

**Από τις μαρτυρίες και αποσιωπήσεις των περικειμενικών στοιχείων στις
εικόνες και τη δημιουργική γραφή. Μια πρόταση προς διδακτική
αξιοποίηση**

**ΜΑΡΙΑ ΜΙΧΑΛΗ
ΔΙΔΑΚΤΟΡΑΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**

Περίληψη

Ο οπτικός γραμματισμός προβάλλει ως ζητούμενο, καθώς η εικόνα διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στην εποχή μας. Οι μαθητές/ριες είναι απαραίτητο να εφοδιαστούν με εργαλεία, ώστε να την κατανοούν και να την αναλύουν πολυεπίπεδα. Στο μάθημα της λογοτεχνίας η ενασχόληση μπορεί να γίνει μέσα από τα εικονοβιβλία χωρίς λέξεις (“*wordless books*”). Το άρθρο αφορά την αξιοποίηση της ιδέας αυτών των βιβλίων, ώστε να σχεδιαστεί μια διδακτική πρόταση που βασίζεται στη φιλοσοφία τους. Δεν χρησιμοποιείται κάποιο εικονοβιβλίο αλλά μια σειρά εικόνων που σχετίζεται με το λογοτεχνικό κείμενο *Η μεταμόρφωση* που συμπεριλαμβάνεται στο εγχειρίδιο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου. Το απόσπασμα προέρχεται από το μυθιστόρημα *Ελένη ή ο Κανέννας* της Ρέας Γαλανάκη. Οι μαθητές/ριες διαβάζουν μια σειρά εικόνων και με τη βοήθεια των περικειμενικών στοιχείων, του τίτλου και του εισαγωγικού σημειώματος, συγκροτούν με τη μορφή βιογραφίας ή αυτοβιογραφίας μια ιστορία που αφορά την Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα, την πρώτη Ελληνίδα ζωγράφο. Το όλο εγχείρημα εντάσσεται στις αναγνωστικές θεωρίες σε συνδυασμό με τη δημιουργική γραφή.

Εισαγωγή

Η εικόνα έχει κυριαρχήσει στις δυτικού τύπου κοινωνίες, έτσι ώστε να μιλάμε για έναν οπτικό πολιτισμό (“*visual culture*”). Το γεγονός αυτό απαιτεί μια διαφορετική σε σχέση με παλιότερες εποχές προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων. Τα μονοτροπικά κείμενα υποχωρούν και τη θέση τους την παίρνουν τα πολυτροπικά, κείμενα δηλαδή που συνδυάζουν ποικίλους σημειωτικούς κώδικες. Οι μαθητές/ριες είναι απαραίτητο να μάθουν να διαβάζουν και να στέκονται κριτικά απέναντι στις εικόνες που κατακλύζουν τον κόσμο τους.

Στον χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο μάθημα της λογοτεχνίας, η αλλαγή αυτή παρουσιάζεται στα εικονοβιβλία. Τα εικονοβιβλία μπορεί να είναι εικονογραφημένα και να συνδυάζουν τρεις σημειωτικούς κώδικες: τον οπτικό (“*visual images*”), τον λεκτικό (“*written language*”) και τον σχεδιαστικό (“*design elements*”) (Σδρούλια & Τσιλιμένη, 2018: 483) είτε να περιέχουν μόνο εικόνες και να απουσιάζουν οι λέξεις -τα λεγόμενα εικονοβιβλία χωρίς λέξεις (“*wordless books*” ή “*silent*”)- γεγονός που απαιτεί από τον αναγνώστη/την αναγνώστρια να αναπτύξει την αφήγηση και να συνθέσει μια ιστορία με αποκλειστικό όχημα την εικόνα. Τέτοιου είδους βιβλία μπορούν

να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ποικίλων ειδών γραμματισμού των μαθητών/ριών, καθώς απαιτείται να γίνουν πιο ενεργοί/ές αναγνώστες/αναγνώστριες και να χρησιμοποιήσουν ποικιλία ερμηνευτικών στρατηγικών, πόρων και πρακτικών προκειμένου να συγκροτήσουν νόημα με τα συγκεκριμένα εικονικά κείμενα. Με άλλα λόγια, τα εικονοβιβλία προσφέρουν μεγαλύτερες δυνατότητες για την ανάπτυξη ερμηνευτικών ρεπερτορίων των μαθητών/ριών, αναγκάζοντάς τους/τις να αναλάβουν ενεργό ρόλο ως «πλοηγοί» στις σελίδες τους και κατασκευαστές νοήματος (Serafini, 2008: 25). Απαιτείται να βρίσκονται σε διαρκή εγρήγορση, για να κατανοήσουν τις εικόνες, να τις συνδέσουν με το περιεχόμενο, αλλά και να δημιουργήσουν αφηγήσεις με αρχή, μέση και τέλος. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διδακτική τους αξιοποίηση αποτελεί να είναι και οι εκπαιδευτικοί πιο επαρκείς αναγνώστες/αναγνώστριες με τέτοιου είδους βιβλία, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν όλες τις ερμηνευτικές στρατηγικές και πρακτικές ανάγνωσης που είναι απαραίτητες για τη συγκρότηση νοήματος (Serafini, 2008: 24).

