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

Το σχολικό εγχειρίδιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» Γ΄ Γυμνασίου. Κριτική διερεύνηση

Ιωάννα Βορβή, Φωτεινή Παπαγάλου

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος, 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», τα οποία είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ, 2003). Η αξία της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού αναδεικνύεται στο σχολείο με τη μεθοδική διδασκαλία, η οποία ανταποκρίνεται στους διδακτικούς στόχους και διευκολύνει το μαθητή να διευρύνει και να βελτιώνει τους δικούς του μηχανισμούς πρόσληψης, να ενδυναμώνει το αξιακό του κεφάλαιο και να αναπτύσσει την αισθητική του, αλλά και να καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση.

Τα σχολικά εγχειρίδια θεωρούνται οι εκφραστές των Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς ακολουθούν τα Αναλυτικά Προγράμματα και ανταποκρίνονται στους στόχους και στις απαιτήσεις τους. Αποτελούν το παλαιότερο και βασικότερο μέσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς συνιστούν το κύριο μέσο μετάδοσης γνώσης και συστηματοποίησης των διδακτικών και μαθησιακών στόχων, ενώ είναι σημαντικό εργαλείο για τον προγραμματισμό και την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Φουντοπούλου, 1995· Μπονίδης, 2004). Επίσης, τα εγχειρίδια συμβάλλουν καθοριστικά στον τρόπο προσέγγισης της διδακτέας ύλης με τη μεθοδολογία που προωθούν, κυρίως μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνουν, καθώς η αξιοποίηση του υλικού, των θεμάτων και των δραστηριοτήτων τους από τους μαθητές και από τους εκπαιδευτικούς καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου (Weiss, 1988· Eden, 1984· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995· Μπονίδης, 2004).

Στην εργασία γίνεται κριτική διερεύνηση του σχολικού εγχειριδίου «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου, προκειμένου να εκτιμηθούν η διδακτική και η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα του βι-

βλίου όσον αφορά τους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, οι οποίοι καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο το περιεχόμενο του μαθήματος όσο και τη διδακτική μεθοδολογία και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996· Ματσαγγούρας, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, ανιχνεύεται η ποικιλία κειμένων και κειμενικών ειδών που εμπεριέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο, η ανθολόγηση κειμένων που μπορούν να ελκύσουν τους μαθητές. η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα των εισαγωγικών κειμένων και του εικονιστικού υλικού.

Επίσης, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι δραστηριότητες που συνοδεύουν τα κείμενα προωθούν μεθοδολογικές προσεγγίσεις, πρακτικές και στρατηγικές μάθησης που ενθαρρύνουν την ενεργητική βιωματική μάθηση και τη διερευνητική - ανακαλυπτική μάθηση, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και συμβάλλουν τόσο στην καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών δεξιοτήτων όσο και δεξιοτήτων κοινωνικών και επικοινωνιακών. Επιπλέον, εκτιμάται κατά πόσο οι δραστηριότητες κινητοποιούν τους μαθητές και συντελούν στην ανάπτυξη της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας. Εξετάζεται, ακόμη, η συμβολή των εργασιών/δραστηριοτήτων στην άσκηση των μαθητών στον κλασικό γραμματισμό, αλλά και σε νέους γραμματισμούς, όπως είναι ο κριτικός, ο οπτικοακουστικός και ο ψηφιακός γραμματισμός.

2. ΑΝΘΟΛΟΓΟΥΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Το σχολικό εγχειρίδιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» Γ΄ Γυμνασίου είναι το μόνο εγχειρίδιο λογοτεχνίας του Γυμνασίου που διαρθρώνεται σε ιστορικές ενότητες - με βάση την εξέλιξη της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας -και όχι θεματικές (Καγιαλής κ.ά., 2012).

Στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο ανθολογείται αρκετά μεγάλη ποικιλία γλωσσικών κειμένων. Περιλαμβάνονται κείμενα ποικίλων λογοτεχνικών ειδών από την ποίηση, την πεζογραφία και, πολύ λιγότερο, από το θέατρο. Το περιεχόμενο του βιβλίου στηρίζεται στη λογοτεχνία των ενηλίκων, ελληνική και μεταφρασμένη, παλαιότερη και νεότερη. Ελάχιστη είναι η παρουσία της παιδικής, εφηβικής λογοτεχνίας που ανταποκρίνεται στα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των εφήβων (209-214[1]) και ανύπαρκτο το παιδι-

1. Συντομογραφίες παραδειγμάτων
(209-214)= σελίδες 209 έως 214
1:14 = εργασία με αριθμό 1, σελίδα 14
Α 1,2,3,4:24 = απόσπασμα Α, εργασίες 1,2,3,4, σελίδα 24

κό, εφηβικό θέατρο. Μόνο σε ελάχιστες διαθεματικές δραστηριότητες παροτρύνονται οι μαθητές να πειραματιστούν οι ίδιοι ως προς τη δραματοποίηση κειμένου (Δ:18, Δ3:130).

Στο βιβλίο περιλαμβάνονται πεζά και ποιητικά κείμενα διαφόρων λογοτεχνικών ρευμάτων και ποικίλου περιεχομένου. Ενδεικτικά:

Πεζά: προλεγόμενα έκδοσης με τη μορφή διαλογικής επιστολής (34-40), απομνημονεύματα (46 κ.ε.), αυτοβιογραφίες (50-56, 135-137), βιογραφίες (244-247), «χαρακτήρες» (66), διηγήματα και αποσπάσματα διηγημάτων (92-98, 99-105, 106-108, 125-129, 131-133, 195-196, 235-238), αποσπάσματα μυθιστορημάτων ηθογραφικών, ιστορικών κ. ά. (80-83, 109-114, 161 -162, 164-168, 198-202, 204-207, 214-217, 229-233, 239-243, 244-247), εφηβικών μυθιστορημάτων (209-214), χρονογραφήματα (85-88), αφηγηματικά δοκίμια (158-159), ομιλίες (173-175).

Ποιητικά: δημοτικά τραγούδια διαφόρων κατηγοριών (8-14), έμμετρα θεατρικά κείμενα (14-24), ωδή (58-59), ιστορικά (25-26, 123-124, 179-180 κ.ά.), λυρικά (31-32 και 117-118, 142), ύμνοι (28-29), δοξαστικά (138), σατιρικά (33-34 και 72-73), ερωτικά (150-151), σκωπτικά (155-156), αυτοβιογραφικά (193-194), ποιήματα με τη μορφή σονέτου (69, 140), χαϊκού (172) κ.ά..

Τα ποιήματα ανήκουν σε διάφορες τεχνοτροπίες: ρομαντισμό (78), συμβολισμό (120, 188, 220), παρνασσισμού (140), ρεαλισμού (147), νεοσυμβολισμού (148), υπερρεαλισμό (177, 179-180) κ.τ.λ.

Επιπλέον, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κειμενικά είδη (μύθους, λαϊκές παραδόσεις 3:9, Δ:70, Δ:141), (παραμύθια 2:9, 4:98, 2,4,Δ1:223) κ.τ.λ., μέσω των εργασιών, αλλά και των διαθεματικών δραστηριοτήτων που προϋποθέτουν αναζήτηση υλικού από το διαδίκτυο (Δ2:44, Δ2:149, Δ:157, Δ2:168, Δ:176) και από διάφορες άλλες πηγές (Δ2:44, Δ1:98, Δ:124, Δ1:130, 4,Δ:141, Δ1:148, Δ:160, Δ1:234, Δ:238, Δ1:248).

Το βιβλίο κινείται στο πλαίσιο του λογοτεχνικού κανόνα, γι' αυτό δεν περιλαμβάνει κείμενα που κινούνται στις παρυφές της λογοτεχνίας, χρηστικά κείμενα ή και άλλα είδη «κειμένων», όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, graphic novels, που μπορούν να ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy). Παρόλα αυτά οι διαθεματικές, κυρίως, δραστηριότητες παραπέμπουν πολλές φορές σε τέτοιου είδους κείμενα, προκειμένου οι μαθητές να αντλήσουν πλη-

Δ:139 = Διαθεματική εργασία, σελίδα 139
Δ2:14 = 2η Διαθεματική εργασία, σελίδα 14
ΒΔ1:24= Β απόσπασμα, 1η Διαθεματική δραστηριότητα, σελίδα 24
ριζίτικα: 15 = ριζίτικα, σελίδα 15

ροφορίες από πολυτροπικά ψηφιακά κείμενα (Δ:44, 5:49, Δ:77, 6:79, Δ2:149, Δ:157, Δ2:168, Δ:174, 5:194), να κάνουν συγκρίσεις και να εκφράσουν την άποψή τους για κινηματογραφικές ταινίες (Δ2:98, Δ1:243), τραγούδια, μελοποιημένα ποιήματα, μουσικές αποδόσεις και ακούσματα (Δ2:62, Δ:143, Δ:154, Δ1:168, Δ2:192, Δ:194) που σχετίζονται με τα λογοτεχνικά κείμενα.

Όσον αφορά την ανθολόγηση κειμένων που διευκολύνουν την ανάπτυξη πολιτισμικής αντίληψης και την πολιτισμική ενδυνάμωση των μαθητών, υπάρχει η δυνατότητα να αξιοποιηθεί η πολιτισμική εμπειρία των μαθητών μέσα από ορισμένα κείμενα (π.χ. Η ψυχή του νησιού, της Μ. Αξιώτη: 216, Αρχαίο θέατρο, του Γ. Ρίτσου: 188), αλλά και μέσω πολλών δραστηριοτήτων που εμπεριέχονται στο εγχειρίδιο και ενισχύουν την ανάπτυξη πολιτισμικής αντίληψης (3:9, 1:52, 3:56, 2:70, 1,2:84, 4:108, Δ:137, 1:160, Δ:203, Δ2:208, 1,3:228).

Περιορισμένη, ωστόσο, είναι η ανθολόγηση κειμένων με διαπολιτισμική οπτική, που συμβάλλουν στη βελτίωση της επικοινωνίας σε έναν πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό κοινωνικό ιστό (Hirsch, 1988· Ντίνας, 2004). Το συγκεκριμένο βιβλίο δεν ενθαρρύνει ιδιαίτερα τη γνώση της ιδιαίτερης ταυτότητας των πολιτισμών και την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, που θα συνέβαλλαν στην ένταξη των μαθητών της σημερινής πολυπολιτισμικής τάξης, οι οποίοι προέρχονται από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα ή από ξένες χώρες. Η πολιτισμική εμπειρία των μαθητών αυτών μπορεί σε ένα βαθμό να αξιοποιηθεί με τα κείμενα ξένων συγγραφέων, τα οποία και πάλι δεν δίνουν σημαντικά εναύσματα ώστε να γνωρίσουν οι μαθητές άλλες πολιτισμικές παραδόσεις, διαφορετικά βιώματα, αξίες και νοοτροπίες. Μόνο 5 κείμενα ξένων δημιουργών ανθολογούνται στο εγχειρίδιο (41, 78, 106, 155, 195) και από αυτά κυρίως το ένα, «Ο παχύς και ο αδύνατος» του Α. Τσέχωφ, εξυπηρετεί αυτόν το στόχο, με το ίδιο το κείμενο που παρουσιάζει «τις ανθρώπινες σχέσεις και την αλλοτρίωσή τους στο περιβάλλον των γραφειοκρατών της τσαρικής Ρωσίας» (106-108 και οι δραστηριότητες 1,4:108). Από το ποίημα του Ζυλ Λαφόργκ (155-156) μόνο ο τελευταίος στίχος της σελίδας 155 και ο δεύτερος στίχος της σελίδας 156 θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν με διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

Παρόλα αυτά, ορισμένα κείμενα ελλήνων συγγραφέων και ποιητών, όπως και κάποιες δραστηριότητες, χωρίς να περιλαμβάνουν σαφείς διαπολιτισμικές αναφορές διαθέτουν εν μέρει τη δυναμική, ώστε με την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να αποτελέσουν εναύσματα για διαμόρφωση πλαισίου διδασκαλίας με διαπολιτισμική οπτική (π.χ. Ο Παπατρέχας: 36

και οι δραστηριότητες 4:40 και Δ1,2:40, Στο χαρέμι: 92 και οι δραστηριότητες 4,Δ1:98, Τρία χαϊκού: 172, Kuro Siwo: 193, Ένας Ρώσος συνταγματάρχης στη Λάρισα: 204 και οι δραστηριότητες 1,Δ2:208).

Το εγχειρίδιο συντελεί στη γνωριμία των παιδιών με ποικίλα λογοτεχνικά είδη, αλλά δεν περιέχει αφηγηματικά είδη που έχουν σημασία στο πλαίσιο του σύγχρονου πολιτισμού (κινηματογράφος, επιστημονική φαντασία) και που δίνουν τη δυνατότητα για προβληματισμό αλλά και για μια ποικιλία ελκυστικών δραστηριοτήτων που θα συνέβαλλαν στην ένταξη των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό, στη ζύμωση με τα προβλήματα της εποχής τους και στην άσκησή τους στα εν χρήσει μέσα και στους κώδικες επικοινωνίας.

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, η προώθηση της φιλαναγνωσίας, η δημιουργία κινήτρων για ανάγνωση και η καλλιέργεια σταθερής σχέσης του μαθητή με τη λογοτεχνία δεν ευνοείται ιδιαίτερα. Τα περισσότερα κείμενα δεν ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στα ενδιαφέροντα και στη σύνδεση της ανάγνωσης με τις προσωπικές εμπειρίες και τις ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες των σύγχρονων εφήβων μαθητών και δεν αφορούν κρίσιμα ζητήματα της σύγχρονης ζωής και καταστάσεις τις οποίες βιώνουν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους. Δεν αξιοποιείται, επομένως, επαρκώς η ατομική εμπειρία των μαθητών, μέσα από την προσέγγιση οικείων, προσφιλών και ευχάριστων θεμάτων, που εξασφαλίζουν το ενδιαφέρον και την ενεργητική συμμετοχή τους και οδηγούν στη διά βίου ανάγνωση.

Το έλλειμμα της αξιοποίησης της ατομικής εμπειρίας των μαθητών μέσα από την προσέγγιση κειμένων αντισταθμίζεται ως ένα βαθμό με διαθεματικές δραστηριότητες, οι οποίες περιέχουν το στοιχείο της σύνδεσης του θέματος του κειμένου με εμπειρίες και βιώματα των μαθητών (Δ1,2:89, Δ:114, 3:228, Δ2:234, Δ2:243), της σύνδεσης και των συσχετισμών με τη νεότερη εποχή και τη σύγχρονη πραγματικότητα (Δ2:89, Δ:114, Δ:122, Δ2:134, Δ:137, Δ:160, Δ1,2:215, Δ:218, Δ:223, Δ:234, Δ:238) ή οδηγούν σε διαχρονική εξέταση ενός θέματος (Δ:11, Δ:14, ΑΔ2:24, Δ:26, Δ:163). Ακόμη, οι διαθεματικές δραστηριότητες που κινητοποιούν τους μαθητές να ακούσουν τραγούδια (Δ2:62, Δ1:143, Δ:154, Δ2:192, Δ:194) ή να δουν κινηματογραφικές ταινίες (Δ2:98, Δ4:243) φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με ευχάριστες μορφές έκφρασης και δημιουργούν κίνητρα ενασχόλησής τους με το θέμα του κειμένου.

3. ΕΙΣΑΓΩΓΕΣ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Οι περισσότερες εισαγωγές των ενοτήτων είναι κατατοπιστικές. Σε ορισμένες, όμως, υπάρχουν ασάφειες ως προς τα χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών ειδών στα οποία αναφέρονται, των λογοτεχνικών ρευμάτων κ.τ.λ. (π.χ. χαρακτηριστικά των παραλογών: 7, ριζίτικα: 15, κλασικισμός, ρομαντισμός: 57). Επίσης, κάποια εισαγωγικά σημειώματα των κειμένων (π.χ. των σελίδων 31 και 235) είναι πιο ολοκληρωμένα από άλλα, των οποίων οι πληροφορίες είναι ελλιπείς και όχι ιδιαίτερα κατατοπιστικές για το κείμενο που ακολουθεί, το είδος του, τα χαρακτηριστικά του κ.τ.λ. (π.χ. Δημοτικά νανουρίσματα: 8, Το προσκύνημα του Τσάιλντ Χάρολντ: 41). Ορισμένα εισαγωγικά σημειώματα περιέχουν σχεδόν μόνο την υπόθεση του λογοτεχνικού έργου χωρίς καθόλου να αναφέρονται σε άλλα χαρακτηριστικά του (π.χ. Ερωτόκριτος: 19, η γνωριμία με τη Μόνικα: 209).

Οι πληροφορίες των εισαγωγικών κείμενων είναι αξιοποιήσιμες κυρίως στο στάδιο πριν την ανάγνωση, όπως και τα βιογραφικά στοιχεία στις ελάχιστες περιπτώσεις που εντάσσονται στο περιεχόμενο του βιβλίου του μαθητή και αφορούν ξένους συγγραφείς (44, 79, 157, 197).

Τα κείμενα του εγχειριδίου συνοδεύονται σε περιορισμένο βαθμό από εικονιστικό υλικό. Εμπεριέχονται 85 εικόνες, που, με ελαχιστότατες εξαιρέσεις (81-84), αντιστοιχούν μία σε κάθε εισαγωγή ενότητας και μία σε κάθε κείμενο και αφορούν κυρίως έργα τέχνης. Υπάρχουν, επίσης, φωτογραφίες (14, 15, 91, 122, 174, 189, 208, 209, 245), εικόνες εφημερίδας (89), περιοδικού (145), βιβλίου (177), χειρογράφων (146, 192) και μίας αφίσας (193), ενώ δεν υπάρχουν καθόλου σκίτσα, γελοιογραφίες ή άλλου είδους εικόνες. Από όλο το εικονιστικό υλικό μόνο 3 είναι έργα ξένων καλλιτεχνών (38, 129, 196).

Η σύνδεση αρκετών εικόνων με το κείμενο δεν είναι προφανής (7, 10, 53, 67, 77, 121, 139, 141, 143, 147, 149, 178, 207, 221, 240) και η θέση ορισμένων δεν είναι ιδιαίτερα επιτυχής, όπως και η τυπογραφική τους απόδοση (57, 60, 80, 94, 111, 131, 149, 180, 208, 209). Ορισμένες, όμως, αποδίδουν το πνεύμα και το ύφος του κειμένου και την ατμόσφαιρα της εποχής και, μέσα από διάφορα στοιχεία (κόμμωση, ενδυμασία, αντικείμενα κ.τ.λ.), δίνουν επιπλέον πληροφορίες (23, 30, 31, 43, 71, 73, 74, 122, 136, 152, 174, 208), κυρίως όταν πρόκειται για φωτογραφίες.

Οι σύντομες εισαγωγές και το εικονιστικό υλικό βοηθούν στην οργάνωση της διδασκαλίας και λειτουργούν ως προοργανωτές. Το συνοδευτικό εικονιστικό υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας.

4. ΠΡΟΩΘΟΥΜΕΝΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι, προσεγγίσεις και πρακτικές ενθαρρύνουν την ενεργητική βιωματική μάθηση, τη διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία. Βασική αρχή των νέων μαθητοκεντρικών μεθόδων είναι η συνειδητή συμμετοχή του μαθητή σε όλη τη διαδικασία της μάθησης, ώστε να αναπτυχθούν γνωστικές, μεταγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες κοινωνικές και επικοινωνιακές (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008· Frey, 2002· Ματσαγγούρας, 2000). Η διδασκαλία γίνεται συμμετοχική και ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, με τον εκπαιδευτικό και με τη διδασκόμενη ύλη, ενώ οδηγεί στην αυτορρύθμιση του μαθητή και στην αυτόνομη μάθηση.

Ως προς τη μεθοδολογία, διαπιστώνεται ότι το είδος των εργασιών που συνοδεύουν τα κείμενα έχει προσανατολισμό τέτοιο, ώστε να τεθούν οι βάσεις μιας κριτικής πρόσληψης του κειμένου, αλλά όχι τόσο βιωματικής, με εξαίρεση τις διαθεματικές δραστηριότητες, οι οποίες, ωστόσο, είναι αρκετές. Οι διαθεματικές αυτές δραστηριότητες είναι που προωθούν σύγχρονες μαθητοκεντρικές διδακτικές μεθόδους όπως είναι η διδασκαλία σε ομάδες ή το project που εισηγούνται τα Προγράμματα Σπουδών (Νέα Προγράμματα Σπουδών, 2011), καθώς στην πλειονότητά τους προσφέρονται για σύντομα (Δ:178, Δ:187) ή ευρύτερα project (Δ:52, Δ:70, Δ:79, Δ1:234) και είναι εν δυνάμει ομαδοσυνεργατικές λόγω του αντικειμένου τους, ενώ μερικές προτρέπουν άμεσα σε εργασία ανά ομάδες μαθητών με τη μέθοδο project (Δ2:14, Δ:60, Δ:163).

Η διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, αλλά και η συνεργασία προωθούνται και μέσω εργασιών που βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων (1:52, 4:74, 5:79, 4:116, 3:120, 4:157, 2:160, 4:194), να αιτιολογούν τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις (2:11, 3:18, 2:40, 3:60, 4:178, 1,3:208, 3:215) και να διερευνούν τη μυθοπλαστική επέμβαση της λογοτεχνίας (Δ:30, Δ1:62, Δ:70, , Δ1:119, Δ:124, Δ:139, Δ:141, Δ1:192).

5. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η εξοικείωση των φιλολόγων και, συνακόλουθα, των μαθητών με στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, μέσα από το πρίσμα ποικίλων σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και πρακτικών εφαρμογών είναι σημαντική, καθώς οι διαδικασίες τις μάθησης αποτελούν σημαντικό παράγοντα

για την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Lawton et al, 2000· Ματσαγγούρας, 2002).

Θεμέλιος λίθος του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η ανάγνωση. Οι δραστηριότητες του εγχειριδίου ενισχύουν στρατηγικές ποικίλων ειδών ανάγνωσης κειμένων, όπως είναι η ιδιωτική ανάγνωση, η ανάγνωση ύστερα από προτροπή, η ανάγνωση με ανάθεση, η συν-ανάγνωση και η διαδικτυακή ανάγνωση, μέσα από την πλειονότητα των διαθεματικών δραστηριοτήτων που συνδέονται με την έρευνα και την αναζήτηση υλικού. Πολλές διαθεματικές δραστηριότητες παραπέμπουν σε βιβλία άλλων γνωστικών αντικειμένων για αναζήτηση στοιχείων και πληροφοριών (Δ:9, Δ2:40, Δ:74, Δ:171, Δ1:208), αναζήτηση στοιχείων από το Τύπο (Δ2:44, Δ:238), από εγκυκλοπαίδειες, λευκώματα, αφιερώματα και άλλες πηγές (Δ1:98, Δ1:130, Δ1:248), από τη μυθολογία (Δ:141), από ανθολογίες και ποιητικές συλλογές (4:141). Άλλες δραστηριότητες προτρέπουν σε ανάγνωση καλώντας τους μαθητές να ερευνήσουν και να συγκεντρώσουν ποικίλο υλικό (Δ:60, Δ:187, Δ:203) ή να διαβάσουν άλλα κείμενα για συγκρίσεις και συσχετισμούς (2:26). Επίσης, αν και όχι συχνά, οι μαθητές παραπέμπονται στο διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών ή και μόνο για απλή ανάγνωση υλικού (Δ2:44, Δ2:149, Δ:157, Δ2:168, Δ:176, 5:194).

