

**Σε αναζήτηση της χαμένης ποιητικής απόλαυσης:
Επαναπροσδιορίζοντας τη λειτουργία του ποιητικού λόγου στο πλαίσιο
της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Δημήτρης Κόκκινος

Ε.Δ.Ι.Π.

Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Το άρθρο εστιάζει το ενδιαφέρον του στη λειτουργία του ποιητικού λόγου στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Με αφορμή την καταγεγραμμένη αμηχανία των εκπαιδευτικών και τις αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών για την ποίηση, σε παγκόσμιο επίπεδο, επιχειρείται μια ανάλυση των βασικότερων αιτιών του προβλήματος. Επαναπροσδιορίζεται η πολύπλευρη σημασία της καλλιέργειας του ποιητικού λόγου τόσο ως προς την καλλιέργεια της αισθητικής απόλαυσης, της φαντασίας, της δημιουργικής σκέψης όσο και ως προς την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού και της προσωπικότητας του. Εξετάζονται, στα βασικά τους σημεία, οι τέσσερις παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα της σχέσης του παιδιού με την ποίηση μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια: ο παιδαγωγός, τα ποιήματα, το παιδί, η μέθοδος. Μέσα από αυτή την ανάλυση αναδεικνύεται η σημασία του βιωματικού, παιγνιώδους και δημιουργικού χαρακτήρα της ποίησης, στοιχεία στα οποία έχει πολλά να επενδύσει η σύγχρονη παιδαγωγική πράξη.

Εισαγωγή

Στην ιστορία της παιδαγωγικής επιστήμης η γλώσσα αντιμετωπίζεται με διττό ενδιαφέρον: τόσο ως στόχος όσο και ως μέσο. Πρωταρχική μέριμνα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών και, παράλληλα, η -διαμέσου της γλώσσας- μετάδοση των εκάστοτε κυρίαρχων ιδεών, αξιών, γνώσεων. Η λογοτεχνική χρήση της γλώσσας τυγχάνει να ικανοποιεί και τις δυο παραπάνω συνθήκες. Αφενός συνιστά μια γοητευτική μαθητεία του μηχανισμού, των ορίων και των δυνατοτήτων της ανθρώπινης γλώσσας, ενώ αφετέρου λειτουργεί ως μια κιβωτός που μεταφέρει και διασώζει μέσα στους αιώνες ένα απάνθισμα της περιπέτειας του ανθρώπινου πνεύματος. Ιστορικά, φαίνεται ότι προτού φτάσει ο άνθρωπος στο σημείο να αφηγείται ιστορίες και να πλάθει μύθους, ξεκίνησε την περιπέτεια του λόγου δοκιμάζοντας τις δυνατότητες που του παρείχε η μαγική σύνδεση των ήχων με τις νοητικές αναπαραστάσεις των πραγμάτων (Χριστίδης, 2002:104-105). Αφουγκραζόταν, πειραματιζόταν, έπαιζε με τους ήχους που μπορούσε να παράγει με τις φωνητικές του χορδές και με τις σημασίες που αποκτούσαν οι ήχοι αυτοί στην επικοινωνία του με τους άλλους. Θεωρώντας αυτή τη διάσταση

πρωταρχικής σημασίας, καθώς επανέρχεται μέσα από κάθε παιδί που, ως μαθητευόμενος μάγος, ανακαλύπτει έκπληκτο την ομορφιά και τις δυνατότητες της γλώσσας, οδηγούμαστε στην επανεξέταση της θέσης και της δυναμικής που έχει μια κορυφαία έκφραση της λογοτεχνικής γλώσσας, η ποιητική, στην καλλιέργεια της αισθητικής απόλαυσης αλλά και της προσωπικότητας των παιδιών που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο.

Το σύγχρονο θεσμικό πλαίσιο και οι δυστοκίες των προσεγγίσεων του παρελθόντος

Οι ευεργετικές λειτουργίες του ποιητικού λόγου στην γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ήδη από το στάδιο της προσχολικής αγωγής, είναι κοινώς αποδεκτές στο πεδίο των επιστημών της αγωγής. Με αυτό το πνεύμα βλέπουμε στο *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση* (2014:26), στον «Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό», η ποίηση να εμφανίζεται ως «παρούσα σε όλο το Δημοτικό σχολείο» έχοντας «τη δυνατότητα να διατρέχει όλο το πρόγραμμα μιας σχολικής τάξης, δίνοντας μας τη δική της οπτική για τα πράγματα και τον κόσμο». Παράλληλα, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο (2003:593-594) προτείνεται η αξιοποίηση των ποιητικών μέσων για την βελτίωση του προφορικού λόγου και την καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών. Ωστόσο στον *Οδηγό Νηπιαγωγού* του Υπουργείου Παιδείας (Δαφέρμου et al, 2007, κεφ. 8) απουσιάζουν οι προτάσεις για τη χρήση του ποιητικού λόγου. Η παραπάνω ανακολουθία δεν είναι και τόσο επιφανειακή ή τυχαία. Αναπαράγει απλώς, εκ νέου, την διαχρονικά αντιφατική στάση που τηρεί η εκπαίδευση απέναντι στην ποίηση, η οποία συχνά ανιχνεύεται ήδη από το στάδιο της στοχοθεσίας. Η αμηχανία, η αδιαφορία ή ακόμα η απόρριψη, αποτελούν στάσεις που χαρακτηρίζουν σε παγκόσμιο επίπεδο τη σχέση της ποίησης με την εκπαιδευτική πράξη (Ford, 1987:1-8· Φραγκούλη, 1997:7· Hanauer, 2004· Μαλαφάντης, 2005:131· Καρακίτσιος, 2005:174). Η ασταθής έως και ελλιπής χρήση του ποιητικού λόγου στις αίθουσες του ελληνικού νηπιαγωγείου (Παρθενίου & Καρακίτσιος, 1996) συνιστά μια επιπλέον επιβεβαίωση της παραπάνω θέσης. Ενισχύοντας αυτή την εικόνα η Α. Γιαννικοπούλου (2004:199) αναφέρει ότι, από έρευνα που διεξήχθη σε νηπιαγωγεία της Αθήνας και της Ρόδου, προκύπτει πως οι νηπιαγωγοί αποφεύγουν ή παραμελούν να παρουσιάσουν ποιήματα μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικό φαινόμενο επίσης για τη χώρα μας αποτελεί η απουσία ποιητικών συλλογών από τις σχολικές βιβλιοθήκες (όπου αυτές υπάρχουν) τόσο των νηπιαγωγείων όσο και των δημοτικών σχολείων καθώς και από τις οικιακές βιβλιοθήκες των παιδιών. Η παρατηρούμενη συρρίκνωση του ποιητικού λόγου στο χώρο των εκδόσεων (Βλαβιανός, 2007) έρχεται απλώς να προσθέσει μια ακόμη ψηφίδα στη γενικότερη εικόνα.

