ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Λογοτεχνία και Παιδεία

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ • ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

4-6 Νοεμβρίου 2016

Πρακτικά Συνεδρίου

ΤΟΜΟΣ Α’

Επιμέλεια:

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Διάδραση

10ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Λογοτεχνία και Παιδεία

Αφίσα – Εξώφυλλο:
Σκηνή σχολείου (490-480 π.Χ.), από αττική ερυθρόμορφη κύλικα του Δούρι,
Έλληνα αγγειογράφου που δημιούργησε κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες του 5ου αιώνα π.Χ.
Βερολίνο, Staatliche Museum Preussischer Kulturbesitz, Antikensammlung.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

10ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Λογοτεχνία και Παιδεία

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ • ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
4-6 Νοεμβρίου 2016

Πρακτικά Συνεδρίου
ΤΟΜΟΣ Α’

Επιμέλεια:
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Διάδραση

Copyright © 2018: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ

ISBN: 978-618-5059-76-7
ISBN set: 978-618-5059-75-0

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι
Τηλ. 210-2474950, Fax. 210-2474902
e-mail: info@diadrassi.gr
e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr
www.diadrassi.gr

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΉΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2016-2018)

Πρόεδρος: **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,** Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αντιπρόεδρος: **Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γεν. Γραμματέας: **Γιώργος Δ. Γρόλλιος,** Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ειδ. Γραμματέας: **Θωμάς Μπάκας,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ταμίας: **Γεώργιος Ε. Αραβανής,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μέλη: **Λέλα Γώγου,** Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Γεώργιος Φ. Αλεξανδράτος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΟΥ 10ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Γεώργιος Δ. Καψάλης, Καθηγητής, Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ 10ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος: **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Μέλη: **Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Γιώργος Δ. Γρόλλιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Γεν. Γραμματέας Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Θωμάς Μπάκας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ειδ. Γραμματέας Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε.
Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πρόεδρος Π.Τ.Ν.
Ακριτόπουλος Αλέξανδρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Αναγνωστόπουλος Β.Δ., Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αναγνωστοπούλου Διαμάντη, Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Αποστολίδου Βενετία, Καθηγήτρια,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αραβανής Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Κρήτης
Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γιαννικοπούλου Αγγελική, Καθηγήτρια,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γώγου Λέλα, Καθηγήτρια,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Ζερβού Αλεξάνδρα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καλογήρου Τζίνα, Καθηγήτρια,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Καρακίτσιος Ανδρέας, Καθηγητής,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Καρατάσου Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Frederick Λευκωσίας
Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Επίκουρος Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Λαδογιάννη Γεωργία, Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λαλαγιάννη Βασιλική, Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μπαμπούνης Χαράλαμπος, Καθηγητής,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Νάκας Θανάσης, Καθηγητής,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νικολουδάκη-Σουρή Ελπινίκη, Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Κρήτης
Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Πατρών
Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πάτσιου Βίκυ, Καθηγήτρια,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πεφάνης Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Πορτελάνος Σταμάτης, Επίκουρος Καθηγητής,
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πουρνάρη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Σπανάκη Μαριάνα, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σπανός Γεώργιος, Καθηγητής,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σούλης Σπυρίδων, Αναπληρωτής Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ταμπάκη Άννα, Καθηγήτρια,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τριάντου Ιφιγένεια, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τσιλιμένη Τασούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέττα, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Χοντολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χριστοδουλίδου Λουίζα, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος:

Μαρία Πουρνάρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη:

Αγγέλη Βάια, Δρ., Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
Γρεβενών και Κοζάνης
Αλεξανδράτος Γεώργιος, Δρ., Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.,
Πρόεδρος Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων
Αναγνώστου Ιωάννης, Δρ., Σχολικός Σύμβουλος
Φιλολόγων Ιωαννίνων
Βαζιάκα Πετρούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Συγγραφέας
Γιαννέλος Αργύρης, Φιλόλογος, Υπ. Διδάκτορας
Φιλοσοφικής Σχολής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κανταρτζή Ευαγγελία, Δρ., Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.,
Πρόεδρος Ε.Κ.Ε.ΔΙ.Σ.Υ.
Κιρκιλιανίδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υπ.
Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καψάλη Μαργαρίτα, Φιλόλογος

Κωνσταντίνου Ιωάννης, Δρ**.,** Εκπαιδευτικός Π.Ε.
Κωστανάσιος Λάζαρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.
Λογοθέτη Σταματία, Φιλόλογος
Μήτση Πολυξένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υπ. Διδάκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σιωμοπούλου Ελένη, Φιλόλογος
Χατζησάββα Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Χουλιάρα Δώρα, Δρ., Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. Εκπαίδευσης Άρτας

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Συντονίστρια:

Χατζησάββα Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη:

Βασάκου Χρυσάνθη, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γεωργούλη Άλκηστις-Κυριακή, Δασκάλα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
Θεοδωρόπουλος Εμίλ, Υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κατσιμπόκη Αγγελική, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κοκολάκη Δήμητρα, Φιλόλογος, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
Κοντογιάννη Αφροδίτη, Ψυχολόγος, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
Κουτσού Έλσα, Φιλόλογος
Μονεμβασιώτη Κωνσταντίνα-Μαρία, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μπέλλου Ευαγγελία, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μπέλλου Σοφία, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νεφέλη Γκλέζου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.
Φωτείνης Αλέξανδρος, Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Πρόεδρος: **Θωμάς Μπάκας,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γραμματέας: **Σταμάτης Πορτελάνος,** Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ταμίας: **Λάζαρος Κωστανάσιος,** Εκπαιδευτικός Π.Ε.

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής

Σύνδεσμος Φιλολόγων Ιωαννίνων

Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Website: http://www.pee.gr
Τηλέφωνα: 210-52.30.777, 210-36.88.078
E-mail: 10synpee@cc.uoi.gr

ΧΟΡΗΓΟΙ

Εκδόσεις GUTENBERG

Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ

Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

Η λογοτεχνία ως μορφωτικό στοιχείο του πολιτισμού
Αρχαία ελληνική λογοτεχνία και Παιδεία
Νεοελληνική λογοτεχνία και Παιδεία
Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας

- **Λογοτεχνία και Αγωγή**
- **Λογοτεχνία και κριτική σκέψη**
- **Λογοτεχνία και πολυπολιτισμικότητα**
- **Λογοτεχνία και πολιτική αγωγή**
- **Λογοτεχνία, στοχασμός, ωριμότητα**

Ψυχολογικές διαστάσεις και ερμηνείες της λογοτεχνίας

- **Λογοτεχνία και ηθική ανάπτυξη**
- **Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση**

Λογοτεχνία και σχολείο. Ζητήματα διδακτικής και εφαρμογές

- **Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη**
- **Τα σχολικά βιβλία λογοτεχνίας της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Παιδαγωγική και μεθοδολογική κριτική**
- **Τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της λογοτεχνίας – Παιδαγωγική και μεθοδολογική κριτική**
- **Η ξένη λογοτεχνία στην εκπαίδευση**
- **Λογοτεχνία και γλωσσική διδασκαλία**
- **Τα αναγνωστικά βιβλία των λογοτεχνών**

Διεπιστημονικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας
Λογοτεχνία και Θέατρο
Λογοτεχνία και Ιστορία
Λογοτεχνία και Κινηματογράφος
Λογοτεχνία και φύλο
Λογοτεχνία για παιδιά και νέους. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα

- **Η έρευνα στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους**
- **Η παιδική λογοτεχνία και η διδασκαλία της**

Το λαϊκό και το έντεχνο παραμύθι
Καλλιέργεια και ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας

- **Ο ρόλος του σχολείου και της σχολικής βιβλιοθήκης**
- **Προγράμματα Φιλαναγνωσίας στο σχολείο**

Λογοτεχνία και Ειδική Αγωγή

ΤΟΜΟΣ Α’

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ 25

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ 29

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Γεώργιος Δ. Καψάλης, Καθηγητής,
Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Η Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα:
Διαπιστώσεις και Προβληματισμοί 35

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.,
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Η παιδαγωγική διάσταση της λογοτεχνίας στο έργο των εκπροσώπων
του κινήματος του Δημοτικισμού 47

Βασιλική Λαλαγιάννη,
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σύγχρονη ευρωπαϊκή λογοτεχνία για νέους και Τρίτος Κόσμος ουμανιστική
στράτευση και αποικιακές καταβολές 62

Τζίνα Καλογήρου, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.
Αναζητώντας τη Λεκτική Εικόνα: Η ενότητα Μορφής
και Περιεχομένου στη Θεωρία και Διδακτική της Λογοτεχνίας 79

Βενετία Αποστολίδου, Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.
Η έννοια της δημιουργικότητας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.
Μαρτυρίες φοιτητών για τις δημιουργικές δραστηριότητες
των μαθητικών τους χρόνων 95

Ελένη Χοντολίδου, Αν. Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.
Διδακτικές ενότητες και σενάρια: σχέσεις και όρια 116

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:
Λογοτεχνία και Δημιουργική Γραφή στο Μουσείο

Άλκηστις-Κυριακή Γεωργούλη
Ο Μίμης και η Άννα στο Μουσείο Σχολικής Ζωής
και Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τα παλιά Αναγνωστικά 137

Σταύρος Γρόσδος
Η Δημιουργική Γραφή σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς –μουσεία,
πινακοθήκες, αρχαιολογικοί χώροι– στα πλαίσια της άτυπης
(μη σχολικής) εκπαίδευσης 147

Ευαγγελία Κανταρτζή
Ανακαλύπτοντας τα αναγνωστικά των λογοτεχνών:
ένα πρόγραμμα του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης 164

Κωνσταντίνος Στοφόρος
Λογοτεχνία και δημιουργική γραφή στο Μουσείου Σχολικής Ζωής
και εκπαίδευσης 166

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:
Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Προβληματική της μετάβασης από το θεσμικό πλαίσιο και τη Θεωρία στην Πράξη της ανάγνωσης και της απόλαυσης

Ευαγγελία Αραβανή
Διδάσκοντας λογοτεχνία μέσα από τα μάτια της γενιάς του διαδικτύου:
Ο πιστός φίλος του Oscar Wilde σε μορφή PodCast 171

Ελευθέριος Βεκρής
Προσεγγίζοντας τους ήρωες της Λογοτεχνίας με τη Συστημική Λειτουργική
Γραμματική του M.A.K. Halliday: ιστορική και κοινωνική προσέγγιση
των λογοτεχνικών χαρακτήρων 188

Στέλλα Σπ. Νάκη
Το πλαίσιο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο: ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ,
Πιλοτικά Προγράμματα. Μία αποτίμηση με άξονα τη διδακτική εμπειρία 204

Ελένη Πουλημένου
Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου: εφαρμογή, εμπόδια και
προτάσεις διαχείρισης του μαθήματος στη σχολική τάξη. Μαθητές: ακροατές,
αναγνώστες, ερευνητές ή φιλαναγνώστες 223

Γεώργιος Ι. Σπανός
Η αναγνωστική – αισθητική ανταπόκριση ως δυνατότητα για άσκηση μαθητών στη δημιουργική ανάγνωση 238

Νεόφυτος Χαριλάου
Η λογοτεχνία ως παίδευση και παιδεία στο Γυμνάσιο. Μεθοδολογικά προβλήματα στη διδακτική πράξη – προτάσεις αναβάθμισης του μαθήματος 251

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ: Ειδική Αγωγή και Λογοτεχνία

Δήμητρα Αποστολάκη, Ελένη Κεραμάρη, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Ανάλυση περιεχομένου λογοτεχνικών κειμένων σχετικών με την αναπηρία σχολικών εγχειριδίων Δημοτικού 271

Ευθαλία Κάτσιου, Λαμπρινή Σκαμαντζούρα, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Οι κοινωνικές ιστορίες και η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στην αναπηρία 294

Μήνα Κούκου, Δήμητρα Λάμπρου, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Η Αναπηρία μέσα από τα κείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Γυμνασίου 306

Αγγελική Πισσαδάκη, Παναγιώτα Βορδώνη, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Η επίδραση του κειμενικού είδους στην αποκωδικοποίηση και αναγνωστική κατανόηση μαθητών δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες 321

Βασιλική Τζουμανίκα, Χρήστος Χαρμπάτσης, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Η αναπηρία μέσα από τον κόσμο των παραμυθιών 337

Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΩΣ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Τζίνα Καλογήρου, Βάσω Οικονομοπούλου
Η αλληγορική «ανάγνωση» του κόσμου στη νουβέλα *Το πούλημα της Πανωραίας* της Μαρίας Στράνη-Ποττς 355

Αιμιλία Καλογιάννη, Ευαγγελία Σταμέλου
Από τα φυλλάδια εργασίας στα λογοτεχνικά βιβλία γνώσεων: έντυπο εκπαιδευτικό υλικό στη διάρκεια προγραμμάτων μουσειακής εκπαίδευσης.

Η περίπτωση του «Αθανασάκειου» Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου
και του Αρχαιολογικού Χώρου Σέσκλου 363

Νικόλαος Α.Ε. Καλοσπύρος
«Από την έρευνα στη διδασκαλία» (The KIKPE Project): Η εφαρμογή των ιδεών
του Wilhelm von Humboldt ως σύλληψη παιδείας και διδασκαλίας
της λογοτεχνίας στο νεώτερο ακαδημαϊκό σύστημα 379

Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος
Λογοτεχνικοί χαρακτήρες στο έργο του Κώστα Μουρσελά: «Βαμμένα
κόκκινα μαλλιά». Οι κοινωνιολογικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις
στη δόμησή τους 395

Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος, Άννα Π. Βακάλη, Αναστασία Καλαϊτζή
Συγκλίσεις και αποκλίσεις της λογοτεχνικής αναπαράστασης της πόλης της
Φλώρινας στους ποιητές και πεζογράφους της 411

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ

Γιώργος Δελιόπουλος, Αικατερίνη Μητσοπούλου
ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΕΝΗ: μια πρόταση διδασκαλίας της «Ελένης»
του Ευριπίδη 429

Παναγιώτης Ηλιόπουλος, Παναγιώτα Μπουμπούλη
Η μεταφυσική και παιδαγωγική χρήση του μύθου στη φιλοσοφία
του Πλάτωνος 444

Βασιλική Κούλα, Ευγενία Κούλα
Ο παιδαγωγικός ρόλος των ομηρικών επών: η περίπτωση της Οδύσσειας 454

Αλεξία Ν. Ορφανού
Η έκδοση του λογοτεχνικού περιοδικού «Κυψέλη» (1884-1887) και η συμβολή
του Όθωνα Ρέντζου στη λογοτεχνική παιδεία 469

Βασίλειος Ι. Τσιότρας
«Αρχαία αλλά όχι… μονότονα»: Το λογοτεχνικό είδος των κειμενικών
αποσπασμάτων της Θεματογραφίας των Αρχαίων Ελληνικών
στις Πανελλαδικές εξετάσεις (2000-2016)..... 493

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία και Αγωγή

Κωνσταντίνος Βλαστάρης, Τασούλα Τσιλιμένη
Το παιχνίδι στο Αναγνωστικό *Οι τρεις φίλοι*, της Γαλάτειας Καζαντζάκη 515

Ελένη Μπενέα
Ο ρόλος της εικονογράφησης στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο και τα στοιχεία μιας επιτυχημένης εικονογράφησης 532

Μόνικα Α. Παπά, Βασιλική-Γκλόρια Α. Παπά
Η σχέση παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου στην ελληνική και ξένη λογοτεχνία: παιδαγωγική, διδακτική και ψυχολογική διάσταση 541

Κυριακή Σωτηριανού
Η κοινωνικοπολιτική - παιδαγωγική διάσταση της δυστοπίας στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους 554

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία και κριτική σκέψη

Βαΐα Αγγέλη
Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών μέσα από την Ποίηση και τη Ζωγραφική: μία διδακτική εφαρμογή της μεθόδου της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την Τέχνη 573

Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη
Η αποκάλυψη της «στάσης υψηλής απατηλής οικειότητας» ως εργαλείο εμπλουτισμού της κριτικής σκέψης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα 603

Ιωσήφ Φραγκούλης, Σοφία Μητρούλια
Η αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείου ανάπτυξης κριτικού στοχασμού στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο 615

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία και πολυπολιτισμικότητα

Σπύρος Αραβανής
Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Θεωρία της «Πρόσληψης και Ανταπόκρισης»: Μια αμφίδρομη σχέση 635

Κυριακή Καλιωτάκη
Έρευνα-Δράση σε διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον με παιδιά Ρομά. Project: «Εξάλειψη της ελλιπούς φοίτησης μέσα από τη λογοτεχνία με έμφαση στη διαφορετικότητα» 647

Μαρία Καραγιάννη
Αποδομώντας το αφήγημα του κυρίαρχου φυλετικού λόγου: Η κριτική φυλετική θεώρηση της ισχύος στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους ... 657

Θεοδώρα Κουτζιακουτζίδου
Η εικόνα του «διαφορετικού» παιδιού στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία: Μελετώντας τις ιδεολογικές παραμέτρους αναφορικά με την ετερότητα 676

Έλσα Κουτσού
Η Παιδική Λογοτεχνία στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αλβανίας τον 19ο αιώνα 691

Δήμητρα Λυμπεροπούλου
Η διαφορετικότητα στη παιδική λογοτεχνία τις τελευταίες δεκαετίες 706

Δημήτρης Πάνος
Το μάθημα της Λογοτεχνίας ως γέφυρα πολιτισμών και αξιών: αναζητώντας το αξιακό στίγμα του Αναλυτικού Προγράμματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 720

Σταυρούλα Τσακανίκα, Αικατερίνη Μάκη
Ο «Άλλος» στην Παιδική Λογοτεχνία: Απόψεις παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας 732

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία και πολιτική αγωγή

Αλεξία Καπραβέλου
Σύγχρονα πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα στο «Πλήθος» του Ανδρέα Φραγκιά και η παιδαγωγική σημασία του έργου 747

Άννα - Καλλιόπη Μαυρογιώργου
Το παιδικό βιβλίο στην προσχολική ηλικία και ενδείξεις πρώιμης πολιτικής κοινωνικοποίησης των νηπίων 760

Βαλεντίνα Παναγιωτοπούλου
Λογοτεχνία και Κριτική Παιδαγωγική 775

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία, στοχασμός, ωριμότητα

Διονυσία Μαργαρίτη
«Λογοτεχνικοί χαρακτήρες και αφηγηματικές τεχνικές σε τρία νεανικά μυθιστορήματα με κύριο θέμα την ασθένεια του έιτζ»: Η Ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στο Γενικό ή Επαγγελματικό Λύκειο 789

Μαίρη Μαργαρώνη
Η συμβολή της δραματουργίας στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και στην εν δυνάμει ενίσχυση εσωτερικών μετασχηματιστικών διεργασιών. Ένα παράδειγμα από το έργο του Παύλου Μάτεσι 805

Σταμάτης Πορτελάνος
Ο στοχασμός για την αλήθεια και τη μεταφυσική στον Καζαντζάκη 823

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία και ηθική ανάπτυξη

Χριστίνα Κουτούβελα, Γιώργος Κουτούβελας
Η ποίηση ως βασική πηγή ηθικής ανάπτυξης: Διδασκαλία και σύγχρονο σχολείο 843

Σοφία Πουλιώτη
Οι περιθωριακοί ήρωες στα έργα του Τένεσι Ουίλιαμς 859

Μαριάννα Τουτζιαράκη
Η Ηθική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας 872

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία και Ψυχολογία

Κασσιανή Βρεττού
Η λογοτεχνία ως εργαλείο ψυχολογικής εμβάθυνσης και συναισθηματικής εκφόρτισης: εφαρμογή σε ένα κέντρο ημέρας ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης 889

Αναστασία Μπότου, Νικόλαος Τσέργας, Ράνυ Καλούρη
Οι μύθοι και τα παραμύθια στη συμβουλευτική και τη θεραπεία 900

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ.
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ:
Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη

Αλέξανδρος Ν. Ακριτόπουλος
Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη μέθοδο της λογοτεχνικής δικτύωσης: δικτύωση γύρω από τη θεματική ενότητα «οι πρόσφυγες» 927

Ειρήνη Γαμβρού
Οι αυθόρμητες διαδικτυακές κοινότητες στο σχολείο 942

Αικατερίνη Γιωτοπούλου
Ο κινηματογράφος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο: μια διδακτική εφαρμογή 949

Ζησούλα Γκουτσιουκώστα
Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling) και Διδακτική της Λογοτεχνίας 964

Ελένη Δαμιανίδου, Ελένη Φτιάκα
Προάγοντας την κοινωνική δικαιοσύνη: μια διαφορετική προσέγγιση μέσα από τη λογοτεχνία 977

Μαρία Δάρρα, Ευρυδίκη – Μαρία Κανελλοπούλου
Βελτιώνοντας τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας στο λύκειο: η περίπτωση της προσέγγισης Lesson Study (LS) 988

Χριστίνα Καλαϊτζή, Ανδρέας Καρακίτσιος
Η διδακτική αξιοποίηση της Σύγχρονης Εικονογραφημένης Μικροαφήγησης μέσω ενός project δημιουργικής γραφής 1004

Χρήστος Καπαγερίδης
Λογοτεχνία και Λαογραφία: τομές και συγκλίσεις. Η περίπτωση του Αλ. Παπαδιαμάντη ως παράδειγμα διαθεματικής προσέγγισης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1027

Λίνα Κουντουρά
Η σύνδεση του μαθήματος της Λογοτεχνίας με «Προγράμματα Φιλαναγνωσίας» στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: δύο εφαρμοσμένα διδακτικά παραδείγματα 1048

Καλλιόπη Κωτσάκη
«Μαθητεία στην εφηβεία και φιλαναγνωσία». Μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Λύκειο με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) 1061

Σταματία Γ. Λογοθέτη
Η τέχνη της αφήγησης έργων της προφορικής λογοτεχνίας στην υπηρεσία του σχολείου 1072

Αθηνά Ν. Μαλαπάνη
Λογοτεχνικές Διδακτικές Πρακτικές. Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής γραφής 1086

Ευάγγελος Μαντζανίδης
Η ανάγνωση της ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο: Η ανταπόκριση των μαθητών/τριών σε βασικά στοιχεία της ποιητικής γλώσσας. Μια έρευνα δράσης στη Στ΄ Τάξη 1097

Σοφία Μητρούλια, Χριστίνα Καραντώνη, Σοφία Κωτσελένη
Λογοτεχνία & Υπερκείμενο: Γ. Σαραντάρης «Δεν είμαστε ποιητές σημαίνει…» 1112

Πολυξένη Μήτση
Εφαρμοστική Λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσέγγιση της Λογοτεχνίας 1125

Γεωργία Πολυζώη
«Το τραγούδι του Εαυτού μου»: Πρακτική εφαρμογή στη συναλλακτική θεώρηση της L. M. Rosenblatt. 1141

Αικατερίνη Προκοπίου
Η αξιοποίηση των κόμικς στο μάθημα της λογοτεχνίας: παράλληλη ανάγνωση και συγκριτική εξέταση της νουβέλας του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη «Η Φόνισσα» με τη μεταγραφή της σε graphic novel. 1154

Αθανάσιος Ε. Χαρίσης, Σωτηρία Α. Καρολίδου
Το παραμύθι ως εργαλείο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και εκπαίδευσης 1171

Λουίζα Χριστοδουλίδου
Ιστορίες στο κουτί. Ο εγκιβωτισμός της αφήγησης στον Αφέντη Μπατίστα και τ' άλλα του Κώστα Μόντη 1187

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: Τα σχολικά βιβλία λογοτεχνίας της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Παιδαγωγική και μεθοδολογική κριτική

Ιωάννα Βορβή, Φωτεινή Παπαγάλου
Το σχολικό εγχειρίδιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» Γ΄ Γυμνασίου. Κριτική διερεύνηση 1205

Σταυρούλα Γρηγορίου
Η παιδική φιλία στα παιδικά αναγνώσματα 1222

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας, Σπύρος Χ. Πανταζής, Άννα Θ. Αγγελάκη
Η Φυσική Δραστηριότητα, το παιχνίδι και ο Αθλητισμός στα Αναγνωστικά Κείμενα του Δημοτικού Σχολείου 1237

Σωτηρία Καλασαρίδου
Ο Κ.Π. Καβάφης των σχολικών ανθολογίων: δεδομένα και ερωτήματα μιας ογδοντάχρονης περιπέτειας 1253

Μαρία Κελεπούρη
Οι μαθητές απέναντι στη διδασκαλία και αξιολόγηση του μαθήματος της λογοτεχνίας με βάση το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών: η περίπτωση μιας σχολικής τάξης 1268

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: Τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της λογοτεχνίας – Παιδαγωγική και μεθοδολογική κριτική

Ελένη Σιωμοπούλου
Λογοτεχνία: Από την πανηγυρική είσοδό της στην αποκαθήλωσή της και στη βαθμιαία μετατροπή της σε σεμινάριο δημιουργικής γραφής 1291

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: Η ξένη λογοτεχνία στην εκπαίδευση

Αικατερίνη Ιωάννου
Ο τρόπος αλληλεπίδρασης κειμένου – αναγνώστη, βάσει της θεωρίας της Αισθητικής Ανταπόκρισης του Iser, στο φιλοσοφικό παραμύθι του Βολταίρου «Καντίντ» 1301

Χρυσάνθη Κουμπάρου
Η Ξενόγλωσση Λογοτεχνία στη Μέση/Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1914-2016). Ερευνητικά δεδομένα 1314

Πολυξένη Πέσχου
Από την ανάγνωση στη γραφή: Διδακτική προσέγγιση των προτάσεων του Ted Hughes όπως παρουσιάζονται στο βιβλίο του «Poetry in the making» 1335

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: Λογοτεχνία και γλωσσική διδασκαλία

Σταύρος Γρόσδος
Οι εικόνες των λογοτεχνικών βιβλίων ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής. Διδακτικές προτάσεις στο πλαίσιο μιας έρευνας δράσης 1355

Εμίλ Β. Θεοδωρόπουλος, Νικολέττα Τσιτσανούδη Μαλλίδη
Κοινή Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία: Η Ιστορική εξέλιξη της Ελληνικής Γλώσσας με αφορμή κείμενα του Καβάφη και του Κοραή 1369

Φώτιος Κούσουλας
Προφορική αναδιήγηση λογοτεχνικών αποσπασμάτων στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος 1378

Αλεξάνδρα Μαυρίδου
Διαθεματική διδασκαλία και εναλλακτική αξιολόγηση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και διδακτική παρέμβαση 1386

Αγγελική Χειλάκη
Παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο και η αξιοποίησή του στην παιδαγωγική διαδικασία με τη χρήση ΤΠΕ: Μια εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πρακτική 1400

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: Τα αναγνωστικά βιβλία των λογοτεχνών

Γεωργία Βλαχονικολέα
Ο παιδαγωγικός Μυριβήλης: Η περίπτωση συγγραφής του αναγνωστικού Δ΄ Δημοτικού «Στάθης Σταθάς» 1417

Χαιρετισμός του Αντιπροέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Κύριε Πρόεδρε του Συμβουλίου Ιδρύματος του Πανεπιστημίου μας, μας τιμά ιδιαίτερα η παρουσία σας στο Συνέδριο και χαιρόμαστε γι' αυτό,
Κύριε Πρύτανη του Πανεπιστημίου μας και, ταυτόχρονα, Πρόεδρε του Συνεδρίου, μας τιμάτε σήμερα και με τη συμβολή σας στη διεξαγωγή του και με την παρουσία σας και με την κεντρική ομιλία σας,
Κύριε Πρόεδρε της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, καλωσορίσατε και πάλι στα όμορφα Γιάννενα και σας ευχαριστούμε που τα προτιμάτε,
Κύριοι Πρόεδροι των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου μας, σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία και την παρουσία σας στο Συνέδριο,
Κυρία Πρόεδρε της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου, θερμές ευχαριστίες για τις άοκνες προσπάθειές σας στην οργάνωση και διεξαγωγή του Συνεδρίου,
Κύριε Πρόεδρε του Συνδέσμου Φιλολόγων Ιωαννίνων, σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία,
Κυρίες και κύριοι Συνάδελφοι,
Κύριε Πρόεδρε της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων,
Κυρίες και κύριοι Σχολικοί Σύμβουλοι,
Κυρίες και κύριοι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
Κυρίες και κύριοι Σύνεδροι,
Αγαπητοί Φοιτητές, χαιρόμαστε ιδιαίτερα για όλους εσάς που μας τιμάτε σήμερα με την παρουσία σας.

Εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος σας καλωσορίζω όλους εγκάρδια στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Λογοτεχνία και Παιδεία», το οποίο πραγματοποιείται στο τριήμερο 4-6 Νοεμβρίου 2016 με τη συνεργασία των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου μας, τον Σύνδεσμο Φιλολόγων Ιωαννίνων και το Παράρτημα της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στα Ιωάννινα.

Οφείλω να υπογραμμίσω ότι το Πανεπιστήμιό μας συγκαταλέγεται σε αυτά τα Πανεπιστήμια που επανειλημμένα, πρόθυμα και φιλόξενα αναλαμβάνει και αγκαλιάζει τα Συνέδρια που διοργανώνει η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος στη χώρα μας.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, που ιδρύθηκε το 1981, είναι το αναγνωρισμένο επιστημονικό σωματείο των Ελλήνων Παιδαγωγών, το οποίο πραγματο-

ποιεί ανελλιπώς και εναλλακτικά, κάθε χρόνο, ένα Πανελλήνιο και ένα Διεθνές Συνέδριο, με διαφορετική, κάθε φορά, θεματολογία. Πάγια τακτική της Εταιρείας μας είναι, με την πραγματοποίηση των Συνεδρίων της σε διάφορες πόλεις της χώρας μας, πέραν της συμβολής τους στην ανάπτυξη της Παιδαγωγικής επιστήμης με τη συμμετοχή γνωστών και καταξιωμένων παιδαγωγών και επιστημόνων, να δίνεται το επιστημονικό βήμα και σε νέους επιστήμονες-ερευνητές, οι οποίοι εκπαιδεύονται και ειδικεύονται συστηματικά στα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών των Πανεπιστημίων. Με την έννοια αυτή, η Εταιρεία μας δίνει τη δυνατότητα σε νέους επιστήμονες να παρουσιάσουν το ερευνητικό έργο τους και να το εκθέσουν στην εποικοδομητική συζήτηση και κριτική των συναδέλφων τους, να δώσουν και να πάρουν γνώσεις και προβληματισμούς, ανάμεσα σε ειδικούς ερευνητές των Επιστημών της Αγωγής, αλλά και σε επαγγελματίες λειτουργούς της εκπαίδευσης.

Το 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, που ξεκινάει σήμερα τις εργασίες του στο Πανεπιστήμιό μας, είναι αφιερωμένο σ' ένα πολύ ενδιαφέρον και σύνθετο θέμα. Με τη θεματολογία του Συνεδρίου μας επιδιώξαμε να αναδείξουμε τη σχέση μεταξύ λογοτεχνίας και παιδείας, φιλοδοξώντας μέσα από τις σχετικές ερευνητικές προσεγγίσεις του να αναδειχτούν οι σημαντικές και διαχρονικές διαστάσεις του θέματος.

Δεν χρειάζεται να τονιστεί ότι η λογοτεχνία, όπως και η τέχνη, γενικότερα, έχουν και παιδευτικό χαρακτήρα, ο οποίος γίνεται πιο συστηματικός και αποτελεσματικός μέσα από την παρεχόμενη εκπαίδευση. Η αγωγή, ανέκαθεν, αξιοποιούσε και εξακολουθεί να αξιοποιεί την έμμεση αλλά, όμως, διεισδυτική δύναμη της λογοτεχνίας, για να συμβάλει με τα προβαλλόμενα μηνύματα και πρότυπά της στην υπό διαμόρφωση προσωπικότητα του παιδιού, καλλιεργώντας σε αυτό, από άποψη αισθητική και ηθική, τις αξίες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και, γενικά, την κοινωνική του συμπεριφορά και, τελικά, την παιδεία του.

Ωστόσο, είναι ανάγκη να διεξάγεται εμπειρική έρευνα σε τακτά χρονικά διαστήματα για τη σχέση του παιδιού με την ανάγνωση, μια σχέση που μπορεί να ευνοεί ή να εμποδίζει την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Είναι ανάγκη να φωτίζεται και να αναλύεται η συναισθηματική πλευρά της ανάγνωσης, να μελετώνται συγκριτικά και διαχρονικά οι αναγνωστικές στάσεις, οι αναγνωστικές προτιμήσεις και οι αναγνωστικές συνήθειες των παιδιών και των εφήβων στο σημερινό ελληνικό σχολείο, που δοκιμάζεται και αυτό κάτω από τις πρωτόγνωρες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που βιώνει η χώρα μας.

Χωρίς αμφιβολία, η σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας είναι βασική και θεμελιώδης, όχι μόνο για τη λογοτεχνία αλλά και, συνολικά, για την ανάπτυξη και

αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και, ασφαλώς, για το μέλλον κάθε κοινωνίας. Και, βέβαια, επειδή το αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας είναι το παιδί, ως άτομο και μέλος της κοινωνίας, καθώς επίσης και η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο, ο κοινωνικός και ηθικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής έρευνας εκφράζει και υπαγορεύει τη μεγάλη ευθύνη του επιστήμονα-ερευνητή απέναντι στο παιδί και την κοινωνία.

Στη χώρα μας, συνήθως, λείπει η επιστημονική τεκμηρίωση για βασικά κοινωνικά και οικονομικά θέματα, με οδυνηρές, συχνά, συνέπειες. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες έχει διεξαχθεί ένας όχι ευκαταφρόνητος αριθμός εκπαιδευτικών ερευνών, φορέας των οποίων είναι κυρίως το Πανεπιστήμιο. Οι Σχολές του Πανεπιστημίου ενισχύθηκαν με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, τα οποία πραγματικά μετέβαλαν, προς τη θετική κατεύθυνση, το τοπίο της Παιδαγωγικής επιστήμης στο χώρο των Α.Ε.Ι.

Το ερώτημα που ανακύπτει από αυτή τη διαπίστωση είναι αν αξιοποιούνται τα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Θα υποστήριζα ότι, δυστυχώς, αυτό δεν γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η μη αξιοποίησή τους έχει καθοριστικές επιπτώσεις στην ποιότητα της μαθησιακής και παιδευτικής διαδικασίας και, γενικότερα, στη λειτουργία του σχολείου ως παιδαγωγικού και κοινωνικού θεσμού.

Οδεύοντας προς το τέλος του χαιρετισμού μου, δεν μπορώ να μην αναφέρω ότι η χώρα μας βρίσκεται σε μια πολύ δύσκολη συγκυρία. Η οικονομική κρίση, που παράλληλα είναι και κοινωνική, θέτει σε δοκιμασία την ίδια τη λειτουργία των θεσμών μιας κοινωνίας με σοβαρό κίνδυνο κατάπτωσης και κατάρρευσής της. Σε αυτήν, ακριβώς, τη συγκυρία εμείς οι επιστήμονες, και οι εκπαιδευτικοί έχουμε να επιτελέσουμε ακόμη πιο σημαντικό και δύσκολο έργο για όλα τα παιδιά της ελληνικής κοινωνίας και, ασφαλώς, και για εκείνα, που λόγω έκτακτων και κρίσιμων συνθηκών, βρέθηκαν στον τόπο μας. Αλλά και ως πανεπιστημιακοί και εκπαιδευτικοί έχουμε υποχρέωση να προστατέψουμε με τον τρόπο μας την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, τις αξίες και την παιδεία από την υποβάθμιση και την καταρράκωσή τους, δεδομένου ότι, όπως γνωρίζουμε, αποτελούν τον συνεκτικό και καθοριστικό κρίκο λειτουργίας και ανάπτυξης κάθε κοινωνικού συστήματος.

Σε ορισμένα από αυτά τα κρίσιμα θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα, αλλά και σε ειδικότερα εκπαιδευτικά και ερευνητικά θέματα, φιλοδοξεί να συμβάλει και το 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε.Ε., έτσι ώστε στο τέλος του να αισθανθούμε όλοι ότι υπάρχουν επιστημονικοί και κοινωνικοί θεσμοί που αγωνιούν όχι μόνο για την επιστήμη και την εκπαίδευση, αλ-

λά και για αυτό που επιδιώκουν μέσα από τους σκοπούς και την αποστολή τους, που δεν είναι άλλο από το παιδί, τον αυριανό πολίτη της ελληνικής και ευρωπαϊκής κοινωνίας, αλλά και το μέλλον της ίδιας της κοινωνίας και του πολιτισμού της.

Κλείνοντας τον χαιρετισμό μου, εκ μέρους της Παιδαγωγικής Εταιρείας θέλω να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εισηγητές και τους συντελεστές της οργάνωσης και διεξαγωγής του Συνεδρίου. Θέλω για ακόμη μία φορά να ευχαριστήσω ολόψυχα όλους εσάς που μας τιμάτε σήμερα εδώ με την παρουσία σας και, μάλιστα, κάποιοι από εσάς ήρθατε από το όμορφο Αργυρόκαστρο Αλβανίας.

Στους επισκέπτες από άλλα μέρη της χώρας μας εύχομαι καλή διαμονή στα όμορφα και φιλόξενα Γιάννενα, και σε όλους τους συνέδρους εύχομαι καλή επιτυχία στα επιστημονικά εγχειρήματά τους. Ελπίζω, μετά την ολοκλήρωση του Συνεδρίου μας, να φύγουμε όλοι, όχι με τυπικές ή έτοιμες και αδιαμφισβήτητες απαντήσεις, αλλά με περαιτέρω γνώσεις, προβληματισμούς και νέα επιστημονικά ενδιαφέροντα.

Σας ευχαριστώ όλους ολόθερμα και εύχομαι καλή επιτυχία στο Συνέδριό μας.

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου
Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Αντιπρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Πρόλογος του Προέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Οι προκείμενοι δύο τόμοι των Πρακτικών του 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με το πολύ σημαντικό και με πολλές διαστάσεις θέμα «Λογοτεχνία και Παιδεία» περιλαμβάνει τις σημαντικότερες εισηγήσεις και ανακοινώσεις που παρουσιάσθηκαν στο εντατικό τριήμερό του (4-6 Νοεμβρίου 2016, Ιωάννινα) και φιλοδοξεί να αναδείξει αυτές τις διαστάσεις. Πρόκειται για εκατόν πενήντα πέντε συνολικά ομιλίες, εισηγήσεις, θεματικές ανακοινώσεις και παρουσιάσεις, που πραγματοποιήθηκαν από έγκριτους συναδέλφους, ακαδημαϊκούς διδασκάλους, ερευνητές, μεταπτυχιακούς φοιτητές και ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι ανέλαβαν να καλύψουν θεματολογικώς και επιστημονικώς μια ενδιαφέρουσα κλίμακα αντικειμένων, που υποθέτει και επιτρέπει η ευρύτερη τιτλοφόρηση του εν λόγω Συνεδρίου, δηλαδή η αλληλένδετη σχέση της Λογοτεχνίας με την Παιδεία.

Αναμφίβολα η Λογοτεχνία, όπως και η Τέχνη γενικότερα, έχει και παιδευτικό χαρακτήρα, ο οποίος γίνεται πιο συστηματικός και αποτελεσματικότερος μέσα από την εκπαίδευση. Η Αγωγή ανέκαθεν αξιοποιεί την έμμεση δύναμη υποβολής της Λογοτεχνίας, για να επηρεάσει με τη μίμηση των προτύπων το αδιαμόρφωτο παιδί, να το καλλιεργήσει αισθητικά και, παράλληλα, να του μεταδώσει έμμεσα ορισμένα μηνύματα, τα οποία με την αφηρημένη διδασκαλία και το γυμνό θεωρητικό λόγο θα το απωθούσαν. Ανάλογη παιδαγωγική σπουδαιότητα έχει βεβαίως η Λογοτεχνία και για τους ενήλικους αναγνώστες.

Οι θεματικές ενότητες του Συνεδρίου ανέδειξαν ή και φώτισαν εκ νέου τις ιδιαίτερες πτυχές της λογοτεχνικής δημιουργίας σε συνάφεια με την παιδαγωγική δύναμή της και την περαιτέρω διδακτική αξιοποίησή της σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Πρωτίστως προβλήθηκε η αξία της Λογοτεχνίας ως μορφωτικό στοιχείο του πολιτισμού, ο μορφωτικός χαρακτήρας της κλασικής γραμματείας, καθώς και της νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Εκτιμήθηκαν ποικίλες παιδαγωγικές διαστάσεις της (η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας από την Αγωγή, με την προβολή χρηστών προτύπων, αξιών και παραδειγμάτων, η αναγκαιότητά της στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η χρησιμότητά της στην ανάδειξη και την κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας, ο ρόλος της στην παροχή πολιτικής αγωγής, η συμβολή της στην ικανότητα του στοχασμού και στην επίτευξη της ωριμότητας των νέων κ.τ.λ.), εξετά-

σθηκαν οι ψυχολογικές διαστάσεις της (η συμβολή της στην ηθική και την εν γένει ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, η σχέση Λογοτεχνίας και Ψυχανάλυσης κ.τ.ό.) και η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Οπωσδήποτε συμπεριελήφθη σε ιδιαίτερη ενότητα και εξετάσθηκε πολύπλευρα και διεξοδικά η θέση της Λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο και τα συναφή ζητήματα της ερμηνευτικής προσέγγισής της και της διδακτικής αξιοποίησής της (καταδείχτηκε η σημασία της λογοτεχνικής θεωρίας στη διδακτική πράξη, εξετάσθηκαν κριτικά τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας και της Λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκτιμήθηκε η θέση της ξένης Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, μελετήθηκαν σχολικά αναγνωστικά βιβλία που έχουν συγγραφεί από λογοτέχνες κ.λπ.). Προβλήθηκαν επίσης διεπιστημονικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας, οι σχέσεις και οι χρηστικοί συσχετισμοί της με το Θέατρο, την Ιστορία, τη Λαογραφία, την έβδομη τέχνη, τις διαφυλικές σπουδές κ.ά.

Πολλές ανακοινώσεις του Συνεδρίου εστίασαν στον ιδιαίτερο και απαιτητικό κλάδο της Λογοτεχνίας για παιδιά και εφήβους, που άρχισε να αναπτύσσεται γρήγορα και στην πατρίδα μας κυρίως μετά τη μεταπολίτευση και αναφέρθηκαν σε ποικίλα θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα (έρευνα του χώρου, συγγραφικές προϋποθέσεις, διδασκαλία του αντικειμένου), αλλά και γύρω από τη μελέτη και την παιδαγωγική αξιοποίηση του λαϊκού και του λογοτεχνικού παραμυθιού.

Στενά συνδεδεμένη με τα ανωτέρω ζητήματα είναι βέβαια η προαγωγή της σχέσης του παιδιού με την Ανάγνωση (διερεύνηση και ανάλυση της συναισθηματικής πλευράς της Ανάγνωσης, συγκριτική και διαχρονική μελέτη των αναγνωστικών στάσεων, των αναγνωστικών προτιμήσεων και των αναγνωστικών συνηθειών των παιδιών και των εφήβων) και η καλλιέργεια και ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, είτε στο πλαίσιο του σχολείου και των σχολικών βιβλιοθηκών, είτε των ενδιαφερομένων κοινωνικών ομάδων (ανάπτυξη προγραμμάτων φιλαναγνωσίας, οργάνωση αναγνωστικών λεσχών κ.λπ.).

Επειδή τον τελευταίο καιρό εμείς οι διδάσκοντες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αντιμετωπίζουμε τόσο τα διλήμματα του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού, όσο και τις προκλήσεις μιας μετατεχνολογικής εποχής εικονικών ψευδαισθήσεων και οικονομικο-λογιστικών τάσεων, φαίνεται πως συχνά παραβλέπουμε τα βασικά πορίσματα της Παιδαγωγικής επιστήμης, εκείνα που συγκλίνουν στη μοναδική προσφορά του λογοτεχνικού κειμένου, πέραν από την αισθητική τέρψη και απόλαυση, δηλαδή προς την κα-

τεύθυνση της διαμόρφωσης του ακέραιου νέου ανθρώπου, ο οποίος αντιτάσσει στη διβουλία των καιρών τα ισχυρά ηθικά αντερείσματα της ανθρωπιστικής καλλιέργειας, τα διαμορφωμένα μέσω της προσέγγισης των απαιτητικών, αλλά και καταλλήλων για την απαρτίωση του πνεύματος, λογοτεχνικών δημιουργημάτων, μέσω της λογοτεχνικής φιλαναγνωσίας.

Ομολογουμένως οι αναγνώστες των δύο τόμων μπορούν ακώλυτα να εντρυφήσουν στα απόσταγματα των μελετών μιας ικανής και αναγκαίας σχέσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος: αυτής που συνδέει οργανικώς τη λογοτεχνία με τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά οράματα ενός τόπου. Οι περισσότερες εισηγήσεις μαρτυρούν την καλή αγωνία του δασκάλου να λειτουργήσει η Λογοτεχνία ως κατεξοχήν φορέας παιδαγωγικών και διδακτικών βιωμάτων, προς όφελος (ήτοι αναζωογόνηση) του σχολικού και οπωσδήποτε του πανεπιστημιακού προγράμματος διδασκαλίας.

Τελικά, η μετάβαση από το θεσμικό πλαίσιο και τη θεωρία στην πράξη της Ανάγνωσης και της αισθητικής απόλαυσης, από τη Μουσειακή Αγωγή μέχρι την Ειδική Αγωγή και την επιμόρφωση των διδασκόντων, συνιστά στοίχημα Παιδείας. Σε αυτό ακριβώς το στοίχημα έρχονται να προσθέσουν συμβολικό λίθο και επιστημονική προτεραιότητα οι τόμοι που παραδίδονται στην κυκλοφορία και την καλόπιστη κριτική των ενδιαφερομένων, των περισσότερο ή λιγότερο ειδημόνων. Υπό προϋποθέσεις «μορφωτικής ανοίξεως» θα μπορούσαμε κάλλιστα να τους θεωρήσουμε βήματα (εκ)παιδευτικών προτάσεων και (εκ)συγχρονισμού, με το αέναο διαχρονικό και υπερτοπικό πνεύμα μιας παιδαγωγικής παρακαταθήκης, που επαγγέλλεται καλούς καγαθούς αναγνώστες μιας /της ιδανικής Πολιτείας.

Σαφώς το προλόγισμα του υπογράφοντος, με την ιδιότητα του Προέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, δεν γίνεται παρά να αποκαλύπτει την ικανοποίησή του για τη συμμετοχή, καθώς και για το υψηλό επίπεδο των επιστημονικών δοκιμίων που κατατέθηκαν από τις εισηγήτριες και τους εισηγητές, προκειμένου να εκδοθούν τα Πρακτικά, που έχουμε ήδη στα χέρια μας, και να διατεθούν στην επιστημονική κοινότητα και σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Αθήνα, 25η Μαρτίου 2017

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Η Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα: Διαπιστώσεις και Προβληματισμοί

Γεώργιος Δ. Καψάλης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δεκαετία του 1970, και πιο συγκεκριμένα η μεταπολίτευση, ως χρονολογικό ορόσημο, αποτελεί, κατά κοινή ομολογία, έναν σημαντικό σταθμό για την ελληνική παιδική λογοτεχνία. Η εξελικτική άνοδος που παρατηρήθηκε κατά την περίοδο αυτή και ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1980 υπήρξε «εντυπωσιακή» και «εκρηκτική» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2009: 57), σε σημείο να χαρακτηρίζεται ως η «άνοιξη» ή διαφορετικά ως η «χρυσή εποχή» της παιδικής λογοτεχνίας.

Μια αδρομερής περιγραφή και ανάλυση της περιρρέουσας ατμόσφαιρας και του γενικότερου κλίματος, αναφορικά με την πολιτική, οικονομική, κοινωνική, εκπαιδευτική κατάσταση, την ανάπτυξη των Ανθρωπιστικών επιστημών, την εξέλιξη της τεχνολογίας, τον ιδεολογικό προσανατολισμό και τα αιτήματα της εποχής, θα επιτρέψει να εντοπίσουμε τους λόγους και τα γενεσιουργά αίτια για την άνθηση του παιδικού βιβλίου και συνακόλουθα τους παράγοντες που οδήγησαν στην ωρίμανση της παιδικής λογοτεχνίας ως αυτόνομου λογοτεχνικού είδους στον χώρο των Γραμμάτων. Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε μια ενδεικτική καταγραφή των ποικίλων υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων που συνέπραξαν, ώστε να σημειωθεί η σημαντική αυτή τομή στο πεδίο της Παιδικής Λογοτεχνίας.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

1. Μεταπολιτευτική περίοδος: Η μεταπολιτευτική περίοδος, με την αποκατάσταση της δημοκρατίας το έτος 1974, ήταν ένα αντικειμενικά σημαντικό γεγονός που απελευθέρωσε πνευματικές και κοινωνικές δυνάμεις από έναν αυστηρά ελεγχόμενο ασφυκτικό κλοιό που επικρατούσε μέχρι τότε και που δεν επέτρεπε την ελεύθερη δημιουργία και την ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνική δράση και έκφραση.

2. Η «Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά» και ο «Κύκλος του Ελληνικού Παι-

δικού Βιβλίου»: Δύο σημαντικοί φορείς, η «Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά» και ο «Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου» αποτέλεσαν τους βασικούς μοχλούς που έδωσαν ώθηση στο παιδικό βιβλίο και επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη της Παιδικής Λογοτεχνίας. Παράλληλα, συσπείρωσαν και ενεργοποίησαν το δυναμικό σε συγγραφείς και δημιουργούς στον χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας.

Το έργο της «Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς», η οποία, ως γνωστόν, ιδρύθηκε το έτος 1958, είναι πολλαπλώς σημαντικό, πρωτοποριακό και ανυπολόγιστης ιστορικής και εθνικής σημασίας. Προκηρύσσει για πρώτη φορά -και δημιουργεί προηγούμενο- πανελλήνιο διαγωνισμό για τη συγγραφή παιδικού βιβλίου. Διαβλέπει τη σημασία που έχει η «ελληνοποίηση» του παιδικού αναγνώσματος, επισημαίνοντας στους διαγωνισμούς που προκηρύσσει ότι «τα έργα πρέπει να κινούνται μέσα στην ελληνική πραγματικότητα», δηλαδή αποδίδει σημασία στην έκφραση των στοιχείων που θεμελιώνουν την ελληνική ταυτότητα, μακριά από σωβινισμούς και εθνικιστικές εξάρσεις. Η προσπάθεια αυτή της «Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς» λειτουργεί ως αντίδοτο στην εισβολή ξένων εντύπων στην ελληνική αγορά και αποβλέπει στο να εμπνεύσει πίστη και αισιοδοξία στις λογοτεχνικές δυνάμεις του τόπου. Αναζητεί αθλοθέτες και προκηρύσσει βραβεία για τη συγγραφή παιδικών βιβλίων με μεγάλη ποικιλία θεμάτων και για όλα τα λογοτεχνικά είδη, δημιουργώντας, στην ουσία, ένα γόνιμο φυτώριο νέων λογοτεχνών (Αναγνωστόπουλος, 2008· Αναγνωστόπουλος, 2009· Δελώνης, 1982).

Παράλληλη και ομόλογη κίνηση στον χώρο του παιδικού βιβλίου επιτελεί και ο «Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», που ιδρύεται το 1969, ως Τμήμα της Διεθνούς Οργάνωσης Βιβλίων για τη Νεότητα (IBBY). Προκηρύσσει ετήσιους πανελλήνιους διαγωνισμούς για διάφορα είδη παιδικών βιβλίων, καθιερώνει για πρώτη φορά βραβείο για την εικονογράφηση παιδικού βιβλίου, βραβεύει εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχολεία ή βιβλιοθήκες, συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, βιβλιοθηκονόμους, δήμους, μαθητικά έντυπα, που δείχνουν έμπρακτα και αποτελεσματικά το ενδιαφέρον τους για τη Φιλαναγνωσία και την προώθηση της Παιδικής Λογοτεχνίας. Απονέμει, μάλιστα, συμβολικά, όλα τα βραβεία των παραπάνω κατηγοριών κατά την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου, που γιορτάζεται, ως γνωστόν, στις δύο Απριλίου κάθε έτους. Στο ενεργητικό του «Κύκλου» καταγράφονται οι διοργανώσεις σεμιναρίων με θεωρητικό χαρακτήρα σχετικά με τα παιδικά αναγνώσματα και οι εκθέσεις παιδικών βιβλίων. Να σημειώσουμε ότι ο όρος «σεμινάριο» και

όχι «συμπόσιο» ή «συνέδριο» παραπέμπει στον επιμορφωτικό χαρακτήρα των συναντήσεων αυτών, που αφορούσαν ένα νέο γνωστικό αντικείμενο με ανάλογο επιστημονικό ενδιαφέρον. Η σύγκληση, μάλιστα, στην Ελλάδα, του 15ου Διεθνούς Συνεδρίου για το παιδικό-νεανικό βιβλίο από τις 28 Σεπτεμβρίου μέχρι τις 2 Οκτωβρίου του έτους 1976 επισημοποιεί πλέον την ύπαρξη και την ενίσχυση της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Ελλάδα. Γενικότερα, ο «Κύκλος» πετυχαίνει να διαδώσει το ελληνικό παιδικό βιβλίο έξω από τα σύνορα της χώρας και να το συνδέσει με το διεθνές παιδικό βιβλίο και τις διεθνείς ανάλογες δραστηριότητες (Αναγνωστόπουλος, 2008· Αναγνωστόπουλος, 2009· Δελώνης, 1982).

3. Κρατικοί οργανισμοί και φορείς: Αφετηρία μιας νέας εποχής για το παιδικό βιβλίο αποτελούν και οι δραστηριότητες που αναλαμβάνουν κρατικοί οργανισμοί και φορείς. Συγκεκριμένα, το Υπουργείο Παιδείας, ήδη από το έτος 1986, με εγκύκλιό του προς τα σχολεία όλων των βαθμίδων, παρακινεί για τη διοργάνωση εκδηλώσεων κατά τον μήνα Απρίλιο, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου. Επίσης, αξιοποιώντας ανάλογο πρόγραμμα, επιδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ιδρύει στα σχολεία βιβλιοθήκες, εκδίδει σχετικές αποφάσεις για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους και τις εξοπλίζει με βιβλία και οπτικοακουστικό υλικό (Αναγνωστόπουλος, 2009).

Παράλληλα, το Υπουργείο Πολιτισμού ίδρυσε το 1994 το «Εθνικό Κέντρο Βιβλίου» (Ε.ΚΕ.ΒΙ.), βασικός σκοπός του οποίου αποτελούν ο καθορισμός, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εθνικής πολιτικής για την προώθηση του βιβλίου και της φιλαναγνωσίας. Επιπρόσθετα, ο γενικός προσανατολισμός του Ε.ΚΕ.ΒΙ. επιδιώκει την προώθηση και προβολή της ελληνικής βιβλιοπαραγωγής στο εξωτερικό (Αναγνωστόπουλος, 2009).

4. Οι εξελίξεις στην επιστήμη της Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας: Οι νεότερες επιστημονικές προσεγγίσεις της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας αναγνωρίζουν και αντιμετωπίζουν το παιδί ως αυτόνομη και αυτοτελή προσωπικότητα και όχι ως μικρογραφία του μεγάλου, που έχει ανάγκη χειραγώγησης από αυτόν (Αναγνωστόπουλος, 1987· Μαλαφάντης, 2001). Οι προσεγγίσεις αυτές παρέχουν στους συγγραφείς τον θεωρητικό οπλισμό και τα αναγκαία επιστημονικά εφόδια, προκειμένου να απευθυνθούν και να προσεγγίσουν με διαφορετικό τρόπο τις ψυχικές ανάγκες και τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των παιδιών. Η αντίληψη που επικρατεί είναι ότι όλα τα θέματα και τα προβλήματα μπορεί κάποιος να τα θίξει στο παιδί, αρκεί να βρει και να ακολουθήσει τον κατάλληλο τρόπο, για να επιτύχει τον σκοπό του (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2009· Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1987).

5. Η διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η Παιδική Λογοτεχνία διδάσκεται ως αυτόνομο μάθημα στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, στις Σχολές Νηπιαγωγών, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, στις ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ και αργότερα, στα μέσα της δεκαετίας του 1980, στα νεοπαγή Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών των Πανεπιστημίων (Αναγνωστόπουλος, 1987· Καλλέργης, 1995β). Παράλληλα, η εκπόνηση πτυχιακών, μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αναγνώριση και ανάδειξη της σημασίας του παιδικού βιβλίου. Ως εκ τούτου, τα Παιδαγωγικά Τμήματα αποτελούν φυτώρια νέων ερευνητών, οι οποίοι, θεωρητικά καταρτισμένοι, με επιστημονική μεθοδολογία και βαθιά γνώση του αντικειμένου, θα προωθήσουν τη μελέτη και την έρευνα της Παιδικής Λογοτεχνίας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2009). Συνεπώς, η αυτονόμηση της Παιδικής Λογοτεχνίας από το γνωστικό αντικείμενο της νεοελληνικής φιλολογίας επέτρεψε τη συστηματική διδασκαλία της, προσδιόρισε και συστηματοποίησε την έρευνα σε σχετικά πεδία ενδιαφερόντων, έδωσε τη δυνατότητα να μελετηθεί και να ερευνηθεί επιστημονικά το πλούσιο πρωτογενές υλικό της. Με άλλα λόγια, η εισαγωγή του μαθήματος της Παιδικής Λογοτεχνίας στα ΑΕΙ οικοδόμησε το επιστημονικό μέλλον της και το θεμελίωσε σε γερές βάσεις.

6. Η οικονομική άνοδος: Ύστερα από τη μεταπολίτευση, η εθνική οικονομία της χώρας ξαναβρίσκει το δυναμισμό της. Ένα εύρωστο σχετικά οικονομικό επίπεδο και η συνακόλουθη άνοδος του βιοτικού επιπέδου επηρεάζουν θετικά αρχικά την ποσοτική και ακολούθως ποιοτική παραγωγή και διάθεση του παιδικού βιβλίου (Αναγνωστόπουλος, 2008).

7. Η αθλοθέτηση βραβείων: Η ενίσχυση του ενδιαφέροντος γύρω από το παιδικό βιβλίου επιτεύχθηκε και με την αθλοθέτηση βραβείων. Βραβεία για την Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία, εκτός από τη «Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά» και τον «Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», απονέμουν η «Ακαδημία Αθηνών» (βραβείο Ουράνη) από το έτος 1977, η «Εταιρεία Ελλήνων Λογοτεχνών» (Βραβείο Μιχαήλας Αβέρωφ) από το έτος 1979, το Υπουργείο Πολιτισμού από το έτος 1989. Επίσης, Έλληνες συγγραφείς δηλώνουν υποψηφιότητα για το διεθνές βραβείο Άντερσεν που καθιερώθηκε το έτος 1951 από την IBBY.

8. Ιστορία Παιδικής Λογοτεχνίας: Η πρώτη Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας γράφεται το έτος 1977. Πρόκειται για την *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας. Από τον ΙΘ΄ αιώνα έως σήμερα* του Δημήτρη Γιάκου που κυκλοφόρησε σε πρώτη έκδοση το 1977 από τις εκδόσεις Εστία

και σε 9η έκδοση, βελτιωμένη και συμπληρωμένη, από τις εκδόσεις Παπαδήμα το έτος 1991. Το βιβλίο βραβεύτηκε από την Ακαδημία Αθηνών και χρησιμοποιήθηκε ως εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας από πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα των ΑΕΙ (Μαλαφάντης, 2001). Η μελέτη αυτή, ως η πρώτη και με τρόπο φερέγγυο τεκμηριωμένη θεώρηση της Παιδικής Λογοτεχνίας από τον 19ο αιώνα, αποκτά ιδιαίτερη αξία, αν λάβουμε υπόψη ότι στις τέσσερις από τις εγκυρότερες γραμματολογίες της νεοελληνικής λογοτεχνίας (Ηλίας Βουτιερίδης, Άριστος Καμπάνης, Κ.Θ. Δημαράς, Λίνος Πολίτης) δεν γίνεται καμία απολύτως αναφορά στην Π.Λ. ως αυτοτελές γραμματειακό είδος (Μαλαφάντης, 2001). Αντιθέτως, περιστασιακά και ευκαιριακά αναφέρονται οι σημαντικότεροι εκπρόσωποί της (Κουρτίδης, Δέλτα, Ξενόπουλος, Παπαντωνίου) μέσα στη συνολικότερη νεοελληνική λογοτεχνική παραγωγή. Ακολούθησε, η *Νεοελληνική Παιδική Λογοτεχνία* της Νινέτας Κοντράρου, το έτος 1978, καθώς και του Χάρη Σακελλαρίου η *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας*, το έτος 1982.

9. Η Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θετικό βήμα για τη γνωριμία του παιδιού με τη λογοτεχνία αποτέλεσε το γεγονός ότι καθιερώθηκε, από το έτος 1976, να κυκλοφορούν δίπλα στα αναγνωστικά του δημοτικού Σχολείου, και τα «Ανθολόγια», που ήταν βιβλία με κείμενα επιλεγμένα και με βασικό κριτήριο την αισθητική τους αξία. Το βήμα αυτό ήταν μια κατάκτηση και δικαίωση του ρόλου της Παιδικής Λογοτεχνίας στο δημοτικό. Η κυκλοφορία των Ανθολογίων συνεχίστηκε μέχρι πρόσφατα στο δημοτικό σχολείο με το τρίτομο Ανθολόγιο. Χαρακτηριστική, μάλιστα, είναι η έντονη παρουσία γυναικών συγγραφέων της Παιδικής Λογοτεχνίας στα Ανθολόγια, συνεχίζοντας την παράδοση του παρελθόντος στην Παιδική Λογοτεχνία, που ξεκινά από την Πηνελόπη Δέλτα, την Αντιγόνη Μεταξά (θεία Λένα) και γενικότερα τη «Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά». Η προσέγγιση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί ιστορικά και παραδοσιακά, με την απόδοση στη γυναίκα διαφόρων ρόλων, όπως είναι ο ρόλος της μητέρας, της δασκάλας κ.λπ., και ερμηνεύοντας παράλληλα τη γυναικεία ψυχολογία, που βρίσκεται πολύ κοντά στο παιδί (Καρπόζηλου, 1994: 159).

10. Η μετάφραση ξένων έργων Παιδικής Λογοτεχνίας: Η μετάφραση ξένων έργων Παιδικής Λογοτεχνίας φέρνει σε επαφή τους συγγραφείς με νέα θέματα και προβλήματα των παιδιών όλου του κόσμου. Οι ίδιοι οι μεταφραστές εμπλουτίζουν τη θεματική τους και τη συντονίζουν με τα διεθνή ρεύματα και τους πανανθρώπινους προσανατολισμούς (Αναγνωστόπουλος, 2008). Παράλληλα, οι μικροί αναγνώστες γνωρίζουν αξιόλογα έργα συγγραφέων από όλες τις χώρες του κόσμου. Με αυτόν τον τρόπο κατανοούν

βαθύτερα τον εαυτό τους σε σχέση με τον άλλο, περνάνε από το ατομικό επίπεδο του «εγώ» στο διαπροσωπικό του «εμείς» και προετοιμάζονται ως μέλη μιας ευρωπαϊκής και παγκόσμιας κοινότητας. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι, παράλληλα, δεν κυκλοφορούν και πρωτότυπα έργα με θέματα ελληνικής προέλευσης και έμπνευσης.

11. Η εικονογράφηση: Η εικονογράφηση του παιδικού βιβλίο εμφανίζεται αρκετά ανανεωμένη και υπηρετείται από αξιόλογους καλλιτέχνες, που σέβονται και προάγουν ταυτόχρονα την αισθητική του βιβλίου και κατ' επέκταση και του ίδιου του παιδιού όχι μόνο ως προς την αισθητική του αλλά και την παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνιολογική του αξία και καλλιέργεια (Αναγνωστόπουλος, 2003). Ιδιαίτερα, μάλιστα, αυτό συμβαίνει, ύστερα από την καθιέρωση σχετικού βραβείου εικονογράφησης από τον «Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου».

12. Η έκδοση βιβλίων Παιδικής Λογοτεχνίας: Στον εκδοτικό χώρο παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα. Εκδοτικοί οίκοι στρέφουν την προσοχή τους γύρω από το παιδικό βιβλίο, συστήνουν τμήματα για Παιδική Λογοτεχνία, η παραγωγή αυξάνεται με εντατικούς ρυθμούς και κυκλοφορούν βιβλία καλαίσθητα, με ποιοτικά γνωρίσματα (Ζορμπά, 1993). Παράλληλα, είδαν το παιδικό βιβλίο ως εμπορεύσιμο είδος με προοπτική και μεγάλο κέρδος. Σε αυτό συνετέλεσαν η ανάπτυξη και η βελτίωση των μέσων στοιχειοθεσίας και εκτύπωσης, με τις μεθόδους του offset και της φωτοστοιχειοθεσίας, που επιτρέπουν τη γρήγορη στοιχειοθεσία και τη μαζική και πιο εμφανίσιμη εκτύπωση του παιδικού βιβλίου (Σακελλαρίου, 2009). Μια ολόκληρη βιομηχανία στήνεται γύρω από την παραγωγή και διακίνηση του παιδικού βιβλίου.

13. Η βιβλιογραφική ενημέρωση και η κριτική έργων Παιδικής Λογοτεχνίας: Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην κριτική παρουσίαση βιβλίων Παιδικής Λογοτεχνίας σε εφημερίδες και περιοδικά, καθώς και στην έκδοση βιβλίων-οδηγών και καταλόγων, με περιλήψεις και κριτικές προσεγγίσεις που λειτουργούν ως πηγές για βιβλιογραφική ενημέρωση (Αναγνωστόπουλος, 1987· Δελώνης, 1982). Για παράδειγμα, Β. Αγγελοπούλου & Ζωή Βαλάση, *Διαλέγουμε βιβλία για παιδιά* και Χ. Σακελλαρίου, Θ. Καραγιάννη & Γ. Μπάρτζη, *Οδηγοί Παιδικής/Νεανικής Λογοτεχνίας*. Προς την κατεύθυνση προβολής, ισχυροποίησης και αυτοδύναμης παρουσίας της Παιδικής Λογοτεχνίας σημαντικός ήταν ο ρόλος των περιοδικών *Διαδρομές* και *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*.

Οι *Διαδρομές* κυκλοφόρησαν τον Μάρτιο του 1986 σε τριμηνιαία βάση και έντυπη μορφή, μέχρι το τεύχος 92 (Χειμώνας 2008) και από το τεύχος 93 (Άνοιξη 2009) σε ηλεκτρονική μορφή μέχρι σήμερα που αριθμεί το τεύ-

χος 121 (Καλοκαίρι 2016). Πρόκειται για ένα περιοδικό που ασχολείται με τη θεωρητική θεμελίωση της Παιδικής Λογοτεχνίας, την παρουσίαση παιδικών βιβλίων (με ένα ένθετο δεκαεξασέλιδο), την πληροφόρηση γύρω από την κίνηση των βιβλίων, καθώς και τη διδακτική της λογοτεχνίας και τις εφαρμογές της στο σχολείο.

Η *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* κυκλοφόρησε ως ετήσια έκδοση από τον Δεκέμβριο του 1986 μέχρι το έτος 2002, οπότε διέκοψε την κυκλοφορία της, έχοντας στο ενεργητικό της δώδεκα συνολικά τόμους.

14. Ποικίλοι παράγοντες: Ενδείξεις του αυξημένου ενδιαφέροντος για την Παιδική Λογοτεχνία είναι οι συνεχείς επιστημονικές προσπάθειες στον τομέα της μελέτης και της έρευνας, τα συνέδρια και τα σεμινάρια, οι ραδιοφωνικές εκπομπές, η οργάνωση και η λειτουργία παιδικών και δημοτικών βιβλιοθηκών και σχολικών βιβλιοθηκών (Καψάλης, 2003) σε όλη την Ελλάδα, οι κινητές βιβλιοθήκες, οι εκθέσεις παιδικών βιβλίων, οι σχετικές υποτροφίες του ΙΚΥ για εκπόνηση Διδακτορικών Διατριβών. Επίσης, οι ποικίλες κρατικές ή ιδιωτικές, ομαδικές ή ατομικές πρωτοβουλίες για την ανάδειξη του παιδικού βιβλίου είναι, ακόμη, κάποιοι από τους παράγοντες που ερμηνεύουν την εντυπωσιακή άνοδο και προβολή του παιδικού βιβλίου (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2009).

15. Θεματολογία Παιδικής Λογοτεχνίας: Περνώντας, ακολούθως, στο «τι» και το «πώς», δηλαδή σε ζητήματα περιεχομένου και μορφής, η πρώτη παρατήρηση σχετίζεται με τη θεματολογική ανανέωση, με το γεγονός, δηλαδή, ότι, κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, η Παιδική Λογοτεχνία πραγματοποιεί μια σαφή στροφή σε νέους θεματικούς ορίζοντες (Αναγνωστόπουλος, 2008· Κατσίκη-Γκίβαλου, 2009· Καλλέργης, 1995β· Παπαδάτος, 2013).