Ωστόσο άλλα είδη ανάγνωσης, όπως η δημόσια ανάγνωση σε συγκεκριμένες περιστάσεις και η ανάγνωση μέσω της χρήσης κοινωνικών δικτύων, δεν ενθαρρύνονται ιδιαίτερα.

Δύο μόνο έμμετρα θεατρικά κείμενα παρέχουν το πλαίσιο για δραματοποιημένη ανάγνωση (Ερωφίλη και Ερωτόκριτος, 14-24) και δύο διαθεματικές δραστηριότητες σε ολόκληρο το εγχειρίδιο παρακινούν τους μαθητές να πειραματιστούν οι ίδιοι ως προς τη δραματοποίηση κειμένου και τους ενεργοποιούν προς αυτήν την κατεύθυνση (Δ:18, Δ3:130).

Οι εργασίες που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο υποβοηθούν σε ικανοποιητικό βαθμό τους μαθητές να εξοικειωθούν με στρατηγικές για την κατανόηση και, συνακόλουθα, για την παραγωγή κειμένων και να τις κατακτήσουν (Τσομπανίδης, 2004).

Υπάρχουν εργασίες στο πλαίσιο της στρατηγικής αναγνώρισης δομικών στοιχείων του γραπτού λόγου, όπως είναι ο εντοπισμός ενοτήτων (1:14, 1:105), η αναγνώριση βασικών μορφικών χαρακτηριστικών και η σύνδεσή τους με τον τίτλο του κειμένου (1:32), η διάκριση χρονικών επιπέδων (3:124), ο εντοπισμός της αλληλουχίας των εικόνων (4:149).

Κάποιες εργασίες αναφέρονται σε υπογράμμιση και απόδοση κύριων σημείων του κειμένου και σε οργάνωση του μαθησιακού υλικού με διαγραμμα-

τική ή άλλη μορφή, με βάση κάποιο κριτήριο (2:163 υπόθεσης, 1:191 προσώπων-ενεργειών, 1:215 προσώπων - ρόλων, 1:221 ενεργειών, 1:234 χρονικών φάσεων - αισθημάτων, 3:243 απόψεων).

Ορισμένες δραστηριότητες οδηγούν σε εστίαση της προσοχής για τον εντοπισμό της γενικής ιδέας του κειμένου (γενική προσοχή), όπως: απόδοση τίτλου σε ποιητικά αποσπάσματα και ανίχνευση της κεντρικής ιδέας που τα συνέχει (1:119), εντοπισμός των αντιθέσεων του κειμένου και συσχετισμός τους με τη βασική ιδέα (2:119), συσχετισμός τίτλου του διηγήματος με την υπόθεση του αποσπάσματος (5:294). Επιπλέον, πολύ μεγάλο είναι το πλήθος των εργασιών που εντάσσονται στη στρατηγική εστίασης της προσοχής για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών (επιλεκτική προσοχή): 2:40, 4:49, 4:68, 4,5:119, 5:157, 1:208, 3:243.

Στο βιβλίο υπάρχει εργασία σχετική και με τη στρατηγική των προβλέψεων. Τα εισαγωγικά κείμενα και το εικονιστικό υλικό λειτουργούν ως προοργανωτές και δίνουν έναυσμα για προβλέψεις επί του κειμένου (π.χ. πρόβλεψη σκοπού με βάση τα εισαγωγικά σχόλια 1:49).

Επίσης, οι μαθητές μέσω των διαθεματικών δραστηριοτήτων εξοικειώνονται με τη στρατηγική ενεργοποίησης προϋπάρχουσας γνώσης και τη στρατηγική χρήσης πηγών, όπως είναι τα βιβλία γραμματικής, οι εγκυκλοπαίδειες, το διαδίκτυο, εικαστικό υλικό κ.ά., που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν ευκολότερα το κείμενο σε επίπεδο λεξιλογικό, νοηματικό κ.τ.λ..

Η στρατηγική της σύνδεσης του θέματος του κειμένου με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών διευκολύνει, επίσης, την κατανόηση και, επομένως, την παραγωγή κειμένων και εξυπηρετείται με δραστηριότητες όπως: 4:24, Δ:68, Δ:84, Δ1,2:89, Δ:114, Δ:122, Δ2:134, Δ:137, Δ:160, Δ:168, Δ:189, Δ1,2:215, Δ:218, Δ:222, Δ1,2:223, 3:228, 4:234, Δ2:234, Δ2:243.

Οι μαθητές υποβοηθούνται στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων και με τη στρατηγική της σύνδεσης και του συσχετισμού με τη νεότερη εποχή και τη σύγχρονη πραγματικότητα (Δ:84, Δ1,2:89, Δ:114, Δ:122, Δ1,2:134, Δ:137, Δ:160, Δ:163, Δ:197, Δ:203, Δ:208, Δ1,2:215, Δ:218, Δ:223, Δ:234, Δ:238). Επιπλέον, με δραστηριότητες που τους παρωθούν να δουν ένα θέμα στη διαχρονία του (Δ:11, Δ:14, ΑΔ2:24, Δ:26, Δ:163).

Στο πλαίσιο της στρατηγικής της αλληλεπίδρασης με το κείμενο, μεγάλο πλήθος εργασιών οδηγεί τους μαθητές να διατυπώνουν την κρίση τους σχετικά με την πραγματική ή φανταστική κατάσταση της ιστορίας του κειμένου και τους χαρακτήρες και τα γεγονότα που αναφέρονται σε αυτή.

Ωστόσο, η στρατηγική της κατανόησης άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα υπηρετείται εν μέρει, καθώς οι λεξιλογικές διευκρινίσεις κάτω

από κάθε κείμενο (χρήσιμες τόσο λόγω της ανθολόγησης και κειμένων παλαιών εποχών με γλωσσικές ιδιαιτερότητες όσο και λόγω της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού) καταργούν ως ένα σημείο την εν λόγω στρατηγική, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που περιλαμβάνουν και απλές καθημερινές λέξεις, των οποίων εύκολα θα μπορούσε να προσδιοριστεί η σημασία από τα συμφραζόμενα (π.χ. ριζικό:13, ξαποσταίνει:41, μπόγος:95, αναβρύζει:175, ντόρος:198, κόπασε:202, πλάτωμα:231, μεράκι:232 κ.ά.)

Αντίθετα, σε άλλες περιπτώσεις, δεν διευκρινίζονται σπάνιες και δύσκολες λέξεις, όπως καρτάλιον:55, μακρυλαρίκι:110, ενώ οι διευκρινίσεις ορισμένων λέξεων δεν είναι πλήρεις και κατανοητές (π.χ. φερτικοί= φερτοί, επείσακτοι:48, συγγράμματα = έργα, πραγματείες:51, ακόρντο=συγχορδία:155).

Οι παραπάνω στρατηγικές ενδυναμώνονται από μεγάλο αριθμό εργασιών ανάλυσης του περιεχομένου για την κατανόηση των κειμένων (Α1,2,3,4:24, Β3:24, 1:35, 4:40, 1,4: 44, 4:49 κ.ο.κ.).

6. ΑΥΤΕΝΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Οι διαθεματικές δραστηριότητες του εγχειριδίου προσφέρονται ιδιαίτερα για το στάδιο μετά την ανάγνωση, καθώς παρέχουν ευκαιρίες για ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων και προαγωγή της αυτενέργειας, της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Τσακίρη κ.ά., 2007) κινητοποιώντας τους μαθητές για περαιτέρω έρευνα και σύνδεση με την επικαιρότητα, για διδακτικές επισκέψεις και άνοιγμα του σχολείου στο στενό και ευρύτερο περιβάλλον, φυσικό και ανθρωπογενές (επισκέψεις σε: Δ1:14 γεφύρια, ΒΔ1:24 Εθνική Πινακοθήκη, Δ1:40 αρχαιολογικό χώρο–μουσείο, Δ1:89 επίσκεψη στην περιοχή των μαθητών, Δ3:119 Ακρόπολη, Δ1:134 ναό, Δ:189 αρχαίο θέατρο).

Επίσης, μέσω των διαθεματικών δραστηριοτήτων οι μαθητές εκφράζονται δημιουργικά παράγοντας λόγο κάθε μορφής και έχουν την ευκαιρία να μετουσιώνουν και να μεταφέρουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο «κείμενο» κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό.

Α) Έκφραση σε γραπτό λόγο με περιγραφή (Δ:68, Δ2:215 και Δ:218), επιχειρηματολογία (Δ:79), επιστολή (Δ2:89), αλλαγή οπτικής (2:105), χιουμοριστική ιστορία (Δ:108), συγγραφή άλλου τέλους διηγήματος (4:130) ή συνέχιση του διηγήματος (5:134) στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής, αφήγηση με μετατροπή ποιητικού κειμένου σε πεζό (3:142), με χαϊκού (4:172), συνθετικό κείμενο (Δ:178), κατασκευή καταλόγου (1:191), κριτική μουσικής απόδοσης ποιήματος (Δ:194), διαγραμματική παρουσίαση (1:221), φανταστική ιστορία (4:226).

Β) Πολυτροπικός λόγος. Χωρίς να αναφέρεται σαφώς στην εκφώνηση, οι διαθεματικές δραστηριότητες που παραπέμπουν σε αναζήτηση υλικού από το διαδίκτυο για έρευνα και σύνθεση ή αποτελούν το πλαίσιο για υλοποίηση σύντομου ή εκτενούς project δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές για παραγωγή δικού τους πολυτροπικού λόγου και για πολυμεσική παρουσίαση της εργασίας τους (Δ2:14, Δ:26, Δ:30, Δ2:44, Δ2:52, Δ:60, Δ:105, Δ:130, Δ:134, Δ:160, Δ:163, Δ2:168, Δ1:234, Δ1:243).

Εναλλακτικές μορφές λόγου:

Γ) Εικαστική έκφραση (ΒΔ2:24, Δ:32, Δ:35, Δ:84, Δ2:215) και κατασκευή κολάζ με εικονιστικό υλικό (Δ1:149, Δ2:185). Επίσης, έκφραση των μαθητών μέσα από δράση, π.χ. οργάνωση έκθεσης εικονογραφικού υλικού (Δ:65).

Δ) Θεατρική έκφραση (Δ2:18, Δ3:130).

Ε) Μουσικός λόγος. Οι δραστηριότητες αναφέρονται σε ακρόαση ή σχολιασμό μουσικής απόδοσης ποιημάτων ή άλλων τραγουδιών, χωρίς, όμως, να ζητούν από τους μαθητές να δημιουργήσουν δική τους μουσική σύνθεση (Δ2:62, Δ1:143, Δ:154, Δ2:192, Δ:194).

ΣΤ) Οι μαθητές παρωθούνται σε παραγωγή προφορικού λόγου συνεχώς, μέσω σχεδόν όλων των ερωτήσεων που ζητούν τη δική τους άποψη, ερμηνεία και την αιτιολόγηση και επιχειρηματολογία για την ορθότητα της άποψής τους, καθώς και μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων που παρακινούν σε συζήτηση ή σε σχολιασμό συμπεριφορών, στάσεων, μελοποίησης και μουσικών αποδόσεων ποιημάτων κ.τ.λ. (Δ:9, Δ:11, Δ:19, Δ2:40, Δ2:62, Δ2:89, Δ:122, Δ2:134, Δ:137, Δ:152, Δ2:181, Δ1:192, Δ:197, Δ:208, Δ:218, Δ:226, Δ2:234, Δ2:243, Δ2:248).

7. ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

Η έννοια «γραμματισμός» «αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.)» (Cook-Gumperz, 2009· Μητσικοπούλου, ά.χ.). Εκτός από τον κλασικό γραμματισμό, η καλλιέργεια του οποίου αποτελεί στόχο όλου του υλικού του βιβλίου, δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να αναπτύξουν και άλλα είδη γραμματισμού, καθώς ο όρος γραμματισμός έχει πολυεδρική και πολυδύναμη σημασία (Olson, 2003).

Ο κριτικός γραμματισμός, που αφορά την κριτική στάση απέναντι στα κείμενα, τη διερεύνηση του τρόπου διαμόρφωσης των κειμένων από το δημιουργό του, των σκοπών που υπηρετεί και των μηνυμάτων που μετα-

δίδει (Κωστούλη, 2011· Παπαδοπούλου, 2011· Baynam, 2002· Fairclough, 1995), εξυπηρετείται σε μεγάλο βαθμό, με πολλές δραστηριότητες (4:14, 2:44, 2,4:49, 3:52, 4:52, 1,2:56, 4:70, 3:74, 4:89, 2,3:98, 3,4,5:105, 2:08, 4:114, 4:116, 3:119, 1:120, 2:122, 4:124, 3:137, 1,4:139, 3:141, 2:142, 2:148, 1:152, 1,3:154, 3:163, 2:178, 1:185, 3:189, 2,3:191, 4:192, 3:194, 3:203, 2:215, 3:223, 1,2,3:226, 4:238, 1:248). Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι κατανόηση σημαίνει ικανότητα εντοπισμού όχι μόνο των δηλούμενων αλλά και των υποδηλούμενων/υπόρρητων νοημάτων ενός κειμένου και υποβοηθούνται ώστε να αντιληφθούν ότι η λογοτεχνία προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών.

Αναφορικά με τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, ο οποίος συντελεί στην κατανόηση εννοιών που αποδίδονται με το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα (Γρόσδος, 2010· Carrington, 2007· Θεοδωρίδης, 2002), δεν αξιοποιούνται οι εικόνες του βιβλίου σε δραστηριότητες. Αντίθετα, σε πολλές διαθεματικές δραστηριότητες υποστηρίζεται η αφήγηση των μαθητών με συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας μέσα από το συσχετισμό σκηνών ποιήματος με πίνακες ζωγραφικής (Δ1:221), την κατασκευή κολάζ, την οργάνωση έκθεσης εικονογραφικού υλικού, σκηνοθετικούς πειραματισμούς, ακόμη και με συσχετισμό εικόνας και ήχου μέσα από τη μελοποίηση ποιημάτων (Δ1:149, Δ2:185, Δ:65, Δ1,2:18, Δ:143, Δ:152, Δ:154). Επίσης, με την παρότρυνση οι μαθητές να αφηγηθούν με χρήση χαρτών (Δ1:181, Δ1:234, Δ1:248), να σχολιάσουν εικόνες σχετικές με το θέμα του κειμένου που θα τις αναζητήσουν σε πινακοθήκες (ΒΔ1:24), βιβλία (Δ:30, Δ:35), σε διαδικτυακές σελίδες μουσείων και πινακοθηκών (Δ:77), σε επιτόπιες επισκέψεις μνημείων, ναών κ.τ.λ. (Δ3:119, Δ1:134). Ο θεατρικός, ο κινηματογραφικός και ο μουσικός γραμματισμός εξυπηρετούνται μέσω των δραστηριοτήτων που αξιοποιούν τις παραστατικές μορφές τέχνης, οι οποίες αναδεικνύουν με άλλο τρόπο τη γνώση. Τέτοιου είδους δραστηριότητες παραπέμπουν σε συσχετισμούς λογοτεχνικών κειμένων με χαρακτηριστικές μορφές και συμβάσεις άλλων ειδών και ζητούν από τους μαθητές να συσχετίσουν λογοτεχνικά κείμενα με την εικαστική, θεατρική, κινηματογραφική ή μουσική μεταφορά τους (Δ:18, Δ2:98, Δ3:130, Δ1:243).

Ο ψηφιακός γραμματισμός δεν διευκολύνεται ικανοποιητικά. Αν και στις δραστηριότητες δεν αγνοούνται οι νέες τεχνολογίες και η πολυτροπικότητα, δεν εξυπηρετούνται ιδιαίτερα και είναι μικρή η παρουσία των δραστηριοτήτων που παραπέμπουν στο διαδίκτυο (Δ:44, 5:49, Δ:77, 6:79, Δ2:149, Δ:157, Δ2:168, Δ:176, 5:194). Περισσότερες είναι οι δραστηριότητες που παραπέμπουν σε εικόνες, τραγούδια ταινίες. Υστερούν οι δραστηριότητες

που ζητούν τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές. Επίσης, δεν προωθούνται νέοι τρόποι συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους, όπως είναι η διαπραγμάτευση και συνοικοδόμηση του νοήματος μέσω κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. blog, wikis) και δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα συμπεράσματα δείχνουν ότι το σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα της Λογοτεχνίας στη Γ΄ τάξη Γυμνασίου ανταποκρίνεται σε ικανό ποσοστό στους παραπάνω άξονες διερεύνησης. Οι δραστηριότητες του εγχειριδίου λειτουργούν υποστηρικτικά και ενισχυτικά για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος, ως δημιουργός/συνδημιουργός καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και του απαιτούμενου εκπαιδευτικού υλικού, έχει την ευκαιρία να αναπτύξει πρωτοβουλία και ευελιξία (Τσιβάς, 2001). Ο διδάσκων, με πρωτοβουλίες αυτενέργειας και κίνητρα καινοτομίας, έχει τη δυνατότητα παρέμβασης ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του, κατάλληλης διαχείρισης του υλικού και τροποποίησης, επικαιροποίησης και εμπλουτισμού των δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας και το αντίστοιχο ψηφιακό εμπλουτισμένο βιβλίο.

Για τη βελτίωση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητάς του συγκεκριμένου βιβλίου, προτείνονται:

- προσθήκη κειμένων με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο και διαπολιτισμική οπτική.
- αύξηση κειμένων ξένης λογοτεχνίας, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν άλλες πολιτισμικές παραδόσεις, διαφορετικά βιώματα, αξίες και νοοτροπίες.
- αύξηση κειμένων εφηβικής λογοτεχνίας (υπάρχει μόνο ένα: 209-214) και θεάτρου, που στο εγχειρίδιο περιορίζονται σε 2 έμμετρα θεατρικά κείμενα (σσ. 14-24).
- αύξηση κειμένων αισιόδοξων και ευχάριστων, από τη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή, που είναι κοντά στην ηλικία και στα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- αύξηση χιουμοριστικών κειμένων. Τα κείμενα με χιούμορ υστερούν εμφανώς, αλλά και η επιλογή όσων υπάρχουν στο βιβλίο δεν αναδεικνύει το στοιχείο αυτό (π.χ. Ο παχύς και ο αδύνατος, του Α. Τσέχωφ: 106). Κάποια κείμενα χαρακτηρίζονται στα εισαγωγικά σημειώματα ως χιουμοριστικά, αλλά λόγω της εποχής και του πολιτισμι-

κού περιβάλλοντός τους παρουσιάζουν δυσκολίες στην προσέγγισή τους, ως προς το στοιχείο του χιούμορ που προβάλλουν.

- επιλογή αντιπροσωπευτικότερων αποσπασμάτων των έργων που ανθολογούνται (π.χ. Ερωτόκριτος: 19-23, Ο ζωγράφος: 80, Στο χαρέμι: 92-98).
- εισαγωγές περισσότερο σαφείς και κατατοπιστικές αναφορικά με την ενότητα στην οποία αναφέρονται και τα κειμενικά είδη που περιλαμβάνονται σε αυτήν.
- εμπλουτισμός του εικονιστικού υλικού με σκίτσα, γελοιογραφίες και άλλες εικόνες περισσότερο ευχάριστες και προσφιλείς στους μαθητές, πιο κοντά στη βιολογική και μορφωτική ηλικία τους, που θα υπάρχουν παράλληλα με τα έργα τέχνης.
- επαναδιατύπωση ορισμένων δραστηριοτήτων, καθώς είτε δεν ανταποκρίνονται στο μορφωτικό επίπεδο των μαθητών αυτής της ηλικίας (π.χ. 3:120, 1,3,4:181, 2:187) είτε είναι γενικόλογες και ασαφείς (π.χ. Δ:62, 6:79, Δ3:119, Δ:152, Δ:154, Δ:168) είτε περιορίζονται σε επιφανειακή έρευνα και στο επίπεδο απλής αναζήτησης πληροφοριών χωρίς αξιοποίησή τους (π.χ. Δ1:40, 5:49, Δ:98, Δ:116, Δ2:149, Δ:176).
- Εφόσον το εγχειρίδιο αφορά «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» και δεν περιλαμβάνει χρηστικά ή άλλα είδη κειμένων, αλλά περιλαμβάνει ορισμένες δραστηριότητες που παραπέμπουν σε τέτοιου είδους κείμενα, θα μπορούσε να αυξηθεί ο αριθμός αυτού του τύπου των δραστηριοτήτων, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με «κείμενα» ελκυστικά γι' αυτούς, που μπορούν να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς.
- Επικαιροποίηση των δραστηριοτήτων προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, ώστε να προωθηθούν νέοι τρόποι συνεργασίας των μαθητών μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και οι μαθητές να ασκούνται σε εργασίες με χρήση ψηφιακών εργαλείων και πολυμέσων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Baynam, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-κατα-

ναλωτή στο παιδί-δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *16,* 54-68.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, τόμος Α΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Frey, K. (2002). *Η «Μέθοδος Project» Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, *27,* 33-38.

Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ. & Μέντη, Θ. (2012). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου*, Α΄ έκδοση. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1996). Θεωρητικό Πλαίσιο για την Αξιολόγηση των Διδακτικών Εγχειριδίων. *Νέα Παιδεία*, *79,* 70-77.

Κωστούλη, Τ. (2011). *Κριτικός Γραμματισμός ως Πλαίσιο Οργάνωσης μιας Θεματικής Ενότητας*. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών. Π.Ι. Λευκωσία.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: κριτική αξιολόγηση γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, *7,* 60-92.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Β΄. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη* (5η Έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μητσικοπούλου, Β. (α.χ.). *5.1 Γραμματισμός*. (Ανακτήθηκε στις 20/07/2016, από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf).

Μπονιδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νέα Προγράμματα Σπουδών, συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Ανακτήθηκε στις 10/11/2016, από http://ebooks.edu.gr/new/ps.php).

Ντίνας, Κ. (2004). Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτιμική γλωσσική διδασκαλία. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκ-*

παίδευση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο (σσ. 193- 206). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Olson, D., R. (2003). *Ο Κόσμος πάνω στο Χαρτί. Οι Εννοιακές και Νοητικές Επιπτώσεις της Γραφής και της Ανάγνωσης.* (επιμ. Τζ. Βαρνάβα- Σκούρα, μτφρ. Ι. Φ. Βλαχόπουλος). Αθήνα: Παπαζήσης.

Παπαδοπούλου, Μ. (2011). *Από το γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς*. Σημειώσεις (Ανακτήθηκε στις 10/11/2016, από http://www.literacy.gr/sites/default/files/apo%20grammatismo%20se%20plygrammatismous.pdf).

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσακίρη, Δ., Καπετανίδου, Μ., Τσατσαρώνη, Α., Κούρου, Μ., Μαυρίκης, Γ., Δημόπουλος, Κ., Τζιμογιάννης, Α., Σιόρεντα, Α., Χατζηνικήτα, Β. & Αναγνωστοπούλου, Κ. (επιστημ. επιμ. Β. Κουλαϊδής) (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Τσιβάς, Α. (2001). Ο Εκπαιδευτικός ως Παραγωγός Εκπαιδευτικού Υλικού. Στο Κ. Ουζούνης και Α. Καραφύλλης (επιμ.), *Ο Δάσκαλος του 21ου Αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση* (σσ. 342-352). Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδη.

Τσομπανίδης, Γ. Ν. (2004). *Στρατηγικές Μελέτης. Βοηθώντας τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να μελετούν αποδοτικά.* Αθήνα.

Φουντοπούλου, Μ. (1995). Το διδακτικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, *Διαβάζω*, *357,* 44-51.

Ξενόγλωσση

Carrington, S. (2007). Young people as researchers using image based research: a focus on methodology. In *AERA National Meeting*, April 2007, Chicago, USA. (Ανακτήθηκε στις 10/11/2016, από https://eprints.qut.edu.au/7527/).