Η διδακτική πρόταση, που προτείνεται σε αυτό το άρθρο, στηρίζεται στη φιλοσοφία των εικονοβιβλίων χωρίς λέξεις. Ωστόσο, δεν αξιοποιείται κάποιο συγκεκριμένο εικονοβιβλίο, αλλά με έναυσμα τα εν λόγω βιβλία η εκπαιδευτικός δημιουργεί κατά κάποιο τρόπο ένα «αυτοσχέδιο» εικονοβιβλίο που αποτελείται από μια σειρά εικόνων σχετικών με το εξεταζόμενο λογοτεχνικό κείμενο. Με άλλα λόγια, η πρόταση στηρίζεται σε βασικά θεωρητικά εργαλεία της παιδικής λογοτεχνίας, τα βιβλία χωρίς λέξεις, και μέσα από μια ανάδρομη πορεία αναδεικνύει πώς μπορεί να αξιοποιηθούν διδακτικά οι εικόνες για το κοινό μαθητών/ριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές/ριες να προσεγγίσουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον το κείμενο, να συμμετάσχουν ενεργά στην όλη διαδικασία, να εξασκήσουν τη φαντασία τους, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και να αναπτύξουν ποικίλες μορφές γραμματισμού. Οι μαθητές/ριες συγκροτούν την ιστορία με τη βοήθεια των περιεχόμενων στοιχείων. Άλλωστε και στα εικονοβιβλία χωρίς λέξεις οι λεκτικές αναφορές μπορεί να ανιχνευθούν στον τίτλο, στο εισαγωγικό σημείωμα, στο εξώφυλλο ή στο οπισθόφυλλο. Το όλο εγχείρημα μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο των αναγνωστικών θεωριών και κυρίως της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης.

Αναγνωστικές θεωρίες: Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W. Iser

Μετά το 1970, κλονίζεται η εμπιστοσύνη στην «αντικειμενικότητα» του ορθολογισμού και στην ερμηνεία του κειμένου βάσει ενός συγκεκριμένου και καθορισμένου νοήματος. Το ενδιαφέρον στρέφεται στον τρόπο που τα κείμενα αλληλεπιδρούν με τους αναγνώστες/τις αναγνώστριες, γεγονός που συνεπάγεται πολλαπλότητα προσλήψεων του κειμένου από κάθε αποδέκτη/αποδέκτρια. Οι δύο θεωρίες που ανταποκρίνονται στα νέα λογοτεχνικά δεδομένα είναι η *αισθητική της πρόσληψης* του H. R. Jauss και η *θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης* του W. Iser που είναι γνωστές με τον χαρακτηρισμό «Σχολή της Κωνσταντίας» (Φρυδάκη 2003:162-163).

Στην αισθητική της πρόσληψης συναντιούνται τρεις παράγοντες: ο συγγραφέας, το έργο και το κοινό. Σε αυτή τη σχέση, το κοινό, δηλαδή ο/η κάθε αναγνώστης/αναγνώστρια μπορεί απλώς να καταναλώσει το έργο ή να το δεχθεί με κριτικό πνεύμα, να το θαυμάσει ή να το απορρίψει, να δεχθεί μια δοσμένη ερμηνεία ή να επιχειρήσει νέες. Ακόμη μπορεί να συνομιλήσει με το έργο δημιουργώντας ο ίδιος/η ίδια ένα καινούριο. Ο Jauss (1995) υποστηρίζει ότι η λογοτεχνική ερμηνεία είναι στενά συνυφασμένη με την εποχή στην οποία ανήκει το έργο. Πρόκειται για μια διαλεκτική σχέση που επανακαθορίζεται από το έργο και τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης/η παραλήπτρια το προσλαμβάνει. Με άλλα λόγια, ο τρόπος που ο/η κάθε αναγνώστης/αναγνώστρια δεξιώνεται το κείμενο εξαρτάται άμεσα από την εποχή στην οποία ανήκει (Jauss, 1995: 93).

Στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης το νόημα παράγεται μέσα από την ατομική συνείδηση, τις προσωπικές προσλαμβάνουσες του/της κάθε αναγνώστη/αναγνώστριας. Κατά την αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη/ριας, το βάρος μετατοπίζεται στην *πράξη της ανάγνωσης*. Με άλλα λόγια, αυτό που ενδιαφέρει τον Iser δεν είναι *τι λέει το κείμενο αλλά πώς το διαβάζει* ο αναγνώστης/η αναγνώστρια (Φρυδάκη, 2003: 166). Το λογοτεχνικό κείμενο αντιμετωπίζεται ως αισθητικό αντικείμενο, καθώς κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης ερμηνεύεται και συμπληρώνεται με νοήματα που στηρίζονται στην υποκειμενικότητα των αναγνωστών/ριών (Iser, 2000: 22).

Ο Iser προτείνει μια μέθοδο ανάγνωσης του κειμένου η οποία περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα και θα μπορούσαμε να τα αντιστοιχίσουμε με τέσσερις φάσεις μιας διδασκαλίας. Σε ένα πρώτο επίπεδο, ο αναγνώστης/η αναγνώστρια αποκτά μια πρώτη - ενδεχομένως ασαφή- αντίληψη του κειμένου, καθώς δεν δίνονται όλα τα στοιχεία, αλλά σκόπιμα παραλείπονται κάποια από αυτά. Αν το κείμενο αποκαλυπτόταν από την αρχή, ο αναγνώστης/η αναγνώστρια δεν θα αλληλεπιδρούσε με αυτό, αλλά θα δεχόταν παθητικά τα μηνύματά του (Iser, 1978). Στο επίπεδο αυτό μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις μπορεί να αναδειχθούν οι διαφορετικές ανταποκρίσεις των μαθητών/ριών στο κείμενο. Στο δεύτερο επίπεδο, ο αναγνώστης/η αναγνώστρια αφήνει τη φαντασία του ακόμα πιο ελεύθερη και συμπληρώνει σημεία του κειμένου, που σκόπιμα έχουν παραλειφθεί, με βάση τις δικές του/της προσδοκίες. Στο τρίτο επίπεδο, δίνεται ολοκληρωμένο το κείμενο. Ο αναγνώστης/Η αναγνώστρια μελετάει τις συμβάσεις του κειμένου επιχειρώντας μια πιο ενδοκειμενική ανάγνωση. Μπορεί να συγκρίνει την προσωπική του/της εκδοχή με εκείνη του κειμένου και να αναρωτηθεί για την εκδοχή που επέλεξε. Στο τελευταίο στάδιο, αφού έχει εισχωρήσει και κατανοήσει το κείμενο, μπορεί να βγει έξω από αυτό και να συζητήσει τα θέματα που θίγει το κείμενο αλλά και να ασχοληθεί με εργασίες δημιουργικής γραφής (Φρυδάκη, 2003: 168-171).

Από τις εικόνες και το Wordless book στη δημιουργική γραφή

Η εποχή μας μπορεί να χαρακτηριστεί οπτικοκεντρική, καθώς η εικόνα κατέχει σημαντική θέση στη ζωή μας. Το να μάθει κανείς να «διαβάζει» τις εικόνες, να αντιλαμβάνεται τη δύναμή τους και να υιοθετεί μια κριτική στάση απέναντι σε αυτές,

αποκωδικοποιώντας τα μηνύματά τους αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική δεξιότητα της οπτικά πολύσημης εποχής μας (Mitchell, 1995: 2-3). Πολλές εργασίες και μελέτες έχουν γίνει για τη σημασία της εικόνας στην καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού (βλ. Kress & Leeuwen, 2010, Missiou & Anagnostopoulou, 2012 κ.ά.). Η εικόνα μπορεί να αποτελέσει το μέσο, για να παραχθούν πολλαπλά νοήματα και να ενεργοποιηθούν οι γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών/ριών (Μίσιου, 2019: 307).

Παρόμοια οφέλη με τις εικόνες προσφέρουν και τα εικονοβιβλία χωρίς λέξεις και παρόλο που το θέμα των εικονοβιβλίων θίγεται ελάχιστα τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία (Μίσιου, 2018: 474), αναφορές στη διδακτική αξιοποίηση τους για την ανάπτυξη των γραμματισμών είναι πολλές (Arizpe, 2013, Μίσιου, 2018). Στην ελληνική βιβλιογραφία η προαναφερθείσα μορφή βιβλίων συναντάται με τους όρους («βιβλία χωρίς λέξεις, χωρίς λόγο, χωρίς κείμενο»). Όροι που μπορεί να θεωρηθούν ανεπαρκείς, αφού και σε μη λεκτικά κείμενα συναντά κανείς ποικίλες λεκτικές αναφορές, όπως είναι ο τίτλος και το περιεχόμενο (Μίσιου, 2018: 474).