Έτσι, το θέμα ειρήνη-πόλεμος έχει περάσει στα παιδικά βιβλία και προβάλλεται το αντιπολεμικό και φιλειρηνικό μήνυμα δυναμικά και διεκδικητικά. Η επιστήμη και η σύγχρονη τεχνολογία διέγειραν τη φαντασία πολλών συγγραφέων με αποτέλεσμα να ενισχυθεί η κατηγορία των βιβλίων επιστημονικής φαντασίας. Το οικολογικό πρόβλημα και η προστασία του περιβάλλοντος εμφανίζονται ως ισχυρές τάσεις για τη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης. Τα ναρκωτικά, η μάστιγα της κοινωνίας, το Aids έγιναν θέματα της Παιδικής Λογοτεχνίας. Η βία στην οικογένεια, η βία στα γήπεδα, αλλά κυρίως η ενδοσχολική βία, θέματα που καθημερινά τροφοδοτούν τον τύπο και την τηλεόραση, απασχολούν έντονα την Παιδική Λογοτεχνία. Βιβλία με πρωταγωνιστές παιδιά με ειδικές ανάγκες εμπλουτίζουν τις σελίδες της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ένας μεγάλος αριθμός βιβλίων αναφέρεται στις ενδοοικογενειακές σχέσεις, όπως οι σχέσεις γονέων με παι-

διά, οι σχέσεις ηλικιωμένων ατόμων με άτομα νεαρής ηλικίας, ο ρόλος των δύο φύλων, η πρώτη εφηβεία, το διαζύγιο, η υιοθεσία, ο θάνατος. Το αίτημα για σεξουαλική ενημέρωση πέρασε ως νέο θέμα στην Παιδική Λογοτεχνία. Γίνεται αναφορά στην ενδοσχολική ζωή, στις σχέσεις δασκάλων-μαθητών. Εντυπωσιακή είναι η παραγωγή βιβλίων με θέματα τα πολιτικά γεγονότα της πρόσφατης ιστορίας (Κατοχή, Αντίσταση, δικτατορία, το δράμα της Κύπρου). Εισάγεται στο παιδικό βιβλίο η πολιτική σκέψη που δεν είναι προνόμιο των μεγάλων και η πολιτικοποίηση του παιδιού γίνεται μέσα από διεργασίες που σχετίζονται με την ευρύτερη σχέση του παιδιού με το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Εκτός από τη ριζική ανανέωση της θεματογραφίας, πρέπει να σημειωθεί πως στην περίοδο αυτή ανατοποθετούνται κάποια θέματα στον χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας, με την έννοια ότι προσεγγίζονται από διαφορετική σκοπιά, ανάλογα με τη διαφοροποίηση που παρουσιάζουν στην πραγματικότητα. Για παράδειγμα, το πρόβλημα της μετανάστευσης, το οποίο, κατά τη δεκαετία του 1950, εστίαζε στη φυγή των Ελλήνων προς τις χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής και της Αυστραλίας, τα τελευταία χρόνια επικεντρώνεται στην παλιννόστηση ή έλευση αλλοεθνών και τον τρόπο που αυτοί αντιμετωπίζονται (Τσιλιμένη, 2004: 19). Επίσης, ο ελληνοκεντρικός χαρακτήρας, δηλαδή το αίτημα της ελληνικότητας (αίτημα της Γ.Λ.Σ.), που σήμαινε αναζήτηση των στοιχείων που ανήκουν στην ελληνική παράδοση ή που αποτελούν μόνιμα γνωρίσματα του ελληνισμού, εντονότερο σε περιόδους πολεμικών περιπετειών και εθνικών κρίσεων, στη σύγχρονη εποχή συνυπάρχει αρμονικά με τον οικουμενικό και πολιτισμικό χαρακτήρα. Υιοθετείται, δηλαδή, μια οπτική ανάγνωσης των παιδικών κειμένων στη βάση του ζεύγους συνάντησης των δύο εννοιών, της ελληνικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, που στέκονται συμπληρωματικά και όχι σε αντιπαράθεση η μία με την άλλη (Κανατσούλη, 2002). Ακόμη, στα νεότερα χρόνια, δηλαδή από το 1974 και μετά, τα λαογραφικά στοιχεία εξακολουθούν να αποτελούν συχνά την πρώτη ύλη των κειμένων για παιδιά, αλλά υπάρχει μια ποικιλία και μια πολλαπλότητα στον τρόπο απεικόνισης του παρελθόντος, μια πιο ευαίσθητη και πιο προσεκτική γνώση της ελληνικής λαϊκής παράδοσης (Κανατσούλη, 2002: 172-173).

Η Παιδική Λογοτεχνία την ανανεωμένη αυτή θεματολογία της, ως μια ανοικτή υπόθεση, ανταποκρινόμενη στα αιτήματα και τα προβλήματα της εποχής, τη διοχετεύει σε όλα τα πνευματικά της δημιουργήματα, όπως παραμύθια, ποιήματα, διηγήματα, μυθιστορήματα, μύθοι, ταξιδιωτική λογοτεχνία, βιβλία γνώσεων, θεατρικά έργα, κουκλοθέατρο κ.λπ. (Σακελλαρίου, 2009).

16. Μορφολογικά και υφολογικά στοιχεία: Μεγάλη, ωστόσο, σημασία δεν έχει μόνο η καταγραφή των προβλημάτων που συνιστούν το θεματολόγιο, το «τι», δηλαδή, της Παιδικής Λογοτεχνίας, αλλά και η επισήμανση του τρόπου «το πώς», με τον οποίο οι λογοτέχνες υλοποιούν τους στόχους τους, δηλαδή τα υφολογικά και μορφολογικά στοιχεία που χρησιμοποιούν.

Για παράδειγμα, ο ρεαλιστικός τρόπος γραφής αποτελεί σήμερα μια αναγκαιότητα, αρκεί να είναι σύμμετρος με τις ψυχικές και πνευματικές δυνάμεις του παιδιού και να συμπορεύεται με τα βιώματα και τις εμπειρίες του. Ένας ανθρωπιστικός ρεαλισμός, ο οποίος προσιδιάζει στον βαθμό αντιληπτικότητας των παιδιών, μιλάει πιο οικεία στην παιδική ψυχή και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «συναισθηματικός ρεαλισμός» (Αναγνωστόπουλος, 2008). Συναφής με τον ρεαλισμό είναι ο προβληματισμός γύρω από τα αιτήματα της σύγχρονης εποχής. Κινητοποιείται, δηλαδή, ο κριτικός μηχανισμός του παιδιού, ώστε το παιδί να μην αποδέχεται άκριτα απόψεις και θέσεις άλλων, χωρίς τη δική του αξιολόγηση.

Το ύφος γίνεται πιο οικείο, φιλικό και άμεσο, ενώ η τάση σωφρονισμού, ο ηθικοδιδακτισμός, η ηθικολογία, η νοησιαρχία, η προβολή του τρίπτυχου «πατρίς-θρησκεία-οικογένεια» υποχωρούν αισθητά (Αναγνωστόπουλος, 2009). Βέβαια, η ιδεολογική διάσταση και ο ιδεολογικός προσανατολισμός με την ευρύτερη έννοια της μετάδοσης μηνυμάτων και στάσεων ζωής ενυπάρχουν, εκ των πραγμάτων, σε κάθε κείμενο και προσδιορίζουν την καλλιτεχνική και αισθητική του αξία.

Η απαλλαγή από τον ασφυκτικό κλοιό του αρχαϊσμού και της καθαρεύουσας και η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, κατά το έτος 1976, αποδέσμευσαν την Παιδική Λογοτεχνία σε σχέση με τη συγγραφική και αναγνωστική της λειτουργία. Τα κείμενα της Παιδικής Λογοτεχνίας ξεχωρίζουν για τη ζωντάνια και την αλήθεια της γλώσσας, στην οποία είναι γραμμένα και γίνονται εύκολα αντιληπτά και κατανοητά από τα παιδιά, ανάλογα με την ηλικία τους.

Στα παιδικά βιβλία κυριαρχεί και η φαντασία και το φανταστικό στοιχείο, τα οποία αποτελούν την πηγή της καινοτομίας και της δημιουργικότητας. Η φαντασία δεν είναι το αντίθετο της έλλογης σκέψης, αλλά περισσότερο μια ικανότητα που εμπλουτίζει την ορθολογική σκέψη (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1987: 19). Με άλλα λόγια, το παιδί με τη δύναμη της φαντασίας δεν διαφεύγει και δεν απομακρύνεται από την πραγματικότητα, αλλά τη διευρύνει και τη συμπληρώνει (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2009: 105). Η φαντασία, εξάλλου, είναι σύμφυτη με το παιχνίδι, γιατί το παιδί που παίζει δημιουργεί ένα φανταστικό ή φαντασιακό κόσμο, τον οποίο και αντιμετωπίζει με την ανάλογη σοβαρότητα.

Οι σύγχρονοι παιδικοί λογοτέχνες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον αισθητικό τρόπο γραφής, στην αισθητική αξία των κειμένων και στην αισθητική απόλαυση που μπορούν να προκαλέσουν στον νεαρό αναγνώστη, στοχεύοντας περισσότερο στο συγκινησιακό και όχι το γνωστικό και διανοητικό στοιχείο (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2009: 22). Παράλληλα, η καλαίσθητη εμφάνιση του παιδικού βιβλίου (χαρτί, εκτύπωση, τυπογραφικά στοιχεία, εξώφυλλο, εικονογράφηση, βιβλιοδεσία) αποτελούν ένα εργαλείο αισθητικής αγωγής για το παιδί με την εκγύμναση της καλλιτεχνικής του αντίληψης.

Ο χαρακτήρας της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι κατεξοχήν «παιδοκεντρικός», με την έννοια ότι πλεονάζουν τα παιδιά-ήρωες ως πρωταγωνιστές. Το παιδί-πρωταγωνιστής δεν είναι ο ιδεατός και υπερφυσικός ήρωας, αλλά διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της παιδιάστικής ηλικίας του και τις συνακόλουθες ανθρώπινες αδυναμίες (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2009: 59). Αν προτιμούνται τα παιδιά ως ήρωες είναι γιατί, από την άποψη της ψυχολογίας, γίνονται πρότυπα περισσότερο οικεία και φιλικά, τα οποία προσελκύουν τους μικρούς αναγνώστες και διευκολύνουν την ταύτισή τους με αυτά (Αναγνωστόπουλος, 1987: 26).

Ο ανθρωπομορφισμός, κατεξοχήν γνώρισμα της δημοτικής μας ποίησης, χρησιμοποιείται ευρύτατα στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία. Τα ζώα, φυτά ή πράγματα που εμφανίζονται να διαθέτουν ανθρώπινες ιδιότητες, χωρίς, όμως να είναι απαλλαγμένα από ζωικά χαρακτηριστικά, αρέσουν και συγκινούν τα παιδιά της νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας και μιλούν καλύτερα στον ψυχισμό τους, καθόσον προσιδιάζουν στην ανιμιστική διάθεσή τους (Αναγνωστόπουλος, 1987).

Χαρακτηριστικά, επίσης, του τρόπου γραφής της Παιδικής Λογοτεχνίας αποτελούν αφενός μεν το χιούμορ, που διανθίζει γεγονότα, καταστάσεις και περιγραφές (Κανατσούλη, 1993), αλλά και το αίσιο και αισιόδοξο τέλος των κειμένων που ασκούν λυτρωτική και καθαρκτική επίδραση στην παιδική ψυχή (Κανατσούλη, 2004: 37).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Καταλήγοντας, διαπιστώνει κανείς ότι το παιδικό βιβλίο και η Παιδική Λογοτεχνία γενικότερα δεν παρέχουν μόνο αισθητική απόλαυση και χαρά στα παιδιά, δεν διαμορφώνουν στάσεις ζωής σε σημαντικά ζητήματα κάθε κατηγορίας και μορφής που μας απασχολούν, αλλά εμφανίζονται πλέον με σοβαρές αξιώσεις να ασκούν επιδράσεις και στη γενικότερη παιδεία του λαού μας. Αν υπάρχει κάτι που δεν έχει επιχειρηθεί από όλους εμάς που

ασχολούμαστε με θέματα της Παιδικής Λογοτεχνίας, παρά την υπόσχεσή μας, είναι η συγγραφή της Ιστορίας της Παιδικής Λογοτεχνίας, εμπλουτισμένης με νέα στοιχεία και νέα δεδομένα. Θεωρώ ότι αξιολογώντας την τεράστια προσφορά της, κατά τα τελευταία σαράντα χρόνια, έχουμε υποχρέωση να το πράξουμε!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1987, 4η έκδοση). *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας. Α΄ Ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2003). Η λειτουργία λόγου και εικόνας στο παιδικό βιβλίο και η σημασία τους για το παιδί αναγνώστη. Στο Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά (επιμ.), *Περιπλανήσεις στην Παιδική Λογοτεχνία. Μελετήματα* (σσ. 15-34). Αθήνα: Ακρίτας.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2008, 15η έκδοση). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2009, 2η έκδοση)). *Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία*, τόμος Α΄. Αθήνα: Καστανιώτης.

Δελώνης, Α. (1982). *Εισαγωγή στη μεταπολεμική ελληνική παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Κέδρος.

Ζορμπά, Α. (1993). Κρατική πολιτική και παιδικό βιβλίο. Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και πράξη*. Πρώτος Τόμος, (σσ. 142-148). Αθήνα: Καστανιώτης.

Καλλέργης, Ηρ. Εμμ. (1995α, 2η έκδοση). Ο σύγχρονος προβληματισμός στην παιδική μας λογοτεχνία. Στο Καλλέργης Ηρ. Εμμ., *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία* (σσ. 91-103). Αθήνα: Καστανιώτης.

Καλλέργης, Ηρ. Εμμ. (1995β, 2η έκδοση). Η Παιδική Λογοτεχνία στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Στο Καλλέργης Ηρ. Εμμ., *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία* (σσ. 240-255). Αθήνα: Καστανιώτης.

Κανατσούλη, Μ. (1993). *Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου. Το αστείο στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Έκφραση.

Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας (Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα)*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Κανατσούλη, Μ. (2004). *Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1993). Η Παιδική Λογοτεχνία στο Πανεπιστήμιο. Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και πράξη*. Πρώ-

τος Τόμος, (σσ. 151-159). Αθήνα: Καστανιώτης.
Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2009, 15η έκδοση). *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη.
Καψάλης, Γ.Δ. (2003). *Μελέτες παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.
Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2001). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πορεία.
Παπαδάτος, Γ. (2013, 3η έκδοση). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία*. Αθήνα: Πατάκη.
Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1987). *Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Σακελλαρίου, Χ. (2009, 9η έκδοση). *Ιστορία της παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Νόηση.
Τσιλιμένη, Τ. (2004). Εισαγωγή. Στο Τσιλιμένη, Τ. (επιμ.), *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα* (σσ. 13-21). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

ABSTRACT

This paper follows the historic path of Greek Literature for Children from the political changeover up to now. Following a reference to political, economic, social and educational reasons, to the development of the humanities, to the evolution of technology, to the ideological orientation and the demands of the period, we will attempt to identify precisely the factors that led to the development of Literature for Children as an autonomous literary genre in the field of literature.

At the same time, through a critical approach we will highlight the various subjective and objective factors that collaborated to create this important section in the Children's Literature field. The whole approach is accompanied by critical involvement and individual proposals.

Γεώργιος Δ. Καψάλης
Καθηγητής και Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
E-mail: gkapsali@uoi.gr

Η παιδαγωγική διάσταση της λογοτεχνίας στο έργο των εκπροσώπων του κινήματος του Δημοτικισμού

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Η παιδαγωγική διάσταση της λογοτεχνίας στο έργο των εκπροσώπων του κινήματος του Δημοτικισμού δεν αποτελεί πρωτόφαντο θέμα στη νεοελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία από θεματολογική άποψη· μεθοδολογικώς όμως συνιστά ιδιαίτερη πρόκληση, ως αφορμή για την εκδήλωση της παιδαγωγικής διάστασης ενός φαινομενικά αποκλειστικού γλωσσικού κινήματος. Εν προκειμένω, η τεκμηριωμένη προβολή της παιδαγωγικής διάστασης της λογοτεχνίας, όπως την αντιλήφθηκαν και την εξέφρασαν με το έργο τους ορισμένοι από τους σημαντικότερους λογοτέχνες-εκπροσώπους του κινήματος του Δημοτικισμού (Κ. Παλαμάς, Γ. Ψυχάρης, Γρ. Ξενόπουλος, Π.Σ. Δέλτα, Κ. Βάρναλης κ.ά.), είναι δυνατόν να θεωρηθεί πλέον ως τεκμήριο ιδιαίτερης γραμματολογικής εμβέλειας και ενδιαφέρουσας παιδαγωγικής σύνθεσης: αυτό που άλλοι ευρωπαϊκοί λαοί κατέκτησαν αμέσως σε εκπαιδευτικό επίπεδο, στη νεώτερη ελληνική ιστορία διεκδίκησαν αποφασιστικά οι λογοτέχνες που εμπιστεύτηκαν το λαϊκό γλωσσικό όργανο ως εθνικό εργαλείο δημιουργίας της σχολικής και της εν γένει λογοτεχνίας.

Ομολογουμένως η περίοδος 1880-1930, στην οποία αναφερόμαστε, ανήκει στις πιο παραγωγικές πολιτιστικά, αλλά και στις πιο πολυτάραχες της νεότερης ελληνικής ιστορίας. Ασφαλώς η έννοια των κοινωνικοπολιτικών ζυμώσεων αναφύεται κατά εποχές και συχνά λειτουργεί ως δεξαμενή επιχειρηματολογικής συνάφειας και συσχετισμών. Οπωσδήποτε όμως η προκείμενη του τέλους του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα υπήρξε περίοδος κορυφαίας αμφισβήτησης του εθνικού και πολιτιστικού γίγνεσθαι ως προϊόντος ιστορικής ταυτότητας του ελληνισμού. Ήταν περίοδος έντονων αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων σε διάφορα επίπεδα: κοινωνικό, πολιτικό, ιδεολογικό, πνευματικό, όπου χαρισματικές προσωπικότητες όπως ο Χαρίλαος Τρικούπης και ο Ελευθέριος Βενιζέλος συνέβαλαν στη χάραξη μιας νέας πορείας στην πολιτική και οικονομική ζωή του τόπου.

Στον πνευματικό και ιδεολογικό χώρο ποικίλα αισθητικά και ρωμαλέα πνευματικά κινήματα προσδιόρισαν την ιδιαίτερη πνευματική φυσιογνωμία της εποχής, όπου ο αστικός μετασχηματισμός της ελληνικής κοινωνίας

και οι συνέπειές του διαμόρφωσαν νέες ιδεολογικές συνθήκες διαμόρφωσης του αναγνωστικού κοινού. Πλέον, η αγωνιώδης αναζήτηση της νεοελληνικής ταυτότητας, η συνύπαρξη σκεπτικισμού και αισιοδοξίας για το παρόν και το μέλλον του έθνους, καθώς και η βαθμιαία συνειδητοποίηση των εγγενών αδυναμιών της φυλής και του αγώνα που απαιτείται για την αποκάλυψή τους, είχαν έντονο αντίκτυπο στον χώρο της εκπαίδευσης και της αγωγής. Οι προσπάθειες για τη δημιουργία ενός περισσότερο «ελληνικού» και πιο ελκυστικού σχολείου, λ.χ. με το Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο του 1904 στην Αθήνα, την ίδρυση του Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου του Βόλου το 1908 και την τρίχρονη λειτουργία του υπό την φωτισμένη διεύθυνση του Αλ. Δελμούζου, την ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1910, τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της εκπαίδευσης του 1913, του 1917, του 1929 κ.ά., ισοδυναμούν με σημεία παιδαγωγικής έκφανσης[1].

Όπως ήταν λογικά επόμενο για τους επώνυμους πνευματικούς ανθρώπους που διεκδικούσαν δημόσιο λόγο τουλάχιστον στην πρωτεύουσα, απέναντι στα γεγονότα αυτά οι πιο ευαίσθητοι λογοτέχνες δεν έμειναν αδιάφοροι. Ως προσωπικότητες με ελεύθερο πνεύμα και με πλήρη επίγνωση των εκπαιδευτικών θεμάτων του καιρού τους, προβληματίζονται για την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο, αρθρογραφούν, σχολιάζουν και κρίνουν τα εκπαιδευτικά δρώμενα και ενώνουν τη φωνή τους με εκείνη των πιο προοδευτικών στρωμάτων της ελληνικής διανόησης χάριν της μεταρρύθμισης και της προόδου. Πολλοί από αυτούς εντάσσονται συνειδητά στο κίνημα του Δημοτικισμού και αγωνίζονται για την επικράτηση της λαϊκής γλώσσας σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και ιδιαίτερα σε εκείνον της εκπαίδευσης. Από την πληθωρική βιβλιογραφία επί του θέματος γίνεται αντιληπτό ότι οι ολέθριες συνέπειες της επιβολής στα σχολεία της καθαρεύουσας, γλώσσας ξένης προς το γλωσσικό αίσθημα των μαθητών, είναι το προσφιλές θέμα του «διαλόγου» τους με τους κύριους εκπροσώπους του δημοτικιστικού κινήματος, ιδιαιτέρως δε των δημοσιεύσεών τους σε εφημερίδες και περιοδικά της εποχής. Ιδίως στον νευραλγικό χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρούν πως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του δημοτικού σχολείου είναι, μεταξύ άλλων, η εισαγωγή της

1. Βλ. γενικότερα α) Κ. Δ. Μαλαφάντης, *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας, Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα,* εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2015, β) Ρ. Π. Λισμάνης, *Ο παιδαγωγικός λόγος των Ελλήνων λογοτεχνών της περιόδου 1880-1930 και η επίδρασή του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα 2013 και γ) Σ. Μπουζάκης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003, σσ. 59-60.

δημοτικής γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια και γενικά στη διδασκαλία[2].

Όμως το ενδιαφέρον των δημοτικιστών λογοτεχνών δεν περιορίστηκε στο γλωσσικό ζήτημα και στην προάσπιση γλωσσοεθνικών θεμάτων. Με λιγότερο ή περισσότερο σαφείς επιρροές από τα νέα ψυχοπαιδαγωγικά ρεύματα της εποχής[3], αντιμετωπίζουν με ενδιαφέρον και άποψη μια σειρά θεμάτων που σχετίζονται με το παιδί, την αγωγή του και την εκπαίδευσή του στο πλαίσιο της ελληνικής παράδοσης.

2. Για την κατανόηση του πνεύματος της εποχής ως προς το γλωσσικό ζήτημα βλ. Ν. Γιαννιός, *Δημοτικισμός και σοσιαλισμός,* Αθήνα 1927· Α. Π. Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία*, εκδ. Ελληνοευρωπαϊκή Κίνηση Νέων, Αθήνα 1971· Του ίδιου, *Το κρυφό σκολειό (1908-1911)*, εκδ. Γαλλικού Ινστιτούτου, Αθήνα 1950· Του ίδιου, *Μελέτες και πάρεργα*, Αθήνα 1958· Α. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια ιστορίας*, 2 τόμ., εκδ. Ερμής, Αθήνα 1980· Γ. Χ. Καλογιάννης, *Ο Νουμάς και η εποχή του (1903-1910). Γλωσσικοί και ιδεολογικοί αγώνες*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1989· Γ. Ν. Λαμψίδης *Οι περιπέτειες της δημοτικής: Η συνταγματική απαγόρευση (1911), η αναγνώριση (1976), το μονοτονικό (1982),* Αθήνα 1993· Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου (επιμ.), *Δημοτικισμός και Κοινωνικό Πρόβλημα*, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1976· Ε. Κριαράς, *Πρόσωπα και θέματα από την ιστορία του Δημοτικισμού*, τόμ. 2, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1986· Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, 7η έκδοση, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1992· Κ. Δ. Μαλαφάντης, «Η πολλαπλή συμβολή του Διαφωτισμού στη διαμόρφωση της Νεοελληνικής Παιδείας» στον τόμο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Όψεις και απόψεις*, τόμ. Α΄: *Ιστοριογραφικά ρεύματα – Μακρές περίοδοι – Εκπαίδευση εκτός συνόρων – Τοπική ιστορία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2011, σσ. 399-412· Του ίδιου, «Το γλωσσικό ζήτημα κατά το Νοελληνικό Διαφωτισμό», στα Πρακτικά του Γ΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος *«Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, Αθήνα 7-9 Νοε. 2002, στην ιστοσελίδα http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e_athena/sin_ath.html· Γ. Μπαμπινιώτης, «Γεώργιος Χατζιδάκις η θέση του στο γλωσσικό ζήτημα και η συμβολή του στην απόκτηση της γλωσσικής μας ταυτότητας», στον τόμο Γ. Μπαμπινιώτης (επιστ. επιμ.), *Το γλωσσικό ζήτημα. Σύγχρονες προσεγγίσεις,* εκδ. Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία, Αθήνα 2011, σσ. 447-459· Χ. Νούτσος, «Τα όρια του βενιζελικού εκσυγχρονισμού στη σχολική γνώση (1913-1931)» στον τόμο *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου. Πρακτικά Συνεδρίου,* εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2007, σσ. 233-241· Π. Σιμενή, *Μεταρρύθμιση και αντίδραση: Το Πανεπιστήμιο Αθηνών απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (1899-1926),* εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2008· Λ. Θ. Σκούρα, «Γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και γλωσσικό ζήτημα (1917-1927)», στον τόμο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πρακτικά 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών*, Πάτρα 2011, σσ. 299-313· Της ίδιας, «Το γλωσσικό ζήτημα και η εκπαίδευση των δασκάλων κατά τις δεκαετίες του ’20 & του ’30», στον τόμο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης, Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, σσ. 241-268· Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου, *Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική,* εκδ. Ολκός, Αθήνα 1999· Της ίδιας, «Η στάση του Ελευθερίου Βενιζέλου στο γλωσσικό: Το Σύνταγμα του 1911» στον τόμο Γ. Μπαμπινιώτης (επιστ. επιμ.), *Το γλωσσικό ζήτημα. Σύγχρονες προσεγγίσεις,* ό.π., σσ. 407-419· Μ. Τριανταφυλλίδης, *Η Ακαδημία και το γλωσσικό ζήτημα*, σειρά «Επιστήμη και Ζωή», αρ. 5, Αθήνα 1933· Του ίδιου, *Οι νέοι και το γλωσσικό ζήτημα*, Αθήνα 1934· Του ίδιου, *Σταθμοί της γλωσσικής μας ιστορίας*, τόμ. Α΄, Αθήνα 1937· Δ. Φ. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987 και το πληρέστερο βιβλίο για την ιστορία του γλωσσικού ζητήματος: Α. Ε. Μέγας, *Ιστορία του γλωσσικού ζητήματος*, 2 τόμοι, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1997 [αρχική έκδ., 1925-1927].

3. Για μία εποπτικότερη θεώρησή τους βλ. Σήφη Μπουζάκη, *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003.

Αυτή η παιδαγωγική ευαισθησία τους, τονωμένη με το γλωσσικό εγχείρημα της εγκαθιδρύσεως μιας πιο «ζωντανής λογοτεχνίας», κατά το ότι ήταν εγγύτερα προς τη γλωσσική και πολιτιστική φυσιογνωμία του ελληνικού λαού, αποτέλεσε τη βασική αφόρμηση με υποθήκες μειζόνων παιδαγωγικών παρεμβάσεων σε πολλούς τομείς της αγωγής των παιδιών και τους ώθησε να ασχοληθούν με θέματα παιδαγωγικής επιστήμης, παιδαγωγικής ψυχολογίας και διδακτικής πράξης. Επικεντρωνόμαστε παραδειγματικώς στα ζητήματα που αφορούν τη χαρακτηριστικότερη ηλικιακή ομάδα λογοτεχνικού ενδιαφέροντος, την παιδική και ιδίως την πρώτη σχολική ηλικία[4]. Συγκεκριμένα:

α) Με αφετηρία την επίγνωση μιας σχεδόν μεσαιωνικής κατάστασης στις συνθήκες αυταρχικής αγωγής του μάλλον ειπείν κολαστηρίου παρά σχολείου –ο Κωστής Παλαμάς (1859-1943) το αναπαριστά περιγραφικώς στα «Περασμένα Χρόνια», γράφοντας πως «από το Σχολείον όλην την ημέραν ανεπέμποντο και επλήρουν την ατμόσφαιραν γόοι και οδυρμοί. Ο κλαυθμός και ο βρυγμός των οδόντων. Ο διδάσκαλος εδίδασκεν, απλούστατα, με την βέργαν και είχε τελειοποιήσει την χρήσιν του ξύλου εις βαθμόν εκπληκτικόν»)[5]– τονίζουν τη σημασία της ευτυχισμένης και ανέμελης παιδικής ηλικίας για την κατοπινή εξέλιξη του ανθρώπου, ενώ συχνά υπογραμμίζουν τα ιδιαίτερα προβλήματα της ηλικίας αυτής. Ο Κ. Παλαμάς, πρώτος και καλύτερος, σε πολλά κείμενά του επιμένει στη διαχρονική παρουσία της παιδικής ηλικίας μέσα σε κάθε ενήλικον άνθρωπο[6]. Στην ίδια γραμμή ενδιαφέροντος η Π.Σ. Δέλτα (1874-1941) δεν παραλείπει την αναφορά ακόμη και σε αρνητικά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας (σκληρότητα, έλλειψη αθωότητας, επιπόλαιη κρίση κ.τ.λ.), ενώ σχολιάζει πώς το περιβάλλον των ενηλίκων στραγγάλιζε στα χρόνια της την ελευθερία και τη δημιουργικότητα της παιδικής ηλικίας, υποτάσσοντας το παιδί στις απαιτήσεις των δασκάλων και των γονιών και υποχρεώνοντάς το σε μια παθητική εγκαρτέρηση[7].

Ξεκινώντας από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα ή/και προσωπικές τους εμπειρίες, οι δημοτικιστές πραγματοποιούν την επανάστασή τους όχι

4. Για περισσότερα βλ. την ενδιαφέρουσα μελέτη της Ά. Κοντονή, *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 1997.

5. Βλ. Κωστής Παλαμάς, *Άπαντα,* επιμ. Ιδρύματος Κ. Παλαμά, τόμ. Δ΄, εκδ. Μπίρη, Αθήνα, σ. 504.

6. Ο Γ. Κ. Κατσίμπαλης, *Το παιδί στην ποίηση του Παλαμά*, εκδ. Τυπογραφείο «Εστία», Αθήνα 1929, σ. 5 γράφει ότι «σ' ολόκληρη τη νεοελληνική λογοτεχνία, από τα πρώτα-πρώτα της φανερώματα ως τα σήμερα, δε βρίσκεται ούτε ένας ποιητής που νάχει τραγουδήσει το παιδί με τόση τρυφεράδα, με τόσο αίσθημα και πάθος, όσο ο Κωστής Παλαμάς»

7. Βλ. λ.χ. Π. Σ. Δέλτα, *Πρώτες Ενθυμήσεις (Αρχείο Π. Σ. Δέλτα, Γ΄)*, επιμ. Π. Α. Ζάννας, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1980, σσ. 95-96, 135, κ.α.

μόνο στο πλαίσιο του γλωσσικού κινήματος για την προβολή της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση, αλλά και στο πλαίσιο των πρωτογενών κοινωνικών θεσμών όπως η οικογένεια. Σχολιάζοντας την αξία και τη δύναμη του οικογενειακού θεσμού ο Γιάννης Ψυχάρης (1854-1929) επισημαίνει την επίδραση της οικογένειας στη γλωσσική καλλιέργεια των μελών της[8]. Ο Κ. Παλαμάς επισημαίνει αντίστοιχα τη συμβολή της μητέρας στον διανοητικό προσανατολισμό των παιδιών της. Στο παρακάτω απόσπασμα από άρθρο του φανερώνει τη γονιμοποιό δύναμη της φαντασίας, όταν αυτή αποκαλύπτεται πίσω την «ανυπόληπτη» ιδιότητα των ταπεινών μελών της κοινωνίας: «Καμιά φορά για το ξετύλιγμα του σπόρου τη μεγάλης Φαντασίας, που πλάθει, βλέπουμε πως ωφέλησε πιο πολύ από τα επίσημα παιδαγωγικά προγράμματα του σπιτιού και του σκολειού, μια δούλα με τη φυσικιά της γλώσσα, μια παραμάνα με τους ζωντανούς της μύθους»[9]. Οι αφορισμοί του παλαμικού προβληματισμού πιστοποιούν την παιδαγωγική χροιά του δημοτικιστικού κινήματος, καθότι η επίσημη ατελέσφορη εκπαιδευτική πολιτική αντιπαραβάλλεται με τη γνησιότητα του λαϊκού και απλάστου γλωσσικού οργάνου ως φορέα μακραίωνων παραδόσεων. Έτσι και οι άλλοι δημοτικιστές λογοτέχνες επιβεβαιώνουν με τον καλύτερο τρόπο την παρατήρηση πολλών μεταγενέστερων κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης πως ο Δημοτικισμός απέβλεπε στη γενικότερη αφύπνιση και βελτίωση της νεοελληνικής κοινωνίας. Εξάλλου, ο εμφορούμενος από ιδέες του σοσιαλιστικού ανθρωπισμού Γρηγόριος Ξενόπουλος (1867-1951)[10] τονίζει τη σημασία της κληρονομικότητας, αλλά και του οικονομικού επιπέδου της οικογένειας, που συνδέεται με συγκεκριμένες παροχές, για την πνευματική εξέλιξη και ανάπτυξη των παιδιών. Η Π.Σ. Δέλτα, με αφορμή προσωπικές παραστάσεις, υπογραμμίζει συνεχώς τη σπουδαιότητα της ύπαρξης ισχυρού συναισθηματικού δεσμού μεταξύ γονέων και παιδιών για τη διαμόρφωση ομαλού ψυχισμού[11].

β) Οι δημοτικιστές λογοτέχνες δεν εγγίζουν μόνο τα ψυχολογικά θέματα που άπτονται της εκπαιδευτικής αναμόρφωσης του σχολείου, αλλά επι-

8. Ψυχάρης, *Το Ταξίδι μου*, επιμ. Άλκης Αγγέλου, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, ΣΠ 11, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1978, σσ. 120-121 και 185.
9. Βλ. Κωστής Παλαμάς, *Άπαντα,* τόμ. ΣΤ΄, ό.π., σσ. 499-500.
10. Βλ. σχετικά Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, *Οι «Αθηναϊκαί Επιστολαί» του Γρηγορίου Ξενόπουλου στη «Διάπλασιν των Παίδων» 1896-1947*, εκδ. «Αστέρος», Αθήνα 1995, σσ. 41, 206-212 και Μαρία Τριχιά-Ζούρα, *Η αυτοβιογραφία του Γρηγορίου Ξενόπουλου, Φιλολογική μελέτη,* εκδ. Αδελφοί Βλάσση, Αθήνα 2003, σσ. 217-230.
11. Βλ. Χ. Σακελλαρίου, *Πηνελόπη Δέλτα. Η ζωή - Οι έρωτες - Το έργο της*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 13.

μένουν και στην προσωπική επιμέλεια και πρόοδο των μαθητών. Επισημαίνουν τόσο τη σπουδαιότητα του ρόλου του δασκάλου για την ψυχική και πνευματική καλλιέργεια των μαθητών, όσο και το χρέος της πολιτείας για τη μορφωτική και επαγγελματική του αναβάθμιση. Ο Κ. Παλαμάς συχνά αναφέρεται στη διάκριση μεταξύ καλών και κακών δασκάλων· στο άρθρο του «Ελληνικόν αναγνωσματάριον», που δημοσίευσε στην *Εστία* το 1892, υποστηρίζει ότι «όλα ψευδώς τα αντιλαμβανόμεθα εις το σχολείον» όχι τόσο γιατί μας παρέχονται νοθευμένα, αλλά γιατί «οι εν τω σχολείω παρέχοντες τα λεγόμενα φώτα δεν είναι διδάσκαλοι, αλλά φευ! κατά ενενήκοντα εννέα τοις εκατόν *δάσκαλοι* ή *δασκάλοι*»[12]. Επειδή οι περισσότεροι από τους λογοτέχνες αυτούς μεταφέρουν στα κείμενά τους θετικές ή αρνητικές εμπειρίες από τους δασκάλους τους, μπορούν να προχωρήσουν σε οραματισμούς για την περαιτέρω μεταμόρφωση του σχολείου ως ανοικτού παραθύρου στον μεγάλο κόσμο της Δημιουργίας –αναγωγική εικόνα στο σπίτι και τη μητρική στοργή, παραβολή της γνήσιας παιδευτικής σχέσης. «Το Σκολειό θα φέρη στο Παιδί, στον άνθρωπο και στον πολίτη τον αυριανό, τα ίδια ονόματα με τον ίδιο τρόπο συμπλεγμένα, από το στόμα της μάννας του κι από τη ζωή του σπιτιού, από τη μεγάλη άγραφη και τρίσβαθη αρχή του όλου κόσμου του Ελληνικού, στα γραμμένα μας και στα βιβλία μας, για να του πουν αγάλια αγάλια και με τάξη και αράδα αράδα, τα πιο απλά ως τα πιο σοφά»[13]. Εύγλωττη η νοηματοδότηση του σχολείου με τον συλλαβισμό του κόσμου και των γνώσεων, χαρακτηριστική του ύφους και του ύψους του μεγάλου εθνικού ποιητή μας.

γ) Όπως προαναφέρθηκε, οι δημοτικιστές εργάτες του λογοτεχνικού ύφους δεν παραλείπουν να ασχοληθούν με θέματα παιδαγωγικής, με ζητήματα ψυχολογίας, αλλά και με τη διδακτική πράξη· θέματα, δηλαδή, που έχουν σχέση με τα κοινωνικά ενδιαφέροντά τους αναφορικά προς τη μύηση του νέου ανθρώπου στη γνήσια ζωή. Τον έντονα πολιτικοποιημένο Κώστα Βάρναλη απασχολεί το θέμα των σχέσεων παιδαγωγικής και (δημοτικής) ποίησης, ούτως ώστε μέσα από το στοχασμό του να προβάλλεται η συμβολή της λογοτεχνικής επάρκειας στην παιδαγωγική μόρφωση των ελληνοπαίδων[14]. Ο τρόπος με τον οποίον ο Πέτρος Βλαστός (1879-1941) αντιμετωπίζει την ανατροφή των παιδιών, έχει σχέση με την αγωνία του για το μέλλον της φυλής και με έναν ιδιότυπο και μέχρις ενός σημείου δικαιολογημένο

12. Ολόκληρο το άρθρο του στα *Άπαντα,* τόμ. ΙΕ΄, ό.π., σσ. 196-201.
13. Κωστής Παλαμάς, *Άπαντα,* τόμ. ΣΤ΄, ό.π., σ. 163.
14. Βλ. Κώστας Βάρναλης, *Φιλολογικά Απομνημονεύματα*, φιλολ. επιμ. Κ. Γ. Παπαγεωργίου, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1980, σ. 292.

εθνικισμό που τον διακρίνει[15]. Η Π.Σ. Δέλτα, από την άλλη πλευρά, αντιμετωπίζει το ίδιο θέμα στους «Στοχασμούς περί της ανατροφής των παιδιών μας»[16], υπό την επίδραση των προσωπικών της βιωμάτων και εμπειριών και πάντοτε ενταγμένο μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Εδώ το θέμα της τιμωρίας αντιμετωπίζεται από τη Δέλτα με τρόπο κάπως «αριστοκρατικό» και εξισωτικό, αφού η ίδια παρακάμπτει τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες κάθε οικογένειας, τις διαφορετικές αντιλήψεις περί «εντιμότητος», «φιλοτιμίας» και «αξιοπρεπείας», και την αδυναμία αρκετών γονέων να χειριστούν τα σφάλματα των παιδιών τους με υψηλό αίσθημα παιδαγωγικής ευθύνης.

Στο ίδιο θέμα ο Κ. Παλαμάς ξαφνιάζει κάπως, διατυπώνοντας την άποψη ότι οι δοκιμασίες του σώματος στην παιδική ηλικία σκληραγωγούν την ανθρώπινη ψυχή και την προετοιμάζουν για την αντιμετώπιση των μελλοντικών δυσκολιών. Ο ίδιος βλέπει το παιγνίδι ως μέσο διερεύνησης του χαρακτήρα του παιδιού και το θεωρεί εξαίρετο εργαλείο για την πρόβλεψη του ανθρώπινου χαρακτήρα[17]. Επίσης, τον απασχολεί μια σειρά παιδαγωγικών θεμάτων, τα οποία διαμορφώνουν ως ένα βαθμό και την ποιητική του δεοντολογία. Π.χ. η ιδιοτυπία του παιδικού ψυχισμού τον απασχολεί έντονα σε πολλά από τα πρώτα γραπτά του. Ενώ, λοιπόν, ο Παλαμάς επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην ορφάνια, την πικρή εμπειρία της οποίας έχει και ό ίδιος βιώσει, η Π.Σ. Δέλτα επιρρίπτει βαριές ευθύνες στις Ελληνίδες μητέρες για τα τραύματα που από αμάθεια ή επιπολαιότητα προξενούν στις ψυχές των παιδιών τους, όντας επιρρεπείς στην υπερπροστασία και στην υπερκάλυψη των αναγκών των βλαστών τους.

Ταυτοχρόνως και για το ίδιο θέμα, δηλαδή την ανασημασιολόγηση της «ορθής» αγωγής των παιδιών, ειδικοί επιστήμονες και λογοτέχνες προτείνουν την αξιοποίηση της αισθητικής αγωγής, τους εκπαιδευτικούς περιπάτους και τη χρησιμοποίηση νέων μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να γίνει το σχολείο πιο ελκυστικό και πιο αποτελεσματικό προς τη ζητούμενη κατεύθυνση: την καλύτερη προετοιμασία για τη ζωή του αυριανού πολίτη της πατρίδας, αλλά και για τη δημιουργία ενός πιο ανθρώπινου κόσμου. Ο Γ. Ψυχάρης λ.χ. προτείνει δύο διδακτικές τεχνικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας στο σχολείο: τη «σωκρατική μαιευτική» και την «τεχνική της ενθάρρυνσης»[18]· αμφότερες ιστορικά δοκιμασμένες και παιδαγωγικά δικαιωμένες, σε

15. Βλ. το άρθρο του «Η Φυλή», γραμμένο τα Χριστούγεννα του 1907 στην Ινδία (πβ. Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου (επιμ.), *Δημοτικισμός και Κοινωνικό Πρόβλημα*, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1976, σσ. 77-92).
16. Γράφονται τον Μάρτιο του 1911 και δημοσιεύονται για πρώτη φορά στον Α΄ τόμο του *Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, σσ. 80-99.
17. Κωστής Παλαμάς, «Τα χρόνια μου και τα χαρτιά μου» (1913), *Άπαντα*, τόμ. Δ΄, ό.π., σσ. 313-314.
18. Βλ. τη «Βιογραφία» του στον τόμο *Ρόδα και Μήλα, Β΄*, εκδ. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα 1903,

βαθμό που να υπόσχονται ακόμη και τη δημιουργική παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από τα άχαρα σχολικά αναγνώσματα και από ήσσονος σημασίας εκπαιδευτικά ερεθίσματα. Υποστηρίζουν ότι η λογοτεχνία πρέπει να διανθίζει ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα και όχι να λειτουργεί ως υπηρέτρια της εκπαίδευσης και αρχαιογνωστική σκευή. Τόσο ο Παλαμάς όσο και ο Αργύρης Εφταλιώτης (1849-1923) διατυπώνουν την άποψη ότι η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να καταστεί αποτελεσματικότερη μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας[19], εναρμονίζοντας πρόσωπα και γεγονότα με τη δημιουργική γραφή και μνήμη. Ο Κ. Βάρναλης (1884-1974) είναι υπέρμαχος της άποψης ότι η αρχαία ελληνική γραμματεία πρέπει να διδάσκεται από δόκιμες μεταφράσεις, ενώ ο Γρ. Ξενόπουλος συνδέει την αποτελεσματικότητα του μαθήματος των Νέων Ελληνικών με την ευαισθησία, την ικανότητα και τη διάθεση του εκπαιδευτικού που το διδάσκει[20]. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Κ. Παλαμάς δίνει μεγάλη σημασία στην ορθή ανάγνωση, ενώ αρνείται την αναγωγή του μαθήματος της ορθογραφίας σε αυτοσκοπό, χωρίς όμως να την απαξιώνει καθώς την θεωρεί «γυμναστική του νου».

δ) Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα της παιδαγωγικής πράξης είναι η δραστηριοποίηση του μαθητή-αναγνώστη. Όμως το παιδικό ανάγνωσμα πρέπει να υπερβαίνει τον διδακτισμό και την ηθικολογική εκπαίδευση, σύμφωνα με τους δημοτικιστές λογοτέχνες, που αφενός θεώρησαν τον χώρο του παιδικού αναγνώσματος ιδιαίτερα προσφιλή σε αυτούς και αφετέρου τόνιζαν την πίστη τους στην αξία του βιβλίου ειδικά για παιδιά. Αναγνωρίζουν ωστόσο τις δυσκολίες που παρουσιάζει ως λογοτεχνικό είδος, δικαιολογώντας έτσι κάποτε και την ατολμία τους να καταπιαστούν με αυτό. Σημασία πάντως έχει το ότι αναφέρονται στην ιδιαιτερότητα του μικρού αναγνώστη και ενδιαφέρονται για τη λογοτεχνική παιδεία του, υπογραμμίζοντας τον συμμετοχικό ρόλο του στην αναγνωστική διαδικασία. Ο Γρ. Ξενόπουλος λ.χ. θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για την απόλαυση του λογοτεχνικού κειμένου τη φυσική προδιάθεση, που σε άλλα παιδιά υπάρχει, ενώ σε άλλα όχι. Οι περισσότεροι από τους ανωτέρω λογοτέχνες επισημαίνουν τα ιδανικά, ακόμη και σήμερα, χαρακτηριστικά του παιδικού αναγνώσματος: αισιόδοξη διάθεση, χιούμορ, αποφυγή του άμεσου διδακτισμού, άντληση θεμάτων από τον κύκλο ενδιαφερόντων του παιδιού, γλώσσα ζωντανή και εύληπτη, ελκυστική εμφάνιση και εικονογράφηση του βιβλίου. Από την άλ-

σσ. 102-103.

19. Κωστής Παλαμάς, *Άπαντα,* τόμ. ΙΣΤ΄, ό.π., σσ. 265-267 και *Αλληλογραφία της Π.Σ. Δέλτα 1906-1940,* επιμ. Ξ. Λευκοπαρίδη, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα 1956, σσ. 192-193.

20. Βλ. Γρ. Ξενόπουλος, *Άπαντα*, τόμ. ΙΑ΄, εκδ. Μπίρης, Αθήνα 1958, σσ. 319-320.

λη, διαπιστώνουν την ακαταλληλότητα των σχολικών αναγνωσματαρίων και συμμετέχουν στη συγγραφή νέων. Η Π.Σ. Δέλτα μέσα από τις κριτικές μελέτες της για τα αναγνωστικά του 1913 και του 1917, δίνει το δικό της στίγμα για τον τρόπο συγγραφής αυτών των βιβλίων. Εξομολογητικά δεν διστάζει μάλιστα να αναγνωρίσει στην αλληλογραφία της προς τον Παλαμά το 1909 πως «σαν γράφω τίποτα για παιδιά, συλλογίζομαι πάρα πολύ την εντύπωση που θα κάμω στο παιδί και φοβούμαι τη δική μου ιδιοφυία, την κούραση που βρίσκεται στο βάθος των περισσοτέρων της φυλής μας»[21].

Η ομολογία «φόβου» υποδηλώνει ακόμη μία φορά τη συνειδητή παιδαγωγική διάσταση που προσέδιδαν στους λογοτεχνικούς στοχασμούς τους οι δημοτικιστές λογοτέχνες, θεωρώντας την παιδαγωγική πρόθεση κεντρική και όχι παράπλευρη εκδήλωση του πνεύματος του Δημοτικισμού. Ο Δημοτικισμός ενέχει λογοτεχνικά και αισθητικά κριτήρια, όπως και κριτήρια παιδαγωγικής σταθερότητας και ικμάδας. Έτσι, καταδικάζουν τις περισσότερες παιδικές ποιητικές συλλογές, κρίνοντας τα ποιήματά τους γλυκερά, ρηχά ή και παιδαγωγικώς απρόσφορα. Ο Παλαμάς, σημειώνοντας πως «τα ωραιότερα παιδαγωγικά ποιήματα είναι ακριβώς εκείνα που δεν γράφονται διά τα παιδιά», ενισχύει την τάση κατάρριψης των στεγανών μεταξύ της «παιδικής» και της υπόλοιπης λογοτεχνίας.

Στο χώρο των παιδικών και νεανικών περιοδικών[22] παρατηρείται αναθέρμανση του συγγραφικού ενδιαφέροντος μέχρι και τα μετακατοχικά χρόνια. Είναι, άλλωστε, γνωστό πως τα περιοδικά αυτά όχι μόνο τροφοδότησαν τις λογοτεχνικές αναζητήσεις των παιδιών, αλλά κυρίως, μέσα από τις σελίδες συνεργασίας των αναγνωστών, διαμόρφωσαν ένα πεδίο επικοινωνίας, άμιλλας και συμμετοχής, μια πνευματική κοινότητα που υπήρξε καθοριστική για την ατμόσφαιρα της μεταπολεμικής Ελλάδος. Στην εποχή που μας απασχολεί, κυρίαρχη είναι η παρουσία της *Διαπλάσεως των Παίδων,* που συνέδεσε το όνομά της με εκείνο του Γρ. Ξενόπουλου[23] και έδωσε ιδιαίτερη σημασία στο ψυχαγωγικό στοιχείο[24]. Εντός του ίδιου προβληματισμού για την καταλληλότητα των παιδικών και εφηβικών αναγνωσμάτων ο αντίλογος οξύνεται και οδηγεί σε αντιπαράθεση: λ.χ. από ορισμένους λογοτέχνες,

21. *Αλληλογραφία της Π.Σ. Δέλτα 1906-1940,* ό.π., σσ. 30-31.
22. Βλ. τη μελέτη Ν. Δ. Τριανταφυλλόπουλος, *Μεταπολεμικά νεανικά περιοδικά*, εκδ. Αντίποδες, Αθήνα 2015.
23. Για την εξέλιξη του γλωσσικού ζητήματος στον 20ό αιώνα, όπως εμφανίστηκε στη νεοελληνική λογοτεχνία, βλ. επίσης την εργασία μου «Η γλωσσική παρέμβαση του Γρηγορίου Ξενόπουλου στην (παιδική) λογοτεχνία», *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Πορεία, Αθήνα 2001, σσ. 103-116.
24. Βλ. Βίκυ Πάτσιου, *Η Διάπλασις των Παίδων (1879-1922). Το πρότυπο και η συγκρότησή του*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας/Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1987.

όπως η Π.Σ. Δέλτα και ο Ηλίας Βουτιερίδης (1874-1941), το συγκεκριμένο περιοδικό, οι διαγωνισμοί του και οι τακτικές του αντιμετωπίστηκαν με επιφυλακτικότητα ή ακόμη και με εχθρότητα. Πάντως, η πιο σοβαρή κριτική προσέγγιση του παιδικού περιοδικού, αλλά και του παιδικού αναγνώσματος ευρύτερα, γίνεται από τη Γαλάτεια Καζαντζάκη (1881-1963) στη μελέτη της «Τι διαβάζουν τα παιδιά μας»[25], όπου αναρωτιέται αν η αδιαφορία των συγγραφέων μας για το παιδικό βιβλίο οφείλεται στην «κακή αντίληψη που υποβιβάζει το παιδικό βιβλίο σε κατώτερο είδος φιλολογίας, ή αν, το εναντίο, δεν είναι ένας ευγενικός δισταγμός για κάτι πολύ σοβαρό και πολύ σπουδαίο, που ίσως οι συγγραφείς μας νομίζουν πως δε θα ήταν σε θέση να το καταπιαστούν»[26]. Στο ίδιο κείμενό της, αντικρούοντας την άποψη που θέλει το παιδί απρόσεκτο αναγνώστη, αδιάφορο για τις λεπτομέρειες του έργου που διαβάζει, υποστηρίζει: «Το παιδί σταματά στο καθετί, αισθάνεται το καθετί, ζη όλες τις περιπέτειες του ήρωα και παρακολουθεί και τις πιο μικρές του ψυχικές κινήσεις μ' ενδιαφέρον και συγκίνηση»[27].

Γενικά, αξίζει να παρακολουθήσουμε τις κατακτήσεις του λογοτεχνικού Δημοτικισμού στην περίοδο που εκτείνεται από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, η οποία πραγματώνει τα οράματα των προοδευτικών διανοουμένων της εποχής του Βενιζέλου και τελειώνει με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (1940), για να διαπιστώσουμε τόσο την παιδαγωγική σφραγίδα, όσο και τη συνολικότερη εκπαιδευτική αναζήτηση του δημοτικιστικού κινήματος στο πεδίο της πλουσιότερης, πλέον, παιδικής λογοτεχνίας. Με την κοχλίωση των λογοτεχνημάτων γύρω από τους θεματικούς άξονες της πατρίδας, της θρησκείας και της οικογένειας, όπου συμβολικά υπεισέρχεται και η φυσιολατρία, ως πολιτικός άξονας του λογοτεχνικού διδακτισμού, αναγνωρίζεται καθολικά η παιδαγωγική αναγκαιότητα της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους[28]. Η παρουσία κορυφαίων μορφών των ελληνικών γραμμάτων, που είτε έγραψαν κείμενα που απευθύνονταν στο παιδί ως αναγνώστη, είτε συμπεριέλαβαν ανάμεσα στους ήρωές τους και παιδιά (λ.χ. ο Κ. Παλαμάς και η Π.Σ. Δέλτα)[29], συνετέλεσε αποφασιστικά στη συ-

25. Στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τόμ. Γ΄, Αθήνα 1913, σσ. 216-231.
26. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, ό.π., σ. 219.
27. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, ό.π., σ. 220.
28. Βλ., μεταξύ άλλων, και την εργασία μου: «"Βιβλία για τα Ελληνόπουλα": Η σημασία της πρωτοβουλίας του Εκπαιδευτικού Ομίλου για τη θεμελίωση της παιδικής λογοτεχνίας», *Διαδρομές στην παιδική λογοτεχνία*, εκδ. Ψυχογιός, Αθήνα 2017, σσ. 126-142.
29. Πβ. Τερέζας Πεσμαζόγλου, *Το ηρωικό παραμύθι της Π. Σ. Δέλτα. Μικρό οδοιπορικό από τις απαρχές στην ωριμότητα της νεοελληνικής παιδικής λογοτεχνίας*, πρόλ. Σπ. Δοξιάδης, εκδ. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα 1991.

νειδητοποίηση της αναγκαιότητας αυτής. Αξιόλογη και συχνά καθοριστική υπήρξε η συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων από τους Γ. Βιζυηνό, Κ. Παλαμά, Άγγ. Βλάχο, Αλ. Πάλλη, Γ. Δροσίνη, Ι. Πολέμη, Γ. Βλαχογιάννη, Ζ. Παπαντωνίου, Π.Σ. Δέλτα, Γρ. Ξενόπουλο, Στ. Σπεράντσα, Β. Ρώτα, Έ. Αλεξίου, Σ. Μαυροειδή-Παπαδάκη, Ρ. Καρθαίου, Α. Μεταξά, Μ.Δ. Στασινόπουλο, Ά. Τροπαιάτη, Γ. Βερίτη κ.ά.

Από την εποχή, λοιπόν, που ο Γ. Βιζυηνός γράφει το πρώτο νεοελληνικό διήγημα στη δημοτική, τον *Τρομάρα*, που δημοσιεύεται στη *Διάπλαση των Παίδων* το 1884, που ο Αλ. Πάλλης εκδίδει την ποιητική συλλογή του *Τραγουδάκια για παιδιά* (1889), που εγκαινιάζεται από το «Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων» μια σειρά με παιδικά έργα (1900) και που η Π.Σ. Δέλτα εκδίδει το *Παραμύθι χωρίς όνομα* (1909), μέχρι την οριστικοποίηση των αγώνων των δημοτικιστών για την επικράτηση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση, ο παιδαγωγικός προβληματισμός των λογοτεχνικών δημιουργών αποδεσμεύει υψηλούς τόνους αισθήματος ευθύνης για τη διαμόρφωση μαθητών και αναγνωστών της λογοτεχνίας.

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι δημοτικιστές λογοτέχνες, υπερβαίνοντας με το έργο και τη μαρτυρία τους την ηθικολογική χροιά της λογοτεχνίας, απέδειξαν εμπράκτως την εγγενή διάθεση του λογοτεχνικού κειμένου στην πρόσληψη και ανάπτυξη παιδαγωγικών αρχών· αρχών διαμόρφωσης του παιδαγωγικού γίγνεσθαι μέσω της ανάγνωσης και της εξοικείωσης των μαθητών με τον μεταφορικό και αφηγηματικό λόγο, που προτείνεται κυρίως στη σχολική αίθουσα με τα λογοτεχνικά αναγνώσματα της σχολικής ηλικίας. Η έμφαση στο γλωσσικό τύπο των λογοτεχνημάτων, άλλωστε, συνδέθηκε άρρηκτα με την επίταση της παιδαγωγικής απήχησης του έντεχνου λόγου, με την έγνοια για την υγιή ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών μέσα από ωραία και ταιριαστά αναγνώσματα και με την κατασκευή προτύπων δημιουργικής έκφρασης. Ο στόχος τους επετεύχθη: οι περισσότερες από τις απόψεις των λογοτεχνών αυτών σε σύντομο χρονικό διάστημα εισακούσθηκαν και έχουν πλέον ενταχθεί απολύτως στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Σημειωτέον πως αυτή η πρόθεση των εκπροσώπων του κινήματος του Δημοτικισμού, που ανάγει τη λογοτεχνία σε μορφωτικό και παιδαγωγικό ιδεώδες, από μόνη της συνιστά «σχολή» παιδαγωγικού ορισμού, δημιουργικού στοχασμού και νεοελληνικού πολιτισμού και αξίζει να αποκτήσει ενότητα ειδικού κεφαλαίου στην περίπτωση συγγραφής μιας έγκυρης και επικαιροποιημένης ιστορίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βάρναλης, Κ. (1980). *Φιλολογικά Απομνημονεύματα*. (φιλολ. επιμ. Κ. Γ. Παπαγεωργίου). Αθήνα: Κέδρος.

Γιαννιός, Ν. (1927). *Δημοτικισμός και σοσιαλισμός*. Αθήνα.

Δελμούζος, Α. Π. (1971). *Δημοτικισμός και παιδεία*. Αθήνα: Ελληνοευρωπαϊκή Κίνηση Νέων.

Δελμούζος, Α. Π. (1950). *Το κρυφό σκολειό (1908-1911)*. Αθήνα: Γαλλικό Ινστιτούτο.

Δελμούζος, Α. Π. (1958). *Μελέτες και πάρεργα*. Αθήνα.

Δέλτα, Π. Σ. (1980). *Πρώτες Ενθυμήσεις (Αρχείο Π. Σ. Δέλτα, Γ΄)*. (επιμ. Π. Α. Ζάννας). Αθήνα: Ερμής.

Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου. (1911, 1913). τόμ. Α΄, Γ΄. Αθήνα.

Δημαράς, Α. (1980). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια ιστορίας*, 2 τόμ. Αθήνα: Ερμής.

Καλογιάννης, Γ. Χ. (1989). *Ο Νουμάς και η εποχή του (1903-1910). Γλωσσικοί και ιδεολογικοί αγώνες*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Κατσίμπαλης, Γ. Κ. (1929). *Το παιδί στην ποίηση του Παλαμά*. Αθήνα: Τυπογραφείο «Εστία».

Κοντονή, Ά. (1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Αθήνα: Κριτική.

Κριαράς, Ε. (1986). *Πρόσωπα και θέματα από την ιστορία του Δημοτικισμού*, τόμ. 2. Αθήνα: Καστανιώτης.

Λαμψίδης, Γ. Ν. (1993). *Οι περιπέτειες της δημοτικής: Η συνταγματική απαγόρευση (1911), η αναγνώριση (1976), το μονοτονικό (1982)*. Αθήνα.

Λευκοπαρίδης, Ξ. (επιμ.). (1956). *Αλληλογραφία της Π.Σ. Δέλτα 1906-1940*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

Λισμάνης, Ρ. Π. (2013). *Ο παιδαγωγικός λόγος των Ελλήνων λογοτεχνών της περιόδου 1880-1930 και η επίδρασή του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (1995). *Οι «Αθηναϊκαί Επιστολαί» του Γρηγορίου Ξενόπουλου στη «Διάπλασιν των Παίδων» 1896-1947*. Αθήνα: «Αστήρ».

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2001). Η γλωσσική παρέμβαση του Γρηγορίου Ξενόπουλου στην (παιδική) λογοτεχνία. Στα *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας* (σσ. 103-116). Αθήνα: Πορεία.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2002). Το γλωσσικό ζήτημα κατά το Νεοελληνικό Διαφωτισμό. *Πρακτικά του Γ΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρεί-*

ας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Αθήνα 7-9 Νοεμβρίου. 2002, στην ιστοσελίδα http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e_athena/sin_ath.html.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Η πολλαπλή συμβολή του Διαφωτισμού στη διαμόρφωση της Νεοελληνικής Παιδείας. Στον τόμο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Όψεις και απόψεις*, τόμ. Α΄: *Ιστοριογραφικά ρεύματα – Μακρές περίοδοι – Εκπαίδευση εκτός συνόρων – Τοπική ιστορία* (σσ. 399-412). Αθήνα: Gutenberg.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας, Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2017). «Βιβλία για τα Ελληνόπουλα»: Η σημασία της πρωτοβουλίας του Εκπαιδευτικού Ομίλου για τη θεμελίωση της παιδικής λογοτεχνίας. *Διαδρομές στην παιδική λογοτεχνία*, 126-142. Αθήνα: Ψυχογιός.

Μέγας, Α. Ε. (1997). *Ιστορία του γλωσσικού ζητήματος*, 2 τόμοι. Αθήνα: Δωδώνη [αρχική έκδ., 1925-1927].

Μπαμπινιώτης, Γ. (2011). Γεώργιος Χατζιδάκις η θέση του στο γλωσσικό ζήτημα και η συμβολή του στην απόκτηση της γλωσσικής μας ταυτότητας. Στον τόμο Γ. Μπαμπινιώτης (επιστ. επιμ.), *Το γλωσσικό ζήτημα. Σύγχρονες προσεγγίσεις* (σσ. 447-459). Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία.

Μπουζάκης, Σ. (2003). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.

Νούτσος, Χ. (2007). Τα όρια του βενιζελικού εκσυγχρονισμού στη σχολική γνώση (1913-1931). Στον τόμο *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 233-241). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόπουλος, Γρ. (1958). *Άπαντα*, τόμ. ΙΑ΄. Αθήνα: Μπίρης.

Παλαμάς, Κ. (χ.χ.). *Άπαντα,* τόμ. Δ΄, ΣΤ΄, ΙΕ΄, ΙΣΤ΄. (επιμ. Ιδρύματος Κ. Παλαμά). Αθήνα: Μπίρης.

Πάτσιου, Β. (1987). *Η Διάπλασις των Παίδων (1879-1922). Το πρότυπο και η συγκρότησή του*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας / Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Πεσμαζόγλου, Τ. (1991). *Το ηρωικό παραμύθι της Π. Σ. Δέλτα. Μικρό οδοιπορικό από τις απαρχές στην ωριμότητα της νεοελληνικής παιδικής λογοτεχνίας*. (πρόλ. Σπ. Δοξιάδης). Αθήνα: εκδ. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

Σακελλαρίου, Χ. (1997). *Πηνελόπη Δέλτα. Η ζωή - Οι έρωτες - Το έργο της*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιμενή, Π. (2008). *Μεταρρύθμιση και αντίδραση: Το Πανεπιστήμιο Αθηνών*

απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (1899 - 1926). Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρα, Λ. Θ. (2004). Το γλωσσικό ζήτημα και η εκπαίδευση των δασκάλων κατά τις δεκαετίες του '20 & του '30. Στον τόμο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης, Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών* (σσ. 241-268). Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρα, Λ. Θ. (2011). Γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και γλωσσικό ζήτημα (1917-1927). Στον τόμο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πρακτικά 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών* (σσ. 299-313). Πάτρα.

Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (επιμ.). (1976). *Δημοτικισμός και Κοινωνικό Πρόβλημα*. Αθήνα: Ερμής.

Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (1999). *Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική*. Αθήνα: Ολκός.

Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (2011). Η στάση του Ελευθερίου Βενιζέλου στο γλωσσικό: Το Σύνταγμα του 1911. Στον τόμο Γ. Μπαμπινιώτης (επιστ. επιμ.), *Το γλωσσικό ζήτημα. Σύγχρονες προσεγγίσεις* (σσ. 407-419). Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1933). *Η Ακαδημία και το γλωσσικό ζήτημα*. (Σειρά «Επιστήμη και Ζωή», αρ. 5). Αθήνα.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1934). *Οι νέοι και το γλωσσικό ζήτημα*. Αθήνα.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1937). *Σταθμοί της γλωσσικής μας ιστορίας*, τόμ. Α΄. Αθήνα.

Τριανταφυλλόπουλος, Ν. Δ. *Μεταπολεμικά νεανικά περιοδικά*. (2015). Αθήνα: Αντίποδες.

Τριχιά-Ζούρα, Μ. (2003). *Η αυτοβιογραφία του Γρηγορίου Ξενόπουλου, Φιλολογική μελέτη*. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.

Φραγκουδάκη, Α. (1992[7]). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. Αθήνα: Κέδρος.

Χαραλάμπους, Δ. Φ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ψυχάρης, Γ. (1903). *Ρόδα και Μήλα*, τόμ Β΄. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

Ψυχάρης, Γ. (1978). *Το Ταξίδι μου*. (επιμ. Άλκης Αγγέλου, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, ΣΠ 11). Αθήνα: Ερμής.

ABSTRACT

The present paper attempts an evidence-based illumination of the pedagogical dimension of literature, as perceived and expressed through the work of some of the most important writer-representatives of the Demotic movement (K. Palamas, K. Varnalis, G. Psycharis, Gr. Xenopoulos, P. S. Delta, etc.), who can also be considered as proponents of the pedagogical functions of modern Greek literature.

Transcending the moralistic tone of literature with their work and testimony, these writers demonstrated in practice the inherent propensity of the literary text for receiving and developing pedagogical principles. These principles guide students' reading and familiarization with the metaphorical language and the narratives offered mainly in the classroom as well as with various literary readings of primary school age. The emphasis on the linguistic facet of literary works is in any case inextricably linked with the intensification of the pedagogical reach of literary texts and with the construction of standards for creative expression. Our conclusions, based on earlier and recent bibliography, are formulated within the framework of a theoretical approach of modern literature as a cultural and educational ideal.

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Παιδαγωγικής και Λογοτεχνίας
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Τομέας Επιστημών της Αγωγής
Ναυαρίνου 13Α, 106 80 Αθήνα
Τηλ.: 210 3688082, Fax: 210 3688078
Κιν.: 6944 125.860
E-mail: kmalafant@primedu.gr

Σύγχρονη ευρωπαϊκή λογοτεχνία για νέους και Τρίτος Κόσμος: ουμανιστική στράτευση και αποικιακές καταβολές

Βασιλική Λαλαγιάννη

Η λογοτεχνία και η λογοτεχνική κριτική μαζί με άλλες επιστήμες, όπως η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Ανθρωπολογία και η Πολιτική Επιστήμη, αλλά και πολλές μορφές Τέχνης, αποτέλεσαν, ήδη από τα τέλη του 18ου αιώνα, χώρο ανάπτυξης της επιστημολογικής και της επιστημονικής σκευής της αποικιοκρατίας, χώρο, επίσης, δημιουργίας ενός φαντασιακού που βρισκόταν σε συνέργεια με το πνεύμα της επικρατούσας ιδεολογίας της Μητρόπολης, ιδιαίτερα σε χώρες μεγάλου αποικιακού διαμετρήματος, τις ονομαζόμενες Αυτοκρατορίες, κατά κύριο λόγο τη Μεγάλη Βρετανία και τη Γαλλία, καθώς και σε χώρες με μικρότερη αποικιακή εμβέλεια, όπως το Βέλγιο, την Ολλανδία και τη Γερμανία[1].

Εκκινώντας από τις θέσεις της μεταποικιακής κριτικής, θα εξετάσουμε, έχοντας ως αφετηρία το γαλλικό παράδειγμα, τους τρόπους με τους οποίους η σύγχρονη ευρωπαϊκή λογοτεχνία για νέους «συνομιλεί» με τις χώρες του Τρίτου Κόσμου, και ειδικότερα με τις χώρες της υποσαχάριας Αφρικής. Η μεταποικιακή κριτική εστιάζει κατά κύριο λόγο, σε δύο πεδία: πρώτον, μελετά την αναπαράσταση του μη ευρωπαϊκού στα έργα του δυτικού λογοτεχνικού κανόνα και, δεύτερον, μελετά τα κείμενα που προέρχονται από μη δυτικές πολιτισμικές παραδόσεις, και ιδιαίτερα από περιοχές που υπήρξαν αποικίες των ευρωπαϊκών κρατών[2]. Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές ανάμεσα στα αποικιακά καθεστώτα και σε μορφές κυριαρχίας που αναπτύχθηκαν μετά την απο-αποικιοποίηση, αλλά και τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στην αποικία και τη μητρόπολη, η Μεταποικιακή Κριτική,

1. Τον 18ο αιώνα οι αποικιακές Αυτοκρατορίες της Ισπανίας και της Πορτογαλίας έχουν ήδη υποχωρήσει, αφήνοντας τη θέση τους σε νέες δυνάμεις. Για την ιστορία της Αποικιοκρατίας, βλ. τη μελέτη του Λάμπρου Φλιτούρη, *Αποικιακές Αυτοκρατορίες. Η εξάπλωση της Ευρώπης στον κόσμο 16ος-20ός αι.,* εκδ. Ασίνη, Αθήνα 2015.

2. Στο κείμενό μας θα αναφερθούμε στο πρώτο πεδίο σε σχέση με τη νεανική λογοτεχνία, καθώς το δεύτερο έχει μελετηθεί πολύ ικανοποιητικά, ειδικά τα τελευταία χρόνια, τόσο στο πλαίσιο των Μεταποικιακών Σπουδών όσο και των Migration Studies. Μεταξύ των πολλών μελετών που αφορούν το δεύτερο πεδίο, παραπέμπουμε στο βιβλίο της Odile Cazenave, που έχει μελετήσει την γαλλόφωνη λογοτεχνική παραγωγή Αφρικανών συγγραφέων που ζουν στη Γαλλία: Odile Cazenave, *Afrique sur Seine. Une nouvelle génération de romanciers africains à Paris,* L'Harmattan, Paris 2003.

που εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 με το σημαντικό έργο του Εντουάρντ Σαίντ *Οριενταλισμός,* αναπτύσσει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα από το οποίο προσπαθεί να εξετάσει τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στον αποικιοκράτη και τον αποικιοκρατούμενο, ανάμεσα στην μητρόπολη και τις αποικίες. Προσπαθεί «να μελετήσει κριτικά όλες τις μορφές σκέψης που προέρχονται από τις συχνές διαδράσεις ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, ανάμεσα στην Ιστορία και τις ιστορίες, ανάμεσα στην επίσημη μνήμη και τα ατομικά βιώματα» (Clavaron, 2011: 13). Μέσα σε αυτό το ερμηνευτικό πλαίσιο, χρησιμοποιεί τον δυτικό λογοτεχνικό κανόνα –που είναι και το ιδεολογικό άλλοθι της Δύσης για την «ανωτερότητά» της έναντι των μη δυτικών πληθυσμών που κατέκτησε–, για να τον αναδιατυπώσει και να τον μεταλλάξει σε μέσο αφήγησης εκείνων των υποκειμένων και των συλλογικοτήτων που μέχρι τότε θεωρούνταν υποδεέστερα[3].