Cook-Gumperz, J. (2009). *Η Κοινωνική Δόμηση του Γραμματισμού,* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Eden, S. (1984). Evaluasion of leaing Material. *InternationaleSchulbuchfors chung*, *6,* 283-291.

Fairclough, N. (1995), *Critical discourse analysis: The critical study of language*, Essex: Pearson Education Limited.

Hirsch, E. D. (1988). Brief response to Newman. *Social Education*, 52, 436- 438.

Lawton, D., Cairns, R. & Gardner, J. (eds) (2000). *Education for citizenship*. Great Britain: Cromwell Press.

Weiss, D. (1988). Die politik der Lehrbucher in den USA. *Bildung und Erziehung*, *41*, *3*, 329-335.

ABSTRACT

The school handbooks constitute the main means of transmitting knowledge and contribute significantly to the approach of the curriculum. In the paper becomes critical investigation of school handbook of Literature of the Third Gymnasium class, in order to assess its effectiveness with regard to teaching and educational purposes and objectives teaching of literature. Explores the extent to which the content of the manual helps to promote policies and practices that encourage experiential, exploratory learning and collaboration, developing self-motivation and creativity and the performance of students in a variety of literacy.

Ιωάννα Βορβή
Δρ, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02
Γαμβέττα 58, 546 42 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 6974817353
E-mail: ioaborb@gmail.com

Φωτεινή Παπαγάλου
MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ19
Κ. Καραμανλή 66Α, 551 32 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 6942703707
E-mail: foteinh@gmail.com

Η παιδική φιλία στα παιδικά αναγνώσματα

Σταυρούλα Γρηγορίου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδική ηλικία θεωρείται ο παράδεισος της φιλίας, της ζωντάνιας και του ενθουσιασμού. Η παιδικότητα είναι συνυφασμένη με την συντροφικότητα και την κοινωνικότητα.

Στα έργα της λογοτεχνίας για παιδιά η παρουσία ηρώων που είναι φίλοι αποτελεί συχνό φαινόμενο και δρουν σε αληθοφανείς καταστάσεις. Θεωρώντας πως η παιδική φιλία είναι ένα θέμα με διαχρονική αξία, που αφορά το κάθε παιδί αλλά κατ' επέκταση και τους ενηλίκους, επέλεξα να μελετήσω παιδικά αναγνώσματα που να καταπιάνονται με ιστορίες φίλων. Από κάθε λογοτεχνικό έργο, απομονώνονται και αναλύονται τα στοιχεία αυτά που αφορούν την παιδική φιλία.

Συνδυαστικά, εξετάστηκαν και τα σχολικά εγχειρίδια *Γλώσσα* και *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων*, όλων των τάξεων του Δημοτικού. Παρουσιάζουν πολλά κοινά θεματικά στοιχεία μεταξύ τους και προτείνεται η αξιοποίηση εξωσχολικών βιβλίων στην τάξη, είτε με την ένταξη της λογοτεχνίας στο αναλυτικό πρόγραμμα με την δημιουργία ανεξάρτητου μαθήματος, είτε με την ενσωμάτωση της στο πλαίσιο κάποιων μαθημάτων (Καρπόζηλου 1994: 24-25). Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για μια περισσότερο γόνιμη και εποικοδομητική σχέση του παιδιού με την λογοτεχνία. Η σχέση αυτή «θα οδηγήσει στην αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια, στη διερεύνηση των οριζόντων του παιδιού, στην καλλιέργεια της φαντασίας του και της γλωσσικής του έκφρασης, στην εκλέπτυνση του συναισθηματικού του κόσμου» (Τσιλιμένη 2013: 8-12). Παράλληλα, η «λογοτεχνία προσφέρει στον μικρό αναγνώστη στιγμές ευτυχίας και ψυχικής ηρεμίας και εξασφαλίζει τη δια βίου ευχαρίστηση. Χωρίς αμφιβολία ο πιο σημαντικός λόγος για να αποτελεί η λογοτεχνία βασικό κομμάτι της σχολικής ζωής είναι το ότι δίνει ευχαρίστηση» (Johe & Hart 2010: 52-54).

Ορισμένα από τα αναγνώσματα που μελετήθηκαν είναι προτεινόμενα των σχολικών εγχειρίδιων, ενώ τα υπόλοιπα αποτελούν προσωπική επιλογή.

Τίτλοι των βιβλίων που μελετώνται:

- *ΦΙΛΟΙ;… φως φανάρι*, Φραντζέσκα Αλεξοπούλου-Πετράκη.
- *Ένα κουτάβι νοιώθει μοναξιά*, Ευγένιος Τριβιζάς.
- *Το παιδί με το ακορντεόν*, Μάρω Θεοδωράκη.
- *Δώσε την αγάπη*, Αγγελική Βαρελλά.
- *Μια μικρή καλοκαιρινή ιστορία*, Ευγενία Φακίνου.
- *Γλυκό τσαμπί σταφύλι*, Μαρία Γουμενοπούλου.
- *Ο καλύτερός μου φίλος*, Χανς Βίλχελμ.
- *Ο Τριγωνοψαρούλης, ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος*, Βαγγέλης Ηλιόπουλος.
- *Το χαρούμενο λιβάδι*, Φιλλιώ Νικολούδη.
- *Τα μαγικά μολύβια από τη Μαγιόρκα*, Κατερίνα Μουρίκη.
- *Οι τρελές καλοκαιρινές μου διακοπές*, Ειρήνη Βασιλείου.
- *Ο αόρατος Πολ*, Γιώτα Φώτου.
- *Τα τρία παιδιά*, Ι. Δ. Ιωαννίδης.
- *Η μωβ ομπρέλα*, Άλκη Ζέη.
- *Το δίχτυ της Καρλότας*, Ε. Μ. Ουάϊτ.
- *Η Ντιντόν, ο Παβελάκης μου κι εγώ*, Φιλίσα Χατζηχάνα.
- *Το άγαλμα που κρύωνε*, Χρήστος Μπουλώτης.
- *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, Άλκη Ζέη.
- *Ο κήπος με τ' αγάλματα*, Ελένη Σαραντίτη.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΜΕΤΑΞΥ ΦΙΛΩΝ

Η αγάπη

Το κυρίαρχο συναίσθημα που νιώθουν οι φίλοι είναι η αγάπη. Το βιβλίο *Το δίχτυ της Καρλότας*, εξυμνεί την αγάπη μεταξύ των φίλων, καθώς «η σημασία του βιβλίου μπορεί να εντοπιστεί στην φιλία που δημιουργείται ανάμεσα στην αράχνη, την Καρλότα, και στο γουρουνάκι, τον Γουιλμπορ, και στις αμοιβαίες υποχρεώσεις που συνεπάγεται μια τέτοια σχέση» (Καρπόζηλου 1994: 207). Ενώ αρχικά στον στάβλο κανένα ζώο δεν έκανε παρέα τον Γουίλμπορ, η Καρλότα ήταν αυτή που του μίλησε και του πρότεινε να γίνουν φίλοι. Κι όταν επρόκειτο οι ιδιοκτήτες τους να τον σκοτώσουν, η Καρλότα τον έσωσε με τον μοναδικό της τρόπο. Κι όταν το γουρουνάκι απόρησε «-Γιατί έκανες τόσα πολλά για μένα; Ρώτησε. Δεν το αξίζω. Εγώ δεν έκανα τίποτα για σένα.

- Ήσουν φίλος μου, απάντησε η Καρλότα. Αυτό και μόνο είναι αρκετό» (Ουάϊτ, [2]1987: 152).

Σε πολλά βιβλία που οι ήρωες συνάπτουν φιλίες, γίνεται αναφορά στην αμοιβαία αγάπη. Η Βαρελλά, χρησιμοποιώντας ένα παιδί από την Πολωνία, τον Γιάννους, ζητά από τα παιδιά να δίνουν την αγάπη, με τόσο απλό τρόπο, όπως δίνουν ένα μήλο, λέγοντας στους συμμαθητές του, με την προσωπική του προφορά στην ελληνική γλώσσα «Ντόσε την αγκάπη όπως ντίνεις ένα μήλο, έτζι αμπλά!» (Βαρελλά, [4]2007) και έτσι όλα τα παιδιά κρατούσαν ένα μήλο που μιλούσε για την αγάπη.

Το αίσθημα της αλληλεγγύης

Η αλληλοβοήθεια και η συμπαράσταση είναι χαρακτηριστικό των φίλων, που συναντάται στα κείμενα. Οι χαρακτήρες στο έργο του Μπουλώτη είναι πιο ιδιαίτεροι και σχεδόν παράλογοι, καθώς πρόκειται για ένα άγαλμα, την καθαρίστρια του μουσείου, την κυρία Γαλάτεια, και ένα γαλάζιο πουλί που πραγματοποιεί τα όνειρα και τις επιθυμίες. Το άγαλμα αναπτύσσει φιλία με την κυρία Γαλάτεια, καθώς τους ενώνει η αγάπη για την πατρίδα τους, την Μικρά Ασία. Με την βοήθεια και την συμβολή των τριών αυτών ηρώων αλλά και με την συμπαράσταση του φίλου τους, του Λάμπη, καταφέρνουν να ταξιδέψουν ξανά, έστω και για λίγο, στην πατρίδα τους.

Άλλωστε, η αγάπη που νιώθει ένα παιδί για τους φίλους του, του δίνει δύναμη και θέληση να τους βοηθά σε κάθε δυσκολία, να τους εμψυχώνει και να τους ενθαρρύνει να εκπληρώσουν οποιοδήποτε όνειρο τους. Έτσι, στο έργο *Το παιδί με το ακορντεόν*, η Ελπίδα και ο Άγγελος ενισχύουν ηθικά και ψυχολογικά τον φίλο τους τον Σέργιο, ώστε να μπορέσει να κερδίσει μια υποτροφία στο ωδείο, καθώς αγαπούσε την μουσική. Χάρη στην υποστήριξη των φίλων του, ο Σέργιος κατάφερε κάτι που ήθελε πολύ, «κέρδισε μια υποτροφία στη μουσική. Όμως το πιο σπουδαίο ήταν ότι όλοι μαζί κέρδισαν το βραβείο της φιλίας» (Θεοδωράκη, 2003). Απόσπασμα του έργου, αποτελεί διδακτική ενότητα της Γλώσσας Β΄ Δημοτικού (Β΄ τεύχος: 76).

Ένα από τα πιο αντιπροσωπευτικά παραδείγματα έργων, που δεσπόζει η αλληλεγγύη μεταξύ φίλων αποτελεί το ανάγνωσμα του Ηλιόπουλου. Η ιστορία είναι διαποτισμένη με ηθικά διδάγματα, τα οποία όμως δεν είναι κραυγαλέα αλλά περνούν αβίαστα στους μικρούς αναγνώστες. Παράλληλα με τα μηνύματα που αναδύονται για την προστασία των ειδών του θαλάσσιου περιβάλλοντος, ισχυρά είναι και αυτά που αφορούν την συνεργασία των φίλων, προκειμένου να πετύχουν έναν κοινό σκοπό. Ο Τριγωνοψαρούλης

κάλεσε την βοήθεια ορισμένων ζώων του βυθού για να σώσουν τον τελευταίο ιππόκαμπο που κινδύνευε από ψαροσυλλέκτες. Όταν τον εντόπισαν:

«-Ποίοι είστε; Ρώτησε ο ιππόκαμπος.

-Μια παρέα φίλων που θέλουμε να σε βοηθήσουμε» (Ηλιόπουλος [8]2003: 40). Με την συμμετοχή όλων κατάφεραν να σώσουν τον ιππόκαμπο και τα αυγά του, γι' αυτό και νιώθει ευγνωμοσύνη, λέγοντας στον Τριγωνοψαρούλη «Εσύ κι οι φίλοι σου με σώσατε!» (σ. 48).

Παράδειγμα συνεργασίας και ομαδικότητας δίνουν και οι φίλοι στη *Γλώσσα* Β΄ Δημοτικού, οι οποίοι όλοι μαζί καταφέρνουν να πετάξουν τον χαρταετό, ενώ προηγουμένως ο καθένας μόνος του δεν μπορούσε (Γλώσσα, Β΄ Δημοτικού, Β΄ Τεύχος: 79-80).

Σε διαφορετικό επίπεδο, ο Πέτρος, ο κεντρικός χαρακτήρας της Ζέη, σε σκηνικό πολέμου, φτώχειας και πείνας, συνεργάζεται με τους φίλους του, σε θέματα που ίσως ξεπερνούν την ηλικία του. Σχεδιάζουν και πετυχαίνουν την απελευθέρωση ενός σκύλου, που κακομεταχειρίζεται από τον Γερμανό ιδιοκτήτη του, συνωμοτούν εναντίον των Γερμανών κατακτητών, σκάνε τα λάστιχα από τα φορτηγά τους, γράφουν συνθήματα στους τοίχους της πόλης, ζητώντας συσσίτιο, οργανώνουν διαδήλωση στο κέντρο της Αθήνας. Οι δυσκολίες του πολέμου ένωναν τα παιδιά της ιστορίας και με αφετηρία το κοινό όραμα για μια ελεύθερη πατρίδα, γεννιόταν δυνατή φιλία μεταξύ τους. Απόσπασμα του έργου υπάρχει στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων* για την Γ΄ και τη Δ΄ τάξη (σ. 99).

Η ευτυχία

Κοινό μοτίβο ορισμένων αναγνωσμάτων είναι η χαρά που νιώθει κάποιος όταν βρίσκεται με τους φίλους του, σε αντίθεση με την μοναξιά που βιώνει όποιος δεν απολαμβάνει την παρέα των φίλων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το βιβλίο του Τριβιζά. Ένα σκυλάκι, παρόλο που έχει πολλές ανέσεις στο σπίτι του και προσπαθεί να γεμίζει τον χρόνο του με διάφορες ασχολίες, νιώθει μεγάλη μοναξιά αφού δεν έχει παρέα. Ώσπου μια μέρα, πήγε στο δάσος, όπου συνάντησε άλλα ζώα και «τους λέει θαρραλέα:

- Τι λέτε; Κάνουμε παρέα;» και αμέσως όλοι δέχτηκαν και άρχισαν να περνούν πολύ χρόνο όλοι μαζί, να πηγαίνουν βόλτες, να ασχολούνται με πολλές δραστηριότητες να «γελάνε, παίζουνε, μαλώνουνε και ξαναφιλιώνουνε και κοιμούνται αγκαλίτσα». Περιγράφοντας ο συγγραφέας με εκτεταμένο τρόπο, αρχικά όλα όσα έκανε το κουταβάκι μόνο του και στη συνέχεια αυτά που έκανε με την παρέα του, δείχνουν την μεταβολή της συναισθηματικής του

κατάστασης, το πέρασμα από την μοναξιά και την θλίψη, που αισθανόταν πριν αποκτήσει φίλους, στην ευφορία και την ευτυχία που ένιωθε όσο βρισκόταν μαζί τους. Παρόμοια ιστορία υπάρχει στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων* της Α΄ και Β΄ τάξης, με τίτλο «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ» (σσ. 101-104). Οι δύο παραπάνω ιστορίες παρουσιάζουν ομοιότητες, τόσο στο κεντρικό θέμα, της αναζήτησης, δηλαδή, φίλων όσο και στους χαρακτήρες, αφού πρωταγωνιστούν ζώα, προσωποποιημένα με ανθρώπινες ιδιότητες.

Ο Αλ παρουσιάζεται και αυτός να μην έχει φίλους, όταν ήρθε για πρώτη φορά στην Ελλάδα από την Αλβανία, και εξομολογείται πως «ήθελα και εγώ παρέα, ήθελα κάποιον να μιλάω, να παίζω, να του λέω τι σκέφτομαι» (Φώτου 2005: 65). Την πλοκή της ιστορίας αλλάζει η εμφάνιση του Πολ ενός παιδιού από την Πολωνία, που γίνεται ο αόρατος φίλος του Αλ αφού αποτελεί δημιούργημα της φαντασίας του. Αυτό βέβαια αποκαλύπτεται στον αναγνώστη στο τέλος της ιστορίας, ενώ σε όλη την εξέλιξη της ιστορίας παρουσιάζεται ο Πολ ως ένας αληθινός και ιδανικός φίλος. Ο Πολ είναι πάντα δίπλα στον Αλ, τον ενθαρρύνει να μην φοβάται την απόρριψη των άλλων παιδιών, τον εμψυχώνει να συμμετέχει, του δίνει δύναμη να προσπαθεί για κάθε καλύτερο και ο ίδιος ο Αλ αφηγείται «Μου ήταν αρκετό που είχα τον Πολ» (σ. 82). Μαζί του ένιωθε πολύ χαρούμενος και θεωρούσε πως είναι ο καλύτερος του φίλος. Από την στιγμή που ο Αλ μίλησε σε όλους τους συμμαθητές του, για τα συναισθήματα μοναξιάς και απόρριψης που ένιωθε, απέκτησε την παρέα και άλλων παιδιών και έτσι είχε περισσότερους φίλους, οι οποίοι τον έκαναν να νιώθει γεμάτος από ευτυχία.

Η θλίψη του αποχωρισμού

Ο αποχωρισμός δύο ή περισσότερων φίλων μπορεί να είναι προσωρινός αλλά και παντοτινός. Σε κάθε περίπτωση, είναι επώδυνος και προκαλεί στα παιδιά στεναχώρια, θλίψη και πόνο.

Ο Παύλος, ο Γιοβάν και ο Οσμάρ, αναγκάστηκαν από τις συνθήκες πολέμου που επικρατούσαν στην περιοχή τους να αποχωριστούν. Αρχικά έφυγε ο Παύλος και ο αφηγητής περιγράφει, «φαινόταν συγκινημένοι […]

-Τώρα δε θα' χω πια φίλο κανένα, ψιθύρισε ο Γιοβάν.

-Ούτε κι εγώ, είπε ο Παύλος» (Ιωαννίδης 1985: 106-107). Όταν έφτασε η στιγμή που έπρεπε να φύγει κι ο Οσμάρ, ο Γιοβάν μονολογεί με παράπονο «μόνο που εγώ θα φύγω τελευταίος και δε θα' χω κανένα πραγματικό φίλο να μ' αποχαιρετήσει» (σ. 154).

Στο βιβλίο του Βιλχελμ, κυριαρχεί το γεγονός του αποχωρισμού αλλά

και της επανασύνδεσης δύο φίλων, του Άκη, που ήταν ένα παπάκι και του Βλάση, μιας αγριόπαπιας. Έκαναν παρέα το καλοκαίρι και κάθε μέρα η φιλία τους γινόταν πιο δυνατή. Με το πέρας του καλοκαιριού όμως ο Βλάσης έπρεπε να φύγει για πιο ζεστές χώρες. Την μέρα του αποχαιρετισμού «δεν είχαν όρεξη για παιχνίδι. Η καρδιά τους ήταν λυπημένη και από τα μάτια τους έτρεχαν δάκρυα» (Βιλχελμ, [3]2002). Ο Άκης ένιωθε μοναξιά και σκεφτόταν με λύπη τον φίλο του. Περνώντας οι μέρες, «κατάλαβε ότι ο Βλάσης ήταν πάντα ο καλύτερος του φίλος, όπου κι αν βρισκόταν κι είχε μέσα του την ελπίδα ότι μια μέρα θα τον ξαναέβλεπε», όπως και έγινε το επόμενο καλοκαίρι. Ένα τέτοιο αίσιο τέλος, προσφέρει στον αναγνώστη την κάθαρση και την εξιλέωση που αποζητά, ιδιαίτερα η παιδική ψυχή.

Στον αντίποδα, ο Γουίλμπορ, αναγκάζεται και αποχαιρετά για πάντα στην αγαπημένη του φίλη. Δεν ήταν εύκολο να ξεπεράσει τον πόνο που ένιωθε, «κάθε μέρα ο Γουίλμπορ καθόταν και κοίταζε στο σχισμένο, άδειο δίχτυ κι ένας κόμπος ανέβαινε στο λαιμό του» (Ουάϊτ, [2]1987: 159). Παρόλο που αγάπησε τα παιδιά της και τα εγγόνια της και είχε αποκτήσει νέους φίλους, καμία από τις νέες αράχνες δεν πήρε την θέση της Καρλότας στην καρδιά του, γιατί ήταν για τον ίδιο κάτι ξεχωριστό κι όπως αναφέρει η θύμηση της θα του είναι για πάντα ιερή.

Η Ζέη, με δεξιότεχνο τρόπο μας δείχνει τον βουβό θρήνο του Πέτρου για τον θάνατο της φίλης του της Δροσούλας, μέσα από τις σκέψεις του και μια χαρακτηριστική κίνηση του. Όταν συνειδητοποιούν ότι δεν ζει πια «τα κορίτσια κλαίνε έτσι ασταμάτητα. Αυτός όμως δεν κλαίει.[…] Ο Πέτρος έχει μαζέψει από κάτω το σκληρό νεραντζάκι (που είχε πέσει από το πουλόβερ της Δροσούλας) και το σφίγγει στη χούφτα του τόσο δυνατά, που πονάει» (Ζέη [206χιλ.]2001: 220). Ο αναγνώστης συλλαμβάνει και συμμερίζεται τον πόνο που νιώθει ο ήρωας μέσα στην ψυχή του και εύκολα μπορεί να ταυτιστεί μαζί του.

ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΦΙΛΙΕΣ

Φιλίες μεταξύ παιδιών διαφορετικής εθνικότητας

Η προέλευση ενός παιδιού από διαφορετική χώρα, συνήθως είναι ένα στοιχείο που λίγο επηρεάζει τους μικρούς φίλους. Αυτό που ενδιαφέρει και ενώνει τα παιδιά είναι το παιχνίδι, καθώς εάν μπορούν να παίξουν μαζί, εύκολα γίνονται φίλοι. Στα έργα παιδικής λογοτεχνίας συχνά συνυπάρχουν παιδιά διάφορων εθνικοτήτων, όπου βιώνουν καθημερινές στιγμές χαράς. Οι

αναφορές σε μεγάλους ή και παιδιά από άλλες χώρες είναι φανερές και στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας.

Στη Γλώσσα Β΄ Δημοτικού, όλα τα παιδιά παρουσιάζονται ισότιμα μεταξύ τους. Εκτός από το παιχνίδι τους ενώνει και η ελπίδα τους για ειρήνη σε όλο τον κόσμο. Έτσι, τα παιδιά ξεκινούν μαζί ένα ταξίδι προς τη Χωχαρούπα, τη χώρα των Χαρούμενων Παιδιών, όπου κυριαρχεί η αγάπη, ο αλληλοσεβασμός, η προστασία του περιβάλλοντος. Το απόσπασμα είναι αντιπροσωπευτικό, «-Ποπό! Δες πόσα παιδιά- παιδιά μαύρα και λευκά, παιδιά με μαλλιά ξανθά και καστανά, παιδιά με μάτια σκιστά ή αμυγδαλωτά.

-Πάμε να παίξουμε μαζί τους!

-Γεια σας, φίλοι μας! Είμαστε η Χαρά, ο Λουκάς, ο Αρμπέν και η Γαλήνη. Ήρθαμε από πολύ μακριά, από την Ελλάδα, για να σας συναντήσουμε. (Γλώσσα, Β΄ Δημοτικού, Α΄ Τεύχος: 76).