Οι παραπάνω συνθήκες έχουν προφανώς επιπτώσεις στις στάσεις που διαμορφώνουν τα ίδια τα παιδιά απέναντι στην ποίηση. Και αυτές καταγράφονται, τόσο μέσα από έρευνες (Φραγκούλη, οπ.π.:8-11) όσο και από την καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία ως, εν γένει, αρνητικές. Ο Κ. Μαλαφάντης (οπ.π.:130-131) σε άρθρο του επισημαίνει, βασιζόμενος σε μια σειρά από αγγλόφωνες έρευνες, τη χαμηλή

δημοτικότητα της ποίησης, στα παιδιά και τους εφήβους, έναντι των άλλων λογοτεχνικών ειδών. Η ποίηση καταλαμβάνει μια από τις τελευταίες θέσεις στις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών (Coles & Hall, 2002:101). Το στοιχείο αυτό γίνεται ακόμα πιο κατανοητό αν το συσχετίσει κανείς με την παράλληλη αρνητική στάση που έχει καταγραφεί τόσο από την πλευρά των γονέων όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, που ήταν κάποτε και αυτοί μαθητές (Ford, οπ.π.:8). Ένα τελευταίο, ιδιαίτερα ενδεικτικό, εύρημα είναι το γεγονός ότι οι αρνητικές στάσεις των παιδιών αρχίζουν να διαμορφώνονται από τις μεσαίες τάξεις του δημοτικού και έπειτα (Ford, οπ.π.:5· Μαλαφάντης, οπ.π.:131). Δηλαδή μεσούσης της διαδικασίας του γραμματισμού. Οι μελέτες αυτές δείχνουν ότι κατά την προσχολική ηλικία το παιδί διάκειται θετικά απέναντι στον ποιητικό λόγο. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την άποψη ότι όσο η ποίηση λειτουργεί σε ένα περιβάλλον βιωματικής προφορικότητας, τόσο η διάθεση και η στάση των παιδιών προς αυτή είναι θετική. Φαίνεται δηλαδή ότι ο μηχανισμός πρόσληψης του ποιητικού κειμένου, όπως υποστηρίζει ο Α. Καρακίτσιος (2005:179), επηρεάζεται από το γεγονός ότι «προσλαμβάνεται όχι μόνο από το μυαλό του νηπίου αλλά και από το αυτί του και από το σώμα του». Και αυτό είναι κάτι που σχεδόν αποφεύγεται στις τάξεις του Δημοτικού.

Τα περισσότερα προβλήματα ανακύπτουν από την ασφυκτική συνάρτηση της ποίησης με τη διδασκαλία της γλώσσας, η οποία υπονομεύει άμεσα την αυτοτέλεια του λογοτεχνικού φαινομένου (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008:66) και επιδεινώνονται ραγδαία καθώς μεθοδεύεται σταδιακά η ταύτιση της ποίησης με την γραπτή υπόσταση του λόγου. Η εκπαιδευτική θεώρηση, η οποία συναρτούσε καθ'έξιν τη λογοτεχνική έκφραση με τον γραπτό λόγο, κατέληξε να έχει από πολύ νωρίς ως βασική της στόχευση την αναζήτηση της πρόθεσης του ποιητή (την *intentio auctoris* όπως την αποκαλεί ο Ο. Έκο). Για χρόνια μάλιστα η ανασύνθεση του μονοσήμαντου «αυθεντικού» νοήματος με επίκεντρο το κλασσικό ερώτημα: «τι θέλει να πει ο ποιητής;» αποτελούσε ένα από τα βασικά αντικείμενα αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου. Η ανασύνθεση του «ορθού» νοήματος φυσικά γινόταν συνήθως υπό το πρίσμα ενός ηθικοπλαστικού πνεύματος. Η χειραγώγηση της λογοτεχνίας προς την κατεύθυνση του διδακτισμού και του φρονηματισμού με τη χρήση της ανάλογης λογοκρισίας ήταν για δεκαετίες κοινός τόπος σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η αποθέωση άλλοτε της ρητορικής και άλλοτε της ερμηνευτικής σχολής οδήγησαν σε μια περιοριστική και καταπιεστική προσέγγιση της ποίησης, η οποία έθρεψε μια σειρά από αρνητικά στερεότυπα που συνοδεύουν διαχρονικά σε παγκόσμια κλίμακα τον ποιητικό λόγο: δυσνόητος, στριφνός, υπερφίαλος, ανόητος, περιττός, ελιτίστικος. Ωστόσο, στο βαθμό που η ποίηση συνιστά μια από τις πιο δημιουργικές δυνάμεις της γλώσσας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να την απαλλάσσει από τα αρνητικά στερεότυπα και τα παιδαγωγικά ατοπήματα του παρελθόντος που την βαραίνουν. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή, είναι αναγκαίο να καθορίσουμε εκ νέου ποιους παιδαγωγικούς στόχους μπορεί να εξυπηρετήσει ο ποιητικός λόγος ικανοποιώντας τις σύγχρονες αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Αφετέρου είναι σημαντικό να πεισθούν και να προετοιμαστούν καταλλήλως οι εκπαιδευτικοί που θα υποστηρίζουν τις όποιες διδακτικές καινοτομίες, τις μεθόδους και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν.

Επανεξετάζοντας τη διδακτική στοχοθεσία του ποιητικού λόγου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Τα πρώτα βήματα προς αυτή την κατεύθυνση μας οδηγούν κατ'ανάγκη στον επαναπροσδιορισμό της παιδαγωγικής σκοπιμότητας ή χρησιμότητας της ποίησης. Ο Αριστοτέλης ονομάζοντας την κλασική του πραγματεία *Ποιητική* συνέδεσε ανεξίτηλα την έννοια της ποίησης με την δημιουργική διάσταση του λόγου. Οι παιδαγωγικές προεκτάσεις που έχει πάρει στις μέρες μας η έννοια της δημιουργικότητας και ειδικότερα εκείνη της δημιουργικής σκέψης συνηγορούν ως προς την σημασία που έχει αυτή η ιδιότητα του ποιητικού λόγου (Ξανθάκου, 1998). Ο Ολλανδός ιστορικός Γ. Χουιζίνγκα στην κλασική πραγματεία του *Homo Ludens* (1989) καθώς και ο γάλλος παιδαγωγός G. Jean (1989) στο έργο του «*A l'école de la poésie*» συνδέουν την ποίηση με το διαρκές παιχνίδι που κάνει ο άνθρωπος με τη γλώσσα ως εργαλείο σήμανσης, έκφρασης και επικοινωνίας. Η χρήση ιδιολόγων, όπως τα κορακίστικα καθώς και όλα τα γλωσσοπαίγνια που κάνει το παιδί, αν μη τι άλλο αναδεικνύουν αυτή την ενεργητική και παιγνιώδη στάση του απέναντι στη γλώσσα (Calvet, 1997:10). Ο Γ. Σεφέρης (1984:144,486) υιοθετώντας έναν ορισμό του I.A. Richards προβάλλει μια άλλη πτυχή που μας ενδιαφέρει αναφέροντας ότι: «Η ποίηση είναι η υπέρτατη μορφή της συγκινησιακής χρήσης της γλώσσας». Όπου ο χαρακτηρισμός «συγκινησιακή» δεν αφορά αφελείς συναισθηματισμούς, που απεχθανόταν και χλεύαζε ο ποιητής (Στασινοπούλου, 1986), αλλά μια βαθιά και πολυσύνθετη ψυχοσωματική έκφραση της ανθρώπινης εμπειρίας, που καλλιεργεί την αυτογνωσία και την ενσυναίσθηση (Πολυζώη, 2013).