Η ΝΕΑΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ[4] ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΩΝ ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΙΩΝ

Τον 18ο αιώνα οι αντιλήψεις περί ετερότητας και υπεροχής του δυτικού κόσμου εμπεριέχονται στο νομιμοποιητικό αφήγημα της διάσωσης του «πρωτόγονου» ανθρώπου, ένα είδος πολιτισμικής αποστολής, η οποία είχε ως στόχο να εκδυτικοποιήσει τον διαφορετικό Άλλο. Η πρακτική αυτή υπήρξε μία σημαντική διάσταση του δυτικού νεωτερικού ανθρωπισμού, επηρεάζοντας γράμματα και τέχνες και δημιουργώντας έναν Λόγο για τη νομιμοποίηση της αποικιοκρατικής επέκτασης των δυτικών κρατών. Τον 19ο αιώνα επιστρατεύονται δημοσιογράφοι και επιστήμονες, εταιρείες και ενώσεις για τη μελέτη των αποικιών, με στόχο, μέσα από διαλέξεις, άρθρα στον Τύπο και διαφόρων ειδών εκδόσεις, να δημιουργήσουν μία αποικιακή συνείδηση η οποία θα δρα υποστηρικτικά προς την αποικιακή δύναμη, την ονομαζόμενη Αυτοκρατορία[5]. Στο κλίμα αυτό συμβάλλουν και οι μεγάλες αποικιακές εκθέσεις οι οποίες εξοικειώνουν τους επισκέπτες των δυτικών

3. Οι «Σπουδές των υποδεέστερων» (Subaltern Studies) προέρχονται από τη μεγάλη μήτρα της μεταποικιακής κριτικής, με κυριότερο εκπρόσωπο την Gayatri Chakravorty Spivak. Η Spivak αμφισβητεί τις κυρίαρχες συμβάσεις της λογοτεχνικής κριτικής, ενώ δίνει έμφαση σε πολιτισμικά κείμενα ανθρώπων και ομάδων που συνήθως περιθωριοποιούνται από τον κυρίαρχο δυτικό πολιτισμό και τον κυρίαρχο δυτικό λογοτεχνικό κανόνα, όπως οι μετανάστες, ο εργατικός κόσμος, οι γυναίκες και το μεταποικιακό υποκείμενο.

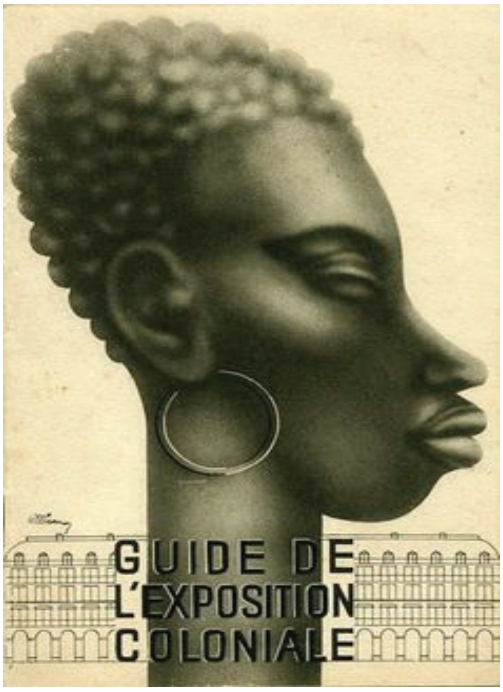
4. Ως «νεανική λογοτεχνία» αποδίδουμε τον γαλλικό όρο «littérature de jeunesse» ο οποίος περιλαμβάνει τη λογοτεχνική παραγωγή που απευθύνεται στην εφηβική και τη νεανική ηλικία, ενώ διαχωρίζεται σαφώς από την παιδική λογοτεχνία (littérature d'enfance/littérature pour enfants).

5. Για το θέμα των αναπαραστάσεων των Αυτοκρατοριών, βλ. Landau, P. & Kaspin, D. Eds. (2002). *Images and Empires. Visuality in Colonial end Postcolonial Africa.* Berkeley/LA: University of California Press.

μεγαλουπόλεων με τις αποικιακές κτήσεις τους και καλλιεργούν την εθνική υπερηφάνεια και ανωτερότητα του δυτικού κόσμου[6]. Το κίνημα του Οριενταλισμού στις εικαστικές τέχνες άνθησε σε όλες τις αποικιοκρατικές ευρωπαϊκές δυνάμεις.

Εικόνα 1: Αποικιακές εκθέσεις στο Παρίσι

6. Οι εκθέσεις αυτές πραγματοποιούνταν κυρίως στο Παρίσι και στο Λονδίνο, τις μητροπόλεις των δυο μεγάλων Αυτοκρατοριών, αλλά και στη Γερμανία και το Βέλγιο, με μικρότερη περιοδικότητα.



Εικόνα 2: Αποικιακές εκθέσεις στο Παρίσι

Την ίδια εποχή η «αποικιακή λογοτεχνία», τα έργα δηλαδή που εκτυλίσσονται σε εξωτικά περιβάλλοντα ή που έχουν ως κεντρικό πρόσωπο τον ηρωικό «λευκό εξερευνητή», συμβάλλει στην ανάπτυξη αυτού του κλίματος και στην ένταξή του στην καθημερινότητα των πληθυσμών της μητρόπολης. Το έργο, για παράδειγμα, *Η Καρδιά του Σκότους* (1899) του Τζόζεφ Κόνραντ, περιγράφει την Αφρική ως περιοχή σκοτεινή και επικίνδυνη, με υποδεέστερες φυλές και κοινότητες και με αρχέγονους πολιτισμούς. Το έργο αυτό αποτελεί «μία σύνθετη ανάγνωση της κουλτούρας του μητροπολιτικού κέντρου, που διαμορφώνεται μέσα από τη σύγκρουση ανάμεσα στην εκπολιτιστική αποστολή του δυτικού κόσμου και τους αποικιοκρατικούς μηχανισμούς της καταστολής» (Καραβαντά, 2016: 108). Τα παραδείγματα είναι πολλά και στη νεανική λογοτεχνία, με πρώτο αυτό του *Ροβινσώνα Κρούσου* (1791) του Ντάνιελ Νταφόε, που γέννησε πολλές ανά την Ευρώπη Ροβινσωνιάδες, και που είχε ως βάση την αγαπημένη ιστορία-μοντέλο του λευκού ανθρώπου που εξερευνά άγνωστα μέρη εκπολιτίζοντας τους ιθαγενείς. Αναφέρουμε, επίσης,

την περίπτωση του Ράντγιαρντ Κίπλινγκ με το *Βιβλίο της Ζούγκλας* (1894), τον *Κιμ* (1901), και το ποίημά του «Το Χρέος του Λευκού Ανθρώπου» ("The White Man's Burden", 1899)[7]. Την ίδια εποχή, στη Γαλλία, ο Ιούλιος Βερν γράφει το πρώτο του μυθιστόρημα *Πέντε εβδομάδες με αερόστατο,* όπου καταγράφει την υπέρπτηση της Αφρικής με όλες τις μορφολογικές λεπτομέρειες, την εποχή που η αφρικανική ήπειρος είναι μία λευκή έκταση στους χάρτες, καθώς είναι εντελώς ανεξερεύνητη. Αν και στα τέλη του 19ου αιώνα η γαλλική λογοτεχνία για ενήλικο κοινό δεν ασχολείται στη μεγάλη της πλειοψηφία[8] με θέματα που αφορούν τις αποικίες, η νεανική λογοτεχνία «επιφορτίζεται» να διαδώσει πατριωτικά θέματα κάτω από την πίεση της τραυματικής για τους Γάλλους εμπειρίας του ατυχούς πολέμου του 1870 και την απώλεια της Αλσατίας-Λωρραίνης από τα πατρώα εδάφη (Jahier, 2012). Επιδοκιμάζοντας την κατακτητική πολιτική της Γαλλίας και την πολιτική της στις υπερπόντιες και στις αφρικανικές κτήσεις, που έρχονται ως «αποζημίωση» των χαμένων εδαφών στην ευρωπαϊκή Γαλλία, η νεανική λογοτεχνία εστιάζει στην εκπολιτιστική αποστολή των Γάλλων, χωρίς να παραλείπει να αναφερθεί και στα οικονομικά οφέλη της αποικιοκρατίας. Αυτά τα λογοτεχνικά κείμενα, που σπάνια περιείχαν μία υποτονική κριτική της αποικιακής πολιτικής της Τρίτης Δημοκρατίας, συνέβαλλαν για πολλές δεκαετίες στη δημιουργία μιας συνείδησης ανωτερότητας στη γαλλική νεολαία, η οποία αποδεχόταν την ιμπεριαλιστική πολιτική της χώρας της (Jahier, 2012).

ΤΟ «ΑΦΡΙΚΑΝΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ»

Πενήντα χρόνια μετά την Ανεξαρτησία των περισσοτέρων χωρών της αφρικανικής ηπείρου και σε μια εποχή όπου, μέσα από τις πολλαπλές μεταναστευ-

7. «Επωμιστείτε το χρέος του λευκού ανθρώπου, Δώστε τροφή στα πεινασμένα στόματα Και σταματήστε την επιδημία. Και μόλις πλησιάσετε τον σκοπό σας, Και κατορθώσετε ό,τι χάριν των άλλων επιδιώκετε, Δείτε πώς η τεμπελιά και η τρέλα των απίστων καταστρέφουν όλη την ελπίδα σας [...]. Επωμιστείτε το χρέος του λευκού ανθρώπου, Θερίστε ό,τι υπήρξε ανέκαθεν η ανταμοιβή του: Την αποδοκιμασία εκείνων που προστατεύει [...]» (Ι. Κολιόπουλος, κ.ά., *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα χ.χ., σ. 55).

8. Υπάρχουν και παραδείγματα συγγραφέων που αναφέρονται στο δουλεμπόριο, τις κτήσεις και την κατάσταση των πληθυσμών στις αποικίες, κυρίως μέσα από μία ουμανιστική οπτική, όπως είναι η περίπτωση της Marceline Debordes-Valmore, Ρατσισμός, δουλεία και αποικιοκρατία στο *Βιβλίο για μικρά παιδιά* (1834) και στην *Sarah* (1821) της Marceline Desbordes-Valmore. «Στο έργο της, η Debordes-Valmore σκιαγραφεί την ιδανική εικόνα μιας κοινωνίας όπου η αρμονία και η συνύπαρξη θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν την κοινωνική αδικία. Τα έργα της "Sarah" και "La jambe de Damis" αποτελούν ιστορίες αποικιακής μνήμης όπου υποστηρίζεται η ρευστότητα των συνόρων ανάμεσα στον ξένο και τον αυτόχθονα, τον Λευκό και τον Μαύρο, τον αποικιοκράτη και τον αποικιοκρατούμενο». (Λαλαγιάννη, 2009).

τικές ροές, ένας μεγάλος αριθμός από τους κατοίκους της Ευρώπης κατάγεται από αφρικανικές χώρες, η σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή για νέους, με θεματικές που σχετίζονται με την Αφρική, διαφοροποιείται από το αποικιακό μυθιστόρημα που αναπτύχθηκε ακόμη και μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Σήμερα, η λογοτεχνική αυτή παραγωγή εντάσσεται στα κοινωνικο-ρεαλιστικά μυθιστορήματα (romans socioréalistes) όπου κυριαρχεί η εγγραφή του κοινωνικού στο λογοτεχνικό κείμενο (Prud'homme, 2008: 12), και χαρακτηρίζεται από μία πολυπολιτισμική προοπτική που απομακρύνεται από το νομιμοποιητικό αφήγημα της εκπολιτιστικής αποστολής του διαφορετικού Άλλου καθώς και από το κανονιστικό υποκείμενο της «πολιτισμένης» δυτικής νεωτερικότητας. Αυτό, εντούτοις, δεν αποτελεί τον κανόνα, καθώς ένα τμήμα της νεανικής λογοτεχνικής παραγωγής περιλαμβάνει στοιχεία που ανήκουν στο αποικιακό φαντασιακό και τα οποία μεταφέρουν κατάλοιπα της οριενταλιστικής ιδεολογίας που χαρακτήριζε τον δυτικό κόσμο.

Από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης είχε, από δεκαετίες, καθιερωθεί στην Ευρώπη η εικόνα μιας Αφρικής που ήταν συνώνυμη με τη φτώχεια και τη βία, εικόνα που διαπότισε για χρόνια τη δυτική θέαση της ηπείρου. Σήμερα αυτή η εικόνα επανέρχεται εν μέρει στα νεανικά μυθιστορήματα, η πλοκή των οποίων εκτυλίσσεται στην υποσαχάρια Αφρική και στα οποία εμφανίζονται και άλλες θεματικές, όπως η διεθνής ουμανιστική βοήθεια, ο αγώνας για ανεξαρτησία και δημοκρατία, τα κοινωνικά προβλήματα των νέων κρατών, και άλλες θεματικές.

Ενώ στα τέλη του 1970 η Brigitta Benzing είχε προσάψει στη νεανική ευρωπαϊκή λογοτεχνία ότι αρέσκεται σε εξωτικές διηγήσεις και δεν λαμβάνει υπόψη της τη σύγχρονη αφρικανική πραγματικότητα (Malanda, 2013), υπάρχει σήμερα ανάμεσα στα ευρωπαϊκά νεανικά μυθιστορήματα, ένα σημαντικό τμήμα που ασχολείται με αυτό που ο Kodjo Attikpoé αποκαλεί «das afrikanische Problem», το «αφρικανικό πρόβλημα».

«Η λέξη-κλειδί «αφρικανικό πρόβλημα» είναι ένας γενικός όρος και περιλαμβάνει εμφύλιους πολέμους, πολιτικές κρίσεις και φτώχεια, προβλήματα που αντιμετωπίζει η αφρικανική ήπειρος σήμερα. Μπορεί όμως να αντιτάξει κανείς ότι αυτά τα προβλήματα δεν είναι το αποκλειστικό ζήτημα των Μαύρων» (Attikpoé, 2003: 136).

Τα μυθιστορήματα αυτά στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των νεαρών αναγνωστών μέσα από τη μυθοπλασία, βάζοντας επί σκηνής τα θύματα του αφρικανικού προβλήματος όπως και τα πρόσωπα που έρχονται να βοηθήσουν τα θύματα, και τα οποία συχνά ανήκουν σε φορείς ανθρωπιστικής βοήθειας και σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Μέσα από τα μάτια του προσώπου που υφίσταται το πρόβλημα, του υποδεέστερου Άλλου, όπως το

ονομάζει η Cayatri Spivac, δηλαδή μέσα από το θύμα, ο αναγνώστης ανακαλύπτει τις ευχάριστες στιγμές, αλλά και τις δυσκολίες, στις οποίες προσκρούουν τα μυθιστορηματικά πρόσωπα. Αυτή η αφηγηματική τροπή αποτελεί μία στρατηγική γραφής που στοχεύει στην ενθάρρυνση του αναγνώστη να στρατευθεί εναντίον της αδικίας. Γράφει η Nasrin Siege, συγγραφές του νεανικού μυθιστορήματος *Juma. Ein Straßenkind aus Tansania* (1998):

«Με την ιστορία του Juma, ήθελα να βοηθήσω τους αναγνώστες και τις αναγνώστριες να ξεπεράσουν τον δικό τους κόσμο των εμπειριών και να μετέχουν στη ζωή των παιδιών του δρόμου, να την κατανοήσουν και να αγωνισθούν εναντίον των αδικιών που υποχρεώνουν αυτά τα παιδιά να ζήσουν και να πεθάνουν στο δρόμο. Διότι είμαι πεπεισμένος πώς μόνο με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουμε να αλλάξουμε κάτι» (Malanda, 2013).

Αν και η πλειονότητα των ιστοριών εκτυλίσσεται σε συγκεκριμένη χώρα, που αναφέρεται ρητά, η χρήση των λέξεων Αφρική και Αφρικανός στα οπισθόφυλλα και σε ορισμένους τίτλους, αλλά και μέσα στο κείμενο, δείχνει ότι η αναφερόμενη χώρα είναι αντιπροσωπευτική ολόκληρης της Αφρικής. Αν και τα μυθιστορήματα για νέους σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν κοινές επιλογές στη θεματική τους, διαφοροποιούνται ωστόσο ως προς τη διαχείριση των θεματικών αυτών.

Μία αφηγηματολογική και μορφολογική ανάλυση των νεανικών μυθιστορημάτων που ασχολούνται με κοινωνικο-οικονομικά και πολιτικά προβλήματα στην υποσαχάρια Αφρική, καθώς και των μηνυμάτων που αυτά επιθυμούν να δώσουν, φέρνει στην επιφάνεια ποικίλες διαφοροποιήσεις στην παρουσίαση και διαχείριση αυτών των προβλημάτων από νεανικά μυθιστορήματα. Αυτές οι διαφοροποιήσεις οφείλονται κατά κύριο λόγο στο αποικιακό παρελθόν της κάθε χώρας καθώς και στις αντιλήψεις και τα ιδεολογικά σχήματα μέσα από τα οποία εκφράζονται οι συγγραφείς κάθε χώρας σε συγκεκριμένες περιόδους της ιστορίας της.

Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΥΜΑΝΙΣΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΕΥΣΗ. ΤΟ ΓΑΛΛΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ

Εκκινώντας από τη βασική υπόθεση ότι το φαντασιακό που αφορά την Αφρική διαφοροποιείται από τη μία χώρα στην άλλη, θα παρουσιάσουμε τις αναπαραστάσεις της Αφρικής και τη βούληση για ουμανιστικές παρεμβάσεις στην ήπειρο αυτή μέσα από ένα corpus σύγχρονων γαλλικών νεανικών μυθιστορημάτων, αναζητώντας αποκλίσεις και συγκλίσεις με τις λογοτεχνίες άλλων ευρωπαϊκών χωρών, και ειδικότερα της Γερμανίας και του Βελγίου, των οποίων το αποικιακό παρελθόν υπήρξε διαφορετικό. Η Γαλ-

λία, μεγάλη αποικιακή Αυτοκρατορία, είχε πολύχρονη παρουσία σε πολλές περιοχές της Αφρικής, ενώ η Γερμανία, μέχρι τον Πρώτο Παγκόσμιο πόλεμο, είχε μία σύντομη παρουσία στην Αφρική απ' όπου δεν δέχτηκε μεγάλα μεταναστευτικά κύματα, όπως συνέβη στην περίπτωση της Γαλλίας. Το Βέλγιο κατείχε σχεδόν για μισό αιώνα το Κονγκό, το οποίο προηγουμένως αποτελούσε προσωπική περιουσία του βασιλιά Λεοπόλδου Β΄.

Το corpus μας περιλαμβάνει μυθιστορήματα με ειδικές θεματικές, που απευθύνονται σε εφηβικό κοινό (10-16 ετών) και έχουν εκδοθεί στη Γαλλία ανάμεσα στο 1994, ημερομηνία της εκλογής του Νέλσονα Μαντέλα στη ηγεσία της Νοτίου Αφρικής, μέχρι και το 2010, όταν γιορτάστηκαν τα πενήντα χρόνια της Ανεξαρτησίας των κρατών της Αφρικής: Pierre-Marie Beaude, *Issa, enfant des sables* (Gallimard/Folio Junior, 1995), Yann Mens, *Champ de mines* (éd. Thierry Magnier, 2005), Jean-Jacques Marimbert, *Nuria, la nomade* (Syros, 2004), Elisabeth Combres, *La mémoire trouée* (Gallimard Jeunesse, 2007), Isabelle Collombart, *Bienvenue à Goma* (Gallimard Jeunesse, 2008), Bénédicte Brocher, *Je vous e-mail d'Afrique* (Syros/La Découverte, 2004).

Εικόνα 3

Οι θεματικές με τις οποίες ασχολούνται εστιάζουν σε κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά ζητήματα, όπως η ανέχεια και ο υποσιτισμός, η εκπαίδευση και η σχολική διαρροή, η παιδική εργασία, οι εμφύλιες συρράξεις και οι επιπτώσεις τους στους πληθυσμούς, οι πρόσφυγες λόγω των πολέμων, και άλλα συναφή θέματα. Η θεματική «αφρικανικό πρόβλημα» δεν καταλήγει στις ίδιες προβληματικές. Οι αφηγηματικές επιλογές που αντιπαραβάλλουν τα γαλλικά μυθιστορήματα με άλλα αντίστοιχα άλλων ευρωπαϊκών χωρών είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα με τα αντίστοιχα μηνύματα που τα μυθιστορήματα επιδιώκουν να δώσουν.

Στα γαλλικά λογοτεχνικά κείμενα κομβικό σημείο αποτελεί η σχέση με την πραγματικότητα. Παρατηρείται ότι δίνεται έμφαση στη μεταφορική και ενίοτε στην ποιητική προσέγγιση, τονίζεται, δηλαδή, η μυθοπλαστική πλευρά του έργου, ενώ ο ρεαλισμός υποχωρεί. Ενίοτε τα κείμενα αυτά εμπεριέχουν στοιχεία εξωτισμού, αναφορικά με τις περιγραφές των τοπικών ενδυμασιών και των διαφόρων τελετουργιών της αφρικανικής κουλτούρας, πρακτική που απαντάται στη γαλλική λογοτεχνία από τον 19ο αιώνα, ενώ ανιχνεύεται και στις λογοτεχνίες της μεταποικιακής εποχής (Moura, 2003· Lalagianni & Moura, 2014). Ζητήματα επίκαιρα, όπως η ανέχεια, ο πόλεμος ή η παιδική εργασία προσεγγίζονται μέσα από μία γραφή που συχνά επιζητά να παρακάμψει τα αποτελέσματα του πραγματικού. Το χωρο-χρονικό πλαίσιο και οι αναφορές σε τόπους και σε πρόσωπα είναι ασαφή. Οι ιστορίες εκτυλίσσονται σε απομακρυσμένες περιοχές, που εμφανίζονται ως μικρόκοσμοι με μεταφορική κυρίως σημασία (Malanda, 2013). Στα περισσότερα έργα δεν υπάρχουν καθόλου τοπωνύμια, και γενικότερα οι ιστορίες τοποθετούνται σε περιοχές χωρίς αναφορές αναγνωρίσιμες στον εξωκειμενικό χώρο. Έτσι, στο μυθιστόρημα *Issa, enfant des sables,* το ζευγάρι των Τουαρέγκ Adouna και Okoboé ζει σε μία περιοχή που πλήττεται από την ξηρασία. Με το άρρωστο τετράχρονο παιδί τους, την Issa, διασχίζουν την έρημο και κατευθύνονται προς τον Βορρά, όπου υπάρχει νερό και τροφή. Η υπομονή και η στωικότητα, με την οποία υποφέρουν όλα τα δεινά, τονίζονται στην ιστορία, η οποία εκτυλίσσεται μέσα από λεπτομερείς περιγραφές του αφρικανικού τοπίου και των χωριών που συναντά το ζευγάρι στον δρόμο του προς τη σωτηρία. Η συνάντηση με τη Maria, μέλος μιας οργάνωσης για τη βοήθεια στην Αφρική, θα δώσει άλλη τροπή σε αυτήν την απεγνωσμένη φυγή προς τον Βορρά.

Στο *Champ de mines* ο μικρός Αφρικανός Soyaan παγιδεύεται σε ένα ναρκοπέδιο, όπου μπήκε από λάθος μέσα στην αγωνία του να διασχίσει με τα πόδια μία μεγάλη απόσταση για να φτάσει στον καταυλισμό του Ερυθρού Σταυρού και να αναζητήσει τροφή και προστασία. Σώζεται με την παρέμβαση

της Paola, νοσηλεύτριας στον Ερυθρό Σταυρό. Η περιοχή της Αφρικής όπου εκτυλίσσεται η ιστορία είναι η «χώρα του Soyaan», χωρίς άλλες λεπτομέρειες και περιγραφές. Μόνο στο μυθιστόρημα *La mémoire trouée,* που αναφέρεται στη γενοκτονία στη Ρουάντα, υπάρχει αμέσως μετά το εξώφυλλο και στο τέλος, πριν το οπισθόφυλλο, μία διπλή έγχρωμη φωτογραφία ενός πυκνού δάσους, από αυτά που χαρακτηρίζουν το τοπίο της χώρας με την έντονη βλάστηση. Στο ίδιο μυθιστόρημα το όνομα της χώρας, όπως και των φυλών που την αποτελούν, αναφέρονται ρητά, δίνοντας έτσι την αίσθηση του πραγματικού από την αρχή ακόμη της ιστορίας.

Αντίθετα, στα γερμανικά μυθιστορήματα, οι ιστορίες τοποθετούνται σε ένα συγκεκριμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο. Όπως αναφέρει η Élodie Malanda (2013) αναλύοντας γερμανικά μυθιστορήματα για νέους «ο τόπος όπου εκτυλίσσεται η ιστορία αναφέρεται καθαρά, και κάποιες φορές περιλαμβάνεται και στον τίτλο. Επεξηγήσεις ιστορικές και γεωγραφικές, όπως χάρτες, πίνακες με διάφορα στοιχεία, αποσπάσματα συνεντεύξεων, δημιουργούν μία συνεχή σύνδεση με τον εκτός κειμένου χώρο, υπογραμμίζοντας την πραγματική ύπαρξη αυτών των τόπων. Οι συγγραφείς συχνά εξηγούν ότι εξιστορούν την ιστορία συγκεκριμένων ανθρώπων που γνώρισαν προσωπικά. Ενίοτε ο τίτλος αναδεικνύει από μόνος του την αλήθεια της ιστορίας, όπως το μυθιστόρημα της Hanna Schott, *Tuso. Μία αληθινή ιστορία της Αφρικής* (*Tuso. Eine wahre geschichte aus Africa*), που δημοσιεύτηκε το 2009. «Ενώ τα γερμανικά λογοτεχνήματα παρουσιάζονται ως πιστές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, τα γαλλικά γειτνιάζουν περισσότερο με την παραμυθική ιστορία ή την παραβολή» (Malanda, 2013).

Μια άλλη σημαντική διαφορά ανάμεσα στο γαλλικό και το γερμανικό παράδειγμα αποτελεί και το πρόσωπο με το οποίο επιδιώκεται η ταύτιση του νεανικού αναγνωστικού κοινού. Στα γερμανικά κείμενα το πρόσωπο της ταύτισης είναι πάντοτε το θύμα, ο αδύνατος και υποτελής (Malanda, 2013). Αντίθετα, στα γαλλικά κείμενα το πρόσωπο με το οποίο επιδιώκεται η ταύτιση είναι, στον μεγαλύτερο αριθμό των κειμένων, ένα πρόσωπο που έρχεται από την Ευρώπη για να αγωνιστεί εναντίον της πείνας, του πολέμου ή της ασθένειας. Τα θύματα εδώ είναι σιωπηλά, συχνά παθητικά, αποτελούν αντικείμενα παρατήρησης που περιγράφονται από τον αφηγητή παρά δρώντα πρόσωπα. Σε κάποια έργα αποτελούν το αντικείμενο της δράσης του ίδιου του πρωταγωνιστή, ο οποίος προσπαθεί να τα σώσει, και ο οποίος βέβαια είναι πάντοτε λευκός και χριστιανός. Η βοήθεια αυτή μπορεί να είναι υλική ή ψυχολογική, όπως στο μυθιστόρημα *La mémoire trouée* όπου ο ειδικός ψυχολόγος, μέλος ανθρωπιστικής οργάνωσης, συζητά και εμψυχώνει την Emma,

μία νεαρή κοπέλα-θύμα της γενοκτονίας των Χούτου. Κατορθώνει να τη βοηθήσει να διαχειριστεί τους εφιάλτες και τις φοβίες της και να επανέλθει στα σχολικά θρανία.

Τις διαφορετικές αφηγηματικές και θεματικές επιλογές των δύο ομάδων συμπληρώνουν οι σαφείς διαφοροποιήσεις αναφορικά με την ανθρωπιστική στράτευση. Τα πρόσωπα που στρατεύονται στη φιλανθρωπική δράση, είτε αυτόνομα είτε στο πλαίσιο φορέων ανθρωπιστικής βοήθειας, παίζουν σημαίνοντα ρόλο στα γερμανικά λογοτεχνήματα. Αυτά τα πρόσωπα συνήθως εμφανίζονται στο τέλος του έργου και συνδράμουν τα θύματα. Τα γερμανικά μυθιστορήματα εγγράφονται σε έναν άξονα στράτευσης από την πλευρά του συγγραφέα, καθώς δεν στοχεύουν μόνο στην ευαισθητοποίηση αλλά και στην ενεργό στράτευση του αναγνώστη[9]. Το γερμανικό παράδειγμα εμφορείται από την πρόθεση να διδάξει τη νεολαία μέσα από τη λογοτεχνία και να την οδηγήσει σε δράσεις και ακτιβιστικές πρακτικές. Τα κείμενα αυτά εγγράφονται στη Γερμανία σε μία ουμανιστική λογοτεχνική παράδοση, όπου η νεανική λογοτεχνία συνδέεται άμεσα με την κοινωνική πάλη, από την εποχή του περίφημου bildunsgroman *Τα χρόνια της μαθητείας του Βίλχελμ Μάιστερ* (1807), του Johann Wolfgang von Goethe (Malanda, 2013. Friot, 2001).

Στα γαλλικά λογοτεχνήματα, ενώ σε γενικές γραμμές, η ανθρωπιστική στράτευση αναδεικνύεται σωτήρια και η εικονοποιία που τη συνοδεύει είναι θετική, τα πρόσωπα που μετέχουν της ανθρωπιστικής βοήθειας δεν παρουσιάζονται ως ισχυρά πρόσωπα, όπως στα γερμανικά λογοτεχνήματα, ούτε μπορούν να δώσουν εύκολα λύσεις. Ο αναγνώστης βρίσκεται μπροστά στις λεπτομερείς περιγραφές των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στους οργανισμούς τους, είτε μέσα από τη μεσολάβηση του αφηγητή είτε μέσα από εσωτερικούς μονόλογους των πρωταγωνιστών:

Αισθάνεται ακόμη η Μαρία την εξέγερση μέσα της; Όλα είναι τόσο διαφορετικά από αυτό που φανταζόταν όταν στρατεύτηκε στον «ουμανιστικό» χώρο. Κάποια στιγμή χαμογέλασε για την αγαθότητα που την χαρακτήριζε στο παρελθόν: ατέλειωτα τηλεφωνήματα, ένθερμες συζητήσεις με φίλες της που τους εξηγούσε τους λόγους της αναχώρησής της:

«Θέλω να είμαι χρήσιμη, δεν ανέχομαι πια την μικρή μου αστική άνεση. Δεν έχουμε το δικαίωμα να αφήνουμε τους ανθρώπους να πεθαίνουν σε τόπους που απέχουν λίγες ώρες με το αεροπλάνο, χωρίς να αντιδράσουμε».

9. «Η έκκληση για δωρεές που συναντούμε συχνά μέσα στα μυθιστορήματα μαρτυρούν την επίδραση των ανθρωπιστικών οργανώσεων και φορέων στην έκδοση αυτής της λογοτεχνίας η οποία θέλει να έχει έναν κοινωνικό ρόλο» (Malanda, 2013).

Πέρασε πολλά σεμινάρια στη Λουβαίν και στη Λιλ, όπου τους επαναλάμβαναν ότι τίποτε δεν είναι εκεί κάτω όπως το σχεδιάζουμε και ότι η Αφρική είναι μία περιοχή δύσκολη που σε καταπονεί γρήγορα. «Οι ευαίσθητες ψυχές» καλό θα είναι να απέχουν από αυτό, τους έλεγαν. Πολλοί από τα σεμινάρια εγκατέλειψαν. Η Μαρία διατηρούσε την επιθυμία να αγωνιστεί, να πάει εκεί κάτω για να βοηθήσει στην εξάλειψη της μιζέριας [...] Θα έδινε τη μάχη μέρα με τη μέρα, και θα κέρδιζε. Στη συνέχεια, θα επέστρεφε στην Ευρώπη και θα κατέθετε τη μαρτυρία της.

Εξέγερση, συμπόνια ή λύπη, έγιναν λέξεις βαριές γι' αυτήν. Οι μέρες της περνούσαν με τις ίδιες κινήσεις, εκατό φορές επαναλαμβανόμενες: να κάνει μία ένεση, να καθαρίσει μία πληγή, να εξετάσει τα μάτια, να περάσει ώρες ολόκληρες εξηγώντας τους κανόνες υγιεινής, τον τρόπο να μαγειρεύεις το κρέας και να βράζεις το νερό.

Η εξέγερση της Μαρίας δεν έχει πλέον άλλες κινήσεις για να επιβεβαιωθεί. (*Issa, enfant des sables,* 27-28)[10].

Μέσα από αυτήν την αμφισημία, τα γαλλικό μυθιστόρημα προσκαλεί στην ουσία έμμεσα τον αναγνώστη στη στράτευση. Αυτές οι διαφορετικές στάσεις αναφορικά με την ανθρωπιστική στράτευση και βοήθεια αντανακλούν τις διαφορετικές απόψεις για τις ευρω-αφρικανικές σχέσεις στη Γαλλία και τη Γερμανία. Για τους Γάλλους, η εμφάνιση των ισχυρών προσώπων των ανθρωπιστικών οργανώσεων θυμίζει, εν πολλοίς, τις αποστολές της αποικιακής εποχής, «το χρέος του λευκού ανθρώπου» με τα λόγια του Κίπλινγκ (Malanda, 2013). Η γαλλική λογοτεχνική παραγωγή, επηρεασμένη περισσότερο απ' ότι η αντίστοιχη γερμανική από αντιαποικιοκράτες διανοούμενους, όπως ο Achile Mbembe, ο Franz Fanon και ο Amilcar Cabral, παρουσιάζεται περισσότερο κριτική απέναντι στην ανθρωπιστική αρωγή της Δύσης προς τις χώρες του Τρίτου Κόσμου. Στα γαλλικά μυθιστορήματα δεν θίγεται επίσης το ζήτημα των ευθυνών της Δύσης απέναντι στα αφρικανικά προβλήματα και στη σημερινή κατάσταση της Αφρικής. Η φτώχεια παρουσιάζεται με μοιρολατρικό τρόπο, και όχι ως ένα δομικό πρόβλημα στο πλαίσιο του οποίου η ανισότητα Βορρά-Νότου παίζει σημαντικό ρόλο. Επίσης, τα συμφέροντα της Ευρώπης σε χώρες της Αφρικής και η ανάμειξή της σε ορισμένες πολεμικές συρράξεις, όπως στην περίπτωση της Ρουάντα, αποσιωπώνται. Δεν γίνεται ακόμη μνεία στον ρόλο της Εκκλησίας και της ιεραποστολής στις αφρικανικές χώρες[11].

10. Η μετάφραση έχει γίνει από τη συγγραφέα του παρόντος άρθρου.

11. Θα αναφερθούμε εδώ επιγραμματικά στο μυθιστόρημα της Σοφίας Χατζή *Μουτότο. Μία μικρή αφρικανική ιστορία,* εκδ. Άθως / Παιδικά, Αθήνα 2016. Σε μία χώρα που δεν έχει γνωρίσει την αποικιοκρατία, όπως η Ελλάδα, η ιεραποστολή της Εκκλησίας της Ελλάδος κατέχει στο μυθιστόρημα

Μία ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί το Βέλγιο, όπου συναντούμε μία ιδιαιτερότητα στη διαχείριση του αποικιακού παρελθόντος μέσα στα λογοτεχνικά κείμενα, τόσο για ενήλικες όσο και για παιδιά και νέους. Στη βελγική λογοτεχνική παραγωγή επικρατεί η σιωπή και η αποστροφή σε κάθε προσπάθεια μνημονικής διεργασίας του αποικιακού παρελθόντος, ενώ κάποιες φορές παρατηρείται και μία νοσταλγία για το Βελγικό Κονγκό, ειδικά μέσα από τον δοκιμιακό λόγο ή το πολιτικό ρεπορτάζ του Τύπου (Goddeeris, 2015: 438). Η γενοκτονία του Λεοπόλδου Β΄ και η δολοφονία του Lumumba δεν αναφέρονταν πουθενά, όχι μόνο στη νεανική λογοτεχνία, αλλά και στη λογοτεχνία για ενήλικο κοινό. Η λογοτεχνία, στην περίπτωση αυτή, συμπορεύτηκε με άλλες μορφές λόγου στο Βέλγιο, όπως ο Τύπος, ο ακαδημαϊκός λόγος και γενικά η διανόηση της χώρας, όπου επικρατούσε η σιωπή για το αποικιακό παρελθόν. Η κοινωνική ανθρωπολόγος Jacinthe Mazzocchetti τονίζει ότι

[...]αποδεχόμενοι το μη-λεχθέν, το ανείπωτο, χωρίς να εμβαθύνουμε στο αποικιακό και μεταποικιακό ζήτημα, αφήνουμε άνετο χώρο για έναν ρατσισμό τόσο πολύ αγκιστρωμένο στην καθημερινότητα που επικρατεί με έναν σχεδόν ασυνείδητο τρόπο [...] Θεωρώ ότι πρέπει να αρχίσουμε την «γνωριμία» με το παρελθόν μας από το σχολικό περιβάλλον. (Blogie, 2016: 3).

Στο Βέλγιο δεν διδάσκεται στο σχολείο, στο μάθημα της Ιστορίας, η βελγική αποικιοκρατία στην Αφρική, ενώ δεν υπάρχει και κανένα λογοτεχνικό απόσπασμα στα Ανθολόγια που να θίγει παρόμοια ζητήματα.

Κοιτώντας πίσω στον χρόνο, θα δούμε μόνο τον Hergé να στέλνει τον Τεντέν για περιπέτειες στο Κονγκό, με ένα κείμενο όπου αναδύεται εμφανώς η διπολικότητα του ανώτερου δυτικού και του υποδεέστερου υποτελούς Αφρικανού[12]. Είναι μόλις στη δεκαετία του 1990, και μετά το πρώτο κύμα μεταναστών από το Κονγκό που άρχισε στη χώρα η συζήτηση για το παρελθόν, κυρίως από συγγραφείς μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς καθώς και από μερίδα Βέλγων διανοουμένων. Η συζήτηση άρχισε με

αυτό τη θέση των διαφόρων ουμανιστικών οργανώσεων που συμπαρίστανται στους λαούς της Αφρικής. Στην περίπτωση αυτή, μέσα από μία συμπαθητική ιστορία, η στόχευση είναι εμφανής: να αναδειχθεί και η ουμανιστική δράση της ορθόδοξης Εκκλησίας στην Αφρική και όχι μόνο η ιεραποστολική.

12. Ο μελετητής της βελγικής γαλλόφωνης λογοτεχνίας Pierre Halen, σημειώνει ότι « [...] ούτε η αποικιακή λογοτεχνία ούτε στη συνέχεια η κονγκολέζικη και γενικότερα η αφρικανική, δεν αναγνωρίστηκαν στην πραγματικότητα ποτέ στο Βέλγιο» (Halen, 2005: 62-63).
Βλ. επίσης για το θέμα αυτό: Pierre Halen, Jánoz Riesz (Éd.), *Textyles Hors série*, Images de l'Afrique et du Congo-Zaïre dans les lettres belges de langue française et alentour, Bruxelles, Textyles-Éditions, Kinshasa, Éd. du Trottoir, 1993.

τη δημοσίευση βιβλίων ιστορίας για τη βελγική αποικιοκρατία[13], ενώ στον χώρο της λογοτεχνίας το βίβλιο του David Van Reybrouck *De Plaag* καθώς και το ιστορικό του βιβλίο για το Κονγκό, *Congo. The Epic History of a People* (London: Fourth Estate, 2014) προκάλεσαν αίσθηση και δέχτηκαν αντιθετικές κριτικές (Goddeeris, 2015: 446).

Πολύ πρόσφατα, το 2016, δημοσιεύτηκε το συλλογικό βιβλίο *Créer en postcolonie. Voix et dissidences belgo-congolaises, 2010-2015* (Δημιουργώντας στην μεταποικία. Φωνές και αποστασίες βελγο-κογκολέζικες) σε επιμέλεια των Sarah Demart και Gia Abrassart. Ο τόμος περιλαμβάνει νουβέλες, ποίηση, συνεντεύξεις και φωτογραφίες καλλιτεχνημάτων και περφόρμανς με θέμα τη βελγική αποικιακή και μεταποικιακή Αφρική. Και ενώ η Αφρική, και ειδικά το βελγικό Κονγκό, αποτελούσε αγαπημένο θέμα της νεανικής και παιδικής λογοτεχνίας την εποχή της αποικιοκρατίας (Boudart, 2012), μετά την ανεξαρτησία της χώρας, δεν υπάρχουν στο Βέλγιο μυθιστορήματα που να εστιάζουν αποκλειστικά στις πρώην αποικίες και στις σχέσεις του σύγχρονου κράτους ή διαφόρων βελγικών ουμανιστικών οργανώσεων με την πρώην αποικία[14].

Τα νεανικά λογοτεχνήματα στη Γαλλία, τη Γερμανία και το Βέλγιο με θέμα τις τρίτες χώρες επιχειρούν, το καθένα με διαφορετικό τρόπο προσέγγισης, ανάλογα με το αποικιακό παρελθόν της χώρας προέλευσής τους, να επαναφέρουν το θέμα του Τρίτου Κόσμου και των σχέσεών του με τη Δύση, μέσα από μια συστηματική επανεγγραφή της παραδοσιακής θεματικής και εικονοποιίας. Μέσα από τα νεανικά αυτά μυθιστορήματα στη Γαλλία και στη Γερμανία, και λιγότερο στο Βέλγιο όπου πρόσφατα άρχισε να αναπτύσσεται αυτός ο *λόγος*, ανατρέπονται σε μεγάλο βαθμό τα στερεότυπα και αποδομούνται οι προκαθορισμένες ιδέες και οι αντιλήψεις που εγγράφονταν σε μια διαδικασία ιεράρχησης των πολιτισμών, οι οποίοι εμφανίζονταν στο συλλογικό φαντασιακό ως απόλυτα διαφορετικοί, στο πλαίσιο ενός διπολικού συστήματος αξιών που αναπτύχθηκε για αιώνες στον δυτικό κόσμο και που έδρασε υποστηρικτικά στο πνεύμα της κυριαρχίας και της εκμετάλλευσης των τρίτων χωρών.

13. Εκτός Βελγίου, η αποικιοκρατική ιστορία της χώρας αποτέλεσε αντικείμενο πολλών μελετών. Αναφέρουμε το παράδειγμα ενός γνωστού βιβλίου του Adam Hochschild, που δημοσιεύτηκε το 1999, *King Leopold's Ghost: A Story of Greed, Terror, and Heroism in Colonial Africa*. Boston: Houghton Mifflin.

14. Η σειρά δημοσιεύσεων του Titouan Lamazou αποτελείται από δημοσιογραφικά χρονικά ή ταξιδιωτικές αφηγήσεις, όπως το *Congo-Kinshasa*, το οποίο αναδημοσιεύτηκε ως *Titouan au Congo* (2001), κ.λπ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ageron, C.-R. (1997). L'exposition coloniale de 1931: mythe républicain ou mythe impérial?. In P. Nora (Ed.), *Les lieux de mémoire*, *1. La République* (pp. 493-515). Paris: Gallimard.

Attikpoé, K. Ed. (2008). *L'inscription du social dans le roman contemporain pour la jeunesse.* Paris: L'Harmattan /coll. "Références critiques en littérature d'enfance et de jeunesse".

Attikpoé, K. Éd. (2017). *Poétiques de l'enfance. Perspectives contemporaines.* Paris: L'Harmattan.

Beaude, P.-M. (1995). *Issa, enfant des sables.* Paris: Gallimard/Folio Junior.

Blogie, É. (2016). La Révolte des jeunes Belges de la diaspora africaine. *Le Soir*, 7 octobre. [Σε ηλεκτρονική μορφή]. Αναρτήθηκε στις 7/10/2016. Επίσκεψη στις 11/ 11/2016.

Boudart, L. (2012). Congo belge et littérature de jeunesse dans l'entre-deux-guerres. *Strenæ. Recherche sur les livres et l'objets culturels pour l'enfance, 3,* dossier "Enfance et colonies. Fictions et représentations". [Σε ηλεκτρονική μορφή]. Αναρτήθηκε στις 22/1/ 2012. Επίσκεψη στις 26/3/2017. URL: http://strenae.revues.org/606; DOI: 10.4000/strenae.606.

Brocher, B. (2004). Je vous e-mail d'Afrique. Paris: Syros/La Découverte.

Clavaron, Y. (2011). Histoire d'un retard. In Y. Clavaron (Ed.), *Études postcoloniales* (pp.18-). Paris: Société française de littérature générale et comparée/ coll. "Poétiques comparatistes".

Collombart, I. (2008). *Bienvenue à Goma.* Paris: Gallimard Jeunesse.

Combres, E. (2007). La mémoire trouée. Paris: Gallimard Jeunesse.

Friot, B. (2001). La littérature de jeunesse: un thème privilégié pour le dialogue franco-allemand. *Revue des livres pour enfants, 198,* 63-67.

Goddeeris, I. (2015). Postcolonial Belgium. The Memory of the Congo. *International Journal of Postcolonial Studies, 17/3,* 434-451.

Halen, P. (2005). Petite introduction à la littérature congolaise des Belges. *La revue nouvelle, 1-2,* 62-63.

Hilgers, M., & *Mazzocchetti, J. (2003). L Burkina Faso*: *l'alternance impossible. Paris: Karthala.*

Hodeir, C., & Pierre, M. (1991). *1931: L'exposition coloniale*. Bruxelles: Complexe.

Jahier, B. (2012). L'apologie de la politique coloniale française dans la littérature pour la jeunesse avant 1914: un soutien sans limites?. *Strenæ*, *3*. [Σε ηλεκτρονική μορφή]. (Επίσκεψη στις 05/11/2017. URL: http://stre-

nae.revues.org/503; DOI: 10.4000/strenae.503).

Καραβαντά, Μ. (2016). Η μετααποικιακή κριτική συναντά τη λογοτεχνική κριτική: Η ποιητική των συζεύξεων και των αντιστίξεων. Στο Α. Αθανασίου, Μ. Καραβαντά, Ι. Λαλιώτου και Π. Παπαηλία, *Αποδομώντας την Αυτοκρατορία. Θεωρία και πολιτική της μετααποικιακής κριτικής* (σσ. 97-127). Αθήνα: Νήσος.

Κολιόπουλος, Ι. κ.ά. (χ.χ.). *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Λαλαγιάννη, Β. (2009). Ρατσισμός, δουλεία και αποικιοκρατία στο *Βιβλίο για μικρά παιδιά* (1834) και στην *Sarah* (1821) της Marceline Desbordes-Valmore. *Κείμενα, 9.* [Σε ηλεκτρονική μορφή]. (Επίσκεψη στις 07/12/2017. URL: http://keimena.ece.uth.gr).

Lalagianni, V., & Moura, J.-M. (2014). *Espaces méditerranéen. Écritures de l'exil, migrances et discours postcolonial.* Amsterdam/New York: Rodopi.

Lilti, A.-M. (2000). Les représentations de l'Autre dans le roman contemporain pour la jeunesse. *Cahiers Robinson, 7,* 123-135.

Malanda, É. (2013). Misère et engagement humanitaire en Afrique subsaharienne dans la littérature pour la jeunesse contemporain: une étude comparative en France et en Allemagne. *Trajectoires, 7.* [Σε ηλεκτρονική μορφή]. (Επίσκεψη στις 16/4/ 2017. URL : http://trajectoires.revues.org/1174).

Marimbert, J.-J. (2004). Nuria, la nomade. Paris: Syros.

Mens, Y. (2005). *Champ de mines.* Paris: éd. Thierry Magnier.

Moura, J.-M. (2003). *Exotisme et lettres francophones.* Paris: puf / collection: Écriture.

Prud'homm, J. (2008). Préface. In K. Attikpoé (Ed.), *L'inscription du social dans le roman contemporain pour la jeunesse* (pp. 9-14). Paris: L'Harmattan.

Φλιτούρης, Λ. (2015). *Αποικιακές Αυτοκρατορίες. Η εξάπλωση της Ευρώπης στον κόσμο 16ος-20ός αι.* Αθήνα: Ασίνη.

RÉSUMÉ

Dans le présent article nous allons examiner, en focalisant surtout sur le cas français, les moyens que la littérature de jeunesse contemporaine utilise, afin de parler des pays du Tiers Monde, et plus précisément, des pays de l'Afrique. Cinquante ans après les Indépendances, et dans une époque où, à travers les flux migratoires, un grand nombre d'habitants de l'Europe est d'origine africaine, la littérature de jeunesse contemporaine se distingue du roman colonial et s'inscrit dans une perspective pluriculturelle qui s'éloigne

tant de l'idée de la mission civilisatrice que de l'image du sujet normatif de la modernité "civilisée" de l'Occident. On va s'interroger si une partie de la littérature de jeunesse contient des élements qui rappellent l'imaginaire colonial et l'idéologie orientaliste qui caractérisait, pendant plusieurs siècles, le monde occidental.

Βασιλική Λαλαγιάννη
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
E-mail: vlalag@uop.gr

Αναζητώντας τη Λεκτική Εικόνα: η ενότητα Μορφής και Περιεχομένου στη Θεωρία και τη Διδακτική της Λογοτεχνίας

Τζίνα Καλογήρου

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ

Η μελέτη επικεντρώνεται στην προσέγγιση, ανάλυση και διδακτική προσέγγιση της ποίησης. Με τη συνδρομή της λογοτεχνικής θεωρίας εξετάζεται η νεοκριτική θέση για την περίφημη οργανική ενότητα μορφής και περιεχομένου στην ποίηση, θέση η οποία έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα ανθεκτική και έχει επί μακρόν επηρεάσει τη διδασκαλία της ποίησης και τους τρόπους ερμηνευτικής προσέγγισής της στη σχολική τάξη. Οι έννοιες της αμφισημίας, της έντασης, του παράδοξου, κ.ά., διαμορφώνουν το ποίημα ως «λεκτική εικόνα» ή ως «καλοσχηματισμένο αγγείο» που οδηγεί τη σκέψη του αναγνώστη σε μια ατελεύτητη αναζήτηση της αλήθειας και της ομορφιάς. «Η ομορφιά είναι αλήθεια, η αλήθεια ομορφιά», έγραψε ο John Keats («Ωδή σε μια ελληνική υδρία», 1819). Το διάσημο ποίημα του Keats προβάλλει τη θεμελιώδη μεταφορά του ποιήματος ως όμορφου και καλοσχηματισμένου έργου τέχνης, στο οποίο η μορφή και το περιεχόμενο συντονίζονται.

ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΣΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ: ΠΩΣ ΝΑ ΞΕΧΩΡΙΣΕΙΣ ΤΟΝ ΧΟΡΕΥΤΗ ΑΠΟ ΤΟ ΧΟΡΟ;

Ένα από τα πράγματα που γνωρίζει καλά όποιος παρακολούθησε έστω και ένα μάθημα λογοτεχνίας στα μαθητικά του χρόνια είναι, ότι στην ποίηση, όπως συνηθίζουμε να λέμε, η μορφή και το περιεχόμενο είναι δύο άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και αλληλένδετα στοιχεία, που βρίσκονται σε σχέση συναλληλίας αλλά και οργανικής ενότητας: όπως σε έναν ζωντανό οργανισμό, δεν μπορούμε να επιφέρουμε αλλαγές στο ένα χωρίς να διαταράξουμε την ισορροπία του άλλου και χωρίς να καταστρέψουμε, ίσως, την αρμονία του όλου οργανισμού. Όταν διαβάζουμε ένα ποίημα –όπως πολλές φορές μας έχουν τονίσει οι δάσκαλοί μας και εμείς αντίστοιχα, ίσως, συνηθίζουμε να υπενθυμίζουμε στους μαθητές μας– προσέχουμε όχι μόνο *τι* λέει το ποίημα, αλλά και *πώς* το λέει. Η προσοχή μας εστιάζεται στο περιεχόμενο, αλλά και στους τρόπους με τους οποίους αποδίδεται γλωσσικά

το περιεχόμενο αυτό. Το ποίημα είναι μια γλωσσική εικόνα, ένα πλαστικό έργο τέχνης, ένα τέλειο σύνολο μορφής και περιεχομένου.

Μία από τις πιο διαδεδομένες αναλύσεις του περίφημου επιγράμματος του Δ. Σολωμού «Η καταστροφή των Ψαρών» (1825) στηρίζεται στην προσέγγιση του ποιήματος ως εντελεχούς γλωσσικής εικόνας που διέπεται από πλήρη ισορροπία μορφής και περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, ο επιβλητικός αναπαιστικός ρυθμός του ποιήματος, η κλασικιστική πλαστικότητα της μορφής του, η δραστική λιτότητα των λιγοστών ωστόσο καίριων επιθέτων, η άψογη τεχνούργηση του μέτρου και του λεξιλογίου, του ρυθμού και της ρίμας, θεωρείται ότι αποδίδουν με ανυπέρβλητο τρόπο το τραγικό μεγαλείο και το μέγεθος της θυσίας και της αθάνατης δόξας των αγωνιστών.

Ένα άλλο ποίημα που στηρίζεται στην απόλυτη συμμετρία μορφής και περιεχομένου είναι οι «Φωνές» του Κ. Π. Καβάφη: ποίημα ακουστικό το ίδιο, με έντονες ηχητικές ποιότητες, καθίσταται μια «μουσική εικόνα» που αντηχεί τις ιδανικές φωνές, τη μουσική των φωνών στις οποίες αναφέρεται. Ο Γ. Π. Σαββίδης επαινεί το λυρισμό, τη μουσικότητα και τη γενικότερη εσωτερική ρυθμικότητα του ποιήματος: «ο Καβάφης καταθέτει μιαν ολοένα και πιο σημαντική προσωπική εμπειρία: ότι «ο ζωντανός ο χωρισμός» είναι τουλάχιστον εξίσου σπαραχτικός με τον αναπότρεπτο και οριστικό θάνατο· ότι το μυαλό μπορεί να νιώσει κάτι που δεν είναι προσιτό στις κοινές αισθήσεις· και ότι η αισθησιακή μνήμη μπορεί να μετουσιωθεί σε μουσική — καλύτερα: σε ποίηση λυρική» (Σαββίδης, 1977).

Ιδανικές φωνές κι αγαπημένες
εκείνων που πεθάναν, ή εκείνων που είναι
για μας χαμένοι σαν τους πεθαμένους.

Κάποτε μες στα όνειρά μας ομιλούνε·
κάποτε μες στην σκέψι τες ακούει το μυαλό.

Και με τον ήχο των για μια στιγμή επιστρέφουν
ήχοι από την πρώτη ποίησι της ζωής μας —
σα μουσική, την νύχτα, μακρυνή, που σβήνει.

Είναι εμφανές ότι το ποίημα στηρίζεται στην *υποβολή* και την *εντύπωση*, προσβλέποντας στην «κατάσταση της μουσικής» (Pater, 1893/2011: 137). Βασίζεται στη μουσική επεξεργασία του στίχου, στην έντονα υποβλητική εικονοποιία, στη λεκτική αλχημεία. Η μορφή συντονίζεται με το περιεχόμε-

νο προκειμένου να εκφράσουν από κοινού τη νοσταλγία για τα πρόσωπα που έφυγαν, αλλά και το οδυνηρό κενό που προκαλεί στο άτομο ο χρόνος, η φθορά, ο θάνατος και η συνειδητοποίηση της απώλειας.

Τα παραπάνω ποιήματα αποδεικνύουν ότι στην ποίηση, πολύ συχνά, είναι αδύνατον να «*ξεχωρίσεις τον χορευτή από το χορό*», σύμφωνα με τον περίφημο στίχο του W. B. Yeats (*How can we know the dancer from the dance*?, από το ποίημα "Among School children", Yeats, 1996: 215), δηλαδή τη μορφή από το περιεχόμενο. Από την εποχή της *Ποιητικής* του Αριστοτέλη έως τον Ρομαντισμό, το έργο παραβλήθηκε με ζωντανό οργανισμό, με ένα «ζώον» (Λιγνάδης, 1988), που διακρίνεται, όπως και το φυσικό του ισοδύναμο, από εσωτερικό δυναμισμό και συνέπεια στην άρθρωση των μερών του. Η οργανική αντίληψη για το έργο τέχνης εξεικονίζεται στη σημαντικότατη για το ώριμο ποιητικό και φιλοσοφικό έργο του Δ. Σολωμού εικόνα του φυτού στους *Στοχασμούς* στους *Ελεύθερους Πολιορκισμένους* («Εφάρμοσε στην Πνευματική Μορφή την ιστορία του Φυτού», Βελουδής, 1989: 334 κ.ε.), η οποία δημιουργεί μια αναλογία ανάμεσα στον οργανικό-φυτικό κόσμο και το έργο τέχνης.

Η θεμελιώδης μεθοδολογικά και κομβική στην πραγμάτευση της αισθητικής του καλλιτεχνικού έργου, έννοια της οργανικότητας καθιερώθηκε στον κριτικό λόγο και παγιώθηκε ως βασική αισθητική αρχή της Νέας Κριτικής. Σύμφωνα με τον Cleanth Brooks, σημαντικό εκπρόσωπο της Νεοκριτικής προσέγγισης στη μελέτη της λογοτεχνίας, συγγραφέα της εμβληματικής μελέτης με τον εύγλωττο –για το θέμα μας– τίτλο *The Well-Wrought Urn* (1949/1968), το ποιητικό έργο είναι ένα «καλοσχηματισμένο αγγείο», ένα αυθύπαρκτο και λειτουργικά άρτιο τεχνούργημα. Και η παραμικρότερη λεπτομέρεια της δομής του συμμετέχει αναγκαία στη συνολική του ισορροπία, ενισχύοντας έτσι την αυτονομία και την τελειότητα της ύπαρξής του. Το ποίημα θεωρείται επιτυχημένο όταν κατορθώνει να οργανώνει σε μια δυναμική ενότητα την ποικιλία των σημασιών και τις ποικίλες εντάσεις που συμμετέχουν στη δομή του και να τις υποτάσσει στην οργανική σύνθεση της μορφής του. Ο Cleanth Brooks τόνισε το αξίωμα της οργανικότητας του έργου τέχνης μιλώντας για την «αίρεση της παράφρασης» (1949/1968: 192-214): είναι «αίρεση» να προσπαθήσουμε να παραφράσουμε το ποίημα σε πεζό προσπαθώντας να συλλάβουμε το νόημά του· το περιεχόμενο του ποιήματος δεν περικλείεται απλώς στη μορφή, η μορφή *είναι* το περιεχόμενο (1949/1968: 194) και το περιεχόμενο η μορφή σε μια δυναμική οντότητα. Η θεμελιώδης δομή του ποιήματος μπορεί να παραλληλιστεί με έναν πίνακα ζωγραφικής, ένα αρχιτεκτόνημα ή μια μουσική σύν-

θεση (θα πρόσθετα εδώ το παράδειγμα της όπερας), η οποία εκτυλίσσεται μέσα σε μια συγκεκριμένη χρονικότητα (1949/1968: 203). Εκλαμβάνουμε το ποίημα έτσι όπως αντιλαμβανόμαστε (και απολαμβάνουμε) μία άρια, δηλαδή ως αξεχώριστο σύνολο μορφής και περιεχομένου, χωρίς αναγκαστικά να μας ενδιαφέρει να διαχωρίσουμε «τι λέει το έργο» από τη μελωδία. Μας μαγεύει και μας καθηλώνει αυτό που προσλαμβάνουμε ως συνεκτική και αξεχώριστη ολότητα. Ακούγοντας, για παράδειγμα, την άρια «Nessun Dorma» στην τρίτη πράξη της όπερας *Turandot* του Giacomo Puccini λίγο μας ενδιαφέρει να απομονώσουμε το ακριβές νόημα των λόγων που εκφέρει ο πρίγκηπας Calaf εκφράζοντας τη βεβαιότητά του ότι την αυγή θα νικήσει και θα κερδίσει τη σκληρόκαρδη πριγκίπισσα Turandot. Είναι το ενιαίο σύνολο της μουσικής, του λόγου, του χορωδιακού, της ερμηνείας του τενόρου (κατά προτίμηση του Luciano Pavarotti) που μας συναρπάζει. Εάν δοκιμάσουμε να απομονώσουμε το «τι» (το λιμπρέτο) από το «πως» το αποτέλεσμα μοιάζει φτωχότερο. Παραθέτω την εξαιρετική μετάφραση στα ελληνικά από τη Μαρία, διαθέσιμη ηλεκτρονικά http://lyricstranslate.com/el/nessun-dorma-quotturandotquot-puccini-kaneis-na-min-koimithei.html:

Κανείς να μην κοιμηθεί
(Ο άγνωστος πρίγκιπας):
Κανείς να μην κοιμηθεί! Κανείς να μην κοιμηθεί! Ακόμη κι εσύ,
πριγκίπισσα,
στο κρύο σου δωμάτιο
κοίταξε τ' αστέρια
που τρέμουν από αγάπη και ελπίδα…

Μα το μυστήριό μου είναι κλεισμένο μέσα μου,
κανείς δεν θα μάθει το όνομά μου!
Όχι, όχι, στο στόμα σου θα το πω,
όταν το φως θα λάμπει!
Και το φιλί μου θα λιώσει τη σιωπή
που σε κάνει δικιά μου.

(Γυναικείες φωνές):
Κανείς δε θα μάθει το όνομά του…
Και εμείς θα πρέπει, αλίμονο, να πεθάνουμε, να πεθάνουμε!

(Ο άγνωστος πρίγκιπας):
Φύγε, ω νύχτα! Βασιλέψτε (δύστε), αστέρια!
Βασιλέψτε (δύστε), αστέρια! Την αυγή, θα νικήσω!
Θα νικήσω! Θα νικήσω!

Η ποίηση είναι μια πολύπλοκη γλωσσική κατασκευή που παράγει πολλαπλά επίπεδα νοημάτων. Τα νοήματα της δεν είναι *αναφορικά*, αλλά *αναπαραστατικά* και οργανώνονται με βάση τα τεχνάσματα και τους ρητορικούς τρόπους της ποιητικής γλώσσας για να δημιουργήσουν *λεκτικές εικόνες* (Wimsatt, 1954) που αποδίδουν την ολότητα της εμπειρίας μέσω της οργανικής και αρμονικής σύζευξης της ποιητικής μορφής με το περιεχόμενο. Σύμφωνα με τη νεοκριτική αισθητική το ποίημα θεωρείται μια λεκτική εικόνα που χαρακτηρίζεται από αυτοτέλεια και η οποία, σε αντίθεση με τον επιστημονικό λόγο, διασώζει την ολότητα των πραγμάτων και διατηρεί την ιδιαιτερότητα τους, ορθώνοντας τη δική της αλήθεια και τη δική της αυτόνομη τάξη απέναντι στη τάξη των φυσικών αντικειμένων. Ο Cleanth Brooks τόνισε το ότι το ποίημα δεν μπορεί στην ουσία του να αναλυθεί σε απλές δηλώσεις *για* την εμπειρία· καθίσταται *το ίδιο* η εμπειρία στη θεμελιώδη ενότητα και ολότητά της. Ο ποιητής δεν αναλύει, δεν αναφέρεται απλώς στην εμπειρία, αλλά μάλλον αναδημιουργεί την εμπειρία μέσω της τροπικότητας της ποιητικής γλώσσας, η οποία χαρακτηρίζεται από παράδοξα, αμφισημίες και αντιφάσεις. Διαβάζοντας το ποίημα, ο αναγνώστης εισέρχεται σε μια επικράτεια δηλώσεων, υπαινιγμών, μεταφορικών ανταποκρίσεων και συνειρμικών αναλογιών τα οποία καλείται να διερευνήσει. Το ποίημα επομένως χαρακτηρίζεται από την αρμονική σύζευξη όλων των παραπάνω στοιχείων, τα οποία καθορίζουν τη δομή και την ουσία του. Η ένταση που το χαρακτηρίζει προκύπτει καθώς ο ποιητής σμιλεύει το περιεχόμενο των στίχων του και ενεργοποιεί τη συνδηλωτική και συμβολική ακτινοβολία των λέξεων μέσω μιας σειράς τεχνασμάτων.

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ ΩΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Το ποίημα του Keats «Ode on a Grecian Urn» (1819/1946: 233) θεωρήθηκε ότι εκφράζει την αναλογία μεταξύ ποιήματος και φυσικού καλλιτεχνικού αντικειμένου. Το ποίημα, ένα από τα πιο πολυσχολιασμένα ποιήματα όλων των εποχών, εμβληματικό για το είδος της ποιητικής «έκφρασης» (ekphrasis, Kalogirou, 2012: 21-32) περιγράφει μία (φανταστική) αρχαία ελληνική υδρία ως ανυπέρβλητο, σιωπηλό και αιώνιο έργο τέχνης που αίρει το φυ-

σικό-εμπειρικό χρόνο και στέκει αθάνατο στους αιώνες. Παραθέτω την τελευταία στροφή (σε μετάφραση στα ελληνικά της Ελπίδας Δ. Γκίνη, Keats, 2013), στην οποία το αντικείμενο σπάζει τη σιωπή του στους δύο διάσημους τελευταίους στίχους του ποιήματος για να προσφέρει την περίφημη εξίσωση της ομορφιάς και της αλήθειας. Σύμφωνα με τον Cleanth Brooks (ο οποίος αφιερώνει πολλές σελίδες στην ανάλυση του ποιήματος) εάν εκλαμβάναμε το ποίημα ως απλή δήλωση, παραφράζοντας χονδρικά το περιεχόμενό του θα καταλήγαμε ασφαλώς σε μία αφόρητη κοινοτοπία: φυσικά και είναι ο βίος βραχύς και η τέχνη μακρά! (1949/1968: 204). Αντίθετα, ο ποιητής ζωγραφίζει με λέξεις μια εναργή λεκτική εικόνα που υποβάλλεται στον αναγνώστη, διεκδικώντας το δικό της μερίδιο στην αθανασία:

> Γραμμή αττική! γύροι λαμπροί οπού νησί και κόρες
> σαν πλοκαμοί, στο μάρμαρο εργασμένοι τεχνικά,
> σας τριγυρνούν, με πατημένα χόρτα και κλαδιά,
> το στοχασμό μας ξεπερνά η σιωπηλή σου γλώσσα,
> καθώς η αιωνιότητα. Ψυχρή γραφή
> βουκολική! Τα χρόνια τούτη τη γενιά σα σβήσουν,
> εσύ θε να σταθείς του ανθρώπου φίλη αληθινή,
> μες στις μελλούμενες τις λύπες να του λες:
> «Η ομορφιά είν' αλήθεια, η αλήθεια είν' ομορφιά».
> Να τι 'ναι που έμαθες στον κόσμο, τι χρωστάς να ξέρεις!

ΕΚΔΟΧΕΣ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ

Ο Terry Eagleton (2007: 65-88) θεωρεί ότι στην ποίηση μορφή και περιεχόμενο είναι αξεχώριστα, αφού αναπόσπαστο στοιχείο της πρόσληψης του ποιήματος είναι η αντίληψη του περιεχομένου (του «τι») μέσω της μορφής (του «πως»). Παρ' όλα αυτά, διακρίνει διάφορες εκδοχές της σχέσης μορφής και περιεχομένου, θεωρώντας ότι αυτά τα δύο δεν συντονίζονται πάντοτε, δεν ανταποκρίνεται το ένα στο άλλο. Αυτό που εννοούμε στην ποίηση ως «μορφή» περιλαμβάνει σε γενικές γραμμές τα ακόλουθα στοιχεία (Eagleton, 2007: 66· Brooks and Penn Warren, 1976· Brooks, Purser Thibaut, and Penn Warren, 1975[5]: 337-540· Preminger and Brogan, 1993):

ΜΟΡΦΗ

Τόνος (tone). Ο τόνος του ποιήματος αναφέρεται στη στάση που υιοθετεί η

ποιητική φωνή απέναντι στο θέμα ή τα θέματα του ποιήματος και μπορεί να παρουσιάζει αξιοσημείωτη ποικιλία: μπορεί να είναι διδακτικός, παραινετικός, αποτρεπτικός, εξομολογητικός, ειρωνικός κ.λπ. Σε πολλά ποιήματα του Κ. Π. Καβάφη για παράδειγμα ο τόνος είναι διδακτικός ή παραινετικός (π.χ. «Ιθάκη»).

Ρυθμός (rhythm). Ο ρυθμός του ποιήματος μπορεί να είναι εξωτερικός (έμμετρη ποίηση) ή εσωτερικός, δηλαδή να προκύπτει ως αποτέλεσμα του συνδυασμού και της εναλλαγής των λεκτικών μονάδων . Ο μετρικός ρυθμός βασίζεται στους ακριβείς συνδυασμούς τονισμένων και άτονων συλλαβών, ενώ στον ελεύθερο στίχο ο ρυθμός μπορεί να προκύπτει με διάφορους τρόπους (συνηχήσεις, παρηχήσεις, εσωτερικές ομοιοκαταληξίες, επαναλήψεις κ.ά.) πέρα από το παραδοσιακό μέτρο και την εξωτερική ομοιοκαταληξία. Η ποίηση, ακόμη και στην ελεύθερη μορφή της, συνήθως διακρίνεται από ρυθμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα πολλά ποιήματα του Κ. Π. Καβάφη (π.χ. «Επέστρεφε», ποίημα που χαρακτηρίζεται από ρυθμικότητα, ποίημα που ηχεί ευχάριστα λόγω των συνηχήσεων, των παρηχήσεων, της αρμονικής επιλογής και συνδυασμού των λέξεών του).

Λεξιλόγιο (diction). Η επιλογή συνολικά του λεξιλογίου του ποιήματος σχετίζεται με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά, δηλαδή τον τόνο, το επίπεδο ύφους, την ατμόσφαιρα κ.ά.

Μέτρο-ρίμα (meter-rhyme). Το μέτρο, ιαμβικό, τροχαϊκό, αναπαιστικό, δακτυλικό κ.λπ., μπορεί να συνδυάζεται με την ομοιοκαταληξία, η οποία επίσης λαμβάνει διάφορες μορφές ανάλογα με τις θέσεις στις οποίες εμφανίζεται και ανάλογα με την ποιότητα και τα είδη της: για παράδειγμα, η πλούσια ομοιοκαταληξία ή η ομοιοκαταληξία ομωνύμων δημιουργούν διαφορετικό αποτέλεσμα από το ομοιοτέλευτο (για τα είδη της ομοιοκαταληξίας βλ. Κοκόλης, 1993). Ο *διασκελισμός* (enjambment) παίζει επίσης πολύ σημαντικό ρόλο στο ποίημα και δείχνει τη συνεχή ανταπόκριση νοήματος και μορφής.