Παρόμοια, το βιβλίο *Γλυκό τσαμπί σταφύλι*, μεταφέρει μηνύματα αποδοχής, ειρήνης και φιλίας με παιδιά που προέρχονται από διάφορες χώρες και διάφορους πολιτισμούς, που καταφέρνουν να ενωθούν και να αγαπηθούν. Ο Πετρής με τη βοήθεια του γίγαντα συναντά ένα παιδί από την Κίνα, «Ήθελε πολύ να τον κάνει φίλο του. Μα τι να του πει; Πώς να γίνει συνεννόηση που μιλούσαν άλλη γλώσσα; Κοίταξε όμως το μικρό Λη Τσίουν μες στα μάτια και του χαμογέλασε. Είχε πολλή αγάπη και πολλή φιλία αυτό το χαμόγελο».

Ο Παύλος, της Χατζηχάνας, δεν διστάζει να ζητήσει από τον Ντοσήρ να είναι φίλος του, παρόλο που ανήκει στην εχθρική κοινότητα. Τα δύο παιδιά περνούν μαζί ευχάριστες και δύσκολες στιγμές, η φιλία τους ενδυναμώνεται και δεν χάνεται ακόμη κι όταν ο Ντοσήρ αναγκάζεται λόγω των πολεμικών συνθηκών να λείψει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αντίθετα, εξελίσσεται σε μια σχέση παντοτινής και αδελφικής αγάπης. Το παραπάνω ανάγνωσμα προτείνεται από το εγχειρίδιο του Ανθολογίου για τις Γ΄ και Δ΄ τάξεις Δημοτικού, αφού μπορεί να παραλληλιστεί με το απόσπασμα «Χαρούμενοι Χαρταετοί» (σ. 115), της Πυλιώτου. Μια ιστορία που δείχνει πως η παιδική φιλία δεν γνωρίζει εδαφικά σύνορα και μεταφέρει ισχυρά μηνύματα παγκόσμιας ειρήνης. Παρόμοιο θέμα έχει και η ιστορία με τίτλο «Το χαμογελαστό συννεφάκι», στο ίδιο σχολικό εγχειρίδιο, (σ. 253), μόνο που οι κεντρικοί χαρακτήρες είναι δυο συννεφάκια.

Συχνά φαίνεται παιδιά διαφορετικών χωρών να συνυπάρχουν αρμονικά, να παίζουν και να εκμηδενίζουν κάθε διαφορά. Η Ζέη, στο έργο *Η μωβ ομπρέλα*, παρουσιάζει τα δίδυμα αδέρφια και την Ελευθερία να έχουν για φίλο τους ένα παιδί από την Γαλλία, τον Μπενουά. Απόσπασμα από το βιβλίο, παρατίθεται στη *Γλώσσα* της Δ΄ Δημοτικού, «Τα παιδιά έγιναν αχώρι-

στοι φίλοι.[…] Πήραμε το τρένο και μετά ένα τραμ για να φτάσουμε στο θέατρο» (Γλώσσα, Δ΄ Δημοτικού, Β΄ Τεύχος: 101).

Στο ανάγνωσμα *Τα μαγικά μολύβια από την Μαγιόρκα*, χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Αμογκό, ενός παιδιού από την Αφρική, στον Γιώργο, που τον ενημέρωσε πως είναι Ευρωπαίος, «-Εμένα δεν με νοιάζει από πού είσαι. Μου φτάνει που είσαι κι εσύ παιδί και μπορούμε να κάνουμε παρέα οι δύο μας» (Μουρίκη 1991: 20). Έτσι γίνονται φίλοι, ζωγραφίζουν και ταξιδεύουν μαζί, γνωρίζουν παιδιά από άλλες χώρες, αναφέροντας πως «οι φίλοι μου ήταν τόσο καλοί. Παρόλο που ήμασταν τόσο διαφορετικοί στην εμφάνιση, η καρδιά μας ήταν ίδια» (σ.41).

Στην ίδια κατηγορία μπορεί να ενταχθεί και η αναφορά των συγγραφέων στην μειονότητα των τσιγγάνων, χωρίς να πρόκειται για έναν λαό διαφορετικής εθνικότητας αλλά είναι ένας πληθυσμός που παρουσιάζει διαφορετικά στοιχεία. Το έργο της Σαραντίτη, είναι αντιπροσωπευτικό, καθώς η φιλία που αναπτύσσουν οι ήρωες με τους τσιγγάνους της περιοχής αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα στοιχεία της ιστορίας. Η αφηγήτρια χαρακτηριστικά αναφέρει, «ορισμένως θα πιάσουμε φιλίες με τους τσιγγάνους […] τους γνωρίσαμε καλά-καλά και τους αγαπήσαμε. Και γίναμε φίλοι […] περάσαμε όλο το πρωί κοντά στους τσιγγάνους πολύ ωραία. Πιάσαμε μάλιστα φιλίες με δύο τσιαγγανάκια» (Σαραντίτη 1989: 29, 32). Παρατηρούμε πως οι φιλίες των παιδιών με τα τσιγγανάκια δεν είναι επιφανειακές, αλλά περισσότερο ουσιώδεις, χωρίς να ενέχουν ίχνος ρατσισμού και αποστροφής. Απόσπασμα του έργου, υπάρχει στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων* για τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις (σ. 256).

Ακόμη και στο βιβλίο της Φακίνου, η πρωταγωνίστρια αναπτύσσει φιλίες με μια τσιγγάνα, την οποία εξομολογείται πως την συμπαθούσε, και όπως αναφέρει «στα τσαντήρια των τσιγγάνων δεν έχω πάει ποτέ. Όμως έχω κάνει μια καλή φίλη, την Παγώνα» (Φακίνου, [14]2004: 91). Αποδεικνύεται, πως τα παιδιά καταρρίπτουν κάθε κοινωνική, ταξική ή οικονομική διαφορά και χάρη στην αθωότητα και στην ανεμελιά τους, δημιουργούν φιλικούς δεσμούς με άτομα, που ίσως διαφέρουν από αυτά.

Παράλληλα, στο βιβλίο της Γλώσσας Ε΄ Δημοτικού εμφανίζεται μία μικρή Τσιγγάνα η οποία έκανε παρέα με ένα παιδί, που δεν ήταν Τσιγγάνος, τον Δημήτρη. Την ημέρα που θα έφευγε, πήγε από το σπίτι του για να του κάνει ένα δώρο και ήταν ιδιαίτερα συγκινημένη. «Άνοιξε τα χέρια της και του έδωσε μια φυσαρμόνικα. Το αγόρι έμεινε να κοιτάει την ανοιχτή της παλάμη. "Είναι για σένα. Τη βρήκα στα πράγματα του παππού" είπε χωρίς να πάρει ανάσα». (Γλώσσα, Ε΄ Δημοτικού, Α΄ Τεύχος: 77-78). Φαίνεται πως τα δύο

παιδιά τα ενώνει μια δυνατή και βαθειά φιλία, που δεν μπορεί να την εμποδίσει καμία διαφορά.

Στον αντίποδα, από τα έργα παιδικής λογοτεχνίας, δεν εκλείπουν και φαινόμενα αποστροφής σε αλλοδαπά παιδιά από συνομηλίκους. Γίνονται αναφορές σε παιδιά, που προέρχονται από άλλη χώρα, να βιώνουν την απόρριψη και την αποδοκιμασία και να αποκλείονται από τις παρέες φίλων. Στο έργο *Δώσε την αγάπη*, απόσπασμα του οποίου υπάρχει και στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων* για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού (σσ. 107-108), ο Μάνος δεν μπορούσε να αποδεχτεί την παρουσία του Γιάννους, από την Πολωνία, εξαιτίας του οποίου δεν κάθεται πλέον στο ίδιο θρανίο με τον κολλητό του. Οι σκέψεις του, που δίνονται από τον παντογνώστη αφηγητή, είναι αρνητικές, «Δεν μπορούσε να χωνέψει που τον χώρισαν από τον φίλο του για να καθίσει πλάι του ένα ξένο παιδί. […] Τι να κουβεντιάσει μ' αυτό το ξανθό αγοράκι, που ούτε «Καλημέρα» δεν έλεγε καλά;» (Βαρελλά, [4]2007). Βέβαια, ο Γιάννους, με τον δικό του μοναδικό τρόπο, κατάφερε να κερδίσει την αγάπη των συμμαθητών του, αφού κι «ο Μάνος συγκινήθηκε με το Πολωνεζάκι. Του έδωσε ένα πεταχτό φιλί στο μάγουλο κι άρχισαν να συνομιλούν». Πρόκειται για μια ιστορία, στην οποία προβάλλεται ο αλληλοσεβασμός και η φιλία μεταξύ παιδιών από διάφορες χώρες, και εύκολα μπορεί να διαβαστεί σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, αφού τα μηνύματα είναι εύληπτα και φανερά, χωρίς να είναι κραυγαλέα.

Παράλληλα, ο Αλ ερχόμενος στην Ελλάδα, έκανε παρέα μόνο με παιδιά από την Αλβανία, και όπως αφηγείται, «εμένα δε με πλησίαζε κανείς. Περνούσαν μπροστά μου, όπως περνούν μπροστά από ένα αντικείμενο» (Φώτου 2005: 65). Βίωνε έντονα τον αποκλεισμό και την απόρριψη, από τους συμμαθητές του και από την δασκάλα του. Ώσπου, μέσα από την μεγαλόφωνη ανάγνωση της έκθεσης του, που αναφερόταν στο παράπονο του που δεν είχε φίλους αλλά και στην ελπίδα και στην προσδοκία να αποκτήσει νέους, κατόρθωσε να αλλάξει την νοοτροπία των υπόλοιπων παιδιών, τα οποία κατάλαβαν πως διατηρούσαν λάθος εικόνα για τον Αλ. Αμέσως, φαίνεται να έχουν την διάθεση να γίνουν φίλοι του, και από τότε έπαιζαν μαζί και πράγματι ήταν για αυτόν αληθινοί φίλοι.Η συγγραφέας, γνωρίζοντας την ευαίσθητη και αθώα παιδική ψυχή, φροντίζει να αποκαταστήσει οποιαδήποτε ρατσιστική συμπεριφορά και επίσης μεριμνά να παράσχει στο παιδί –αναγνώστη θετικά και ιδανικά πρότυπα, τα οποία θα ακολουθήσει μέσα από την ταύτιση του με τους ήρωες.

Φιλίες με παιδιά με ιδιαιτερότητες

Τα τελευταία χρόνια, η παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας είναι ιδιαίτερα συχνή, σε μια προσπάθεια να αποκτήσουν οι αναγνώστες μια περισσότερο φιλική και δίκαιη συμπεριφορά απέναντι στα συγκεκριμένα άτομα. Στα κείμενα, τα παιδιά με κινητικά προβλήματα, με προβλήματα όρασης ή ακοής, παρουσιάζονται ισότιμα και αποδεικνύουν πως μπορούν να έχουν μια φυσιολογική ζωή, χωρίς να διαφέρουν σημαντικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να τα σέβονται, να τα εκτιμούν και να τα αγαπούν.

Αντιπροσωπευτικό είναι το βιβλίο με τίτλο *ΦΙΛΟΙ;…φως φανάρι*, στο οποίο το μήνυμα για τον σεβασμό σε ένα κωφάλαλο παιδί αναφύεται με έναν εξαιρετικό και έξυπνο τρόπο. Δύο παιδιά, ο Γιώργος και η Ισμήνη, επικοινωνούν μοναδικά πίσω από τα παράθυρα των σχολικών τους λεωφορείων. Κάθε πρωινό και οι δύο ανυπομονούν για αυτήν την συνάντηση. Όταν γνωρίζονται από κοντά, η Ισμήνη διαπιστώνει με έκπληξη πως ο φίλος της είναι κωφάλαλος. Αυτό όμως δεν στάθηκε εμπόδιο στον ενθουσιασμό τους για την πρώτη τους πραγματική συνάντηση, αφού όταν την είδε ο Γιώργος «τα μάτια του φωτίζονται από την χαρά […] έτρεξε και την αγκάλιασε». Κι όταν ο υπάλληλος του μουσείου τους έκανε παρατήρηση και τα αποκάλεσε «παλιόπαιδα», η Ισμήνη περήφανη και ευτυχισμένη αναφέρει «βροντοφωνάξω, ΕΓΩ και για τους ΔΥΟ: "δεν είμαστε παλιόπαιδα. Είμαστε οι ΚΑΛΥΤΕΡΟΙ ΦΙΛΟΙ"».

Ένα συναφές περιστατικό, αναφέρεται και στο βιβλίο της Γλώσσας, όπου, «Η Ευγενία είναι ένα δεκάχρονο πολύ έξυπνο κοριτσάκι…. Είναι με λίγα λόγια μέλος της κοινότητας των κωφών […] η πιο στενή της φίλη είναι ένα ακούον κοριτσάκι από την Κρήτη, η Στεφανία. Από την παρέα με την Ευγενία, η Στεφανία κατάφερε να μάθει αρκετά τη νοηματική γλώσσα, επομένως τίποτε δεν εμποδίζει την επικοινωνία τους» (Γλώσσα, Δ΄ Δημοτικού, Β΄ Τεύχος: 89). Εύκολα περνά στη συνείδηση των παιδιών, πως ακόμη και τα παιδιά που δεν έχουν την ικανότητα να μιλούν ή να ακούν, μπορούν να παίξουν, να επικοινωνήσουν και να ενταχθούν σε μια παρέα.

Η αποδοχή της διαφορετικότητας δίνεται με συμβολικό τρόπο στο έργο της Νικολούδη, απόσπασμα του οποίου αποτελεί διδακτική ενότητα της Γλώσσας Γ΄ Δημοτικού. Η συγγραφέας, παρουσιάζει ένα κατάμεστο λιβάδι από άσπρες μαργαρίτες, στο οποίο φυτρώνει μια κατακόκκινη παπαρούνα, που βιώνει την απόρριψη και την ρατσιστική επίθεση από τις μαργαρίτες, επειδή διέφερε από αυτές. Οι διάλογοι τους είναι χαρακτηριστικοί, «-Να φύγει η παπαρούνα. Να την ξεριζώσουμε.

- Να φύγει. Να φύγει, επανέλαβαν νευριασμένες.» (Νικολούδη 2000: 14). Μια καλοπροαίρετη μαργαρίτα, τους επεσήμανε πως και αυτές οι ίδιες διαφέρουν μεταξύ τους στην εμφάνιση και στις συνήθειες τους, πως καμία δεν είναι απόλυτα ίδια με την άλλη. «Τώρα έβλεπαν την παπαρούνα με περισσότερη συμπάθεια από πριν […] όλες της χαμογελούσαν, της έλεγαν κάτι στη γλώσσα τους, της έκαναν νοήματα. Κι αυτή δειλά-δειλά άρχισε να τους απαντάει στη δική της γλώσσα. Τους μιλούσε με το πρόσωπο της, με τα χέρια της. Με τον καιρό κατάφεραν να καταλαβαίνονται μεταξύ τους» (Νικολούδη 2000: 21-22). Διαβάζοντας τα παιδιά, ολόκληρη την ιστορία, διαπιστώνουν πως οι διαφορές που ίσως τους φαίνονται ανυπέρβλητες, μπορούν να ξεπεραστούν και πως πάντα υπάρχουν λύσεις για να επιτευχθεί η επικοινωνία με όσους διαφέρουν από αυτά. Συνήθως, νιώθουν αμήχανα όταν βρίσκονται απέναντι σε ένα παιδί που παρουσιάζει πρόβλημα στην ομιλία του, διότι θεωρούν ότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί του. Όλα τα παραπάνω παραδείγματα κειμένων, αποδεικνύουν το αντίθετο· Μπορούν να βρουν τρόπους να ανταλλάξουν απόψεις, να παίξουν, να συνυπάρχουν στην ίδια παρέα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι υπάρχει μεταξύ τους αμοιβαίος σεβασμός και διάθεση για αποδοχή.

Φιλίες με ζώα

Τα παιδιά συχνά δείχνουν την ευαισθησία τους προς τα ζώα. Ο Πέτρος, είναι ο προστάτης μιας χελώνας, που την έχει ονομάσει Θόδωρο, συνομιλεί μαζί της και την προστατεύει από τους Γερμανούς. Βέβαια, δεν ξεφεύγει από τα χέρια τους, οι οποίοι την παίρνουν μαζί τους με επιδεικτικό ύφος, μπροστά του, ενώ ο ίδιος φώναζε «"Είναι δικός μου, είναι δικός μου, δεν θα τον πάρετε" άκουγε ο ίδιος τη φωνή του να τσιρίζει» (Ζέη [206χιλ.]2001: 203). Δεν κατάφερε όμως να την κρατήσει και νιώθει βαθύ πόνο και έντονη θλίψη για τον χαμό της. Παράλληλα, η Φρεν, παρουσιάζεται εξαιρετικά ζωόφιλη, σε βαθμό παράλογο. Αγαπούσε ιδιαίτερα τον Γουίλμπορ αλλά συμπαθούσε όλα τα ζώα της φάρμας, τα οποία επισκεπτόταν συχνά, τα παρατηρούσε, τα άκουγε που συνομιλούσαν και τα ίδια της «είχαν εμπιστοσύνη, γιατί ήταν ήσυχη και τους έδειχνε φιλία» (Ουάϊτ, [2]1987: 30). Παρόμοια, ο αφηγητής του Ι.Δ. Ιωαννίδη αναφέρει για τον Παύλο πως «ο Σπίθας ήταν το αγαπημένο του άλογο. Ο καλύτερος φίλος του. Κάθε μέρα πήγαινε στο στάβλο και κουβέντιαζαν» (Ιωαννίδης, 1985: 15). Βλέπουν στο αγαπημένο τους ζώο το πρόσωπο ενός καλού φίλου, γι' αυτό και έχουν έναν μοναδικό τρόπο επικοινωνίας, περνούν χρόνο μαζί του και νιώθουν οικειότητα και άνεση.

Φιλία με αντικείμενα

Ξεχωριστή μπορεί να θεωρηθεί η φιλία που μπορεί να αναπτύξει κάποιο παιδί με ένα αντικείμενο. Κυρίαρχο θέμα της ιστορίας του βιβλίου *Ο κήπος με τ' αγάλματα* είναι η φιλία που αναπτύσσουν τα παιδιά με τα αγάλματα του κήπου. Κάθε μεσημέρι πηγαίνουν στον κήπο με τα αγάλματα και η αφηγήτρια εξομολογείται πως «εμείς τ' αγαπήσαμε πολύ τ' αγάλματα. Πως ζούσανε μας φαινότανε. Ήτανε σα να μπήκανε στις κουβέντες και στις παρέες μας […] Γιατί τ' αγάλματα είναι οι ωραίοι καινούργιοι και παράξενοι φίλοι μας. Ωραίοι φίλοι» (Σαραντίτη, 1989: 18, 20). Ωστόσο, διακρίνει πως πρόκειται για μια ιδιαίτερη αγάπη, γιατί αφηγείται πως «δεν μπορείς βέβαια να τ' αγαπήσεις έτσι όπως αγαπάς τους ανθρώπους […] τ' αγαπάς όμως αλλιώτικα» (σ. 54).

Παρόμοια, και ο Παύλος της Χατζηχάνας, θεωρεί φίλη του την μικρή κουδουνίστρα, που τον νανούριζε όταν ήταν μωρό, συνομιλεί μαζί της κάθε βράδυ πριν κοιμηθεί και έχει δεθεί συναισθηματικά. «Γίναμε φίλοι αχώριστοι. Αν δεν μου τραγουδήσει δεν μπορώ να κοιμηθώ» (Χατζηχάνα 1995: 18) αναφέρει ο ίδιος, και μάλιστα η Ντιντόν, όπως την έχει ονομάσει, τραγουδά μόνο όταν είναι χαρούμενος ενώ όσο νιώθει λυπημένος παρουσιάζεται σιωπηλή, και φαίνεται να έχει μια ιδιαίτερη συμβολή στην πλοκή της ιστορίας.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η μελέτη των συγκεκριμένων αναγνωσμάτων φανερώνει πως οι φίλοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή ενός παιδιού και κατακλύζουν την παιδική ηλικία. Άλλωστε οι παιδικοί φίλοι «εκπληρώνουν μια σπουδαία αποστολή που δεν μπορούν να υπηρετήσουν οι γονείς αφού διαμορφώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και το αίσθημα της ταυτότητας» (Rubin 1987: 28). Ένα παιδί που έχει φίλους νιώθει το αίσθημα ότι ανήκει κάπου, βιώνει το αίσθημα της συντροφικότητας και της αποδοχής. Αντιμετωπίζει την φιλία ως δεσμό εμπιστοσύνης, ανιδιοτέλειας, ειλικρίνειας, αμοιβαιότητας.

Τα λογοτεχνικά αναγνώσματα παρουσιάζουν ποικίλες μορφές παιδικής φιλίας, που ενδιαφέρουν τους μικρούς αναγνώστες. Εξάλλου, χαρακτηριστικό της παιδικότητας, είναι πως το παιδί «αισθάνεται ένα μεγάλο κενό όταν του λείπει ο συμπαίχτης, ο φίλος, ο συνομιλητής» (Κρόκος 2014: 62-67), αφού προτιμά να βρίσκεται συνεχώς με παρέα. Η ανάγνωση τέτοιων ιστοριών από τα παιδιά θα οδηγήσει στην ταύτιση με τους ήρωες, αφού εύκολα σε πολλά σημεία θα αναγνωρίζουν τον εαυτό τους με τους δικούς τους

φίλους. Τα βιβλία μπορούν να συμβάλλουν στην άρση στερεοτυπικών αντιλήψεων και ρατσιστικών επιθέσεων απέναντι σε παιδιά που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και κατ' επέκταση, στην υιοθέτηση στάσεων αποδοχής και αλληλοσεβασμού.

Κρίνεται αναγκαία η γόνιμη σχέση των παιδιών με λογοτεχνικά αναγνώσματα, η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί κατά την διάρκεια της σχολικής ζωής. Οι μαθητές του δημοτικού προσεγγίζουν την λογοτεχνία μέσα από τα κείμενα της *Γλώσσας* και κυρίως του *Ανθολόγιου Λογοτεχνικών Κειμένων*, αλλά αυτό δεν θεωρείται επαρκές για να καρπωθούν τα οφέλη ενός ολοκληρωμένου λογοτεχνικού αναγνώσματος. Ο δάσκαλος αποτελεί τον κύριο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο, αφού αυτός καλείται να μετατρέψει την πρωτογενή επαφή του παιδιού και βιβλίου σε μόνιμη και δημιουργική σχέση. Η προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου πρέπει να διαπνέεται από πνεύμα του παιχνιδιού γιατί το παιχνίδι και το λογοτεχνικό διάβασμα έχουν κοινά χαρακτηριστικά, καθώς έχουν στοιχεία αρμονίας προσφέροντας την απόλυτη ελευθερία (Κατσίκη-Γκίβαλου 1994: 32). Έτσι, τα παιδιά, μέσα από τα κατάλληλα και τα σωστά επιλεγμένα αναγνώσματα, μαθαίνουν για την αξία της φιλίας, ενθαρρύνονται να εντάσσουν στην παρέα τους άτομα που φαινομενικά διαφέρουν, παρακινούνται στην υιοθέτηση συμπεριφορών και στάσεων αλληλοεκτίμησης, ειρηνικής διάθεσης και αλληλεγγύης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαρελλά, Α. ([4]2007). *Δώσε την αγάπη*. Αθήνα: Πατάκη.
Βασιλείου, Ε. (2001). *Οι τρελές καλοκαιρινές μου διακοπές*. Αθήνα: Κέδρος.
Βίλχελμ, Χ. ([3]2002). *Ο καλύτερός μου φίλος*. Σύχρονοι Ορίζοντες.
Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., Μπεζέ, Λ. (2007). *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού*, Α΄-Β΄-Γ΄ Τεύχος, Βιβλίο μαθητή, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
Γουμενοπούλου, Μ. *Γλυκό τσαμπί σταφύλι*. Ηλιοσκόπιο.
Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., Τσιλιγκιριάν Ε. (2007). *Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού,* Α΄-Β΄-Γ΄ Τεύχος, Βιβλίο μαθητή, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
Ζέη, Α. ([76χιλ]2008). *Μωβ ομπρέλα*. Αθήνα: Κέδρος.
Ζέη, Α. ([206χιλ.]2001). *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Κέδρος.
Ηλιόπουλος, Β. ([8]2003). *Ο Τριγωνοψαρούλης, ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος*. Αθήνα: Πατάκη.
Θεοδωράκη, Μ. (2003). *Το παιδί με το ακορντεόν*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., Τικτοπούλου, Α. (2007). *Γλώσσα*

Γ΄ Δημοτικού, Α΄-Β΄-Γ΄ Τεύχος, Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα Α., Χαλικιάς Π.(2 007). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού*, Α΄-Β΄-Γ΄ Τεύχος, Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαιωάννου, Κ., (2006). *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού*, Α΄-Β΄-Γ΄ Τεύχος, Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιωαννίδης, Δ. Ι. (1985). *Τα τρία παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2007). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού*, Α΄-Β΄ Τεύχος, Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., Πυλαρινός, Θ., (2007). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού*, Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1994). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία: Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου του Παιδικού Βιβλίου*. Αθήνα: Δελφίνι.