Ένα άλλο στοιχείο, το οποίο επισημαίνουν κυρίως οι γλωσσολόγοι, έχει να κάνει με την οριακή χρήση της γλώσσας από τη σκοπιά της ποίησης. Η ποιητική χρήση, κατά κανόνα, παίζει με τα όρια του γλωσσικού οργάνου και, υπό αυτήν την έννοια, ορίζει το ίδιο το γλωσσικό φαινόμενο (Χριστίδης, ο.π.:114). Η περίφημη ρήση του αυστριακού φιλοσόφου L. Wittgenstein: «τα όρια της γλώσσας μου ορίζουν τα όρια του κόσμου μου» (1978:110), υπερθεματίζει τη σημασία της καλλιέργειας αυτής της έμφυτης πειραματικής σχέσης με τη γλώσσα που έχει το παιδί της προσχολικής και της πρωτοσχολικής ηλικίας. Συμπληρωματικά, μια σημαντική πτυχή, όπως την αναδεικνύει ο Ο. Ουάιλντ στον πρόλογο του μυθιστορηματός του *Το Πορτραίτο του Ντόριαν Γκρέυ*, είναι η αυτάρκεια και η αυταξία της ομορφιάς στην τέχνη. Και η ποίηση καλλιεργεί, όπως ίσως κανένας άλλος τρόπος της γλώσσας, την αισθητική της πλευρά. Μια αισθητική αυτονομία που έρχεται να υπερασπιστεί από τη σκοπιά της θεωρίας της λογοτεχνίας ο R. Jakobson (1998:137) στο τέλος του περίφημου δοκιμίου του, με τίτλο: «Τι είναι η ποίηση», ο οποίος, αφού αναπτύσσει πρώτα τους λόγους για τους οποίους θεωρεί ότι το περιεχόμενο της έννοιας της ποίησης είναι ασταθές και πρόσκαιρο, καταλήγει να ορίσει τελικά την έννοια της ποιητικότητας ως την κατεξοχήν

καθοριστικής σημασίας ποιητική λειτουργία: «*Η ποιητικότητα είναι παρούσα όταν η λέξη γίνεται αισθητή ως λέξη και όχι ως απλή αναπαράσταση του αντικειμένου που ονομάζεται, ή εκδήλωση συγκίνησης. Όταν οι λέξεις και η σύνθεσή τους, το νόημά τους, η εξωτερική και εσωτερική τους μορφή αποκτούν βάρος και αξία δική τους, αντί να αναφέρονται απαθώς στην πραγματικότητα*». Από τα παραπάνω εξάγεται ότι η στοχοθεσία των διδακτικών προσεγγίσεων της ποίησης δεν μπορεί παρά να συνδέεται άμεσα με την αισθητική απόλαυση, με την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης, με την ενίσχυση της συναισθηματικής και γλωσσικής νοημοσύνης του παιδιού και με την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικοποίησης του.

Ως προς το θέμα της καλλιέργειας των γλωσσικών δεξιοτήτων υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι είναι παιδαγωγικά αποτελεσματικότερη όταν αυτές δεν λειτουργούν ως αυτοσκοπός αλλά όταν απορρέουν έμμεσα από ψυχαγωγικές διαδικασίες κατά τις οποίες το παιδί ενσωματώνει οικειοθελώς λειτουργίες του ποιητικού λόγου. Πέρα από την αδιαμφισβήτητη εξάσκηση στον προφορικό λόγο, η ποίηση μπορεί να προσφέρει στο παιδί και μια γοητευτική μύηση στον κόσμο του γραμματισμού. Η επιστημονική βιβλιογραφία (Bryant, P.E. et al., 1989· Harper, L.J., 2011· Dunst, C. J. et al., 2011) υποστηρίζει τη σημαντική συμβολή του ποιητικού λόγου στην καλλιέργεια της αναγνωστικής δεξιότητας. Το μυστικό κρύβεται στην άριστη εξάσκηση που προσφέρει ο ποιητικός λόγος στο παιδί, τόσο στο επίπεδο της πρόσληψης όσο και σε αυτό της παραγωγής προφορικού λόγου. Αποτέλεσμα αυτής της άσκησης είναι η εξέλιξη της ικανότητας της ακουστικής διάκρισης, η οποία φαίνεται ότι συμβάλλει στην αναγνωστική διεργασία πολύ περισσότερο από ότι η οπτική διάκριση. Κάποιες έρευνες (Φραγκούλη, οπ.π.:18-19) υπογραμμίζουν την επίδραση των ποιητικών στοιχείων της παρήχησης και της ομοιοκαταληξίας στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο που επισημαίνεται επιπλέον είναι ότι υπάρχει ισχυρή σχέση ανάμεσα στην γνώση παιδικών ποιημάτων από την ηλικία των τριών ετών και στην επιτυχία στην ανάγνωση και στο συλλαβισμό, κατά τα επόμενα τρία χρόνια. Η καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης βοηθά τα παιδιά στο να μαθαίνουν να διαβάζουν (Bryant, P.E. et al., οπ.π.). Τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεση μας σήμερα είναι επαρκή για να υποστηρίξουν την σημασία της καλλιέργειας του ποιητικού λόγου με απώτερο στόχο την κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης. Παράλληλα, μια έρευνα-δράση που πραγματοποιήθηκε από τη Σ. Φραγκούλη (οπ.π.), δείχνει ότι υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να περάσει το παιδί από το ακουστικό ποιητικό ερέθισμα σε μια γραπτή παράσταση αξιοποιώντας την αίσθηση του ρυθμού. Στα πλαίσια των διδακτικών προσεγγίσεων της ερευνήτριας η τρίτη ομάδα παιδιών μάθαινε να απαγγέλει ένα ποίημα, οικεία βουλήσει, να το εκφωνεί ρυθμικά, να το

γράφει μετρικά, να το αναγνωρίζει ως γραφική αποτύπωση. Η ομάδα των παιδιών που επιτέλεσε αυτές τις δραστηριότητες ήταν και αυτή στην οποία ο ποιητικός λόγος είχε την μεγαλύτερη λειτουργικότητα.

Τα παραπάνω στοιχεία προσθέτουν μερικά ισχυρά επιχειρήματα, τα οποία συνηγορούν στη σημασία του ποιητικού λόγου ως παιδαγωγικού εργαλείου με έμφαση στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού. Φυσικά, εξετάζοντας ειδικότερα διάφορα ποιητικά είδη ή ακόμα και μεμονωμένα ποιήματα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει, κατά περίπτωση, τους δικούς του, επιμέρους παιδαγωγικούς στόχους. Για παράδειγμα, όταν δουλεύει παίζοντας με γλωσσοδέτες ουσιαστικά προσφέρει, με ευχάριστο τρόπο, στα παιδιά μια καταπληκτική άσκηση άρθρωσης και ορθοφωνίας στους δυσκολότερους ήχους που μπορεί να παράγει και να συνδυάσει μια γλώσσα (Charnay, 2000:34-35). Ή πάλι όταν μαθαίνει στα παιδιά, μέσα από τη ρυθμική απαγγελία ή το τραγούδι, τα περίφημα κλιμακωτά ποιήματα (όπως είναι το *Ντήλι ντήλι το καντήλι*, το *Νά'χαμε, τι να'χαμε; κ.α.*) τα μυεί σε μια μνημοτεχνική πρακτική του προφορικού πολιτισμού, που έρχεται μέσα από τους αιώνες και εξασκεί με ευχάριστο τρόπο τις λειτουργίες της μνήμης. Την ίδια λειτουργία επιτελούν τα αλφαβητάρια και τα αριθμολογικά ποιήματα που πηγάζουν ή εμπνέονται από την προφορική μας παράδοση (Κυριακίδης, 1978:25-27). Κι όταν θέτει στα παιδιά αινίγματα προς επίλυση, πέρα από τους μηχανισμούς της λογικο-μαθηματικής σκέψης που ενεργοποιεί, τα ασκεί στην εικονοποιητική και τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας. Ή αντίστροφα, όταν τα παροτρύνει, ξεκινώντας από ένα αντικείμενο, να φτιάξουν ένα δικό τους αίνιγμα (Ροντάρι, 2003:64-66), τα ασκεί στην αφαιρετική σκέψη, στην περιγραφή και στον ορισμό των πραγμάτων, μέσω των λέξεων. Όταν, τέλος, τα προτρέπει στη δημιουργία των λίμερικς (Καρακίτσιος, 1996· Τσιλιμένη, 2005), τότε τα μυεί σε μια πολύ καλή άσκηση φαντασίας και αφηγηματικής δημιουργικότητας (Ξανθάκου, ο.π.:102). Θα μπορούσε κανείς να επικαλεστεί μια σειρά από τέτοιους επιμέρους στόχους και δραστηριότητες που επιτελούνται αξιοποιώντας, κάθε φορά, το κατάλληλο υλικό (Αναγνωστόπουλος, 1999· Tremouroux-Kolp, 2000· Γκενάκου, 2003). Η ποικιλομορφία του ποιητικού λόγου, ιδιαίτερα στην, προσφιλή στα παιδιά, προφορική του διάσταση, μπορεί να καλύψει μια σειρά από παρόμοιους ειδικούς παιδαγωγικούς στόχους.