Ηχητικές ποιότητες του ποιήματος – Μελωδία – Μουσικότητα (sound – melody – musicality). Εδώ περιλαμβάνονται μαζί με το μέτρο και την ομοιοκαταληξία και γενικότερα το ρυθμό, οι συνηχήσεις και οι παρηχήσεις ή οι ηχομιμητικές λέξεις που μπορεί να χρησιμοποιούνται. Ας δοκιμάσουμε να διαβάσουμε μεγαλόφωνα το παρακάτω «ηχητικό» ποίημα του Edwin Morgan (1990: 248)[1]:

1. Ευχαριστώ θερμά τον Michael Benton όχι μόνο για την υπόδειξη του συγκεκριμένου ποιήματος αλλά και για την απίστευτα ευρηματική και διασκεδαστική μεγαλόφωνη ανάγνωσή του.

The Loch Ness Monster's Song

Sssnnnwhuffffl?
Hnwhuffl hhnnwfl hnfl hfl?
Gdroblboblhobngbl gbl gl g g g g glbgl.
Drublhaflablhaflubhafgabhaflhafl fl fl –
gm grawwwww grf grawf awfgm graw gm.
Hovoplodok – doplodovok – plovodokot-doplodokosh?
Splgraw fok fok splgrafhatchgabrlgabrl fok splfok!
Zgra kra gka fok!
Grof grawff gahf?
Gombl mbl bl –
blm plm,
blm plm,
blm plm,
blp.
blm plm,
blp.

Επίπεδο ύφους – ηχόχρωμα (register). Το ύφος του ποιήματος μπορεί να χαρακτηριστεί ως επίσημο, ανεπίσημο, πομπώδες, λαϊκό, αγοραίο με στοιχεία αργκό (π.χ. Νικόλα Άσιμου, «Ρε μπαγάσα! Περνάς καλά εκεί πάνω;»), ουδέτερο, κ.ά. Στο γνωστό ποίημα του Μανώλη Αναγνωστάκη «Επιτύμβιον», για παράδειγμα, παρατηρούνται εναλλαγές του υφολογικού επιπέδου και είναι αυτό ακριβώς το στοιχείο που συμβάλει στη δραστικότητα του ποιήματος:

Α, ρε Λαυρέντη, εγώ που μόνο τόξερα τί κάθαρμα ήσουν,
Τί κάλπικος παράς, μια ολόκληρη ζωή μέσα στο ψέμα
Κοιμού εν ειρήνη, δεν θα 'ρθώ την ησυχία σου να ταράξω.
(Εγώ, μια ολόκληρη ζωή μες στη σιωπή θα την εξαγοράσω
Πολύ ακριβά κι όχι με τίμημα το θλιβερό σου το σαρκίο.)
Κοιμού εν ειρήνη. Ως ήσουν πάντα στη ζωή: ο καλός,
Ο λαμπρός άνθρωπος, ο οικογενειάρχης, ο πατριώτης.
Δε θα 'σαι ο πρώτος ούτε δα κι ο τελευταίος.
[απόσπασμα] (Αναγνωστάκης, 2000).

Ένταση του ήχου (volume). Πόσο δυνατά ή χαμηλά μπορεί να δίνει την εντύπωση ότι «ακούγεται» το ποίημα; Είναι ένα χαμηλόφωνο ποίημα (όπως

πολλά από τα ποιήματα της Ανθολογίας *Η Χαμηλή Φωνή*, Αναγνωστάκης, 1990) ή ένα ποίημα με δυνατό ήχο;

Ύψος (pitch). Είναι το εύρος της έντασης του ποιήματος. Αυξομειώνεται; Αυτά τα δύο στοιχεία σχετίζονται πολύ με τον τρόπο που ο κάθε αναγνώστης νοηματοδοτεί, προσοικειώνεται και ερμηνεύει το ποίημα μέσω της μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Ας ακούσουμε εδώ πώς ερμηνεύουν το ποίημα της Christina Rossetti «Colours» δύο αναγνώστριες, μαθήτριες Γυμνασίου[2], με βάση τα στοιχεία του ύψους, της έντασης, της ταχύτητας, αλλά και της συναισθηματικής ατμόσφαιρας .

Ταχύτητα του ρυθμού (pace). Το στοιχείο αυτό έχει να κάνει με την επιβράδυνση ή την επιτάχυνση του ρυθμού της ανάγνωσης του ποιήματος. Κάποια ποιήματα (π.χ. ολιγόστιχα ή επιγραμματικά ποιήματα , οι «μικρές μορφές» όπως το χαϊκού, έμμετρα ποιήματα με σύντομους στίχους, κ.ά.) δημιουργούν την εντύπωση της γοργότητας, σε αντίθεση με άλλα ποιήματα που δίνουν την εντύπωση ότι κυλούν πιο αργά, με κάποια βραδύτητα.

Ατμόσφαιρα (mood). Το ποίημα δημιουργεί συνήθως μια συναισθηματική «ατμόσφαιρα» και υποβάλλει τον αναγνώστη.

Στίξη (punctuation). Η στίξη στα ποιήματα μπορεί να χρησιμοποιείται με μεγάλη ελευθερία, χωρίς υποταγή στους κανόνες ή και να μην χρησιμοποιείται καθόλου. Παράδειγμα αστιξίας στην ποίηση είναι τα *Τρία Ποιήματα με Σημαία Ευκαιρίας* του Οδυσσέα Ελύτη. Ο ποιητής Σωκράτης Σκαρτσής χρησιμοποιεί ατονικό σύστημα στη γραφή των ποιημάτων του.

Δομή-Σχήμα (pattern). Τα ποιήματα συνήθως ακολουθούν ένα ευδιάκριτο σχήμα ή σχήματα που προκύπτουν από τη διευθέτηση «των λέξεων στη σελίδα», την οπτική παρουσίαση του ποιήματος, τη χρήση επαναλαμβανόμενων μοτίβων, τη χρήση των μορφικών συμβάσεων που απαιτούν ορισμένα ποιητικά είδη όπως το χαϊκού, το παντούμ, το σονέτο, κ.ά.

Υφή (texture). Περιλαμβάνει στοιχεία όπως η μεταφορά, η εικονοποιία, γενικότερα τα σχήματα λόγου του ποιήματος, και φυσικά είναι ένα στοιχείο ενιαίο και βαθιά συνδεδεμένο με το περιεχόμενο.

Ομιλητής – ποιητική φωνή (speaker, narrator). Ποιος μιλά ή αφηγείται στο ποίημα; Σε ποιον ανήκει η ποιητική φωνή; Στους αρχαιόθεμους ποιητικούς μονολόγους της *Τέταρτης Διάστασης* του Γιάννη Ρίτσου, για παράδειγμα, μιλά κάθε φορά κάποιο από τα μυθολογικά πρόσωπα.

Απεύθυνση (Address). Σε ποιον απευθύνεται το ποίημα; Ποιος είναι ο αποδέκτης (addressee) του; Στο παραπάνω παράδειγμα από την *Τέταρτη*

2. Ευχαριστώ τις Μιράντα και Μελίνα Νάκα, μαθήτριες της Β΄ Γυμνασίου για την παραχώρηση της ηχογραφημένης ανάγνωσης του ποιήματος.

Διάσταση το πρόσωπο που μιλά απευθύνεται σε κάποιον σιωπηλό ακροατή του οποίου την ταυτότητα γνωρίζουμε (π.χ. ο Ορέστης απευθύνεται στον Πυλάδη).

Ας δούμε τώρα ποιες μορφές μπορεί να λάβει η σχέση μορφής και περιεχομένου στην ποίηση.

1. ΜΟΡΦΗ VS. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ. Η ΜΟΡΦΗ ΑΝΤΙΣΤΡΑΤΕΥΕΤΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΤΟ ΥΠΟΝΟΜΕΥΕΙ ΕΙΡΩΝΙΚΑ

Το ποίημα του γνωστού Αμερικανού ποιητή Theodore Roethke (1907-1963) δονείται από ένταση. Στο ποίημα η μορφή και το περιεχόμενο όχι μόνο δεν υποστηρίζονται αμοιβαία, αλλά βρίσκονται σε ασύμβατη σχέση. Ο ποιητής παρουσιάζει ένα ομολογουμένως «δύσκολο» και τολμηρό θέμα, ίσως ένα θέμα ταμπού. Με τη μέγιστη υπαινικτικότητα και αμφισημία περιγράφει μια οικογενειακή σκηνή: παιδικής (ίσως και δυνητικά σεξουαλικής) κακοποίησης και ενδοοικογενειακής βίας ή μια σκηνή ενός άτσαλου, χοντροκομμένου και δυσάρεστου παιχνιδιού-αλλά πάντως παιχνιδιού; Το επώδυνο/επικίνδυνο/προβληματικό βαλς που χορεύει ένας πατέρας της εργατικής τάξης (επιρρεπής στο αλκοόλ) με το παιδί του υπό το συνοφρυωμένο βλέμμα της μητέρας. Παραθέτουμε το ποίημα σε μετάφραση στα ελληνικά από τον Αντώνη Δεκαβάλλε, αλλά και στο πρωτότυπο, προκειμένου να γίνουν αντιληπτά καλύτερα τα στοιχεία «μορφής» και «ήχου» του ποιήματος:

Του πατέρα μου το βαλς

Το ουίσκυ στην ανάσα σου
Μπορούσε ένα αγοράκι να ζαλίσει.
Αλλά κρατιόμουν σαν το θάνατο:
Ένα τέτοιο βαλς δεν ήταν εύκολο.

Το γλεντούσαμε ωσότου τα τηγάνια
Γλιστρούσαν απ' το ράφι της κουζίνας
Της μητέρας μου η όψη
δεν μπορούσε να ξεσυνοφρυωθεί.

Το χέρι που κρατούσε τον καρπό μου
Χτυπιόταν πάνω σ' ένα κότσι.
Σε κάθε στραβοπάτημά σου

το αυτί μου το δεξί
έξυνε μιαν αγκράφα.

Το ρυθμό χτυπούσες πάνω στο κεφάλι μου
με μια παλάμη σκληρυμένη απ' τη βρωμιά,
κατόπι με πετούσες με το βαλς επάνω στο κρεβάτι
κολλημένο όπως ήμουν πάνω στο πουκάμισό σου.
(Roethke, 2010: 53)

My Papa's Waltz
by Theodore Roethke

The whiskey on your breath
Could make a small boy dizzy;
But I hung on like death:
Such waltzing was not easy.

We romped until the pans
Slid from the kitchen shelf;
My mother's countenance
Could not unfrown itself.

The hand that held my wrist
Was battered on one knuckle;
At every step you missed
My right ear scraped a buckle.

You beat time on my head
With a palm caked hard by dirt,
Then waltzed me off to bed
Still clinging to your shirt.
(Roethke,1942)

Ο ομιλητής θίγει προφανώς επώδυνες και τραυματικές για τον ίδιο καταστάσεις με τόνο συγκρατημένο και φαινομενικά ουδέτερο και αποστασιοποιημένο. Απουσιάζουν στοιχεία/δείκτες συναισθηματικής φόρτισης του ομιλητή τη στιγμή που ανακαλεί το γεγονός. Μοιάζει να αφηγείται το γεγονός απωθώντας τα συναισθήματά του. Ο ποιητής επιλέγει μια μορφή που

μοιάζει ασύμβατη με το σκληρό και τολμηρό περιεχόμενο. Η μουσικότητα του ποιήματος με τις έντονες ομοιοκαταληξίες, τις συχνές συνηχήσεις και παρηχήσεις μοιάζει να σχολιάζει ειρωνικά το περιεχόμενο- παρά το ότι ως ένα βαθμό το περιεχόμενο με τις αναφορές του στο βαλς, το ρυθμό και τους ήχους των τηγανιών καθρεφτίζεται στη μορφή. Βέβαια οι αναφερόμενοι στο ποίημα ήχοι δεν δημιουργούν της εντύπωση της ευχάριστης μουσικότητας, πρόκειται μάλλον για θόρυβο και όχι για μουσική.

2. Η ΜΟΡΦΗ ΕΙΝΑΙ ΑΝΩΤΕΡΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Αυτό συμβαίνει στο ποίημα του Γιάννη Πατίλη «Διοξείδιο του Πυριτίου» (βλ. Νάκας, 2003[4]: 196-197):

Περίφημο πυρέξ δεν το 'ξερα
πως σ' έφτιαξαν από την άμμο της θαλάσσης.
Όλο το καλοκαίρι κυλιόμουνα στη φλόγα σου
με τη φωτιά σου ζέσταινα το κορμί μου.
Και τώρα που μπουμπουνίζει για καλά
κι αστράφτει στο σκοτάδι της κουζίνας
είσαι εσύ ένα κομμάτι φως καλοκαιριού,
που μου ζεσταίνεις το φαΐ. [απόσπασμα]

Ο ποιητής χρησιμοποιεί τη μορφή και τα ειδολογικά γνωρίσματα της ωδής, ενός είδους που συνήθως έχει επίσημο ύφος, χρησιμοποιεί επωδούς, αναφέρεται σε σοβαρά θέματα και συνήθως εξυψώνει και εξυμνεί τα πρόσωπα ή τα θέματα στα οποία αναφέρεται. Ο ποιητής δημιουργεί αντινομία ανάμεσα στη μορφή και το περιεχόμενο του ποιήματος, αφού εδώ το αντικείμενο που εξυμνείται είναι ένα ταπεινό μαγειρικό σκεύος.

3. ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΙΝΑΙ ΑΝΩΤΕΡΟ ΤΗΣ ΜΟΡΦΗΣ

Αυτό μπορούμε να πούμε ότι συμβαίνει στο ποίημα του William Carlos Williams «This Is Just to Say» (Williams, 2000: 72):

This Is Just to Say

I have eaten
the plums

that were in
the icebox

and which
you were probably
saving
for breakfast

Forgive me
they were delicious
so sweet
and so cold

Το ποίημα παραφράζεται εύκολα. Αν επιχειρήσουμε να το μετατρέψουμε σε πεζό λόγο, το αποτέλεσμα που θα προκύψει είναι κάπως έτσι: *This is just to say that I've eaten the plums and I want to apologize, but I couldn't help eating them because they were so cold and delicious.* Για την ακρίβεια, δεν έχει τη συμβατική μορφή ποιήματος και θυμίζει σημείωμα γραμμένο πρόχειρα και ανεπίσημα. Το λεξιλόγιο είναι πολύ απλό και περιορισμένο σε μόλις τριάντα τρεις λέξεις (μαζί με τον τίτλο). Το ποίημα κινείται στα όρια της πειραματικής ποίησης, αρνούμενο συνειδητά τα ποιητικά τεχνάσματα. Διαβάζοντας το ποίημα (το οποίο, να σημειώσουμε, είναι δημοφιλές και έχει εμπνεύσει πολλές παρωδίες), πολλοί αναγνώστες θεωρούν ότι ο ποιητής κοινωνεί μέσω αυτής της «ταπεινής τέχνης χωρίς ύφος» ένα βαθύ και ουσιαστικό ανθρωπολογικό περιεχόμενο, θέτοντας τον αναγνώστη ενώπιον ηθικών διλημμάτων και τροφοδοτώντας τη σκέψη του. Αν θεωρήσουμε ότι τα δαμάσκηνα αντιπροσωπεύουν τον πειρασμό, πόσο έτοιμοι η πρόθυμοι είμαστε να αντισταθούμε ή να υποκύψουμε σ' αυτόν; Τι επιπτώσεις μπορεί να έχει για το ποιητικό υποκείμενο, τον ομιλητή του ποιήματος ή για εμάς η πράξη της βρώσης των δροσερών καρπών; Κατά πόσον μπορεί να μας απομακρύνει οριστικά ή όχι από τον Παράδεισο;

ΕΠΙΛΟΓΙΚΟ

Η ποίηση διακρίνεται από την αμοιβαιότητα μορφής και περιεχομένου των οποίων η σχέση μπορεί να εκλάβει διάφορες μορφές. Το ποίημα είναι ένα καλοσχηματισμένο τεχνούργημα, αλλά και ένας «τόπος», ένα πολύσημο πεδίο εντός του οποίου συντελείται αέναα η παραγωγή του νοή-

ματος. Η ανάγνωση του ποιήματος δεν είναι ένα κλειστό και τελεσίδικο γεγονός, επομένως και το όποιο νόημά του δεν μπορεί παρά να είναι ευεργετικά προσωρινό και εξελισσόμενο και όχι κάτι που μπορεί να εξηγηθεί ή τουλάχιστον να περιγραφεί. Όσο περισσότερο οι αναγνώστες διερευνούν το ποίημα, τόσο περισσότερο ανταποκρίνονται σε αυτό και σιγά-σιγά συνταιριάζουν μορφή και περιεχόμενο σε ένα συνεκτικό νοηματικό σύνολο. Τα ποιήματα πρέπει να τα βιώνουμε μάλλον παρά να τα «εξηγούμε» σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια της «εξήγησης» του κειμένου. Άλλωστε η όποια απόπειρα εξήγησης του κειμένου είναι μάλλον ανεδαφική, αφού το ποίημα δεν μπορεί να διαλυθεί «εις τα εξ ων συνετέθη». Το αίνιγμά του τελικά φωλιάζει στο πνεύμα: *Κάποτε μες στα όνειρά μας ομιλεί, κάποτε μες στην σκέψι το ακούει το μυαλό·* η μνήμη λειτουργεί παράδοξα γιατί, καθώς ο καιρός περνάει, η βίωση του ποιήματος αλλάζει. Το ποίημα και «φεύγει» και «επιστρέφει», εγκαθιστώντας την δική του ύπαρξη στον εσωτερικό κόσμο του αναγνώστη, επιζητώντας να τον οδηγήσει στην αποκάλυψη της Αλήθειας και της Ομορφιάς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abrams, M. H. (2001). *Ο Καθρέφτης και το Φως. Ρομαντική Θεωρία και Κριτική Παράδοση.* (μτφρ. Α. Μπερλής). Αθήνα: Κριτική.

Αναγνωστάκης, Μ. (1990). *Η χαμηλή φωνή. Τα λυρικά μιας περασμένης εποχής στους παλιούς ρυθμούς. Μια Προσωπική Ανθολογία του Μανόλη Αναγνωστάκη*. Αθήνα: Νεφέλη.

Αναγνωστάκης, Μ. (2000). Επιτύμβιον. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=218&author_id=1 (ανακτήθηκε 3-10-2016).

Βελουδής, Γ. (1989). *Διονύσιος Σολωμός. Ρομαντική Ποίηση και Ποιητική. Οι γερμανικές πηγές.* Αθήνα: Γνώση.

Βελουδής, Γ. (1992). Ο επτανησιακός, ο αθηναϊκός και ο ευρωπαϊκός ρομαντισμός. Στο Γ. Βελουδής, *Μονά–Ζυγά. Δέκα νεοελληνικά μελετήματα* (σσ. 97-123). Αθήνα: Γνώση.

Brooks, Cl. (1949/1968). *The Well-Wrought Urn. Studies in the Structure of Poetry.* London: Methuen.

Brooks, Cl., & Penn Warren, R. (1976). *Understanding Poetry. New* York: Holt, Reinhart, and Winston.

Brooks, Cl., Purser Thibaut, J., & Penn Warren, R. (1975[5]). *An Approach to Literature*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Eagleton, T. (2007). *How to Read a Poem*. Oxford: Blackwell.

Kalogirou, Tz. (2012). Light and Silence: Teaching approaches to Vermeer's Women through Painting and Poetry. In Proceedings of the I International Conference *Teaching Literature in English for Young Learners* (pp. 21-32). Facultat de Magisteri, Departament de Didàctica de la Llingua I la Literatura, University of València.

Keats, J. (1819/1946). *The Poetical Works of John Keats.* (Edited with an Introduction and Textual Notes by H. Buxton Forman). C.B., London, New York and Toronto: Oxford University Press.

Keats, J. (2013). Ωδή σε μια ελληνική υδρία. (μτφρ. Ε. Δ. Γκίνη). Στο *Βιβλιοανιχνευτής, ιστολόγιο ανθολόγησης του παγκόσμιου ποιητικού λόγου*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: https://thepoetoftheuniverse. wordpress.com/category/%CF%84%CE%B6%CF%89%CE%BD-CE%BA%CE%B7%CF%84%CF%83/ (ανακτήθηκε 11-2-2015).

Κοκόλης, Ξ. Α. (1993). *Η Ομοιοκαταληξία. Τύποι και Λειτουργικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Στιγμή.

Morgan, E. (1990). *Collected Poems*. Manchester: Carcanet Press.

Νάκας, Θ. (2003[4]). *Γλωσσοφιλολογικά, Γ΄. Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*. Αθήνα.

Λιγνάδης, Τ. (1988). *Το ζώον και το τέρας. Ποιητική και υποκριτική λειτουργία του αρχαίου ελληνικού δράματος*. Αθήνα: Ηρόδοτος.

Pater, W. (1893/2011). *Η Αναγέννηση. Μελέτες για την Τέχνη και την Ποίηση*. Μετάφραση: Άρης Μπερλής. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Preminger, Al., & Brogan, T. V. F. (Eds.) (1993). *The New Princeton Encyclopaedia of Poetry and Poetics*. New Jersey: Princeton University Press.

Richards, I. A. (1929). *Practical Criticism*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.

Roethke, Th. (2010). Του πατέρα μου το βαλς. (μτφρ. Α. Δεκαβάλλες). *Θέματα Λογοτεχνίας*, *43*, 53.

Roethke, Th. (1942). My Papa's Waltz. In *Collected Poems of Theodore Roethke*. (Copyright 1942 by Heast Magazines, Inc. Used by permission of Doubleday, an imprint of the Knopf Doubleday Publishing Group, a division of Penguin Random House LLC). All rights reserved. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: https://www. poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/43330 (ανακτήθηκε 12-10 2016).

Σαββίδης, Γ. Π. (1977). Διαβάζοντας τρία «σχολικά» ποιήματα του Κ.Π. Καβάφη («Φωνές», «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον», «Αλεξανδρινοί Βασιλείς»). Διαθέσιμο: http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/ content.

asp?id=15 (ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2015).
Yeats, W. B. (1996). *The Collected Poems of W.B. Yeats.* (Edited by Richard J. Finneran). New York: Scribner Paperback Poetry.
William, E. (2004). *Seven Types of Ambiguity*. London: Pimlico (new edition).
Williams, C. W. (2000). *Selected Poems*. (Edited with an introduction by Charles Tomlinson). London: Penguin.
Wimsatt, W. K. (1954). *The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry*. Lexington: University of Kentucky Press.

ABSTRACT

It is a truism in literary criticism that in poetry form and content are inseparable. Roughly speaking, reading or experiencing a poem involves grasping what the poem says (its content) in terms of how (its form) it says it. New Critics insisted on the organic unity of content and form, highlighting the metaphor of the poem as "a well- wrought urn" thus reminding the famous "Grecian Urn" by John Keats' "Ode on a Grecian Urn". What other possible relationships between form and content might be found in poetry? Aspects of form in poetry such as tone, sound, meter, rhyme, rhythm, diction, volume, pitch, etc. are also discussed and relevant examples are offered from traditional and modern poetry.

Τζίνα Καλογήρου
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
Δοϊράνης 36, 176 71 Καλλιθέα
Τηλ.: 2103688091
E-mail: gkalog@primedu.uoa.gr

Η έννοια της δημιουργικότητας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Μαρτυρίες φοιτητών για τις δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητικών τους χρόνων

Βενετία Αποστολίδου

Όταν άρχισα να ασχολούμαι με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, το μακρινό 1994, που συγκροτήσαμε την Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, μόλις είχα ολοκληρώσει τη μετάφραση έργων του Raymond Williams, του θεμελιωτή των cultural studies (Williams, 1994). Ήμουν προφανώς υπό την επήρεια της σκέψης του και θεωρούσα σημαντικότατη τη συμβολή του στον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της δημιουργικότητας, ως ένα πρώτο σκαλοπάτι για την σημασιοδότηση της έννοιας της κουλτούρας. Μέσα από τις συζητήσεις και επεξεργασίες της ερευνητικής μας ομάδας, γρήγορα φάνηκε πως η έννοια της δημιουργικότητας αφορούσε απόλυτα την εκπαίδευση και συγκεκριμένα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως έννοια κλειδί για να επαναπροσδιοριστούν οι σκοποί της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Με αυτές τις πεποιθήσεις που διατηρώ έως σήμερα, αφιερώνω μία τρίωρη συνάντηση στις παραδόσεις του μαθήματός μου «Διδακτική της λογοτεχνίας», στο τρίτο έτος των σπουδών του ΠΤΔΕ, στις έννοιες της δημιουργικότητας και της κουλτούρας, πάντα σε σχέση με τους σκοπούς του μαθήματος της λογοτεχνίας.

Πρόκειται για ένα υποχρεωτικό μάθημα που το διδάσκω πάνω από είκοσι χρόνια και δοκιμάζω κατά καιρούς διάφορους τρόπους ενεργοποίησης των φοιτητών έτσι ώστε να ξεφύγουμε, κι αυτοί κι εγώ, από τη μονοτονία της διάλεξης. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-16, τους πρότεινα, στο τελευταίο εικοσάλεπτο κάθε τρίωρης συνάντησης, να τους δίνω ένα σχετικό με το εκάστοτε θέμα ερώτημα και να γράφουν ένα κείμενο στο οποίο θα προσπαθούσαν να επεξεργαστούν τις σχολικές τους εμπειρίες με βάση την τωρινή τους παιδαγωγική γνώση, όση διαθέτουν ως τριτοετείς φοιτητές. Κάποια από τα κείμενα αυτά διαβάζονταν και σχολιάζονταν μέσα στην τάξη ενώ όλα συγκεντρώνονταν στο τέλος στο αρχείο μου και αποτελούν πολύτιμο υλικό προς μελλοντική επεξεργασία. Στο δεύτερο, χρονικά, μάθημα το οποίο είχε θέμα τη δημιουργικότητα και τον πολιτισμό, τους έδωσα το ερώτημα «Με βάση τις σχολικές σας εμπειρίες να περιγράψετε κάποιες

δραστηριότητες (σχετικές με τη λογοτεχνία ή την ανάγνωση) που θεωρείτε δημιουργικές και κάποιες που δεν θεωρείτε δημιουργικές». Συγκεντρώθηκαν 208 κείμενα τα οποία αποτελούν το υλικό της ανάλυσης της παρούσης ανακοίνωσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που μπορούμε να θέσουμε προκαταρκτικά είναι: α) Ποιες δραστηριότητες θεωρούν οι φοιτητές δημιουργικές και ποιες όχι; β) Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης συναντούμε τις περισσότερες δημιουργικές δραστηριότητες και σε ποια τις περισσότερες μη δημιουργικές; γ) Ποια χαρακτηριστικά αποδίδουν στην έννοια της δημιουργικότητας ή, με άλλα λόγια, πώς δικαιολογούν οι φοιτητές τον χαρακτηρισμό «δημιουργικές» για τις δραστηριότητες που αναφέρουν; δ) Ποιος ρόλος αποδίδεται στον εκπαιδευτικό κατά τη διεξαγωγή μιας δημιουργικής ή μη δραστηριότητας; ε) Με ποιες εκπαιδευτικές περιστάσεις συναρτώνται οι δημιουργικές δραστηριότητες (σχολικές γιορτές, εκπαιδευτικές εκδρομές κ.ο.κ.); Πριν δούμε τι λένε οι φοιτητές ας προσεγγίσουμε, όσο το δυνατόν πιο εμπεριστατωμένα για τις ανάγκες τούτου του άρθρου, την πολύπλευρη έννοια της δημιουργικότητας.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Υπάρχει μια τεράστια βιβλιογραφία γύρω από τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση.[1] Το επίθετο το βρίσκουμε κυρίως στις εξής χρήσεις: δημιουργική ανάγνωση, δημιουργική γραφή, δημιουργική σκέψη, δημιουργική διδασκαλία, διδασκαλία για τη δημιουργικότητα (teaching for creativity),[2] δημιουργική μάθηση. Όλες αυτές οι έννοιες χρησιμοποιούνται, πολλές φορές αδιάκριτα, γίνονται κοινοί τόποι χωρίς να συνοδεύονται πάντα από τον ανάλογο προβληματισμό για την ίδια τη σημασία της έννοιας δημιουργικότητα και πώς έφτασε στον δυτικό πολιτισμό να αποκτήσει ένα αναμφισβήτητα θετικό πρόσημο ενώ σπάνια ενυπάρχει στη σχετική συζήτηση κάποια υποψία για το ποιες (αρνητικές;) συνέπειες μπορεί να έχει αυτή η κατά κόρον χρήση της. Σήμερα είναι γενικά αποδεκτό ότι πρόκειται για μια έννοια που εδραιώθηκε και απέκτησε τις σημασίες της στην εποχή του ρομαντισμού, όταν το ενδι-

1. Ιδιαιτέρως εντατικά ασχολήθηκε με την έννοια της δημιουργικότητας και η Παιδαγωγική Ψυχολογία. Η συμβολή της στην έρευνα γύρω από την έννοια αποτυπώνεται στο βιβλίο της Γιώτας Ξανθάκου (2011).

2. Η διαφορά της *δημιουργικής διδασκαλίας* από τη *διδασκαλία για τη δημιουργικότητα*, όπως και της *δημιουργικής παιδαγωγικής* από την *παιδαγωγική για τη δημιουργικότητα,* αντίστοιχα, είναι η εξής: Η δημιουργική διδασκαλία αφορά τη διδασκαλία του συνόλου των μαθημάτων και της οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικά και όχι ειδικά μαθήματα ή κάποιες τεχνικές άσκησης της δημιουργικής σκέψης που είναι εμβόλιμα μέσα στη σχολική ζωή (Ξανθάκου, 2011: 77-78, Craft, 2005: 22).

αφέρον εντοπίστηκε στον ίδιο τον άνθρωπο, στη δική του υποκειμενικότητα, φαντασία και διάνοια και θεωρήθηκε ότι η έμπνευση μπορεί να πηγάζει από μέσα του και όχι να είναι δοσμένη από τον Θεό. Η τέχνη βέβαια θεωρήθηκε το βασίλειο της δημιουργικότητας. Πρόκειται για μια τεράστια επανάσταση στον ανθρώπινο πολιτισμό που βρίσκεται στην αρχή της νεωτερικότητας. Σήμερα η δημιουργικότητα αντιμετωπίζεται ως έννοια συνυφασμένη με τη φαντασία και την καινοτομία ενώ σχεδόν πάντα συνδέεται με τη γέννηση νέων ιδεών (Craft, 2005: 19).

Σε ό,τι αφορά τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση, στη βιβλιογραφία ξεχωρίζουν τρία κύματα εντατικής απασχόλησης με την έννοια (Craft, 2006: 20-23). Το πρώτο στη δεκαετία του ’60 έδινε έμφαση στην μαθητοκεντρική διδασκαλία και στην ανακαλυπτική, μέσω δραστηριοτήτων, μάθηση η οποία αναγνώριζε κεντρικό ρόλο στα ενδιαφέροντα των μαθητών και σκόπευε στο να τονώσει την εμπλοκή τους. Το κύμα αυτό άφησε μια γερή κληρονομιά από την οποία τρεφόμαστε όλοι, δέχτηκε όμως και κριτική, ακόμη και από την πλευρά της δημιουργικότητας. Συγκεκριμένα υποστηρίχθηκε πως η δημιουργικότητα ταυτίστηκε υπερβολικά με το παιχνίδι και περιορίστηκε στα καλλιτεχνικά μαθήματα, παραμένοντας ασαφής για τα άλλα μαθήματα, ενώ σκοτεινή παρέμεινε και η σχέση της με τη γνώση (Leach, 2001: 178). Η δημιουργικότητα προσεγγίστηκε στο επίπεδο της ατομικής υπεροχής και των κορυφαίων, συνήθως, καλλιτεχνικών επιτευγμάτων.

Το δεύτερο κύμα εντατικής απασχόλησης με τη δημιουργικότητα τοποθετείται στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και έδωσε έμφαση στη διατύπωση ερωτημάτων, στην εύρεση συνδέσεων και σχέσεων ανάμεσα στις γνώσεις και τις πληροφορίες, στη διερεύνηση πιθανοτήτων και ιδεών, στην κριτική ιδεών, πράξεων, αποτελεσμάτων. Η δημιουργικότητα ως φαινόμενο σχετιζόμενο αποκλειστικά με τις τέχνες απορρίφθηκε (Jeffrey & Craft, 2001: 8). Το τρίτο κύμα εντατικής ενασχόλησης με τη δημιουργικότητα τοποθετείται στα τελευταία δικά μας χρόνια και συνδέει την δημιουργικότητα με την καθημερινότητα, τη βλέπει ως απαραίτητη για όλους και για όλα και τη συσχετίζει με την γενικότερη οικονομική και πολιτική κρίση που περνά ο πλανήτης. Υπονοείται πως οι νέες γενιές πρέπει οπωσδήποτε να βρουν λύσεις στα προβλήματα που κληρονομούν και να αναπτύξουν την ικανότητα να επιβιώνουν και να ανθίζουν σε έναν χαοτικό κόσμο (Ξανθάκου, 2011: 14). Σήμερα η έννοια χρησιμοποιείται ίσως συχνότερα από ποτέ διότι υιοθετήθηκε από την οικονομία και δη την παγκοσμιοποιημένη οικονομία: συναντούμε τους όρους δημιουργική οικονομία, σύμβουλοι δημιουργικότητας για μικρομεσαίες επιχειρήσεις. Σ’ αυτές τις χρήσεις το διακύβευμα είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη

διάδοση των προϊόντων και η κατάκτηση νέων αγορών. Είναι αναμενόμενο οι έννοιες να μεταμορφώνονται διαρκώς για διάφορες χρήσεις και σκοπούς.

Ένα από τα πιο γόνιμα ζητήματα που τίθενται στη βιβλιογραφία είναι οι σχέσεις της δημιουργικότητας με άλλες έννοιες όπως ο γραμματισμός (Berlin, 1993). Και οι δύο έννοιες είναι προσφιλείς στην εκπαίδευση αλλά σαν ξεκομμένες η μία από την άλλη. Τι είναι η δημιουργική ανάγνωση; Είναι η ικανότητα του αναγνώστη να αλλάζει μέσα από την ανάγνωση, να ξαναφτιάχνει την ταυτότητά του· είναι η ενδυνάμωση που αποκτά (Woods, 2001: 65-72). Η δημιουργική ανάγνωση βρίσκεται στο κέντρο και της δημιουργικής διδασκαλίας και της δημιουργικής μάθησης. Η δημιουργική ανάγνωση μπορεί να αλλάξει τη ζωή, μπορεί να πληροφορήσει, να κινητοποιήσει, να εμπνεύσει και να αφυπνίσει.

Μια άλλη σειρά ερωτημάτων ξεπηδά από τον όρο «δημιουργική σκέψη» όταν εννοείται ως παραγωγή νέων ιδεών:[3] Η παραγωγή νέων ιδεών μπορεί να γίνει χωρίς γερές γνωστικές βάσεις (Boden, 2001); Για να παραβείς τους κανόνες και να πρωτοτυπήσεις δεν πρέπει να γνωρίζεις τους κανόνες; Και πώς κατακτάς τη γνώση αν όχι μέσα από μια κριτική διαδικασία μάθησης; Και η κριτική διαδικασία μάθησης δεν είναι μια κοινωνική διαδικασία (Leach, 2001: 177); Άρα μιλούμε για την κοινωνική διάσταση της δημιουργικής διαδικασίας και αναζητούμε τον ρόλο των κοινοτήτων στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, τις γνωστές μας κοινότητες μάθησης. Διότι, από μια «πολιτισμική» οπτική γωνία, η γνώση και η επικοινωνία είναι αξεχώριστες. Και έτσι ξαναγυρίσαμε στον Raymond Williams.[4]

Το βιβλίο στο οποίο ο Williams επεξεργάστηκε την έννοια της δημιουργικότητας είναι το *The Long Revolution* (1961), ένα βιβλίο που προκάλεσε σάλο διότι ακριβώς ανέτρεπε σημασιοδοτήσεις αιώνων της ρομαντικής αισθητικής για ζητήματα τέχνης και πολιτισμού. Η έννοια της δημιουργικότητας είναι η έννοια με την οποία ασχολείται στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου, ακριβώς επειδή είναι η βάση του πολιτισμού. Η δική του συμβολή στην ανασημασιοδότηση της έννοιας συνίσταται στο ότι συνέδεσε τη δημιουργικότητα με

3. «Η δημιουργική σκέψη ορίζεται ως ταυτόχρονα πρωτότυπη και αποτελεσματική ή επιδραστική. Σκέψη που είναι πρωτότυπη αλλά δεν φέρει κάποιο γόνιμο αποτέλεσμα είναι μια ευφάνταστη, αντιπαραγωγική όμως άσκηση» (Swartz& Perkins, 1990: 40).

4. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας για τις ανάγκες τούτου του άρθρου διαπίστωσα με έκπληξη ότι στα σχετικά με τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση βιβλία δεν γίνονται αναφορές στον Williams, γεγονός δυσεξήγητο. Η μόνη που παραπέμπει σ' αυτόν είναι η Jenny Leach, η οποία τονίζει ακριβώς πως η γνώση και η επικοινωνία είναι αξεχώριστες: «Η πνευματική ζωή ενός ατόμου διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει αντικείμενο επικοινωνίας, βιώνεται μαζί με τους άλλους και ξεδιπλώνεται πάντα μέσα από συλλογικές δράσεις» (Leach, 2001: 180).

την επικοινωνία και την άπλωσε σε πολλούς τομείς της ζωής πέρα από την τέχνη.[5] Η σειρά των συλλογισμών του είναι εν ολίγοις η εξής: Μια πάλλουσα διανοητική ζωή και η έντονη προσπάθεια να περιγραφούν νέες εμπειρίες βρίσκονται και σε πολλούς άλλους εκτός από τους καλλιτέχνες. Είναι ζήτημα ζωτικής προσωπικής σημασίας για κάθε άνθρωπο να περιγράψει την εμπειρία του γιατί αυτό είναι, στην κυριολεξία, επαναπροσδιορισμός του εαυτού του, μια δημιουργική αλλαγή στην προσωπική του οργάνωση, έτσι ώστε να συμπεριλάβει και να ελέγξει τη νέα εμπειρία. Αυτή την περιγραφή της εμπειρίας του θέλει να την επικοινωνήσει στους άλλους μέσα από μια διαδικασία κατά την οποία η μοναδική εμπειρία μετατρέπεται σε κοινή εμπειρία. Η επικοινωνιακή αυτή διαδικασία κατά την οποία μεταγγίζονται νέες περιγραφές και νέα νοήματα επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους: την τέχνη, την σκέψη, τις επιστήμες και τις γνωστές κοινωνικές διαδικασίες. Η ιδιαιτερότητα της τέχνης είναι ότι έχει στην κατοχή της, με διαφορετικούς τρόπους, πολύ ισχυρά μέσα για να πετύχει αυτό το μοίρασμα. Έτσι λοιπόν, ο Williams αναγνωρίζει ότι η τέχνη είναι μια ιδιαίτερη διαδικασία την εντάσσει όμως στη γενική ανθρώπινη διαδικασία της δημιουργικής ανακάλυψης και επικοινωνίας.

ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

Τα 208 κείμενα που αποτελούν το υλικό μας είναι γραμμένα από φοιτητές του τρίτου έτους (περίπου 20 χρονών) οι οποίοι προέρχονται από τη Θεσσαλονίκη αλλά και διάφορες άλλες πόλεις και χωριά της Βόρειας Ελλάδας κυρίως. Υπήρξαν, κατά τεκμήριο, αφού πέτυχαν και στις πανελλαδικές εξετάσεις, καλοί μαθητές. Αναφέρονται σε εμπειρίες της σχολικής τους ζωής από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την ηλικία τους, υπήρξαν μαθητές της Α΄ Δημοτικού το 2001 και αποφοίτησαν από το Λύκειο το 2013. Είναι μια γενιά δηλαδή που βίωσε (υποθετικά) τα προγράμματα φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό αλλά και γενικότερα την έκρηξη της παραγωγής της παιδικής λογοτεχνίας με όλα τα συμπαρομαρτούντα (παρουσιάσεις και εκθέσεις βιβλίων, επισκέψεις συγγραφέων κ.ο.κ). Οι φοιτητές έγραψαν τα κείμενά τους αφού άκουσαν την παράδοσή μου περί δημιουργικότητας και ιδιαίτερα την προσέγγιση του Williams και προφανώς επηρεάστηκαν από αυτήν, όπως θα δούμε παρακάτω. Καθώς όμως τα κείμενα γράφτηκαν στη δεύτερη συνάντησή μας δεν γνωρίζουν ακόμη τίποτε για μεθό-

5. Ο Williams μελετούσε έρευνες της Γνωστικής Ψυχολογίας για τη λειτουργία της ανθρώπινης σκέψης και πιθανόν γνώριζε τις μελέτες του J. Guilford, ο οποίος από το 1950 υποστήριζε ότι «η δημιουργικότητα αφορά όλα τα άτομα και δεν αποτελεί σπάνιο φαινόμενο μόνο των προικισμένων ατόμων» (Ξανθάκου, 2011: 29-37).

δους διδασκαλίας, για εργασία σε ομάδες, για ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων, επομένως όσα θα δούμε παρακάτω αποτελούν δικές τους απόψεις και δεν λέγονται για να ευχαριστήσουν ή να συμφωνήσουν με τις απόψεις της διδάσκουσας. Στα κείμενα έγινε ανάλυση περιεχομένου. Οι κατηγορίες που διακρίθηκαν αντιστοιχούν σε δραστηριότητες που αναφέρονται στα κείμενα των φοιτητών. Πριν από τις κατηγορίες, προέχει να δούμε κάποιες μετρήσεις. Καταρχάς σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα αναφέρονται περισσότερο;

Πίνακας 1

Βαθμίδα	Αναφορές
Δημοτικό	144
Γυμνάσιο	57
Λύκειο	78

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα νούμερα του παραπάνω και των επόμενων πινάκων είναι σχετικά διότι 63 κείμενα δεν αναφέρουν βαθμίδα ή μιλούν γενικά για μια δραστηριότητα η οποία πραγματοποιείται σε όλες τις βαθμίδες. Άρα τα παραθέτουμε απλώς ως ενδεικτικά. Όπως βλέπουμε, οι φοιτητές αναφέρθηκαν περισσότερο στο Δημοτικό, είτε γιατί έχουν πιο έντονες αναμνήσεις από την παιδική τους ηλικία είτε γιατί νόμιζαν ότι, επειδή είμαστε ΠΤΔΕ, ενδιαφερόμαστε περισσότερο γι' αυτήν την βαθμίδα. Αρκετές είναι και οι αναφορές στο Λύκειο, το οποίο είναι η τελευταία, πιο πρόσφατη αλλά και η βαθμίδα της ωριμότητάς τους. Πραγματικά, οι πιο έντονες (και σε ποιότητα) αναμνήσεις, είτε δημιουργικών είτε μη δημιουργικών δραστηριοτήτων, προέρχονται από αυτές τις δύο βαθμίδες. Η βαθμίδα που συμπιέζεται ιδιαίτερα και αναφέρεται λιγότερο, ίσως επειδή χάνεται κάπου μέσα στην προσωπική τους ιστορία, είναι το Γυμνάσιο. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα τοποθετούν τις περισσότερες δημιουργικές δραστηριότητες και σε ποια τις περισσότερες μη δημιουργικές;

Πίνακας 2

Βαθμίδα	Δημιουργικές	Μη δημιουργικές
Δημοτικό	68%	32%
Γυμνάσιο	61%	39%
Λύκειο	42%	58%

Δεν μας εκπλήσσει νομίζω ο παραπάνω πίνακας. Το γεγονός δηλαδή ότι στο Δημοτικό τοποθετούνται οι περισσότερες δημιουργικές δραστηριότητες, μειώνονται στο Γυμνάσιο παραμένοντας πάνω από τις μισές, ενώ πέφτουν κάτω από το 50% στο Λύκειο. Εκείνο που μας εκπλήσσει είναι ότι, ακόμη και στο Λύκειο, τοποθετείται ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό δημιουργικών δραστηριοτήτων, πράγμα αισιόδοξο. Η εικόνα που παρουσιάζεται είναι ισορροπημένη και καθόλου ισοπεδωτική. Η διαφορά μεταξύ Δημοτικού και Γυμνασίου δεν είναι μεγάλη. Το συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί προς το παρόν είναι πως η δημιουργικότητα, υπό προϋποθέσεις, είναι δυνατόν να βιωθεί σε όλες τις βαθμίδες, ακόμη και κάτω από καταπιεστικές εκπαιδευτικές συνθήκες, όπως είναι αυτές του Λυκείου.

Ας δούμε τώρα τις βασικές κατηγορίες της ανάλυσής μας οι οποίες προέκυψαν από τα ίδια τα φοιτητικά κείμενα. Εδώ χρειάζεται μια σημαντική διευκρίνηση: Οι δραστηριότητες δε μπορούν αμέσως να διακριθούν σε δημιουργικές και μη δημιουργικές διότι η ίδια δραστηριότητα (λ.χ. η απαγγελία ποιημάτων σε σχολικές γιορτές ή ακόμα και η δραματοποίηση) άλλοτε θεωρείται δημιουργική και άλλοτε μη δημιουργική.

Πίνακας 3

Δραστηριότητα	Κείμενα στα οποία αναφέρεται
Ανάγνωση	97
Ανάλυση λογοτεχνικού κειμένου	84
Σχολικές γιορτές	63
Δραματοποίηση	54
Γραφή	44
Θέατρο	38
Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων	20
Ζωγραφική	12
Μελοποίηση ποιήματος	7
Κινηματογραφική ταινία	7
Επίσκεψη συγγραφέα	4
Κατασκευές	4
Παράλληλα κείμενα	4
Λέσχη ανάγνωσης	3
Επίσκεψη σε μουσείο	2
Συνθετική εργασία	1

Εδώ δεν πρέπει να μας κάνει εντύπωση ότι δραστηριότητες ανάγνωσης και ανάλυσης των λογοτεχνικών κειμένων αναφέρονται πιο συχνά διότι αυτό είναι και το βασικό διακύβευμα του ερωτήματος που τέθηκε στους φοιτητές. Είναι εξάλλου και οι πιο σύνθετες δραστηριότητες που αναλύονται σε αρκετές υποκατηγορίες. Πρέπει να επισημανθεί η συχνότατη αναφορά στις σχολικές γιορτές, πράγμα που σημαίνει ότι επηρεάζουν, είτε θετικά είτε αρνητικά, τους μαθητές. Από κει και πέρα, η υψηλή συχνότητα εμφάνισης της δραματοποίησης είναι αξιοσημείωτη και σημαίνει πως έχει εισχωρήσει για τα καλά στα σχολεία. Αναμενόμενες βρίσκω τις αναφορές στη γραφή και στο θέατρο (με την έννοια της θεατρικής παράστασης) ενώ έκπληξη προκαλούν οι αναφορές στην έρευνα των βιογραφικών στοιχείων (αρκετές από τις οποίες είναι θετικές) καθώς και οι ιδιαίτερα λίγες αναφορές στη ζωγραφική, πράγμα που σημαίνει ότι είτε δεν ζωγραφίζουν τα παιδιά στα σχολεία τόσο πολύ είτε αυτό αποτελεί μια ρουτίνα η οποία δεν τους κάνει καμιά εντύπωση για να την αναφέρουν. Από κει και πέρα, πιο καινοτόμες πρακτικές οι οποίες προτάθηκαν έντονα τις τελευταίες δύο δεκαετίες όπως η μελοποίηση ποιημάτων, οι επισκέψεις συγγραφέων και οι λέσχες ανάγνωσης αποδεικνύεται ότι ελάχιστα έχουν διαδοθεί. Θα πρέπει όμως να σημειώσουμε και μια εκκωφαντική απουσία: Ούτε μια φορά δεν αναφέρεται δραστηριότητα με ΤΠΕ. Δυσκολεύομαι να πιστέψω ότι δεν χρησιμοποιούνται καθόλου οι ΤΠΕ αλλά, ακόμη και να χρησιμοποιούνται, δεν ανακλήθηκαν οι σχετικές εμπειρίες σε συνάρτηση με τη δημιουργικότητα και αυτό είναι ενδεικτικό. Εδώ τελειώνουν και οι μετρήσεις μας. Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με τις περισσότερες κατηγορίες δραστηριοτήτων προσπαθώντας να κατανοήσουμε τους όρους και τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες κρίνεται ως δημιουργική ή όχι.[6]

ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες ανακαλούν την ανάγνωση ως μη δημιουργική δραστηριότητα. Δημιουργική θεωρείται όταν διαβάζονται ολόκληρα βιβλία και μάλιστα της επιλογής των μαθητών. Επίσης, όταν συνοδεύεται από συζήτηση που στοχεύει στην έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών. Ακόμη, όταν γίνεται κατά ομάδες. Η φωναχτή ανάγνωση από μαθητές θεωρείται δημιουργική δραστηριότητα μόνον όταν γίνεται με ιδι-

6. Δυστυχώς είναι αδύνατον να αναφερθούμε με λεπτομέρειες σε όλες, διότι κάτι τέτοιο θα ξεπερνούσε τα όρια ενός άρθρου.

αίτερο ύφος ενώ συχνότερα η φωναχτή ανάγνωση αναφέρεται ως μη δημιουργική δραστηριότητα. Ας ακούσουμε τους φοιτητές:

> Ως δημιουργική δραστηριότητα από τη σχολική μου εμπειρία θεωρώ μια εργασία που μας είχε δοθεί στα πλαίσια της Έκθεσης Γ΄ Γυμνασίου. Η καθηγήτρια μας είχε ζητήσει, στις διακοπές των Χριστουγέννων, να διαβάσουμε ένα βιβλίο της αρεσκείας μας και ύστερα να κάνουμε περίληψη. Στη συνέχεια μας ζήτησε να περιγράψουμε, όπως εμείς αντιλαμβανόμαστε, τα συναισθήματα των ηρώων του βιβλίου αλλά και τον χαρακτήρα τους, όπως επίσης και να αναφέρουμε διάφορα περιστατικά που συνέβησαν. Θεωρώ την εργασία αυτή δημιουργική διότι βοηθάει στην ανάπτυξη του λόγου αλλά και της φαντασίας καθώς οι μαθητές πρέπει να δημιουργήσουν ένα κείμενο και να έχουν παραστατικό λόγο.

Η ανάγνωση και η συγγραφή περίληψης όμως μπορεί να βιωθεί και ως μη δημιουργική δραστηριότητα:

> Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου και η σύνταξη κατόπιν μιας περίληψης που να συμπυκνώνει το νόημά του είναι μη δημιουργική γιατί κατά την άποψή μου δεν βοηθά στην επικοινωνία ούτε μεταξύ των μαθητών, αφού ο καθένας διαβάζει ένα διαφορετικό κείμενο, αλλά ούτε και του ίδιου του μαθητή με τον κόσμο του κειμένου. Ως μαθήτρια δηλαδή, θυμάμαι τον εαυτό μου να διαβάζω ένα μικρό μυθιστόρημα στα γρήγορα και κατόπιν, με τη βοήθεια ενός μεγαλύτερου, να συντάσσω μια πρόχειρη περίληψη.

Τι συμβαίνει εδώ; Στην πρώτη περίπτωση η περίληψη αποκτά ένα νόημα διότι ο μαθητής μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα και να μιλήσει για τα συναισθήματα των ηρώων και τον χαρακτήρα τους. Στη δεύτερη, η περίληψη χαρακτηρίζεται πρόχειρη, ο σκοπός της είναι αόριστος (να συμπυκνώνει το νόημά του κειμένου), είναι δύσκολη η σύνταξή της (χρειάζεται τη βοήθεια ενήλικα) ενώ και η ανάγνωση ως διαδικασία είναι βιαστική και μάλλον καταναγκαστική.

Ακόμη και στην Γ΄ Λυκείου, παρόλη την καταπίεση του μοναδικού νοήματος, υπάρχουν νησίδες δημιουργικότητας όταν δίνεται η ευκαιρία για αυθόρμητη ανταπόκριση:

> Στην Γ' Λυκείου, πριν δοθούν από τον καθηγητή οι τυποποιημένες απαντήσεις σχετικά με την ανάλυση ενός κειμένου, δινόταν στους μαθητές η ευκαιρία να απαντήσουν αυθόρμητα σχετικά με το τι πιστεύουν για το κείμενο. Για τα νοήματά του, για τους σκοπούς του καλλιτέχνη, τα συναισθήματά του, τους φόβους του. Έτσι είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να δώσουν τη δική τους πιθανή ερμηνεία, να έρθουν σε αντιπαράθεση μεταξύ τους και να συζητήσουν εποικοδομητικά.

Εδώ η κριτική σκέψη, πολύ σωστά, συνδέεται με την ελεύθερη έκφραση αλλά και με τον εποικοδομητικό διάλογο.

Το επόμενο παράθεμα αναδεικνύει τη σημασία της ανάγνωσης στο σπίτι και την αλληλεπίδραση της συζήτησης στο σχολείο με την αυτοσυγκέντρωση και τον αναστοχασμό που είναι απαραίτητα για τη δημιουργική ανάγνωση.

> Όσον αφορά μια εμπειρία που θεωρώ δημιουργική, αυτή βρίσκεται στο μάθημα της *Οδύσσειας* στην Α΄ Γυμνασίου […] η δασκάλα μας έβαζε να σκεφτούμε στο σπίτι τις σκέψεις, τα συναισθήματά μας καθώς και να περιγράψουμε τον κάθε ήρωα που γνωρίζουμε και όλα αυτά τα καταγράφαμε κάθε φορά σε ένα τετράδιο και την επόμενη φορά συζητούσαμε γι' αυτά. Ο κάθε μαθητής είχε τη δυνατότητα να μιλήσει για τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και οι υπόλοιποι μαθητές να τον ακούσουν και να συνδιαλεχθούν. Ακόμη, ο μαθητής ερχόταν σε ουσιαστική επαφή με το κείμενο, όταν το ξαναδιάβαζε στο σπίτι για να καταγράψει τις σκέψεις του.

Ως μη δημιουργική αναφέρεται πάρα πολύ συχνά η, κατά τα γραφόμενα των φοιτητών, παραδοσιακή ανάγνωση ή ανάγνωση ρουτίνας η οποία αποτελείται από φωναχτή ανάγνωση ενός κειμένου και ακολουθείται από τυπικές ερωτήσεις κατανόησης (συνήθως αυτές που βρίσκονται κάτω από τα κείμενα στα ανθολόγια). Η φωναχτή ανάγνωση τις περισσότερες φορές αναφέρεται ως μη δημιουργική:

> Επίσης καθόλου δημιουργική θεωρώ και την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων από τους μαθητές μέσα στην τάξη. Την ώρα που κάνουν ανάγνωση δεν επικεντρώνονται στα νοήματα που επικοινωνεί το κείμενο, αλλά στην ορθή ανάγνωση, στα σημεία στίξης

> και στην καλή εντύπωση που θα δημιουργήσουν στους γύρω τους.
>
> […] με άλλα λόγια αυτό που μας ενδιέφερε ήταν να είμαστε σε ετοιμότητα ώστε όταν ο δάσκαλος μας ζητήσει να συνεχίσουμε την ανάγνωση, να γνωρίζουμε το σημείο στο οποίο ο προηγούμενος συμμαθητής μας είχε σταματήσει. Έτσι, όταν στη συνέχεια ο δάσκαλος μας έκανε ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο δεν ήμασταν σε θέση να απαντήσουμε εφόσον δεν είχαμε κατανοήσει πολλά και διαβάζαμε το κείμενο ξανά και ξανά μόνοι μας για να καταφέρουμε να απαντήσουμε.

Είναι ενδιαφέρον ότι μερικές πρωτοβουλίες που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί, με καλή πρόθεση, αποβαίνουν άκαρπες όταν είναι μονόδρομες και δεν προϋποθέτουν καμιά εμπλοκή των μαθητών:

> Μια όχι και τόσο δημιουργική έως παθητική δραστηριότητα ήταν ότι σε μια τάξη του Λυκείου μια καθηγήτρια μετά το πέρας κάθε μαθήματος έφερνε διάφορες συλλογές ποιητών και μας διάβαζε δυο, τρία ποιήματα. Αυτό, ναι μεν αύξανε τις γνώσεις μας αλλά από την άλλη δεν υπήρχε κάποια ουσιαστική αλληλεπίδραση και με το κείμενο και με τους υπόλοιπους συμμαθητές που θα καθιστούσε αυτή τη δραστηριότητα δημιουργική.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Η κατηγορία αυτή είναι πολύ κοντά στην προηγούμενη. Η διαφορά είναι ότι εδώ οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αναφέρουν συγκεκριμένους τρόπους ανάλυσης αλλά και την ίδια τη λέξη «ανάλυση». Πρόκειται κυρίως για ανάλυση μορφολογικών στοιχείων του κειμένου, αναζήτηση μεταφορών και παρομοιώσεων, χωρισμό σε παραγράφους καθώς και λεπτομερής ανάλυση ενός μικρού τμήματος του κειμένου. Χαρακτηρίζονται ως «τυποποιημένες» και θεωρούνται εντελώς μη δημιουργικές δραστηριότητες στο σύνολο των φοιτητικών κειμένων. Όλα αυτά έχουν συνδεθεί με την αποστήθιση ερμηνευτικών σχολίων, με βαρετές εργασίες για το σπίτι όπου απαντούν στις ερωτήσεις των ανθολογίων, με τον μονόλογο του καθηγητή, με την αδυναμία έκφρασης προσωπικής γνώμης. Ας ακούσουμε τους φοιτητές:

> Όσον αφορά τις μη δημιουργικές δραστηριότητες της λογοτεχνίας στο σχολείο θεωρώ την τυποποιημένη ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων καθώς δεν άφηνε κανένα περιθώριο φαντασίας προσωπικής γνώμης, επικοινωνίας και δημιουργικότητας στους μαθητές. Κάθε φορά που τυποποιημένα αναλύαμε κάποια λογοτεχνικά κείμενα ένιωθα πιεσμένη και αναγκασμένη να δεχτώ τη διαδικασία αυτή και τις γνώμες των «ειδικών» χωρίς να μπορώ να εκφέρω καμιά γνώμη.

Στο παραπάνω παράθεμα αναφέρεται δύο φορές ο χαρακτηρισμός «τυποποιημένη» για την ανάλυση του κειμένου. Συνδέεται με την καταπίεση του νοήματος και την αδυναμία εκφοράς προσωπικής γνώμης. Ο χαρακτηρισμός αναφέρεται και στο επόμενο όπου δικαιολογείται με βάση την επανάληψη (πάντα, πολύ συχνά) αλλά, και πάλι, την αυστηρή οριοθέτηση της ερμηνείας:

> Σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο – ποίημα εντοπίζαμε πάντα τα μορφολογικά στοιχεία και ξοδεύαμε αρκετό χρόνο για να τα αναλύσουμε. Ο εντοπισμός σχημάτων λόγου ήταν ένα πολύ σημαντικό μέρος του μαθήματος. Επιπροσθέτως, κάναμε πολύ συχνά αναλύσεις ενός πολύ μικρού κομματιού ενός κειμένου ή ενός στίχου ενός ποιήματος, μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια τα οποία έθετε ο εκπαιδευτικός. Όλα αυτά δεν καλλιεργούσαν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία μας. Αντίθετα, παρέπεμπαν σε στείρα και «τυποποιημένη» γνώση.

Λίγα ακόμη παραδείγματα:

Η λογοτεχνία συνδέθηκε με βαρετές ώρες που ο καθηγητής γράφει στον πίνακα μεταφορές και παρομοιώσεις, αριθμημένα χαρακτηριστικά των ηρώων και δομή παραγράφων.

> Σε ολόκληρη σχεδόν τη σχολική ζωή το μάθημα της λογοτεχνίας γινόταν με τον ίδιο τρόπο και ήταν πάντα οι ίδιες ασκήσεις. Διαβάζαμε το κείμενο, το κάναμε ανάλυση και για το σπίτι ήταν πάντα 2-3 ερωτήσεις από το βιβλίο. Αυτή η μέθοδος δεν ήταν καθόλου δημιουργική από την άποψη ότι στην ανάλυση του κειμένου ο καθένας έλεγε τη δική του άποψη και στο τέλος υπερίσχυε αυτό που έλεγε ο δάσκαλος, οπότε δεν υπήρχε ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων ή σκέψεων.

Αυτό που ενοχλεί και καταπιέζει τους μαθητές είναι πως δε μπορούν να αντιπαρατεθούν στις απόψεις των ειδικών σε αυτά τα θέματα, ούτε είναι δυνατόν βέβαια να κατακτήσουν τη φιλολογική μεταγλώσσα πραγματικά. Οπότε μοιραία καταλήγουν στην αποστήθιση. Στο επόμενο παράθεμα τονίζεται η σημασία της ανάγνωσης ολόκληρου του κειμένου και της κατά μόνας ανάγνωσης σε αντιδιαστολή με την λεπτομερή ανάλυση μέσα στην τάξη:

> Μια δραστηριότητα που δεν θεωρώ καθόλου δημιουργική ήταν η ανάγνωση του έργου «Το αμάρτημα της μητρός μου» στην Γ΄ Λυκείου. Σε τέσσερις διαφορετικές σχολικές ώρες αναλύαμε παράγραφο παράγραφο τα πάντα –μπερδεμένα– μην έχοντας διαβάσει έστω μια φορά το κείμενο ολόκληρο. Η όλη διαδικασία με κούρασε και δεν μπόρεσα στην πραγματικότητα να καταλάβω τον ψυχισμό των ηρώων, παρά μόνον όταν διάβασα το έργο μόνη μου.

Το συμπέρασμα είναι πως η ανάδειξη εκείνων των στοιχείων της λογοτεχνικής γλώσσας που την κάνουν λογοτεχνική, έχει αποτύχει στο διδακτικό επίπεδο. Η αποτυχία αυτή δεν σημαίνει, κατά τη γνώμη μου, ότι πρέπει να εγκαταλείψουμε την προσπάθεια, μιας και αυτό είναι ένα από τα διακυβεύματα της διδακτικής της λογοτεχνίας αλλά να ερευνήσουμε νέους τρόπους διδασκαλίας και ανάδειξης της ποιητικής των λογοτεχνικών κειμένων.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Μετά την ανάλυση του κειμένου που θεωρείται αποκλειστικά μη δημιουργική δραστηριότητα, σειρά έχει η δραματοποίηση η οποία θεωρείται αποκλειστικά δημιουργική. Μόνον μία φοιτήτρια την αναφέρει ως μη δημιουργική και θα δούμε γιατί. Δεν δίνονται πολλές πληροφορίες για τον τρόπο που γίνεται. Οι περισσότεροι αναφέρονται σε δραματοποίηση λογοτεχνικού κειμένου, δυο τρεις σε παιχνίδι ρόλων, σε δραματοποιημένη ανάγνωση ή δραματοποίηση κειμένου γραμμένου από τα παιδιά. Τονίζονται δύο στοιχεία της που την καθιστούν κατεξοχήν δημιουργική: η προετοιμασία που απαιτείται, δηλαδή η συζήτηση, η εμβάθυνση στο κείμενο, ο πειραματισμός και η ομαδικότητα. Ας ακούσουμε έναν φοιτητή από τη μουσουλμανική μειονότητα:

> Όταν ήμουν στο λύκειο, στο μάθημα της λογοτεχνίας, η καθηγήτρια είχε ζητήσει να ετοιμάσουμε ένα μικρό θέατρο σχετικά με το

> νέο κείμενο για το επόμενο μάθημα. Την επόμενη φορά στο μάθημα είχαμε ζωντανέψει τους πρωταγωνιστές του κειμένου με τις συνομιλίες τους. Ήταν μια πραγματική εμπειρία για μένα και με βοήθησε να ανταγωνιστώ με τη ντροπή μου προς τα άλλα παιδιά της τάξης. Πιστεύω ότι ήταν μια δημιουργική δραστηριότητα και για τους τρεις μας.

Εδώ πραγματικά έχουμε την αποθέωση της δημιουργικότητας: όταν δηλαδή ο μαθητής αλλάζει, ενδυναμώνεται και ταυτόχρονα έχει συνείδηση αυτής της διαδικασίας. Στο παρακάτω παράθεμα βλέπουμε πως ακόμη θυμάται η φοιτήτρια τα βασικά αφηγηματικά χαρακτηριστικά του διηγήματος του Βιζυηνού διότι τα έχει βιώσει:

> Μια δραστηριότητα η οποία υπήρξε ιδιαίτερα δημιουργική ήταν η θεατρική αναπαράσταση ενός έργου του Γ. Βιζυηνού «Το αμάρτημα της μητρός μου» στην Γ΄ Λυκείου. Ο κάθε μαθητής είχε από ένα ρόλο μέσα στο έργο, πράγμα που τον βοηθούσε όχι μόνο να διεισδύσει στον κόσμο του συγγραφέα αλλά ταυτόχρονα να εστιάσει στο αναγνωστικό αλλά και ερμηνευτικό ενδιαφέρον του διηγήματος αυτού. Μέσα από την παράσταση αυτή οι μαθητές ταυτίζονταν με τους ήρωες, παρακολουθούσαν καλύτερα την πλοκή, είχαν τη δυνατότητα να αναζητήσουν και να σχολιάσουν το στοιχείο της έκπληξης, της αγωνίας, του αινίγματος.

Πότε όμως η δραματοποίηση μπορεί να είναι μη δημιουργική;

> […] η δραματοποίηση αποτελούσε μια απλή μίμηση των διαλόγων του αποσπάσματος, άρα σε καμιά περίπτωση δε μπορούμε να μιλήσουμε για επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου.

ΓΡΑΦΗ

Οι περισσότερες δραστηριότητες γραφής θεωρούνται δημιουργικές και αυτό είναι πολύ αισιόδοξο διότι αναιρεί μια διάχυτη αντίληψη ότι τα παιδιά δεν θέλουν να γράφουν. Ωστόσο αρκετές φοιτήτριες αναφέρουν μη δημιουργικές δραστηριότητες γραφής και έχει ενδιαφέρον να δούμε υπό ποιες προϋποθέσεις χαρακτηρίζονται έτσι. Η δημιουργική δραστηριότητα γραφής που αναφέρεται συχνότερα είναι η συγγραφή ποιήματος με αφορμή άλλο κείμε-

νο ή κάποιο επίκαιρο γεγονός. Εδώ θα ήθελα να επισημάνω όμως πως η συγγραφή ποιήματος έχει πολλές φορές μια καθαρά γνωστική βάση και συγχέεται με την αφήγηση ιστορίας χωρίς να διαθέτει απαραίτητα ρυθμό ή ποιητικότητα. Γενικά παρουσιάζεται μια εκτεταμένη σύγχυση των κειμενικών ειδών που γράφουν οι μαθητές. Ως δημιουργική διαδικασία αναφέρεται συχνά η συγγραφή σε ομάδες. Από κει και πέρα αναφέρονται η συγγραφή βιβλίου της τάξης, η συγγραφή κειμένου – ανταπόκρισης στην ανάγνωση,[7] η συγγραφή παραμυθιού και οι διασκευές των ιστοριών (αλλαγή τέλους κ.λπ.). Ως μη δημιουργικές δραστηριότητες γραφής αναφέρονται η συγγραφή ποιήματος όταν γίνεται ατομικά στο σπίτι, η αλλαγή της ιστορίας, πάλι ως ατομική εργασία και, όπως είναι αναμενόμενο, η συγγραφή περίληψης, έκθεσης και «σκέφτομαι και γράφω». Ας ακούσουμε τους φοιτητές:

> Η πρώτη δημιουργική δραστηριότητα έγινε στην ΣΤ΄ Δημοτικού, όταν ο δάσκαλός μας δήλωσε συμμετοχή για την τάξη σε έναν λογοτεχνικό διαγωνισμό. Το κάθε παιδί έπρεπε να γράψει τη δικιά του ιστορία και να τη ζωγραφίσει σαν να είναι ολοκληρωμένο βιβλίο. Έτσι κάθε Παρασκευή μετά το μάθημα καθόμασταν στην τάξη για να συζητήσουμε και να ανταλλάξουμε απόψεις για την ιστορία του καθενός. Τότε, ακόμα και τα πιο αδιάφορα παιδιά της τάξης ήταν πολύ ενθουσιασμένα γιατί μπορούσαν να γράψουν ό,τι ήθελαν χωρίς να σκέφτονται τον βαθμό.

Στο παραπάνω παράθεμα αξίζει να προσεχτεί το γεγονός ότι ο λογοτεχνικός διαγωνισμός αποτελεί ισχυρό κίνητρο για να δουλέψουν τα παιδιά μετά το σχολικό ωράριο· επιπλέον, κίνητρο αποτελεί η ελευθερία να γράψουν ό,τι θέλουν, ενώ, μια έτσι οργανωμένη συγγραφική διαδικασία δημιουργεί συνθήκες επικοινωνίας που συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά. Στο επόμενο παράθεμα τονίζονται δύο πράγματα: η συγγραφή σε ομάδες που τονώνει την επικοινωνία και η ικανοποίηση που δίνει η διασκευή ενός κλασικού παραμυθιού, η αίσθηση δηλαδή ότι βάζεις το προσωπικό στίγμα σου σε κάτι γνωστό κι αγαπημένο.

> Στην ΣΤ΄ Δημοτικού, στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας η δασκάλα, αφού μας χώρισε σε ομάδες, μας ζήτησε να δουλέψου-

7. Θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη σημασία σ' αυτό το είδος κειμένου το οποίο συχνά γράφεται από τους μαθητές με πολλές μορφές (παρουσίαση, κριτική, σύσταση, οπισθόφυλλο) και το οποίο είναι, με όλη τη σημασία της λέξης, δημιουργική γραφή.