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

Κρόκος, Γ. (2014). Η έννοια της παιδικότητας. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, *114*, 62-67.

Μουρίκη, Κ. (1991). *Τα μαγικά μολύβια από τη Μαγιόρκα*. Αθήνα: Άγκυρα.

Μπουλώτης, Χ. ([4]2001). *Το άγαλμα που κρύωνε*. Αθήνα: Πατάκη.

Νικολούδη, Φ. (2000). *Το χαρούμενο λιβάδι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ουάϊτ, Μ. Ε. ([2]1987). *Το δίχτυ της Καρλότας*, μτφρ. Τζίλντα Βρετέα. Αθήνα: Ψυχογιός.

Σαραντίτη, Ε. (1989). *Ο κήπος με τ' αγάλματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Μ. (2007). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων*, *Α΄ & Β΄ Δημοτικού,* Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Τσιλιμένη, Τ. (2013). Οι απόψεις και οι τακτικές των νηπιαγωγών για φιλαναγνωστικές δράσεις στην προσχολική εκπαίδευση. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, 110,* 8-12.

Φακίνου, Ε. ([14]2004). *Μια μικρή καλοκαιρινή ιστορία*. Αθήνα: Κέδρος.

Φώτου, Γ. (2005). *Ο αόρατος Πολ*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Χατζηχάννα, Φ. (1995). *Η Ντιντόν, ο Παβελάκης μου κι εγώ*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Johe, R. & Hart P. (2010). Η Λογοτεχνία στα σχολεία σήμερα, μτφ. Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, 99,* σσ. 52-54.

Rubin, Z. (*1987). Οι φιλίες των παιδιών: Ο ρόλος της φιλίας στο αναπτυσσόμενο παιδί,* μτφ. Κελεσίδου. Αθήνα: Κουτσουμπός.

ABSTRACT

Children create strong friendships built upon strong foundations of love and solidarity. In all these literary creations for children the presence of heroes who are good friends is a very common phenomenon. Considering that childhood friendship is of timeless value, I choose to deal with this specific topic. In order to examine the issue of childhood friendship, children literary books along with school coursebooks of language and literary anthology were studied. The report compares and contrasts the basic themes of the narratives and lastly indicates ways of making good use of literature in class by incorporating them in along with the school textbook. In this way, the relationship, that is created between the child and literature will lead to aesthetic pleasure, will broaden his/her mind, will cultivate his/her language expression. Most important of all, literature affects moments of happiness and pleasure, which is why it should be incorporated to school life.

Σταυρούλα Γρηγορίου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σπετσών 18, 452 21, Ιωάννινα
Τηλ.: 6943888120
E-mail: stavroulagrig@yahoo.gr

Η Φυσική Δραστηριότητα, το παιχνίδι και ο Αθλητισμός στα Αναγνωστικά Κείμενα του Δημοτικού Σχολείου

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας, Σπύρος Χ. Πανταζής, Άννα Θ. Αγγελάκη

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο δημοτικό τα παιδιά ασχολούνται περισσότερο με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (το μάθημα «*Η Γλώσσα μου*» καταλαμβάνει το 36% του συνόλου των ωρών του εβδομαδιαίου προγράμματος) και σ' όλους είναι γνωστή η επίδραση του συγκεκριμένου μαθήματος στην ιδεολογική διαμόρφωση των μαθητών (Λούβρου, 1994: 45· Καϊσερόγλου, 2011: 78). Τα αναγνωστικά είναι η σημαντικότερη ομάδα βιβλίων, παρέχουν ακαδημαϊκές γνώσεις, μεταδίδουν πληροφορίες για τις κοινωνικές αντιλήψεις, απόψεις και νόρμες, μεταφέροντας τα παιδιά απ' την αγκαλιά της οικογένειας σιγά - σιγά στο ευρύτερο περιβάλλον εντάσσοντάς τα στην κοινωνία, λειτουργώντας ως φορέας κοινωνικοποίησης (Καϊσερόγλου, 2011: 79). Αν δεχτούμε, από τη μια μεριά, ότι στα αναγνωστικά του σχολείου αντικατοπτρίζεται η κοινωνική πραγματικότητα και από την άλλη ότι υπάρχει, γενικότερα, μια θετική αντιμετώπιση της αθλητικής και αγωνιστικής δραστηριότητας των μελών της κοινωνίας, φτάνουμε στο σημείο να δεχτούμε πως τα πρώτα βήματα του παιδιού είναι αυτά που συντελούν στην αποτελεσματικότερη εγχάραξη των κατεστημένων αντιλήψεων για την ενασχόληση με την αθλητική και αγωνιστική προσπάθεια.

Η συστηματική και μεθοδική διδασκαλία των αναγνωστικών κειμένων επικουρεί στο να περάσουν και να πετύχουν μηνύματα και ιδανικά (όπως: σεβασμός και προσωπική υπευθυνότητα, αγάπη για τον άνθρωπο και για τη φύση, πολυπολιτισμικότητα, ανθρώπινα και παιδικά δικαιώματα, αποδοχή του ξένου και της ετερότητας, αλληλεγγύη, ανωτερότητα, δημοκρατία, σεβασμό στην ιστορία του ελληνικού έθνους και της ιστορίας του, προσωπική βελτίωση, προάσπιση της υγείας, κ.ά.) στους μαθητές. Ακόμη επίσης, η ενασχόληση με τα αναγνωστικά κείμενα βοηθάει και στην ανάγνωση και άλλων ακόμη κειμένων κάνοντας έτσι τους μαθητές κατόχους του πνευματικού πλούτου της ελληνικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας.

2.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Με τις γνώσεις που μετέδιδε το σχολείο στους μαθητές του, προσπαθούσε να τους προετοιμάσει για τη ζωή που τους προόριζε και να τους βοηθήσει να ενταχθούν ομαλά σ' αυτήν. Κύριο μέσο γι' αυτό το σκοπό, εκτός από το δάσκαλο, αποτελούσαν πάντοτε τα βιβλία και ξεχωριστά το «*Αναγνωστικό*». Μ' αυτό, κυρίως, περνούσαν στα παιδιά τα μηνύματα και οι αξίες που το σχολικό σύστημα ήθελε να δώσει (Χαρωνίτης, 1985: 99). Έντονα προβλήθηκε η σύγχρονη ζωή στις διάφορες εκφάνσεις με την τεχνοκρατία και με τους κινδύνους που εγκυμονεί να παρουσιάζεται περισσότερο στο Αναγνωστικό της ΣΤ΄ τάξης (Χαρωνίτης, 1985: 99).

Η έρευνα της Πρόσκολη έχει αναφερθεί σε έννοιες που αποβλέπουν σε αγωγή οικονομικού, κοινωνικού, πολιτιστικού χαρακτήρα (1990: 53) και απαντά στο κοινωνιολογικό ερώτημα, πόσο η εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με την οικονομία, την αγορά εργασίας ή την απασχόληση γενικότερα. Σύμφωνα με την (Πρόσκολη, 1990: 59), οι παιδικές χαρές παρουσιάζονται στα αναγνωστικά σαν έργα κοινωνικής πολιτικής και πρόνοιας και ως τα μέσα εκείνα που προάγουν μία παραδεκτή κοινωνική συμπεριφορά. Το πάρκο και η τραμπάλα παρουσιάζονται σα μέσα κοινωνικοποίησης συντείνοντας στην απόκτηση αυτογνωσίας από το παιδί: «γνωρίζει το σώμα του». Ο χώρος παρουσιάζεται σαν συντελεστής ανάπτυξης και κοινωνικο-συναισθηματικής έκφρασης του παιδιού, ακόμη εντάσσεται η θετική παρουσίαση δρόμων που μεταβάλλονται σε παιδότοπους και πεζόδρομους και η αναφορά σε κοινωνικούς οργανισμούς ή σε ασφαλιστικούς οργανισμούς (Πρόσκολη, 1990: 59).

Ο σκοπός της μελέτης του Παπαμανώλη (1994: 29-30), ήταν να βρει μέσα από τα αναγνωστικά (1981-1989), τα περιεχόμενα εκείνα που συγκέντρωναν χαρακτηριστικά γνωρίσματα παιδικής λογοτεχνίας και τα κατέταξε σε δεκαέξι θεματικές ενότητες με τον αντίστοιχο αριθμό μαθημάτων που περιλαμβάνει η καθεμιά από αυτές, όπως π.χ. θέματα από τη θρησκεία μας 22 μαθήματα, ασχολίες των κατοίκων της ελληνικής υπαίθρου 8 μαθήματα, παιδικά παιχνίδια 8 μαθήματα, σελίδες από την ιστορία της φυλής μας 38 μαθήματα κ.α.

Μελετώντας τα αναγνωστικά (1985-1989) του δημοτικού σχολείου οι Άχλης και Λόππα-Γκουνταρούλη (1987: 46) διερεύνησαν τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν θεματικές όπως τα εξωτερικά και εσωτερικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού, το ρόλο του εκπαιδευτικού, αυταρχικές και αντιαυταρχικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και την έντονη παρουσία του ανδρικού φύλου στην εργασιακή θέση του εκπαιδευτικού. Συμπερασματικά καταλήγουν ότι ο εκπαιδευτικός και το έργο του ανταπο-

κρίνονται στη σύγχρονη Παιδαγωγική επιστήμη και προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της ελληνικής πραγματικότητας, έτσι όπως αυτή εμφανίζεται μέσα από τα αναγνωστικά.

Σκοπός της εργασίας του Καϊσερόγλου (2011: 78) ήταν ο εντοπισμός και ερμηνεία των αναπαραστάσεων των δύο φύλων, οι ρόλοι και τα στερεότυπα του φύλου στα νέα Αναγνωστικά «*Η Γλώσσα μου*» (2006-2008) του Δημοτικού Σχολείου. Καταλήγει συμπερασματικά, ότι οι μορφές διάκρισης και ανισότητας σε βάρος των γυναικών δεν έχουν εκλείψει στη πραγματική ζωή, οι εργαζόμενοι άνδρες είναι περισσότεροι από τις γυναίκες, και οι άνδρες φαίνεται να υπερέχουν στην επινοητικότητα σε σχέση με τις γυναίκες.

Έρευνα για την εικόνα της γυναίκας πραγματοποίησε η Κανταρτζή (1991), τα στερεότυπα και τους ρόλους των δύο φύλων ερεύνησε η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1987: 229-248), Κανταρτζή (2003), Φρειδερίκου (1995), ενώ η Γεωργίου-Νίλσεν (1980) διαπραγματεύτηκε τη θεματική της οικογένειας.

Η μελέτη της Λούβρου (1994: 45-61) διαπραγματεύτηκε το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών βιβλίων «*Η Γλώσσα μου*» του δημοτικού, ενώ τη γυναικεία παρουσία στα κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας του Λυκείου μελέτησε η Λόπα-Γκουνταρούλη (1992: 55-73).

Η έρευνα της Πάτσιου (1995), έγινε στο παιδαγωγικό περιοδικό «*Η διάπλασις των παίδων* (1879-1922)». Στο κεφάλαιο της Ιστορίας η Πάτσιου (1995: 132) αναφέρει ότι η ελληνική (αντρική) ανατροφή συμπληρώνεται από τη σωματική άσκηση και επιδιώκει την απόκτηση ρωμαλέου σώματος.

3.ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας ήταν η ανίχνευση, καταγραφή και ερμηνεία κριτικής διάθεσης των κειμενικών εδαφίων και εικόνων των αναφορών σχετικά με τη φυσική δραστηριότητα, την αθλητική και αγωνιστική δραστηριότητα, καθώς και το παιχνίδι (αντικείμενο, ρόλων, κατασκευής, ομαδικό) των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου από το 1891-2016.

Επιλέχτηκε ο συνδυασμός της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία χρησιμοποιείται σε παρόμοιες έρευνες (Άχλης, 1983· Προσκόλλη, 1990· Λόππα-Γκουνταρούλη, 1992· Καϊσερόγλου, 2011), και η κριτική ανάλυση λόγου (Schnell, Hill & Esser, 2014: 399), η οποία αξιοποιείται πρωτίστως για την ανίχνευση της ιδεολογίας και μελετά τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά συμφραζόμενα, ιδιαίτερα στην αλληλεπίδραση ή στο διάλογο μεταξύ ομιλητών, αλλά και σε κάθε άλλου είδους «λόγο» (Μπονίδης, 2004: 100· Schnell, Hill, & Esser, 2014: 401). Πηγές της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά

63 βιβλία εκ των οποίων, 40 αναγνωστικά βιβλία, 5 ανθολόγια, και 18 τετράδια εργασιών.

4.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η φυσική δραστηριότητα στα αναγνωστικά κείμενα

Ο χορός, η κολύμβηση, οι ναυτικές εργασίες όπως η κωπηλασία, το σκάλισμα, ο πότισμα, το κόψιμο των δέντρων, η εκδρομή, ο περίπατος, έχουν εκτεταμένες αναφορές.

Το βιβλίο «*Στάθης Σταθάς*» είναι χωρισμένο σε δύο μέρη, στο πρώτο μέρος, παρουσιάζεται η θαλασσινή περιπέτεια του ονειροπόλου Στάθη Σταθά, μια περιπέτεια μάλλον αυτογνωσίας, ένα ταξίδι που τον μαθαίνει ότι κάθε επιλογή έχει το κόστος της. Στο δεύτερο μέρος, ο ρεαλιστής και προσγειωμένος τώρα ήρωας βιώνει το όνειρο της επιτυχίας, απορρίπτοντας τον προηγούμενο εαυτό του ως αιθεροβάμονα (Κεχαγιόγλου, 2013). Παρατηρούμε, την προσπάθεια που κάνει ο έφηβος περνώντας από την ξενοιασιά που προσφέρει το παιχνίδι στην έντονη εργατικότητα στην ενηλικίωση, το παιχνίδι ως προπομπός, ως προστάδιο και διαδικασία για την επιτυχή έκβαση και απόδοση της εργασίας στην ενήλικη ζωή, την προσπάθεια για να πετύχει ο Στάθης (που ίσως στο πρόσωπό του να αντιπροσωπεύει την προσπάθεια ολόκληρου του ελληνικού έθνους, το 1934 είναι μια εποχή οικονομικής και πολιτικής κρίσης), και την αυτενέργεια και το αυθόρμητο της δραστηριότητας που πραγματοποιείται.

Στο αναγνωστικό «*Τα ψηλά βουνά*» του Ζαχαρία Παπαντωνίου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χειρωνακτική εργασία (σκάψιμο, διαμόρφωση μονοπατιών) από τα παιδιά για τη συμβολή της στο κοινοτικό όφελος. Το περπάτημα και η πορεία μέσα στο δάσος αποτελούν εκφράσεις της φυσικής δραστηριότητας του κοινοτικού τρόπου ζωής, της περιβαλλοντικής ευαισθησίας αλλά και της διάθεσης των παιδιών αφού επέλεξαν να ζήσουν ένα καλοκαίρι ολόκληρο μακριά από τους δικούς τους και παρέα με τους συμμαθητές τους.

Στο αναγνωστικό για τη Β΄ τάξη με τίτλο «*Ο Κόσμος του Παιδιού*» (1932) τα παιδιά σκαλίζουν, φυτεύουν, ποτίζουν και περιποιούνται τα λουλούδια και τα δεντράκια της αυλής του σχολείου. Τονίζεται μια δραστηριότητα που στη σύγχρονη εποχή μας λείπει από τα περισσότερα σχολεία και βρίσκει απήχηση μόνο από τη συμμετοχή κάποιων τάξεων σε περιβαλλοντικά προγράμματα και δεντροφυτεύσεις. Φαίνεται, ότι μαζί με τη φυσική δραστηριότητα οι συγκεκριμένοι συγγραφείς προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν το μα-

θητή να είναι πιο δραστήριος και συμμετοχικός σε περιβαλλοντικά θέματα, να είναι δραστήριος και όχι παθητικός, να δρα ομαδικά στο σχολικό ομαδικό πλαίσιο για το κοινοτικό συμφέρον.

Οι χειρωνακτικές εργασίες (όργωμα, σκάλισμα, κλάδεμα, πότισμα, κυνήγι, ψάρεμα, κτίσιμο, φτιάξιμο λάσπης, αναρρίχηση, κ.ά.) γίνονται από τους μεγαλύτερους και ενίοτε από τα παιδιά στο παιχνίδι τους, να μιμούνται αυτές τις δραστηριότητες. Οι εκδρομές στην εξοχή, ο χορός, τα παιχνίδια στη θάλασσα και η κολύμβηση, αναφέρονται συχνά τονίζοντας τη σημασία τους στην παιδαγωγική παρέμβαση για τη σωστή ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών. Οι αφηγήσεις των συγγραφέων πολλές φορές γίνονται στο υπαίθριο περιβάλλον και όχι σε αυτό της πόλης. Τα παιδιά μαθαίνουν, γνωρίζουν ασχολίες που συνδέονται με κάθε εποχή, τη χρησιμότητα των ασχολιών αυτών και τη σημασία του χρόνου (Β΄ τάξη «*Ιστορίες*», 1933). Τα παιδιά μετρούν, κτίζουν, κάνουν κουμάντο για τα οικοδομικά υλικά, παίζουν ασκούμενα ενέργειες των μεγάλων. Φαίνεται, ότι τα παιδιά κάνουν πραγματοποιούν χειρωνακτικές εργασίες, μέσα από κατασκευαστικές παιγνιώδεις δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από έντονη κινητικότητα, εργατικότητα, συνεργασία, ομαδικό συντονισμό και εκπαίδευση ικανοτήτων. Διαβάζοντας τα αναγνωστικά βλέπουμε ένα ψυχαγωγικό τρόπο των παιδιών με το παιχνίδι κατασκευών και έκφραση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης των παιδιών-μαθητών μέσα από τις ασχολίες των μεγάλων.

Το παιχνίδι αντικείμενο στα αναγνωστικά κείμενα

Για το *χαρταετό* υπάρχουν αρκετές εικονικές και κειμενικές αναφορές. Τα παιδιά επιμένουν στις αντιξοότητες που μπορεί να προκύψουν όπως είναι η κατασκευή, το πλέξιμο του αετού στα κλαδιά, ο κακός χειρισμός του αετού, τονίζεται δε το στοιχείο της υπομονής και της προσπάθειας για να απολαύσουμε το παιχνίδι. Παρατηρούνται ακόμη έννοιες, όπως επιδέξιος χειρισμός και οπτικοκινητικός συντονισμός.

Στο βιβλίο των Καρκαβίτσα και Έλατου αναγνωστικό της Δ΄ δημοτικού «*Το ραζακί σταφύλι*», υπάρχουν αναφορές για την *τραμπάλα* (κεφ. 1, «*Ο παππούς*», σελ. 3-4). Διακρίνουμε τις έννοιες επιδέξιου χειρισμού μέσω του συντονισμού του βάρους των σωμάτων που δραστηριοποιούνται, η ομάδα, η επικοινωνία, η συνεργασία, η ασφάλεια παιχνιδιού, τραυματισμός, κλάματα, ενθάρρυνση για να παίξουν τα παιδιά ξανά και ας χτύπησαν να μην φοβηθούν και εγκαταλείψουν την προσπάθεια, ο σοφός που ηλικιακά είναι ο μεγαλύτερος της παρέας του παιχνιδιού.

Το *τόπι, η μπάλα, οι βόλοι, η κούκλα, η κούνια, η σβούρα, η τραμπάλα και η σφεντόνα* αναφέρονται σαν κείμενο και σαν εικόνα.

Το παιχνίδι αντικείμενο αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας του παιδιού με την πραγματικότητα και τη φαντασία, είναι ένα μέσο αντιπαράθεσης του παιδιού με τον κόσμο των πραγμάτων και των καταστάσεων. Στα παιχνίδια-αντικείμενα φαίνεται ότι για την επιτυχή έκβαση χρειάζονται να αναπτυχθούν κινητικές δεξιότητες όπως αυτή του χειρισμού αντικειμένου, της ισορροπίας-σταθεροποίησης και της μετακίνησης (τόσο στη λεπτή όσο και στην αδρή κινητικότητα), αλλά και του οπτικοκινητικού συντονισμού (σημάδι, σφεντόνα, βόλοι).

Το παιχνίδι ρόλων στα αναγνωστικά κείμενα

Γίνονται αφηγήσεις παιχνιδιού που προάγουν την εργατικότητα, τη σύνεση, τη φιλομάθεια. Αυτό που γενικά διακρίνεται μέσα από το παιχνίδι ρόλων στα διάφορα κειμενικά και εικονικά εδάφια είναι οι ευκαιρίες ισχυρής μάθησης, αφού τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν ρόλους, να θεωρήσουν τις απόψεις των άλλων, να αναπτύξουν γνώσεις σχετικά με κατάλληλους ρόλους δράσεις και συμπεριφορές, να διερευνήσουν τις μορφές και τις λειτουργίες της γλώσσας με τη δημιουργία διαλόγου. Το παιχνίδι ρόλων και η παντομίμα προϋποθέτει ανάπτυξη της φαντασίας, δηλαδή της ανάπτυξης και διαχείρισης των νοερών εικόνων. Μια μεταγνωστική δεξιότητα πρωταρχικής σημασίας για την εκπαίδευση.

Παιγνίδια που προκαλούν τα παιδιά να εξασκήσουν στο έπακρο σημείο που μπορούν τις γνώσεις, τις ικανότητές τους, να συνδυάσουν εμπειρίες με τρόπο ευλύγιστο σε καταστάσεις και εμπειρίες που μοιάζουν με την ίδια τη ζωή. Το παιδί ασκείται στην κοινωνική υπευθυνότητα. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, όπως παρουσιάζεται στα αναγνωστικά κείμενα το παιδί φαίνεται να αναγνωρίζει τις προσδοκίες των μεγαλύτερων (γονέας, δάσκαλος, οι οποίες αποτυπώνονται από το συγγραφέα) που αφορούν τη συμπεριφορά του αλλά και την επαγγελματική κοινωνική του εξέλιξη και προσπαθεί να τις ικανοποιήσει. Ίσως, όλο αυτό το γεγονός να αποτυπώνεται στην ερώτηση των ενηλίκων προς το παιδί: «*τι θέλεις να γίνεις σαν μεγαλώσεις;*».