Η Dowhower (1997: 63) ορίζει τα εικονογραφημένα βιβλία χωρίς λέξεις (“*wordless book*”) ως βιβλία που αφηγούνται μια ιστορία μέσα από μια σειρά εικόνων χωρίς γραπτό κείμενο. Τα βιβλία αυτά μπορεί να είναι πληροφοριακά, ιστορικά ή και βιογραφικά. Το γεγονός, ωστόσο, της απουσίας λέξεων δεν τα καθιστά απλά, καθώς ο αναγνώστης/η αναγνώστρια χρειάζεται να χρησιμοποιήσει γλωσσικές διαδικασίες, για να διαβάσει την ακολουθία των εικόνων και να δώσει τη δική του/της ερμηνεία. Με άλλα λόγια, απαιτείται η δική του/της συμμετοχή στην παραγωγή της αφήγησης, καθώς από κάθε εικόνα επιλέγει χαρακτηριστικά και ιδιότητες που συνδέονται με τη δική του/της υποκειμενικότητα, τα συναρμολογεί με τον δικό του/της υποκειμενικό τρόπο προκειμένου να δημιουργήσει μια ιστορία (Louie & Sierschynski, 2015: 106-107). Μάλιστα, πολλά βιβλία εικόνων χωρίς λέξεις απαιτούν από τους αναγνώστες/τις αναγνώστριες δεξιότητες ανωτέρου επιπέδου και να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, για να συμπληρώσουν τα κενά μεταξύ των εικόνων, και να δημιουργήσουν νόημα (Salisbury & Styles, 2012: 77). Ιδιαίτερα αυξημένη απαιτείται να είναι και η παρατήρηση των εικόνων, αφού κάθε λεπτομέρειά της είναι ιδιαίτερα σημαντική, για να παραχθεί λόγος (Norton 1996: 116-117 στο Μίσιου, 2019: 312, Missiou & Anagnostopoulou, 2016).

Μια δεξιότητα που καλλιεργείται ιδιαίτερα με τα βιβλία εικόνων χωρίς λέξεις είναι αυτή του οπτικού γραμματισμού (“*visual literacy*”). Ως οπτικός γραμματισμός μπορεί να οριστεί η διερεύνηση για το τι σημαίνουν οι εικόνες, πώς συνυπάρχουν, πώς τις ερμηνεύουμε, πώς μπορεί να λειτουργήσουν ως τρόποι σκέψης στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετούνται (Salisbury & Styles, 2012: 77). Παράλληλα, με τον οπτικό γραμματισμό, καλλιεργείται και η κριτική σκέψη, καθώς οι μαθητές/ριες χρειάζεται να σταθούν κριτικά απέναντι στις εικόνες και να συνθέσουν μια ιστορία, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αυτές εντάσσονται. Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων «υψηλού επιπέδου», όπως είναι αυτή της κριτικής ανάγνωσης (“*critical reading*”), δηλαδή της

κατανόησης και ερμηνείας των εικόνων μέσω της αποκωδικοποίησής τους (βλ. και Cervetti κ.ά., 2001).

Τα εικονοβιβλία χωρίς λέξεις μπορεί να αποτελέσουν πρόσφορο έδαφος, ώστε οι μαθητές/ριες να αξιοποιήσουν τη δημιουργική γραφή και παράλληλα να υιοθετήσουν μια ενεργητική κριτική προσέγγιση. Αυτό επιτυγχάνεται από τη στιγμή που χρειάζεται να παρατηρήσουν προσεκτικά τις εικόνες, να συνθέσουν στοιχεία, ώστε να πουν μια ιστορία με αρχή μέση και τέλος. Όλη αυτή η διαδικασία συντελεί στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Κωτόπουλος (2012: 2), η δημιουργικότητα μπορεί να συσχετιστεί τόσο με την παραγωγή δημιουργικού έργου όσο και με εκείνες τις γνωστικές διαδικασίες που οδηγούν στην παραγωγή του.

Αν και είναι δύσκολο να υπάρξει ένας μοναδικός ορισμός για τη δημιουργική γραφή (“*creative writing*”), μπορεί να λεχθεί ότι αυτή σχετίζεται με την παραγωγή λόγου και συγκεκριμένα γραπτού, συνδεδεμένη συγχρόνως με την έννοια της δημιουργικότητας. Με τον όρο αυτό, λοιπόν, ονοματοδοτούνται όλες εκείνες οι δραστηριότητες και οι τεχνικές που μετατρέπουν τη σκέψη σε γραφή με έναν πιο ελκυστικό τρόπο (Μπράτιτσης, 2015: 15).

Μια άλλη διάσταση της δημιουργικής γραφής είναι αυτή της κριτικής οπτικής, καθώς στοχεύει να εμπλέξει τον μαθητή/τη μαθήτρια σε μια διαδικασία κριτικής προσέγγισης της γραφής, ώστε να προσεγγίσει κριτικά το κείμενό του. Με άλλα λόγια, εκτός από το γεγονός ότι οι μαθητές/ριες γίνονται δημιουργοί νέων κειμένων είναι απαραίτητο, τουλάχιστον ως έναν βαθμό, να σκεφτούν κριτικά τα όσα γράφουν (Κωτόπουλος, 2015: 5).