Σκιαγράφηση των καθοριστικών παραγόντων της ποιητικής λειτουργίας στη σχολική τάξη

Έπειτα όμως από την εξέταση της στοχοθεσίας, είναι αναγκαίο να προσδιοριστούν οι βασικότεροι παράγοντες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν τη λειτουργία του ποιητικού λόγου στην εκπαιδευτική πράξη. Αρχής γενομένης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στη μύηση του παιδιού στην μέθεξη της ποιητικής εμπειρίας. Σύμφωνα με την Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (1995:90) πέρα από τις καλές προθέσεις και την αγάπη τους για το παιδί και τη λογοτεχνία, που τις

θεωρεί απαραίτητες προϋποθέσεις, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει «σε βάθος τη λογοτεχνία, την ιστορία της, καθώς και τις θεωρίες της λογοτεχνικής ανάγνωσης». Η καταγεγραμμένη αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, που ήδη επισημάνθηκε, οφείλεται κυρίως είτε σε παλιότερες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες των ίδιων είτε στην έλλειψη προσωπικών ερεθισμάτων και ενδιαφέροντος (Gremim, 2008) είτε πάλι στην έλλειψη κατάρτισης και μεθοδολογίας (Ford, οπ.π:7-8). Οι παραπάνω συνθήκες οδηγούν συνήθως σε πρόχειρους αυτοσχεδιασμούς, στην παραγκώνιση του ποιητικού λόγου ή ακόμα στην αναπαραγωγή άγονων προσεγγίσεων του παρελθόντος που θρέφουν αρνητικά στερεότυπα. Στο σημείο αυτό είναι κρίσιμο να αντιληφθούμε ότι η ταύτιση του ποιητικού λόγου με τον γραπτό έχει επιφέρει και μια απόλυτη σύνδεση του με τον μεταφορικό. Εν προκειμένω, ο μεταφορικός λόγος αποτελεί απλώς μια από τις πτυχές του ποιητικού, όπως άλλωστε, και του καθημερινού μας λόγου και μάλιστα πολύ γόνιμη. Ως προς την κατανόηση του μεταφορικού λόγου από τα παιδιά υπάρχουν πλέον αρκετές έρευνες στον τομέα της Ψυχολογίας που μας παραθέτουν χρήσιμα στοιχεία (Bredart & Rondal, 1982· Vosniadou, Ortony et al., 1984· Gardes-Tamine, 1988). Αν αξιοποιηθούν κατάλληλα μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αποφύγει ένα από τα συνηθέστερα λάθη του παρελθόντος αναφορικά με την προσέγγιση των ποιητικών κειμένων: την καταναγκαστική εξαγωγή νοημάτων τα οποία δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τα παιδιά. Συνοψίζοντας, σχετικά με τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού πρέπει να τονίσουμε ότι όσο επιβλαβής μπορεί να καταστεί υιοθετώντας και αναπαράγοντας μια αντίληψη καθαρά χρηστική και μηχανιστική περί της ποίησης παγιώνοντας αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις στα παιδιά, άλλο τόσο, κι ακόμη περισσότερο, θετικός μπορεί να γίνει υπό μερικές βασικές προϋποθέσεις που θα σκιαγραφηθούν στη συνέχεια.

Ο δεύτερος παράγοντας αφορά το ίδιο το ποιητικό σώμα. Υπάρχει μια ολόκληρη φιλολογία που έχει αναπτυχθεί γύρω από το ποια κείμενα πρέπει να επιλέγονται ως διδακτέα και με βάση ποια κριτήρια. Μια θεωρητική αντιπαράθεση συναφής με αυτή που αναφέρεται στον περίφημο λογοτεχνικό κανόνα. Βεβαίως στο πεδίο της λογοτεχνίας για παιδιά, πολύ περισσότερο από εκείνο των ενηλίκων, δύσκολα θα μπορούσε να υποστηρίξει κάποιος τα τελευταία χρόνια ότι υφίσταται τέτοιος κανόνας. Ωστόσο πριν από το στάδιο της επιλογής και των κριτηρίων τίθεται καταρχήν το θέμα της πρόσβασης στα κείμενα. Όπως προαναφέραμε ο θεσμός της σχολικής βιβλιοθήκης είναι εξαιρετικά υποβαθμισμένος στην Ελλάδα. Ειδικά, όσον αφορά στην παιδική ποίηση, το υλικό είναι σπάνιο και δυσεύρετο. Το ίδιο ισχύει και σε ευρύτερη κλίμακα με τις υπόλοιπες βιβλιοθήκες που λειτουργούν στη χώρα μας. Κι όταν δεν υπάρχει πρόσβαση σε κάποιο υλικό, είναι φυσικό να υπάρχει άγνοια. Ενώ, ακόμα και σε εκδοτικό επίπεδο, η έκδοση ποιημάτων για παιδιά δεν προκρίνεται σε αντίθεση με τα παραμύθια, τις εικονογραφημένες ιστορίες και τα μυθιστορήματα, με λίγα λόγια, τον πεζό λόγο. Γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί στη συρρίκνωση της ποιητικής δημιουργίας που απευθύνεται σε παιδιά.

Πέρα όμως από την έλλειψη των πηγών, εκ των οποίων ένας παιδαγωγός θα μπορούσε να αντλήσει και να επιλέξει το υλικό του, τίθεται και το ζήτημα των κριτηρίων αυτής του της επιλογής. Επιλέγει κανείς με κριτήρια κυρίως μορφολογικά,

θεματικά, ιδεολογικά ή κάποια άλλα; Η επιλογή γίνεται από επίσημους φορείς (όπως συμβαίνει με τα ανθολόγια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) ή επαφίεται στην προσωπική πρωτοβουλία και στην κρίση του εκάστοτε εκπαιδευτικού; Στο σημείο αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή: όσο κι αν ένας εκπαιδευτικός έχει εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γούστο, στην πράξη φαίνεται να υπάρχει χαμηλή αντιστοιχία ανάμεσα στις προτιμήσεις που βασίζονται στο προσωπικό αίσθημα του εκπαιδευτικού και σε εκείνες που βασίζονται στο αίσθημα των παιδιών (Ford, οπ.π.:6). Παράλληλα, μια σε βάθος ανάγνωση ποιητικών συλλογών για παιδιά και μια μελέτη των προφορικών ποιημάτων της παραδοσιακής παιδικής ποίησης δείχνει ότι οι προτιμήσεις των παιδιών, ως προς τα χαρακτηριστικά της ποίησης που τα συγκινούν, παραμένουν σε μεγάλο βαθμό σταθερές μέσα στο χρόνο. Οι δυο παραπάνω διαπιστώσεις παραπέμπουν αναπόφευκτα σε κάποιες αδιαπραγμάτευτες παιδαγωγικές αρετές που οφείλει να έχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός: αφενός να μελετά τη βιβλιογραφία και να ενημερώνεται διαρκώς σε θέματα διδακτικής θεωρίας και πράξης, και αφετέρου να αφογκράζεται τις ανάγκες και τις επιθυμίες των ίδιων των παιδιών.