> με πάνω στο παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας και να το τροποποιήσουμε έτσι ώστε αυτό να πάρει τη μορφή ενός κωμικού κειμένου ή ενός κειμένου φαντασίας κ.α. Μέσα λοιπόν από αυτήν την δραστηριότητα είχα την ευκαιρία να συζητήσω με τους συμμαθητές μου πάνω στο κείμενο, να αναλύσουμε το περιεχόμενό του και, χωρίς να μεταβάλουμε τον βασικό κορμό τη ιστορίας, να προσθέσουμε κάποιες πινελιές που θα δώσουν στο κείμενο άλλη μορφή. Θεωρώ τη δραστηριότητα αυτή δημιουργική γιατί μου έδωσε τη δυνατότητα να επικοινωνήσω με τους συμμαθητές μου μέσα από το παραμύθι στης Κοκκινοσκουφίτσας και επιπλέον να επικοινωνήσω με τον κόσμο του παραμυθιού και μάλιστα να προσπαθήσω να προσθέσω την δικιά μου νότα σ' αυτόν μεταμορφώνοντάς τον.

Όμως η γραφή δεν ταιριάζει σε όλους και μπορεί να προκαλέσει άγχος:

> Στην Γ΄ Γυμνασίου η καθηγήτρια που μας δίδασκε το μάθημα της λογοτεχνίας συνήθιζε αρκετές φορές στο τέλος του μαθήματος να μας προτρέπει να γράψουμε κάποιο ποίημα. Το γεγονός αυτό μου δημιουργούσε άγχος καθώς κάποιες φορές μπορεί να μην είχα «έμπνευση» ώστε να δημιουργήσω ένα ποίημα. Την δραστηριότητα αυτή την κατατάσσω ως μη δημιουργική καθώς ήταν κάτι που με περιόριζε και με άγχωνε αρκετά.

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΙΟΡΤΕΣ

Οι θεατρικές παραστάσεις συγχέονται πολλές φορές με τις σχολικές γιορτές ή περιλαμβάνονται στις σχολικές γιορτές. Οι τελευταίες αποτελούν, απ' ό,τι φαίνεται, ένα σημαντικό κομμάτι της εμπειρίας των μαθητών ιδιαίτερα στη σχέση τους με τα λογοτεχνικά κείμενα, με τις άλλες τέχνες αλλά και με την ιστορία. Νομίζω ότι θα άξιζε να γίνει μια εμπεριστατωμένη έρευνα πάνω στις σχολικές γιορτές. Εδώ δεν μπορούμε να επεκταθούμε. Χρειάζεται όμως να επισημάνουμε ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών θεωρούνται ως δημιουργικές δραστηριότητες και τα κύρια στοιχεία δημιουργικότητας που επισημαίνονται είναι η επικοινωνία όλων των συντελεστών για την προετοιμασία της σχολικής γιορτής και η ανάληψη ρόλων, όχι μόνον όσων υποδύονται κάποιους χαρακτήρες στα σκετσάκια αλλά και όσων φροντίζουν τα σκηνικά, τη μουσική κλπ. Επισημαίνεται ακόμη ως δημιουρ-

γική η έρευνα για αναζήτηση κειμένων ή η συγγραφή πρωτότυπων κειμένων και γενικά ό,τι έχει σχέση με την οργάνωση της γιορτής από τους μαθητές. Ένα παράδειγμα:

> Δημιουργικές δραστηριότητες στο Δημοτικό Σχολείο αποτέλεσαν η αποκριάτικη γιορτή που έλαβε χώρα στην αίθουσα του κάθε τμήματος ξεχωριστά με καλεσμένους τους γονείς. Εμείς, ως μαθητές, αναλάβαμε ενεργητικό ρόλο καθώς έπρεπε, εκτός από το να παίξουμε διάφορα μικρά σκετσάκια, να στολίσουμε την αίθουσα με γιρλάντες που φτιάχναμε μόνοι μας, μάσκες και φυσικά να σκεφτούμε τη διάταξη της τάξης. Διαλέγοντας διάφορους ρόλους, ξεδίπλωνε το κάθε παιδί μια πτυχή της προσωπικότητάς του. Έμαθα ότι τελικά δεν ντρέπομαι και τόσο να μιλάω μπροστά σε άτομα τα οποία παρακολουθούν μόνο εμένα, ενώ παράλληλα οι διάφοροι διάλογοι έφερναν κοντά και συμμαθητές μου με τους οποίους δεν μιλούσαμε υπό άλλες συνθήκες.

Μερικές φορές η σχολική γιορτή δίνει ευκαιρία για μια σημαντική συνάντηση με λογοτεχνικά κείμενα ή με συγκεκριμένους ποιητές. Ιδιαίτερα ενδεικτικά θεωρώ τα δύο επόμενα παραθέματα:

> Στη Β΄ Λυκείου είχα πάρει μέρος στη σχολική γιορτή που μόνοι μας, με τη στήριξη του καθηγητή, είχαμε οργανώσει και είχε ως θέμα «Ζωγραφική και ποίηση για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο». Εκεί ήρθα σε επαφή πραγματικά με την ποίηση, κατάλαβα τι γράφει ο Αναγνωστάκης στο «Κι ήθελε ακόμη…». Τότε μίλησα και με τους συμμαθητές μου. Ψάξαμε ποιήματα, επιλέξαμε αφού ανταλλάξαμε απόψεις, κάναμε πρόβες, μάθαμε. Ήταν πραγματικά δημιουργία εκείνη η γιορτή.
>
> Στον αντίποδα, υπάρχουν και ορισμένες περιπτώσεις που μας δόθηκε η ευκαιρία να συμμετέχουμε σε δημιουργικές δραστηριότητες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι σχολικές γιορτές για τις εθνικές επετείους. Τότε το ποίημα ή το κείμενο που μας δινόταν για να διαβάσουμε, το αντιμετωπίζαμε ως μια πηγή ιστορικών πληροφοριών για την εποχή στην οποία αναφερόμασταν. Μέσα από αυτό κατανοούσαμε τον τρόπο ζωής, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις των ανθρώπων στους οποίους αναφερόταν.

> Υπήρχε δηλαδή επικοινωνία ανάμεσα στο περιεχόμενο του κειμένου ή ποιήματος κι εμάς αλλά και ανάμεσα σε εμάς που απαγγέλαμε και το κοινό που μας παρακολουθούσε.

Όμως οι σχολικές γιορτές αναφέρονται σε αρκετά φοιτητικά κείμενα και ως μη δημιουργικές δραστηριότητες, κυρίως διότι περιλαμβάνουν την αποστήθιση και απαγγελία ποιημάτων χωρίς να τα κατανοούν πραγματικά. Δευτερευόντως, μη δημιουργικές θεωρούνται όταν δεν υπάρχει ουσιαστική ανάμιξη των μαθητών στην οργάνωση της γιορτής, και όταν επέρχεται κούραση από τις πολλές πρόβες.

> Από την άλλη μεριά, θυμάμαι πως στο Γυμνάσιο, σε κάποιες γιορτές χαρακτηριστικές, μας ανέθεταν την ανάγνωση ποιημάτων σχετικών με το θέμα της εορταστικής μέρας. Αυτό που θυμάμαι είναι ότι όλα τα παιδιά κάναμε ουσιαστικά μια αγγαρεία, διότι τα κείμενα/ποιήματα προς ανάγνωση αφορούσαν στο παρελθόν, δεν ήταν σύγχρονα και λόγω του νεαρού της ηλικίας μας δεν μας άγγιζαν ιδιαίτερα. Ως αποτέλεσμα, δεν θεωρώ πως υπήρχε επικοινωνία ούτε μεταξύ μας ούτε καμιά σύνδεση με το κείμενο/ποίημα, αφού αδυνατούσαμε να το κατανοήσουμε.

ΟΙ ΥΠΟΛΟΙΠΕΣ (ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Οι αναφορές των φοιτητών στο θέατρο και σε άλλες δραστηριότητες ως σχεδόν αποκλειστικά δημιουργικές είναι αναμενόμενες. Η έρευνα που προϋποθέτουν, η συνάντηση με ανθρώπους εκτός της καθημερινότητας του σχολείου, η εμπλοκή άλλων τεχνών, η ομαδικότητα είναι τα κύρια χαρακτηριστικά τους. Τις υπενθυμίζω απλώς: Η ζωγραφική πάνω σε λογοτεχνικό κείμενο και οι κατασκευές, η μελοποίηση ποιήματος ή το άκουσμα μελοποιημένου ποιήματος, η παρακολούθηση ταινίας σχετικής με το θέμα του λογοτεχνικού κειμένου, όταν συνοδεύεται όμως από συζήτηση, οι επισκέψεις συγγραφέων, η σύγκριση κειμένων μεταξύ τους, η λέσχη ανάγνωσης, οι επισκέψεις σε μουσεία λογοτεχνών. Όλες αυτές, εκτός από το θέατρο, αναφέρονται σε λίγα κείμενα, προφανώς επειδή δεν είναι και τόσο διαδεδομένες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το πρώτο συμπέρασμα νομίζω που εξάγεται είναι πως οι φοιτητές δίνουν μια

πλούσια εικόνα των δραστηριοτήτων γύρω από την ανάγνωση και τη λογοτεχνία στην εκπαίδευση, μια εικόνα ισορροπημένη, με τα θετικά και αρνητικά της χρώματα, μια εικόνα που θα μπορούσε να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική. Επίσης οι φοιτητές αξιοποίησαν γόνιμα τις σημασίες της δημιουργικότητας ως επικοινωνίας και διαδικασίας για τις οποίες, με βάση τον Williams, είχαμε μιλήσει στο μάθημα, γεγονός που δείχνει την δύναμη των σχετικών νοηματοδοτήσεων. Ζητούμενο παραμένει η σύνδεση της δημιουργικότητας με τη μάθηση και τον γραμματισμό. Λίγα είναι τα παραδείγματά τους που μιλούν για κριτική ικανότητα. Εντυπωσιακή είναι η ξεκάθαρη σημασιοδότηση της δημιουργικής ανάγνωσης ως ελεύθερης έκφρασης της ανταπόκρισής τους στο κείμενο και συζήτησης αυτών των ανταποκρίσεων. Εδώ βέβαια για τη διδακτική της λογοτεχνίας ανοίγεται πεδίο δόξης λαμπρόν. Διότι τι σημαίνει από άποψη διδακτικών πρακτικών «ελεύθερη έκφραση και συζήτηση των ανταποκρίσεων»; Ποιοι είναι οι όροι και τα όρια αυτής της έκφρασης και της συζήτησης; Ένα άλλο ερώτημα που αναδύεται από την εικόνα που παρουσίασα είναι τι πρέπει να γίνει με την ανάλυση των μορφολογικών στοιχείων των λογοτεχνικών κειμένων ή, με άλλα λόγια, πώς θα αναδείξουμε τη λογοτεχνικότητα, τις λογοτεχνικές ποιότητες των κειμένων όταν έχουν τόσο παταγωδώς αποτύχει οι γνωστές μέθοδοι.

Από τα περιγραφόμενα των φοιτητών αναδεικνύεται η τεράστια δυναμική που έχει η δραματοποίηση, το θέατρο και οι σχολικές γιορτές. Με σωφροσύνη και ευαισθησία οι φοιτητές αναδεικνύουν όχι τον ναρκισσισμό του καλλιτέχνη (όπως ίσως θα μπορούσαν) αλλά την δημιουργικότητα στη διαδικασία προετοιμασίας, στη συνεργασία των ομάδων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην αυτενέργεια που χαρακτηρίζουν αυτές τις δραστηριότητες. Αυτές οι δραστηριότητες, πάνω απ' όλα, δημιουργούν κοινότητες επικοινωνίας και μάθησης, επιβεβαιώνοντας ότι η δημιουργικότητα ανθίζει περισσότερο μέσα στις κοινότητες. Δική μας ευθύνη είναι να εξελίξουμε τη δυναμική αυτών των δραστηριοτήτων, να τονώσουμε την κριτική και αυτοκριτική τους διάσταση, πέρα από την παιγνιώδη που έτσι κι αλλιώς έχουν, τη σχέση τους με το γραμματισμό ως κοινωνική ενδυνάμωση, όπως πολύ ωραία το έδειξε ο φοιτητής από τη μουσουλμανική μειονότητα. Πολύ θετική είναι και η διαπίστωση ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών οι δραστηριότητες γραφής θεωρούνται δημιουργικές, τονίζοντας και εκεί τη γραφή ως συλλογική διαδικασία περισσότερο παρά ως ατομικό καλλιτεχνικό επίτευγμα. Η δική μας δουλειά στο σημείο αυτό είναι να προσέξουμε περισσότερο τα είδη των κειμένων που γράφονται διότι, όπως είναι γνωστό, το είδος κουβαλά γνώσεις, παραδόσεις, πειθαρχίες, δεν υπάρχει γραφή χωρίς είδος κειμένου. Δεν είναι δυνατόν να γράφουμε θεατρικό

έργο και να το ονομάζουμε σενάριο, να γράφουμε ιστορία και να την ονομάζουμε ποίημα, να γράφουμε ποίημα και να το ονομάζουμε παραμύθι.

Εκείνο που εντυπωσιάζει περισσότερο είναι πώς η ίδια δραστηριότητα μπορεί να χαρακτηριστεί δημιουργική ή μη δημιουργική. Τι κάνει τη διαφορά; Ασφαλώς ο εκπαιδευτικός. Έχει υποστηριχθεί ότι για να ερευνήσουμε τη δημιουργικότητα μέσα στην τάξη πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας στη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή. Ο Nolan (2004) κάνει διάκριση ανάμεσα σε δημιουργική σκέψη, δημιουργική στάση και δημιουργική δράση θεωρώντας τη δημιουργική στάση ως τον πυλώνα τόσο της δημιουργικής σκέψης όσο και της δημιουργικής δράσης. Ποιος άλλος όμως είναι ο φορέας της δημιουργικής *στάσης* από τον εκπαιδευτικό; Από αυτόν και την κοινότητα μάθησης που θα συγκροτήσει εξαρτάται να μην στραγγαλίσει τη δημιουργικότητα. Πώς στραγγαλίζεται η δημιουργικότητα; Με το να επιμένουμε στη «σωστή» απάντηση και στο «σωστό» τρόπο να τη βρούμε, με το να είμαστε απρόθυμοι να αναλύσουμε τη «λάθος» απάντηση για να εξετάσουμε μήπως έχει κάποια ισχύ ίσως σε διαφορετικές συνθήκες, με το να είμαστε ανυπόμονοι ή ακόμη και περιφρονητικοί απέναντι στο άτομο που εξέφρασε μια μη αναμενόμενη απάντηση (Boden, 2001: 98). Κι αν το τι πρέπει να αποφεύγουμε για να εμφυσήσουμε μια δημιουργική στάση είναι εύκολο να το βρούμε, τι πρέπει να κάνουμε ή καλύτερα πώς πρέπει να είμαστε, είναι απείρως δυσκολότερο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου, Β. (1994). Ο Raymond Williams και η αγγλική σχολή μελέτης της κουλτούρας, εισ. Στον τ. Williams, Raymond. *Κουλτούρα και Ιστορία*. (Εισαγ. – μτφρ. Β. Αποστολίδου). (σσ. 11-65). Αθήνα: Γνώση.

Berlin, J. A. (1993). Literacy, pedagogy, and English studies: Postmodern connections. In C. Lankshear & Peter L. McLaren (Eds.), *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern* (pp. 247-269). Albany: State University of New York Press.

Boden, M. A. (2001). Creativity and Knowledge. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp. 95-102). London: Continuum.

Craft, A. (2005). *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*. London: Routledge.

Craft, A. (2006). Creativity in Schools. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (Eds.), *Developing Creativity in Higher Education. An imaginative curriculum* (pp. 19-28). London: Routledge.

Guilford, J. (1950). Creativity. *The American Psychologist, 9,* 444-454.

Jeffrey, B., & Craft A. (2001). The Universalization of Creativity. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp. 1-13). London: Continuum.

Leach, J. (2001). A Hundred Possibilities: Creativity, Community and ICT. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp. 175-194). London: Continuum.

Nolan, V. (2004). Creativity: the antidote to the argument culture. In Fryer, M. (Ed.). *Creativity and Cultural Diversity*. Leeds: The Creativity Centre Educational Trust.

Swartz, R. J., & Perkins D. N. (1990). *Teaching Thinking: Issues and Approaches*. Pasific Grove: Midwest Publications.

Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*. (Εισαγ.–μτφρ. Β. Αποστολίδου). Αθήνα: Γνώση.

Woods, P. (2001). Creative Literacy. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp. 62-79). London: Continuum.

Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.

ABSTRACT

The paper aims to reflect on the concept of creativity in literature teaching, since the concept is over or/and misused both in educational and literary contexts. It discusses the meaning that cultural studies have given to the concept of creativity, particularly Raymond Williams in his emblematic work *The Long Revolution* (1961) as well as the way in which Pedagogy and Psychology have interpreted it in the last fifty years. The research material consists of 208 texts, written by students at the School of Primary Education of Aristotle University of Thessaloniki, in which they were asked to recollect their memories of creative or uncreative activities in reading and literature during their school years. The analysis is focused mainly on the ways in which the students justify the characterization "creative" for the described activities.

Βενετία Αποστολίδου
Καθηγήτρια Α.Π.Θ.
E-mail: neta@eled.auth.gr

Διδακτικές ενότητες και σενάρια: σχέσεις και όρια

Ελένη Χοντολίδου

ΣΤΑΘΜΟΙ ΣΤΗ ΝΕΟΤΕΡΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Το 1977 εκδίδεται κατ' ανάθεσιν η πρώτη σειρά ανθολογίων για το μάθημα της λογοτεχνίας με απολύτως λογοτεχνικά κριτήρια, αποτελώντας τομή στη μέχρι τότε πρακτική των ανθολογίων του μαθήματος της λογοτεχνίας. Στις δύο πρώτες τάξεις η κατάταξη είναι θεματική και από την Γ΄ Γυμνασίου και μετά ακολουθείται η ιστορική προσέγγιση. Εισάγονται νεότεροι συγγραφείς, ανθολογούνται και κάποιοι ξένοι και το βιβλίο –επιχειρώντας να γίνει ελκυστικό– περιέχει έγχρωμες εικόνες. Το 2004 εκδίδονται για πρώτη φορά βιβλία με διαγωνισμό, ενώ από το 2001 με τα ΔΕΠΣ επιχειρείται απόπειρα διαθεματικής οργάνωσης της ύλης. Η επιμονή στην έκδοση και ανανέωση των βιβλίων, η έμφαση στο περιεχόμενο αποσκοπεί στην ανανέωση του περιεχομένου του μαθήματος μόνον και –εμμέσως– και της μεθόδευσης της διδασκαλίας. Όμως αυτό που παρατηρούσαμε ήταν ότι δεν άλλαζαν πολύ τα πράγματα με τα καινούρια βιβλία, καθώς η μεθόδευση της διδασκαλίας και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δεν υπέστησαν σημαντικές αλλαγές.

Το 2011 συγγράφονται Προγράμματα Διδασκαλίας (ΠΔ) στη θέση Αναλυτικών Προγραμμάτων χωρίς παράλληλη αλλαγή βιβλίων. Η καινοτομία αυτή στην αρχή δεν έγινε ασμένως αποδεκτή, σε δεύτερη σκέψη όμως κέρδισε τη συναίνεση πολλών επιστημόνων στους οποίους ανατέθηκε η συγγραφή των ΠΔ. Με τον τρόπο αυτόν είναι ως να αναγνωρίζουμε ότι η έμφαση στην αλλαγή περιεχομένου και μόνον σ' αυτήν δεν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο μάθημα. Τα ΠΔ αποσκοπούν στη δυνητική συνολική αλλαγή του μαθήματος: αλλάζουν οι σκοποί, το περιεχόμενο διευρύνεται, αλλάζει η μεθόδευση διδασκαλίας και μέσω αυτής αλλάζει ριζικά και η αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών.

ΜΙΑ ΑΥΤΟΔΙΗΓΗΤΙΚΗ ΠΑΡΕΝΘΕΣΗ: Η ΟΜΑΔΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Τον Σεπτέμβριο του 1994 συγκροτήθηκε η *Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* στο Α.Π.Θ. (Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη, Λί-

να Κουντουρά, Γρηγόρης Πασχαλίδης, Αντιγόνη Τσαρμποπούλου & Ελένη Χοντολίδου). Στην ομάδα αυτή συναντήθηκαν επιστημονικά πεδία, όχι με απλή παράθεση του ενός πεδίου μετά το άλλο, αλλά μέσω μιας ουσιαστικής διεπιστημονικότητας κάθετης, ουσιαστικής και μιας σύνθεσης κατά τη διάρκεια της έρευνας. Οι διάφορες επιστήμες γονιμοποίησαν τις ιδέες μας για το πεδίο και δεν ήταν μία απλή παράλληλη οριζόντια συνύπαρξη επιστημών. Κυρίως καταφέραμε να συνομιλήσουν άνθρωποι από διάφορους επιστημονικούς κλάδους: τη Φιλολογία, την Παιδαγωγική, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Κοινός τόπος, «ομπρέλα» υπήρξαν οι Πολιτισμικές Σπουδές, οι οποίες και έστρεψαν το πεδίο από τη Φιλολογία σε νέους δρόμους. Στο πολιτισμικό και ακαδημαϊκό πλαίσιο του ΑΠΘ έξι άνθρωποι της γενιάς μας έχοντας κοινή πολιτισμική ταυτότητα συναντηθήκαμε και επιχειρήσαμε να σχεδιάσουμε ένα παιδαγωγικό υλικό, «αναπλαισιώνοντας» τα επιστημονικά μας πεδία. Τα Τμήματά μας υπήρξαν οι χώροι ανοχής της δουλειάς μας και οι χώροι πρώτης αναπλαισίωσης της θεωρίας μας. Η ομάδα μας λειτούργησε ως ο χώρος δεύτερης αναπλαισίωσης αυτών των θεωρητικών πεδίων στα οποία εργαζόμαστε.

Στην καρδιά του σχεδιασμού μας βρίσκεται ακριβώς το ενδιαφέρον μας για το υποκείμενο (μαθητή και εκπαιδευτικό) και τη διαμόρφωσή του, τη θέση και την τοποθέτησή του, την αλλαγή της θέσης του. Στο πρόγραμμά μας σημαντική θέση έχει η διαμόρφωση και συγκρότηση των υποκειμένων μέσα από κείμενα και ποικίλες σχολικές πρακτικές. Επιδίωξή μας ήταν, χρησιμοποιώντας την ορολογία του Bernstein, με την αλλαγή του «μηνύματος» (δηλαδή με το συγκεκριμένο πρόγραμμα-μήνυμα) να αλλάξουμε τη «φωνή» του παιδαγωγικού πλαισίου διδασκαλίας της λογοτεχνίας (τις συνολικές συνθήκες διδασκαλίας του μαθήματος) (Χοντολίδου, 2000).

Το 1997 διοργανώνουμε Πανελλήνιο Συνέδριο (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 1999) με θέμα *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση,* το οποίο συγκέντρωσε τους ερευνητές, πανεπιστημιακούς κυρίως αλλά και εκπαιδευτικούς που εργάζονται ερευνητικά στο αντικείμενό μας. Ανακοινώθηκε η θεωρητική εργασία μας και τέθηκαν οι βάσεις του προγράμματος διδασκαλίας που σχεδιάζαμε. Ως ερευνητές αλλά και ως εκπαιδευτικοί της πράξης, αισθανθήκαμε την ανάγκη να ανασυντάξουμε συνολικά τη *γραμματική* του παιδαγωγικού λόγου για το μάθημα της λογοτεχνίας. Η εξ ολοκλήρου νέα αντιμετώπιση του γνωστικού αυτού αντικειμένου μας οδήγησε στον σχεδιασμό ενός καινούριου προγράμματος διδασκαλίας (curriculum, πολύ κοντά στα ΠΔ) με παράλληλη παραγωγή *παραδειγματικού* (και όχι υποδειγματικού) *διδακτικού υλικού*, νέου ως προς τη φιλοσοφία, το περιεχόμενο, τον τρόπο διδασκαλίας, τον τρόπο διάδοσης και εξάπλωσής του.

Τα τέσσερα δομικά στοιχεία των προγραμμάτων διδασκαλίας, α) οι σκοποί και οι στόχοι που προκύπτουν από τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ), β) το περιεχόμενο, δηλαδή τα σχολικά ανθολόγια (τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας [ΚΝΛ]), γ) η μεθόδευση διδασκαλίας που προκύπτει έμμεσα από τα (Α.Π., εμμέσως ΚΝΛ) και δ) η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (ΑΠ), οι πανίσχυροι άγραφοι νόμοι, και εμμέσως τα ΚΝΛ ήταν στην καρδιά του προγράμματος που σχεδιάζαμε. Η επιλογή να σχεδιάζεις πρόγραμμα διδασκαλίας χωρίς καινούριο ανθολόγιο είναι πολύ συνειδητή καθώς αναγνωρίζουμε τα όρια των ανθολογίων. Εξάλλου το πρόγραμμά μας βασίζεται στη διδασκαλία ολόκληρων μυθιστορημάτων/βιβλίων. Το 2000 κυκλοφόρησε το βιβλίο μας (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2000).

Στη συνέχεια δοκιμάσαμε τις δυνάμεις μας σχεδιάζοντας υλικό για το Γυμνάσιο στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (τρία τεύχη-ενότητες για κάθε τάξη για τους μαθητές και οδηγό για τον εκπαιδευτικό). Για τους εκπαιδευτικούς δημιουργήθηκαν τρία βιβλία οδηγιών (για την Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου) με τίτλο *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας* (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2007a, 2007b).[1] Εκεί αναπτύσσονται οι στόχοι των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων που προτείνονται για κάθε τάξη, αναφέρονται τα προτεινόμενα λογοτεχνικά κείμενα, αναλύονται οι μέθοδοι διδασκαλίας και περιγράφονται οι συγκεκριμένες δραστηριότητες για τους μαθητές. Για τους μαθητές της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου ετοιμάστηκε ένας *φάκελος* για την κάθε τάξη που περιλαμβάνει τρία τεύχη, όσες δηλαδή και οι διδακτικές ενότητες, με κάποια από τα λογοτεχνικά κείμενα που προτείνονται, συνοδευμένα από εικόνες. Για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου τα λογοτεχνικά κείμενα περιλαμβάνονται σε ένα τεύχος.[2]

Τόσο στο Δημοτικό, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η επιθυμία μας να ασχολούνται οι μαθητές με έναν κύκλο κειμένων σε βάθος – και, επομένως, για αρκετό χρονικό διάστημα– μας οδήγησε να οργανώσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία σε «διδακτικές ενότητες». Η διδακτική ενότητα είναι μία ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία η οποία συνδυάζει γλωσσικές με μη γλωσσικές δραστηριότητες και συνδέει τα βιβλία, λογοτεχνικά ή μη μεταξύ τους, σε ένα επικοινωνιακό σύνολο. Η διδακτική ενότητα δομείται ακριβώς γύρω από ένα σύνολο βιβλίων τα οποία σχετίζονται με βάση κάποιο κοινό στοιχείο τους: το

1. http://museduc.gr/docs/new/LOGOT_A_GYMNASIOY_KATHGITWN.pdf, http://museduc.gr/docs/new/LOGOT_B_GYMNASIOY_KATHGITWN.pdf, http://museduc.gr/docs/new/vivlio_kathigiti_G-gimnasiou.pdf
2. Όλα τα τεύχη είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα του ΠΕΜ www.museduc.gr

θέμα (θεματική ενότητα), το είδος (ειδολογική ενότητα) στο οποίο ανήκουν, την οπτική γωνία, το ύφος, κ.λπ.

Πίνακας 1: Οι προτεινόμενες διδακτικές ενότητες

ΔΗΜΟΤΙΚΟ			
Α	**Από την προφορική στη γραπτή λογοτεχνία**		
Β	**Το παραμύθι**	**Ποίηση και Τραγούδι**	**Οικογένεια**
Γ	**Λογοτεχνία και φύση**	**Το ταξίδι**	**Φιλικές σχέσεις**
Δ	**Το παιχνίδι στη λογοτεχνία**	**Κόμικς**	**Ιστορίες άλλων λαών**
Ε	**Χιουμοριστικές ιστορίες**	**Η ποίηση ως παιχνίδι λέξεων και εικόνων**	**Λογοτεχνία και κινηματογράφος**
Στ	**Εικόνες του τόπου μου**	**Επιστημονική Φαντασία**	**Ο ξένος**
ΓΥΜΝΑΣΙΟ			
Α	**Σχολική ζωή**	**Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση**	**Φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον**
Β	**Πορτρέτα εφήβων**	**Ετερότητα στη Λογοτεχνία**	**Θέατρο**
Γ	**Στάσεις ζωής σε ποιητικά κείμενα**	**Χιούμορ/σάτιρα**	**Άτομο και κοινωνία**
ΛΥΚΕΙΟ			
Α	**Τα φύλα στη λογοτεχνία**	**Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση**	**Θέατρο**

Τα νέα ΠΣ της λογοτεχνίας για το Δημοτικό το Γυμνάσιο και το Λύκειο σχεδιάστηκαν από δύο ομάδες που είχαν ως βάση τους την Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (με ανάθεση από υο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) εργάστηκαν οι Βενετία Αποστολίδου, Νικολίνα Κουντουρά, Αικατερίνη Προκοπίου, Ελένη Χοντολίδου και μερικώς Γιάννης Σπαντιδάκης και Αλέξανδρος Τάντος. Για το Λύκειο (με ανάθεση από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας) εργάσθηκαν οι πρώτες τέσσερις. Η παρουσία έμπειρων φιλολόγων και μάχιμων εκπαιδευτικών υπήρξε πολύτιμη.

Οι ενότητες αυτές είναι ενδεικτικές και ακολουθούν κάποια λογική: απλά θέματα για τα παιδιά του Δημοτικού, συνθετότερα για τα μεγαλύτερα παιδιά. Τα θέματα διαπλέκονται με τα είδη και εάν κανείς επιχειρήσει να επιλέξει τα κείμενα που θέλει να διδάξει στη διάρκεια αυτών των δέκα χρόνων θα διαπιστώσει ότι μπορεί δυνητικά να εντάξει όλα τα κείμενα που αγαπά, κείμενα από όλες τις περιόδους και κείμενα τόσο από την υψηλή λογοτεχνία και τον κανόνα, όσο και από την ονομαζόμενη παραλογοτεχνία. Έμφαση δίνεται στην οικολογική και κοινωνική ευαισθητοποίηση και, επίσης, υπάρχει μία έντονη παρουσία πολυτροπικών κειμένων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν απαντούν σε «ερωτήσεις» αλλά κάνουν δραστηριότητες και στο τέλος εξετάζονται σε άγνωστο κείμενο, το οποίο όμως ζητά να εργαστούν με τρόπους που έχουν οικειωθεί μέσω της διδασκαλίας. Ως κύριες μέθοδοι προτείνονται η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project (Αποστολίδου 2011, 2015).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΕΙΔΟΥΣ ΤΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ

Έχουμε μία ενδιαφέρουσα μετατόπιση: από τα κείμενα αναλύσεις, προσεγγίσεις… που δημοσιεύονται στα περιοδικά για φιλολόγους μεταβαίνουμε στα σενάρια. Θα μπορούσαμε με κάποια δόση υπερβολής να μιλήσουμε για αλλαγή «παραδείγματος» στον χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας. Σ' αυτό συνετέλεσε η χρήση των ΤΠΕ από το 2010 και εξής, λ.χ. στο Πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης, στα ΠΑΚΕ... Μία σημαντική παράμετρος είναι η υιοθέτηση πολυτροπικότητας στον σχεδιασμό και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Τα σενάρια με προέλευση το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, βρίσκονται στο ηλεκτρονικό αποθετήριο της επίσημης ιστοσελίδας του Μείζονος Προγράμματος (Καλές Πρακτικές). Πηγές για άλλα σενάρια είναι το ηλεκτρονικό αποθετήριο, Ιφιγένεια, ο Πρωτέας, τα wikis, τα blogs εκπαιδευτικών κ.ά.

Τα σενάρια ήταν από την αρχή –και είναι ακόμη σε πολύ μεγάλο βαθμό– το παραδοτέο των εκπαιδευτικών στις επιμορφώσεις σχετικά με τις ΤΠΕ που παρακολουθούν. Καθώς όμως οι ίδιοι προχωρούν στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους και φτιάχνουν τα ηλεκτρονικά τους εργαλεία προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους αλλά και με τους συναδέλφους τους, τα σενάρια πληθαίνουν. Τα σενάρια γράφονται κυρίως από εκπαιδευτικούς και αναρτώνται στο διαδίκτυο σε blogs, ιστοσελίδες ή σε επίσημες σελίδες με σκοπό να αναγνωστούν από εκπαιδευτικούς. Επομένως, οι αλλαγές που παρατηρούνται από τη μετάβαση αυτή είναι η αλλαγή τόπου δημοσίευσης, οι συγγραφείς, ο υποτιθέμενος (implied) αναγνώστης, το κέντρο βάρους στη διδασκαλία, η δυνατότητα υλοποίησης, το κειμενικό είδος, εντέλει.

Πίνακας 2: σύγκριση παλιών κειμένων και σεναρίων

κατηγορίες	παλιά κείμενα	σενάρια
τόπος δημοσίευσης	περιοδικά	διαδίκτυο
συγγραφείς	πανεπιστημιακοί, σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί	κυρίως εκπαιδευτικοί
implied reader	ακαδημαϊκή κοινότητα κοινότητα των εν ενεργεία συναδέλφων	κοινότητα των εν ενεργεία συναδέλφων
ως κείμενα είναι	δασκαλοκεντρικά	μαθητοκεντρικά
βαθμοί ελευθερίας	κλειστά κείμενα	ανοικτά κείμενα
διδασκαλία	υποδειγματική	παραδειγματική
έλεγχος σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής	κανένας	τα σενάρια πολλές φορές είναι υλοποιημένα με σχόλια
κειμενικό είδος	φιλολογική-επιστημονική προσέγγιση ενός κειμένου ή ενός είδους	νέο είδος παιδαγωγικού λόγου διδασκαλία στην τάξη

ΣΕ ΤΙ ΑΠΟΣΚΟΠΟΥΝ ΚΑΙ ΤΙ ΕΠΙΧΕΙΡΟΥΝ ΤΑ ΣΕΝΑΡΙΑ;

Τα σενάρια καταλαμβάνουν ένα χώρο στο πεδίο της εκπαίδευσης και, συνειδητά ή όχι, αποσκοπούν στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των εκπαιδευτικών και στην εκπαιδευτική αλλαγή. Συνεπώς, δεν είναι ούτε ουδέτερα ούτε αθώα κείμενα. Πραγματοποιούν σημαντικές επιλογές σε διάφορα επίπεδα: μεθοδολογίας, κειμένων, σκοποθεσίας, δεξιοτήτων, εργασιών-δραστηριοτήτων (Χοντολίδου, & Κελεπούρη, 2012).

Τα σενάρια είναι κώδικες που μεταδίδονται μέσω διακεκριμένων μορφών επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί που τα διαβάζουν τοποθετούνται σε διαφορετικές θέσεις από αυτούς τους κώδικες κατά τη διαδικασία της πρόσληψής τους, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό τους επίπεδο. Στον λόγο των σεναρίων προσλαμβάνονται και αναπλαισιώνονται η Νεότερη Ελληνική Φιλολογία, η Συγκριτική Γραμματολογία, η Παιδαγωγική, κ.ο.κ. (Χοντολίδου, 2010).

Τα σενάρια είναι ένας συμβολικός ρυθμιστής συνείδησης τοποθετώντας και αντιθέτοντας παιδαγωγικά υποκείμενα, διαμορφώνοντας την υποκειμενικότητά τους με αυτόν ή τον άλλο τρόπο και προκρίνοντας παιδαγωγικές και φιλολογικές πρακτικές. Είναι η συνθήκη για την παραγωγή, ανα-παραγωγή και τον μετασχηματισμό της διδακτικής κουλτούρας, του συνόλου δηλαδή όλων των πρακτικών που μπορεί να παρατηρήσει κανείς στη σχολική τάξη: το είδος των ερωτήσεων που τίθενται στις εξετάσεις, τα διδακτικά βοηθήματα που είναι πιο δημοφιλή από κάποια άλλα, τον τρόπο εξέτασης, παράδοσης, τις συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεις τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τις εξετάσεις.

> *«Τα κειμενικά είδη δεν είναι μόνο [γλωσσικές] μορφές. Τα κειμενικά είδη είναι μορφές ζωής, τρόποι ύπαρξης. Είναι πλαίσια για κοινωνική δράση. Είναι περιβάλλοντα για μάθηση. Είναι χώροι, εντός των οποίων παράγεται νόημα. Τα κειμενικά είδη διαμορφώνουν τις σκέψεις μας και τις επικοινωνιακές μας διαδράσεις. Τα κειμενικά είδη είναι τα οικεία μέρη, στα οποία πηγαίνουμε για να συνομιλήσουμε διανοητικά ο ένας με τον άλλο και οι οδηγοί που χρησιμοποιούμε για να εξερευνήσουμε το μη οικείο»* (Bazerman, 1997: 19).

ΣΧΕΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ & ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Πίνακας 3: σύγκριση ενότητας και σεναρίων

κατηγορίες	διδακτική ενότητα	σενάρια
μεταξύ τους σχέση	**υπερ-σύνολο**	**υποσύνολα**
κατηγορία	**ολοκληρωμένη διδασκαλία μιας ενότητας**	**μία από τις πολλές ενδεχόμενες υλοποιήσεις της ενότητας**
ποιος τα γράφει	**οι σχεδιαστές των προγραμμάτων**	**κυρίως εκπαιδευτικοί**
implied reader	**κοινότητα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών**	
βαθμοί ελευθερίας	**ανοικτά κείμενα**	

εύρος	**μεγαλύτερο/γεννήτρια σεναρίων**	**στενότερο/ μέρος της ενότητας**
υλοποίηση		**μία ενότητα μπορεί να πραγματοποιείται από παραπάνω του ενός σεναρίου**

Συγκρίνοντας τα σενάρια με τις ενότητες βλέπουμε ότι τα σενάρια είναι υποσύνολο των δυνητικά άπειρων εκδοχών της ενότητας, ενώ η ενότητα είναι το σύνολο και μία ολοκληρωμένη διδασκαλία μιας ενότητας. Γράφονται από διαφορετικούς συγγραφείς, απευθύνονται όμως στο ίδιο κοινό: τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Είναι «ανοικτά» κείμενα και τα δύο είδη, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιήσει το δικό του σενάριο, ανασκευάζοντας ή συμπληρώνοντας την ενότητα. Οι ενότητες λειτουργούν τόσο για τους «δυνατούς» νεοελληνιστές όσο και για τους αδύναμους: οι αδύναμοι έχουν έναν μπούσουλα και ασφάλεια και οι δυνατοί τις εξελίσσουν, τις μεταμορφώνουν.

Πίνακας 4: πώς οι ενότητες υλοποιούνται σε σενάρια

διδακτική ενότητα	**σενάρια**
πλούσιο περιεχόμενο	**εξειδίκευση αναλόγως της δυνατότητας, των γνώσεων εκπαιδευτικού του επιπέδου της τάξης**
Λ.χ. στην ενότητα της Α΄ Λυκείου: «Τα φύλα στην λογοτεχνία»	**ο παραδοσιακός φιλόλογος θα μείνει στην ηθογραφία, ο «προχωρημένος» θα προσθέσει και τον σημερινό προβληματισμό για το έμφυλο με αντίστοιχα κείμενα**
πληθώρα σκοπών δεξιοτήτων, κειμένων και δραστηριοτήτων	**επιλογή, και αλλαγή ή επινόηση νέων**

Το σενάριο εξειδικεύει την ενότητα λαμβάνοντας υπ' όψιν το επίπεδο της τάξης, των γνώσεων και των προτιμήσεων του εκπαιδευτικού. Διδάσκουμε από το απόθεμα των γνώσεών μας και των κειμένων στα οποία μπορούμε να κινηθούμε άνετα, συνεπώς Λ.χ. στην ενότητα της Α΄ Λυκείου: «Τα φύλα

στην λογοτεχνία» ο παραδοσιακός φιλόλογος θα μείνει στην ηθογραφία, ο «προχωρημένος» θα προσθέσει και τον σημερινό προβληματισμό για το έμφυλο με αντίστοιχα κείμενα (και έχουμε δει εξαιρετικές υλοποιήσεις της δεύτερης εκδοχής). Επίσης, ο κάθε εκπαιδευτικός από την πληθώρα των προτεινόμενων από την ενότητα δεξιοτήτων, κειμένων και δραστηριοτήτων θα κάνει αλλαγές, θα επιλέξει αυτές που ταιριάζουν στη διδασκαλία του και θα επινοήσει νέες δραστηριότητες.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΥΕΛΙΞΙΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ: ΑΤΟΜΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η προτεινόμενη ενότητα «Άτομο και κοινωνία» έχει την παρακάτω σκοποθεσία, προτείνει αυτές τις δεξιότητες, δίνει μία γενική κατεύθυνση για το περιεχόμενο και το εκπαιδευτικό υλικό και προτείνει συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Πίνακας 5: Η προτεινόμενη από τις σχεδιάστριες ενότητα: «Άτομο και κοινωνία»

Σκοποθεσία	Δεξιότητες
• Να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση ατόμου-κοινωνίας. • Να κατανοήσουν τη σημασία των κοινωνικών αγώνων και τη μετουσίωσή τους στη λογοτεχνία. • Να συνειδητοποιήσουν ότι η λογοτεχνία και ειδικά το μυθιστόρημα ασχολείται κυρίως με τη διερεύνηση της σχέσης ατόμου-κοινωνίας. • Να αντιληφθούν την κοινωνική λειτουργία της λογοτεχνίας, ιδίως σε δύσκολες ιστορικές στιγμές. • Να γνωρίσουν τις διαβαθμίσεις της σχέσης ατόμου-κοινωνίας: από την απόλυτη απομόνωση ορισμένων λογοτεχνικών ηρώων έως τη στράτευση άλλων ηρώων σε κοινωνικούς αγώνες και ιδεολογίες. • Να αναδειχθεί η ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου και του αναγνώστη.	• Να εντοπίζουν τις τεχνικές με τις οποίες η λογοτεχνία έχει αποδώσει τη σχέση ατόμου και κοινωνίας. • Να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο ένας λογοτεχνικός ήρωας καθορίζει και καθορίζεται από το κοινωνικό του περιβάλλον. • Να εντοπίζουν τις ιδέες των ηρώων και να τις συσχετίζουν με τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες. • Να ερμηνεύουν την αντίδραση των ηρώων σε συνθήκες κοινωνικής καταπίεσης και μεγάλης προσωπικής πίεσης.

Περιεχόμενο	Δραστηριότητες
• ρεαλιστικά μυθιστορήματα τέλη 19ου αρχών 20ού αιώνα • ηθογραφικά διηγήματα • μεσοπολεμική κοινωνική πεζογραφία • ποίηση γενιάς του ’30 • ποίηση Α΄ και Β΄ μεταπολεμικής γενιάς • ποίηση γενιάς του ’70. Πεζογραφία της ίδιας εποχής • εφηβικά κοινωνικά μυθιστορήματα • λαϊκά τραγούδια • μελοποιημένη ποίηση	• Περιγραφή και σχολιασμός της σχέσης των ηρώων του κειμένου με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο • Συγγραφή ερευνητικών εργασιών για το κεντρικό θέμα του κειμένου (λ.χ. καταπίεση γυναικών, φτώχεια, δικτατορία, παγκόσμιοι πόλεμοι, προσφυγιά, εμφύλιος, Κυπριακός αγώνας, παιδί στον πόλεμο) με παράλληλη σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας και πλαισίωση με φωτογραφίες και μουσική. Παρουσίαση της εργασίας με λογισμικό παρουσίασης • Έρευνα για την ιστορικότητα του συγγραφέα (βιογραφικά στοιχεία που να σχετίζονται με τα κείμενά του), της εποχής του κειμένου και των ηρώων • Συγκριτική μελέτη ομόθεμων ή σύγχρονων κειμένων • Δραματοποίηση συγκρουσιακών καταστάσεων (εσωτερική σύγκρουση των χαρακτήρων, συνειδησιακά διλήμματα, καταπίεση των ατόμων από αυταρχικές εξουσίες) • Κατασκευή χρονολογίου με τα έργα που διαβάστηκαν, τα γεγονότα στα οποία αναφέρονται, τα γεγονότα της εποχής του συγγραφέα με παράλληλη έκθεση καλλιτεχνικού και φωτογραφικού υλικού.
Εκπαιδευτικό υλικό	
• Τα κείμενα των σχολικών ανθολογίων • Κείμενα από τη σχολική βιβλιοθήκη και τη βιβλιοθήκη της οικογένειας • Έλληνες και ξένοι κοινωνικοί φωτογράφοι • Καλλιτεχνικό υλικό (εικαστικό, γραφιστικό) με ανάλογα θέματα	

Στο πλαίσιο της ενότητας «Άτομο και κοινωνία» αποφασίζει μία εκπαιδευτικός να υλοποιήσει το σενάριο: «Φωνές παιδιών για τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα». Σαφώς η εκδοχή αυτή εμπίπτει στην ενότητα και υλοποιεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο το νόημά της.

Ας δούμε, λοιπόν, πώς αλλάζει και σχεδιάζεται το σενάριο αυτό.

Πίνακας 6: Παράδειγμα ευελιξίας υλοποίησης ενότητας «Άτομο και κοινωνία» με το σενάριο: «Φωνές παιδιών για τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα»

Ενότητα	Σενάριο
σκοποθεσία	
• Να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση ατόμου-κοινωνίας. • Να κατανοήσουν τη σημασία των κοινωνικών αγώνων και τη μετουσίωσή τους στη λογοτεχνία. • Να συνειδητοποιήσουν ότι η λογοτεχνία και ειδικά το μυθιστόρημα ασχολείται κυρίως με τη διερεύνηση της σχέσης ατόμου-κοινωνίας. • Να αντιληφθούν την κοινωνική λειτουργία της λογοτεχνίας, ιδίως σε δύσκολες ιστορικές στιγμές. • Να γνωρίσουν τις διαβαθμίσεις της σχέσης ατόμου-κοινωνίας: από την απόλυτη απομόνωση ορισμένων λογοτεχνικών ηρώων έως τη στράτευση άλλων ηρώων σε κοινωνικούς αγώνες και ιδεολογίες. • Να αναδειχθεί η ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου και του αναγνώστη.	• Να κατανοήσουν τη σημασία του Ολοκαυτώματος στην Ιστορία. • Να κατανοήσουν τη σημασία των κοινωνικών αγώνων και τη μετουσίωσή τους στη λογοτεχνία. • Να αντιληφθούν την κοινωνική λειτουργία της λογοτεχνίας, ιδίως σε δύσκολες ιστορικές στιγμές. • Να αναδειχθεί η ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου και του αναγνώστη. • Να κατανοήσουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το Ολοκαύτωμα γονιμοποίησε λογοτεχνικά κείμενα • Η ανάδυση της ετερότητας (είμαι Εβραίος άρα διαφορετικός, είμαι Γερμανός, Άριος άρα διαφορετικός) στο κείμενο και της σημασίας του για την πλοκή. • Η ταυτότητα κάθε άλλο παρά στατική στους κρίσιμους καιρούς του Πολέμου. Γίνομαι αυτός που είμαι μέσω του Πολέμου. Υφίσταμαι αυτά που υφίσταμαι γιατί είμαι αυτός που είμαι. • Να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία του τραύματος και τη μετουσίωσή του σε λογοτεχνία. • Να αναδειχθεί η σημασία της μνήμης, της αυτογνωσίας, της ιστορικής συνείδησης, της κατανόηση του παρελθόντος. • Να μπουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο πετσί του άλλου

Ενότητα	Σενάριο
δεξιότητες	
• Να εντοπίζουν τις τεχνικές με τις οποίες η λογοτεχνία έχει αποδώσει τη σχέση ατόμου και κοινωνίας. • Να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο ένας λογοτεχνικός ήρωας καθορίζει και καθορίζεται από το κοινωνικό του περιβάλλον. • Να εντοπίζουν τις ιδέες των ηρώων και να τις συσχετίζουν με τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες. • Να ερμηνεύουν την αντίδραση των ηρώων σε συνθήκες κοινωνικής καταπίεσης και μεγάλης προσωπικής πίεσης.	• Να εντοπίζουν τις τεχνικές με τις οποίες η λογοτεχνία έχει αποδώσει τον Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα. • Να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο ένας λογοτεχνικός ήρωας καθορίζει και καθορίζεται από το κοινωνικό του περιβάλλον. • Να εντοπίζουν τις ιδέες των ηρώων και να τις συσχετίζουν με τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες. • Να ερμηνεύουν την αντίδραση των ηρώων σε συνθήκες πολέμου και μεγάλου κινδύνου για την προσωπική τους ζωή. • Να εντοπίζουν τη «φωνή»-την εστίαση στο κείμενο (φωνή ενηλίκου, φωνή παιδιού).

Ενότητα	Σενάριο
Περιεχόμενο	
• ρεαλιστικά μυθιστορήματα τέλη 19ου αρχών 20ού αιώνα • ηθογραφικά διηγήματα • μεσοπολεμική κοινωνική πεζογραφία • ποίηση γενιάς του ’30 • ποίηση Α΄ και Β΄ μεταπολεμικής γενιάς • ποίηση γενιάς του ’70. Πεζογραφία της ίδιας εποχής • εφηβικά κοινωνικά μυθιστορήματα • λαϊκά τραγούδια • μελοποιημένη ποίηση	*Ημερολόγια-αυτοβιογραφίες* • Berr, Hélène (2009[2008]). *Ημερολόγιο 1942-1944*/μτφρ. Αλίκη Κεραμιδά, επιμ. Αντώνης Αλεξάνδρου, επίμετρο Mariette Job, πρόλογος Patrick Modiano. Αθήνα: Πόλις. • *Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ*: επιστολές από την 14η Ιουνίου 1942 έως την 1η Αυγούστου 1944-οριστική έκδοση των αυθεντικών χειρογράφων χωρίς περικοπές, με προσθήκες της Άννας Φράνκ και επιμέλεια του Otto H. Frank και της Mirjam Pressler/μτφρ. Ρένα Χατχούτ. Αθήνα: Πατάκης, (1996[1947, 1986]). • Άπελφελντ, Ααρόν (2007[1999]). *Ιστορία μιας ζωής*/μτφρ. Μάγκυ Κοέν. Αθήνα: Εστία. *μυθοπλασία* • Levine, Karen (2005[2002]). *Η βαλίτσα της Χάνα*/μτφρ. Άννα Παπασταύρου. Αθήνα: Σαββάλας. • Levy, Marc (2010[2007]). *Τα παιδιά της ελευθερίας*/μτφρ. Τζένη Κωνσταντίνου. Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί. • Ross, Stewart (2005[2001]). *Τα σπίτια με το αστέρι: μία ιστορία από το Ολοκαύτωμα*/μτφρ. Σταύρος Παπασταύρου. Αθήνα: Σαββάλας. • Κοζίνσκι, Γιέρζι (2006[1965]). *Το βαμμένο πουλί*/μτφρ. Τρισέυγενη Παπαϊωάννου. Αθήνα: Μεταίχμιο. • Μπόιν, Τζον (2006). *Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα*/μτφρ. Αριάδνη Μοσχονά. Αθήνα: Κέδρος. • Ούλμαν, Φρεντ (1985[15][1971]). *Ξαναβρήκα το φίλο μου*/μτφρ. Βίτω Αγγελοπούλου, εισαγωγή Άρθουρ Κέσλερ. Αθήνα: Πατάκης. • Σμίτ, Ερίκ-Εμανουέλ (2007[2004]). *Το παιδί του Νώε*/μτφρ. Ιωάννα Πετρίδου, επιμ. Αχιλλέας Κυριακίδης. Αθήνα: opera.

Ενότητα	**Σενάριο**
Δραστηριότητες	
• Περιγραφή και σχολιασμός της σχέσης των ηρώων του κειμένου με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο • Συγγραφή ερευνητικών εργασιών για το κεντρικό θέμα του κειμένου (λ.χ. καταπίεση γυναικών, φτώχεια, δικτατορία, παγκόσμιοι πόλεμοι, προσφυγιά, εμφύλιος, Κυπριακός αγώνας, παιδί στον πόλεμο) με παράλληλη σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας και πλαισίωση με φωτογραφίες και μουσική. Παρουσίαση της εργασίας με λογισμικό παρουσίασης • Έρευνα για την ιστορικότητα του συγγραφέα (βιογραφικά στοιχεία που να σχετίζονται με τα κείμενά του), της εποχής του κειμένου και των ηρώων • Συγκριτική μελέτη ομόθεμων ή σύγχρονων κειμένων • Δραματοποίηση συγκρουσιακών καταστάσεων (εσωτερική σύγκρουση των χαρακτήρων, συνειδησιακά διλήμματα, καταπίεση των ατόμων από αυταρχικές εξουσίες) • Κατασκευή χρονολογίου με τα έργα που διαβάστηκαν, τα γεγονότα στα οποία αναφέρονται, τα γεγονότα της εποχής του συγγραφέα με παράλληλη έκθεση καλλιτεχνικού και φωτογραφικού υλικού.	• Περιγραφή και σχολιασμός της σχέσης των ηρώων του κειμένου με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο. • Συγγραφή ερευνητικών εργασιών για τις χώρες στις οποίες ζουν οι ήρωες, με παράλληλη σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας και πλαισίωση με φωτογραφίες και μουσική. Παρουσίαση της εργασίας με λογισμικό παρουσίασης. • Ημερολόγιο των ηρώων σε συγκεκριμένες στιγμές. • Έρευνα για την ιστορικότητα του συγγραφέα (βιογραφικά στοιχεία που να σχετίζονται με τα κείμενά του), της εποχής του κειμένου και των ηρώων. • Κατασκευή χρονολογίου με τα έργα που διαβάστηκαν, τα γεγονότα στα οποία αναφέρονται, τα γεγονότα της εποχής του συγγραφέα με παράλληλη έκθεση καλλιτεχνικού και φωτογραφικού υλικού. • Χρονολογικός πίνακας

Ενότητα	Σενάριο
Εκπαιδευτικό υλικό	
• Τα κείμενα των σχολικών ανθολογίων • Κείμενα από τη σχολική βιβλιοθήκη και τη βιβλιοθήκη της οικογένειας • Έλληνες και ξένοι κοινωνικοί φωτογράφοι • Καλλιτεχνικό υλικό (εικαστικό, γραφιστικό) με ανάλογα θέματα	• Φωτογραφίες από το Ολοκαύτωμα και από τις περιοχές που ζούσαν Εβραίοι • Σχετικές ταινίες • Στοχευμένη αναζήτηση στο You tube • Επισκέψεις σε μνημεία, γειτονιές εβραϊκού ενδιαφέροντος, Μουσείο σε Θεσσαλονίκη και Αθήνα • Σχετικά τραγούδια • Προτεινόμενο σενάριο

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Η υιοθέτηση Προγραμμάτων Σπουδών στη θέση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και η διεύρυνση του λογοτεχνικού κανόνα περνώντας σε ολόκληρη την νεοελληνική και ξένη λογοτεχνία αλλάζει ριζικά το μάθημα. Διαμορφώνει με διαφορετικό τρόπο τον εκπαιδευτικό δίνοντάς του περισσότερους βαθμούς ελευθερίας, αλλάζει τον ρόλο του και τον καθιστά από μονοκράτορα συμμέτοχο και συντονιστή των ομάδων και, ταυτοχρόνως, του προσφέρει τη δυνατότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που τόσο πολύ έχει ανάγκη το εκπαιδευτικό σύστημα. Αλλά, η προτεινόμενη μέθοδος αίρει και μία ακόμη σημαντική δυσκολία: μέσω και του άγνωστου κειμένου στις εξετάσεις αλλά και των πολλών κειμένων που διδάσκονται και για τα οποία δεν είναι πρακτικά δυνατόν να υπάρχουν φυλλάδες και λυσάρια η μονοκρατορία του ενός νοήματος μετρέπεται σε πολυσημία. Αυτό, κατά την άποψή μου είναι ένα τεράστιο κέρδος.

Πίνακας 7: από τα Αναλυτικά Προγράμματα στα Προγράμματα Διδασκαλίας

Αναλυτικά Προγράμματα	Προγράμματα Διδασκαλίας
από τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	στις ενότητες διδασκαλίας και τα σενάρια
από την ακαμψία των ανθολογίων	στην ευελιξία χρήσης πολλών άλλων κειμένων
από τη μετωπική διδασκαλία	στη διδασκαλία σε ομάδες
από την κοινή διδασκαλία προς όλους	στη διαφοροποιημένη διδασκαλία
από τη μονοκρατορία του ενός νοήματος	στην πολυσημία
από το γνωστό κείμενο στις εξετάσεις	στο άγνωστο κείμενο

Κλείνοντας θα ήθελα να προσθέσω ότι δεν απαντήθηκε ποτέ εάν τα πιλοτικά προγράμματα (τα οποία αξιολογήθηκαν) θα γενικευτούν και, επίσης, για την Α΄ Λυκείου η οποία –υποτίθεται– εφαρμόζει το πρόγραμμα έχουμε μόνο ιδιωτικές έρευνες. Εν αναμονή, λοιπόν!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός.

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω. Γιώργος Δαρδανός.

Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2007a). Το μάθημα της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον: το παράδειγμα των σχολείων της Θράκης. Στο Θ. Δραγώνα, & Ά. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση: η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 263-275). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2007b). *Διδάσκοντας λογοτεχνία στο Γυμνάσιο: Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων.

Αποστολίδου, Β. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο.*

Αποστολίδου, Β. (2015). Το Νέο Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση και στην Α΄ Λυκείου: οι θεωρητικές του προϋποθέσεις και η δημόσια συζήτηση. Στο *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Η νεοελληνική λογοτεχνία: κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ. 80-94). Αθήνα: ΕΚΠΑ. Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας.

Bazerman, C. (1997). The life of genre, the life of classroom. Στο W. Bishop, & H. Ostrom (Eds.), *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives* (pp. 19-26). Portsmouth: Heinemann.

Χοντολίδου, Ε. (2000). Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σσ. 37-65). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Χοντολίδου, Ε., & Κελεπούρη, Μ. (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χοντολίδου, Ε. (υπό δημοσίευση). *Ο παιδαγωγικός λόγος για τη διδασκαλία των «σχολικών» λογοτεχνικών κειμένων: μελέτη ενός κειμενικού είδους*.

Χοντολίδου, Ε. (2010). Η αναπλαισίωση της λογοτεχνίας στα σχολικά βιβλία. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καράμηνας, *Πρακτικά Συνεδρίου, ΠΕΕ ΣΤ΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* (σσ. 447-455). Αθήνα.

ABSTRACT

The new curriculum of literature is articulated into three teaching units per school year. The teaching unit is an integrated teaching of a theme or a literary genre and is proposed by the designers of the units while the senario is one of many possible implementations of the module with the subjective way of each teacher. Scenarios are a new kind of pedagogical discourse, a new genre, between philology and pedagogy, which addresses

with austerity, clarity and realism to teachers to teach it as proposed or to change, translating it into their own needs and their own reality. His ideal accomplishment is the school class and the senario writers must have that in mind. The announcement attempts to determine the relationship of the scenarios with the generating units in which they are integrated and to detect the boundaries between them.
Key-words: New Curriculum, Literature teaching, teaching units, senarios.

Ελένη Χοντολίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τομέας Παιδαγωγικής,
Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.
E-mail: hodol@edlit.auth.gr

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:
Λογοτεχνία και Δημιουργική Γραφή στο Μουσείο

Ο Μίμης και η Άννα στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τα παλιά Αναγνωστικά

Άλκηστις-Κυριακή Γεωργούλη

Το Μουσείο αποτελεί έναν χώρο εκπαίδευσης και αγωγής. Χάρη στην αξία των Αντικειμένων του υλικού πολιτισμού, τα οποία προσφέρουν εποπτικότητα και μπορούν να αξιοποιηθούν με εναλλακτικές μεθόδους μάθησης, μπορεί να επιτευχθεί η ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας των επισκεπτών, και κυρίως των παιδιών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων. Μέσω βιωματικών προσεγγίσεων και ενεργητικών μεθόδων μάθησης είναι εφικτή η καλλιέργεια αισθητικής αγωγής, η ανάπτυξη συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, η κινητοποίηση της δημιουργικότητας και της συνεργασίας και η εξοικείωση με διάφορες μορφές τέχνης.

Όσον αφορά στον χώρο του Σχολείου παρατηρούμε συχνά ότι η αισθητική εκπαίδευση και η καλλιτεχνική ευαισθητοποίηση παραμελούνται, καθώς επισκιάζονται από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, η επαφή με την Τέχνη θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της εφευρετικότητας, της φαντασίας και γενικά της προσωπικότητας των παιδιών. Επίσης, η καλλιτεχνική εκπαίδευση δεν προσφέρεται μόνο για αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια, αλλά αποτελεί παράλληλα και παιδαγωγικό εργαλείο. Μάλιστα τα Αντικείμενα του υλικού πολιτισμού που αποτελούν έργα τέχνης μπορούν να προσεγγιστούν διαθεματικά και να αλληλοσυμπληρωθούν με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Επομένως, η Τέχνη είναι σε θέση να προσφέρει ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες και ολιστική μάθηση (Τζιαφέρη 2005: 30-45· Νικονάνου 2005: 18-25).

Η διαπίστωση αυτή έχει βρει διέξοδο στον χώρο των Μουσείων, τα οποία έχουν προχωρήσει σε ποσοτική και ποιοτική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρουν στο παιδικό κοινό και συνηθέστερα σε σχολικές ομάδες. Στη κατεύθυνση αυτή κινείται το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, το οποίο επιχειρεί μέσα από ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα να προάγει την αισθητική ευαισθησία, την ικανοποίηση της περιέργειας, την ανάπτυξη της μνήμης, της παρατηρητικότητας, της εφευρετικότητας και της προσωπικής έκφρασης, προκαλώντας νέες εντυπώσεις, γνώσεις και εμπειρίες (Καλούρη-Αντωνοπούλου 1988: 42-46).

Πώς μπορεί όμως ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής να αξιοποιήσει κάποια από τα εκθέματά του προς αυτή την κατεύθυνση; Πού θα βασιστεί για να προάγει την αισθητική καλλιέργεια και για να βοηθήσει να αναπτυχθούν οι δεξιότητες που αναφέρθηκαν προηγουμένως;

Ένα από τα Αντικείμενα-Εκθέματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι τα παλιά Αναγνωστικά και Αλφαβητάρια και πιο συγκεκριμένα η εικονογράφησή τους. Οι εικόνες και ειδικότερα τα έργα τέχνης εμφανίζονται όλο και περισσότερο στην διδασκαλία και μάθηση μέσα από την ευρεία διαθεσιμότητα εικόνων που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία, βοηθώντας με αποτελεσματικό τρόπο την ανάπτυξη του οπτικού εγγραμματισμού. Υπενθυμίζουμε ότι ως οπτικός εγγραμματισμός ορίζεται η ικανότητα να διαβάζουμε, να κωδικοποιούμε, να αποκωδοποιούμε και να ερμηνεύουμε οπτικές εικόνες (Κάντζου, 2015). Ο οπτικός εγγραμματισμός μπορεί να οδηγήσει σε μια βαθιά κατανόηση της Τέχνης και να επιτρέψει στα παιδιά να επιλέγουν και να αξιολογούν την πληθώρα των οπτικών μηνυμάτων που προσλαμβάνουν καθημερινά. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά γίνονται ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες εικόνων (Γραφάκου, Λαμπίτση, 2011: 62-68).

Αξιολογώντας, λοιπόν, αυτά τα οφέλη το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης προσφέρει στις σχολικές ομάδες δυο εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν τα παλιά αναγνωστικά και την εικονογράφησή τους. Το πρώτο σχεδιάστηκε από την Γεωργούλη Άλκηστη στα πλαίσια μαθήματος στο Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Μουσειακές Σπουδές», ενώ το δεύτερο από την νηπιαγωγό Κάντζου Νίκη.

Στο Εκπαιδευτικού Προγράμματος «Ο Μίμης και η Άννα πάνε στο… Μουσείο», που απευθύνεται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, τέθηκε ως στόχος μέσα από την εικονογράφηση να γνωρίσουν οι μαθητές με βιωματικό και ευχάριστο τρόπο διάφορες όψεις του παλιού σχολείου και να συγκρίνουν την σχολική τους καθημερινότητα με αυτή των παλαιότερων χρόνων.

Επιπλέον στόχοι, γνωστικοί, δεξιοτήτων και αξιών είναι:

- Η επαφή με το υλικό των παλαιότερων σχολείων.
- Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου (η ποδιά, το πηλίκιο, την πλάκα, το κοντύλι κτλ.).
- Ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών της σχολικής ζωής του παρόντος και του παρελθόντος.
- Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, της αυτενέργειας και της φαντασίας δημιουργώντας ιστορίες με ολοκληρωμένη πλοκή, αξιοποιώντας τα δομικά μέρη των παραμυθιών.
- Η συνεργασία και κατανομή εργασιών.

- Η εκτέλεση εργασιών που απαιτούν λεπτές κινητικές δεξιότητες.
- Η ευαισθητοποίηση.
- Η καλλιτεχνική έκφραση.

Το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος επιλέχθηκε με γνώμονα την καθημερινότητα των μαθητών και το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Η σχολική ζωή και το περιβάλλον, όπως και τα σχολικά βιβλία ως Αντικείμενα, είναι οικεία σε αυτούς. Το θέμα ενδείκνυται για διαθεματική προσέγγιση, καθώς μπορεί να μελετηθεί από την οπτική διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (ιστορίας/μυθολογίας, γλώσσας, λογοτεχνίας και τέχνης). Έτσι, οι μαθητές θα είναι σε θέση να διαμορφώσουν μια σφαιρική εικόνα και να αποκομίσουν ολιστικές γνώσεις και αξίες, οι οποίες δεν θα είναι ξεκομμένες, αλλά ενταγμένες σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Το πρόγραμμα περιέχει ομαδοσυνεργατικές παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως την ανακάλυψη μιας βαλίτσας, τη συναρμολόγηση των εξωφύλλων των αναγνωστικών, τη δημιουργία ιστοριών και τη συμπλήρωση ενός πάζλ που θα πάρουν μαζί τους. Ο χαρακτήρας αυτών των δραστηριοτήτων αναμένεται ότι θα αυξήσει τα κίνητρα των μαθητών και θα τους ευαισθητοποιήσει ακόμα περισσότερο. Επίσης, δίνεται η ευκαιρία μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν τόσο με τους συμμαθητές τους, όσο και με το περιβάλλον του Μουσείου. Επιπλέον, η συμμετοχή των παιδιών σε διαθεματικές δραστηριότητες που αφορούν την Τέχνη θα συνδεθούν με την δική τους πραγματικότητα, έτσι ώστε η αντίληψη, τα συναισθήματα και οι σκέψεις να ενεργοποιούνται από άμεσα βιώματα. Έτσι θα ανακληθούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες και θα επιστρατευθούν δεξιότητες, όπως η παρατηρητικότητα, η φαντασία, ο στοχασμός και η επινόηση (Μέγα, 2011).

Το σενάριο σχεδιάστηκε πάνω στις αρχές του εποικοδομισμού, της ανακαλυπτικής μάθησης και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών. Οι μαθητές, καθώς ασχολούνται με τις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί, θα έχουν την δυνατότητα να χτίσουν μόνοι τους τις γνώσεις και να στηριχθούν στις ήδη υπάρχουσες, ενώ ο Μουσειοπαιδαγωγός θα αναλάβει το ρόλο του εμψυχωτή, του συνεργάτη και του διευκολυντή.

Πώς φαντάζουν σήμερα άραγε οι έγχρωμες εικόνες που ζωγράφισε ο Κ. Γραμματόπουλος για τα αλφαβητάρια της Α΄ Δημοτικού; Πώς κατάφεραν ο Μίμης, η Άννα, ο Ρήγας και η Λόλα να μείνουν ζωντανοί στην μνήμη των μαθητών που έμαθαν γραφή και ανάγνωση μαζί τους; Και ακόμα περισσότερο πώς γίνεται οι σημερινοί μαθητές να γνωρίζουν και να διαβάζουν ως λογοτεχνικά βιβλία αυτά τα αλφαβητάρια και να ενθουσιάζονται

βλέποντας την Άννα να δίνει ένα μήλο στον Μίμη; Αυτά ήταν τα ερωτήματα που μας απασχόλησαν και μας έδωσαν το έναυσμα για την σχεδίαση αυτού του Προγράμματος.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ξεκινά με μια ιστορία. «Σήμερα επισκέφθηκαν το Μουσείο δύο παιδιά, ο Μίμης και η Άννα, οι ήρωες ενός παλιού αναγνωστικού. Γιατί άραγε ήρθαν και τι έφεραν μαζί τους; Θέλετε να βρούμε που έκρυψαν το βαλιτσάκι τους;» (εικ. 1).

Αφού το βρουν οι μαθητές αρχίζουν να επεξεργάζονται το περιεχόμενό του. Πρώτα βγάζουμε από το βαλιτσάκι ένα τετράδιο με εικόνες από τα παλιά μαθητικά χρόνια σε αντιδιαστολή με τη σημερινή σχολική καθημερινότητα (πώς ήταν η τάξη, πώς ντύνονταν οι μαθητές, πού έγραφαν, τα παλιά παιχνίδια κ.τ.λ.). Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα και τη συζήτηση οι μαθητές όχι μόνο γνωρίζουν την εικονογράφηση του παλιού αναγνωστικού, αλλά κάνουν συγκρίσεις και σημειώνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές του παλιού και του σημερινού σχολείου.

Η δεύτερη δραστηριότητα αποτελεί έμπνευση από ένα παλιό παιχνίδι που υπάρχει στο Μουσείο. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και παίρνουν 12 κύβους. Σε κάθε πλευρά εικονίζεται ένα κομμάτι από τα εξώφυλλα παλιών αναγνωστικών. Οι μαθητές πρέπει να βρουν τις σωστές πλευρές και να τα βάλουν στη σωστή σειρά για να σχηματίσουν το εξώφυλλο (εικ. 2). Δίνεται συγκεκριμένο χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού, ενώ ακούγεται το τραγούδι της Λιλιπούπολης «Μες στο Μουσείο». Ένα παιδί από κάθε ομάδα, όταν θα αρχίσει να σχηματίζεται το εξώφυλλο, θα αναλάβει να κινηθεί μέσα στην αίθουσα για να βρει το αντίστοιχο αναγνωστικό. Μόλις τελειώσει ο χρόνος μαζεύονται όλες οι ομάδες στο κύκλο και παρουσιάζουν τα εξώφυλλα που συναρμολόγησαν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Εκεί μπορούν να συζητήσουν τι τους κάνει εντύπωση, τι απεικονίζουν, αν μοιάζουν με τα δικά τους βιβλία και ποιό τους αρέσει περισσότερο.