Πρόταση για διδακτική αξιοποίηση

Η πρόταση για διδακτική αξιοποίηση αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα τους μαθητές/τις μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου. Άλλωστε, τα εικονοβιβλία δεν απευθύνονται μόνο σε μικρά παιδιά, αλλά και σε μεγαλύτερα καθώς και σε ενήλικες, λόγω του ότι αφήνουν πολλά περιθώρια να συνθέσει ο αναγνώστης/η αναγνώστρια τη δική του/της ιστορία και ερμηνεία. Επιπλέον, η οπτική πολυπλοκότητά τους καθώς και το υψηλό επίπεδο ερμηνειών τα καθιστούν πιο κατάλληλα για έφηβους και ενήλικες παρά για παιδιά (Dowhower, 1997: 60). Προκειμένου να ασχοληθούν οι μαθητές/ριες τις Γ΄ Γυμνασίου με τα εικονοβιβλία, για να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν υψηλού επιπέδου ιδιότητες, όπως παρατηρητικότητα, δημιουργική έκφραση, οπτικό γραμματισμό, κριτική σκέψη κ.λπ., δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό ένα «αυτοσχέδιο», κατά κάποιο τρόπο, εικονοβιβλίο με εικόνες που αφορούν το λογοτεχνικό απόσπασμα *Η μεταμφίεση* της Ρέας Γαλανάκη που ανθολογείται στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου*. Το απόσπασμα προέρχεται από το βιβλίο *Ελένη ή Κανέναν* και αναφέρεται στη ζωή της πρώτης Ελληνίδας ζωγράφου, που αναγκάστηκε να μεταμφιεστεί σε άντρα προκειμένου να καταφέρει να σπουδάσει ζωγραφική στη Σχολή των Ναζαρηνών ζωγράφων στην Ιταλία.

Το όλο εγχείρημα μπορεί ενταχθεί στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και συγκεκριμένα στα δύο πρώτα από τα τέσσερα επίπεδα με τα οποία περιγράφει ο Iser την πράξη της ανάγνωσης (βλ. και Φρυδάκη, 2003: 170-171). Σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση των εικονοβιβλίων, οι μαθητές/ριες παρατηρούν μια σειρά εικόνων (βλ. πίνακα 2) και καθοδηγούμενοι/ες από τα περικειμενικά στοιχεία (βλ. πίνακα 1), καλούνται να αφηγηθούν μια ιστορία για την Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα, την πρώτη Ελληνίδα ζωγράφο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα περικειμενικά στοιχεία αποτελούν ο τίτλος και το εισαγωγικό σημείωμα που συνοδεύει το απόσπασμα. Επιπρόσθετα, για κάθε εικόνα δίνονται βοηθητικές ερωτήσεις οι οποίες καθοδηγούν τους μαθητές/τις μαθήτριες και τους/τις προτρέπουν σε μια διαρκή συνομιλία με τα περικειμενικά στοιχεία και τις εικόνες. Η όλη διαδικασία μπορεί να παραλληλιστεί με την προσπάθεια επίλυσης ενός γρίφου που κρύβει κάποιο μυστήριο, καθώς οι μαθητές/ριες συνδυάζουν στοιχεία, για να οδηγηθούν σε ένα αποτέλεσμα.

Η διδακτική πρόταση είναι ενταγμένη στις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης και έχει ως εξής:

Στην πρώτη φάση της διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να ενεργοποιήσει τις ανταποκρίσεις των μαθητών/ριών, τις προσδοκίες τους και να αναδειχτεί ο τρόπος που προσλαμβάνουν και οικειοποιούνται το κείμενο, τους/τις ζητά να ανταποκριθούν στον τίτλο του κειμένου και να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο του αποσπάσματος (βλ. και Φρυδάκη, 2003). Με τη μορφή του καταγιγισμού ιδεών καταγράφονται οι απαντήσεις στην τάξη. Ενδέχεται οι μαθητές/ριες να εκλάβουν τον τίτλο ως μεταφορικό ή συμβολικό και όχι ως θεματικό, δηλαδή τίτλο που αναφέρεται κατευθείαν στο θέμα (βλ. Τσιλιμένη, 2018: 485). Το χαρακτηριστικό αυτής της φάσης είναι ότι οι μαθητές/ριες εμπλέκονται από την αρχή στην όλη διαδικασία με έναν ενεργητικό ρόλο που εξάπτει τη φαντασία και την περιέργειά τους.