Οδηγούμαστε με αυτόν τον τρόπο στον τρίτο, ίσως σημαντικότερο παράγοντα, τα ίδια τα παιδιά. Με τις δικές τους ανάγκες, τα δικά τους ενδιαφέροντα και το δικό τους μοναδικό εξελισσόμενο χαρακτήρα. Μια βασική παιδαγωγική αρχή, με ρίζες στον εποικοδομισμό και ειδικότερα στο θεωρητικό έργο των Piaget και Bruner, συνηγορεί πως αν θέλεις να διδάξεις ένα γνωστικό αντικείμενο σε κάποιον, είναι σημαντικό προτού ξεκινήσεις την δική σου διδακτική παρέμβαση να γνωρίζεις τις αντιλήψεις που έχει ήδη για το εν λόγω θέμα. Μια επιστημονική θέση που αποκρυσταλώθηκε από τον D.P. Ausubel μέσα από την ακόλουθη, κλασική του πια, διατύπωση (1968:iv): «Αν έπρεπε να συνοψίσω ολόκληρη την εκπαιδευτική ψυχολογία σε μια μόνον αρχή, θα έλεγα το εξής: Ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση είναι αυτό που ο μαθητής ήδη γνωρίζει. Εντόπισέ το και δίδαξέ τον αναλόγως». Παράλληλα, από τη σκοπιά της θεωρίας της λογοτεχνίας, τόσο η θεωρία της Πρόσληψης όσο και εκείνη της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης (Benton, 2006· Φρυδάκη & Καλούδη, 2015) με τη μετάθεση του κέντρου βάρους της νοηματοδότησης από το κείμενο στον αναγνώστη υποβάλλουν στον εκπαιδευτικό την αναγκαιότητα να διερευνήσει ποιες είναι οι γλωσσικές ικανότητες και κατ'επέκταση, ποιες είναι οι ιδέες, οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών για τα οποία είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος (Χρυσός & Μπούζα, 2018).

Αναφορικά με τις στάσεις και τις προτιμήσεις που έχουν τα παιδιά ως προς την ποίηση η διεθνής βιβλιογραφία μπορεί να παρέχει σημαντικό υλικό προς αξιοποίηση (Fisher & Ntarella, 1982). Αξίζει όμως στο σημείο αυτό να γίνει μνεία στο κλασικό έργο του K. Chukovsky (1971) «*From two to five*». Ο ρώσος ποιητής, χάρη στο ανεπτυγμένο του ποιητικό αίσθημα, διέκρινε και κατέγραψε (πολλά χρόνια πριν ασχοληθεί η έρευνα με το θέμα -πρώτη έκδοση στα ρώσικα το 1925) τις βασικές προτιμήσεις των μικρών παιδιών πάνω στην ποίηση. Με συμβουλευτική διάθεση απέναντι στους μελλοντικούς επίδοξους ποιητές για παιδιά κατέγραψε δεκατρείς βασικές παραμέτρους (οπ.π.:140-155), ως προς τα χαρακτηριστικά της ποίησης που γοητεύουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, οι οποίες δεν παύουν να αφορούν άμεσα

και τους εκπαιδευτικούς: 1) να σκέφτονται με εικόνες, 2) να υπάρχει γρήγορη εναλλαγή των εικόνων, 3) να υπάρχουν ηχητικά παιχνίδια, 4) τα ποιήματα να είναι μικρά σε μέγεθος και από το ένα στο άλλο να αλλάζει ο ρυθμός, 5) να έχουν μουσικότητα, 6) να έχουν ομοιοκαταληξία, 7) οι λέξεις που ομοιοκαταληκτούν να είναι οι βασικοί φορείς του νοήματος του στίχου, 8) οι στίχοι να έχουν νοηματική αυτάρκεια, 9) να γίνεται οικονομία στα επίθετα, 10) να προτιμάται ο τροχαϊκός ρυθμός, 11) να προσφέρονται για παιχνίδι, 12) να έχουν τεχνική αρτιότητα και 13) να έχουν παιδαγωγική μέριμνα. Ωστόσο η σημαντικότερη παρακαταθήκη που μας άφησε ο Chukovsky είναι ότι αν θέλουμε να καλλιεργήσουμε μια θετική στάση στα παιδιά απέναντι στην ποίηση τότε θα πρέπει να στρέψουμε το ενδιαφέρον μας αφενός στην παραδοσιακή προφορική ποίηση μέσα από την οποία για πολλούς αιώνες τα παιδιά γίνονταν κοινωνοί των πολλαπλών εκφάνσεων του ποιητικού λόγου και αφετέρου στον ποιητικό λόγο που υιοθετούν ή εκφέρουν αυθόρμητα τα ίδια τα παιδιά.

Πάνω στα χνάρια του Chukovsky ακολούθησαν αρκετές έρευνες οι οποίες εστίαζαν το ενδιαφέρον τους κυρίως στις ποιητικές προτιμήσεις των παιδιών και δευτερευόντως στις ίδιες τις ποιητικές τους δημιουργίες. Ενδεικτικά, θα σταθούμε στην έρευνα της A. Niklas-Salminen (1997) όπου προκύπτουν διάφορα ενδιαφέροντα στοιχεία όπως: α) Η μικρή σε έκταση χρήση των σχημάτων λόγου (μεταφορών και παρομοιώσεων), με εξαίρεση την προσωποποίηση, στις δημιουργίες των παιδιών του νηπιαγωγείου σε σχέση με τα παιδιά του δημοτικού. β) Μια θεματολογία στην οποία κυριαρχούν με σειρά προτεραιότητας: τα ζώα, η φύση, συναισθήματα, το φανταστικό, ζητήματα κοινωνικής και ηθικής υφής. γ) Ως προς το λεξιλόγιο συναντάμε σημαντικότερο ποσοστό επινοημένων λέξεων (*mots-sauvages*) καθώς και λέξεων με ομοηχίες-παρηχήσεις στα παιδιά του νηπιαγωγείου και παραπλήσιο ποσοστό σε ονοματοποιίες σε σχέση με τα παιδιά του δημοτικού. δ) Ως προς το βαθμό αναφορικότητας, στο νηπιαγωγείο παρατηρείται ένας συνδυασμός των φανταστικών στοιχείων με ρεαλιστικά, μια επιλογή που με το πέρασμα του χρόνου και την προέλαση του γραμματισμού κλίνει συντριπτικά υπέρ του ρεαλισμού (της αρχής της πραγματικότητας). ε) Τέλος, ως προς τα παιχνίδια με τον ήχο, κυριαρχούν και στις δύο κατηγορίες παιδιών, σε συντριπτικά ποσοστά οι ομοηχίες/παρηχήσεις και ακολουθούν με σημαντική παρουσία οι ομοιοκαταληξίες (η επαρκής και σε μικρότερο βαθμό η πιο απαιτητική πλούσια).

Τα παραπάνω πορίσματα αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό με αυτά που μας παρέχουν οι έρευνες που ανιχνεύουν τις ποιητικές προτιμήσεις των παιδιών (Μαλαφάντης, οπ.π.:132-135). Ένα από τα κυρίαρχα στοιχεία είναι η σαφέστατη προτίμηση του παιδιού για τον ήχο (πρβλ. Yaguello, 1981:121-125), το σημαίνον του γλωσσικού σημείου σε σχέση με το σημαινόμενο. Ο Μ. Μερακλής (1993:243) εντόπισε και διατύπωσε με εύστοχο τρόπο αυτό το φαινόμενο: «...τα παιδιά μετατρέπουν συχνά το νόημα σε ήχο, ...γιατί τους αρέσει αυτή η μετατροπή, γιατί προτιμούν τον ήχο από το νόημα... αυτή η παιδική προτίμηση του ήχου από το νόημα αναπόφευκτα οδηγεί και στην προτίμηση της μη λογικής από τη λογική». Μια παρατήρηση που εξηγεί την κλίση των παιδιών για τα α-νόητα και παράλογα ποιήματα όπως τα αναρίθμητα λαχνίσματα που φτιάχνουν και εξακολουθούν να λένε ανά τον κόσμο ή ακόμα ποιήματα στο πνεύμα του

Nonsense, όπως τα λίμερικς. Ένα στοιχείο που επισημαίνει σε άρθρο του και ο Σ. Σκαρτσής (1990:47) παραπέμποντας στην πεμπτουσία του παιδικού ποιητικού βιώματος: «τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα, τη ζουν, την πράττουν».