Το παιχνίδι κατασκευής στα αναγνωστικά κείμενα

Στο κατασκευαστικό παιχνίδι παρατηρούνται ιδανικές συνθήκες ύπαρξης ανοικτού χώρου, υλικών (χώμα, νερό, ξύλο, πέτρες, λάσπη, εργαλεία ενη-

λίκων), διάθεσης και ελευθερίας των παιδιών. Η έκφραση και η δημιουργία βρίσκει εφαρμογή στο παιχνίδι των παιδιών το οποίο απαιτεί κινησιολογικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες λεπτού χειρισμού, δύναμης, αντοχής, χειρισμού των εργαλείων (φτυάρι, μυστρί) των ενηλίκων για την αποτελεσματική έκβασή του. Το κατασκευαστικό παιχνίδι έτσι όπως αποτυπώνεται τόσο σε κείμενο όσο και σε εικόνα, ιδιαίτερα στο αλφαβητάριο για την Α΄ και Β΄ τάξη (1955-1977), καλλιεργεί τη φαντασία, ευνοεί τη δημιουργικότητα των μαθητών συντελεί στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου και συμβάλλει στην εθνική και κοινωνική προσαρμογή. Σύμφωνα με τον τεχνολογικό κονστρουκτιβισμό το κατασκευαστικό παιχνίδι στη σχολική ηλικία παρουσιάζει σημαντική εξέλιξη. Το παιδί κατασκευάζει διάφορα έργα και αυτό του αρέσει, τα έργα αυτά έχουν χαρακτήρα παιχνιδιού, αλλά αποτελούν και ένδειξη για σοβαρή εργασία (Τομασίδης, 1982). Το δικαίωμα του παιδιού στο παιχνίδι αποτυπώνεται μέσα στα κείμενα από τους υπαίθριους χώρους, την αυλή του σπιτιού, την αυλή του σχολείου. Ο πολιτισμός, η ταχύτατη διάδοση των πληροφοριών, η προσπάθεια για την απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερων γνώσεων και δεξιοτήτων περιόρισαν τον ελεύθερο χρόνο και χώρο για το παιχνίδι (Zimmer, 2007). Σήμερα, οι προϋποθέσεις του ελεύθερου χώρου και χρόνου δεν εξασφαλίζονται στο έπακρο και για την πλειονότητα των παιδιών.

Το ομαδικό κινητικό παιχνίδι στα αναγνωστικά κείμενα

Το ομαδικό και έντονα κινητικό παιχνίδι που πραγματοποιούνταν είτε στην αυλή του σχολείου είτε σε υπαίθριους ανοικτούς χώρους «*αλάνες*» έχει αρκετές αναφορές, διακρίνοντας έτσι τη μεγάλη σημασία που είχε κατά τους συγγραφείς στη διάπλαση της παιδικής προσωπικότητας.

Το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των ηρώων. Παραδοσιακά, διαχρονικά παιχνίδια που παίζονται στις αυλές των σπιτιών, στην αυλή του σχολείου κατά το διάλειμμα, στους υπαίθριους χώρους ή στην ακροθαλασσιά. Τα παραδοσιακά αυτά παιχνίδια τα βλέπουμε σε βάθος πολλών δεκαετιών να επαναλαμβάνονται και να δραστηριοποιούν τους ήρωες των κειμένων. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των παιχνιδιών τονίζεται ιδιαίτερα στις αρχές του 21ου αιώνα συγκριτικά με παρελθόντα έτη. Όσο πιο πίσω αν πάμε χρονικά θα δούμε μια ομαδική πειθαρχημένη δραστηριοποίηση παιχνιδιού μιλιταριστικού χαρακτήρα και εκπαίδευσης μέσω της παρέλασης των παιδιών και της προετοιμασίας για αυτήν, που αποτυπώνει τις ιστορικές πολιτικές κοινωνικές

συνθήκες της εποχής γραφής των βιβλίων και της επικρατούσας άποψης περί παιχνιδιού.

Διακρίνουμε δύο περιπτώσεις ομαδικού κινητικού παιχνιδιού. Στην πρώτη περίπτωση, υπάρχουν και οι περισσότερες αναφορές, το παιχνίδι και η ομάδα οργανώνεται αυθόρμητα από τα ίδια τα παιδιά. Η δεύτερη περίπτωση αναφέρεται σε ομάδες παιδιών που συγκεντρώνονται στον ελεύθερο χρόνο ή στη σχολική ώρα στο διάλειμμα και παίζουν κάτω από την εποπτεία ενός ή περισσοτέρων ενηλίκων (δάσκαλοι, γονείς). Στο παιχνίδι απαιτείτε η ύπαρξη τουλάχιστον δύο ανθρώπων και μια σειρά κανόνων δράσης, που τα παιδιά τους προσέχουν και τους τηρούν. Τονίζεται η τήρηση των κανόνων από την πλευρά των παιδιών και πόσο σημαντικό είναι να παίζουμε όλοι μαζί.

Το ομαδικό κινητικό παιχνίδι σύμφωνα με τον Κρασανάκη (1990, 3582) είναι το παιχνίδι του κοινωνικοποιημένου ανθρώπου. Το ομαδικό παιχνίδι στα αναγνωστικά κείμενα υποδεικνύει σαν κεντρικό άξονα την άμιλλα και τον ανταγωνισμό μέσα σε κατάσταση ελευθερίας, πειθαρχίας κανόνων, συνύπαρξης, επικοινωνίας και συνεργασίας. Τα παιδιά που παίζουν, παίζουν ελεύθερα αυθόρμητα, γνωρίζονται μεταξύ τους και δεν τους ενδιαφέρει τόσο το ανταγωνιστικό αποτέλεσμα εξάλλου αυτό δεν φαίνεται και τόσο όσο φαίνεται η συνύπαρξη (πολυπολιτισμικότητα) και η φιλία, η χαρά και η προσδοκία για παιχνίδι.

Η αθλητική δραστηριότητα και ο αγώνας στα αναγνωστικά κείμενα

Οι αναφορές σχετικά με αθλητικούς αγώνες γίνονται στην προπόνηση, στον αρχαίο αθλητισμό, στις αναφορές του Όμηρου για αγώνες από το έπος «*Οδύσσεια*», στους Ολυμπιακούς Αγώνες, στην προσπάθεια αναβίωσης των Ολυμπιακών Αγώνων, στους αθλητικούς χώρους και τα γυμναστήρια, στο σύγχρονο αθλητισμό, στις αθλητικές δεξιότητες, αθλητισμός και αναπηρία, αθλητισμός και ανθρώπινα δικαιώματα, κατά της ετερότητας, ακόμη και για την ευεργετική σωματική επίδραση ή την σωματική υγεία και πρόληψη αλλά και θεραπεία του Ασκληπιού. Στο αναγνωστικό για τη ΣΤ΄ τάξη του (1949), γίνεται μία σύνδεση του αθλητισμού και του Μητροπολίτη Χρυσόστομου που δίνει σημασία στην εκπαίδευση της νεολαίας μέσω της άσκησης κατασκευάζοντας γυμναστήρια. Μέσα από το ανθολόγιο «*Με λογισμό και με όνειρο*» για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη (2001), διακρίνουμε το δικαίωμα στην άθληση ατόμων με αναπηρία αλλά και το σημαντικό γνώρισμα -μήνυμα κατά της ετερότητας και των διακρίσεων που εκπέμπει η αθλητική δραστηριότητα. Η αθλητική δρα-

στηριότητα όμως, δεν εμφανίζεται συχνά στα αναγνωστικά για τα χρονικά διαστήματα: α) 1934-1944, και β) 1955-2003, όπως το παιχνίδι και η φυσική δραστηριότητα. Σε σχέση με τα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα των εκάστοτε περιόδων βλέπουμε, ότι η αθλητική δραστηριότητα -ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι η αυστηρή πειθαρχία- εμφανίζεται στις προσπάθειες των αρχών του 20ού αιώνα για εξύψωση του ηθικού της χώρας, για την έκφραση υπερηφάνειας για το αρχαιότερο έθνος, για τις προσπάθειες να δοθούν κανόνες υγιεινής στους μαθητές (που για τις συνθήκες της εποχής εκείνης ήταν δύσκολες), αλλά και για την ανάπτυξη του αισθήματος της φιλοπατρίας. Τα αναγνωστικά κείμενα ανταποκρίνονται από πλευράς αθλητικού περιεχομένου στις ανάγκες της κάθε εποχής. Οι πολιτικές και κοινωνικές ανάγκες στις πρώτες δύο δεκαετίες του 20ού αιώνα (Βαλκανικοί πόλεμοι, μικρασιατική εκστρατεία και καταστροφή, η ιδέα της μεγάλης Ελλάδας) ήταν η ανάπτυξη και διατήρηση της εθνικής ιδέας ότι χρειάζονται πολίτες έτοιμοι «*καταρτισμένοι πνευματικά και σωματικά*» για να θυσιαστούν για την πατρίδα η οποία θα πρέπει να γίνει μεγάλη και αυτή η ιδέα θα πρέπει να καλλιεργηθεί μέσα από το σχολείο και τα αναγνωστικά κείμενα (Αναγνωστικό της Δ΄ τάξης, 1903 - «*Ο Έλλην Πολίτης*» και Αναγνωστικό της Δ΄ τάξης, 1914 - «*Ο Νέος Γεωργός*»). Τα παιδιά γυμνάζονται σαν στρατιώτες για να μπορέσουν να καταταγούν και να πολεμήσουν όταν χρειαστεί όπως τα παραδείγματα μέσα στα κείμενα (προσκοπισμός).

Γενικότερα όμως, οι αναφορές για την αθλητική δραστηριότητα κυρίως στις αρχές του 20ού και 21ου αιώνα γίνονται για την θωράκιση της υγείας. Η υγιής συμπεριφορά είναι πιο αποτελεσματική όταν διαρκεί διά βίου. Η φυσική δραστηριότητα και η ευρωστία μπορούν να μειώσουν τον κίνδυνο εμφάνισης ασθενειών και να συμβάλλουν στη βέλτιστη υγεία και ευεξία (Corbin, Lindsey, & Welk, 2001: 117). Για την ανάδειξη του δικαιώματος στην άθληση αναπήρων ατόμων γίνεται στις αρχές του 21^{ου} αιώνα που παρουσιάζονται και οι περισσότερες αναφορές για την αθλητική δραστηριότητα. Μέσα από τις κειμενικές και εικονικές αναφορές στην αθλητική δραστηριότητα και όλες τις διαστάσεις της, φαίνονται ουσιαστικά οι απόψεις των συγγραφέων για την προσπάθεια του ατόμου να ισορροπήσει τη συνολική του ανάπτυξη με τη σωματική δραστηριότητα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αναγνωστικά βιβλία επηρεάστηκαν διαδοχικά από τον εγκυκλοπαιδισμό του 18ου αιώνα και τη νοησιαρχική παιδαγωγική του Ερβάρτου, από

το ρομαντικό κίνημα σε ό,τι αφορά κυρίως στην έξαρση του λαογραφικού στοιχείου, από τα αισθητικά κινήματα του παρνασσισμού και του συμβολισμού, που έδωσαν έμφαση στη λογοτεχνική ποιότητα των κειμένων, και τις τελευταίες δεκαετίες από ψυχογλωσσικές θεωρίες που βλέπουν την ανάγνωση μέσα στα πλαίσια της επικοινωνιακής διαδικασίας και θέλουν τα αναγνωστικά κείμενα να υπηρετούν αντιπροσωπευτικές καταστάσεις αυτής της επικοινωνίας (Βουγιούκας, 1989: 309).

Το σχολικό εγχειρίδιο καταλαμβάνει κεντρική θέση στη δημιουργία και ανάπτυξη της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και θεωρείται το κυριότερο μέσο διδασκαλίας αφού το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και έξω απ' αυτή (με τη μορφή εργασιών στο σπίτι) στηρίζεται σ' αυτό (Καψάλης, & Θεοδώρου, 2002: 195). Συμβάλλει επίσης, στην καλλιέργεια της γενικότερης θετικής στάσης του παιδιού για τα βιβλία με τη μορφή και την αισθητική του (Καψάλης, & Θεοδώρου, 2002: 196). Επίσης η κοινωνικοποιητική δράση που ασκεί στους μικρούς μαθητές είναι τεράστια, αφού όπως υποστήριξε η Φραγκουδάκη (1987), τα παιδιά αφομοιώνουν τις αξίες που προβάλλονται μέσα στα αναγνωστικά ευκολότερα από άλλα μέσα, γιατί τους προβάλλονται με τρόπο έμμεσο, εξουδετερώνοντας έτσι τη δυνατότητα κριτικής αντίστασης (Φραγκουδάκη, 1987).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο για τη μετάδοση της θετικής στάσης και αντίληψης της ενασχόλησης με φυσικές (αθλητικές-αγωνιστικές) δραστηριότητες, όχι μόνο μέσα από το περιεχόμενο του τι διδάσκουν αλλά κυρίως μέσα από τη συμπεριφορά τους στη σχολική τάξη, τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές και τις πεποιθήσεις και στάσεις που κουβαλούν για τη φυσική δραστηριότητα, τον αθλητισμό, την αγωνιστική και το παιχνίδι. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ασκούν ίσως την πιο καίρια επιρροή στο πως τα παιδιά αναπτύσσονται στο σχολείο (Καϊσερόγλου, 2011: 83).

Οι προϋποθέσεις για κινητικές δραστηριότητες είναι πολύ ευνοϊκές την παιδική ηλικία. Η περιέργεια, η χαρά, ο αυθορμητισμός, η ανάγκη για κίνηση και παιχνίδι αξιοποιούνται από τους συγγραφείς στο πλαίσιο της παιδαγωγικής δραστηριότητας. Όλες οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που παρουσιάζονται στα βιβλία της γλώσσας έχουν δύο βασικούς άξονες, πρώτον είναι προσανατολισμένες στις ανάγκες και απαιτήσεις των παιδιών, και δεύτερον είναι κοντά στις ικανότητες των παιδιών, δεν ξεπερνούν δηλαδή τις ικανότητες των παιδιών. Το αποτέλεσμα των αφηγηματικών ιστοριών για το παιχνίδι δείχνει ότι τα παιδιά παίζουν, διασκεδάζουν και τα κατα-

φέρνουν, δηλαδή οι φυσικές ικανότητες των παιδιών καλύπτουν τις κινητικές απαιτήσεις της παιγνιώδους δραστηριότητας. Σε πολλά κείμενα και εικόνες παρουσιάζονται τα ίδια παιχνίδια (τυφλόμυγα, χαρταετός, παραδοσιακά, κρυφτό, κυνηγητό, κ.ά.), φαίνεται πως στα παιδιά μέσω των απόψεων των συγγραφέων αρέσουν οι γνώριμες καταστάσεις παιχνιδιού. Ίσως, γιατί σύμφωνα με την Zimmer (2007: 149), η επανάληψη ενός παιχνιδιού να προσφέρει στα παιδιά ασφάλεια, τάξη και οργάνωση. Ασυνήθιστα υλικά χρησιμοποιούνται από τους ήρωες για να καλύψουν την περιέργεια και τη χαρά της δημιουργίας (χτίστες και μηχανικοί).

Στις αναφορές διακρίνεται από τους συγγραφείς μία ευελιξία όσον αφορά την επιλογή του παιχνιδιού, ένας ανοικτός χαρακτήρας αλλά και το αυθόρμητο των ιδεών των παιδιών για το είδος του παιχνιδιού που θα παίξουν («*Τα παιχνίδια των παιδιών*», από το αλφαβητάριο «*Τα παιδάκια*» για την Α΄ και Β΄ τάξη, σχ. χρονιές 1932-1939).

Σε άλλες αναφορές γίνεται λόγος για την αυτόβουλη συμμετοχή του παιδιού, της ελεύθερης συμμετοχής, δηλαδή στο παιχνίδι. Το παιδί το ίδιο αποφασίζει το αν θα συμμετάσχει στο παιχνίδι ή τη φυσική δραστηριότητα «*Τα ψηλά βουνά*». Συμβολή στην αυτόβουλη συμμετοχή στο παιχνίδι και τη φυσική δραστηριότητα αποτελεί και το κείμενο της «*Βραδινής Προσευχής*» («*Τα Παιδάκια*», 1932-1939) που δίνεται έμφαση μέσα από την επίκληση που κάνει στην προσευχή το παιδί λίγο πριν τη βραδινή κατάκλισή του για συμμετοχή του την επόμενη μέρα σε παιχνίδια, χορό, γενικότερα στις κινητικές δραστηριότητες. Στο ίδιο κείμενο αλλά και σε άλλα διακρίνεται ακόμη και η ελευθερία λήψης αποφάσεων, όπως το γεγονός με ποιο ρόλο θα συμμετάσχει το παιδί στο παιχνίδι, αν θα προτιμήσει κάποια συγκεκριμένη δράση αντί για κάποια άλλη. Τονίζεται ακόμη ο χαρακτήρας της αυτενέργειας, μέσα από το παιχνίδι το παιδί είναι πρωταγωνιστής και αυτό βιώνει το αποτέλεσμα της επιτυχίας ή της αποτυχίας στην προσπάθειά του.

Ένα στοιχείο στις αναφορές των συγγραφέων που φαίνεται στο παιχνίδι των παιδιών είναι το γεγονός ότι η φυσική δραστηριότητα και το παιχνίδι πηγάζουν από τον κόσμο της πραγματικότητας των παιδιών, όπως για παράδειγμα, το αναγνωστικό της ΣΤ΄ τάξης (κεφ. «*Κτίστες και Μηχανικοί*», 1954-1976), το αλφαβητάριο της Α΄ και Β΄ τάξης (κεφ. «*Το σπιτάκι*», 1955-1969). Το χρονικό διάστημα αυτό υπάρχει έντονη ανοικοδόμηση στην πρωτεύουσα και στις μεγαλουπόλεις της Ελλάδας λόγω της εσωτερικής μετανάστευσης. Τα παιδιά της συγκεκριμένης εποχής βιώνουν από κοντά τις εργασίες που σχετίζονται με την οικοδόμηση κτιρίων και τις μεταφέρουν από πραγματικά βιώματα στο παιχνίδι τους. Χρησιμοποιούν την κινητική δραστηρι-

ότητα για να κάνουν τη μετάβαση από την πραγματικότητα (αυτό που βλέπουν στη γειτονιά τους, στην πόλη και το χωριό τους στην καθημερινότητά τους, άμεση εμπειρία) στη φαντασία τους στη σκέψη τους, να το αποδώσουν στη συνέχεια με την κινητική δραστηριότητα και το παιχνίδι τους σε μικρότερη χωρική κλίμακα και να το συμβολίσουν ως αυτό το έργο που έχουν στην άμεση αρχική τους εμπειρία. Όλος αυτός ο κύκλος που αναπτύχθηκε πραγματικό, φανταστικό, πραγματικό, συμβολικό αποδίδεται μέσω των απόψεων των συγγραφέων στα αναγνωστικά κείμενα. Τα παιδιά φτιάχνουν και κατακτούν τον δικό τους πραγματικό κόσμο που αντιπαρατίθεται στον κόσμο των μεγάλων. Προκύπτει έτσι ένας βιωματικός προσανατολισμός του παιχνιδιού.

Το αναγνωστικό βιβλίο, το αλφαβητάριο ή το βιβλίο για το μάθημα της γλώσσας, ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων, καταδεικνύουν μέσα από τα κείμενα και τις εικόνες τους για τη φυσική δραστηριότητα και το παιχνίδι τις διδακτικές αρχές της Παιδαγωγικής του ανοικτού σχολείου που σύμφωνα με τον Παππά (2000: 264), είναι η αυτενέργεια, η αυτόβουλη συμμετοχή, η εποπτεία, του βιωματικού προσανατολισμού ή από τη ζωή με τη ζωή, και η ελευθερία στη λήψη αποφάσεων. Παρότι οι διδακτικές αρχές που θεωρούνται προϋπόθεση για τη μάθηση, σύμφωνα με τον Παππά (2000: 264), στο παραδοσιακό σχολείο είχαν υποταχθεί στο μονόλογο του εκπαιδευτικού, που με τη διδασκαλία του μπορούσε να αλλοιώσει κάθε διδακτική και παιδαγωγική διάσταση στην αγωγή και τη μάθηση. Από την άλλη πλευρά όμως, βλέπουμε μέσα από τα αναγνωστικά κείμενα της εποχής να βρίσκουν εφαρμογή αυτές οι διδακτικές αρχές του ανοικτού σχολείου.

Οι απόψεις των συγγραφέων για τα κείμενα που αφορούν το παιχνίδι, τον αθλητισμό, τη φυσική δραστηριότητα αλλά και τις διαστάσεις τους φανερώνουν την προσπάθεια ισορρόπησης της συνολικής ανάπτυξης του ατόμου με τη σωματική δραστηριότητα. Η λογοτεχνία μέσα από τα αναγνωστικά κείμενα του δημοτικού σχολείου, συμβάλλει στην γενικότερη αγωγή του μικρού παιδιού, καθώς είναι φορέας κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών. Του δίνει χαρά και ευχαρίστηση, τον εξοικειώνει με την κοινωνική πραγματικότητα του προβάλλει πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά, συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και στην εξέλιξή του σε άτομο δημιουργικό και κοινωνικό. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου της γλώσσας είναι δεδομένη, και παρουσιάζει πολλές κατευθύνσεις στη χρονική περίοδο που μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα. Στη χρονική περίοδο (1891-1974) το σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας αποσκοπούσε στην πολιτισμική μεταβίβαση και στο πλαίσιο αυτό είχε σημαντική εθνική

αποστολή. Στις μέρες μας όμως, έχει στραφεί στις ανάγκες του πλουραλιστικού και διαπολιτισμικού χαρακτήρα των νεωτεριστικών και μετανεωτεριστικών σύγχρονων κοινωνιών όπως αυτές παρουσιάζονται στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας (Β΄ και Γ΄ τάξη) και είναι η εξουδετέρωση προκαταλήψεων ανάμεσα σε λαούς και κοινωνικές ομάδες μέσα από το χορό, το ομαδικό κινητικό παιχνίδι και την αθλητική δραστηριότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Corbin, C., Lindsey, R., & Welk, G. (2001). Άσκηση Ευρωστία Υγεία. (επιμ. Β. Κλεισούρας). Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Πασχαλίδης.

Schnell, R., Hill, P., & Esser, E. (2014). *Μέθοδοι Εμπειρικής Κοινωνικής Έρευνας*. (επιμ. Γ. Γκιόσος, Ν. Ναγόπουλος). Αθήνα: Προπομπός.

Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Κινητικής Αγωγής*. (επιμ. Α. Καμπάς). Αθήνα: Αθλότυπο.

Αποστολόπουλος, Θ., (1903). Τετάρτης Τάξεως Αναγνωστικόν εγκεκριμένον επί πέντε έτη «Ο Έλλην Πολίτης». Εν Αθήναις: Αυγή Αθηνών Τύποις Αποστολοπούλου.

Άχλης, Ν., & Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1987). Ο εκπαιδευτικός και το έργο τουμέσα από τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *34,* 46- 54.

Βουγιούκας Α., Δημαράς, Α., Δοξιάδη, Κ., Ιωάννου, Γ., Κασδάγλη, Λ., Μουστάκα, Κ., Στασινόπουλος, Μ., & Σαββίδης, Γ. (1974 – 2006). Ανθολόγιο για τα παιδιά Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού, «ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ». Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Βουγιούκας, Λ. (1990). Αναγνωστικό – αναγνωστικά ελληνικά. Στη *Σύγχρονη Παιδαγωγική & Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, τόμ.1 (σσ. 309 – 318). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου – Νίλσεν, Μ. (1980). *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Κέδρος.