Στη δεύτερη φάση προχωράμε στο εισαγωγικό σημείωμα (βλ. πίνακα 1) και καλούμε τους/τις μαθητές/ριες να το συσχετίσουν με τον τίτλο. Τους/Τις προτρέπουμε να παρατηρήσουν αρχικά όλες τις εικόνες και στη συνέχεια να εστιάσουν την προσοχή τους σε κάθε εικόνα χωριστά. Συνδυάζοντας τον τίτλο, το εισαγωγικό σημείωμα και τις βοηθητικές ερωτήσεις που συνοδεύουν κάθε εικόνα (βλ. πίνακα 2), τους/τις ζητάμε να γράψουν μια ιστορία για την πρώτη Ελληνίδα ζωγράφο, την Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα, σε μορφή βιογραφίας και αυτοβιογραφίας. Να σημειωθεί ότι προτρέπουμε τους μισούς μαθητές/τις μισές μαθήτριες να ασχοληθούν με τη βιογραφία και τους υπόλοιπους/τις υπόλοιπες με την αυτοβιογραφία. Στην πρώτη περίπτωση (βιογραφία), μπαίνουν στον ρόλο ενός «ερευνητή», επιλέγουν το γ' πρόσωπο και ακολουθούν την οπτική ενός ετεροδιηγητικού αφηγητή. Στη δεύτερη περίπτωση (αυτοβιογραφία), μπαίνουν στη θέση της ηρωίδας, γράφουν σε α' πρόσωπο και ακολουθούν την οπτική ενός ομοδιηγητικού αφηγητή (βλ. και Genette, 2017: 324-325). Με άλλα λόγια, οι μαθητές/ριες, καλούνται να γράψουν μια ιστορία, όπως τη φαντάζονται και την προσλαμβάνουν οι ίδιοι/ίδιες μέσα από τις εικόνες, το εισαγωγικό σημείωμα και τον τίτλο. Παράλληλα, έρχονται αντιμέτωποι και με τον σημαντικό ρόλο που παίζει ο αφηγητής/η αφηγήτρια στη δημιουργία μιας ιστορίας (λ.χ. ποια γλωσσικά μέσα θα

χρησιμοποιήσουν, πώς θα παρουσιάσουν την ιστορία, σε ποιες απόψεις ή αξίες θα εστιάσουν κ.λπ.) (βλ. και Goffman, 1981).

Στην τρίτη φάση η εκπαιδευτικός διαβάξει στην τάξη το λογοτεχνικό απόσπασμα. Οι μαθητές/ριες λένε τις πρώτες εντυπώσεις τους και επιχειρούν μια προσπάθεια σύγκρισης της δικής τους ιστορίας με εκείνη του κειμένου. Προσέχουν την οπτική γωνία του αφηγητή του λογοτεχνικού κειμένου. Βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές, τα σημεία που τους εντυπωσίασαν περισσότερο και συζητούν για τις προσδοκίες ή τα σημεία εκείνα που τους/τις οδήγησαν στην εκδοχή που τελικά επέλεξαν. Τέλος, από τη στιγμή που γνωρίζουν το απόσπασμα, τους/τις βάζουμε σε μια διαδικασία αναστοχασμού και διερώτησης, αν δηλαδή θα πρόσθεταν ή θα άλλαζαν κάτι στη δική τους ιστορία.

Στην τέταρτη φάση μπορούν να συζητήσουν πιο ελεύθερα τα θέματα που θίγει το κείμενο. Για παράδειγμα, τη θέση της γυναίκας στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, περίοδος που δεν επιτρεπόταν στις γυναίκες να εγγράφονται και να φοιτούν σε Ανώτατες Σχολές, ή την κατασκευή του κοινωνικού φύλου, καθώς η ηρωίδα κατασκευάζει τον εαυτό της ως άνδρα, ενέργεια που μπορεί να παραλληλιστεί με τις «ορκισμένες παρθένες» των ορεινών χωριών της Βόρειας Αλβανίας (βλ. και Young, 2000). Ακόμα, στη φάση αυτή μπορούν να ασχοληθούν πιο ελεύθερα με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και να δημιουργήσουν φανταστικές ιστορίες. Για παράδειγμα, πώς φαντάζονται ότι τελειώνει η ιστορία; Άραγε η ηρωίδα αποκάλυψε κάποια στιγμή την ταυτότητά της; Επιπλέον, μπορούμε να δώσουμε κάποιες επιπλέον πληροφορίες για τη ζωή της ηρωίδας, για να κεντρίσουμε περισσότερο το ενδιαφέρον τους (λ.χ. ότι η Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα, ενώ ήταν ντυμένη άντρας, ερωτεύτηκε έναν ζωγράφο, τον Φραντσέσκο Σαβέριο Αλταμούρα) και να τους ζητήσουμε να γράψουν φανταστικούς διαλόγους λίγο πριν αποκαλύψει την ταυτότητά της (βλ. και Μιχάλη, 2019: 219-220).