Ο τέταρτος, και τελευταίος, παράγοντας είναι η παιδαγωγική μέθοδος. Οι στόχοι και οι τρόποι με τους οποίους προσεγγίζουμε τον ποιητικό λόγο μέσα στην τάξη. Διάφοροι ερευνητές και ποιητές έχουν επισημάνει κατά καιρούς ότι η ποίηση έχει τις ρίζες της στον προφορικό λόγο, στο ίδιο το ανθρώπινο σώμα. Πέρα από τις όποιες παιδαγωγικές δραστηριότητες μπορεί να υποστηρίξει, η ποίηση συνιστά από τη φύση της μια υψηλής ποιότητας δια βίου μαθητεία στη γλώσσα. Μελετώντας τα παιδικά ποιήματα που προέρχονται από τη λαϊκή μας παράδοση συνειδητοποιεί κανείς ότι τα παιδιά βίωναν με ένα τρόπο πολύ πιο σύνθετο και ολοκληρωμένο την ποίηση (Kokkinos, 2002) από ότι οι ενήλικοι που την ταυτίζουν με την σιωπηρή ανάγνωση και την κατανόηση ενός γραπτού κειμένου. Στα πλαίσια της παραδοσιακής κοινωνίας η ποίηση για τα παιδιά ήταν ρυθμός που περνούσε στο σώμα και γινόταν κίνηση και παιχνίδι και χορός. Άλλοτε πάλι ήταν τελετουργικό για να ξεκινήσει το παιχνίδι τους, άλλοτε έκφραση αισθημάτων, μαθητεία στον κόσμο της φύσης, τραγούδι ή ξόρκι μαγικό. Σε κάθε περίπτωση ήταν ένα βίωμα που αφορούσε τον άνθρωπο στην ολότητα του. Κινούμενος στο ίδιο μήκος κύματος ο Σεφέρης υποστήριξε (οπ.π.:33-34) στην εισαγωγή του στον Θ. Σ. Έλιοτ: *«Η ποίηση που δεν προσκαλεί τη φωνή είναι κακή ποίηση. Και όμως πόσοι από αυτούς που διαβάζουν ποιήματα αισθάνονται την ανάγκη να τ'ακούσουν για να τα καταλάβουν. Και πόσοι λιγότεροι ξέρουν να τ'ακούσουν. Σαν προφορικός ρυθμός η ποίηση αποτελείται σ'ολόκληρο τον άνθρωπο, στις αισθήσεις του, στα συναισθήματα του και στο λογικό του σα διαμορφωτή συναισθημάτων. Απαιτεί ολόκληρο τον άνθρωπο, εκείνον που δίνεται με τον αμεσότερο τρόπο, χωρίς να σταθεί να λογαριάσει αν καταλαβαίνει».*

Μια ενδελεχής ματιά στις εκπαιδευτικές πρακτικές του παρελθόντος μπορεί να μας αποκαλύψει ποια λάθη δημιουργούν αρνητικές προσλαμβάνουσες παραστάσεις κατά τα πρώτα στάδια της επαφής ενός παιδιού με τον ποιητικό λόγο. Εν προκειμένω, μια γόνιμη παιδαγωγικά προσέγγιση οφείλει να αποφεύγει τον έντονο διδακτισμό, την υποχρεωτική αποστήθιση, τα μακροσκελή κείμενα, την εμμονή στην νοηματική ανάλυση και την ερμηνεία των ποιημάτων καθώς και τη χρήση δυσνόητων σχημάτων λόγου, συμβόλων και αφηρημένων εννοιών. Με δυο λόγια είναι ζήτημα πρωταρχικής σημασίας να πάψουμε να αντιμετωπίζουμε το ποίημα ως ένα διανοητικό γρίφο τον οποίο πρέπει καταναγκαστικά να επιλύσουμε (Παπαδάτος, 2014:276). Εν συνεχεία, είναι αναγκαίο να τεθούν οι απαραίτητοι περιορισμοί στην εκμετάλλευση (που συχνά φτάνει στα όρια της κατάχρησης) του ποιητικού λόγου προκειμένου να διδαχθούν άλλα γνωστικά αντικείμενα. Όρια που θα προασπίζουν την μύηση του παιδιού στον κόσμο της ποίησης ως αυτοτελή σκοπό. Ξεκινώντας από αυτή την αφετηρία μπορεί κανείς να αποδεχτεί, υπό όρους, το *dolce et utile* (ευχάριστη και χρήσιμη) που προτείνει ο Οράτιος στην Ποιητική Τέχνη του, απαντώντας στο κλασικό δίλλημα εάν η βασική αποστολή της είναι να διδάσκει ή να ψυχαγωγεί. Την μέση αυτή οδό ακολουθεί, κατά κανόνα, η παιδαγωγική τέχνη μεταβάλλοντας, ανάλογα με το πέρασμα του χρόνου, τα μέσα και τους τρόπους της.

Οδεύοντας προς μια πολυπρισματική προσέγγιση της ποίησης

Η μελέτη της λαϊκής προφορικής παιδικής ποίησης αναδεικνύει τα πρώτα απaráβata βήματα στην πορεία της ποιητικής μύησης του παιδιού: η προσέγγιση της στα πλαίσια της εκπαίδευσης οφείλει καταρχήν να είναι παιγνιώδης, δημιουργική και βιωματική. Η μεθοδολογία και το υλικό προφανώς αλλάζει, προσαρμόζεται και εμπλουτίζεται κατά τη μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, ωστόσο οι βασικές αυτές αρχές πρέπει να γίνονται σεβαστές σε κάθε επίπεδο. Κάθε προσέγγιση που φιλοδοξεί να είναι αποτελεσματική, οφείλει να αναγνωρίζει, να σέβεται και να αξιοποιεί την ίδια την εγγενή ποιητική φύση του παιδιού, όπως αυτή εκδηλώνεται για παράδειγμα στις σχολικές αυλές μέσα από τα λαχνίσματα και τα παιχνιδοτράγουδα. Κι επιπλέον, να λαμβάνει υπόψη της τα βιώματα, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών.

Ο διαρκής εμπλουτισμός της θεωρίας και της κριτικής στον χώρο του παιδικού βιβλίου -ιδίως μέσα από οπτικές που εστιάζουν στον αναγνώστη, όπως αυτές της Θεωρίας της Πρόσληψης, της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης και ειδικότερα της «Συναλλακτικής» Θεωρίας της L.M. Rosenblatt- έχουν μπολιάσει με νέες ιδέες και ποικίλες πρακτικές τη σύγχρονη διδακτική προσέγγιση της ποίησης (Πολίτης, 1996· Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012· Καλογήρου & Βησσαράκη 2005) αλλά και της λογοτεχνίας εν γένει. Παράλληλα με την εκτεταμένη και διαρκώς αναπτυσσόμενη διεθνή βιβλιογραφία, η ενασχόληση ολοένα και περισσότερων Ελλήνων μελετητών με το αντικείμενο προσφέρει πλέον στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς μια πολυδιάστατη υποστήριξη που ξεκινάει από τη θεωρητική τεκμηρίωση και φτάνει μέχρι το επίπεδο συγκεκριμένων διδακτικών προτάσεων/σεναρίων. Αναφέρουμε, ως ενδεικτικά παραδείγματα, τις μελέτες της Τζ. Καλογήρου (1999, 2003, 2016) και το έργο του Α. Καρακίτσιου όπου μέσα από τις πολυετείς έρευνές του συνθέτει μια σημαντική χαρτογράφηση του χώρου της ελληνικής παιδικής ποίησης (2002, 2005, 2008) προτείνοντας συνάμα ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις (2013). Επίσης, συναντάμε ενδιαφέρουσες διδακτικές προτάσεις όπως αυτή της Ε. Χοντολίδου (2004:147-157) όπου η ενασχόληση με την ποίηση διατρέχει όλο το σχολικό πρόγραμμα μιας τάξης αλλά και αυτή του Γ. Παπαδάτου (2014:274-295) που προτείνει ένα νέο σχέδιο διδακτικής προσέγγισης του ποιήματος, κατά το οποίο το υπό προσέγγιση ποίημα τίθεται σε μια διαδικασία ελεύθερης και διακειμενικής συνάντησης με τους μαθητές.