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ομάδες και καθεμία παίρνει εφτά κάρτες με εικόνες από διάφορα αναγνωστικά, οι οποίες αποτελούν τα βασικά μέρη μιας ιστορίας (ήρωας, επιθυμία, αντίπαλος, μαγικά αντικείμενα κ.τ.λ.). Οι μαθητές με βάσει αυτά φτιάχνουν τη δική τους ιστορία. Η ιστορία κάθε ομάδας παρουσιάζεται στην ολομέλεια της τάξης. Η δραστηριότητα αυτή στηρίζεται στην «τράπουλα του Propp» (εικ. 3).

Η τελευταία δραστηριότητα είναι ένα domino εξωφύλλων. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες παίρνουν μερικά εξώφυλλα αναγνωστικών και τα ενώνουν σε μια σειρά βρίσκοντας ομοιότητες και κοινά στοιχεία στην εικονογράφηση ή στους τίτλους (εικ. 4).

Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με την εικονογράφηση του εξωφύλλου που θα ήθελαν τα παιδιά να έχουν στο σχολείο. Κάθε μαθητής ζωγραφίσει το εξώφυλλό του σε ένα μεγάλο κομμάτι παζλ. Στη συνέχεια ενώνονται τα κομμάτια του παζλ και από τη μια μεριά σχηματίζεται ένα μωσαϊκό διαφορετικών εξωφύλλων, ενώ από την άλλη ο Μίμης και η Άννα (εικ. 5).

Το δεύτερο πρόγραμμα «Τι κάνουν τα καλά παιδιά στα αλφαβητάρια τα παλιά» έχει ως στόχο να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας βιωματικής σχέσης με την εικονογράφηση των αλφαβηταρίων που εικονογράφησε ο Γραμματόπουλος, και αποτελούν έργα Τέχνης. Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται κυρίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Αφόρμηση αποτελεί η εμφάνιση μιας γαντόκουκλας-γιαγιάς, η οποία έρχεται να αφηγηθεί στα παιδιά τα σχολικά της χρόνια. Μαζί της φέρνει την δασκαλοσακούλα της, ένα παλιό χειροποίητο ταγάρι, το οποίο κάτι έχει μέσα. Τα παιδιά ψηλαφώντας την δασκαλοσακούλα προσπαθούν να μαντέψουν το περιεχόμενό της.

Στη συνέχεια ο εμψυχωτής αποκαλύπτει το περιεχόμενο και βγάζει τα δυο αναγνωστικά, το Αλφαβητάριο και Τα καλά παιδιά. Αν τα παιδιά είναι λίγα μπορούν να τα ξεφυλλίσουν, ενώ αν είναι πολλά μπορούμε να προβάλλουμε σε μορφή ταινίας εικόνες από τα αναγνωστικά. Στο τέλος ρωτάμε τους μαθητές ποιες εικόνες τους έκαναν εντύπωση και συγκράτησαν στην μνήμη τους.

Η επόμενη δραστηριότητα έχει πιο παιγνιώδη χαρακτήρα, καθώς οι μαθητές σε ζευγάρια καλούνται να κάνουν παντομίμα και παγωμένες εικόνες σκηνές από τα αναγνωστικά .

Εφόσον οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί με την εικονογράφηση, η επόμενη δραστηριότητα είναι ένα παιχνίδι μνήμης. Παρατηρούν για λίγη ώρα καρτέλες με εικόνες από τα αναγνωστικά που βρίσκονται σε έναν μαγνητικό πίνακα. Αφού γυρίσουμε τις καρτέλες προσπαθούν να θυμηθούν σε ποια θέση βρίσκονται τα όμοια ζεύγη (εικ. 6).

Και η επόμενη δραστηριότητα στοχεύει στην καλλιέργεια της παρατηρητικότητας (εικ. 7). Παροτρύνουμε τα παιδιά να παρατηρήσουν την φωτογραφία του Δ. Χαρισιάδη «το παιδί με το αλφαβητάριον» και τους θέτουμε ερωτήσεις όπως:

- *Τι μπορούμε να ανακαλύψουμε για το πρόσωπο που βλέπουμε στην φωτογραφία;*
- *Παρατηρώντας το πρόσωπο του παιδιού καταλαβαίνουμε τι αισθάνεται αυτή τη στιγμή;*
- *Πιστεύετε πως το πρόσωπο που εικονίζεται είναι πλούσιο ή φτωχό; Από*

που το καταλαβαίνετε;

- *Ποιο αλφαβητάρι κρατάει το παιδί;*
- *Θα θέλατε να συναντήσετε αυτό το αγόρι; Γιατί; Αν όχι γιατί; Αν το συναντούσατε θα του δίνατε κάτι;*
- *Εσείς, πως αισθάνεστε όταν κοιτάτε το παιδί της φωτογραφίας;*
- *Πως αισθανόταν ο φωτογράφος όταν φωτογράφιζε το παιδί;*

Η επόμενη δραστηριότητα είναι κινητική. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και σχηματίζουν δύο γραμμές. Με το χτύπημα της σχολικής καμπάνας ο πρώτος παίκτης κάθε ομάδας φορά στο λαιμό του το μενταγιόν του Μίμη και της Άννας και στην συνέχεια το βγάζει και το δίνει στον επόμενο παίκτη. Νικήτρια αναδεικνύεται η ομάδα που θα ολοκληρώσει πρώτη την διαδικασία (εικ. 8).

Η τελευταία δραστηριότητα, πιο απαιτητική και σύνθετη περιλαμβάνει γρίφους που αφορούν τις εικόνες των αναγνωστικών. Τα παιδιά προσπαθούν να λύσουν τους γρίφους ξεφυλλίζοντας τα δυο αλφαβητάρια και βρίσκοντας αντικείμενα μέσα στις αίθουσες του Μουσείου.

Τέλος, οι μαθητές φεύγουν από το Μουσείο, αφού πρώτα έχουν δημιουργήσει τον σελιδοδείκτη των παλιών αναγνωστικών, ως ενθύμιο της επίσκεψής τους στο Μουσείο (εικ. 8).

Όπως και τα υπόλοιπα προγράμματα του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, έτσι και αυτά τα δύο συνοδεύονται από έναν φάκελο δραστηριοτήτων που μπορούν να υλοποιηθούν από τον δάσκαλο της τάξης πριν από την επίσκεψη και μετά από αυτή, ως δραστηριότητες προετοιμασίες, εμπέδωσης και αξιολόγησης.

Οι δραστηριότητες που προτείνουμε ως προετοιμασία είναι οι εξής:

Συζητάμε με τα παιδιά τι είναι το Μουσείο. Τους μοιράζουμε πολύχρωμα χαρτιά και τους ζητάμε να γράψουν τι σημαίνει για αυτά το Μουσείο, πώς το φαντάζονται και να το ζωγραφίσουν, τι περιμένουν να δουν σε ένα Μουσείο, τι θα ήθελαν να κάνουν σε ένα Μουσείο, τι αισθάνονται κατά την επίσκεψη και ποιες είναι οι εμπειρίες τους από παλιότερες επισκέψεις (εικ. 9).

Τα παιδιά μπορούν να ακούσουν το τραγούδι της Λιλιπούπολης «Μες στο Μουσείο» και να δουν την ταινία «Ο Μικρός Νικόλας στο Μουσείο» και με αυτή την ευκαιρία να μιλήσουν για τους κανόνες συμπεριφοράς μέσα στο Μουσείο.

Επόμενη προτεινόμενη δραστηριότητα είναι η δημιουργία της γωνιάς του Μουσείου. Οι μαθητές μπορούν να συγκεντρώσουν παλιά αντικείμενα σχετικά με τα σχολεία, να γράψουν μικρές λεζάντες.

Η επόμενη δραστηριότητα εστιάζεται στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης. Από την ιστοσελίδα του Μουσείου παρατηρούν εικόνες από

το περιεχόμενο του Μουσείου και λύνουν γρίφους για να βρουν συγκεκριμένα Εκθέματα.

Σταδιακά από την επόμενη δραστηριότητα μπορούμε να εισάγουμε τους μαθητές στο θέμα του Προγράμματος που θα παρακολουθήσουν. Ποια να είναι άραγε τα καλά παιδιά και γιατί βρίσκονται στο Μουσείο; Βέβαια καλό είναι ο εκπαιδευτικός να αποκαλύψει ποια θα είναι αυτά τα παιδιά, ώστε να υπάρχει το κίνητρο και η περιέργεια.

Μετά την επίσκεψη προτείνονται οι εξής δραστηριότητες:

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να ζωγραφίσουν ελεύθερα τον Μίμη, την Λόλα, την Άννα και τα υπόλοιπα παιδιά.

Μπορούν να φτιάξουν μαριονέτες με τους ήρωες των αναγνωστικών και στη συνέχεια να τις εμψυχώσουν παίζοντας κουκλοθέατρο.

Επίσης μπορούμε να τοποθετούμε τα δύο αλφαβητάρια στο πάτωμα σε απόσταση το ένα από το άλλο και να ζητήσουμε από τους μαθητές να σκορπιστούν στο χώρο. Με το ξεκίνημα εύθυμης μουσικής τα παιδιά βαδίζουν ελεύθερα. Στην παύση της μουσικής ανάλογα με το ποιο αλφαβητάριο τους πούμε (Τα καλά παιδιά και Αλφαβητάριο) σχηματίζουνε ένα κύκλο γύρω από το αλφαβητάρι που τους αναφέρθηκε.

Εναλλακτικά προτείνουμε στα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες και να συνθέσουν παζλς με τα εξώφυλλα των αλφαβηταρίων. Τα παιδιά μπορούν να παίξουν και με τα ηλεκτρονικά παζλς που θα έχουν αποσταλεί στον υπολογιστή της τάξης από το Μουσείο.

Τέλος, τα πιο μεγάλα παιδιά μπορούν να συλλέξουν μαρτυρίες από γνωστούς τους σχετικά με τα μαθητικά τους χρόνια και έτσι να εμπλουτίσουν τη γωνιά του Μουσείου.

Όσες φορές έχουμε υλοποιήσει αυτά τα Προγράμματα αντιλαμβανόμαστε ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά. Αναπτύσσουν δεξιότητες, λαμβάνουν έμμεσα γνώσεις, καθώς ασχολούνται με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες και το βασικά είναι ότι φεύγουν από το Μουσείο χαρούμενα. Επίσης γίνεται σαφές ότι η συνεργασία του Σχολείου και του Μουσείου είναι αναγκαία για την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική λειτουργία και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γραφάκου, Ε., & Λαμπίτση, Β. (2011). Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση. Στο *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση*, τ. γ΄, (σσ. 62-68). Αθήνα.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1988). *Το Μουσείο ως μέσο Τέχνης και Αγωγής,*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κάντζου, Ν. (2015). Joan Miro, γνωρίζοντας τα χρώματα των ονείρων του. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου Νέος Παιδαγωγός Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*. Αθήνα.

Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Βασικό Επιμορφωτικό Γενικό Μέρος Υλικό:* τ. α΄. Αθήνα.

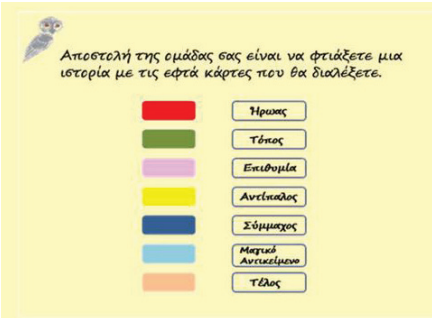
Νικονάνου, Ν. (2005). Ο ρόλος της Μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα Μουσεία. *Τετράδια Μουσειολογίας, 2,* 18-25.

Τζιαφέρη, Σ. (2005). *Το σύγχρονο Μουσείο στην Ελληνική Εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ

(Εικόνα 1)

(Εικόνα 2)

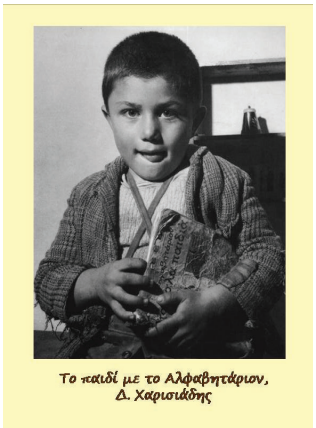


(Εικόνα 3)

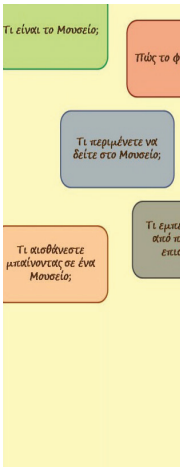
(Εικόνα 4)

(Εικόνα 5)

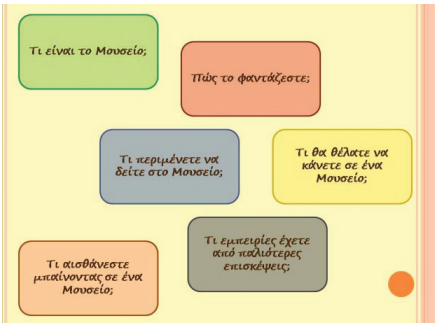
(Εικόνα 6)



(Εικόνα 7)



(Εικόνα 8)



(Εικόνα 9)

ABSTRACT

Museums are areas of education and teaching. Thanks to audiovisual and alternative methods of learning they can cultivate the personalities, mostly of children, of art, the development of emotional and psychokinetic dexterities, creativity and cooperation and the familiarization with different types of art, through experiential approaches and active methods of learning. This is the aim of the Museum of School Life and Education. It seeks to offer its young visitors a variety of stimuli and opportunities so that they can be introduced, pleasantly and through experience, to schools of the past that their grandparents attended, and the educational system in general. This is achieved through suitably planned educational projects that are adapted to the potential, the needs and the interests of students of every age.

Άλκηστις-Κυριακή Γεωργούλη
Δασκάλα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ε.Κ.Π.Α.
Ε.Ε. Σταυρού 4, Αργοστόλι, Κεφαλονιά
Τηλ.: 2671024916
E-mail: geor.alkistis@gmail.com

Η Δημιουργική Γραφή σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς –μουσεία, πινακοθήκες, αρχαιολογικοί χώροι– στο πλαίσιο της άτυπης (μη σχολικής) εκπαίδευσης

Σταύρος Γρόσδος

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ξεπερνώντας το μύθο που εμφανίζει την πολιτιστική κληρονομιά αποκλειστική έκφραση του παρελθόντος να κρατά εφτασφράγιστα τα μυστικά της, και ταυτόχρονα, παραμερίζοντας τον ορθολογισμό και τη συνηθισμένη σχολική πρακτική, οι χώροι πολιτισμού, μέσα από τις εμπειρικές προσεγγίσεις των εκθεμάτων, μπορούν να αποτελέσουν κεντρίσματα της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της ευαισθησίας του παιδιού, που δεν μένει απλός θεατής, αλλά επικοινωνεί με τα εκθέματα, δένεται συναισθηματικά με τον χώρο, διασκεδάζει και στη συνέχεια δημιουργεί τα δικά του έργα (κείμενα κ.ά.) (Γρόσδος, 2003).

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, η δραστηριοποίησης των μαθητών/τριών έξω από τον σχολικό χώρο με την προσέγγιση ενός χώρου πολιτισμού στο πλαίσιο της άτυπης (μη σχολικής) εκπαίδευσης προσφέρει τα πλεονεκτήματα: (α) της ελκυστικότητας των δραστηριοτήτων, (β) της εθελοντικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, (γ) των μη σχολικοποιημένων δραστηριοτήτων, (δ) της ανάπτυξης συνθηκών για ομαδοσυνεργατικές δράσεις με παιγνιώδη χαρακτήρα, (ε) της δυνατότητας έκφρασης των εμπειριών και των συναισθημάτων των παιδιών, (στ) της δημιουργίας προϋποθέσεων για την εκδήλωση κριτικής και αποκλίνουσας στάσης και (ζ) της μύησης σε ερευνητικές διαδικασίες. Τα παραπάνω συμβάλλουν στην ανάπτυξη παιδαγωγικού κλίματος για την υλοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής.

Η επίσκεψη μιας σχολικής τάξης σε έναν χώρο πολιτισμικής αναφοράς αποτελεί βίωση ενός άμεσου γεγονότος ή προσφέρει τις συνθήκες για τη δημιουργία προσομοιώσεων. Τα άμεσα γεγονότα και οι προσομοιώσεις προσφέρουν τις συνθήκες για την εφαρμογή των αρχών της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Γρόσδος και Ντάγιου, 2003). Οι χώροι πολιτισμού με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη των παιδαγωγικών προϋποθέσεων ικανοποίησης των βασικών στόχων της διδακτικής της δημιουργικής γραφής: (α) την αλλαγή στη συχνά εκδηλωνόμενη αρνητική στάση των μαθητών/τρι-

ών απέναντι στις διαδικασίες γραπτού λόγου στο σχολείο και (β) τη βελτίωση των κειμένων που παράγουν οι μαθητές/τριες ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά (Γρόσδος, 2014).

Επιδίωξη αποτέλεσε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση διδακτικών προτάσεων στους χώρους του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης με την εμπλοκή των εννοιών της δημιουργικότητας και της δημιουργικής γραφής για μαθητές/τριες που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. Τα εκθέματα του Μουσείου (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη) χρησιμοποιούνται ως διδακτικό υλικό για την ανάπτυξη ποικιλίας στρατηγικών/ερεθισμάτων ανάδυσης της δημιουργικότητας, με τις οποίες οι μαθητές/τριες θα παραγάγουν και θα οργανώσουν ιδέες στο προσυγγραφικό στάδιο (Γρόσδος, 2014). Είναι μία μορφή προσωπικής απόκρισης και έκφρασης (τα παιδιά ασκούνται να παράγουν τις δικές τους ιδέες, να επεξεργάζονται και να τροποποιούν τις ιδέες τους, να χρησιμοποιούν τα μέσα κ.ά.) (Chapman, 1993: 119).

Οι δραστηριότητες στηρίχθηκαν στην εμπειρική προσέγγιση. Αντίθετα με την ουσιοκρατική αντίληψη προσδιορισμού της έννοιας της τέχνης, σύμφωνα με την οποία η τέχνη είναι το ίδιο το αισθητικό αντικείμενο, αξιολογημένο με κάποια κριτήρια από πριν καθορισμένα, η εμπειρική προσέγγιση προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα «πότε υπάρχει τέχνη;». Αρκεί να αποφασίσει το υποκείμενο ότι κάτι είναι τέχνη για να γίνει ένα έργο αποδεκτό ως τέτοιο ή για να ενταχθεί σε ένα πλαίσιο που το προσδιορίζει ως τέτοιο. Η τέχνη, λοιπόν, είναι μια απόφαση του καλλιτέχνη ή του θεατή (μέσα από την εκφορά ενός κριτικού λόγου ή μιας προσωπικής ψυχολογικής στάσης) (Αρντουάεν, χ.χ.: 67-69). Εκείνο που προέχει είναι να διαφυλαχθεί η αυθορμησία, γι' αυτό περιορίζουμε τα λόγια και δίνουμε τον πρώτο λόγο στα παιδιά ενθαρρύνοντας και επιδοκιμάζοντας. Τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν, να υποθέσουν, να ανακαλύψουν, να εκφράσουν συναισθήματα, να ακούσουν, να φανταστούν. Στις απαντήσεις των παιδιών δεν υπάρχει «σωστό» ή «λάθος» (Γρόσδος, 2003).

2. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1. Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για το Δημοτικό. Εξερευνώντας το παρελθόν: παιχνίδι θησαυρού στο μουσείο

Κεντρική δραστηριότητα του προγράμματος αποτελεί το παιχνίδι θησαυρού.

2.1.1. Πρώτη φάση

Υποδοχή-καλωσόρισμα των μαθητών/τριών. Χωρισμός σε ολιγομελείς ομάδες. Αυτό-ξενάγηση των ομάδων στους χώρους του μουσείου με τη βοήθεια φυλλαδίου. Το φυλλάδιο ξενάγησης (εικ. 1 και εικ. 2) είναι ένα τρίπτυχο (μέγεθος Α3, έξι σελίδες -εξώφυλλο και πέντε χρήσιμες σελίδες). Καθοδηγεί τους μαθητές/τριες να οδηγούνται σε συγκεκριμένο χώρο (αίθουσα) του μουσείου (κάθε σελίδα και διαφορετική αίθουσα) και με σχετικές ερωτήσεις-ερεθίσματα να παρατηρούν συγκεκριμένα εκθέματα, να λαμβάνουν πληροφορίες και να εξάγουν τα πρώτα πρωτόλεια συμπεράσματα, χρήσιμα για τη δεύτερη φάση του προγράμματος. Οι ερωτήσεις-ερεθίσματα ωθούν τους μαθητές/τριες να συλλέξουν πληροφορίες και να οδηγούνται σε συμπεράσματα. Παράδειγμα 1. Βρείτε και ανοίξτε μια σχολική σάκα, καταγράψτε τα αντικείμενα που υπάρχουν, συγκρίνετε τα αντικείμενα με αυτά που υπάρχουν σε μία σύγχρονη σχολική σάκα. Παράδειγμα 2. Παρατηρήστε τον ζωγραφικό διάκοσμο της οροφής και…

πρώτος όροφος, διάδρομος ΛΟΛΑ

Στον τοίχο, στην αριστερά πλευρά, υπάρχουν αναρτημένα διάφορα σχολικά έγγραφα και στον τοίχο, δεξιά, βλέπουμε ένα κολάζ φωτογραφιών με στιγμότυπα από τη σχολική ζωή.

• Παρατήρησε τα σχολικά έγγραφα. Ποιους τίτλους έχουν; Πότε εκδόθηκαν; Ποιοι τα εκδίδουν; Πόσο παλιά είναι;
• Εντόπισε τις λέξεις: ενδεικτικό, απολυτήριο, πιστοποιητικό. Υπάρχουν σήμερα σχολικά έγγραφα με αυτούς τους τίτλους;
• Εντόπισε το έντυπο της ΕΡΑΣ ΜΗΤΡΟΠΟΛΗΣ ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ ΚΑΣΔΑΡΕΙΑΣ. Διάβασε τη φράση: "και παρέχομεν αυτώ την ΑΔΕΙΑΝ του διδάσκειν". Ποιο συμπέρασμα βγάζουμε για το ποιος, είδους την άδεια διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς εκείνη την εποχή;

• Παρατήρησε τώρα τις φωτογραφίες. Είναι σύγχρονες ή παλιές; Πώς το καταλάβες;
• Αναγνωρίζεις τι συμβαίνει σε κάθε φωτογραφία; Ποια δραστηριότητα συμβαίνει;
• Βρες μέσα στις φωτογραφίες δύο στιγμότυπα από τη σχολική ζωή που συμβαίνουν και σήμερα και δύο στιγμότυπα που δεν συμβαίνουν σήμερα.

πρώτος όροφος, αίθουσα ΜΙΜΗΣ

Στην αίθουσα αυτή μπορείτε να δείτε αναγνωστικά και ολιγοσέλιδα από τον 17ο έως τον 19ο αιώνα, από τα παλιότερα που υπάρχουν στο μουσείο.

• Μπορείς να βρεις το πιο παλιό βιβλίο που υπάρχει στην αίθουσα αυτή; Πότε εκδόθηκε;
• Οι μαθητές και οι μαθήτριες του Δημοτικού μάθαιναν την ελληνική γλώσσα διαβάζοντας τα αναγνωστικά της εποχής, τα οποία στην πραγματικότητα ήταν λογοτεχνικά ή ιστορικά κείμενα. Μπορείς να τα βρεις: ΗΡΟΔΟΤΟΣ, ΟΔΥΣΣΕΙΑ, ΤΡΑΓΩΔΙΑΙ ΣΟΦΟΚΛΕΟΥΣ, ΤΕΡΨΙΣΤΑΘΗΣ, ΡΟΒΙΝΣΩΝ ΚΡΟΥΣΟΣ

• Οι μαθητές και οι μαθήτριες του Γυμνασίου διάβαζαν την ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΧΡΗΣΤΟΜΑΘΕΙΑ. Βρες τα βιβλία.

• Παρατήρησε τα εξώφυλλα των βιβλίων. Μοιάζουν με τα σημερινά; Σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν;

Στο γείσο του παραθύρου θα βρεις το πρώτο τεύχος του περιοδικού ΔΙΑΠΛΑΣΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΩΝ.
• Πότε εκδόθηκε; Αν θέλεις, μπορείς να ξεφυλλίσεις το αντίγραφό του. Για παλιά χρόνια διευθυντής του περιοδικού ήταν ο Γρηγόριος Ξενόπουλος. Γνωρίζεις κάποιο σύγχρονο περιοδικό που διαβάζεται από παιδιά; Μοιάζει με τη διάπλαση των Παίδων;

Παρατήρησε την προσθήκη με τίτλο ΕΘΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΕΛΛΗΝΟΠΑΙΔΩΝ.
• Ποιες λέξεις επαναλαμβάνονται στους τίτλους των βιβλίων; Βρες τις λέξεις: ΠΑΤΡΙΔΑ, ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ, ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΟ. Γιατί, άραγε, συναντάμε συχνά τις παραπάνω λέξεις; Τι να ήταν η ΕΘΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ;

Παρατήρησε τον χάρτη ΣΠΟΥΔΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ.
• Εμοιαζε ο κόσμος τότε με τον σημερινό κόσμο; Τι υπάρχει στον χάρτη που μπορούμε να δούμε και σήμερα; Τι άλλαξε; Υπάρχουν σήμερα στα σχολεία παράμοιοι χάρτες; Πού μπορούν σήμερα οι μαθητές και οι μαθήτριες να βρουν τέτοιες εικόνες;

Παρατήρησε τον χάρτη ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ ΜΥΚΗΝΗΣ ΕΠΟΧΗΣ.
• Αναγνωρίζεις κάποιον από τους θέθεις του Ηρακλή ή κάποιο μυθολογικό γεγονός;

πρώτος όροφος, αίθουσα ΑΝΝΑ

Στην αίθουσα αυτή μπορείτε να δείτε τα σχολικά βιβλία του 20ού αιώνα και χάρτες που χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία.

• Ρίξε μια γρήγορη ματιά στα εξώφυλλα των σχολικών βιβλίων. Τι άλλαξε στον 20ό αιώνα;

Παρατήρησε την προσθήκη ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙΑ.
• Τι σημαίνει Αλφαβητάριο; (αλφαβήταριο= βιβλίο με το οποίο διδάσκονται τα παιδιά τα πρώτα γράμματα). Σε ποια τάξη διδάσκονται;
• Σύγκρινε τα Αλφαβητάρια που βρίσκονται στην επάνω σειρά με τα αλφαβητάρια που βρίσκονται στην κάτω σειρά. Σε τι μοιάζουν, σε τι διαφέρουν;

Παρατήρησε την προσθήκη ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1917.
• Ποια αναγνωστικά ξεχώρισαν;
☐ Ο Τρελοπώλης ☐ Τα Ψηλά δουνά
☐ Τα παιδάκια ☐ Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο
• Παρατήρησε το βιβλίο Αλφαβητάρι με τον ήλιο. Γιατί ονομάστηκε έτσι; Ποιος ζωγράφισε το εξώφυλλο;
• Παρατήρησε και ξεφύλλισε το βιβλίο Τα Ψηλά δουνά. Τι γνωρίζεις για το βιβλίο; Ποιος είναι ο συγγραφέας; Πότε γράφτηκε; Σε ποια τάξη διδάχθηκε; Ποια είναι η ιστορία που μπορείς να διαβάσεις;

Παρατήρησε την προσθήκη ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΕΩΣ ΤΟ 1920.
• Ποια βιβλία σε εντυπωσίασαν από τα εξώφυλλα; Σε ποιες τάξεις διδάχθηκαν;
• Ψάξε στους τοίχους χάρτες-πίνακες που ζωγράφισε ο ξακουστός έλληνας ζωγράφος Σπύρος Βασιλείου. Ποια είναι τα θέματά τους;

• Σε ποια μαθήματα νομίζεις ότι χρησιμοποιούσαν τους χάρτες αυτής της αίθουσας; Σήμερα διδάσκονται τα μαθήματα της Ζωολογίας, της Φυτολογίας και της Πατρίδογνωσίας;

Ανέβα τώρα τη σκάλα για τον δεύτερο όροφο.
Η περιήγηση συνεχίζεται.

Εικόνα 1. Το φυλλάδιο αυτοξενάγησης (πρώτη σελίδα)

δεύτερος όροφος, αίθουσα ΔΑΣΚΑΛΑ

Στην αίθουσα αυτή μπορείτε να δείτε σχολικά βιβλία των νεότερων χρόνων, τα οποία έχει εκδώσει ο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, ΟΕΔΒ, ξεκινώντας το 1937.

Αναζήτησε την προσθήκη της μαθήτριας ΛΑΣΚΟΥ. Περιέχει αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες εκείνη την εποχή.

• Υπάρχει κάτι που δεν αναγνωρίζεις; Ποια από αυτά χρησιμοποιείς κι εσύ σήμερα; Ποια αντικείμενα έχουν αντικατασταθεί με άλλα; Ποια αντικείμενα χρησιμοποιούσαν για να γράφουν οι μαθητές και οι μαθήτριες εκείνη την εποχή; Έχετε ακούσει για την ΠΛΑΚΑ και το ΚΟΝΔΥΛΙ.

Παρατήρησε την προσθήκη των ΣΟΓΡΑΦΩΝ των αναγνωστικών. Ονομαστά ζωγράφοι της εποχής εικονογραφούσαν τα σχολικά βιβλία.

• Βρες μερικά ονόματα ζωγράφων. Ποιος ζωγράφος της εποχής θα ήθελες να είχε εικονογραφήσει τα δικά σου βιβλία;

• Βλέποντας τις εικόνες των σχολικών βιβλίων, ποιες λέξεις σου έρχονται στο νου;

Παρατήρησε τις εικόνες του ζωγράφου ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΟΠΟΥΛΟΥ. Ο Κωνσταντίνος Γραμματόπουλος ήταν μεγάλος Έλληνας ζωγράφος και χαράκτης. Εικονογράφησε 100 και πλέον λογοτεχνικά και εκπαιδευτικά βιβλία. Πολύ γνωστά είναι τα δύο αλφαβητάρια της πρώτης Δημοτικού που εικονογράφησε το 1949 και το 1955, αφού κέρδισε την πρώτη θέση στους δύο αντίστοιχους πανελλήνιους διαγωνισμούς του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β.).

• Αξέχαστοι ήρωες των βιβλίων που εικονογράφησε ο Γραμματόπουλος είναι ο ΜΙΜΗΣ και η ΑΝΝΑ. Ξεφύλλισε τα βιβλία και βρες τους;

Παρατήρησε την προσθήκη των αναγνωστικών του Ο.Ε.Δ.Β. (από το 1954 έως το 1982).

• Το κάθε σχολικό βιβλίο έχει τον δικό του τίτλο (όνομα), όπως τα βιβλία των προηγούμενων χρόνων ή όλα τα βιβλία έχουν τον ίδιο τίτλο; Ποιον;

• Ένα μόνο από τα βιβλία αυτής της εποχής έχει τον δικό του ξεχωριστό τίτλο. Ποιο;

• Επιπλέον ένα από τα βιβλία είναι γραμμένο στην τουρκική γλώσσα. Άραγε, τι γνρεύει ένα αναγνωστικό στην τουρκική γλώσσα ανάμεσα στα αναγνωστικά της ελληνικής γλώσσας;

δεύτερος όροφος, αίθουσα ΕΛΛΗ

Το κτίριο στο οποίο βρισκόμαστε κτίσθηκε το 1850 και χρησιμοποιήθηκε ως καταυλία. Έχει νεοκλασικά στοιχεία και αποτελεί πλέον παραδοσιακό κτίριο.

• Πόσα χρόνια πέρασαν από τότε;

• Σε ποιο δωμάτιο του σπιτιού νομίζεις ότι βρίσκεσαι τώρα;

• Ρίξε μια ματιά προς τα παράθυρα. Ποια εικόνα αντικρίζεις;

• Τι νομίζεις ότι απεικονίζει η ζωγραφιά στην οροφή; Πού μπορούμε να δούμε σήμερα ζωγραφιές στις οροφές των κτιρίων;

Βρείτε την προσθήκη με τα παλιά ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ.

• Ποια παιχνίδια υπάρχουν; Πώς παίζονταν; Παίζονταν ατομικά ή ομαδικά; Ποια από αυτά παίζονται σήμερα;

• Θα ήθελες να παίξεις με κάποιο από αυτά;

Στον όροφο αυτό μπορείς να βρεις κι άλλα παιχνίδια.

Παρατήρησε τους χάρτες στους τοίχους της αίθουσας. Οι περισσότεροι από αυτούς σε ποιο μάθημα νομίζεις ότι χρησιμοποιήθηκαν. Αναγνωρίζεις ιστορικά γεγονότα που διδάχτηκες στο σχολείο;

δεύτερος όροφος, αίθουσα ΜΗΛΟ

Στο ερμάρι της αίθουσας θα βρεις φωτογραφίες από τα ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΣΥΣΣΙΤΙΑ.

• Διάβασε το κείμενο και παρατήρησε τις φωτογραφίες. Τι ήταν τα Μαθητικά Συσσίτια;

Υπάρχουν σήμερα στα σχολεία Μαθητικά Συσσίτια; Προσφέρεται φαγητό στους μαθητές και τις μαθήτριες;

• Στην αίθουσα υπάρχει μια μηχανή προβολής. Μαλάξε με τις σημερινές μηχανές προβολής. Διάσπαρτα στις αίθουσες υπάρχουν κι άλλες μηχανές, όπως γραφομηχανές. Μπορείς να εντοπίσεις μερικές μηχανές;

Είναι ώρα να κατέβεις στο υόγειο.
Εκεί υπάρχουν δύο αίθουσες-ανάγνωσης.

ΜΟΥΣΕΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

οδηγός ξενάγησης

για το δημοτικό σχολείο

ΜΟΥΣΕΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΑΝΑΣΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Εικόνα 2. Το φυλλάδιο αυτοξενάγησης (δεύτερη σελίδα)

2.1.2. Δεύτερη φάση

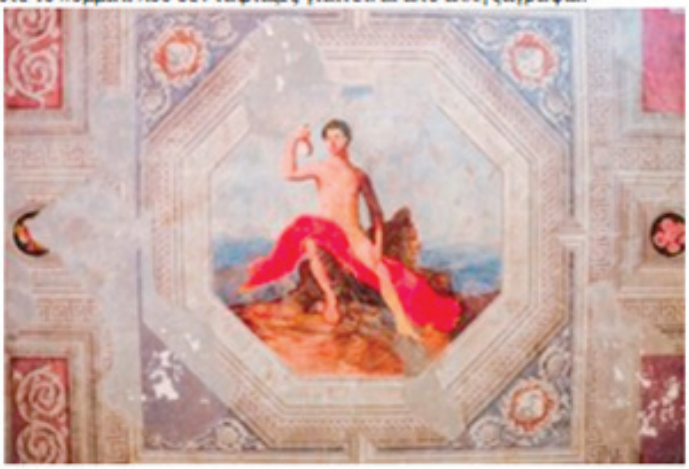
Παιχνίδι θησαυρού. Δεκατέσσερις διαδοχικές ομαδικές δοκιμασίες-σταθμοί (εικ. 3 και εικ. 4) με παιγνιώδη χαρακτήρα που οδηγούν σε έναν τελικό στόχο-θησαυρό. Οι μαθητές/τριες της ομάδας παραλαμβάνουν τον φάκελο της νέας δοκιμασίας, αφού παραδώσουν στον εμψυχωτή τα επιτυχημένα αποτελέσματα της προηγούμενης δοκιμασίας. Εκτός από τον φάκελο της επόμενης δοκιμασίας, κάθε ομάδα παραλαμβάνει και μία ή περισσότερες λέξεις. Κάθε ομάδα θα απαντήσει σε διαφορετικό αίνιγμα καθώς το αντικείμενο-θησαυρός είναι διαφορετικό για κάθε ομάδα (παλιά σάκα, σχολικό κουδούνι, πλάκα και κονδύλι κ.ά.). Οι δράσεις των σταθμών είναι ενδεικτικές και διαβαθμισμένης δυσκολίας. Επιλέγονται προς υλοποίηση πέντε (5) από αυτές με κριτήριο την ηλικία των παιδιών επισκεπτών.

ΜΟΥΣΕΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΔΙΑΣΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

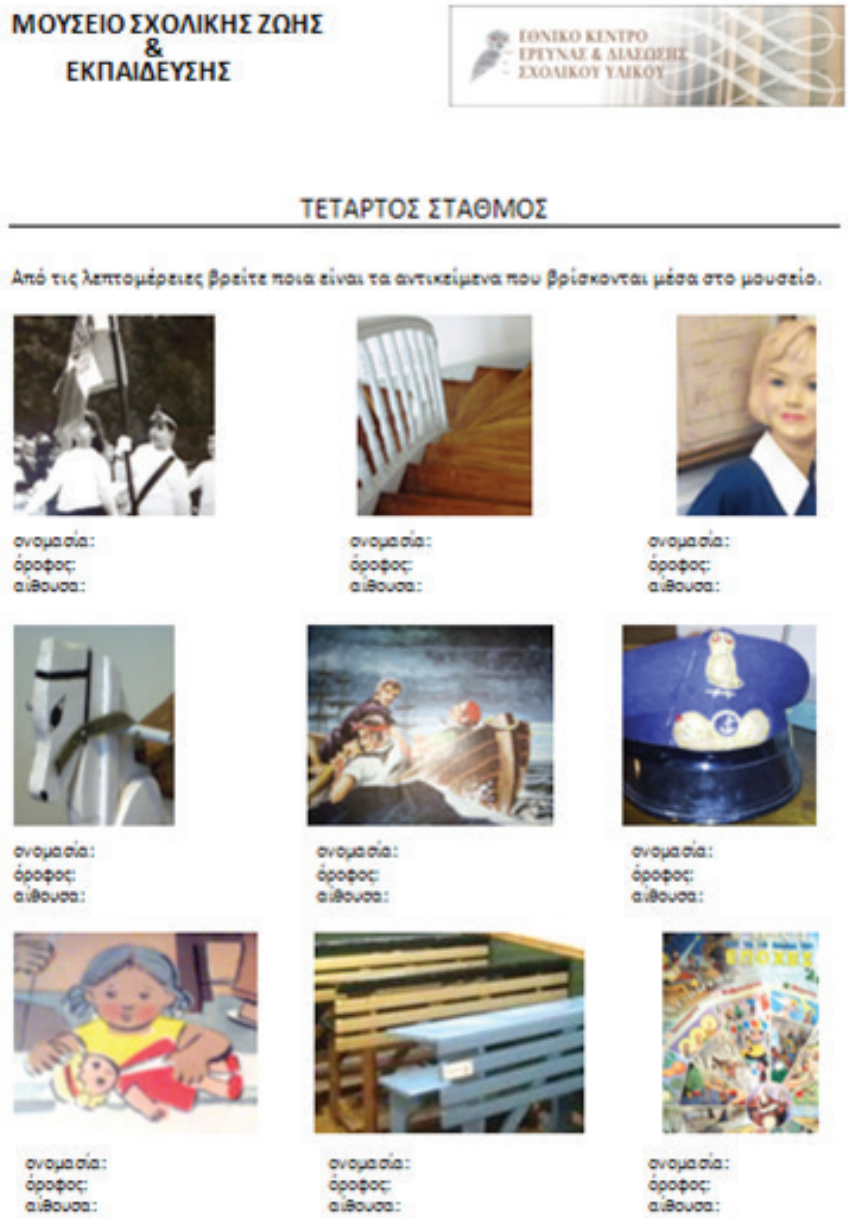
ΤΡΙΤΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ

Ανεβείτε στο δεύτερο όροφο, κοτάξτε ψηλά και βρείτε τη ζωγραφιά της οροφής. Κυκλώστε το κομμάτι που δεν ταιριάζει, γιατί είναι από άλλη ζωγραφιά.



Κοιτώντας τη ζωγραφιά στην οροφή, ποιο συμπέρασμα βγάζουμε για τον τρόπο που διακοσμούσαν παλαιότερα τα σπίτια. Σήμερα τα διακοσμούμε με τον ίδιο τρόπο;

Εικόνα 3. Φύλλο εργασίας (τρίτος σταθμός)



ΜΟΥΣΕΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ
&
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΔΙΑΣΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

ΤΕΤΑΡΤΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ

Από τις λεπτομέρειες βρείτε ποια είναι τα αντικείμενα που βρίσκονται μέσα στο μουσείο.

ονομασία:
όροφος:
αίθουσα:

ονομασία:
όροφος:
αίθουσα:

ονομασία:
όροφος:
αίθουσα:

ονομασία:
όροφος:
αίθουσα:

ονομασία:
όροφος:
αίθουσα:

ονομασία:
όροφος:
αίθουσα:

ονομασία:
όροφος:
αίθουσα:

ονομασία:
όροφος:
αίθουσα:

ονομασία:
όροφος:
αίθουσα:

Εικόνα 4. Φύλλο εργασίας (τέταρτος σταθμός)

2.1.3.Τρίτη φάση

Στην ολομέλεια (στην αίθουσα-τάξη) κάθε ομάδα παιδιών εκφράζει τις εντυπώσεις της από τη συμμετοχή της στο παιχνίδι (τι χαρήκαμε, τι μας δυσκόλεψε κ.ά.), παρουσιάζει το αντικείμενο-θησαυρός (χρήσεις στο παρελθόν, αν υπάρχει σήμερα κ.ά.) και ακολουθεί συζήτηση με θέμα: *Η σχολική ζωή τότε και σήμερα*.

2.1.4. Εναλλακτικές προτάσεις

- Παίζονται παιχνίδια που υπάρχουν στα παλιά αναγνωστικά και δεν είναι γνωστά σήμερα.
- Αναπαράσταση μιας αφηγηματικής εικόνας από την εικονογράφηση των παλιών βιβλίων και φωτογράφιση.
- Επιδαπέδιο παιχνίδι (με εικόνες).
- Με ποια φωτογραφία θα θέλατε να αφήσετε το ίχνος σας στο μουσείο;
- Τη νύχτα τα αντικείμενα ζωντάνεψαν… (αυτοσχέδιο δρώμενο ανά ομάδα).
- Αναπαραστήστε με τα σώματά σας ένα αντικείμενο του μουσείου. Δείξτε το στα άλλα παιδιά…

2.2. Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για το Γυμνάσιο-Λύκειο. Εξερευνώντας το παρελθόν: Το παλιό και το σύγχρονο σχολείο

Περιλαμβάνει δύο φάσεις:

2.2.1. Πρώτη φάση

Υποδοχή-καλωσόρισμα των μαθητών/τριών. Χωρισμός σε ολιγομελείς ομάδες. Αυτό-ξενάγηση των ομάδων στους χώρους του μουσείου με τη βοήθεια φυλλαδίου. Ο χωρισμός των ομάδων προτείνεται να πραγματοποιηθεί τυχαία (με κλήρωση) ως εξής: Σε πάνινο τσουβαλάκι υπάρχουν κονκάρδες με μορφές/φιγούρες παιδιών μέσα από τα παλιά αναγνωστικά. Θα κατασκευασθούν τρεις ή τέσσερις κονκάρδες για κάθε φιγούρα. Οι μαθητές/τριες θα αποτελέσουν ομάδα με τους συμμαθητές/τριές τους που θα τους κληρωθεί η ίδια φιγούρα. Φορούν (καρφιτσώνουν) την κονκάρδα στο στήθος τους και ονοματίζουν την ομάδα τους. Αντί φιγούρες, οι κονκάρδες μπορούν να εικονίζουν άλλα αντικείμενα του μουσείου. Εξετάζεται η περίπτω-

ση οι μαθητές/τριες αποχωρώντας να μην επιστρέφουν τις κονκάρδες. Το φυλλάδιο ξενάγησης είναι ένα τρίπτυχο (μέγεθος Α3, έξι σελίδες -εξώφυλλο και πέντε χρήσιμες σελίδες). Καθοδηγεί τους μαθητές/τριες να οδηγούνται σε συγκεκριμένο χώρο (αίθουσα) του μουσείου (κάθε σελίδα και διαφορετική αίθουσα) και με σχετικές ερωτήσεις-ερεθίσματα να παρατηρούν συγκεκριμένα εκθέματα, να λαμβάνουν πληροφορίες και να εξάγουν τα πρώτα πρωτόλεια συμπεράσματα, χρήσιμα για τη δεύτερη φάση του προγράμματος. Προτείνεται κάθε ομάδα να ξεκινά την αυτό-ξενάγησή της από διαφορετική αίθουσα, για να μην υπάρχει συνωστισμός. Οι ερωτήσεις-ερεθίσματα ωθούν τους μαθητές/τριες να συλλέγουν πληροφορίες και να οδηγούνται σε συμπεράσματα.

2.2.2. Δεύτερη φάση

Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν προσομοιωτικά σε ερευνητικές εργασίες. Μεταμορφώνονται σε ερευνητές και μελετώντας συγκεκριμένες πηγές που υπάρχουν στο μουσείο και με τη βοήθεια ερωτημάτων (σε καρτέλες) (εικ. 5) προσεγγίζουν τις πηγές, οδηγούνται σε συμπεράσματα, τα ανακοινώνουν και ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Βασικός στόχος-ερευνητικό ερώτημα αποτελεί η σύγκριση του παλιού με το σύγχρονο σχολείο.

ΜΟΥΣΕΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΔΙΑΣΟΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
Εξερευνώντας το παρελθόν: Το παλιό και το σύγχρονο σχολείο

ΟΜΑΔΑ: Κινηματογραφικές ταινίες
Δείτε προσεκτικά το απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας και στη συνέχεια συζητήστε τα παρακάτω θέματα. Αν θέλετε, μπορείτε να ξαναδείτε το απόσπασμα.

- Πού συνέβη η ιστορία;
- Τι τράβηξε την προσοχή σας;
- Υπήρξε κάτι που συμπαθήσατε;
- Υπήρξε κάτι που αντιπαθήσατε;
- Είδατε-μάθατε κάτι καινούριο για τα σχολεία εκείνης της εποχής;
- Από αυτά που είδατε, τι έχει συμβεί σε εσάς;
- Τι συνέβαινε τότε στα σχολεία που δεν συμβαίνει σήμερα;
- Έχετε δει παρόμοιες ταινίες; Σε τι μοιάζανε; Σε τι διαφέρανε;
- Τι θα λέγατε σε κάποιον που θα σας ρωτούσε γι' αυτήν την ταινία;

Δείτε τώρα το απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας με όλους τους συμμαθητές/τριές σας και συζητήστε τα παραπάνω θέματα.

Εικόνα 5. Καρτέλα δραστηριοτήτων (ομάδα: Κινηματογραφικές ταινίες)

Ομάδα 1, κινηματογραφικές ταινίες. Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν σε οθόνη Η/Υ προβολές δύο ή τριών αποσπασμάτων κινηματογραφικών ταινιών (διάρκειας 3΄ έως 5΄). Τα αποσπάσματα είναι διαφορετικά για γυμνάσιο και λύκειο. Ενδεικτικά προτείνονται οι κινηματογραφικές ταινίες: Το ξύλο βγήκε απ' τον παράδεισο, Στον δάσκαλό μας με αγάπη, Ο δασκαλάκος ήταν λεβεντιά, Η Δασκάλα με τα χρυσά μαλλιά, Τα παιδιά της χορωδίας, Καναρινί Ποδήλατο, Μάθε παιδί μου γράμματα (Λύκειο), Χτυποκάρδια στο θρανίο (Λύκειο), Νόμος 4000 (Λύκειο).

Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να ξαναδούν το απόσπασμα, να παγώσουν την οθόνη κ.λπ.

Ερωτήσεις ερεθίσματα για τη δραστηριοποίηση της Ομάδας-κινηματογραφικές ταινίες:

Δείτε προσεκτικά το απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας και στη συνέχεια συζητήστε τα παρακάτω θέματα. Αν θέλετε, μπορείτε να ξαναδείτε το απόσπασμα.

(α) Πού συνέβη η ιστορία;
(β) Τι τράβηξε την προσοχή σας;
(γ) Υπήρξε κάτι που συμπαθήσατε;
(δ) Υπήρξε κάτι που αντιπαθήσατε;
(ε) Είδατε-μάθατε κάτι καινούριο για τα σχολεία εκείνης της εποχής;
(στ) Από αυτά που είδατε, τι έχει συμβεί σε εσάς;
(ζ) Τι συνέβαινε τότε στα σχολεία που δεν συμβαίνει σήμερα;
(η) Έχετε δει παρόμοιες ταινίες; Σε τι μοιάζανε; Σε τι διαφέρανε;
(θ) Τι θα λέγατε σε κάποιον που θα σας ρωτούσε γι' αυτήν την ταινία;

Δείτε τώρα το απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας με όλους τους συμμαθητές/τριες σας και συζητήστε τα παραπάνω θέματα.

Ομάδα 2, παλιές φωτογραφίες. Οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν τρεις φωτογραφίες οι οποίες τους παραδίδονται σε πρωτότυπη μορφή και ταυτόχρονα μπορούν να τις μελετήσουν στην οθόνη Η/Υ (λεπτομέρειες κ.λπ.). Ζητείται από τους μαθητές/τριες προσέγγιση σε τρία διαδοχικά επίπεδα: (α) Τι βλέπεις; Περίγραψε (εξετάστε την για δύο λεπτά, εκφράστε με μερικές λέξεις την πρώτη εντύπωσή που η εικόνα σας δημιουργεί, ονομάστε όλα όσα βλέπετε στην εικόνα –περιγράψτε, γράψτε έναν αφηγηματικό τίτλο, διαβάστε οποιεσδήποτε υπάρχουσες πληροφορίες που συνοδεύουν την εικόνα, προσθέστε μια σύντομη παράγραφο για το ποιος έκανε την εικόνα, γιατί, όταν, πού και πώς). (β) Ποια είναι η σχέση του φωτογράφου και του

θέματός του; (ποιες αποφάσεις έχει λάβει ο φωτογράφος στη δημιουργία αυτής της εικόνας). (γ) Ποιο είναι το πλαίσιο στο οποίο αυτή η εικόνα δημιουργήθηκε; (γιατί δημιουργήθηκε, πώς χρησιμοποιήθηκε, πώς έγινε κατανοητή) (Ανδρεάδου, 2011).

Ερωτήσεις ερεθίσματα για τη δραστηριοποίηση της Ομάδας-Παλιές φωτογραφίες:

Παρατηρήστε προσεκτικά τις παλιές φωτογραφίες και στη συνέχεια συζητήστε τα παρακάτω θέματα για κάθε φωτογραφία:

(α) Τι βλέπετε; Περιγράψτε τη φωτογραφία. (εκφράστε με μερικές λέξεις την πρώτη εντύπωσή που η εικόνα σας δημιουργεί, ονομάστε όλα όσα βλέπετε στην εικόνα, γράψτε έναν αφηγηματικό τίτλο, διαβάστε οποιεσδήποτε υπάρχουσες πληροφορίες που συνοδεύουν την εικόνα).

(β) Πού τραβήχτηκε η φωτογραφία; Ποια στοιχεία της φωτογραφίας με βοηθούν ή με δυσκολεύουν να απαντήσω στα παραπάνω ερωτήματα;

(γ) Με ποια αφορμή τραβήχτηκε αυτή η φωτογραφία; Με ποιον αποδέκτη; Υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο θέμα που έπρεπε να αναδειχθεί μ' αυτήν;

(δ) Πού μπορώ να χρησιμοποιήσω σήμερα αυτή τη φωτογραφία;

(ε) Συμβαίνουν σήμερα όλα όσα εμφανίζονται στη φωτογραφία;

(στ) Τι προσπαθεί να μεταδώσει ο/η δημιουργός-φωτογράφος στον θεατή;

(ζ) Η φωτογραφία λέει μια ιστορία. Αφηγούμαι την ιστορία που βλέπω.

(η) Η φωτογραφία θέτει νέα ερωτήματα στον θεατή; Αν ναι, τα καταγράφω.

Δείτε τώρα τις φωτογραφίες (μία προς μία) με όλους τους συμμαθητές/τριες σας και συζητήστε τα παραπάνω θέματα.

Ομάδα 3, προφορικές μαρτυρίες. Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν την προβολή δύο προφορικών μαρτυριών (επιλογή από τον 1ο μαθητικό διαγωνισμό του ΕΚΕΔΙΣΥ). Οι ερωτήσεις προσέγγισης είναι ανάλογες της κινηματογραφικής ταινίας.

Ερωτήσεις ερεθίσματα για τη δραστηριοποίηση της Ομάδας-προφορικές μαρτυρίες:

Δείτε και ακούστε προσεκτικά την προφορική αφήγηση και στη συνέχεια συζητήστε τα παρακάτω θέματα. Αν θέλετε, μπορείτε να ξαναδείτε το απόσπασμα.

(α) Ποιος αφηγείται; (ποια ήταν η ιδιότητά του τη χρονική στιγμή στην οποία αναφέρεται;)

(β) Πού συνέβη η ιστορία;

(γ) Σε ποιο θέμα ή θέματα αναφέρεται;

(δ) Είδατε-μάθατε κάτι καινούριο για τα σχολεία εκείνης της εποχής;

(ε) Τι τράβηξε την προσοχή σας;

(στ) Υπήρξε κάτι που συμπαθήσατε;

(ζ) Υπήρξε κάτι που αντιπαθήσατε;

(η) Από αυτά που αφηγείται ο μάρτυρας, τι έχει συμβεί σε εσάς; (ή τι συμβαίνει και σήμερα;)

(θ) Έχετε ακούσει παρόμοιες αφηγήσεις; Σε τι μοιάζανε; Σε τι διαφέρανε;

(ι) Εσείς πώς θα σκηνοθετούσατε τη συγκεκριμένη αφήγηση;

Δείτε τώρα την προφορική αφήγηση με όλους τους συμμαθητές/τριες σας και συζητήστε τα παραπάνω θέματα.

Ομάδα 4, αντικείμενα. Τα αντικείμενα των οποίων η προσέγγιση θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, παραδίδονται μέσα σε μια σχολική σάκα ή βρίσκονται σε μπαούλο ή οι μαθητές/τριες τα αναζητούν μέσα στο μουσείο με τη βοήθεια φωτογραφιών των αντικειμένων ή ερωτήσεων, όπως: Βρείτε οτιδήποτε που θα σας βοηθήσει να βγάλετε κάποιο συμπέρασμα για το πώς διδασκόταν το μάθημα της ζωγραφικής ή της αριθμητικής.

Ερωτήσεις ερεθίσματα για τη δραστηριοποίηση της Ομάδας-Αντικείμενα:

Περιεργαστείτε προσεκτικά τα αντικείμενα που βρήκατε στο παλιό μπαούλο και στη συνέχεια συζητήστε τα παρακάτω θέματα για κάθε αντικείμενο:

(α) Τι βλέπετε; Περιγράψτε το αντικείμενο (ονοματίστε το, υλικό, χρώμα, μέγεθος, υφή, χειροποίητο ή κατασκευασμένο σε μηχανή).

(β) Ποια ήταν η παλαιότερη χρήση του αντικειμένου; Ποιες δυσκολίες αντιμετώπιζε αυτός που το χρησιμοποιούσε; Έχετε ακούσει κάτι για αυτό το αντικείμενο; Μήπως γνωρίζετε κάποιον που κατέχει ακόμα και σήμερα αυτό το αντικείμενο;

(γ) Βλέποντας το αντικείμενο, τι μαθαίνουμε (ή τι υποθέτουμε) για τη σχολική ζωή παλαιότερων εποχών;

(δ) Πού (πώς) μπορώ να χρησιμοποιήσω σήμερα αυτό το αντικείμενο; (ποια είναι η σημερινή του αξία;)

(ε) Υπάρχει σήμερα κάποιο αντικείμενο που το αντικατέστησε; Γιατί, άραγε;

(στ) Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια είναι τα μειονεκτήματα (δυσκολίες) στη χρήση του παλιού και του σύγχρονου αντικειμένου;

(ζ) Εσείς ποιο αντικείμενο (το παλαιότερο ή το σύγχρονο) θα θέλατε να χρησιμοποιήσετε και γιατί;

Δείξτε τώρα τα αντικείμενα (ένα προς ένα) σε όλους τους συμμαθητές/τριες σας και συζητήστε τα παραπάνω θέματα.

Ομάδα 5, φωτογράφοι. Κάθε ομάδα μαθητών/τριών παραλαμβάνει μία φωτογραφική μηχανή. Επιλέγει ένα αντικείμενο του μουσείου. Το φωτογραφίζει με έξι διαφορετικούς τρόπους:

(α) Το αντικείμενο όπως θα το συναντούσαμε στο παρελθόν.

(β) Το αντικείμενο όπως το βλέπουμε συνήθως σήμερα.

(γ) Το αντικείμενο όπως δεν θα το βλέπαμε ποτέ (παράξενες/ εξωπραγματικές χρήσεις).

(δ) Το αντικείμενο όπως θα το βλέπαμε σε μια διαφήμιση (διαφημίστε το).

(ε) Το αντικείμενο σαν παιχνίδι.

(στ) Το αντικείμενο ως κοινωνικό γεγονός (μας βοηθάει στην επικοινωνία με τους άλλους).

Στις εικόνες που θα δημιουργηθούν θα υπάρχει και ανθρώπινη παρουσία με την εμφάνιση/φωτογράφιση των ίδιων των μαθητών/τριών (αν το κρίνουν απαραίτητο). Ευνόητο είναι ότι οι μαθητές/τριες-δημιουργοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν βοηθητικά οποιοδήποτε αντικείμενο του μουσείου (εκτός του αρχικού αντικειμένου).

Στην ολομέλεια (στην αίθουσα-τάξη), οι φωτογραφίες προβάλλονται στην οθόνη, κάθε ομάδα μαθητών/τριών παρουσιάζει τις εικόνες που δημιούργησε και αιτιολογεί τις επιλογές της. Οι μαθητές/τριες των άλλων ομάδων σχολιάζουν, εκφράζουν απόψεις, εντυπώσεις κ.λπ. Ακολουθεί συζήτηση (με θέματα την αναγκαιότητα ύπαρξης του συγκεκριμένου μουσείου, η μουσειολογική μελέτη, δηλ. ο τρόπος που τοποθετήθηκαν/εκτέθηκαν τα αντικείμενα κ.ά.).

3. ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

Οι δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου προτείνονται στους/στις εκπαιδευτικούς να υλοποιηθούν στη σχολική αίθουσα (Γρόσδος, 2002), πριν ή μετά την επίσκεψη:

(α). Ανάγνωση του κειμένου: «Το μουσείο της ζωγραφικής» του Ρενέ Γκοσκινί και του Ζαν Ζακ Σανπέ. Έκφραση των πρώτων εντυπώσεων, σχολιασμός του περιεχομένου, σύνδεση με τις εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών.

(β). Επιστολή στον/στην υπεύθυνο του μουσείου. Εναλλακτικά μπορεί να γραφτεί ένας φανταστικός τηλεφωνικός διάλογος με το ίδιο περιεχόμενο.

(γ). Ορισμός της λέξης «μουσείο» (άσκηση ύφους, χαρούμενο, σοβαρό κ.λπ.)

(δ). «Γλωσσικά» παιχνίδια με τις λέξεις «μουσείο» ή την κατηγορία του μουσείου. *Σύνθετες ή λέξεις της ίδιας οικογένειας (Μούσες, μούσι), Δημιουργία αστείων σύνθετων λέξεων που δεν υπάρχουν. Απίθανες χρήσεις του μουσείου (όλες οι ιδέες είναι αποδεκτές). Το όνομα του μουσείου με λέξεις ή γράμματα από τίτλους εφημερίδων. Λίμερινκ ή μικρά ποιήματα.*

(ε). Καλλιέργεια κατάλληλης συμπεριφοράς. Ανάγνωση χιουμοριστικών ή παράλογων ιστοριών που περιγράφουν ευτράπελες καταστάσεις από επισκέψεις σε μουσεία. «Τι μπορούμε να κάνουμε στο μουσείο» αλλά και «Τι δεν μπορούμε να κάνουμε» (θετικές και αρνητικές προτάσεις). Μικρά αυτοσχέδια θεατρικά δρώμενα με θέματα: «Δυο έργα τέχνης συζητούν για τα παθήματά τους», «Ο δύστροπος φύλακας του μουσείου», «Τα φασαρτσίδικα παιδιά» κ.ά.

(στ). Αυθόρμητα τηλεφωνικά θεατρικά παιχνίδια. Τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια τηλεφωνούν το ένα στο άλλο, υποδυόμενα κάποιους ρόλους: Μια κυρία τηλεφωνεί στο μουσείο γιατί θέλει να χαρίσει το καπέλο της. Ο Υπουργός Πολιτισμού είναι θυμωμένος και τηλεφωνεί ο ίδιος στο μουσείο. Ένας επιστήμονας που εργάζεται στο μουσείο τηλεφωνεί σ' άλλον επιστήμονα. Ο φύλακας του μουσείου έντρομος διαπιστώνει κλοπή έργων και τηλεφωνεί στη... μαμά του.

(ζ). Τα παιδιά-δημοσιογράφοι, με τη βοήθεια του μαγνητόφωνου, παίρνουν συνεντεύξεις από τους συμμαθητές τους ή άλλους επισκέπτες έξω από το μουσείο. Τα κείμενα των συνεντεύξεων ή τμήμα τους ακούγονται στην τάξη, σχολιάζονται, απομαγνητοφωνούνται και καταγράφονται (ερωτήσεις-απαντήσεις). Γίνεται επεξεργασία τους και τα παιδιά εντοπίζουν τις διαφορές ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο.

(η). Συγγραφή κειμένων (ασκήσεις φαντασίας) και θεατρικοποίηση:

- Τα βράδια, όταν το μουσείο κλείνει, τα αγάλματα ζωντανεύουν και περιπλανιούνται στην πόλη. Πού πάνε, ποιους συναντούν, τι παθαίνουν;
- Ένα ζώο (μαϊμού, ποντικός, γάτα) μπήκε στην πινακοθήκη...
- Τα έργα ζωντάνεψαν, απέκτησαν φτερά και ανέβηκαν στην στέγη...
- Δυο γειτονικοί πίνακες συζητούν...

(θ). Δημιουργικές δραστηριότητες με ποικιλία μορφών έκφρασης:

- Τα παιδιά αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν το μουσείο σε ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές. Ο λόγος που παράγεται μαγνητοφωνείται.
- Δημιουργείται η αφίσα του μουσείου και στη συνέχεια γράφονται σχετικές διαφημίσεις.

- Τα παιδιά βρίσκουν και καταγράφουν τις πιο παράξενες χρήσεις που φαντάζονται για τα αντικείμενα που υπάρχουν στο μουσείο.

- Μετά από «παραγγελία» της διευθύντριας του μουσείου δημιουργείται ο κατάλογος του μουσείου με εικόνες και κείμενα.

- Οι περιπέτειες του εκθέματος που «ζωντάνεψε» εικονογραφούνται από τα παιδιά (με ζωγραφιές ή κόμικς).

- Τα παιδιά σε ζευγάρια ή πολλά μαζί σχηματίζουν με τα σώματά τους ένα αντικείμενο ή μια εικόνα που θαύμασαν ή μιμούνται κάποιο έκθεμα.

- Παίζεται το παιχνίδι του γλύπτη που διαμορφώνει το υλικό του. Χωρισμένοι σε ζευγάρια, το ένα παιδί παίζει το ρόλο του γλύπτη, ενώ το άλλο παριστάνει το υλικό. Ο γλύπτης με τα χέρια του διαμορφώνει το υλικό, το πλάθει για να πάρει μορφές σαν αυτές που υπάρχουν στο μουσείο.

Εικόνες και κείμενα που προκύπτουν από τις παραπάνω δραστηριότητες αποτελούν πλούσιο υλικό για το επόμενο φύλλο της εφημερίδας της τάξης που μπορεί να είναι αφιερωμένο στην επίσκεψη.

4. ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

(α). Ένα αντικείμενο του Μουσείου αφηγείται την ιστορία του (επιλογή ύφους…) (εικ. 6)

Εικόνα 6. Ένα αντικείμενο του Μουσείου αφηγείται την ιστορία του

(β). Τα αντικείμενα στο μπαούλο… Αντικείμενα-εκθέματα του Μουσείου τοποθετούνται στο μπαούλο, αποκαλύπτονται και αποτελούν ερεθίσματα συγγραφής ιστοριών.

(γ). Τη νύχτα τα αντικείμενα στο πωλητήριο του Μουσείου δραπέτευσαν και περιπλανήθηκαν στην πόλη…

(δ). Προβάλλουμε τρεις ή τέσσερις φωτογραφίες, οι οποίες σημασιολογικά δεν σχετίζονται μεταξύ τους. Τα παιδιά θα τις τοποθετήσουν στη σειρά που επιθυμούν και θα γράψουν μια ιστορία (και τον σχετικό τίτλο της ιστορίας).

Σε μία παραλλαγή, τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν ή κληρώνουν φωτογραφίες και δημιουργούν ιστορίες.

(ε) Προβάλλουμε μία φωτογραφία με αφηγηματικά στοιχεία και τα προσκαλούμε να δημιουργήσουν το πρόσωπο του φωτογράφου: «Ποιος τράβηξε αυτήν τη φωτογραφία; Τι ήθελε να δείξει;».

(στ). Τα παιδιά φέρνουν στην τάξη παλιές αναμνηστικές φωτογραφίες από το σπίτι. Κάθε ομάδα παιδιών παίρνει στην τύχη μία φωτογραφία και επινοεί μια μικρή ιστορία: Ποια είναι τα εικονιζόμενα πρόσωπα; Πού βρίσκονται; Πού θα πάνε; Τι σκέφτονται; Τι θέλουν να «θυμούνται» οι εικονιζόμενοι; Ποιος τράβηξε τη φωτογραφία;

(ζ). Κάθε ομάδα παιδιών επιλέγει μία αφηγηματική φωτογραφία και προσπαθεί να την αναπαραστήσει. Προηγείται συζήτηση για το είδος του κάδρου, την οπτική γωνία της φωτογράφησης, την απόσταση κ.ά.) και μοιράζονται οι ρόλοι. Τα παιδιά αναπαριστούν με τα σώματά τους τα εικονιζόμενα στη φωτογραφία. Ίσως χρειαστεί και δημιουργία σκηνικού. Το «ζωντανό» καρέ θα φωτογραφηθεί και μετά την εκτύπωση της φωτογραφίας θα συγκριθεί από τα παιδιά με την πρώτη φωτογραφία-πρότυπο. Στη συνέχεια τα παιδιά εντάσσουν την εικόνα σε μία αφήγηση.

(η). Επιλέξτε μία φωτογραφία. Ζητήστε από τα παιδιά να περιγράψουν την εικόνα χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις, πλην της όρασης. «Φανταστείτε ότι περπατάτε μέσα στην εικόνα με τα μάτια σας κλειστά. Επικεντρωθείτε στις μυρωδιές, στους ήχους, στις γεύσεις, στα αγγίγματα. Ποιες είναι οι διαφορετικές μυρωδιές που θα συναντήσετε; Ποιες είναι οι διαφορετικές υφές που μπορείτε να αισθανθείτε; Τι είναι αυτό που ακούγεται εκεί;». Τα παιδιά μπορούν να προσθέσουν ερεθίσματα που δεν εμφανίζονται στην εικόνα, π.χ. θόρυβο αυτοκινήτου έξω από το ανοιχτό παράθυρο ή ένα ραδιόφωνο να παίζει αλλά δεν υπάρχει στην εικόνα. Στη συνέχεια τα παιδιά γράφουν ιστορίες σε πρώτο πρόσωπο, χρησιμοποιώντας τις παραπάνω περιγραφές.

(θ). Τα παιδιά στις ομάδες τους παρατηρούν ή δημιουργούν μια φωτογραφία και γράφουν δέκα (10) επίθετα τα οποία πιστεύουν ότι χαρακτηρίζουν την εικόνα. Τα παιδιά της άλλης ομάδας επιλέγουν κάποια από τα επίθετα και δημιουργούν ιστορίες. Αποφύγετε τα κοινότοπα επίθετα: καλό, όμορφο, ωραίο, καταπληκτικό. Σε μία παραλλαγή τα παιδιά περιγράφουν μία φωτογραφία χωρίς τη χρήση επιθέτων.

(ι). Επιλέξτε τρεις πανοραμικές φωτογραφίες τοπίων. Τα παιδιά παρατηρούν τις φωτογραφίες. Επιλέγουν μία φωτογραφία και γράφουν μία ιστορία που ξεκινά και τελειώνει με μια περιγραφή του τοπίου ή γράφουν μία ιστορία που συνδέει δύο ή τρία από τα εικονιζόμενα τοπία.

(κ). Επιλέξτε τρεις φωτογραφίες αντικειμένων. Τα παιδιά παρατηρούν τις φωτογραφίες. Επιλέγουν μία φωτογραφία και γράφουν μία ιστορία που ξεκινά και τελειώνει με μια περιγραφή του αντικειμένου ή γράφουν μία ιστορία που συνδέει δύο ή τρία από τα εικονιζόμενα αντικείμενα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρεάδου, Χ. (2011). Οπτικά Ντοκουμέντα. Στο Τσιβάς, Α. και Ρεπούση, Μ. (επιμ.). *Από τα ίχνη στις μαρτυρίες. Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας*. Αθήνα: Γράφημα.

Αρντουάεν, Ι. (χ.χ.). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.

Γρόσδος, Σ. (2002). Πριν και μετά την επίσκεψη στο μουσείο. Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου σύμφωνα με τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. *Ανοιχτό Σχολείο, 82*, 8-11.

Γρόσδος, Σ. (2003). Από το πότε και το πού στο πώς και στο γιατί ή πώς ένα έργο τέχνης ζωντανεύει. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 130*, 59-67.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γρόσδος, Σ. και Ντάγιου, Ευ. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη, Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.

ABSTRACT

By making use of the teaching advantages gained by the students' active participation beyond the school place, within the context of informal (non school) education, the approach to a cultural place is used to design and

realize creative writing activities through simulations. The exhibits at the Museum of School Life and Education (before, throughout and after the visit) are used as teaching material for the development of a wide range of stimuli to trigger creativity, through which, students of primary and secondary school will produce and organize ideas at the prewriting stage.