Γιαννέλης, Ι., & Σακκάς, Γ. (1955) & (1969). Αλφαβητάριον, εικονογράφηση Π. Γραμματόπουλος. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (1987). Τα Στερεότυπα για τους Ρόλους των Δύο Φύλων στα Εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου». *Φιλόλογος*, *49,* 229 – 248.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας. (1952). Όμορφος Κόσμος, Αναγνωστικό της ΣΤ΄ Δημοτικού. (εικονογράφηση Α. Βώττη). Αθήνα.

Δούκα, Δ., Δεπηπέτρου, Δ. & Ιμβριώτη Ρ., (1932) & (1939). Τα Παιδάκια Αλφαβητάριο. (εικονογράφηση Γ. Κεφαλληνός, Τ. Καλμούχος, Αθήνα: (1932)

Ι. Σιδέρης, (1939) Ο.Ε.Δ.Β.

Ιμβριώτη, Ρ., Δεληπέτρου, Δ., & Δούκα, Δ. (1932). Ο κόσμος του παιδιού αναγνωστικό για τη Β΄ τάξη. (εικονογράφηση Γ. Στέρης). Αθήνα: Εκδ. οίκος Ι. Σιδέρη.

Καζαντζάκη, Γ. (1914, 1923 & 1933). Ο Νέος Γεωργός, Αναγνωστικόν Δ΄ τάξης. Εν Αθήναις: Εκδ. οίκος Δημητράκου.

Καϊσέρολου, Ν. (2011). Αναπαραστάσεις των δύο φύλων: Ρόλοι και Στερεότυπα, στα Αναγνωστικά «Η γλώσσα μου» του δημοτικού Σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *164,* 78-99.

Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας, Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Καρκαβίτσας, Α., Έλατος, Ν. (1932). Το Ραζακί Σταφύλι, Αναγνωστικό Δ΄ δημοτικού. (εικονογράφηση Β. Γερμενής). Αθήνα: Βιβλιοπωλείο «ΕΣΤΙΑ», Δημ. Κολλάρος.

Καψάλης, Α., & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και Μεθοδολογία της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων. *Μακεδνόν, 10*, 195 – 204.

Κεχαγιόγλου, Ε. (2013). Επίμετρο (σελ.: ζ), στο Αναγνωστικό Δ Δημοτικού «Στάθης Σταθάς». Στο *Αλφαβητάρια και Αναγνωστικά.* Ειδική έκδοση για *ΤΟ ΒΗΜΑ*.

Κολοβός, Κ., Παπανδρέου, Α., Ανδρουτσόπουλος – Τα σουρέκης Ι. (1973). Αλφαβητάριο, Α΄ τεύχος. (εικονογράφηση Ι. Κουτσούρης). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κοντόπουλος, Ν., Κοντογιάννης, Δ., Καλαματιανός, Γ., Γιαννόπουλος, Θ., & Μακρόπουλος, Θ. (1949). Αναγνωστικό της ΣΤ΄ Δημοτικού. (εικονογράφηση Α. Τάσσου). Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.

Κουρτίδης. Α. (1933). Ιστορίες, Αναγνωστικό Β΄ δημοτικού. (εικονογράφηση Α. Βώττης). Αθήνα: Βιβλιοπωλείο «ΕΣΤΙΑ», Δημ. Κολλάρος.

Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1992). Η γυναικεία παρουσία στα Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου. Νέα Παιδεία, 62, 55-73.

Λούβρου, Ε. (1994). Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών «η γλώσσα μου» του δημοτικού σχολείου: γλωσσική ανάλυση. Γλώσσα, *32,* 45-61.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μυριβήλης, Σ., & Ανδρεάδου, Δ. (1934). Στάθης Σταθάς. Αναγνωστικό Δ΄ δημοτικού. (εικονογράφηση Ε. Παπαδημητρίου). Αθήνα: Εκδ. οίκος Δημητράκου.

Οικονομίδου, Β. (1954–1976). Αναγνωστικό Β΄ Δημοτικού. (εικονογράφηση Γ. Μανουσάκης). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Παπαμανώλης, Κ. (1994). *Η παιδική λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Διδακτορική Διατριβή), Τμήμα Φ.Π.Ψ., Ε.Κ.Π.Α. Αθήνα.

Παπαντωνίου, Ζ. (1918) & (1929). Τα Ψηλά Βουνά, Αναγνωστικό της Γ΄ Δημοτικού. (εικονογράφηση Π. Ρούμπος). Αθήνα: Εκδ. οίκος Δημητράκου.

Παππάς, Α. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη – Τόμος πρώτος με έμφαση στην Παιδαγωγική και Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πάτσιου, Β. (1995). *Η Διάπλασις των Παίδων (1879 – 1922) το πρότυπο και η συγκρότησή του*. Αθήνα: Καστανιώτης

Πρόσκολη, Α. (1990). Ιδεολογικό Περιεχόμενο των Αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου όπως διαμορφώνεται μέσα από οικονομικές κοινωνικές και πολιτικές απόψεις και αναφορές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 50,* 53 – 64.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). Γλώσσα και ιδεολογία, Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φρειδερίκου, Α. (1995). Η Τζένη πίσω από το τζάμι, Αναπαραστάσεις των Φύλων στα Εγχειρίδια Γλωσσικής Διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαρωνίτης, Β. (1985). Η τεχνοκρατία στα αναγνωστικά του δημοτικού. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 23, 99 – 101.

ABSTRACT

Literature through the reading texts of elementary schools contributes to the little child's aesthetics and general education since it's a vehicle of social and cultural values. The features of the game is the trend towards freedom, the inner infinity, the semblance that the game is hovering over or out of reality, the reference to immediate reality, the internal consistency, the playful experimentation and the great importance to learning and exercise. Physical activity, playing and sports have constituted all time events, have prompted people's mind and have been made objects of representations in art, literature, stamp collection etc. The present study was designed to detect and critically interpret textual passages and virtual representations which are thematically related to physical activity (dancing, walking, digging, watering, etc.), sports and fighting activity, the game (team - motor, object). The method of literature review and content analysis were carried out. The sample of the research consisted of literature books of Modern Greek

education that had been issued and used from 1891 till today for all grades of primary school. It was attempted a quantitative record and a qualitative interpretative analysis of relative texts and images. The game and physical activity is a manifestation of the human's psychosomatic world and a need within so many others, that when they are altogether met, then man is always pushed forward, to self-determination and self-consciousness. The material used in the reading texts as incentive and food for the children, to achieve their literary and aesthetic education and investigating their mental and intellectual horizon was taken from physical activity, playing, sports, art, everyday life, work, history and religion.

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας
Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
4ος όροφος Π.Τ.Ν. Κτίριο Σχολή Επιστημών Αγωγής
451 10 Πανεπιστημιούπολη Ιωαννίνων
Τηλ.: 2651004301
E-mail: hzaragas@cc.uoi.gr

Σπύρος Χ. Πανταζής
Ομ. Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Άννα Θ. Αγγελάκη
ΠΕ 06, Εκπαδευτικός Π.Ε.

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

Σωτηρία Καλασαρίδου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η στόχευση της παρούσας έρευνας είναι διφυής και αφορά στην ιχνηλάτηση της καβαφικής ποιητικής πορείας στην εκπαίδευση από το 1930 μέχρι και τις μέρες μας και στη διασαφήνιση και ερμηνεία της σχέσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην Εκπαίδευση, την Ιστορία της Λογοτεχνίας και την Κριτική αναφορικά με την καβαφική παρουσία σε ένα διάστημα ογδόντα ετών. Οι δεσπόζουσες της έρευνας καθορίζονται από ερωτήματα που δρουν ταυτόχρονα ως κριτήρια μεθοδολογικά: α) ήταν η κριτική η κεντρομόλος δύναμη που καθόρισε την εισαγωγή του Κ.Π. Καβάφη στην εκπαίδευση; β) Ποιος ο βαθμός ώσμωσης ανάμεσα στην Ιστορία της Λογοτεχνίας και την ανθολόγηση των καβαφικών ποιημάτων στα σχολικά ανθολόγια; γ) Η Ιστορία της Λογοτεχνίας διαδραματίζει σε όλη την πορεία της καβαφικής σχολικής παρουσίας τον ίδιο καταλυτικό ρόλο;

Τα κριτήρια της περιοδολόγησης της «καβαφικής σχολικής ιστορίας» αντλούνται από διάφορα και διαφορετικά μεταξύ τους πεδία: α) της λογοτεχνικής κριτικής, β) της Ιστορίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, γ) των ποιητικών ανθολογιών, δ) της ιστορίας των σχολικών ανθολογίων και ε) της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε όλες τις σειρές σχολικών ανθολογίων, σε μεμονωμένα τεύχη που δεν εμπίπτουν σε κάποια σειρά, όπως επί παραδείγματι είναι το ανθολόγιο της *Νεότερης Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας* της Β΄ Λυκείου, σε όλα τα τεύχη των ανθολογίων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, σε επτά συνολικά βιβλία των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου και του Λυκείου γενικής παιδείας και κατεύθυνσης, καθώς και στα *Νέα Προγράμματα Σπουδών* για την Α΄ Λυκείου.

1. Η ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΦΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΑΝΘΟΛΟΓΙΩΝ (1930-1938)

Η αρχή της καβαφικής «ιστορίας» στον σχολικό λογοτεχνικό κανόνα πραγ-

ματώνεται το 1930 με τα ποιήματα *Τρώες* και *Θερμοπύλες* στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* που συγγράφηκαν για την Ε΄ τάξη του Γυμνασίου από τους Κ. Παρορίτη και Αλκ. Αργυρόπουλο, καθώς και με τα ποιήματα *Κεριά* και *Περιμένοντας του βαρβάρους* που ανθολογήθηκαν στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* της Αρσινόης Ταμπακοπούλου για την ΣΤ΄ τάξη του Γυμνασίου που κυκλοφόρησε επίσης την ίδια χρονιά (Παρορίτης κ.ά, 1930: 289-290· Ταμπακοπούλου, 1930: 223-225). Ένα μόλις χρόνο μετά (1931), ο Καβάφης εισέρχεται και στην Α΄ Γυμνασίου στο ανθολόγιο της συντακτικής ομάδας των Αθανασούλα - Ουράνη - Κόττου με το έμμετρο και ομοιοκατάληκτο ποίημα *Δέησις*, ενώ την ίδια χρονιά και με το ίδιο ποίημα η καβαφική ποίηση εμφιλοχωρεί και στην επαγγελματική εκπαίδευση στο ανθολόγιο για τη Β΄ τάξη των Μέσων και Πρακτικών Εμπορικών Σχολών του Μιλτ. Α. Λουλουδόπουλου (Βαρελάς, 2007: 163-165).

Τα προαναφερθέντα σχολικά ανθολόγια, δημιουργήματα της περιόδου της πολυφωνίας των σχολικών εγχειριδίων, υπήρξαν απότοκα του Δημοτικισμού στον βαθμό που κυοφορήθηκαν από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των ετών 1929-1930, η οποία διαπνεόταν κυρίαρχα από την πίστη των ιθυνόντων του Υπουργείου Παιδείας στο κίνημα του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού. Τα ανθολόγια της παρούσας περιόδου αποπνέουν όσα ευαγγελίστηκαν τα Αναλυτικά Προγράμματα που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο της εν λόγω μεταρρύθμισης και τα οποία πραγμάτωσαν όσα οι προηγούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είχαν κατορθώσει να αλλάξουν. Έτσι, για πρώτη φορά, περιορίζεται σημαντικά ο χρόνος διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών, ενώ διαφαίνεται η τάση για αναβάθμιση ποσοτικά, και κυρίως ποιοτικά, της διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας και της νεοελληνικής λογοτεχνίας, μέσα από την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στη Μέση Εκπαίδευση και από την ελάχιστη διδασκαλία νεοελληνικών κειμένων γραμμένων στην καθαρεύουσα (Τερζής, 1993: 212-215).

Μέσα σ' αυτό το πρόσφορο σε νέες τάσεις κλίμα που κυριαρχούσε στην εκπαίδευση, η είσοδος ενός «ιδιότυπου», για την εποχή του, ποιητή ερμηνεύεται στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής ικανοποιητικά. Μολονότι δηλαδή ο Καβάφης δεν ήταν ακραιφνής δημοτικιστής, καθώς η ποιητική γλώσσα του ήταν ένα αμάλγαμα «ζωντανής δημοτικής» με εσκεμμένες καθαρευουσιάνικες εκτροπές και πολίτικους ιδιωματισμούς, η δημοτικιστική της κατά κύριο λόγο βάση τής εξασφάλιζε τη γνησιότητα και την αμεσότητα, ιδιότητες που αποτελούσαν συγκριτικά πλεονεκτήματα της δημοτικής γλώσσας έναντι της καθαρεύουσας, ενώ ορισμένες «φωνές» της λογοτεχνικής κριτικής τοποθετούσαν τον Καβάφη στη χορεία των μειζόνων Ελλήνων

ποιητών, αποδίδοντας στην ποίησή του τον μοντερνισμό, χωρίς ωστόσο να τον κατονομάζουν ρητά. (Πολίτης, [14]2004: 234· Κόκορης, 2006: 33-34).

Ποιες όμως ήταν οι διεργασίες που συντελέστηκαν στο πεδίο της λογοτεχνικής κριτικής σε ό,τι αφορά την αποτίμηση της καβαφικής ποίησης την τριακονταετία 1900-1930; Την πρώτη διορατική κριτική αποτίμηση του καβαφικού ποιητικού έργου και αρκετά καθοριστική για την είσοδό του στον σχολικό λογοτεχνικό κανόνα, μας την έδωσε ο Γρηγόριος Ξενόπουλος με το κείμενό του που φέρει τον τίτλο «Ένας ποιητής» και δημοσιεύτηκε το 1903 στα *Παναθήναια*. Στο κριτικό του κείμενο εισηγείται την παρουσίαση δεκατριών καβαφικών ποιημάτων, εκ των οποίων οκτώ ενσωματώνει ολόκληρα στο κείμενό του, επιχειρώντας την αποτίμησή τους σε μορφή και περιεχόμενο. Τρία από τα πέντε ποιήματα με τα οποία ο Καβάφης εισέρχεται στον χώρο της εκπαίδευσης κρίνονται θετικά από τον Ξενόπουλο. Πρόκειται για τα: *Δέησις, Κεριά,* και κυρίως το ποίημα *Θερμοπύλες,* το οποίο αφενός κατέχει την κεντρικότερη θέση στην κριτική του Ξενόπουλου αφετέρου δεν συναντούμε άλλη κριτική του παρουσίαση κατά την περίοδο 1900-1930 (Ξενόπουλος, [5]2003: 23-34).

Ποια είναι όμως η κριτική πρόσληψη των άλλων καβαφικών ποιημάτων που ενσωμάτωσε η εκπαίδευση την εν λόγω περίοδο; Για το ποίημα *Τρώες* οι σημαντικότερες κριτικές συνεισφορές προέρχονται από τον Παύλο Πετρίδη στα 1909, και από το πρώτο καβαφικό αφιέρωμα του περιοδικού της *Νέας Τέχνης* το 1924. Τα *Κεριά* ανθολογούνται και ερμηνεύονται, όπως αναφέραμε, από τον Ξενόπουλο, λίγο αργότερα από τον Πετρίδη, ενώ τμηματικά τα σχολιάζει και ο Άλκης Θρύλος στο κριτικό μελέτημα «Κ. Καβάφης» που εκφωνήθηκε το 1924 (Ξενόπουλος, [5]2003: 23-34· Πετρίδης, [5]2003: 35-46· Θρύλος, 1925: 155-197). Το *Περιμένοντας τους βαρβάρους* ερμηνεύτηκε διεξοδικά από τον Τέλλο Άγρα στην καθοριστική για την είσοδο του Καβάφη στον σχολικό λογοτεχνικό κανόνα μελέτη που έφερε τον τίτλο «Ο ποιητής Καβάφης». Η κριτική μελέτη του Άγρα αποτέλεσε μια συστηματική προσπάθεια νομιμοποίησης του Καβάφη στον βαθμό που: α) οριοθέτησε με σαφήνεια τη διττή επενέργεια περιεχομένου και μορφής στη δημιουργία του ποιητικού αντικειμένου, συντείνοντας ταυτόχρονα στον προσδιορισμό του ίδιου διπόλου ως μηχανισμού διαμόρφωσης αναγνωστικών κριτηρίων, β) ιχνηλάτησε τις επιδράσεις της καβαφικής ποιητικής μέσα από συγκριτικές αναγνώσεις που λειτουργούν αντιστικτικά ως αναγωγές άλλοτε στον συμβολισμό του Μαλαρμέ και του Βερλαίν, άλλοτε στη decadence του Μπωντλέρ, κάποτε άλλοτε στον νεορομαντισμό του Κνουτ Χάμσον, γ) νομιμοποίησε λογοτεχνικά την ιδιοτυπία του Καβάφη, τοποθετώντας τον

στην ίδια γραμμή με τον Ανδρέα Κάλβο, και δ) διασφάλισε μέσα από τη δημοσίευση της μελέτης του το 1922 στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου,* την έμμεση σύνδεσή του με την εκπαίδευση, συντείνοντας στη δημιουργία ενός ευνοϊκού δεδομένου για την ενσωμάτωση του Καβάφη στο σχολείο (Άγρας, 1922: 3-46).

2. Ο Κ.Π. ΚΑΒΑΦΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟ ΤΟ 1950 ΕΩΣ ΤΟ 1975: ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΛΜΑΤΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΛΟΓΟΚΡΙΣΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ

Το 1938, το νήμα της καβαφικής «σχολικής ιστορίας» κόβεται. Το καθεστώς της μεταξικής δικτατορίας, μετά την εδραίωσή του, επιχειρεί το 1938 συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων με βάση τα προγράμματα σπουδών του 1935 στα οποία συντελείται μια συντηρητική στροφή σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας συγκριτικά με το πρόγραμμα σπουδών και τα ανθολόγια της προηγούμενης περιόδου. Η συγγραφή νέων σχολικών ανθολογίων υπήρξε απότοκη της προαναφερθείσας αρνητικής εξέλιξης στα πολιτικά πράγματα, ενώ το καθεστώς της 4ης Αυγούστου με την ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων το 1937 έδωσε τη χαριστική βολή στο ανανεωτικό πνεύμα που κυριαρχούσε στην εκπαίδευση κατά τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του ’30 (Τόγιας, 1988: 520-525· Κουντουρά, 2006: 140-141) .

Τα εν λόγω σχολικά ανθολόγια αντικατόπτριζαν εν πολλοίς την ιδεολογία της μεταξικής δικτατορίας, συντελώντας στην εξάρτηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας από την Ιστορία. Η έκτη σειρά των ανθολογίων παρέμεινε στην εκπαίδευση μέχρι και το 1950, καθώς η Κατοχή και ο Εμφύλιος συγκαθόρισαν, όπως είναι ευνόητο, και τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα. Στα νέα λοιπόν αυτά ανθολόγια που συγγράφηκαν από το καθεστώς της 4ης Αυγούστου και που η συντηρητική φιλοσοφία τους είχε καθοριστεί τρία χρόνια νωρίτερα με το πρόγραμμα σπουδών του 1935, ο Καβάφης δεν ανθολογείται (Κουντουρά, 2006: 141-142).

Η *Σύντομη Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* του Ηλία Βουτιερίδη που δημοσιεύεται το 1933 στο μεταξύ αποτιμά τον Καβάφη αρνητικά. Σε μια εποχή που η διελκυστίνδα περί γλωσσικού ζητήματος βρισκόταν στο ζενίθ, το επιχείρημα του Βουτιερίδη για την αχαρακτήριστη, ανένταχτη και αταξινόμητη γλώσσα του Καβάφη αποτελούσε ένα δυνατό χαρτί για τους συντηρητικούς πολέμιους του καβαφικού έργου. Το ίδιο ισχυρό φάνταζε και το επιχείρημα περί έλλειψης υψηλής στιχουργικής των καβαφικών ποι-

ημάτων στον βαθμό που το παλαμικό ποιητικό «παράδειγμα» περί στιχουργικής τέχνης δεν ήταν μόνο αξιοθαύμαστο στους ποιητικούς κύκλους αλλά και αδιαμφισβήτητο εκείνη την εποχή. Καταληκτικά, ο Βουτιερίδης ομολογεί απερίφραστα την προκατάληψή του απέναντι στον ιδιότυπο ερωτισμό του ποιητή, αποδίδοντας με αυτόν τον τρόπο στην ποίηση μια ηθικοπλαστική διάσταση. Ο χαμηλόφωνος λοιπόν λόγος του Καβάφη και η ανατομία των ανθρώπινων παθών σε ιστορικές στιγμές παρακμής που επιχειρούσε μέσα από τα ποιήματά του δεν προσιδίαζαν στην υψηλή πατριωτική ρητορεία και την εθνική μεγαλορρημοσύνη που καλλιεργούσαν και επέτασσαν τόσο το πρόγραμμα σπουδών του 1935, όσο βέβαια και η δικτατορία της 4ης Αυγούστου (Βουτιερίδης, [3]1976: 332· Κουντουρά, 2006: 158-159).

Η επανένωση του κομμένου νήματος της καβαφικής σχολικής ιστορίας συντελείται δώδεκα χρόνια μετά από το 1938. Ήδη από το 1948 και ενώ ο Εμφύλιος δεν είχε ακόμη τελειώσει, προκηρύσσεται διαγωνισμός για τη συγγραφή καινούριων *Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων*. Τα σχολικά ανθολόγια που γράφονται αυτήν την περίοδο δεν παρουσιάζουν ιδεολογικές διαφορές και αποκλίσεις από αυτά της περιόδου της 4ης Αυγούστου: η λογοτεχνία εξακολουθεί να είναι δεμένη στο άρμα της διδασκαλίας της ιστορίας, να υπηρετεί τα εθνικά ιδεώδη και κατά συνέπεια να κατατείνει στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων (Τόγιας, 1988: 544-545· Κουντουρά, 2006: 158-159). Παρά τον συντηρητισμό που απέπνεαν τα ανθολόγια του 1950, ο Καβάφης πραγματοποιεί τη χρονιά αυτή την επιστροφή του στον σχολικό λογοτεχνικό κανόνα και ειδικότερα με το ανθολόγιο της ΣΤ΄ Γυμνασίου και τα ποιήματα *Θερμοπύλες* και *Ιθάκη*, (Κοντόπουλος κ.ά, 1950: 229-230) αλλά και με το βιβλίο των τάξεων Ε΄-ΣΤ΄ Γυμνασίου της επαγγελματικής εκπαίδευσης και τα ποιήματα *Ιθάκη, Κεριά* και *Πόλις* (Βαρελάς, 2007: 163-165).