Τα τελευταία χρόνια, καθοριστική ώθηση σε πιο εναλλακτικές προσεγγίσεις του ποιητικού λόγου έδωσε η καλλιέργεια του θεωρητικού πεδίου της Φιλαναγνωσίας, με αποκορύφωμα α) την εφαρμογή του προγράμματος «Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας των μαθητών» που υποστηριζόταν από το Ε.ΚΕ.ΒΙ με επιστημονική ομάδα απαρτιζόμενη από έγκριτους μελετητές και β) την καθιέρωση από το Υπουργείο Παιδείας (πilotικά από το σχολικό έτος 2010-11) μιας συναφούς διδακτικής ώρας στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος, δημιουργήθηκε ο

ιστότοπος <http://www.philanagnosia.gr> με σημαντικό υποστηρικτικό υλικό όπου οι Α. Καρακίτσιος και Γ. Παπαδάτος (2011) προτείνουν δράσεις/διαδρομές που σχετίζονται με την ποίηση. Η συγκεκριμένη καινοτομία κατά το λιγιστό διάστημα που λειτούργησε, πρόσφερε ένα γόνιμο πλαίσιο δράσης για την καλλιέργεια -ανάμεσα σε άλλα- του ποιητικού λόγου σε Δημοτικά σχολεία όλης της επικράτειας. Η δε σχετική βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνει πλέον ικανό αριθμό μελετών που προτείνουν στους εκπαιδευτικούς ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα με συγκεκριμένες φιλαναγνωστικές δραστηριότητες για το σχολείο (Αρτζανίδου & Γουλής & Γρόσδος & Καρακίτσιος, 2011· Κατσίκη-Γκίβαλου & Πολίτης, 2013).

Η προαγωγή του πνεύματος της Φιλαναγνωσίας στην εκπαίδευση στη χώρα μας συνέπεσε χρονικά με την διάδοση της δημιουργικής γραφής, η οποία μέσα από τη θεωρία και τις πρακτικές της εφαρμογές τροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς με εξαιρετικά λειτουργικά εργαλεία που προάγουν την πρωτογενή δημιουργία ποιητικού λόγου από τα ίδια τα παιδιά. Εκκινώντας από το πρωτοποριακό, ως προς τη σύλληψη και το ύφος, δοκίμιο του Δ. Σουλιώτη (1995) και φτάνοντας ως το πλούσιο σε αρθρογραφία, αναφορικά με τη δημιουργική γραφή, έργο του Τ. Κωτόπουλου (βλ. ενδ. 2011:21-35), με επιστέγασμα τη διοργάνωση τριών Διεθνών Επιστημονικών Συνεδρίων, η σχετική βιβλιογραφία εμπλουτίζεται συνεχώς με ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ιδέες και πρακτικές (Καρακίτσιος, 2013· Νικολαΐδου, 2016). Πέραν των ανωτέρω, θεμελιώδους σημασίας, ειδικά κατά τα πρώτα ποιητικά βήματα, παραμένει η διακαλλιτεχνική προσέγγιση, ο συνδυασμός της ποιητικής έκφρασης με άλλες μορφές τέχνης όπως η μουσική, ο χορός, το θέατρο, και η ζωγραφική (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1998· Καλογήρου, 2016). Τέλος, εδώ και κάποια χρόνια, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ανοίγει νέα δυναμικά πεδία στην προσέγγιση της ποίησης μέσα από τη χρήση του διαδικτύου, οπτικοακουστικών μέσων και διαδραστικών λογισμικών (Δασκαλάκη, 2014).

Όλες οι παραπάνω γόνιμες επιδράσεις ανακλώνται πλέον σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης, σε καθημερινή βάση, στις σχολικές τάξεις των Δημοτικών Σχολείων. Γεγονός που αποτυπώνεται τόσο μέσα από πολυάριθμα ιστολόγια σχολικών τμημάτων και εκπαιδευτικών όσο και μέσα από τον ιστότοπο του Εθνικού Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου με τον τίτλο «Φωτόδεντρο» (<http://photodentro.edu.gr/aggregator/>), όπου, ανάμεσα σε πολλαπλά εκπαιδευτικά σενάρια με θέμα την ποίηση, ανιχνεύονται χαρακτηριστικοί τίτλοι όπως : «Ρυθμός και ποίηση», «Μικροί λογοτέχνες δημιουργούν ποιήματα», κ.α. Καταλήγοντας, θα λέγαμε πως υιοθετώντας μια μνητική προσέγγιση που θα βασίζεται στις παραπάνω προτάσεις και αρχές, με μεθοδικότητα, γνώση και τον απαραίτητο ενθουσιασμό, μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να ανακαλύψουν εκ νέου τη χαμένη ποιητική απόλαυση ως ενεργητικοί συν-δημιουργοί που μετέχουν σε μια πανάρχαια κοινωνία πνεύματος, που ευαισθητοποιούνται, επικοινωνούν κι εκφράζονται πάνω στα μικρά και στα μεγάλα ζητήματα της ζωής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ακριτόπουλος, Α. (1993). *Η ποίηση για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1999). *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο: από τη θεωρία στην πράξη* (4^η εκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2003). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αρτζανίδου, Ε. & Γουλής, Δ. & Γρόσδος, Σ. & Καρακίτσιος, Α. (2011). *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βλαβιανός, Χ. (2007). *Ποιόν αφορά η ποίηση; Σκέψεις για μια τέχνη περιττή*. Αθήνα: Πόλις.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2004). Τα ποιήματα της βροχής: μια απόπειρα παρουσίασης της ποίησης στο Νηπιαγωγείο. Στο Β. Αποστολίδου - Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 199-219.
- Γκενάκου, Ζ. (2003). *Η ποίηση του λαού και ο παιδικός λόγος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκλιάνου – Χριστοδούλου, Ν. (2001). Η ποίηση στο νηπιαγωγείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 140-5. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2018 από: <http://www.pri-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5/>
- Γκοττέ, Ρ. (2003). *Γλώσσα και παιχνίδια στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δασκαλάκη, Σ. (2014). Ένας εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης της Ποίησης αξιοποιώντας δημιουργικά τις Νέες Τεχνολογίες, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, vol 58. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου, 2018 από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8584>
- Δαφέρμου, Χ. & Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Καλογήρου, Τ. (1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης* (2^η εκδ.). τ. Α'. Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ.Π.
- Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης* (2^η εκδ.). τ. Β'. Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ.Π.
- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). «Η συμβολή της θεωρίας της L.M Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας», στο: Τ. Καλογήρου - Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 53-78.
- Καλογήρου, Τζ. (2016). *Το αλωνάκι της ανάγνωσης*. Αθήνα: Επτάλοφος, 241-297.
- Καρακίτσιος, Α. (1996). *Ποίηση για μικρά παιδιά. Το Limerick*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Καρακίτσιος, Α. (2002). *Σύγχρονη παιδική ποίηση*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Καρακίτσιος, Α. (2005). Ποίηση στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Τ. Καλογήρου - Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 173-193.
- Καρακίτσιος, Α. (2008). *Ποίηση για παιδιά και νέους: όψεις, αναθεωρήσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008). Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ωρα μηδέν. *Διαβάζω*, τ. 488. σ. 66.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. & Πολίτης, Δ. (Επιμ.) (2013). *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κυριακίδης, Σ. (1978). *Το δημοτικό τραγούδι*. Αθήνα: Ερμής.
- Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας*, τ. β'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ. & Χρυσός, Μ. (2012). Η αισθητική αναγνωστική στάση και ανταπόκριση ως παράγοντας ενίσχυσης του αναγνωστικού κινήτρου. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, τόμ. Β', εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2012, σσ. 1231-1240.
- Μερακλής, Μ. (1993). *Έντεχνος Λαϊκός λόγος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 239-246.
- Νικολαΐδου, Σ. (Επιμ.) (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτος, Γ. (2011). «Διαδρομές φιλαναγνωσίας». Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2018 από: <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/agapite-ekpaideutike/1551-epistoli>
- Παπαδάτος, Γ. (2014). *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Παπανικολάου, Ρ. & Τσιλιμένη Τ. (1998). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κωτόπουλος, Τ.Η. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής. Στο Γ.Δ. Παπαντωνάκης & Τ.Η. Κωτόπουλος, *Ελληνικής Λογοτεχνίας: Τα ετεροθαλή. Μελέτες για την Παιδική τη Νεανική και τη Λογοτεχνία για Ενήλικες*. Αθήνα: Ίων.
- Παρθενίου, Γ. & Καρακίτσιος, Α. (1996). Καταγραφή της θέσης της παιδικής ποίησης στα νηπιαγωγεία 1989-1992. *Διαδρομές*, τ. 44, σσ. 267-272.
- Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η «Συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τ. 11, σσ. 21-33.
- Πολυζώη, Γ. (2013). Αυτό που ζήσαμε μαζί: Διδακτική προσέγγιση του ποιήματος με σκοπό την καλλιέργεια και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης-Δειγματικό σχέδιο διδασκαλίας. Στο Β. Πάτσιου – Τ. Καλογήρου (Επιμ.) *Η δύναμη της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg, 61-83.
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας* (μτφ. Γ. Κασαπίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σεφέρης, Γ. (1984). *Δοκιμές*, τ. Α'. Αθήνα: Ίκαρος.
- Σκαρτσής, Σ. (1990). *Δέκα σημειώματα για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση.
- Στασινοπούλου, Μ. (1986). Ανέκδοτες ημερολογιακές σελίδες της Μαρώς Σεφέρη. *Διαβάζω*, 142. 73-78.