Σταύρος Γρόσδος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Μ. Ασίας 14, 544 54 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310918083
E-mail: stavgros@gmail.com

Ανακαλύπτοντας τα αναγνωστικά των λογοτεχνών: ένα πρόγραμμα του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Ευαγγελία Κανταρτζή

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης είναι ένα νέο Μουσείο που άρχισε να λειτουργεί τον Δεκέμβριο του 2014, με όραμα και στόχο τη διατήρηση της ιστορικής μνήμης μέσω της διάσωσης, της έρευνας, της μελέτης και της ανάδειξης της ιστορίας της εκπαίδευσης και των σχολείων.

Ο φορέας κάτω από τον οποίο συστήθηκε και λειτουργεί, το Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού (Ε.Κ.Ε.ΔΙ.Σ.Υ.), δραστηριοποιείται μέσω των πολλαπλών δράσεων που σχεδιάζει και υλοποιεί με στόχο την ευαισθητοποίηση, ενίσχυση και δημιουργία ενός δικτύου με συμμετοχή φορέων, ιδρυμάτων, σχολείων αλλά και μεμονωμένων ατόμων και ερευνητών, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό με αντικείμενο και μεράκι τη διάσωση και την έρευνα του σχολικού υλικού.

Το Μουσείο, αξιοποιώντας μια από τις μεγαλύτερες συλλογές σχολικών βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού, η οποία καλύπτει διάστημα τεσσάρων αιώνων (17ος -20ός αιώνας) επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει και να ενισχύσει σχολεία, εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχεδιάζει και υλοποιεί αλλά και τη διοργάνωση πανελληνίων συνεδρίων, ημερίδων, ομιλιών, εκθέσεων, επιμορφωτικών προγραμμάτων, μαθητικών διαγωνισμών με αντίστοιχες θεματικές.

Στη συλλογή του φορέα περιλαμβάνονται αναγνωστικά και σχολικά βιβλία δημοτικού και γυμνασίου, σχολικό υλικό και είδη γραφής (τετράδια, εποπτικό υλικό, σχολικά αντικείμενα, αρχεία και εκθέσεις) αλλά και παιδικά βιβλία, παιχνίδια και σχολικά βιβλία από όλο τον κόσμο.

Στη μόνιμη έκθεση του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, ο επισκέπτης μέσα από την περιήγηση σε σχολικές εκδόσεις και σχολικό υλικό, έχει την ευκαιρία να εστιάσει στους σημαντικότερους σταθμούς και μεταρρυθμίσεις της ιστορίας της εκπαίδευσης. Σπάνιες εκδόσεις, χάρτες, σχολικές ποδιές, μαθητικά πηλίκια, πένες και κονδυλοφόροι μέχρι και σκονάκια που βρέθηκαν στις σελίδες των παλιών σχολικών βιβλίων και τιμωρίες των τότε μαθητών προσπαθούν να συνθέσουν το παζλ της εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνει το Μουσείο στη διοργάνωση των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων. Σκοπός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εί-

ναι να προσεγγίσουν οι μαθητές τα εκθέματα με διαφορετικό τρόπο, συμμετέχοντας ενεργά στην επίσκεψη: να παρατηρήσουν τα αντικείμενα και να αντλήσουν οι ίδιοι πληροφορίες για την ιστορία και τη χρήση τους, βιώνοντας έτσι μία ξεχωριστή και ενδιαφέρουσα εμπειρία.

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν τα προγράμματα του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης που αξιοποιούν τα αναγνωστικά από τις συλλογές του και ειδικότερα τα αναγνωστικά που έχουν συγγράψει, μόνοι τους ή συμμετέχοντας σε ομάδες συγγραφής, καταξιωμένοι λογοτέχνες: Γεώργιος Δροσίνης, Ανδρέας Καρκαβίτσας, Γρηγόριος Ξενόπουλος, Ζαχαρίας Παπαντωνίου, Παύλος Νιρβάνας, Γαλάτεια Καζαντζάκη, Θεώνη Δρακοπούλου (Μυρτιώτισσα), Ρόζα Ιμβριώτη είναι κάποιοι από τους λογοτέχνες που έχουν ασχοληθεί με ιδιαίτερη επιτυχία στη συγγραφή αναγνωστικών βιβλίων.

Ευαγγελία Κανταρτζή
Σχολικός Σύμβουλος, Πρόεδρος Ε.Κ.Ε.ΔΙ.Σ.Υ.
Τριπόδων 23, 105 58, Αθήνα
Τηλ.: 6937219160
E-mail: info@ekedisy.gr

Λογοτεχνία και δημιουργική γραφή στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Κωνσταντίνος Στοφόρος

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η εμπειρία της προσέγγισης της Λογοτεχνίας στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης μέσα από ένα συνδυασμό προγραμμάτων που καλύπτουν όλες τις ηλικιακές ομάδες και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Τα προγράμματα του Μουσείου απευθύνονται τόσο στα παιδιά, όσο και στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς. Αναφέρονται τα Βιωματικά Εργαστήρια, που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και αφορούν στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν τα βιβλία στη σχολική τάξη. Εργαστήρια και παρουσιάσεις έχουν γίνει με αφορμή πολλά βιβλία Ελλήνων συγγραφέων που απευθύνονται σε παιδιά, προωθώντας το καλό παιδικό βιβλίο.

Με επιτυχία έχουν ήδη υλοποιηθεί πέντε κύκλοι σεμιναρίων για τη δημιουργία παραμυθιού, όπου έχουν μιλήσει πολλοί ακόμη συγγραφείς για τον τρόπο που με αφορμή το βιβλίο και την ανάγνωση τα παιδιά παρακινούνται όχι μόνο να διαβάσουν αλλά και να δημιουργήσουν. Στο ίδιο σεμινάριο γίνεται προσπάθεια αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών μέσω του πρώτου ελληνικού ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού. Η φιλαναγνωσία προωθείται και μέσω σεμιναρίων για την αξιοποίηση του διαδικτύου στη σχολική τάξη, ώστε τα μαθήματα να γίνονται περισσότερο ελκυστικά και αποτελεσματικά.

Από την αρχή του 2016 και κάθε εβδομάδα υλοποιείται σειρά εργαστηρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του κύκλου «Συγγραφείς στα θρανία». Ακολουθώντας μια κεντρική θεματολογία κάθε μήνα γίνεται προσέγγιση της λογοτεχνίας και παρουσιάζονται τρόπο διδασκαλίας στη σχολική τάξη, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών στην οποία απευθύνονται τα βιβλία.

Από τα βασικά θέματα που μας έχουν απασχολήσει είναι ο σχολικός εκφοβισμός, ο ρατσισμός, η φιλία, η αλληλεγγύη, η ιστορία αλλά και η προσέγγιση μαθημάτων όπως η φυσική ή τα μαθηματικά μέσα από τη λογοτεχνία.

Μέσω της διοργάνωσης Πανελλήνιων Μαθητικών Διαγωνισμών (1ο και 2ος Πανελλήνιος Μαθητικός Διαγωνισμός σε συνεργασία με το Τμήμα Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης του ΥΠΑΙΠΘ με θέμα «Η ιστορία του σχολείου μου») προωθήθηκε μεταξύ άλλων η έρευνα σε βιβλία ιστορικά, λο-

γοτεχνικά και σε αρχεία, προωθώντας τη δημιουργική σχέση των παιδιών με την ανάγνωση. Στους δυο διαγωνισμούς συμμετείχαν εκατοντάδες σχολεία από κάθε γωνιά της Ελλάδας.

Εργαστήρια που προωθούν τη φιλαναγνωσία και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν επίσης αρχίσει να υλοποιούνται από την έναρξη της λειτουργίας του Μουσείου.

Το ίδιο το Μουσείο με τον τρόπο που έχει δομήσει τα εκθέματά του και με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν στα αναγνωστικά και άλλα σχολικά εγχειρίδια προωθεί τη γνωριμία του παιδιού με την ιστορία των σχολικών βιβλίων, ανοίγοντάς στα μάτια του έναν καινούργιο κόσμο και δίνοντας του αφορμές για να αγαπήσει το βιβλίο και το διάβασμα.

Κωνσταντίνος Στοφόρος
Συγγραφέας, Δημοσιογράφος
Ε.Κ.Ε.ΔΙ.Σ.Υ., Τριπόδων 23, 105 58, Αθήνα
Τηλ.: 6938713290
E-mail: stoforos@gmail.com

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:
Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Προβληματική της μετάβασης από το θεσμικό πλαίσιο και τη Θεωρία στην Πράξη της ανάγνωσης και της απόλαυσης

Διδάσκοντας λογοτεχνία μέσα από τα μάτια της γενιάς του διαδικτύου: *Ο πιστός φίλος* του Oscar Wilde σε μορφή PodCast

Ευαγγελία Αραβανή

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τεχνο-λογία και Λογο-τεχνία: Μια σχέση αμοιβαίου αποκλεισμού ή ένα σημείο συνάντησης;

Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν πλέον βασικό συστατικό κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας. Για τον λόγο αυτό βασική επιδίωξη καθίσταται η οργανική ένταξη και η διάχυσή τους όχι μόνο στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, αλλά και στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Στόχος δεν είναι η ποσοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά η ποιοτική αναβάθμισή της μέσα στο πλαίσιο ενός νέου «ολοκληρωμένου προτύπου» (Kontogiannopoulou & Kynigos, 1993). Σύμφωνα με αυτό, οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται περισσότερο ως *περιβάλλοντα εργασίας* και λιγότερο ως *μέσα διδασκαλίας*, πράγμα που δίνει τη δυνατότητα σε ομάδες μαθητών να αναζητούν, να συγκρίνουν, να συνθέτουν, να παρουσιάζουν, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να προωθούν μόνοι τους τη μάθηση, οικοδομώντας οι ίδιοι τη γνώση τους (Cope & Kalantzis, 2000). Το κέντρο βάρους, επομένως, δεν πέφτει αποκλειστικά στον πληροφορικό αλφαβητισμό των μαθητών, αλλά οι ΤΠΕ αξιοποιούνται ως δυναμικά εργαλεία και εφαρμογές υποστήριξης, ενίσχυσης και εμπλουτισμού της διδασκαλίας και της μικτής πολυμορφικής μάθησης (Αναστασιάδης, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τα νέα τεχνολογικά δεδομένα δημιουργείται ο προβληματισμός διάχυσης των ΤΠΕ στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Τι μπορεί να συνδέει την τέχνη του Λόγου με την Τεχνολογία; Σύμφωνα με το ΠΣ (2011: 32-33) «η διδασκαλία της λογοτεχνίας, σε σχέση με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, ακόμη και της γλώσσας, χαρακτηρίστηκε από σθεναρή αντίσταση στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της χρήσης των ΤΠΕ». Ο οποιοσδήποτε, όμως, εκσυγχρονισμός του μαθήματος προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης και δημιουργικής χρήσης των ΤΠΕ θα πρέπει να ξεκινήσει από έναν αναπροσδιορισμό των σκοπών και των μεθόδων της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, πράγμα που εμφανώς τονίζεται στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό (2011: 80). Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «αν δεχόμα-

στε ότι η λογοτεχνία αποτελεί το κατάλληλο όχημα για να ενταχθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στον σύγχρονο πολιτισμό, να ζυμωθούν με τα προβλήματα της εποχής τους, να ασκηθούν στα εν χρήσει μέσα και στους κώδικες επικοινωνίας και, προπαντός, να δουν τον σύγχρονο πολιτισμό κριτικά και δημιουργικά, να μετατραπούν από παθητικοί χρήστες σε δραστήριους παραγωγούς πολιτισμού, τότε είναι προφανές ότι οι ΤΠΕ είναι μέρος του σύγχρονου πολιτισμού και ο ρόλος τους σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας είναι πολυδιάστατος. Δεν είναι απλό εργαλείο μάθησης, είναι η θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο της εποχής μας…προς νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας».

Με αφετηρία, λοιπόν, αυτόν τον προβληματισμό και λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του μαθήματος της Λογοτεχνίας και το νέο Π.Σ. η παρούσα εργασία επιχειρεί μια σύζευξη της λογο-τεχνίας με την τεχνο-λογία μέσω της αξιοποίησης του podcasting, ενός σύγχρονου ενεργητικού μαθησιακού εργαλείου στη διδακτική πράξη, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες στον εκσυγχρονισμό του μαθήματος και της διδακτικής διαδικασίας. Το συγκεκριμένο εργαλείο προτείνεται να αξιοποιηθεί υποβοηθητικά στη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου *«Ο πιστός φίλος»* του Oscar Wilde που εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται σύντομα η διττή μορφή της λογοτεχνίας στον χώρο του σχολείου και τεκμηριώνεται θεωρητικά και ερευνητικά η συμβολή του νέου αυτού ψηφιακού μέσου στην εκπαιδευτική πράξη. Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της διδακτικής πρότασης.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ

2.1. Η Λογοτεχνία ως απόλαυση και ως διδακτικό αντικείμενο

Μιλώντας για την ποίηση και γενικότερα για τη λογοτεχνία στη Στοκχόλμη, κατά την τελετή της απονομής του βραβείου Νόμπελ, ο Γ. Σεφέρης δήλωνε ότι «ο σύγχρονος κόσμος, ο τυραννισμένος από το φόβο και την ανησυχία, την χρειάζεται την ποίηση» (Σεφέρης, 1981: 160). Με αφορμή αυτά τα λόγια αναρωτιόμαστε τελικά γιατί χρειαζόμαστε τη λογοτεχνία και σε ποια ανάγκη μας μπορεί να ανταποκρίνεται. Η απάντηση βρίσκεται στην ίδια τη φύση και αξία της λογοτεχνίας, καθώς είναι μια από τις περιοχές του πνεύματος, όπου τίθενται ουσιαστικά ερωτήματα σχετικά με το νόημα της ανθρώπινης ύπαρξης. Αν λοιπόν χρειαζόμαστε τη λογοτεχνία και

αν η λογοτεχνία επιτελεί τόσο ουσιαστική λειτουργία, το ερώτημα σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας αποκτά μια άλλη βαρύτητα. Η λογοτεχνία, ως αντικείμενο διδασκαλίας, δεν συνδέεται με τη χρησιμότητα και την ανάγκη, όπως τα αντικείμενα των θετικών επιστημών. Δεν συγκροτείται από ένα σύνολο δεδομένων, που η διδασκαλία τα επιλέγει και τα οργανώνει με σκοπό να τα κάνει προσιτά (Φρυδάκη, 2003). «Πρόκειται για ένα κέρδος που κανένα άλλο μάθημα ή παιδαγωγικό μέσο δεν μπορεί να μας δώσει. Μέσα από την ποικιλία και τη διαφορετικότητα των ιστοριών, των θεμάτων, των συγγραφέων, των τρόπων γραφής, το παιδί αποκτά τις πρώτες του αναφορές, δομεί τη σχέση του με τον γραπτό λόγο, διαμορφώνει τις προσδοκίες του και αρχίζει να αποκτά ένα απόθεμα λογοτεχνικών εικόνων, όρων, λέξεων και προτύπων» (Αναγνωστοπούλου, 2002: 32). Ο συνδυασμός, επομένως, της αισθητικής, της πολιτιστικής και της ιδεολογικής διάστασης που χαρακτηρίζει το μάθημα της Λογοτεχνίας, το αντιδιαστέλλει από τα άλλα μαθήματα και έτσι η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει έναν από τους μοχλούς για την ανανέωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Γιατί, αυτή η διδασκαλία μπορεί να μετατρέψει τη διαδικασία παθητικής πρόσληψης της γνώσης σε μια διαδικασία ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και δημιουργικής έκφρασης της προσωπικότητάς τους.

Ως εκ τούτου απαιτείται η δημιουργία κινήτρων για ανάγνωση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η υποχρεωτική ανάγνωση των σχολικών βιβλίων στερείται οποιουδήποτε κινήτρου, εκτός από το αίσθημα του καθήκοντος και το φόβο της εξέτασης, η δημιουργία κινήτρων για ανάγνωση θα πρέπει να βασιστεί στα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και στη σύνδεση της ανάγνωσης με τις προσωπικές τους εμπειρίες. (Αποστολίδου, 2004). Αυτό συνάδει και με τους νέους Αναγνωστικούς τρόπους θεώρησης του λογοτεχνικού φαινομένου, όπου απώτερος στόχος είναι η άμεση εμπλοκή των μαθητών-αναγνωστών στη διδακτική διαδικασία σε μια βάση ενεργοποίησης της αναγνωστικής τους διάθεσης, διάδρασής τους με το κείμενο και ανάδειξης της προσωπικής τους αίσθησης και στάσης (Αραβανή, 2006, 2008). Έτσι, η Λογοτεχνία αξιοποιείται ως ένα προνομιακό μέσο για τη συνειδητοποίηση και την κριτική κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών δεδομένων και μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της δικής τους εμπειρίας, αλλά κυρίως στη συγκρότηση μιας νέας αναγνωστικής υποκειμενικότητας με τον μαθητή- αναγνώστη να «μπορεί πλέον να προχωράει σε μια αυτόνομη και αμεσότερα προσωπική ανάγνωση της λογοτεχνίας απαλλαγμένος από προκαταλήψεις» (Μαλαφάντης, 2001: 33).

Το ζητούμενο, όμως, είναι πώς θα αναπτυχθεί το αναγνωστικό κίνητρο των μαθητών; Πώς θα μετατραπούν από απλοί αναγνώστες σε φιλαναγνώστες;

2.2. Podcast: Ένα προσιτό μαθησιακό εργαλείο στην υπηρεσία της διδασκαλίας και της μάθησης

Το podcasting αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο επικοινωνίας που στηρίζεται στη διαδικασία εγγραφής ενός οποιουδήποτε ηχητικού αρχείου και το ανέβασμά του στη συνέχεια σε έναν ιστότοπο (URL) ή σε μια διαδικτυακή ροή (RSS feed) (Meng, 2005). Τα podcasts, σύμφωνα με τον ορισμό που παίρνουν από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, είναι σύνολα ψηφιακών πολυμεσικών αρχείων που είναι διαθέσιμα και μεταδίδονται μέσω του διαδικτύου (Morales & Moses, 2006). Το σημαντικότερο πλεονέκτημα συγκριτικά με άλλα μέσα αναπαραγωγής ήχου και video (ραδιόφωνο, τηλεόραση) είναι ότι το ψηφιακό αρχείο είναι διαθέσιμο οποιαδήποτε στιγμή, προσβάσιμο από οπουδήποτε και επανεκτελέσιμο. Αυτό, δηλαδή, που διαφοροποιεί το podcasting από τα υπόλοιπα web2.0 εργαλεία είναι η φορητότητα: πληροφορία διαθέσιμη και προσβάσιμη από οποιονδήποτε, οπουδήποτε και οποτεδήποτε με αυτόματη παράδοση. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι σχεδόν το 20% των Αμερικανών έχουν χρησιμοποίησει podcasts και εκτιμάται ότι το ακροατήριο- αποδέκτες- χρήστες αυτού του τεχνολογικού εργαλείου θα συνεχίσει να αυξάνεται (Webster, 2008). Σύμφωνα με τους McClung & Johnson (2010: 94) οι λόγοι της ευρείας χρήσης του είναι: μάθηση, ψυχαγωγία, εξοικονόμηση χρόνου και κοινωνικές συναναστροφές. Το περιεχόμενο των podcasts μπορεί να περιλαμβάνει ακουστικές, οπτικοακουστικές ή εμπλουτισμένες πολυμεσικές εκπομπές, η διαχείριση και αναπαραγωγή των οποίων γίνεται σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, σε φορητές συσκευές αναπαραγωγής πολυμέσων και στις περισσότερες συσκευές κινητών τηλεφώνων, όπως iPod, MP3 player, iphone, (Kimmy, 2011). Οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να παρακολουθήσουν ένα podcast στην ιστοσελίδα δημοσίευσής του ή αφού το «κατεβάσουν» ή γίνουν συνδρομητές. Κάθε νέο podcast που δημιουργείται και δημοσιεύεται αναφέρεται ως επεισόδιο (episodes). Τα πολλά επεισόδια με τη μορφή μιας σειράς αναφέρονται ως κανάλια (channel) (McClung & Johnson, 2010).

Τα οφέλη του podcasting στη μαθησιακή διαδικασία έχουν διαφανεί σε ένα μεγάλο εύρος της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, τα podcasts μπορούν να είναι αποτελεσματικά στην πρόκληση της αντα-

νακλαστικής σκέψης (provoking reflective thought) και στο χτίσιμο της γνώσης των μαθητών (Fisher & Baird, 2006). Βοηθούν στην ώθηση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και στην ενδυνάμωση της αυτενέργειάς τους (Javis & Dickie, 2010, Cooper et al., 2009). Επίσης, συμβάλλουν στην ψηφιακή αφήγηση ιστοριών (Jung & Suhyun, 2012), καθώς συντελούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων άρθρωσης λόγου, «συνδυάζοντας μια ευελιξία στη χρήση τους και αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία των δεξιοτήτων προφορικού λόγου» (Kemp et al, 2012: 128). Με τη σωστή χρήση της τεχνολογίας του podcasting οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διευρύνουν τις εκφραστικές τους ικανότητες και να εμπλακούν σε πολλαπλούς ρόλους: του παραγωγού, του διδάσκοντα, του αφηγητή, του σχολιαστή, του δημοσιογράφου, του ηθοποιού, του ακροατή, πράγμα που διαπιστώνουν οι Abt & Barry (2007) στην έρευνά τους για τα οφέλη του σε σχέση με τους γραπτούς τρόπους επικοινωνίας.

Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι η χρήση των podcasts μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση συμμετοχής σε μια μαθησιακή κοινότητα, καθώς ενδυναμώνει τη συμμετοχική κουλτούρα στον παγκόσμιο ιστό της γνώσης (Walls, 2008, Lee et al. 2008). Κινητοποιεί τους μαθητές να ανακαλύψουν, να αναπτύξουν, να εφαρμόσουν και να επεκτείνουν τη δημιουργικότητά τους, αφού το συγκεκριμένο τεχνολογικό εργαλείο είναι συμβατό με πολλαπλά μαθησιακά στυλ. Αυτό συνάδει με την παιδαγωγική θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1999). Όπως έχουν διαπιστώσει και οι Kaplan & Leiserson (2005: 22) «τα podcasts προσφέρουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στους μαθητές, ενισχύουν τις εξατομικευμένες μαθησιακές προτιμήσεις και ανάγκες, τροφοδοτώντας (catering) τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ (different learning styles)». Μάλιστα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Frydenberg (2008), το εργαλείο γίνεται ακόμα πιο ισχυρό από την υπευθυνότητα που νιώθουν οι μαθητές, όταν πρόκειται να δημιουργήσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του podcast που θα μοιραστούν με τους συμμαθητές τους. Μέσα στο ίδιο πλαίσιο έχει διαπιστωθεί ότι η χρήση των podcasts συνέβαλε καθοριστικά στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων για τη διδακτική διαδικασία και την ευρύτερη σχολική ζωή (Kennedy & Thomas, 2012: 16).

Λαμβάνοντας, επομένως, υπόψη τη βιβλιογραφική επισκόπηση δικαιολογημένα το podcasting έχει χαρακτηριστεί ως «ένα από τα πιο χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία του 21ου αιώνα» (Jaya & Sonja, 2013: 270), με την προϋπόθεση ότι ενέχει υποβοηθητικό και υποστηρικτικό ρόλο στο ζήτημα της μάθησης και της διδασκαλίας. Οι Javis & Dickie (2010) θεωρούν ότι τα τεχνολογικά εργαλεία, όπως το podcasting, τα οποία βελτιώνουν και ενισχύ-

ουν την ανεξάρτητη μάθηση, πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στην ποικιλία των παιδαγωγικών περιεχομένων και δεν πρέπει να στοχεύουν στην αντικατάσταση των παραδοσιακών μεθόδων αλλά στην ενδυνάμωσή τους με ευέλικτο τρόπο. Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζεται και από τους Fenandez et al. (2009), οι οποίοι τονίζουν ότι το podcasting είναι ένα δυναμικό εργαλείο συμπλήρωσης παραδοσιακών πηγών μάθησης και όχι υποκατάστασής τους. Ο Campbell (2005), άλλωστε, επισημαίνει ότι η ακρόαση είναι ενεργητική και όχι παθητική διαδικασία και ότι η φωνή που αφηγείται μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση, αφού αποτελεί μέρος της ερμηνευτικής διαδικασίας ενός κειμένου. Επομένως, με αυτή τη μορφή και τον περιορισμό, το podcasting υποστηρίζει, συμπληρώνει, διευρύνει, διαφοροποιεί τη μαθησιακή διαδικασία, «βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν πιο δύσκολες και περίπλοκες έννοιες και αυξάνοντας, παράλληλα, το μαθησιακό κίνητρο και ενδιαφέρον τους (Bolliger et al., 2010: 721).

3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΦΑΣΕΩΝ

3.1. Ταυτότητα της Διδακτικής πρότασης

Ιδέα: Διδασκαλία του διηγήματος «ο πιστός φίλος» του Oscar Wilde με την υποστηρικτική χρήση του podcasting. Η αξιοποίησή του εντοπίζεται στη δυνατότητα που μπορεί να προσφέρει σχετικά με: την ανάπτυξη της εκφραστικής ανάγνωσης της λογοτεχνικής ιστορίας και την κινητοποίηση του αναγνωστικού κινήτρου μέσω της παιγνιώδους ενασχόλησής τους με αυτήν.

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου

Χρονική Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες (2 ώρες επεξεργασίας λογοτεχνικού κειμένου στην αίθουσα διδασκαλίας και 2 ώρες παρουσίαση των podcasts, συζήτηση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων των μαθητών).

Εναλλακτικά: Θα μπορούσε να διευρυνθεί με τη μορφή θεματικού ή διαθεματικού σεναρίου, το οποίο θα συντελούσε στην προώθηση της συνεργατικής, διερευνητικής και διεπιστημονικής μάθησης με στόχο την πρόκληση συναισθημάτων δημιουργικότητας, χαράς και απόλαυσης.

Προϋποθέσεις υλοποίησης:

- Διαθέσιμο εργαστήριο Πληροφορικής

- Εξοικείωση εκπαιδευτικού-μαθητών με την πλοήγηση στο διαδίκτυο, τη χρήση του επεξεργαστή κειμένου, την αξιοποίηση λογισμικών και τη δημιουργία ηχητικών αρχείων
- Εξοικείωση εκπαιδευτικού-μαθητών με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας

Τεχνολογικά Εργαλεία

- Ένα μικρόφωνο ή το ενσωματωμένο μικρόφωνο ενός laptop ή headset με το οποίο ο ήχος θα είναι πιο καθαρός και χωρίς θόρυβο ή οποιαδήποτε άλλη ψηφιακή συσκευή ηχογράφησης (μετά περνάμε το αρχείο ήχου στο Η/Υ).
- Κατάλληλο λογισμικό., όπως το Audacity http://audacity.sourceforge.net/, ένα εργαλείο ανοιχτού κώδικα για την επεξεργασία ήχου και ηχογράφησης για Windows, Mac OS X, GNU/Linux.
- Σύνδεση στο Internet και ένα web server προκειμένου να ανέβει το podcast και να είναι διαθέσιμο για ανάγνωση και αποθήκευση.
- Music library με τα κατάλληλα ηχητικά εφέ.
- Σχολικό Εγχειρίδιο (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου).

3.2. Γενικός Σκοπός και Ειδικοί Διδακτικοί Στόχοι

Γενικοί Σκοποί Διδασκαλίας του Μαθήματος της Λογοτεχνίας: Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι *η κριτική αγωγή των νέων στον σύγχρονο πολιτισμό.* Παράλληλα, όπως αναφέρει το ΔΕΠΠΣ (2003) είναι η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών ελλήνων και ξένων λογοτεχνών. Η ανάγνωση, άλλωστε, και η ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων διεγείρει τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία, ευαισθητοποιεί, εμπλουτίζει την εμπειρία και αναπτύσσει τη φαντασία (Σπανός, 2007). Γι' αυτό και η εμπλοκή τους στο παιχνίδι της λογοτεχνικής ανάγνωσης και η μετατροπή τους σε ενεργητικούς αναγνώστες αποτελούν τους πρωταρχικούς σκοπούς του μαθήματος (Αραβανή, 2011).

Γενικός Σκοπός Διδακτικής πρότασης: Η συγκεκριμένη, λοιπόν, διδακτική πρόταση στοχεύει, κυρίως, στην ενίσχυση του αναγνωστικού κινήτρου των μαθητών, στη λογοτεχνική απόλαυση, βιωματική εμπλοκή, δημιουρ-

γική ανάγνωση και προσληπτική ανταπόκρισή τους στο κείμενο με αυτενεργό συμμετοχή. Σημείο αναφοράς είναι η προαγωγή της φιλαναγνωσίας των παιδιών, πράγμα που μπορεί μεταξύ άλλων να επιτευχθεί μέσα από την παιδαγωγική πρακτική της αναγνώρισης των ατομικών τους διαφορών ως προς την ανάγνωση (Μαλαφάντης, 2015: 153). Συνάδει ως προς τους γενικούς σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος, οι οποίοι, μεταξύ άλλων, αποβλέπουν στο:

- να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, να αντιληφθούν τη σημασία της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζουν.
- να καλλιεργήσουν οι μαθητές μια ποικιλία αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από τα διαφορετικά είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας.
- να κατανοήσουν και να αποδεχθούν οι μαθητές τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων, καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις.
- να προωθηθεί η φιλαναγνωσία και η δημιουργία συστηματικών και ανεξάρτητων αναγνωστών, οι οποίοι να αισθάνονται την ανάγνωση ως βασική τους ανάγκη και να είναι ικανοί να επιλέγουν και να αξιοποιούν τα αναγνώσματά τους.

Επιδιωκόμενοι Ειδικοί Στόχοι της Διδασκαλίας: Οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί:

- να αναπτύξουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη για τη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα των ηρώων (Χανς, μυλωνάς, γυναίκα του μυλωνά, γιος του μυλωνά),
- να διακρίνουν την αληθινή και πραγματική φιλία από την κίβδηλη και να εκφράσουν προσωπικά βιώματα και εμπειρίες,
- να εξοικειωθούν στη δραματοποιημένη εκφραστική ανάγνωση μέσω της χρήσης του podcasting,
- να διακρίνουν τα βασικά τυπικά χαρακτηριστικά ενός παραμυθιού,
- να εξοικειωθούν με τη χρήση των ΤΠΕ: επεξεργαστή κειμένου, αναζήτηση στο διαδίκτυο, δημιουργία ηχητικών αρχείων (podcasting) και διαμοίρασμα του παραγόμενου προϊόντος μέσα από ομάδες εργασίας και νέους τρόπους συνεργασίας στην κατεύθυνση της διαπραγμάτευσης και συνοικοδόμησης του νοήματος (forum, blog, facebook, twitter, wikis).

3.3. Περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Μεθοδολογία: Μεθοδολογικά η διδακτική προσέγγιση στηρίχθηκε στις αρχές του εποικοδομισμού (Σολομωνίδου, 2006), όπου οι μαθητές ερευνούν και διερευνούν, οικοδομώντας τη γνώση μόνοι τους με τη συνεργασία και ελαφρά καθοδήγηση του διδάσκοντα. Στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών, υιοθετήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η οποία διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και «γλωσσών», πράγμα που ενισχύεται και από την αξιοποίηση του συγκεκριμένου τεχνολογικού εργαλείου. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενεργοποιούνται οι κλίσεις και τα μαθησιακά στυλ του συνόλου αυτών.

Οργάνωση της τάξης: Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες των 4-5 ατόμων. Σε κάθε ομάδα συμπεριλαμβάνεται τουλάχιστον ένας ή μία που είναι καλύτερα εξοικειωμένος/η με τη χρήση ΤΠΕ. Η σύνθεση των ομάδων προτείνεται να εναλλάσσεται κατά τη διάρκεια της εργασίας. Κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει καθήκοντα και συγκεκριμένους ρόλους, ανάλογα με τη μορφή της δραστηριότητας. Υποβοηθητικά μπορεί να έχει δοθεί φύλλο εργασίας που, ήδη, έχει προετοιμαστεί από τον εκπαιδευτικό. Η εργασία των ομάδων υλοποιείται στο εργαστήριο Πληροφορικής.

Πορεία εφαρμογής διδακτικής πρότασης

Α΄ ΦΑΣΗ (1η και 2η ώρα στην αίθουσα διδασκαλίας)

Η φάση αυτή είναι εισαγωγική και πραγματοποιείται στην αίθουσα διδασκαλίας χωρίς συγκεκριμένη οργάνωση της τάξης ή εναλλακτικά με εργασία σε ομάδες. Κατά τη διάρκεια της Α΄ φάσης γίνεται επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου με έμφαση στην κατανόηση των επεισοδίων της πλοκής, των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των ηρώων, των συμπεριφορών τους, του χωροχρονικού πλαισίου και ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους μαθητές το περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης, παρουσιάζοντας συνοπτικά το χρονοδιάγραμμα, τον χώρο και τη μέθοδο υλοποίησής της. Επίσης, στη φάση αυτή συντονίζεται ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες και δίνονται κατευθύνσεις για τη χρήση του τεχνολογικού εργαλείου (podcasting) στο εργαστήριο Πληροφορικής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προτείνεται να είναι συντονιστικός και υποστηρικτικός σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της διδακτικής πρότασης.

Β΄ ΦΑΣΗ (Εργαστήριο Πληροφορικής)

Στη φάση αυτή οι μαθητές εισέρχονται στο εργαστήριο και παίρνουν τη θέση τους μπροστά στους σταθμούς εργασίας. Χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν τέσσερα ψηφιακά αρχεία ήχου. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ηχογραφήσει μια σκηνή του έργου (η πλοκή χωρίζεται σε 4 αντίστοιχες σκηνές) σε μορφή podcast. Το τελικό αποτέλεσμα θα είναι η δημιουργία ενός καναλιού των ψηφιακών αρχείων και η σύνθεσή τους, ώστε να ηχογραφηθεί το λογοτεχνικό κείμενο που διδάχθηκαν ως ηχητικό παραμύθι και να παρουσιαστεί σε μορφή podcast ραδιοφωνικής εκπομπής. Τα βασικά στάδια σχεδιασμού- παραγωγής- επεξεργασίας και δημοσίευσης ενός podcast είναι τα εξής:

(Kemp et al., 2009) http://learn20.wikispaces.com/file/view/L7.pdf

Βήμα 1: προ-Παραγωγή-Σχεδιασμός
• Συζήτηση για θέματα, όπως: Ποιος είναι ο στόχος του podcast; Ποιο είναι το προτιθέμενο ακροατήριο (ηλικία, ιδιότητα, ενδιαφέροντα); Ποια θέματα πρέπει να καλυφθούν; Ποιος ο χρόνος διάρκειας; (από τρία έως έξι λεπτά, όσο διαρκεί ένα τραγούδι).
• Ποια είναι η λογική δομή για το σενάριο; Ποια η μορφή του; Ποια είναι η αρμοδιότητα του καθενός από την ομάδα σε κάθε τομέα; Ποια πρόσωπα θα ακούγονται στο podcast; Υπάρχει πιθανότητα ενός καλεσμένου; Πώς θα διαχωριστούν τα επιμέρους τμήματα; Ποια η δομή του καθενός από αυτά;
• Κάθε πότε θα αφαιρείται ή θα συμπληρώνεται νέο υλικό; Ποιο θα είναι το όνομά του;
Βήμα 2: Παραγωγή-διαδικασία Εγγραφής
• Αποφασίζονται κάποια ειδικά εφέ. Θα χρησιμοποιηθεί μουσική και ποιο είδος; Πώς θα ενισχυθεί το ενδιαφέρον των ακροατών;
• Επιλογή μουσικής και ήχων.
• Σχεδιασμός εισαγωγής
Επεξεργασία ήχου με τη χρήση του εργαλείου ηχογράφησης Audacity http://audacity.sourceforge.net/

Βήμα 3: μετά-Παραγωγή-Επεξεργασία
• Συνένωση των διαφορετικών τμημάτων που έχουν, ήδη, ηχογραφηθεί (προσοχή στους χρόνους στην αρχή και στο τέλος των τμημάτων που ενώνονται για να αποφευχθούν προβλήματα συγχρονισμού). • Επεξεργασία και ανάμειξη ήχου και περιεχομένου. Ενσωμάτωση μουσικής αρκεί αυτή να είναι podsafe.
Βήμα 4: Δημοσίευση
Η δημοσίευση ενός podcast στο Διαδίκτυο είναι μια απλή διαδικασία με τα εξής βήματα: • Export σε MP3 στο Audacity • Άνοιγμα του MP3 με τι iTunes ή σε κάποιο άλλο μέσο web2 • Επιλογή του αρχείου, File, Get Info, Συμπλήρωση πεδίων, Podcast ως Genre

Οι μαθητές, πριν ξεκινήσουν τις ηχογραφήσεις σε καθορισμένη ώρα και ημέρα της εβδομάδας, *την ημέρα του podcast* προτείνεται να έχουν συνεργαστεί και σχεδιάσει τα βήματα παραγωγής των podcasts, να έχουν συναποφασίσει τους ρόλους που θα υποδυθεί ο καθένας με βάση και τις κατευθύνσεις του ψηφιακού φύλλου εργασίας του διδάσκοντα. Συγκεκριμένα:

Δραστηριότητα: **Δημιουργώντας ένα ηχητικό παραμύθι**
«Το παραμύθι του πιστού φίλου σε podcast»

1. Να ηχογραφήσετε σε μορφή παραμυθιού την ιστορία του πιστού φίλου, ακολουθώντας τα στάδια σχεδιασμού- παραγωγής- επεξεργασίας και δημοσίευσης ενός podcast. Κάθε επεισόδιο του podcast θα είναι και μια σκηνή- επεισόδιο της ιστορίας. Οι ρόλοι καλό θα είναι να εναλλάσσονται και να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τόνο της ομιλίας, στο ηχόχρωμα της φωνής, στην καθαρή άρθρωση, στον σωστό βηματισμό, τέμπο και ρυθμό, λαμβάνοντας υπόψη και το ακροατήριο (παιδιά μικρής ηλικίας).

2. Να συνθέσετε τα επεισόδια σε ένα κανάλι podcast, αφού λάβετε υπόψη σας την τυπική του διάρθρωση που περιλαμβάνει τα εξής τμήματα:

- ✓ Την *εισαγωγική μουσική*, η οποία θα επαναλαμβάνεται στα διαφορετικά επεισόδια (15- 20 δευτερόλεπτα).
- ✓ Την *εισαγωγή*, δηλαδή ένα καλωσόρισμα αναφέροντας το όνομα του podcast, του εκφωνητή καθώς και μια σύντομη περίληψη της θεμα-

τολογίας του (30- 60 δευτερόλεπτα).

- ✓ Το *σώμα* του podcast, το οποίο περιλαμβάνει τη λεπτομερή ανάπτυξη των σημαντικών σημείων του θεματικού αντικειμένου και προτείνεται ο διαχωρισμός του σε τμήματα (6 λεπτά).
- ✓ Το *κλείσιμο - αποφώνηση*, όπου ο ομιλητής ευχαριστεί το κοινό του και το ενημερώνει για το θέμα του επόμενου podcast (30- 60 δευτερόλεπτα).
- ✓ Τη *μουσική κλεισίματος*, η οποία συνήθως είναι αυτή που χρησιμοποιήθηκε ως εισαγωγική μουσική (15 με 20 δευτερόλεπτα).

Γ΄ ΦΑΣΗ (3η και 4η διδακτική ώρα στο Εργαστήριο Πληροφορικής)

Στη φάση αυτή οι 4 ομάδες εισέρχονται στο εργαστήριο Πληροφορικής και παρουσιάζουν τα podcasts που έχουν δημιουργήσει. Στη συνέχεια συνεργάζονται, ώστε να τα συνθέσουν, δημιουργώντας ολοκληρωμένο το podcast του παραμυθιού. Ακολουθεί συζήτηση. Θέμα της συζήτησης είναι: αν επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι, ποιες δυσκολίες παρατηρήθηκαν και πώς αξιολογούνται τα παραγόμενα podcasts με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

- ✓ Εισαγωγή
- ✓ Περιεχόμενο
- ✓ Μετάδοση πληροφοριών: τόνος, ύφος, χρώμα φωνής, ρυθμός, εκφραστική ανάγνωση
- ✓ Γραφικά και μουσική
- ✓ Τεχνικές λεπτομέρειες
- ✓ Ομαδικότητα

Παράλληλα, οι μαθητές αιτιολογούν τον τρόπο της ψηφιακής τους αφήγησης και το ύφος της εκφραστικής τους ανάγνωσης, προσφέροντας δυνατότητες προσωπικής ερμηνείας και ανταπόκρισης στο λογοτεχνικό κείμενο.

Εναλλακτικές δραστηριότητες: Οι μαθητές εναλλακτικά μπορούν να αξιοποιήσουν το συγκεκριμένο εργαλείο και να προβούν στις ακόλουθες δραστηριότητες:

1. Να ηχογραφήσει κάθε ομάδα ξεχωριστά την ιστορία του πιστού φίλου σε μορφή επεισοδίων, όπου: α) στο ένα επεισόδιο θα συνεχίσει την ιστορία, όπως την έχει φανταστεί, β) στο δεύτερο επεισόδιο θα αλλάξει το τέλος της ιστορίας και γ) στο τρίτο επεισόδιο θα συμπληρώσει την πλοκή της ιστορίας. Στην ολομέλεια θα παρουσιαστούν τα ηχητικά αρχεία που προέκυψαν από τους μαθητές, οι οποίοι θα τα ενοποιήσουν σε μορφή καναλιού podcast με τον τίτλο *«Ο πιστός φίλος σε σενάριο podcast»* ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους μέσα από τις εναλλακτικές εκδοχές της ιστορίας που θα παρουσιαστούν.

2. Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής πρότασης θα μπορούσαν οι μαθητές να ασχοληθούν με διαθεματική προσέγγιση παραγωγής αρχείων ήχου δημιουργώντας ολοκληρωμένες ραδιοφωνικές εκπομπές, όπως *«Το podcast των δικών μας φίλων»* Σε αυτές προτείνεται να παρουσιάζουν κάποιο θέμα που αφορά στη σχολική ζωή ή θέματα που ανακύπτουν από το μάθημα της Λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο μιας ερευνητικής εργασίας, βιωματικής δράσης ή ακόμα και ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων, συγκροτούν ομάδες αντίστοιχες με αυτές της παρούσας πρότασης, συμβουλεύονται εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, ερευνούν κάποιο θέμα, επιλέγουν ή συνθέτουν μουσική και παρουσιάζουν ηχητικά τη δουλειά τους. Τέλος, κάνουν μοντάζ και τελική επεξεργασία του ήχου. Το παραγόμενο μπορεί να αποτελέσει podcast που θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου ή συμμετοχή σε ραδιοφωνικούς σταθμούς, όπως το διαδικτυακό μαθητικό ραδιόφωνο, European School Radio που φιλοξενεί αντίστοιχες εργασίες μαθητών από την Ελλάδα και το Εξωτερικό.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών συνιστά πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, εφόσον συνδέεται με την ανανέωση των διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο των σύγχρονων θεωρητικών παραδοχών. Σ' αυτήν την οπτική χρειάζεται να ενταχθεί και το μάθημα της Λογοτεχνίας, καθώς στόχος του πρέπει είναι οι μαθητές να νιώσουν αισθητική απόλαυση μέσα από τη σταδιακή ανακάλυψη των κανόνων του «λογοτεχνικού παιχνιδιού» και τη βιωματική συμμετοχή σε αυτό με δραστηριότητες καλλιέργειας της επινοητικής ικανότητας, της φαντασίας τους, της ενσυναίσθησης και της ευαισθησίας τους (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 1999). Η ενδυνάμωση του προφορικού λόγου και η ενίσχυση της εκφραστικής ανάγνωσης πρέπει να αποτελέσουν, επίσης, σημεία εστίασης του μαθήματος της Λογοτεχνίας, όχι μόνο διότι τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα λένε ιστορίες αλλά και διότι οι μαθητές μπορούν και πρέπει να τους δίνονται τα εργαλεία να λένε ιστορίες, ενώ και η ίδια η σχέση τους με ένα βιβλίο, η ανταπόκρισή τους σ' αυτό μπορεί να πάρει τη μορφή μιας ιστορίας. Η αξιοποίηση του podcasting μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, καθώς μπορεί να συμβάλει στη συνεργασία αφηγηματικού παρελθόντος (προφορικότητα) με το ψηφιακό παρόν για τη διαμόρφωση φιλαναγνωστών μαθητών του μέλλοντος, παίζοντας με κάτι πολύ ελκυστικό για αυτούς, την τεχνολογία. Προβληματισμοί και ερωτήματα, εύλογα, υπάρχουν για την αποτελεσματικότητά του προτεινόμενου

τεχνολογικού εργαλείου, περιορισμοί και αντιρρήσεις μπορούν να ανακύψουν. Με το δεδομένο, όμως, ότι οι σημερινοί μαθητές έχουν μεγαλώσει ως «ψηφιακοί Ιθαγενείς» (Schnackenberg, 2009: 8), ας αποτελέσει το έναυσμα για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των παραδοσιακών μορφών εκπαίδευσης και την ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία ως υποβοηθητικό εργαλείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Abt, G., & Barry, T. (2007). The quantitative effect of students using podcasts in a first year undergraduate exercise physiology module. *BioScience Education Journal*, *10,* at http://www.bioscience.heacademy.ac.

Bolliger, D., Supanakorn, S., & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education, 55,* 714-722.

Campbell, G. (2005). There's Something in the Air: Podcasting in Education. *Educause Review*, *40* (6), 44-35.

Cooper, S., Dale, C., & Spencer, S. (2009). A tutor in your back pocket: reflections on the use of iPods and podcasting in an undergraduate popular music programme. *British Journal of Music Education*, *26,* 85–97.

Cope, D., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies*. *Literacy learning and the Design of social futures*, London: Routledge.

Fernandez, S., & Sallan, M. (2009). Podcasting: a new technological tool to facilitate good practice in higher education. *Computers and Education, 53,* pp. 385–392.

Fisher, M., & Baird, E. (2006). Making mLearning work: Gen Y, learning and mobile technologies. *Journal of Educational Technology Systems*, *35*(1), 3–30.

Frydenberg, M. (2008). Principles and pedagogy: The two ps of podcasting in the information technology classroom. *Information Systems Educational Journal, 6*(6), 3-11.

Hargis, J., Wilson, D. (2005). *Fishing for Learning with a Podcast Net*, at http://www.unf.edu/dept/cirt/tech/podcast/HargisPodcastArticle.pdf p6.

Harris, H., & Park, S. (2008). Educational usages of podcasting. *British Journal of Educational Technology, 39*(3), 548–551.

Jarvis, C., & Dickie, J. (2010). Podcasts in support of experiential field learning, *Journal of Geography in Higher Education*, *34*(2), 173–186.

Jaya, R., & Sonja, O. (2013). Podcasting as an Educational Building Block. *Academic Libraries Australian Academic & Research Libraries, 38*(4) 270-279, at http://dx.doi.org/10.1080/00048623.2007.10721309.

Jung, H., & Suhyun, S (2012). Making Learning Active with Interactive Whiteboards, Podcasts and Digital Storytelling in ELL Classrooms. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, *29*(4), 320-338.

Kaplan, E., Leiserson, T. (2005). *Podcasting in Academic and Corporate Learning,* at http://www.learningcircuits.org/2005/jun2005/0506_trends.htm.

Kemp, J., Mellor, A., Kotter, R., & Oosthoek, J. (2012). Student-Produced Podcasts as an Assessment Tool: An Example from Gemorphology. *Journal of Geography in Higher Education, 36*(1), 117-130.

Kemp, J., Kotter, R., Mellor, A., & Oosthoek, W. (2009). *Podcasting in geography and the social sciences: a guide to podcasting with audacity,* at http://www.gees.ac.uk/projtheme/elearning/geesel.htm.

Kennedy, M., & Thomas, C. (2012). Effects of Content Acquisition Podcasts to Develop Preservice Teachers' Knowledge of Positive Behavioral Interventions and Supports. *Exceptionality: A Special Education Journal*, *20*(1), 1-19, at http://dx.doi.org/10.1080/09362835.2011.611088.

Kimmy, S. (2011). Digital Spoken Words Demystified: The Nuts and Bolts of Do-It-Yourself Podcasting. *Journal of Electronic Resources Librarianship, 23*(4), 417-419, at http://dx.doi.org/10.1080/1941126X.2011.627819

Kontogiannopoulou-Polydorides, G., & Kynigos, C. (1993) An educational perspective of the socio-cultural pre-requisites for Logo-like education in Greece. Στο P. Georgiadis, G. Gyftodimos, Y. Kotsanis & C. Kynigos (Eds.), *Proceedings of the 4th European Logo Conference*, (377-389). Athens: Doukas School.

Lee, W., McLoughlin, C., & Chan, A. (2008). Talk the talk: learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation. *British Journal of Educational Technology*, *39,* 501–521.

Meng, P. (2005). *Podcasting and vodcasting: a white paper*. at http://www.wssa.net/WSSA/SocietyInfo/.

McClung, S., & Johnson, K. (2010). Examining the Motives of Podcast Users. *Journal of Radio & Audio Media*, *17*(1), 82-95.

Morales, C. & Moses, S. (2006). *Podcasting: lecording, managing, and delivering the classroom experience*, Educause Evolving Technologies Committee, at http://net.educause.edu/ir/library/pdf/DEC0604. pdf.

Potter, D. (2006). Ipod, you pod, we all pod. *American Journalism Review, 28*(1), 64.

Schnackenberg H., Vega E., & Relation D. (2009). Podcasting and Vodcasting: Legal Issues and Ethical Dilemmas. *Journal of Law, Ethics, and Intellectual Property*, *3*(1), 1-11.

Webster, T. (2008a). *The podcast consumer revealed 2008.* The Arbitron/ Edison Media research internet and multimedia study, at http://www.edisonresearch.com//2008_Edison_Arbitron_Podcast_Report.pdf.

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκη.

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο.* Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Χοντολίδου, Ε. & Αποστολίδου, Β. (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Αραβανή, Ε. (2006). Η συμβολή του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην ανάπτυξη στάσεων των μαθητών. *Νέα Παιδεία*, 2006, *120,* 67-76.

Αραβανή, Ε. (2008). Διδάσκοντας μέσα από τη Λογοτεχνία: Ένα ταξίδι συνάντησης ανάμεσα στον μαθητή και το λογοτεχνικό κείμενο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 154*, 98-106.

Αραβανή, Ε. (2011). Λογοτεχνικοί Κύκλοι: Από τη Διδασκαλία στην Απόλαυση του Λογοτεχνικού Κειμένου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *52,* 53-67.

Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για τη Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής- Πολυμορφικής Μάθησης. Στο Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (17-91). Αθήνα: Gutenberg.

Μαλαφάντης, Κ. (2001). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πορεία.

Μαλαφάντης, Κ. (2015). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας. Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σεφέρης, Γ. (1981). *Δοκιμές.* Αθήνα: Ίκαρος.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σπανός, Γ. (2007). *Διδακτική Μεθοδολογία, Η διδασκαλία του ποιήματος.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

ABSTRACT

This paper sets out to describe and analyze issues relating to the role of new literacies and technologies in the teaching process. More specifically, it deals with the ways the educational design process of the subject of Literature is supported by using podcasting. This was utilized as a tool for active learning and as an alternative proposal for teaching in the text of Oscar Wilde, *The devoted friend (O pistos filos)* in the first grade of High school. The significance of this teaching proposal is based on two facts: it is compatible with the underlying ideas of the New Curriculum for the lesson of Literature and secondly the need to modernize the teaching methodology of this lesson taking into account the new technological facts in the context of digital literacy. The aim of this proposal is to enforce reading motivation and encourage creative expressive reading of students by improving oral skills and personal experience.

Ευαγγελία Αραβανή
Δρ. Παιδαγωγικών Ε.Κ.Π.Α., Φιλόλογος
Επαμεινώνδα 41β, 166 74 Γλυφάδα
Τηλ.: 6973351594
E-mail: earavani02@gmail.com

Προσεγγίζοντας τους λογοτεχνικούς ήρωες[1] με τη Συστημική Λειτουργική γραμματική του M.A.K. Halliday: ιστορική και κοινωνική προσέγγιση

Ελευθέριος Βεκρής

1.ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η προσέγγιση των λογοτεχνικών χαρακτήρων αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διεργασίες για την κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων. Το σημείο ταύτισης του αναγνώστη με το λογοτεχνικό αφήγημα συνήθως είναι κάποιος/α ήρωας/ίδα του έργου. Διά των χαρακτήρων του λογοτεχνικού έργου συχνά επιτελείται αυτή η περίπλοκη συναλλαγή με δομικά στοιχεία της αφήγησης, με στοιχεία της κουλτούρας του ίδιου του δημιουργού, με στοιχεία της κουλτούρας του αναγνώστη, με ιστορικά και κοινωνικά στοιχεία της εποχής στην οποία αναφέρεται το λογοτεχνικό έργο (Leenhardt, 2000: 63-64). Οι χαρακτήρες στη λογοτεχνία πέρα από φορείς δράσης είναι και φορείς νοημάτων τόσο από την πλευρά του συγγραφέα όσο και από την πλευρά του αναγνώστη. Μέσα από τις σκέψεις, τις πράξεις, τα συναισθήματα, τα λόγια τους αναπαρίστανται βιώματα, εμπειρίες ζωής, που έχουν ενδιαφέρον για τον συγγραφέα και τον αναγνώστη. Παρά τις όποιες νεωτερικές και μετανεωτερικές μεταμορφώσεις των λογοτεχνικών ηρώων, παραμένουν σημαντικό στοιχείο της πλοκής με το οποίο επιτυγχάνεται η αναπαραστατική λειτουργία της Λογοτεχνίας (Νάτσινα, 2015: 100).

Ωστόσο, η κριτική προσέγγιση των λογοτεχνικών ηρώων και η συνειδητοποίηση της ιδιαιτερότητας του χαρακτήρα παρουσιάζουν δυσχέρειες, και είναι ένα ζήτημα ανοιχτό, όσο ανοικτό είναι το θέμα της ταυτότητας για την Ψυχολογία και την Κοινωνιολογία.

Πολύ σχηματικά θα λέγαμε, από τη μια, οι χαρακτήρες στην Ψυχολογία και τη Λογοτεχνία προσεγγίζονται ως αυτοτελείς οντότητες που συνυπάρχουν και συλλειτουργούν με τους άλλους χαρακτήρες. Με όρους ψυχολογικούς περσοναλιστικούς (Renner & Laux, 2000) θα λέγαμε ότι ο λογοτεχνικός χαρακτήρας αποτελεί μια πολλαπλή ενότητα (Unitas multiplex), η

1. Στην ανακοίνωση δεν γίνεται διάκριση μεταξύ των όρων: «ήρωας» και «χαρακτήρας» σύμφωνα και με το Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων (Παρίσης & Παρίσης, 2014: 198).

οποία διακρίνεται: α) από την ιδιοσυγκρασιακή οργάνωση διαφορετικών μεταξύ τους χαρακτηριστικών, που μπορεί μεν να εντοπίζονται τα ίδια χαρακτηριστικά σε πολλά πρόσωπα αλλά πάντως, σε κάθε πρόσωπο ξεχωριστά, με διαφορετικό τρόπο και δοσολογία -στο σημείο αυτό έγκειται η έννοια της πολλαπλότητας-, β) από το αδιαίρετο της ενότητας μέσα στην πολλαπλότητά της -εδώ έγκειται η έννοια της «ατομικότητας»- και γ) από αυτοτέλεια που χαρακτηρίζει πρόσωπα στον βαθμό που τείνουν προς την αυτοπραγμάτωση και στο βαθμό που ολοκληρώνονται, συνθέτουν, δηλαδή, έναν απόλυτα ιδιαίτερο κόσμο, που διαφοροποιείται από τους άλλους ακόμα και στον τρόπο που πραγματώνει δοσμένους κοινωνικούς ρόλους.

Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, η οποία φαίνεται διαχρονικά κυρίαρχη, η ατομικότητα εμφανίζεται ως ένας συγκροτημένος, δεδομένος πυρήνας και εκφράζεται μέσα από τα λόγια και τα έργα του ήρωα, στη στάση που τηρεί απέναντι σε υπέρτερες κοινωνικές δυνάμεις (Culler, 2000: 152).

Από την άλλη, στις σύγχρονες «Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές, Διαλογικές και Οικολογικές Προσεγγίσεις»[2] το άτομο και ο λογοτεχνικός ήρωας ως «εαυτός» προσεγγίζεται «καλειδοσκοπικά», ως μία πολυφωνική μονάδα με πολλαπλές, και αντιφατικές σε μερικές περιπτώσεις, ταυτότητες, αφού «διαποτίζεται» από κοινωνικές αξίες και ορίζεται από το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Αυτός ο διευρυμένος «διαλογικός» εαυτός ορίζεται από το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας και εμφανίζεται περισσότερο διαδραστικός, αλληλεπιδρά με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και αναπτύσσει μετασχηματιστική δύναμη.

Απέναντι σε αυτές τις διαφορετικές προσεγγίσεις του ατόμου, που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι χαρακτήρες στην αφήγηση, υπάρχει και η πρόθεση του αναγνώστη που επιδιώκει να κατανοεί τους χαρακτήρες και να τους οικειοποιείται μέσω της ταύτισης, ακόμα και μέσα στην αποσπασματικότητά τους, και να δίνει νόημα στη σύνθεσή τους τόσο σε ενδο-αφηγηματικό επίπεδο, σε σχέση με τα άλλα πρόσωπα της αφήγησης κειμένου, όσο και σε εξω-αφηγηματικό επίπεδο[3], σε σχέση με τα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα κατά την εποχή της συγγραφής και κατά την εποχή της ανάγνωσης.

2. Χρησιμοποιώ τους όρους, όπως τους ορίζει ο Μ. Πουρκός (2008: 347).

3. Χρησιμοποιώ τη διάκριση του ενδοκειμενικού και του εξωκειμενικού, παρά το γεγονός ότι στις κοινωνιογλωσσολογικές μετανεωτερικές προσεγγίσεις η έννοια του κειμένου έχει διασταλεί και περιλαμβάνει και το επίπεδο των κοινωνικών συμφραζομένων.

Η σχολική πρακτική στις καθιερωμένες εργασίες των χαρακτηρισμών στηρίζεται κυρίως στις παραδοσιακές ατομιστικές προσεγγίσεις του «εαυτού», όπως τις περιγράψαμε παραπάνω. Στην ανακοίνωσή μου, στηριγμένος στις σύγχρονες «αλληλεπιδραστικές» προσεγγίσεις του «εαυτού», θα προσπαθήσω να δείξω τη σκοπιμότητα μιας διδακτικής προσέγγισης που θα επιτρέπει στους μαθητές/τριες να κατανοούν τους λογοτεχνικούς ήρωες στη κοινωνική και πολιτισμική τους διάσταση, σε λογοτεχνικά έργα στα οποία οι ήρωες έχουν αυτή τη διάσταση[4], ώστε να γίνονται πιο ευαίσθητοι στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να αποκτούν περισσότερη «κοινωνιολογική φαντασία»[5].

Για τον σκοπό αυτό θα χρησιμοποιήσω ως κύριο παράδειγμα για τη διδακτική προσέγγιση, στην οποία θα προσπαθήσω να συναρθρώσω όσα θεωρητικά ισχυρίζομαι, το απόσπασμα από το μυθιστόρημα της Πέρλ Μπάκ *Η καλή γη,* με τίτλο *Η μάνα* (Κείμενα ΝΛΓ, Β΄ Γυμνασίου, σελ. 42). Κατά την προσέγγιση του χαρακτήρα της ηρωίδας μάνας θέλησα να δώσω έναν τρόπο στους μαθητές/τριες μου, της Β΄ Γυμνασίου του Πρότυπου Γυμνασίου Αναβρύτων, το σχολικό έτος 2014-2015, να δουν τη σχέση της ηρωίδας με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Το διδακτικό παράδειγμα αποτελεί την αρχή μιας προσπάθειας, η οποία συνεχίζεται, που έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ενός διδακτικού μοντέλου με το οποίο θα διευκολύνεται ο/η μαθητής/τρια ως προς τη σφαιρική, ολόπλευρη προσέγγιση των λογοτεχνικών χαρακτήρων με βάση τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday, (Λύκου, 2000).

2. ΣΥΝΗΘΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Οι χαρακτηρισμοί προσώπων στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο και ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο είναι μια συνηθισμένη και, συχνά, πληκτικά επαναλαμβανόμενη εργασία για τους μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες καλούνται να προσέξουν όσα λέει, σκέφτεται και πράττει ένας ήρωας ή μια ηρωίδα και στο τέλος, να επιχειρήσουν κάποιους χαρακτηρισμούς για αυτόν/ήν.

Οι προσεγγίσεις των ηρώων στηρίζονται σε μια παραδοσιακή οδηγία προς τους εκπαιδευτικούς που διατυπώνεται συνήθως κάπως έτσι:

4. Σε πολλά αφηγήματα, όπως στα παραμύθια, ίσως μια τέτοια προσέγγιση να μην ενδείκνυται.
5. Ο όρος αποδίδεται στον C. Wright Mills (1959) (όπως Lankshear & Knobel, 1997: 100).

> «Βοηθήστε τους μαθητές να αποκαλύψουν τον χαρακτήρα των παιδιών και του Παλούκα από τα λόγια τους από τις πράξεις τους και τη συμπεριφορά τους, από όσα λέει γι' αυτούς ο συγγραφέας.». (Κείμενα ΝΛΓ, Βιβλίο Καθηγητή, ΟΕΔΒ, 1988, σελ.33).

και απαντάται και σε εγχειρίδια-οδηγούς για την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων, όπως, για παράδειγμα στο Student Application Book, (Robb και άλλοι, 2002: 109-110), όπου προτείνονται τρία χαρακτηριστικά βήματα για την επικέντρωση του μαθητή αναγνώστη στους χαρακτήρες ενός αφηγήματος:

α) Σημείωνε τι λέει και κάνει ο χαρακτήρα.

β) Κάνε μια χαρτογράφηση των λεπτομερειών που συγκέντρωσες για τον χαρακτήρα.

γ) Να καταγράψεις τις απόψεις σου – υποθέσεις σου για τον χαρακτήρα.

Με αυτό τον βηματισμό σχολικά βοηθήματα ευρείας κυκλοφορίας, που επηρεάζουν διδάσκοντες και διδασκομένους, προτείνουν παρόμοιες προσεγγίσεις. Στο παράδειγμα που επιλέξαμε για τον χαρακτήρα της μάνας σε σχολικό βοήθημα ευρείας χρήσης αναφέρονται τα εξής:

> «Όσα αναφέρονται στο κείμενο αποκαλύπτουν κάποια γνωρίσματα του χαρακτήρα της μάνας τα οποία είναι:
> ✓ Εργατική και άξια ως νοικοκυρά….
> ✓ Φιλάνθρωπη και συμπονετική…..
> ✓ Στοργική και περιποιητική…..
> ✓ Υπεύθυνη…
> ✓ Καρτερική…..
> ✓ Αισιόδοξη και κεφάτη…
> ✓ Κοινωνική… - και το τελευταίο αλλά όχι ασήμαντο -
> ✓ Υπάκουη στον άντρα της».
> (Εμμανουηλίδης @Εμμανουηλίδου – Πετρίδου, 2005: 113).

Επίσης ισχυρά αλλά με μικρότερη επιρροή εμφανίζονται «τα επιτεύγματα της Αφηγηματολογίας»[6] η οποία έδωσε χρήσιμες κατηγοριοποιήσεις των χαρακτήρων με βάση τον ρόλο τους στην πλοκή της αφήγησης[7]. Τέτοιου είδους κατηγοριοποιήσεις εμφανίζονται στο *Λεξικό Λογοτεχνικών*

6. Δανείζομαι τον όρο από τον Gerald Prince (2004: 178-182).
7. Για την αξιοποίηση των αφηγηματολογικών κατηγοριών των λογοτεχνικών χαρακτήρων βλ. Σύρμου, [1988]: 172-181.

όρων (Παρίσης & Παρίσης, [2014]: 198-203), που διανέμεται ως βοήθημα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπου εκεί γίνεται αναφορά σε πρωταγωνιστικά και δευτεραγωνιστικά πρόσωπα, στατικά και εξελισσόμενα-δυναμικά, σφαιρικά και επίπεδα, τυπικοί και εξατομικευμένοι, δρώντες και δράστες κατά Greimas κ.λπ.

Το σχολικό βοήθημα, ως ένα μενού επιλογών, με το οποίο ικανοποιούνται ανάγκες πολλών επιπέδων, αξιοποιεί και τις δομιστικών καταβολών προσεγγίσεις των χαρακτήρων. Στο ίδιο βοήθημα για το ίδιο πρόσωπο της αφήγησης αναφέρει:

> «Στο κείμενο παρουσιάζεται η εξιδανικευμένη μορφή της μάνας της παλιάς αγροτικής οικογένειας, η οποία εργάζεται αδιάκοπα από το πρωί ως το βράδυ, υπηρετεί με αφοσίωση όλα τα μέλη της οικογένειάς της και, όταν βρίσκει χρόνο, επεκτείνει τη δραστηριότητά της στο κοινωνικό της περιβάλλον…» (ό.π.: 112-113).

Στο παράδειγμα, ο συγγραφέας αξιοποιεί τις κατηγορίες χαρακτήρων, όπως παραδίδονται στη Θεωρία της αφήγησης (Αφηγηματολογία) για να εμφανίσει τη Μάνα ως έναν τυπικό και εξιδανικευμένο χαρακτήρα. Αξιοποιεί στοιχεία του κειμένου, κυρίως όσα «κάνει» και τον τρόπο με τον οποίο φέρεται στους άλλους, για να τεκμηριώσει τον χαρακτηρισμό της μάνας.

Δεν παραγνωρίζω την αξία των παραπάνω προσεγγίσεων στη διδακτική πράξη, στο βαθμό που σε πολλά αφηγήματα οι χαρακτήρες είναι διαμορφωμένοι σύμφωνα με τις ίδιες παραδοσιακές αντιλήψεις για την ατομικότητα (βλ. για παράδειγμα τα παραμύθια). Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις μπορούν να χρησιμεύσουν ώστε ο μαθητής να βοηθηθεί α) στον εντοπισμό των λεπτομερειών που θα αξιοποιήσει για την ερμηνεία των χαρακτήρων και β) στην αναγνώριση κανονικοτήτων της λογοτεχνικής αφήγησης. Ωστόσο, δεν μπορούν από μόνες τους και σε όλες τις περιπτώσεις χαρακτήρων να δώσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα. Συχνά οι μαθητές/τριες χάνονται στον όγκο των λεπτομερειών και επιχειρούν ερμηνείες που στηρίζονται σε ένα μικρό μέρος λεπτομερειών που μπόρεσαν να αφομοιώσουν. Επίσης, παρουσιάζουν αδυναμίες στην αξιολόγηση των λεπτομερειών που αντλούν από το κείμενο, ποια είναι πιο σημαντική για την προσέγγιση του ήρωα. Η κυριότερη αδυναμία, κατά τη γνώμη μου, είναι ότι οι μαθητές/τριες περιορίζονται σε ένα ενδο-αφηγηματικό επίπεδο και δεν παρακινούνται να εντάξουν τον ήρωα στο ιστορικό και κοινωνικό του πλαίσιο, να διερευνήσουν πώς αυτός εσωτερικεύει όσα η κοινωνία τού επιτάσσει, ποια στά-

ση κρατά (αντιστέκεται ή συμμορφώνεται). Η απουσία αυτής της διάστασης αφήνει τους ήρωες κατακερματισμένους και ακατανόητους ως προς τη βαθύτερη ουσία τους, ενώ η λογοτεχνική ματιά που φωτίζει συγκεκριμένες πτυχές του χαρακτήρα και αυτή δύσκολα αποκαλύπτεται.

3. ΟΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΣΛΓ ΤΟΥ M.A.K. HALLIDAY. ΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΩΣ ΚΕΙΜΕΝΑ

> «Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες παραμένουν, ακόμα και σήμερα, το ισχυρότερο σημείο επαφής ανάμεσα στο λογοτεχνικό έργο, τις συγγραφικές αντιλήψεις, την αναγνωστική συνείδηση και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά διαμορφώνονται.» (Νάτσινα, 2015: 101).

Η παραπάνω διαπίστωση ισχύει πολύ περισσότερο για μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, εδώ έγκειται το διδακτικό πρόβλημα: με ποιο τρόπο, με ποιο διδακτικό βηματισμό, μπορούμε να προσεγγίσουμε και να τιθασεύσουμε αυτή την πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη κειμενική πραγματικότητα, στοιχείο της οποίας είναι και οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες, που ορίζονται ως ένα πλέγμα διαλογικών σχέσεων με εσω-αφηγηματικά και εξω-αφηγηματικά στοιχεία

Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday μπορεί να αποτελέσει βάση για να προσεγγισθεί το κείμενο ως ένας διαλογικός τόπος, στο λεξικογραμματικό επίπεδο του οποίου αποτυπώνονται τόσο τα υποκείμενα που διαλέγονται και επικοινωνούν, όσο και όψεις του ιστορικού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος όπου εγγράφονται τα εμπλεκόμενα υποκείμενα. Το κείμενο εμφανίζεται ως ένα αποτέλεσμα γλωσσικών επιλογών το οποίο καθορίζεται από τα κοινωνικά συμφραζόμενα, αλλά και συγχρόνως αποτελεί και μια διαδικασία με την οποία διαμορφώνεται μια νέα κοινωνική πραγματικότητα. (Λύκου, 2000).

Υπό αυτό το πρίσμα και στη δική μου προσέγγιση διερεύνησα: α) τη «διαπροσωπική λειτουργία» που αναπτύσσεται μεταξύ των λογοτεχνικών ηρώων, β) πώς αναπαράγονται σε αυτή τη λειτουργία κοινωνικά προσδιορισμένοι «συνομιλιακοί ρόλοι», που «επιβάλλουν» στάσεις, συμπεριφορές και τρόπο ομιλίας στους χαρακτήρες, ή πώς διαφοροποιούνται ή ανατρέπονται, και γ) το «σύστημα του τρόπου», με ποιες γλωσσικές επιλογές, ποια εκφραστικά σχήματα, σε επίπεδο λεξικογραμματικό, αποτυπώνονται οι παραπάνω σχέσεις.