Περικειμενικά στοιχεία κειμένου

Τίτλος: *Η μεταμφίεση*

Εισαγωγικό σημείωμα: «Στο μυθιστόρημα της Ρέας Γαλανάκη Ελένη, ή ο Κανένας (1998) κεντρική ηρωίδα είναι η Ελένη Αλταμούρα-Μπούκουρα, η πρώτη σπουδασμένη ελληνίδα ζωγράφος, που γεννήθηκε το 1821 στις Σπέτσες και πέθανε το 1900, αφού έζησε μια ζωή εντελώς ασυνήθιστη για μια γυναίκα της εποχής της. Η Γαλανάκη συνδυάζει το ιστορικό και βιογραφικό υλικό με καθαρά μυθοπλαστικά στοιχεία, στην απόπειρά της να εκφράσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα όνειρα μιας καλλιτεχνικής προσωπικότητας που αντιμετωπίζει θαρραλέα τις κοινωνικές προκαταλήψεις. Το απόσπασμα που ακολουθεί αναφέρεται στην εποχή της νεότητας της Ελένης, όταν μαζί με τον πατέρα της, παλιό Σπετσιώτη καπετάνιο και αργότερα θεατρώνη της Αθήνας, φτάνει στην Ιταλία και ντύνεται με αντρικά ρούχα, για να μπορέσει να γίνει δεκτή στη Σχολή των Ναζαρηνών ζωγράφων».

Πίνακας 1: Περικειμενικά στοιχεία λογοτεχνικού αποσπάσματος



Εικόνα 1: Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα
Πηγή: <https://bit.ly/32CdaLc>

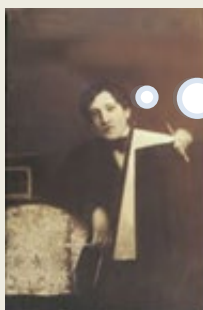
- ♦ Να περιγράψετε με όσες περισσότερες λεπτομέρειες μπορείτε τη γυναίκα της εικόνας.
- ♦ Τι μπορεί να σκέφτεται;



Εικόνα 2: Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα
Πηγή: <https://bit.ly/2ZPpZ2V>

- ♦ Να περιγράψετε την εικόνα.
- ♦ Ποια αλλαγή παρατηρείται σε σχέση με την πρώτη εικόνα;
- ♦ Πού μπορεί να οφείλεται αυτή η αλλαγή;
- ♦ Να συσχετίστε την αλλαγή με τον τίτλο του αποσπάσματος και το εισαγωγικό σημείωμα.
- ♦ Ποιες μπορεί να είναι οι σκέψεις και τα συναισθήματά του εικονιζόμενου προσώπου;

Εικόνα 3: Λασκαρίνα Μπουμπουλίνα
Πηγή: <https://bit.ly/2FMvgB9>



Εικόνα 4: Ελένη Αλταμούρα Μπούκουρα

- ♦ Γιατί το εικονιζόμενο πρόσωπο αναλογίζεται την Μπουμπουλίνα;
- ♦ Πώς θα περιγράφατε την Μπουμπουλίνα;
- ♦ Τι γνωρίζετε για την Μπουμπουλίνα;
(Αν χρειαστεί παραπέμπουμε τους μαθητές/τις μαθήτριες σε σύνδεσμο του ψηφιακού σχολείου στον οποίο δίνονται σχετικές πληροφορίες: <https://bit.ly/3iGi3Zp>).
- ♦ Ποιες υποθέσεις κάνετε για τις σκέψεις που μπορεί να κάνει το εικονιζόμενο πρόσωπο (εικ. 4);



Εικόνα 5: Δημιουργία της μαθήτριας Ελένης Δ., την οποία εμπνεύστηκε από το λογοτεχνικό απόσπασμα «Η μεταμφίεση»

- ♦Τι τόλμησε τελικά να κάνει η Ελένη;
- ♦Γιατί η πράξη της μπορεί να θεωρηθεί τολμηρή;
- ♦Βρίσκετε θετικά και αρνητικά στοιχεία στο όλο εγχείρημα; Ποια μπορεί να είναι αυτά;
- ♦Πώς μπορεί να νιώθει τώρα; Η εικόνα μας δίνει στοιχεία για το πώς ένιωθε πριν;

Πίνακας 2: Εικόνες σχετικές με το λογοτεχνικό απόσπασμα *Η μεταμφίεση*.