Τσιλιμένη, Τ. (2005). Limericks Το «ά-λογο» της Φαντασίας στην εκπαίδευση. *Παιχνίδια λόγου και δημιουργίας*. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 243-256.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2018 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2014). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*, 26. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2018 από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Γλώσσα%20-%20Λογοτεχνία/Λογοτεχνία%20—%20Οδηγός%20για%20το%20Δημοτικό-Γυμνάσιο.pdf>

Φραγκούλη, Σ. (1997). *Έρευνα δράση για τη λειτουργία του ποιητικού λόγου στην προσχολική εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Φρυδάκη, Ε. & Καλούδη, Ε. (2015). Διερευνώντας το φάσμα των δυνατών ανταποκρίσεων του αναγνώστη στην «εποχή της ανάγνωσης», στο Β. Βασιλειάδης, Κ. Δημοπούλου (Επιμ.) *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 152-164.

Χοντολίδου, Ε. (2004), Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: το καφέ βαλιτσάκι... με τα ποιήματα. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ. 147-157.

Χουζίνγκα, Γ. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)*. Αθήνα: Γνώση, 179-202.

Χριστίδης, Α.-Φ. (2002). *Όψεις της γλώσσας*. Αθήνα: Νήσος.

Χρυσός, Μ.Δ. & Μπούζα, Α.Κ. (2018). Διδασκαλία παιδικής λογοτεχνίας προσανατολισμένη στην ανταπόκριση του αναγνώστη (reader response-based instruction): Πολυαισθητηριακές στρατηγικές πρόσληψης. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Παιδεία*, 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 4-6 Νοεμβρίου 2016, τ. Β', Αθήνα: εκδ. Διάδραση. σσ. 485-495.

Benton, M. (2006). Αναγνώστες, κείμενα, συγκείμενα: Η κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Στο P. Hunt (Επιμ.) *Κατανοώντας τη Λογοτεχνία για παιδιά*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 153-182.

Jakobson, R. (1998). *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εστία.

Wittgenstein, L. (1978). *Tractatus Logico - Philosophicus*, Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενογλωσση

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bryant, P., Bradley, L., Maclean, M., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16(2), 407-428. doi:10.1017/S0305000900010485. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2018 από: https://www.researchgate.net/publication/20396377_Nursery_Rhymes_Phonological_Skills_and_Reading

Brédart, S. & Rondal J.-A. (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant*. Liège: Mardaga, 101-118.

Calvet, L.-J. (1997). *La tradition orale*. Paris: P.U.F.

Charnay, T. (2000). Le corpus Baucumont des pratiques ludiques des enfants. Στο *Sociétés et cultures enfantines*. Lille: Édition du Conseil Scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 31-38.

Chukovsky, K. (1971). *From Two to Five* (trans. M. Morton). Berkeley: University of California Press.

Coles, M. and Hall, C. (2002), Gendered readings: learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25: 96-108. doi:[10.1111/1467-9817.00161](https://doi.org/10.1111/1467-9817.00161) Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2018 από: <file:///C:/Users/user/Downloads/ColesandHallGenderedreadings.pdf>

Dunst, C. J., Meter, D., & Hamby, D. W. (2011). Relationship between young children's nursery rhyme experiences and knowledge and phonological and print-related abilities. *CELLreviews* Vol. 4, No. 1). Morganton, NC: Orelena Hawks Puckett Institute, Center for Early Literacy Learning. Retrieved May 12, 2011, Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2018 από: http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v4_n1.pdf

Fisher, C., & Natarella, M. (1982). Young Children's Preferences in Poetry: A National Survey of First, Second and Third Graders. *Research in the Teaching of English*, 16(4), 339-354. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2018 από: <http://www.jstor.org/stable/40170947>

Ford, M. (1987). *Young Children's Concepts and Attitudes about Poetry*. Dissertation. University of IOWA. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2018 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309456.pdf>

Gardes-Tamine, J. (1988) Les conditions d'acquisition de la métaphore chez l'enfant. Στο *Recherches sur la philosophie et le langage*, v. 9, Grenoble: Université des Sciences Sociales de Grenoble, 260-271.

Cremin, T.; Mottram, M.; Bearne, E. and Goodwin, P. (2008). Exploring teachers' knowledge of children's literature. Στο *Cambridge Journal of Education*, 38(4), pp. 449-464.

Hanauer, D.- I. (2004). *Poetry and the Meaning of Life*. Ed. Rivers, Dyanne. Toronto, Canada: Pippin Publishing Corporation.

Harper, L. J. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. *The Journal of Language and Literacy Education* [Online], 7(1), 65-78. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2018 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097164.pdf>

Jean, G. (1989). *A l'école de la poésie*. Paris: Retz.

Kokkinos, D. (2002), *Approches pédagogiques de la chanson populaire grecque pour enfants*. Thèse de Doctorat, Strasbourg: Marc Bloch.

Lequeux, P. (1977). *La sensibilisation poétique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.

Niklas-Salminen, A. (1997). *Création poétique chez l'enfant*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

Tremouroux-Kolp, O. (2000). *Le chemin des comptines*. Bruxelles: Labor.

Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R.E. & Wilson, P. T. (1984). Sources of Difficulty in the Young Child's Understanding of Metaphorical Language. *Child Development*, Vol. 55, No. 4, pp. 1588-1606.

Yaguello, M. (1981). *Alice au pays du langage*. Paris: Seuil.