Για να επανέλθουμε στο παράδειγμά μας, στο διήγημα ο συνομιλιακός ρόλος της μάνας είναι ο παραδοσιακός ρόλος της μάνας σε μια φτωχή αγροτική κοινωνία που έχει να αντιμετωπίσει πλήθος δυσκολιών και να κάνει «όλες τις δουλειές» από το πρωί που πρώτη θα ξυπνήσει μέχρι το βράδυ που θα πέσει για ύπνο τελευταία. Συμβάλλει σε εξωτερικές αγροτικές εργασίες, βοηθάει τον άντρα της, έχει όλη την ευθύνη για το μεγάλωμα των παιδιών της και τη φροντίδα της ηλικιωμένης πεθεράς της.

Στο επίπεδο της «διαπροσωπικής λειτουργίας» η μάνα, παρά τις αντιξοότητες είναι δυσανάλογα ευτυχής, βρίσκει τη θετική πλευρά των πραγμάτων και είναι γεμάτη καλοσύνη με όλους, με τον δύστροπο άντρα της, με την πεθερά της, που όλοι τη θεωρούν βάρος και κυρίως δεν γογγύζει για τίποτα, αλλά αντιθέτως είναι πρόθυμη και πρόσχαρη για όλα και σε όλους.

Αυτή την απροσδόκητη αντίδραση, στο «σύστημα του τρόπου», ο αφηγητής την εκφράζει με το σχήμα της αντίθεσης με την εμφατική χρήση του αντιθετικού σχήματος «Ναι …μα/όμως» ως πεισματικής άρνησης της μάνας στις αντιξοότητες της ζωής και ενός εσωτερικού ψυχολογικού μετασχηματισμού αυτών των αντιξοοτήτων σε θετικά συναισθήματα:

> «**Ναι,** είναι αλήθεια ότι όλες οι μέρες ήταν όμοιες για τη μάνα, αλλά ποτέ της δεν τις βρήκε στενόχωρες ή πληκτικές κι ήταν αρκετά ευχαριστημένη με το πέρασμά τους. Αν κανένας τη ρωτούσε, θ' άνοιγε διάπλατα εκείνα τα φωτεινά της μάτια και θα έλεγε: «**Μα** η γης αλλάζει από τη σπορά μέχρι τη συγκομιδή κι έπειτα είναι και το ωρίμασμα της σοδειάς από τη γη μας, και η πληρωμή των σπόρων στον ιδιοκτήτη για τη γη που νοικιάζουμε, κι είναι και οι γιορτές και οι σχόλες και η Πρωτοχρονιά, ναι, ακόμα και τα παιδιά αλλάζουν και μεγαλώνουν, και βρίσκω απασχόληση φτιάχνοντας κι άλλα, και για μένα δεν υπάρχει τίποτα που να μην αλλάζει και όλα αλλάζουν αρκετά για να με κάνουν να δουλεύω από την αυγή ώσπου να πέσει το σκοτάδι, τ' ορκίζομαι».

Και παρακάτω για τη σχέση με την πεθερά της ο αφηγητής τονίζει:

> «**Ναι**, η μάνα ποτέ της δεν μπορούσε να κάνει την καρδιά της να σκληρύνει απέναντι σε μια γριά σαν κι εκείνη. Είχε ακούσει για γυναίκες που περηφανεύονταν ότι είχαν κηρύξει τον πόλεμο στα σπίτια τους ενάντια στις πεθερές τους και πως δεν μπορούσαν να ανεχτούνε τον κακό τους τρόπο. **Όμως** σ' αυτή τη νεαρή μάνα, η

> γριά φαινότανε σαν να ήτανε ένα ακόμα παιδί της, ολότελα ξεμωραμένο,* που ήθελε τούτο και το άλλο, όπως τα παιδιά».

Κι όταν κάποια στιγμή κινδύνευσε η πεθερά της να πεθάνει:

> «Η γριά όμως δεν πέθανε και η νεαρή μάνα ένιωσε αληθινή χαρά όταν την είδε πως γαντζώθηκε στη ζωή και κατάφερε να ζήσει. **Ναι, μόλο που** η σκληρόπετση* γριά είχε λιώσει δυο νεκρικά φορέματα, η μάνα ήταν ευτυχισμένη που ζούσε ακόμα. Όλο το χωριό το είχε για αστείο το πώς κρεμόταν στη ζωή».

Αξιοποιώντας διδακτικά αυτή την προσέγγιση του χαρακτήρα της μάνας προσπάθησα να δείξω στους μαθητές μου πώς, ενώ ο κοινωνικός ρόλος επιτάσσει έναν τρόπο ζωής, το άτομο έχει το περιθώριο, τουλάχιστον στη λογοτεχνία, να επιλέγει τη δική του στάση και να προτείνει τον δικό του τρόπο «οικειοποίησης» της κοινωνικής πραγματικότητας.

4. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Στη διδακτική εφαρμογή του παραπάνω ερμηνευτικού σχήματος επέλεξα να δείξω και τα τρία επίπεδα αλλά με έναν διαφορετικό τρόπο και βηματισμό και με τις απαιτήσεις προσαρμοσμένες κατά το δυνατόν στο επίπεδο μαθητών ενός πρότυπου Γυμνασίου με ένα υψηλό κατά τεκμήριο επίπεδο γραμματισμού.

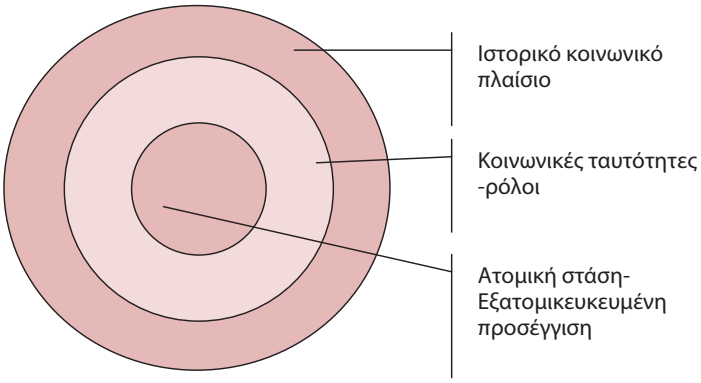
Στο συγκεκριμένο διδακτικό παράδειγμα προσπάθησα με τους μαθητές/τριες μου να προσεγγίσω τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, ενταγμένους α) στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, β) στο επίπεδο των διαπροσωπικών τους σχέσεων και γ) σε ένα επίπεδο εξατομικευμένο-ψυχολογικό. Τα λογοτεχνικά κείμενα στα οποία στηρίχτηκα, το ένα ήταν, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, της Περλ Μπακ, «η Μάνα» (Γαραντούδης και άλλοι: 42) και το άλλο ήταν το διήγημα «Η Άννα του Κλήδονα» του Διαμαντή Ασπιώτη (Γαραντούδης και άλλοι: 27).

Ας σημειωθεί εδώ ότι το συγκεκριμένο κείμενο έδωσε την αφορμή για να σκεφτώ τη συγκεκριμένη προσέγγιση, γιατί ήρθε να συνομιλήσει μαζί μου σε μια συγκεκριμένη στιγμή που είχε προηγηθεί η ενασχόλησή μου με τη Φόνισσα του Παπαδιαμάντη και για το λόγο ότι η ανάγνωση του συγκεκριμένου κειμένου πραγματοποιήθηκε σε μια στιγμή δυσοίωνη για την ελληνική κοινωνία, για μένα και τους μαθητές/τριες μου, το Φθινόπωρο του

2014. Η απροσδόκητη στωική και γαλήνια συμπεριφορά της μάνας μέσα σε αντίξοες κοινωνικές συνθήκες έδινε απάντηση στη Φόνισσα, η οποία την ίδια πραγματικότητα είχε να αντιπαλαίσει, αλλά εκείνη κατέφυγε στη θηλυκτονία, και σε μένα για τη στάση που θα μπορούσα ενδεχομένως να κρατήσω απέναντι σε μια δύσκολη πραγματικότητα, μια αξιοζήλευτη δηλαδή ευχαριστιακή στάση και άνευ όρων κατάφαση για το γεγονός της ζωής.

Το παραπάνω συγκείμενο της διδασκαλίας πυροδότησε πολλές συζητήσεις για τους συνανθρώπους μας σε χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου, αν μπορούν να ευτυχούν, μέχρι και ποια είναι η προσωπική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στον ρόλο του μαθητή πρότυπου σχολείου κ.λπ.

Τελικά, καταλήξαμε στην παρακάτω σχηματοποίηση και με βάση αυτή την προσέγγιση συμφωνήσαμε να προσεγγίσουμε και την ηρωίδα του επόμενου διηγήματος «Η Άννα του Κλήδονα».



Γράφημα 1

Με αυτό το γράφημα στον πίνακα αποτυπώθηκαν κοινωνικές παράμετροι που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα ενός ατόμου: α) το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, β) ο κοινωνικός ρόλος ή ταυτότητα, και γ) η στάση που εκείνος τελικά διαμορφώνει σε σχέση με τον ρόλο του: αντίσταση, συμμόρφωση ή διαφοροποίηση.

Μέσα στην τάξη διαμορφώσαμε από κοινού μια δομή κειμένου ως παράδειγμα για να μπορούν οι μαθητές/τριες να αποτυπώνουν με συγκροτημένο τρόπο τα ευρήματα από την εντός συμφραζομένων προσέγγιση των χαρακτήρων. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να το ακολουθήσουν στο

βαθμό που το κατανοούν. Σε καμιά περίπτωση δεν ήθελα ο προτεινόμενος τρόπος να λειτουργήσει ως στενωπός από την οποία απαραιτήτως θα έπρεπε να περάσει η σκέψη του μαθητή/τριας, δεδομένου ότι οι ιστορικές και κοινωνιολογικές γνώσεις που απαιτούνται δεν είναι δεδομένες για μαθητές γυμνασίου.

Το κείμενο, μετά από καθοδήγηση σε μια ώρα διδασκαλίας, διαμορφώθηκε ως εξής:

> 11/11/14
> Χαρακτηρισμός μάνας: (σύμφωνα με τους κύκλους)
> Η συγγραφέας παρουσιάζει μια τυπική περίπτωση μάνας στην αγροτική κοινωνία της προπολεμικής Κίνας.
> Η μάνα έχει μια δύσκολη καθημερινότητα: να φροντίζει τα παιδιά της, ιδιαίτερα το άρρωστο παιδί της, μεριμνά για τα ζώα του αγροκτήματος, για τις καλλιέργειες, περιποιείται την ανύμπορη πεθερά της και τον άντρα της, αλλά και ασχολείται με την καθαριότητα του σπιτιού και του στάβλου.
> Ωστόσο, η συγκεκριμένη μάνα δεν απογοητεύεται, έχει θετική στάση. Αξιοποιεί και χαίρεται ό,τι καλό της δίνει η ζωή. Νιώθει ευχαριστημένη και απολλαμβάνει τον κύκλο της ζωής.
> (*Από τετράδιο μαθήτριας*[8])

Το παραπάνω κείμενο δεν αποτελεί κάτι εντυπωσιακά διαφορετικό ως αποτέλεσμα αλλά, κατά τη δική μου εκτίμηση, είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές/τριες του Γυμνασίου να ξεχωρίζουν τη διασύνδεση του κοινωνικού με το ατομικό.

Τα αποτελέσματα της όλης προσέγγισης φάνηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό από την επόμενη προσπάθεια προσέγγισης του χαρακτήρα της Άννας του Κλήδονα, τον χαρακτήρα της οποίας αφήνω μέσα από τις εργασίες των μαθητών/τριών να αναδυθεί αλλά και σε μεταγενέστερα μαθήματα:

Ας ξεκινήσουμε από μια εργασία μιας ολιγόλογης μαθήτριας που ακολουθεί το προτεινόμενο σχήμα:

> Η Άννα είναι ένα απλό κορίτσι η οποία όμως ακόμα να βρει τον μέλοντα σύζυγο και γι αυτό παίρνει μέρος σε όλα τα έθιμα και τις

8. Σε όλα τα κείμενα που παρατίθενται από τετράδια μαθητών/τριών διατηρείται η μορφή και ορθογραφία του πρωτοτύπου.

> τελετές που φανερόνουν τον γαμπρό. Όμως φαίνεται ευκολόπιστη και αυτό την κάνει να χάσει τα λογικά της»
> (*Από το τετράδιο μαθήτριας)*

Άλλος μαθητής με περισσότερες λεπτομέρειες γράφει:

> «Ο συγγραφέας παρουσιάζει την Άννα ως ένα κορίτσι το οποίο βρίσκεται σε ηλικία για γάμο, την μεταπολεμική εποχή στην Καβάλα. Το κείμενο εκτυλίσσεται κατά τη χρονική διάρκεια της γιορτής του Αϊ Γιάννη του Κλήδονα και σύμφωνα με το απόσπασμα, εκείνη την εποχή, οι γυναίκες μάθαιναν για το ριζικό τους, ποιον άντρα θα παντρεύονταν. Η Άννα, παρουσιάζεται ως μια από αυτές τις κοπέλες και φαίνεται να ανυπομονεί να μάθει την μοίρα της. Κάνει ότι μπορεί για να ανακαλύψει το μέλλον της, Ωστόσο, υπερβάλλει σε αρκετά σημεία, αντιδρόντας (πολύ έντονα νομίζοντας ότι ανακάλυψε τι θα γίνει και ότι έχει αποδείξεις. Γενικά, μέσα από το κείμενο, μπορούμε να καταλάβουμε ότι είναι ένα κορίτσι το οποίο ανυπομονεί και περιμένει με ενθουσιασμό για το μέλλον και την μέρα του γάμου της. Στο τέλος, όμως τρελαίνεται και χάνει τα λογικά της, αφού πλέον έχει εμμονή με το θέμα αυτό». (Από τετράδιο μαθητή)

Άλλη μαθήτρια μετά από ένα μήνα (13.01.2015) γράφει για έναν ήρωα του Τσέχωφ στο διήγημα «Θαυμαστικό» (2000: 147):

> «Το διήγημα του Άντον Τσέχωφ «το θαυμαστικό», περιστρέφεται γύρω από τον κύριο ήρωα, τον Εφήμ Περεγκλάντιν, ένα απλό δημόσιο υπάλληλο στη Ρωσία του 20ου αιώνα. Ο Περεγκλάντιν, όπως και οι περισσότεροι συνάδελφοί του είναι μετρίας μορφώσεως και ένας κοινός εργαζόμενος που ζει μια ατέλειωτη, μονότονη ρουτίνα, όσον αφορά την επαγγελματική ζωή. Ο ίδιος είναι μετριοπαθής και πρακτικός, ένας πραγματικός αξιοπρεπής υπάλληλος, που όμως περιορίζει τη ζωή του σε αυτήν την κοινή ταυτότητα».

Αξιοποιώντας κάποιοι από τους μαθητές/τριες την παραπάνω προσέγγιση προσπάθησαν να συνειδητοποιήσουν τη δική τους στάση απέναντι στον κοινωνικό τους ρόλο ως μαθητών. Η εργασία ήταν προαιρετική για όποιον ήθελε και στα παραδείγματα που επέλεξα οι δύο μαθητές παρου-

σιάζουν μια δύσκολη καθημερινότητα με πολλές υποχρεώσεις ή μια ρουτίνα. Στη μία περίπτωση η μαθήτρια εμπνέεται από την αγωνιστική στάση της μάνας και ταυτίζεται με την ηρωίδα, μάλιστα διαλέγει το ίδιο αντιθετικό σχήμα (Ναι …αλλά):

> «Όλοι οι μαθητές των Αναβρύτων είναι ξεχωριστοί, όμως έχουν όλοι παρόμοιες καθημερινότητες. Ο καθένας από εμάς ξυπνάει το πρωί, τρώει, μιλάει λίγο με τους γονείς του και ξεκινάει για το σχολείο. Στο σχολείο έρχεται αντιμέτοπος κάθε μέρα με νέες εμπειρίες. Μαθαίνει για την Ιστορία του τόπου του, την ορθή γλώσσα, αριθμητική, φυσική κ.τ.λ. Επιστρέφει στο σπίτι του. Τρώει, ξεκουράζεται για λίγο και αρχίζει το διάβασμα. Όταν τελειώνει το διάβασμα, ψυχαγωγείται είτε με το να εξασκείται σε κάποιο άθλημα ή χόμπι είτε να βρεθεί ή να μιλήσει με τους φίλους του, συνήθως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Μετά από όλα αυτά έχει περάσει ήδη μια πολύ κουραστική μέρα για να συνεχίσει τις δραστηριότητές του. Έτσι πέδτει κουρασμένος για ύπνο.
> Ναι κουράζεται πραγματικά! Αυτό πολλές φορές τον εξουθενώνει! Αλλά νιώθει πως είναι μια προσπάθεια να αποκτήσει γνώσεις, μια τεράστια ευκαιρία που δεν πρέπει να χάσει!».

Στην άλλη περίπτωση, μαθήτρια που δυσκολευόταν με τις πολλές υποχρεώσεις της, σχολικές και εξωσχολικές, κατέφυγε στη φαντασίωση και την ευχή:

> 4/11/14
> Ο μαθητής
> Στη σημερινή εποχή η ζωή του μαθητή είναι δύσκολη και απαιτητική.
> Κάθε πρωί ξυπνάει ορισμένη ώρα, ετοιμάζεται και πηγαίνει στο σχολείο. Το άγχος του λοιπόν ξεκινάει από αυτή τη στιγμή. Υπάρχουν φορές που οι γονείς του βιάζονται να φύγουν για τη δουλειά τους και του φωνάζουν αν ετοιμαστεί γρήγορα. Φεύγει άλλοτε περιποιημένος άλλοτε αχτένιστος, ίσως χαρούμενος, ίσως κακόκεφος. Μην ξεχνάμε ότι ο μαθητής είναι παιδί και η σημερινή κοινωνία τους κατατάσει στους ενήλικες. Πολλές φορές έχει τόσο φόρτο εργασίας που αντί να μπορέσει να αποκτήσει γνώση, αποκτά νευρικότητα και αρνητισμό προς το σχολείο.

Γυρνώντας στο σπίτι διαβάζει πολλές ώρες, πηγαίνει φροντιστήριο, μαθαίνει όχι μόνο μία ξένη γλώσσα αλλά ίσως δύο και τρεις και φυσικά δεν έχει καθόλου χρόνο να μοιραστεί με γονείς και τ' αδέλφια του. Η οικογένεια αποξενώνεται και ο μαθητής απομονώνεται. Θα ήθελα πολύ να μπορούσε να απλοποιηθεί η ζωή του μαθητή και να γίνει πιο ουσιαστική.

5. ΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο πλαίσιο αυτής της ανακοίνωσης ήθελα να δείξω άλλη μια δυνατότητα προσέγγισης των χαρακτήρων στηριζόμενος στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday, με την οποία οι μαθητές τοποθετούν του ήρωες εντός κοινωνικών συμφραζομένων.

Η πρώτη διδακτική δοκιμή ήταν ενθαρρυντική, μια και αρκετοί μαθητές συνειδητοποίησαν ότι το ενδιαφέρον νόημα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, όταν μάλιστα συμβαίνει τεχνοτροπικά να έχει διακριτικά στοιχεία κοινωνικού ρεαλισμού, μπορεί να εντοπίζεται στον «κοινωνικό ρόλο» και την ατομική στάση του λογοτεχνικού χαρακτήρα που ορίζεται από τον κοινωνικό ρόλο και συγχρόνως τον ορίζει.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς ότι οι μαθητές κυρίως αντιλήφθηκαν και κινήθηκαν στους δύο εσωτερικούς κύκλους και είδαν τη διαφοροποίηση της στάσης του λογοτεχνικού χαρακτήρα σε σχέση με τον κοινωνικό του ρόλο. Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο δεν μπόρεσαν να το αξιοποιήσουν, γιατί αφενός οι ιστορικές τους γνώσεις ήταν ισχνές, αφετέρου, γιατί στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας δεν υπήρχε η δυνατότητα εκτενούς αναφοράς στο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο της εποχής, ώστε οι μαθητές να είναι πλήρως ενήμεροι. Ωστόσο, αρκετοί μαθητές μπόρεσαν να δουν τη συμπεριφορά και τη στάση του ήρωα μέσα στο κοινωνικό του πλαίσιο. Κάποιοι μαθητές εξακολούθησαν να προσεγγίζουν τους χαρακτήρες με τον ίδιο τρόπο, έστω κι αν δεν ήταν ρητά διατυπωμένο στην εκφώνηση της άσκησης. Κάποιοι, επίσης, συνειδητοποίησαν ή προσέγγισαν τον δικό τους ρόλο ως μαθητών με τον ίδιο τρόπο.

Στην προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση δόθηκε έμφαση στην κοινωνική διάσταση των χαρακτήρων, χωρίς όμως αυτό να αποτελεί ολοκληρωμένη προσέγγιση · υπάρχουν και άλλα επίπεδα προσέγγισης του χαρακτήρα που έχουν να κάνουν με τη σχέση του χαρακτήρα με τον δημιουργό της και με τους αναγνώστες της εποχής. Για παράδειγμα, θα είχε ενδιαφέρον να δειχθεί ότι οι κινέζοι ήρωες των παιδικών χρόνων και των ανα-

μνήσεων της Περλ Μπακ, με την σιωπηλή και απόλυτη κατάφαση στη ζωή με όλες τις δυσκολίες της, δίνουν απαντήσεις στα αδιέξοδα των αμερικανών αναγνωστών που ζουν όμως σε μια ανεπτυγμένη, ευημερούσα κοινωνία. Όπως επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει η τοποθέτηση της ηρωίδας στη σύγχρονη πραγματικότητα και ο διάλογος που μπορεί να αναπτυχθεί με τον μαθητή – αναγνώστη.

Η προσπάθεια αυτή συνεχίζεται σε συνεργασία με συνάδελφο εκπαιδευτικό της πράξης, με διδακτικές εφαρμογές που δοκιμάζουμε αυτή τη σχολική χρονιά και που θέλουμε να καταλήξουν σε μια συγκροτημένη, κατά το δυνατό, διδακτική πρόταση για μια πολυεπίπεδη προσέγγιση των λογοτεχνικών χαρακτήρων.

Οι χαρακτήρες στη Λογοτεχνία, παραφράζοντας τον Bazerman (όπως στο Swales,2004: 61), αποτελούν μορφές ζωής, κοινωνικούς ρόλους, τρόπους ύπαρξης και κοινωνικής δράσης, επηρεάζουν τις σκέψεις μας, τις κοινωνικές μας στάσεις, είναι πρόσωπα με τα οποία συνομιλούμε ως αναγνώστες και με τα οποία κάνουμε οικείο το ανοίκειο. Για τους νεαρούς εφήβους του Γυμνασίου οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες μπορούν να λειτουργήσουν ως οδηγοί σε ανεξερεύνητους κόσμους που διευρύνουν τις εμπειρίες και τη φαντασία τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γαραντούδης, Ε. Χατζηδημητρίου, Σ., & Μέντη, Θ. (χ.χ.). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνοπτική θεωρία*. (μτφρ. Κ. Διαμαντάκου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (2005). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Leenhardt, J. (2000). Εισαγωγή στην κοινωνιολογία της ανάγνωσης. Στο Λεοντσίνη, Μ. (επιμ.), *Όψεις της ανάγνωσης* (σσ.45-65). Αθήνα: νήσος.

Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 2*, 55-71.

Lankshear, C., & Knobel, M. (1997). Critical Literacy and Active Citizenship. In S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (eds). *Constructing Critical Literacie* (pp.95-124). USA-NJ: Hampton Press.

Νάτσινα, Α. (2015). Λογοτεχνικοί χαρακτήρες, ιδεολογία και στερεότυπα: γέννηση και χρήσεις. Στο Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου (επιμ.), *Σελιδοδείκτες. Για την ανάγνωση της λογοτεχνίας* (σσ.100-108). Θεσσαλονίκη:

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (2014). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων.* Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»/Υπ.Παιδείας.
Πουρκός, Μ. Α. (2008). Ο Εαυτός στις Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές, Διαλογικές και Οικολογικές Προσεγγίσεις: Προς μια Διευρυμένη Προσέγγιση του Εαυτού. Στο Πουρκός, Μ. (επιμ.), *Προοπτικές και Όρια της Διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν:Εφαρμογές στην Ψυχολογία, την Εκπαίδευση, την Τέχνη και τον Πολιτισμό.* Τομ.1 (σσ.347-381). [Ρεθυμνο]: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
Prince, G. (2004). Αφηγηματολογία. Στο Selden,Raman (επιμ.), *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό* (σσ.16-189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
Renner, H. H., & Laux, L. (2000). Unitas Multiplex, Purposiveness, Individuality. Contrasting Stern's Conception of the Person with Gergen's Saturated Self. *Theory Psychology, 10* no. 6, 831-846.
Robb, L., Richek, M. A. & Spandel, V. (2002). *Student Applications Book, Reader's Handbook. A Student Guide for reading and Learning*. Wilmington, Massachusetts: Great Source Education Group.
Σύρμου, Ε. [1988]. Η Διαγραφή των χαρακτήρων στο διήγημα του Γ.Βιζυηνού: Ποίος ήτον ο φονεύς του αδελφού μου, *Τετράδια Ευθύνης, 29,* 172-181.
Swales, J.M. (2004). *Research genres: explorations and applications.* Cambridge: Cambridge University Press.
Τσέχωφ, Α. (2000). Το Θαυμαστικό. Στο Τσέχωφ, Άντον, *Διηγήματα,*(μτφρ. Κ. Σιμόπουλος), Αθήνα: Θεμέλιο.

ABSTRACT

One of the favorite activities in literature is to characterize literary heroes. Students focus on certain excerpts from the text where the heroes act, talk, think and feel or on the way other characters perceive them. Students are then asked to analyze these qualities of the hero according to their own views and feelings. If the teachers base their teaching on the Dictionary of Literary Terms, given to all students of Secondary Education, they can use formalistic categorizations of the heroes or teach students to discern typical roles and functions that are usually to be found in literary texts.

In my attempt to empower the "sociological imagination" of my students in Lower Secondary School, I used the sociolinguistic text based approaches of M.A.K. Halliday. The interpersonal meaning and the way the discourse

of the narrator and of the heroes is produced, give a good framework to approach the heroes within their social context. In my paper I will give examples of how I have used the 'sociological imagination' strategy.

Ελευθέριος Βεκρής
Δρ. Φιλόλογος, Σύμβουλος Α΄, Ι.Ε.Π.
Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα
Τηλ.: 2131335411, 6945786886
E-mail: levekris@yahoo.gr

Το πλαίσιο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο: ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ και Πιλοτικά Προγράμματα. Μία αποτίμηση με άξονα τη διδακτική εμπειρία

Στέλλα Σπ. Νάκη

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, με τους ποικίλους ορισμούς που του έχουν κατά καιρούς αποδοθεί με βάση τον τύπο του, συνιστά ένα διάγραμμα που περιλαμβάνει τους επιδιωκόμενους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και μάθησης, διευθετεί τον χρόνο και καθορίζει τις μαθητικές δραστηριότητες, ενώ προσαρμόζεται στην εκάστοτε αντίληψη για τη μάθηση (Σπανός, 1991: 18). Συνδέεται δε συχνά με τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία συγκεκριμενοποιούν το περιεχόμενό του.

Σε ό,τι αφορά στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο γυμνάσιο αυτό προσδιορίζεται σήμερα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και από τα Πιλοτικά Προγράμματα που λειτουργούν συμπληρωματικά προς αυτό.

Στην παρούσα εισήγηση θα αναλύσουμε το πλαίσιο των δύο Προγραμμάτων επιχειρώντας την αποτίμησή τους και θα παρουσιάσουμε στοιχεία από μία μελέτη περίπτωσης που διεξαγάγαμε σχετικά με το θέμα στην αρχή της τρέχουσας σχολικής χρονιάς.

1. ΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

1.1. Σκοποθεσία

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ/303, τ. β΄/13-03-2003) ορίζουν τις συνιστώσες διδασκαλίας των μαθημάτων στο Γυμνάσιο μέχρι σήμερα. Σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ λειτουργεί σε συνδυασμό με τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών, όπως προκύπτει και από τις πρόσφατες *Οδηγίες για τη Διδασκαλία Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο* για το σχ. έτος 2016-17 διαμορφώνοντας το πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ *γενικός σκοπός* της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επι-

κοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών ελλήνων και ξένων λογοτεχνών.

Περιεχόμενα του Προγράμματος αποτελούν επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα, δημοτικά ή λόγια, καθιερωμένων συγγραφέων, παλαιότερων, νεότερων ή σύγχρονων, σε ολοκληρωμένη ή αποσπασματική μορφή με σχετική αυτοτέλεια, τα οποία καλύπτουν ποίηση, πεζογραφία, θέατρο, σενάριο, λογοτεχνικό δοκίμιο, τόσο από τη νεοελληνική όσο και από την ξένη λογοτεχνία, η επιλογή των οποίων γίνεται με κριτήρια λογοτεχνικά. Στο Γυμνάσιο τα περιεχόμενα διατάσσονται στην Α΄ και Β΄ τάξη σε 10-15 θεματικές ενότητες, ενώ στην Γ΄ τάξη, υποδεικνύεται ιστορική - γραμματολογική διάταξη των κειμένων σε συνδυασμό με την ειδολογική κατάταξη με έμφαση σε μεγάλους σταθμούς της γραμματείας μας. Τα κείμενα της ξένης λογοτεχνίας ταξινομούνται στις αντίστοιχες περιόδους για συγκριτική ανάγνωση. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν:

- Να προσλαμβάνουν το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο στενά δεμένο με την εποχή του.
- Να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, τον μεταφορικό και συμβολικό χαρακτήρα της, και να ανακαλύψουν την αισθητική λειτουργία της.
- Να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής.
- Να ερμηνεύουν με δημιουργικό τρόπο τα λογοτεχνικά έργα.
- Να ανακαλύψουν και να ασκήσουν τις καλλιτεχνικές δεξιότητές τους.

1.2. Διδακτική Μεθοδολογία

Θεμέλιο της διδακτικής πράξης είναι η ερμηνευτική μέθοδος προσέγγισης του κειμένου, ενώ τονίζεται ότι η διδασκαλία στοχεύει να καταστήσει τον μαθητή ενεργητικό αναγνώστη και να ωθήσει στην συνάντησή του με το κείμενο. Η οργάνωση της διδασκαλίας γίνεται με βάση το κείμενο, που αποτελεί μία διδακτική ενότητα, προτείνεται, όμως, και η οργάνωση στο πλαίσιο ευρύτερης διδακτικής ενότητας με βάση το θέμα (θεματική), την ιστορική περίοδο (ιστορική) και το είδος (ειδολογική), κ.ά.

1.3. Αξιολόγηση

Η ικανότητα τεκμηρίωσης της προσωπικής θέσης και στάσης αποτελεί στόχο της αξιολόγησης του μαθήματος. Επίσης, προτείνεται με την ολοκλή-

ρωση κάποιας ενότητας να δίνονται διαθεματικές-δημιουργικές εργασίες, όπως συγκρίσεις έργων βασισμένες σε ποικίλους άξονες (θέμα, είδος, ρεύμα κ.ά.), αξιοποίηση κριτικών άρθρων/μελετών για διερεύνηση πιθανώς διαφορετικών οπτικών και, άρα, αναγνώσεων, μελέτη μιας ολόκληρης ποιητικής συλλογής ή μυθιστορήματος, μετατροπή ενός είδους σε άλλο. Επιπλέον, στο πλαίσιο του μαθήματος θα πρέπει να ελέγχονται η γενικότερη πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου και η ανταπόκριση του μαθητή σ' αυτό. Τέλος, για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου προτείνεται η αξιολόγηση να γίνεται και μέσω ερωτήσεων που προκύπτουν από τη συγκριτική εξέταση παράλληλων κειμένων.

2. ΤΑ ΝΕΑ ΠΙΛΟΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

2.1. Σκοποθεσία

Τα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών εφαρμόστηκαν κατά το σχολικό έτος 2011-2012 και 2012-2013 σε 188 σχολεία, ενώ λειτουργούν συμπληρωματικά προς τα ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ.

Σύμφωνα με αυτά, βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι η λογοτεχνία πρέπει να αναδειχθεί ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού. Ως πρωταρχική αξία του μαθήματος πρέπει να τεθεί η κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται.

Στους ειδικότερους σκοπούς τονίζεται, μεταξύ άλλων, η ανάγκη ανασύστασης της τάξης ως μίας «κοινότητας αναγνωστών» και της δημιουργίας ενός «έθνους αναγνωστών», ενώ αναγνωρίζεται στο μάθημα η συμβολή του στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι η καλλιέργεια των αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων θα επιδιωχθεί μέσα από την αξιοποίηση κειμένων εικονικών και θεατρικών και μαζικής επικοινωνίας, δηλαδή πολυτροπικών κειμένων, άρθρων, ανακοινώσεων,κ.τ.ό.

Ειδικότερα, ως προς την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων τίθενται ως σκοποί:

- Να κατανοήσουν και να αποδεκτούν οι μαθητές τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων καθώς και να

αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις.

- Να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα και να κατανοήσουν ότι είναι προσδιορισμένες ιστορικά, γεγονός που δικαιολογεί τη σχετικότητα αλλά και την ποικιλία τους.
- Η ανάπτυξη αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης, αρέσκειας ή απαρέσκειας, για τα κείμενα που διαβάζουν. Εξοικείωση με όλα τα είδη ανάγνωσης.
- Η αφήγηση με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας.
- Η μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που τους προκαλεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό.

Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν θεωρεί αποκλειστικό υλικό για τη διδασκαλία τα εν χρήσει σχολικά ανθολόγια αλλά προκρίνει τη διδακτική αξιοποίηση κειμένων μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία αλλά και κειμένων, όπως κόμικ, τραγούδια και κινηματογραφικές ταινίες, ώστε οι μαθητές να ασκηθούν και σε νέους γραμματισμούς. Το παρόν Π.Σ. είναι δομημένο έτσι ώστε να συνθέτει μια ποικιλία κειμένων, μικρών και μεγάλων, σε διδακτικές ενότητες με σαφή σκοποθεσία και δραστηριότητες για τους μαθητές, χωρίς, όμως, να επιβάλλει συγκεκριμένα κείμενα.

Ζητούμενο του προγράμματος σύμφωνα με τους συντάκτες του είναι η αναζήτηση των αναγκών των σημερινών μαθητών-αναγνωστών, για αυτό και η ιστορικότητα του αναγνώστη είναι στο επίκεντρό του. Η θεματική και ειδολογική κατάταξη της ύλης σε όλες τις τάξεις βασίζεται στην ιστορική προσέγγιση, καθώς οι μεθοδολογικές προτάσεις ζητούν από διδάσκοντες και μαθητές να αναζητήσουν και να αναγνωρίσουν τη συνέχεια κάποιων θεμάτων ή κάποιων λογοτεχνικών ειδών μέσα στο χρόνο.

2.2. Διδακτική Μεθοδολογία

Σύμφωνα με το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών θεμέλιος λίθος του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η ανάγνωση, ενώ η μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας βασίζεται στη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project. Σύμφωνα με αυτές τις μαθητοκεντρικές μεθόδους λαμβάνεται υπόψη ο μαθητής με την υποκειμενικότητά του, δηλαδή την κοινωνική του προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του, τη θρησκευτική και εθνική του ταυτότητα, το φύλο και τα ιδιαίτερα προβλήματά του. Η διδασκα-

λία οργανώνεται σε τρεις φάσεις, την προαναγνωστική, τη φάση της κυρίως ανάγνωσης και τη φάση μετά την ανάγνωση με διακριτούς ρόλους και επιδιώξεις η καθεμιά από αυτές.

Ιδιαίτερη θέση κατέχει στο Πιλοτικό Πρόγραμμα και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., που πολλαπλασιάζουν τους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να διευρύνουν το πολιτισμικό υπόβαθρο και να αποκτήσουν εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν να διαμορφώσουν προσωπικές ερμηνείες για το λογοτεχνικό κείμενο, αφού έρχονται σε επαφή με πολύ περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα από αυτά που είναι διαθέσιμα στα σχολικά ανθολόγια. Επίσης, οι Τ.Π.Ε. δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν την κατασκευή των λογοτεχνικών κειμένων, επεμβαίνοντας σ' αυτά με τροποποιήσεις και πειραματιζόμενοι με τη δημιουργική γραφή, ενώ εισάγουν νέους τρόπους συνεργασίας των μαθητών.

2.3. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση γίνεται στη βάση της παραγωγής προσωπικού λόγου για το κείμενο ή για το θέμα για το οποίο μιλά το κείμενο. Οι μαθητές αξιολογούνται μέσω μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, εργασιών οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού καθώς και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο εικόνας (ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού).

3. ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Τα δύο Προγράμματα Σπουδών προσανατολίζουν σε διαφορετικές κατευθύνσεις, γεγονός που φαίνεται αν επιχειρήσουμε να τα ταξινομήσουμε με βάση την ταξινόμηση του Purves (1985: 3118). Έτσι, θα μπορούσαμε να εντάξουμε το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ στα αναλυτικής δομής προγράμματα, που προσλαμβάνουν τη λογοτεχνία ως αισθητικό αντικείμενο (πρβλ. *«η επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών, τους καθιστά ικανούς να αναπτύσσουν τις αισθητικές αντιλήψεις (…). Επιπλέον η ανάγνωση και ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση»*). Έχει όμως το Πρόγραμμα και στοιχεία μιμητικής δομής, αφού σε αυτό γίνεται λόγος για *«ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας μέσω της μελέτης αξιόλογων έργων σημαντικών ελλήνων και ξένων λογοτεχνών»*. Η χρή-

ση του όρου «μορφωτική επάρκεια» από τους συντάκτες του Προγράμματος υποδηλώνει το ρόλο της λογοτεχνίας στην πνευματική καλλιέργεια του μαθητή. Έτσι, οι μαθητές διδάσκονται έργα που ανήκουν, ως επί το πλείστον, στον λογοτεχνικό κανόνα, είναι φορείς αξιών και διαμορφώνουν το γλωσσικό και αισθητικό τους κριτήριο.

Το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ προκρίνει την αξία της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού και τα λογοτεχνικά κείμενα ως φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών. Στο πλαίσιο αυτό προβάλλεται η λογοτεχνικότητα ως κριτήριο επιλογής των προς διδασκαλία κειμένων, τα οποία και αντλούνται από το σχολικό εγχειρίδιο που στηρίζει το μάθημα. Η φιλοσοφία του Προγράμματος είναι κειμενοκεντρική, αφού το κείμενο με τη λογοτεχνική και μορφωτική του αξία είναι το κέντρο της διδασκαλίας και για το λόγο αυτό η ερμηνευτική προτείνεται ως μέθοδος διδασκαλίας. Επιπλέον, το Πρόγραμμα έχει ελληνοκεντρικό χαρακτήρα, αφού τα κείμενα προσδιορίζονται ως φορείς εθνικών αξιών και ως εθνική πολιτιστική κληρονομιά, ενώ η ξένη λογοτεχνία προτείνεται να εξετάζεται σε σύγκριση με την ελληνική για την αναζήτηση διαφορών ή ομοιοτήτων, παρουσιάζεται δηλαδή ως «ο άλλος» (Βέικου και συν., 2007: 63).

Ο προσανατολισμός του Προγράμματος για την αξιοποίηση μόνο της ερμηνευτικής μεθόδου για τη διδασκαλία των κειμένων περιορίζει τον ορίζοντα της διδασκαλίας, θέτει στο κέντρο το κείμενο και τον συγγραφέα, και στο περιθώριο τον αναγνώστη και την ανταπόκρισή του στο κείμενο. Άλλωστε το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο ως μοναδικό έργο τέχνης είναι αυτό που οδηγεί στην επιλογή της διδακτικής μεθόδου, αφού στην επιστήμη της λογοτεχνίας δεν υπάρχει καμία μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί πάντα (Σπανός, 1996: 49). Συν τοις άλλοις το προφίλ των μαθητών κάθε τάξης, πρέπει να λαμβάνεται και αυτό υπόψη στην επιλογή της διδακτικής μεθόδου γεγονός που καθιστά εκ των πραγμάτων δεσμευτική και προβληματική την οδηγία για την αξιοποίηση μόνο μίας μεθόδου. Επιπρόσθετα, ενώ το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται ως διαθεματικό, η αντίστοιχη διαθεματική προσέγγιση προτείνεται να γίνεται, όπου το κείμενο το επιτρέπει και με αξιοποίηση της «ανακαλυπτικής- διερευνητικής μάθησης, που διευκολύνει τους σκοπούς της διαθεματικότητας». Μάλιστα, στις ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες που προτείνονται τόσο στο ΔΕΠΠΣ όσο και στο σχολικό εγχειρίδιο τα εμπλεκόμενα διδακτικά αντικείμενα είναι σταθερά η Γεωγραφία, η Νεοελληνική Γλώσσα, τα Εικαστικά, η Αισθητική Αγωγή και η Ιστορία (και η Τοπική), η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και τα Θρησκευτικά.

Αν ληφθεί υπόψη ότι *«η διαθεματική διδασκαλία είναι μια θέαση της γνώσης και μια προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος που συνειδητά εφαρμόζει μεθοδολογία και γλώσσα από περισσότερους από έναν κλάδους, προκειμένου να εξετάσει ένα κεντρικό θέμα, ζήτημα, πρόβλημα ή εμπειρία»* (Jacobs, 1989: 8, όπως αναφέρεται στο Τζίφας, 2006) εγείρονται προβληματισμοί για το κατά πόσο αυτή υπηρετείται με το συγκεκριμένο ΔΕΠΠΣ. Η διαθεματική προσέγγιση που αποτελεί τον δρόμο για την κατάκτηση του μαθησιακού αντικειμένου μέσω της ενοποίησης της σχολικής γνώσης σε ένα διαθεματικό πρόγραμμα προτείνεται να χρησιμοποιείται μόνο όπου ενδείκνυται, γεγονός που δηλώνει ότι το πρόγραμμα είναι μόνο τύποις διαθεματικό. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι η φύση των φιλολογικών μαθημάτων, ούτως ή άλλως, επιτρέπει στον διδάσκοντα να κάνει διαθεματικές αναφορές και να προσεγγίζει ενιαία τη γνώση, οπότε η παράμετρος αυτή του εν λόγω ΔΕΠΠΣ πάντα λαμβανόταν υπόψη ακόμα και στα προηγούμενα μη διαθεματικά προγράμματα.

Αντίθετα, το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να ταξινομηθεί στα γενετικής δομής προγράμματα σύμφωνα με τα οποία η λογοτεχνία θεάται δυναμικά αλληλεπιδρώντας με τον αναγνώστη. Τα προγράμματα αυτά στηρίζονται στην επικοινωνιακή λειτουργία της λογοτεχνίας και αποσκοπούν στην ατομική ανάπτυξη του μαθητή μέσω της ανάγνωσης (Φρυδάκη, 2003: 58). Υπάρχουν βέβαια και στοιχεία αναλυτικής δομής, αφού η λογοτεχνία παρουσιάζεται ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο με κύριο χαρακτηριστικό του την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου και των αναγνωστών, μαθητών και εκπαιδευτικών, και ως ένα εργαλείο κατανόησης του κόσμου και *κριτικής* πρόσληψής του.

Οι επιδιώξεις για τη δημιουργία μιας λέσχης ανάγνωσης στη σχολική τάξη και ενός έθνους αναγνωστών αλλά και η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας απηχούν τις αναγνωστικές θεωρίες για τη διδασκαλία του μαθήματος. Στο κέντρο του Πιλοτικού Προγράμματος τίθεται ο μαθητής – αναγνώστης, με την υποκειμενικότητά του αλλά και με τις αναγνωστικές του προτιμήσεις. Έτσι, τα προς διδασκαλία κείμενα δεν αντλούνται μόνο ή ως επί το πλείστον από τα σχολικά ανθολόγια, αφού το Πρόγραμμα είναι «ανοικτό ως προς τα κείμενα» (Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, 2011: 76) και προτείνει ποικιλία κειμένων, ακόμα και αυτών που βρίσκονται στις παρυφές της λογοτεχνίας και τα οποία μπορούν να προσελκύσουν τους νεαρούς μαθητές – αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς.

Η δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών «ανοικτού ως προς τα κείμενα» απηχεί ενδεχομένως την αλλαγή των λογοτεχνικών ενδιαφερόντων

των νέων, ενώ αντικατοπτρίζει την κρίση που διέρχεται η λογοτεχνία μεταξύ άλλων και λόγω της εισβολής της μαζικής κουλτούρας και της επικράτησης των Μ.Μ.Ε. (Φρυδάκη, 2003: 52-55) Εγείρεται όμως έτσι το ερώτημα τι είδους κείμενα πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές· «κείμενα», με την ευρεία έννοια, όπως ορίζονται εδώ, (κόμικς, ταινίες) με τα οποία έτσι και αλλιώς έρχονται σε επαφή κατά τον ελεύθερο χρόνο τους, κείμενα όμως που δεν ελέγχονται ως προς την λογοτεχνικότητά τους και τι είδους ταυτότητες διαμορφώνουν. Κείμενα, δηλαδή, που ανήκουν στην «παραλογοτεχνία», που δεν έχουν ή έχουν περιορισμένη μορφωτική αξία και δεν συμβάλλουν στην αισθητική και γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών. Στο σημείο αυτό καθοριστικός είναι και πάλι ο ρόλος του διδάσκοντος που θα επιλέξει τι θα διδάξει και το Πιλοτικό Πρόγραμμα του δίνει αυτή την ελευθερία. Το σχολείο οφείλει να παιδεύει τον μαθητή, δίνοντάς του κίνητρα για αυτοβελτίωση. Μέσο για αυτό είναι ή πρέπει να είναι και το μάθημα της Λογοτεχνίας, κατά τη διδασκαλία του οποίου ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να καλλιεργεί αναγνωστικές δεξιότητες, να διαμορφώνει αισθητικά κριτήρια και να καλλιεργεί την κριτική σκέψη του, ώστε να μπορεί στην ενήλικη ζωή του να έχει διαμορφώσει μια στάση απέναντι στη λογοτεχνικότητα και τους όρους της. Ακόμη, το Πρόγραμμα προτείνει την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., ως πηγή μαθησιακών πόρων που έχει στη διάθεσή του τόσο ο ίδιος όσο και οι μαθητές, αφού οι Τ.ΠΕ. διευκολύνουν την αξιοποίηση πολλών κειμένων και διευρύνουν το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών.

Θετικό κρίνεται και το γεγονός ότι δεν διδάσκονται ή δεν είναι υποχρεωτικό να διδάσκονται όλοι οι μαθητές σε όλα τα σχολεία τα ίδια κείμενα, γιατί έτσι δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ των μαθητών του, δηλαδή τα ενδιαφέροντά τους, τις αναγνωστικές τους προτιμήσεις αλλά και το διαφορετικές πολιτισμικές τους καταβολές, γεγονός σημαντικό για τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα διαμορφώνεται πλέον στα ελληνικά σχολεία.

Αξιοσημείωτη είναι η έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου, («η σημαντικότερη πρακτική που εισάγει το νέο Π.Σ.», Οδηγίες, 2011: 86) η οποία τώρα διευκολύνεται με την απουσία ενός και αποκλειστικού σχολικού εγχειριδίου αλλά και με την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της μεθόδου project και που προτείνεται από το Πρόγραμμα. Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2009, http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevna_logot_argyrop.pdf) οι μαθητές σε ποσοστό 75% μελετούν λίγο ή καθόλου εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία, ενώ

στην ίδια έρευνα το 69% των μαθητών θα ήθελε να μελετά στο σπίτι ολόκληρα έργα και μετά να τα παρουσίαζε στην τάξη. Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας αποτελεί στόχο του μαθήματος της λογοτεχνίας, που με το παρόν πρόγραμμα τίθεται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Η μεθόδευση της διδασκαλίας, όπως προτείνεται στον οδηγό για τον εκπαιδευτικό (2011: 86-88) διευκολύνει την υλοποίηση του στόχου, αλλά εξοικειώνει τους μαθητές και με την προφορική παρουσίαση εργασιών.

Άλλη μία σημαντική παράμετρος για το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι αυτή της ιστορικότητας. Είναι θετικό ότι η ιστορικότητα δεν εξαντλείται στην ιστορική διάταξη της ύλης, αλλά αφορά στον δημιουργό, στο πώς οι αναγνώστες της εποχής διάβασαν και υποδέχθηκαν το κείμενο αλλά και στην ιστορικότητα του αναγνώστη – μαθητή, που και αυτός με τη σειρά του θα αντιδράσει αναγνωστικά με συγκεκριμένο τρόπο απέναντι σε αυτό. Είναι η ιστορικότητα που δίνει έμφαση στη «συγχώνευση των οριζόντων» του ερμηνευτή και του συγγραφέα, όπως την όρισε ο Gadamer (Σπανός, 1996: 37), χωρίς όμως να παραβλέπει και τις άλλες ιστορικότητες που είναι παρούσες. Έτσι οι μαθητές – αναγνώστες ενημερώνονται για ένα ελάχιστο γνωστικό ιστορικό υπόβαθρο προκειμένου να προσεγγίσουν το κείμενο, όχι όμως στο πλαίσιο εγκυκλοπαιδικής γνώσης. Όπως σημειώνει η Αποστολίδου (2013): *«Για να εμπλακούμε σε μιαν άλλη εποχή –στο μεγαλύτερο μέρος των κειμένων η εποχή είναι άλλη από τη δική μας–, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να ελκυόμαστε προς αυτήν,(…). Το ενδιαφέρον σε αυτήν την προσέγγιση δεν είναι σε καμιά περίπτωση «ιστορικό», με την επιστημονική σημασία της ιστορικής γνώσης. Αφετηρία της είναι η ιστορικότητα της σύγχρονης εμπειρίας, η οποία μας οδηγεί προς το παρελθόν, όπως αντίστοιχα το παρόν και τα προβλήματά του υπήρξαν η αφετηρία των συγγραφέων των πάσης φύσεως «ιστορικών» μυθιστορημάτων»*.

Στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών οι μέθοδοι διδασκαλίας που προτείνονται είναι η ομαδοσυνεργατική και η μέθοδος project, ενώ η οργάνωση του μαθήματος διεξάγεται σε τρεις φάσεις, πριν την ανάγνωση, κυρίως ανάγνωση και μετά την ανάγνωση. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, οργάνωσης του υλικού τους, προφορικής παρουσίασης, ενώ προωθούν και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Ο προβληματισμός που θα θέλαμε να καταθέσουμε εδώ είναι διπλός: α. κατά πόσον οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και β. κατά πόσον μπορεί το μάθημα της λογοτεχνίας να διδαχθεί μόνο με τη συγκεκριμένη μέθοδο. Το ότι οι μαθητές μας δεν είναι εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο σε επίπεδο που να επιτρέπει την

απρόσκοπτη λειτουργία του μαθήματος είναι τεκμηριωμένο από την καθημερινή διδακτική εμπειρία. Πολύ συχνά, όταν ανατίθενται ομαδικές εργασίες, το βάρος πέφτει στους καλούς μαθητές που αναλαμβάνουν να τις εκπονήσουν, ενώ οι αδιάφοροι μαθητές απλώς παρίστανται στη διαδικασία και συχνά την δυσχεραίνουν. Οπότε για την εφαρμογή του Προγράμματος θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αφιερώσει αρκετό χρόνο στην αρχή της χρονιάς, για να εξοικειώσει τους μαθητές με τη μέθοδο αλλά και να εξοικειωθεί και ο ίδιος με το τμήμα του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή, ώστε να μπορέσει να συγκροτεί επιτυχώς τις ομάδες.

Ο δεύτερος προβληματισμός συνδέεται περισσότερο με τη φύση της λογοτεχνίας ως αισθητικού αντικειμένου, ως μορφή τέχνης. Η επαφή με την τέχνη γενικότερα και με τη λογοτεχνία ειδικότερα είναι, κατά τη γνώμη μας, προσωπική υπόθεση. Δεν αντλούν όλοι την ίδια αισθητική απόλαυση από τα κείμενα που μελετούν, δεν ανταποκρίνονται όλοι με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό στα κείμενα, γι' αυτό και κάθε αναγνώστης δίνει τη δική του αναγνωστική εκδοχή στο κείμενο με βάση την υποκειμενικότητά του. Άλλωστε η πολυσημία αποτελεί χαρακτηριστικό της λογοτεχνίας και κάθε αναγνώστης ανταποκρίνεται διαφορετικά σε αυτήν (Σπανός, 1996: 29-30), αφού το κείμενο καλεί κάθε αναγνώστη να επιστρατεύσει τη «δική του ειδική μονόπλευρη οπτική» (Ricoeur, 1991: 222, όπως αναφέρεται στο Φρυδάκη, 2003: 199) στο πλαίσιο βέβαια που υπαγορεύεται από τους δείκτες του κειμένου και την κριτική στάση του απέναντι σε αυτό. Αυτό διδακτικά σημαίνει ότι δεν γίνονται αποδεκτές όλες οι ερμηνείες αλλά μόνο όσες ανταποκρίνονται στις κειμενικές ενδείξεις. Ίσως, λοιπόν, η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ως μοναδικής μεθόδου για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας να συμπιέζει και να αποκρύπτει τις ερμηνευτικές ανταποκρίσεις όλων των μελών της ομάδας. Αναδεικνύεται εδώ καθοριστικός ο ρόλος του δασκάλου στην κινητοποίηση όλων των μελών της ομάδας και στην ενίσχυσή τους να εκφράζουν τη δική τους ερμηνευτική εκδοχή τεκμηριώνοντάς την.

Για τη μέθοδο project ισχύει εν πολλοίς ό,τι προαναφέραμε για την ομαδοσυνεργατική. Η επιτυχία της εξαρτάται από το βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με αυτή και από τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία.

Κλείνουμε την κριτική αποτίμηση των δύο Προγραμμάτων με την αξιολόγηση, η οποία και στα δύο Προγράμματα στοχεύει να εξετάσει την ικανότητα των μαθητών να τεκμηριώσουν την προσωπική τους άποψη για το θέμα του κειμένου και για το κείμενο, ενώ στο ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ αξιολογού-

νται οι μαθητές και με τις διαθεματικές εργασίες. Μία τέτοιου είδους αξιολόγηση στο μάθημα της λογοτεχνίας κρίνεται θετική, γιατί εστιάζει στην προσωπική στάση του μαθητή απέναντι στο κείμενο και στην ικανότητά του να την τεκμηριώσει, γεγονός που τον βοηθά να συνειδητοποιήσει και να καλλιεργήσει τις αναγνωστικές του προτιμήσεις.

4. ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Επιδιώκοντας να διερευνήσουμε όψεις της εφαρμογής των Προγραμμάτων στην τάξη σχεδιάσαμε μία έρευνα- μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της οποίας διανείμαμε ερωτηματολόγιο στους 75 μαθητές τριών τμημάτων της Α΄ τάξης ιδιωτικού σχολείου της Αθήνας κατά το τρέχον σχολικό έτος 2016-2017. Το σχολείο εφαρμόζει το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, αλλά έχει ενσωματώσει στοιχεία μεθοδολογικά του Πιλοτικού Προγράμματος.

4.1. Το ερωτηματολόγιο

ΦΥΛΟ: Αγόρι Κορίτσι
Βαθμός Απολυτηρίου Γ΄ Γυμνασίου:

1. *Αξιοποιήσατε μόνο τα σχολικά εγχειρίδια στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο;* (κυκλώστε)
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ΟΧΙ, από ποια άλλα βιβλία μελετήσατε κείμενα;
2. *Εκτός από λογοτεχνικά κείμενα, αξιοποιήσατε κατά τη διδασκαλία και άλλα, όπως κόμικς, ταινίες, κ.λπ.* (κυκλώστε)
ΝΑΙ ΟΧΙ
3. *Αξιοποιήσατε «παράλληλα κείμενα» κατά τη διδασκαλία;* (κυκλώστε)
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ΝΑΙ ήταν κάτι που το κάνατε συχνά; (Περιγράψτε)
4. *Μελετήσατε λογοτεχνικά κείμενα μόνο Ελλήνων ή και ξένων συγγραφέων;* (κυκλώστε)
Ελλήνων Ελλήνων και Ξένων
5. *Διδαχθήκατε ολόκληρο λογοτεχνικό κείμενο κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας στο Γυμνάσιο;* (κυκλώστε)
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ΝΑΙ, ποιο;
Περιγράψτε πώς έγινε η διδασκαλία:

6. *Χρησιμοποιήσατε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή κατά τη διδασκαλία του μαθήματος;*

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ σημειώστε πώς τον χρησιμοποιήσατε: (κυκλώστε ένα ή περισσότερα)

Για την προβολή βίντεο, παρουσιάσεων ppt, εικόνων, κ.λπ.

Για την αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο

Ως συνεργατικό περιβάλλον μάθησης (wiki, κ.λπ.)

Ως περιβάλλον δημοσίευσης των εργασιών σας

ΑΛΛΟ:

7. *Δραματοποιήσατε κάποιο από τα λογοτεχνικά κείμενα που διδαχθήκατε;* (κυκλώστε)

ΝΑΙ ΟΧΙ

8. *Κάνατε διαθεματικές εργασίες στο μάθημα της Λογοτεχνίας;* (κυκλώστε)

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ σημειώστε το περιεχόμενό της:

9. *Εργαστήκατε ομαδοσυνεργατικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος;* (κυκλώστε)

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ ήταν κάτι που γινόταν σταθερά ή περιστασιακά;

Σταθερά Περιστασιακά

10. *Εργαστήκατε σε ολοκληρωμένο σενάριο κατά τη διάρκεια του μαθήματος;* (κυκλώστε)

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ πόσα σενάρια εφαρμόσατε;

11. *Περιγράψτε μία δραστηριότητα στο μάθημα της λογοτεχνίας που σας άρεσε ιδιαίτερα.*

12. *Ποιες σκέψεις έχετε να διατυπώσετε ΣΥΝΟΛΙΚΑ για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο;*

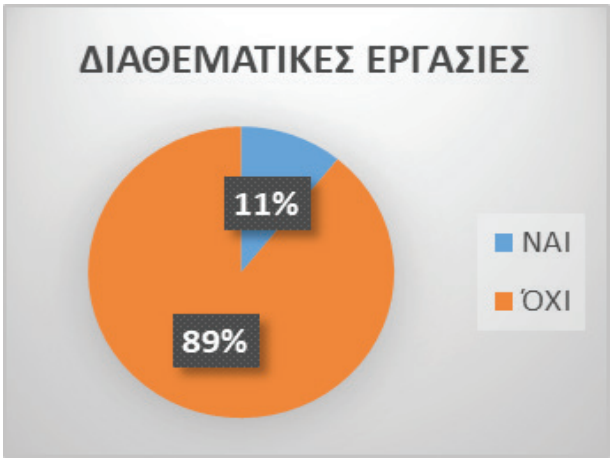
13. *Τι προτείνετε για τη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος;*

4.2. Το ευρήματα της έρευνας (επιλογή)[1]: Περιγραφή και ερμηνεία

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 74 μαθητές, από τους οποίους το 53% κορίτσια και το 47% αγόρια.

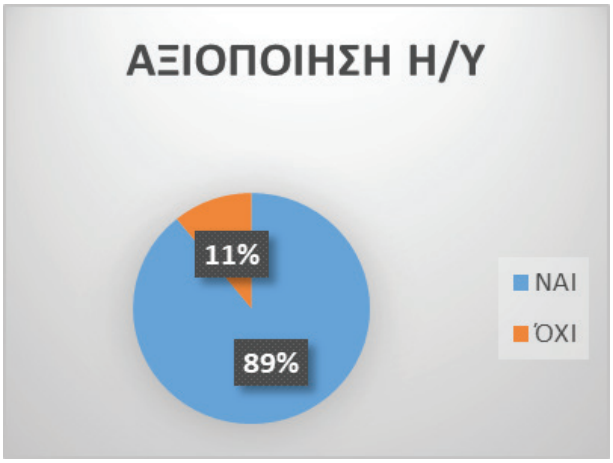
1. Ο περιορισμένος χώρος της εισήγησης δεν επιτρέπει την πλήρη παρουσίαση της έρευνας. Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε τα στοιχεία που φωτίζουν περισσότερο το θέμα της εισήγησης.

Στην ερώτηση «*Κάνατε διαθεματικές εργασίες στο μάθημα της Λογοτεχνίας;*» το 89% του δείγματος απάντησε ότι δεν εκπόνησε διαθεματικές εργασίες στο μάθημα της λογοτεχνίας και στις 3 τάξεις του Γυμνασίου. Οι μαθητές επομένως διδάχθηκαν με βάση το ΔΕΠΠΣ, αλλά οι διαθεματικές εργασίες που αποτελούν άξονά του δεν εκπονήθηκαν, γεγονός που ίσως οφείλεται στην απροθυμία του εκπαιδευτικού να οργανώσει διαθεματικά το μάθημα ή να αξιολογήσει τους μαθητές του μέσω τέτοιου είδους εργασιών, που συνήθως απαιτούν χρόνο τόσο για την εκπόνησή τους όσο και για την παρουσίασή τους στην τάξη.

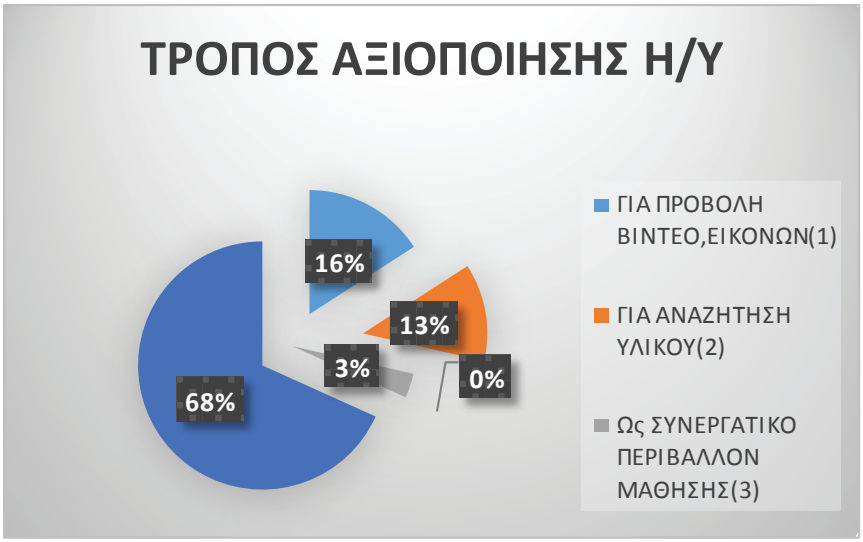


Στην ερώτηση αν «*οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος*» το 44% απάντησε ΝΑΙ και το 30% ΟΧΙ. Η περιστασιακή ομαδοσυνεργατική εργασία στο μάθημα, όπως απάντησε το 89%, δείχνει ότι η βασική μεθοδολογική οργάνωση που προτείνει το Πιλοτικό Πρόγραμμα δεν ακολουθήθηκε. Ενδεχομένως, όμως, αποκαλύπτει και την απροθυμία πρακτικής εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου από τον διδάσκοντα ίσως γιατί αυτή απαιτεί περισσότερο χρόνο τόσο για τον σχεδιασμό του μαθήματος, όσο και για την εφαρμογή της.

Στην ερώτηση «*Χρησιμοποιήσατε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή κατά τη διδασκαλία του μαθήματος;*» το 89% των μαθητών απάντησε ότι ο Η/Υ αξιοποιήθηκε κατά τη διδασκαλία.



Στην ερώτηση *«Αν ΝΑΙ σημειώστε πώς τον χρησιμοποιήσατε: (κυκλώστε ένα ή περισσότερα)»* το 68% των μαθητών απάντησε ότι ο Η/Υ αξιοποιήθηκε με ποικίλο τρόπο (συνδυασμό), το 16% για προβολή βίντεο, το 13% για αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο, ενώ δεν αξιοποιήθηκε καθόλου ως περιβάλλον δημοσίευσης. Όπως προκύπτει, οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τον Η.Υ., όπως προτείνεται στα Πιλοτικά Προγράμματα, γεγονός που έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να αυτενεργήσουν, να προσεγγίσουν ευρετικά – ανακαλυπτικά τη γνώση, να συνεργαστούν και να έρθουν σε επαφή με ποικιλία μαθησιακών πόρων, γεγονός που εμπλουτίζει τη διδασκαλία του μαθήματος.



Στην ερώτηση *«Δραματοποιήσατε κάποιο από τα λογοτεχνικά κείμενα που διδαχθήκατε»* το 92% απάντησε Ναι και το 8% Όχι. Η δραματοποίηση του κειμένου προτείνεται στα Πιλοτικά Προγράμματα, στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό (2011: 88-92), ως μία από τις βασικές πρακτικές για το μάθημα της Λογοτεχνίας.

Αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι σε επόμενη ερώτηση «*Περιγράψτε μία δραστηριότητα στο μάθημα της λογοτεχνίας που σας άρεσε ιδιαίτερα*» το 15% των μαθητών περιέγραψε ως τέτοια, τη δραματοποίηση.

Στην ερώτηση «*Τι προτείνετε για τη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος*» η πλειοψηφία των μαθητών προτείνει τη διδασκαλία πιο ενδιαφερόντων κειμένων (17%), το 15% την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., το 12% ομαδικές εργασίες και λιγότερες εργασίες για το σπίτι. Η συμπερίληψη στα σχολικά εγχειρίδια κειμένων που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών ή η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., εκτός των άλλων, και προς την κατεύθυνση της επιλογής κειμένων αλλά και η μείωση των εργασιών για το σπίτι μπορούν να λειτουργήσουν προς την κατεύθυνση που προτείνουν οι μαθητές της έρευνας.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι κατευθύνσεις του Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών συνάδουν με τις απόψεις των μαθητών για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος περισσότερο από εκείνες του ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., η δραματοποίηση και η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων εκτός των σχολικών εγχειριδίων αποτελούν συνιστώσες του Πιλοτικού Προγράμματος, που ο διδάσκων οφείλει να λάβει υπόψη του στη διδασκαλία, καθώς εκφράστηκαν ως επιθυμητές και από τους μαθητές, που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας.

5. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Το μάθημα της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο με τους ποικίλους στόχους του, όπως αυτοί περιγράφονται στο ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ και στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών, οφείλει να προσφέρει στον μαθητή αισθητική απόλαυση, να αποφορτίζει από την πίεση των υπόλοιπων μαθημάτων και να ανοίγει νέους ορίζοντες, ώστε να έχει *παντ' ανοιχτά, πάντ' άγρυπνα τα μάτια της ψυχής του,* όπως έγραψε ο Δ. Σολωμός. Επιλέγουμε να κλείσουμε με τα λόγια της Μ. Δούκα (2016: 110): *«(…) αυτή η ανάγνωση, η εξωσχολική, που πηγάζει από την έμφυτη φιλομάθεια και από την αυτενέργεια του ανθρώπου για πρόοδο, είναι η ελεύθερη ανάγνωση. Ο Γκαίτε είπε: Αυτός που αποφεύγει την ελεύθερη ανάγνωση, έστω και αν έχει εξαντλήσει την εγκύκλια μόρφωσή του, μοιάζει με δέντρο που δεν ποτίζεται και είναι καταδικασμένος ύστερα από χρόνια να μαραθεί και να φυλλορροήσει».* Νομίζουμε ότι εκεί οφείλει να οδηγήσει ο δάσκαλος τον μαθητή του, στην ελεύθερη ανάγνωση, στην εξωσχολική ανάγνωση, που μπορεί να αποβεί μαθητεία για τη ζωή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου, Β. (2013). *Λογοτεχνία και ιστορία. Μία σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση.* Προσβάσιμο ηλεκτρονικά: http://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf

Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13,* 55-68.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο. Προσβάσιμο: http://ebooks.edu.gr/info/cps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf

Δούκα, Μ. (2016). Γιατί διαβάζουμε λογοτεχνία. Στο: *Τίποτα δεν χαρίζεται.* Προσβάσιμο: http://www.patakis.gr/images/files/23218/23218/assets/common/downloads/publication.pdf Αθήνα: Πατάκης.

Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: design and implementation.* Alexandria.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.* Αθήνα. Προσβάσιμο ηλεκτρονικά:

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο. Προσβάσιμο ηλεκτρονικά: http://ebooks.edu.gr/new/ps.php

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Προσβάσιμο ηλεκτρονικά: http://ebooks.edu.gr/new/ps.php

Purves, A. C. (1985). Literature Education Programs. *International Encyclopedia of Education, 5,* 3118-3122.

Ricoeur, P. (1990). *Δοκίμια Ερμηνευτικής* (μτφρ. Α. Μουρίκη). Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Σπανός, Γ. Ι. (1991). *Παιδαγωγική, Διδακτική και Ψυχολογική θεώρηση του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος (1884-1984).* Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα.

Σπανός, Γ. Ι. (1996). *Διδακτική Μεθοδολογία τ. Α΄. Η διδασκαλία του ποιήματος.* Αθήνα.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας.* Αθήνα: Κριτική.

Τζίφας, Α. (2006). *Η διαθεματικότητα ως διδακτική πρόταση: οριοθέτηση, ιστορικά στοιχεία, συσχετίσεις, κριτική θεώρηση, ενδεικτικό διδακτικό παράδειγμα.* Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. Αθήνα, Νοέμβριος 2006. Προσβάσιμο στο http://1gym-siteias.las.sch.gr/schoolmaster/diathenatikothta.htm

Υ.Π.Ε.Θ. (2016). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016-17.* Προσβάσιμο ηλεκτρονικά στο: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3_%CE%A6%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%91_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F.pdf

ABSTRACT

The teaching of Literature in Gymnasium is based institutionally upon the Interdisciplinary Unified Curriculum (DEPPS) and the Pilot Programs. The

goals of the course, the teaching orientation that give the Curricula and textbooks, the introduction of ICT in the teaching of literature, the creation of educational sites and the evaluation of the course are the principles that determine the teaching. In the present paper is attempted a comparison between DEPPS and Pilot Programs in order to highlight the main differences between them and therefore the different teaching orientation to which they refer.

Στέλλα Σπ. Νάκη
Φιλόλογος, Δρ Παιδαγωγικής
Αντωνίου Κανδρή 26, Παιανία Αττικής, 19002
Τηλ.: 2106646507, 6977282167
E-mail: stellanaki@yahoo.gr