Αντί επιλόγου

Τα εικονοβιβλία χωρίς λέξεις μπορούν να αποτελέσουν έμπνευση και να αξιοποιηθούν ως ιδέα και στο μάθημα της λογοτεχνίας για μαθητές/ριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξυπηρετώντας πολλαπλούς εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η ιδέα της ενασχόλησης με μια σειρά εικόνων αντλούμενων από λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να συνδυαστεί με τη δημιουργική γραφή συμβάλλοντας στην εξάσκηση της φαντασίας, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Οι μαθητές/ριες οδηγούνται στο λογοτεχνικό κείμενο μέσα από την προσέγγιση εικόνων και τις δικές τους προσδοκίες για αυτό. Στην όλη διαδικασία, δεν αρκεί μόνο να περιγράψουν, να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν ή ακόμα και να αμφισβητήσουν μια εικόνα. Καλούνται να δημιουργήσουν μια ιστορία, γεγονός που σημαίνει ότι πρέπει να συνθέσουν τις εικόνες σε μια ενιαία αφήγηση, συνδυάζοντας, ωστόσο, και τις μαρτυρίες των περικειμενικών στοιχείων. Οι πολλαπλές αφηγήσεις που δημιουργούνται από αυτή τη διαδικασία και η παρουσίασή τους στην ολομέλεια της τάξης -εκτός από το γεγονός ότι προσδίδουν ενεργητικό ρόλο στους μαθητές/στις μαθήτριες- οξύνουν την κριτική τους σκέψη και παράλληλα καλλιεργούν την ανταλλαγή και αιτιολόγηση των απόψεων για κάθε εκδοχή, δηλαδή για κάθε οπτική με την οποία ερμήνευσαν τις εικόνες και συγκρότησαν τη ιστορία τους.

Βιβλιογραφία

Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), σσ. 163-176.

- Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, 4(9). Ανακτήθηκε 2/7/2020 από: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>
- Dowhower, S. (1997). Wordless Books: Promise and possibilities, a genre comes of age. Στο K. Camperell, B. Hayes, & R. Telfer (Επιμ.), *Yearbook of American Reading Forums* 17 (σσ. 57-79).
- Genette, G. (2017). *Σχήματα III. Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*. (Μ. Λυκούδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη. Στο Μ. Λεοντσίνη (Επιμ.), *Όψεις της Ανάγνωσης* (Κ. Αθανασίου, & Φ. Σιατίτσας, Μεταφρ., σσ. 195-211). Αθήνα: Νήσος.
- Jauss, H. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*. (Μ. Πεχλιβάνος, Μεταφρ.) Αθήνα: Εστία.
- Kress, G., & Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. (Γ. Κουρμεντάλα, Μεταφρ.) Αθήνα: Επίκεντρο.
- Louie, B., & Sierschynski, J. (2015). Enhancing English Learners Language Development Using Wordless Picture Books. *The Reading Teacher*, 69(1), σσ. 103-111. Ανακτήθηκε στις 3/7/2020 από https://digitalcommons.tacoma.uw.edu/education_pub/82/
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα*(15). Ανακτήθηκε στις 16/7/2020 από <https://bit.ly/2CR1yt8>
- Κωτόπουλος, Τ. (2015). Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*(55), σσ. 4-11.
- Μίσσιου, Μ. (2018). "Βουβά εικονοβιβλία" και διδακτική της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική αναγνώση στο σχολείο & στην κοινωνία* (σσ. 473-482). Αθήνα: Gutenberg.
- Μίσσιου, Μ. (2019). Η συμβολή του βιβλίου χωρίς λέξεις στην ανάπτυξη της σημασιολογικής ικανότητας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Ν. Topintzi, Ν. Lavidas, & Μ. Moumtzi (Επιμ.), *23rd International Symposium papers on Theoretical and Applied Linguistics - Selected Papers: School of English, Aristotle University of Thessaloniki*, 23, σσ. 305-316.
- Μιγάλη, Μ. (2019). *Κείμενα και έμφυλες ταυτότητες: Η κατασκευή του φύλου σε μαθητικά γραπτά στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Μπράτιτσης, Θ. (2015). Ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή και γραμματισμός του 21ου αιώνα. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*(55), σσ. 15-19.

- Missiou, M., & Anagnostopoulou, D. (2016). Challenging Time and Space in Wordless Books. *Interjuli Internationale Kinder-und Jugend-literaturforschung*, σσ. 72-88. Ανακτήθηκε στις 2/7/2020 από <http://www.interjuli.de/de/ausgaben/bildgestaltung.html>
- Mitchell, W. (1995). *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Norton, D. (1996). *The impact of literature-based reading*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Σδρούλια, Ε., & Τσιλιμένη, Τ. (2018). Η νοηματοδότηση του περιεχομένου εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων από παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω των περικειμένων του εξωφύλλου. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μπακογιάννης, Μ., & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο & στην κοινωνία* (σσ. 483-495). Αθήνα: Gutenberg.
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. London, UK: Laurence King Publishing.
- Serafini, F. (2008). The pedagogical possibilities of postmodern picturebooks. *Journal of Reading, Writing, and Literacy*, 2(3), σσ. 23-41.
- Young, A. (2000). *Women Who Become Men. Albanian Sworn Virgins*. Oxford & New York: Berg.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.