Τα ανθολόγια του 1956 συγγράφονται πλέον υπό το κράτος της συνταγματικά κατοχυρωμένης ελληνοχριστιανικής στροφής της εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Χαραλάμπους, 1990: 53-88, 118), ενώ για πρώτη φορά η σχολική λογοτεχνική γνώση αποκλίνει τόσο πολύ από την Ιστορία της Λογοτεχνίας. Μολονότι δηλαδή ήδη από το 1948 είχε κυκλοφορήσει η *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* του Κ.Θ. Δημαρά, η οποία επέλυε πολλά από τα προβλήματα σχέσεων διαδοχής ανάμεσα στα έργα και τους συγγραφείς, η εν λόγω γνώση δεν αξιοποιήθηκε στην εκπαίδευση τούτη την περίοδο, αφού τα ανθολόγια και του 1950 και του 1956 δεν είναι δομημένα με βάση τη συνθετική προοπτική της λογοτεχνικής παραγωγής αλλά την ειδολογική διάκριση (Κουντουρά, 2006:

160-167, 183-184). Πρέπει να σημειώσουμε επιπροσθέτως πως ο Κ.Θ. Δημαράς αποτιμά τον Καβάφη στην Ιστορία του θετικά (Δημαράς, [9]2000: 584-608). Η καβαφική παρουσία στα σχολικά βιβλία είναι λιτή, καθώς ανθολογημένα βρίσκουμε τα ποιήματα *Θερμοπύλες* στο ανθολόγιο της Ε΄ Γυμνασίου και *Ιθάκη* και *Θερμοπύλες* στο ανθολόγιο της ΣΤ΄ Γυμνασίου αντίστοιχα (Καλαματιανός κ.ά., 1956: 303-304· Καλαματιανός κ.ά., 1956: 271-273). Η λογοκρισία μάλιστα του τελευταίου ποιήματος ναρκοθετεί την παρουσία του. Η όλη «φιλοσοφία» της λογοκρισίας των δύο στίχων «*και ηδονικά μυρωδικά κάθε λογής, /όσο μπορείς πιο άφθονα ηδονικά μυρωδικά·/*», εδράζεται αλλά και εξυφαίνεται γύρω από τη λέξη «ηδονικά». Το ποίημα θα διδαχθεί λογοκριμένο για μια τριακονταετία περίπου και μόλις το 1982 θα αποκατασταθεί. Το 1965 τα δύο προαναφερθέντα ποιήματα θα επιλεγούν και για την *Ανθολογία Νεοελληνικών Κειμένων διά τας εξετάσεις του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου*, ενώ το 1968 η «πολύπαθη» *Ιθάκη* και το παλαιότερα ανθολογημένο *Δέησις* θα περάσουν και στο ανθολόγιο *Ναυτικά Αναγνώσματα* που προοριζόταν για τη ναυτική εκπαίδευση (Βαρελάς, 2007: 163-165).

Η έκδοση των 154 καβαφικών ποιημάτων το 1963 υπό τη φιλολογική επιμέλεια του Γ.Π. Σαββίδη διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αισθητική νομιμοποίηση ολόκληρου του καβαφικού έργου. Ενισχυτικά σε ό,τι αφορά την αποτίμηση του Καβάφη μπορούμε να πούμε ότι αρχίζει δειλά να συμβάλει και η συνοπτική εκδοχή της σύντομης *Ιστορίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* του Λίνου Πολίτη (1968) που αξιολογεί το καβαφικό έργο θετικά εστιάζοντας σε δύο άξονες: α) στην πρωτοτυπία της ποίησής του τεχνοτροπικά και ιδεολογικά αλλά και β) στην αρμονική σύζευξη περιεχομένου και μορφής. Μάλιστα ο Πολίτης κατονομάζει ρητά τον μοντερνισμό του Καβάφη και τον συνδέει αιτιακά με τη δυστοκία μιας μεγάλης μερίδας των σύγχρονων κριτικών να αντιληφθεί το έργο του και να αποφανθεί θετικά (Πολίτης, 1968: 51-52).

Το 1965 κυκλοφορεί και ο έβδομος τόμος της πρώτης έκδοσης της ποιητικής ανθολογίας του Λίνου Πολίτη με τίτλο *Σικελιανός – Καβάφης και οι νεώτεροι,* στον οποίο τόμο ο Πολίτης ανθολογεί είκοσι οκτώ ποιήματα του Καβάφη (Πολίτης, 1965: 13-36). Αρκεί να συγκρίνει κανείς τα καινούρια ανθολογημένα κομμάτια στα αναθεωρημένα σχολικά ανθολόγια που εκδόθηκαν το 1975 με την ανθολόγηση που προτείνει ο Λίνος Πολίτης: τρία από τα τέσσερα καινούρια «σχολικά» καβαφικά ποιήματα αποτελούν αισθητικές προτάσεις της ανθολογίας του: *Το πρώτο σκαλί*, ενταγμένο στον θεματικό κύκλο *Κοινωνική ζωή* του βιβλίου της Δ΄ Γυμνασίου (Βρανούσης κ.ά, [13]1975: 115), *Φωνές* και *Αλεξανδρινοί βασιλείς* στο ανθολόγιο της Ε΄ Γυμνασίου (Κα-

λαματιανός κ.ά [13]1975: 276-278), και το *Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον,* ενταγμένο στον κύκλο των *Λυρικών ποιημάτων* μαζί με τα πολλές φορές ανθολογημένα *Ιθάκη* και *Θερμοπύλες* στο βιβλίο της ΣΤ΄ Γυμνασίου (Καλαματιανός κ.ά, [13]1975: 287-291). Για πρώτη επομένως φορά βλέπουμε ο σχολικός καβαφικός κανόνας να εμπλουτίζεται με καινούρια κομμάτια που ξεφεύγουν από τον κύκλο των ιστορικών ποιημάτων, με ένα από αυτά να εντάσσεται σε θεματικό κύκλο που αφορά την *Κοινωνική ζωή*. Ταυτόχρονα, αρχίζει να διαγράφεται ένα νέο τοπίο σε ό,τι αφορά τις επιδράσεις που δέχεται ο σχολικός λογοτεχνικός κανόνας από την Ιστορία της Λογοτεχνίας: είναι η έναρξη της συγκυριαρχίας των Ιστοριών της Λογοτεχνίας του Κ.Θ. Δημαρά και του Λίνου Πολίτη αντίστοιχα.

3. ΑΠΟ ΤΗΝ «ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ» ΣΤΟ «ΚΕΝΤΡΟ»: Η ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ ΤΟΥ Κ.Π. ΚΑΒΑΦΗ (1977-2010)

Η αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και εν προκειμένω του μαθήματος της Λογοτεχνίας φαίνεται να τίθεται στο προσκήνιο, δύο περίπου χρόνια μετά από τη μεταπολίτευση και συγκεκριμένα το 1976, αναγκαιότητα που μαρτυρούν τόσο η σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων όσο και η ανάθεση συγγραφής έξι καινούριων σχολικών ανθολογίων (Κουντουρά, 2006: 185). Κύρια χαρακτηριστικά των νέων σχολικών ανθολογίων είναι: α) η ανανεωμένη ύλη τους και β) η αξιοποίηση των ιστοριών λογοτεχνίας του Κ.Θ Δημαρά και του Λίνου Πολίτη. Σε ό,τι αφορά την καβαφική παρουσία πρέπει να ξεκινήσουμε με το αναντίρρητα πρώτο σημαντικό γεγονός πως ο Καβάφης διδάσκεται ξανά στο Γυμνάσιο ύστερα από σαράντα επτά χρόνια και ειδικότερα στη Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου: *Ποσειδωνιάται*, *Στα 200 π.Χ*, *Το πρώτο σκαλί*, *Υπέρ της Αχαϊκής συμπολιτείας πολεμήσαντες*, και *27 Ιουνίου 1906, 2μ.μ* είναι οι καινούριες καβαφικές ποιητικές παρουσίες. Αν παρατηρήσουμε προσεκτικά τις επιλογές προς ανθολόγηση, θα δούμε πως οι συντάκτες πραγματοποίησαν διεύρυνση του σχολικού λογοτεχνικού κανόνα σε ό,τι αφορά το καβαφικό έργο, δεδομένου πως πέρα από την επιλογή ποιημάτων που δεν είχαν ανθολογηθεί ποτέ ξανά, επέλεξαν και ποιήματα εκτός των 154 αναγνωρισμένων καβαφικών ποιημάτων, επέλεξαν δηλαδή τα «κρυμμένα» καβαφικά ποιήματα *Ποσειδωνιάται* και *27 Ιουνίου 1906, 2 μ.μ.* (Γρηγοριάδης κ.ά, 1977: 183-186· Γρηγοριάδης κ.ά., 1979: 169-172).

Κυριαρχική φαίνεται να είναι η παρουσία του Κ.Π. Καβάφη και στα νέα ανθολόγια του Λυκείου που συγγράφονται κατά τη δεκαετία του ’80, αφού στο βιβλίο της Β΄ Λυκείου του 1982 ανθολογούνται τέσσερα ποιήματα του

Αλεξανδρινού: *Περιμένοντας τους βαρβάρους*, *Ιθάκη*, *Αλεξανδρινοί βασιλείς, Νέοι της Σιδώνος 400 μ.Χ.* και στο ανθολόγιο της Γ΄ Λυκείου τα κομμάτια *Η Σατραπεία*, *Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον*, *Ηγεμών εκ Δυτικής Λιβύης*, ποιήματα που θα περάσουν όλα το 2001 στο ανθολόγιο της Α΄ Λυκείου[1]. Μια πρώτη παρατήρηση αφορά στην περαιτέρω διεύρυνση του σχολικού λογοτεχνικού κανόνα, αφού πέρα από την *Ιθάκη,* που αποκαθίσταται ύστερα από την τριαντάχρονη λογοκρισία της και το *Περιμένοντας του βαρβάρους,* όλα τα υπόλοιπα καβαφικά ανθολογημένα κομμάτια αποτελούν νέες εγγραφές στον σχολικό κανόνα (Γρηγοριάδης κ.ά, 1982: 123-131· Γρηγοριάδης, 1983: 25-29· Γρηγοριάδης κ.ά., 2001: 427-441).

Όμως η ραγδαία αναγνώριση του Καβάφη στην εκπαίδευση μοιάζει να έχει την ίδια ανοδική πορεία, αφού κατά τη δεκαετία 1998- 2008 τα καβαφικά ποιήματα αποτελούν conditio sine qua non για τη δόμηση και επιλογή της ύλης κάθε είδους σχολικού ανθολογίου: το 1998 στο ανθολόγιο της *Νεότερης Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας* στη Β΄ Λυκείου με τα ποιήματα *Che fece… il gran rifiuto* και *Τα παράθυρα*, το 1999 στο ανθολόγιο θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης της Γ΄ Λυκείου με τα *Καισαρίων, Ο Δαρείος* και *Μελαγχολία του Ιάσωνος Κλεάνδρου ποιητού εν Κομμαγηνή· 595 μ.Χ.*[2], στο ανθολόγιο της τεχνικής εκπαίδευσης της Β΄ τάξης του πρώτου κύκλου το 2001 με την *Ιθάκη* και το *Όσο μπορείς*, αλλά και στο Δημοτικό σχολείο την ίδια χρονιά (2001) και συγκεκριμένα στο ανθολόγιο των τάξεων Ε΄ - ΣΤ΄ με το ποίημα *Δέησις*, ενταγμένο στον θεματικό κύκλο *Η οικογένειά μας.* Η είσοδος του Καβάφη στο Δημοτικό Σχολείο συνιστά από μόνη της μία πρώτη τομή, ενώ μία δεύτερη αποτελεί ο θεματικός κύκλος στον οποίο εντάσσεται το ποίημα, καθώς αποδεσμεύεται από το αυστηρά θρησκευτικό του προσανατολισμό και εγγράφεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που είναι περισσότερο συμβατό με την ηλικία των μαθητών (Βαγενάς κ.ά, 1998: 361, 374· Ακρίβος κ.ά., 1999: 59-67· Αγγελάκος κ.ά., 2001: 63-65· Γκίβαλου-Κατσίκη κ.ά., 2001: 79-80).

1. Τα επτά κομμάτια του αναθεωρημένου ανθολογίου προσμετρούνται στο τελικό σύνολο των καταμετρημένων ανθολογημένων και προτεινόμενων καβαφικών ποιημάτων που επιχειρείται στα Συμπεράσματα.

2. Στο ίδιο σχολικό ανθολόγιο προτείνονται ως παράλληλα για συνδιδασκαλία τα καβαφικά ποιήματα: *Αλεξανδρινοί βασιλείς, 27 Ιουνίου 1906, 2 μ.μ, Τυανεύς γλύπτης, Το πρώτο σκαλί* και *Νέοι της Σιδώνος, 400 μ.Χ.*, τα οποία προστίθενται στο τελικό σύνολο των καταμετρημένων ποιημάτων. Σε ό,τι αφορά το *Εκόμισα εις την τέχνην* δεν προτείνεται ως παράλληλο για συνδιδασκαλία ολόκληρο το κείμενο παρά μόνο δύο στίχοι γι' αυτό και δεν υπολογίζεται στο τελικό σύνολο των καταμετρημένων ποιημάτων (Ακρίβος κ.ά., 1999: 59-67, 309).

Στα ισχύοντα σχολικά ανθολόγια του Γυμνασίου, αυτά που συγγράφηκαν το 2006 και με βάση τα παλιά Αναλυτικά Προγράμματα έχουμε την παρουσία του Κ. Π. Καβάφη με έξι συνολικά ποιήματα: το ποίημα *Δέησις στην* Α΄ Γυμνασίου, τα ποιήματα *Στην εκκλησία* και *Θερμοπύλες* στη Β΄ Γυμνασίου, ενώ στη Γ΄ Γυμνασίου τα ανθολογημένα καβαφικά κομμάτια είναι τα: *Φωνές, Όσο μπορείς, Στα 200 π.Χ* (Πυλαρινός κ.ά., 2006: 56· Γαραντούδης κ.ά., 2006: 60-61, 132· Καγιαλής κ.ά., 2006: 120-124). Πολύ έντονη είναι και η καβαφική παρουσία με κείμενα που προτείνονται ως παράλληλα για συνδιδασκαλία με τα κυρίως ανθολογημένα καβαφικά, με ποιήματα άλλων ποιητών αλλά και με πεζά στα βιβλία του εκπαιδευτικού των τριών τάξεων του Γυμνασίου και του Λυκείου γενικής παιδείας και κατεύθυνσης: Κωστής Παλαμάς, Νικηφόρος Βρεττάκος, Δημήτρης Χατζής, Μανόλης Αναγνωστάκης, Ντίνος Χριστιανόπουλος είναι ορισμένοι από τους προτεινόμενους ποιητές και συγγραφείς με τους οποίους τα είκοσι προτεινόμενα ποιήματα του Κ.Π. Καβάφη, σύμφωνα με τους συντάκτες των βιβλίων, είναι δυνατό να συνδιδαχθούν (Πυλαρινός κ.ά., 2006· Γαραντούδης κ.ά., 2006· Καγιαλής κ.ά., 2006· Γεωργιάδου κ.ά., 2008· Ακρίβος κ.ά., 1999).

Τι συμβαίνει όμως στο πεδίο της Φιλολογίας και από πού η Εκπαίδευση αντλεί τα εφόδιά της προκειμένου να διευρύνει τον λογοτεχνικό κανόνα της; Η *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* του Κ.Θ. Δημαρά αρχίζει να καθορίζει πλέον και τη θέση του Κ.Π. Καβάφη στον λογοτεχνικό κανόνα. Η παρουσίαση της καβαφικής προσωπικότητας και ποίησης από τον Δημαρά έχει όλα εκείνα τα στοιχεία που συνηγορούν υπέρ μιας επιστημονικής στοιχειοθέτησης του έργου του: α) τοποθέτηση στην ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας, β) σύνδεση του βιογραφικού συγκειμένου του ποιητή με το έργο του, γ) αναφορά των αρνητικών και θετικών κριτικών του καβαφικού έργου, δ) αξιολογική αποτίμηση του έργου του με κριτήρια χρονικά και ειδολογικά, ε) ανίχνευση και θεωρητική τεκμηρίωση των επιδράσεων που δέχτηκε ο Καβάφης από τα λογοτεχνικά ρεύματα του Ρομαντισμού, του Παρνασσισμού και του Συμβολισμού, στ) Αποτίμηση της καβαφικής γλώσσας όχι με ιδεολογικά αλλά με λογοτεχνικά κριτήρια και ζ) σύνδεση του καλλιτεχνικού προϊόντος με την καλλιτεχνική δημιουργία (Δημαράς, [9]2000: 584-608).

Το 1977 ο Πολίτης κυκλοφορεί την αναθεωρημένη έκδοση της ποιητικής ανθολογίας του, αλλάζοντας τον τίτλο σε *Καβάφης, Σικελιανός και η ποίηση ως το 1930*. Από τον τίτλο ακόμη αντιλαμβανόμαστε την αλλαγή στην κεντρική θέση που κατέχει ο Καβάφης στον εν λόγω τόμο. Η αισθητική νομιμοποίηση που προσέφερε η ανθολογία του Πολίτη μπορεί να κατανοηθεί

αφενός συνδυαστικά με την ολοκληρωμένη *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* που εξέδωσε το 1978 και αφετέρου αν συνυπολογίσουμε τις δεκαετίες που διδάχθηκαν τόσο η ανθολογία όσο και η *Ιστορία* του στη Φιλοσοφική σχολή του Α.Π.Θ. Στο κεφάλαιο που πραγματεύεται τον Κ.Π. Καβάφη ο Πολίτης απερίφραστα τον τοποθετεί στο κέντρο της νεοελληνικής λογοτεχνίας, τονίζοντας πως «(…) στην περιφέρεια του ελληνισμού, στην Αλεξάνδρεια, ένας ποιητής δημιουργεί το ποιητικό του έργο, το οποίο χρόνια μετά έμελλε να βρεθεί στο επίκεντρο της εξέλιξης της νεοελληνικής ποίησης (Πολίτης, 1977: 13-37· Πολίτης, 2004[14]: 227).

Ταυτόχρονα με την ανθολογία και την *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* του Λίνου Πολίτη που καθόρισαν την ένατη σειρά των σχολικών ανθολογίων ένα ακόμη έργο διαδραμάτισε καίριο ρόλο στην αισθητική νομιμοποίηση συγκεκριμένων καβαφικών ποιημάτων. Πρόκειται για την ανθολογία- γραμματολογία των εκδόσεων του Σοκόλη και τον τόμο *Η Ελληνική Ποίηση (ανθολογία – γραμματολογία*), *Καβάφης.* Δεν είναι συμπτωματικό πως ο Καβάφης κατέχει την κεντρική θέση σε αυτόν τον τόμο της σειράς, ενώ η εισαγωγή του Κώστα Στεργιόπουλου για τον μοντερνισμό χρίζει τον Καβάφη αδιαμφισβήτητο πρόδρομό του. Έτσι, αν επιχειρήσουμε να συγκρίνουμε τις επιλογές προς ανθολόγηση των σχολικών ανθολόγων από το 1977 μέχρι και το 2001 θα διαπιστώσουμε ότι από τα δεκατρία καινούρια καβαφικά ποιήματα που εγγράφονται στον σχολικό λογοτεχνικό κανόνα τα οκτώ αποτελούν προτάσεις των ανθολογιών του Πολίτη και του Σοκόλη και κριτικές παρουσιάσεις του Λίνου Πολίτη στην *Ιστορία της Λογοτεχνίας* του (Πολίτης, 1977: 13-37· Πολίτης, 2004[14]: 227· Στεργιόπουλος, 1980: 194-201).

4. Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ Κ.Π. ΚΑΒΑΦΗ ΣΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ 2011: Η ΑΡΧΗ ΜΙΑΣ ΑΝΕΥ ΟΡΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

Μολονότι η πορεία του Καβάφη στο λογοτεχνικό πεδίο και η αντίστοιχη στην εκπαίδευση έμοιαζαν κάποιες φορές ασύμβατες ευθείες μέσα από την πολύχρονη, εκπεφρασμένη και έμπρακτη αντίσταση της εκπαίδευσης να αγκαλιάσει το καβαφικό έργο άνευ περιορισμών, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών[3] δεν επιχειρεί απλά τη διεύρυνση του σχολικού λογοτεχνικού κανόνα αλλά πραγματώνει τον συγκερασμό δύο κανόνων: του λογοτεχνικού και του σχολικού. Η συνύφανση και ο συγκερασμός δύο πεδίων σε ένα μας επιτρέπει να διαπι-

3. Σε ό, τι αφορά το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου βλ. Φ.Ε.Κ, αρ. φύλλου 1562, τεύχος Β΄, 27 Ιουνίου 2011, σσ. 21068-21082.

στώσουμε όχι μόνο την πρόοδο σε επίπεδο επιστημονικό στον βαθμό που η Ιστορία της Λογοτεχνίας αποτελεί την πυξίδα για τη σχολική λογοτεχνική γνώση αλλά αυτή η εν λόγω εξέλιξη έχει χαρακτήρα κοινωνικό και γι' αυτό βαθιά παιδαγωγικό. Κατ' αρχάς, η εξέταση του Κ.Π. Καβάφη εκτός των αποκλειστικών δεσμών της Αθηναϊκής σχολής και η ένταξή του σε μια ευρύτερη θεωρητική στέγη, αυτή του προδρόμου του μοντερνισμού, αποκαθιστά τη γραμματολογική θέση του στον σχολικό λογοτεχνικό κανόνα. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, τα καινούρια παράλληλα ποιήματα, πέρα από το παλαιότερα ανθολογημένο *Η πόλις,* που προτείνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Α΄ Λυκείου στη θεματική ενότητα *Παράδοση και μοντερνισμός στη σύγχρονη ποίηση* είναι: *Τείχη*, *Θάλασσα του πρωϊού*, *Θυμήσου σώμα*, και *Έτσι πολύ ατένισα*. Τα ποιήματα εν προκειμένω που αποσπούν την προσοχή μας είναι τα: *Θάλασσα του πρωϊού*, *Θυμήσου, σώμα*… και *Έτσι πολύ ατένισα*, κυρίως γιατί πρόκειται για ερωτικά ποιήματα, μια ομάδα δηλαδή των καβαφικών ποιημάτων, τα οποία ήταν αποκλεισμένα από τη σχολική εκπαίδευση, κυρίως λόγω του ομοερωτικού προσανατολισμού του ποιητή. Η προικοδότηση του σχολικού λογοτεχνικού με ερωτικά ποιήματα του Καβάφη σηματοδοτεί όχι απλά την ολόπλευρη λογοτεχνική αποκατάσταση του καβαφικού έργου στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά κυρίως μια κοινωνική τομή με παιδαγωγικό πρόσημο, το βάθος της οποίας μπορεί να κατανοηθεί: α) σε σχέση με τη σχολική παρουσία του Καβάφη από την πρώτη στιγμή της ανθολόγησής του μέχρι και το 2011, β) υπό το πρίσμα των κοινωνικών συμφραζομένων και της παρεπόμενης συνομιλίας του σχολείου με την κοινωνία και γ) μέσα σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, στο οποίο η διδασκαλία των εν λόγω ποιημάτων ενθαρρύνει διδακτικές πρακτικές ψηφιακού χαρακτήρα, που επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες την ολόπλευρη προσέγγιση του καβαφικού έργου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

α) Κατά την ογδοντάχρονη παρουσία του, ο Κ.Π. Καβάφης ανθολογείται συνολικά σε τριάντα πέντε ανθολόγια, βιβλία εκπαιδευτικών και προγράμματα σπουδών, οι ανθολογήσεις και οι προτάσεις για συνδιδασκαλία των ποιημάτων φτάνουν τις ογδόντα επτά, ενώ το περισσότερο ανθολογημένο ποίημα είναι η *Ιθάκη* με δώδεκα συνολικά ανθολογήσεις.

β) Σε μια εποχή που κυριαρχούσε ο επιτηδευμένος στίχος και οι μακροσκελείς μεγαλόφωνες ποιητικές συνθέσεις, σε μια χρονική στιγμή που στο κέντρο της Ελλάδας η υψηλή πατριωτική ρητορεία του παλαμικού ποιητικού έργου ήταν το απόλυτο λογοτεχνικό must, μια μειοψηφία της λογοτεχνικής κριτικής

της τριακονταετίας 1900-30 αποτέλεσε την κεντρομόλο δύναμη και το εφαλτήριο για την ενσωμάτωση του Κ.Π. Καβάφη στον σχολικό λογοτεχνικό κανόνα στις αρχές του 1930. Οι θετικές φωνές δηλαδή των κριτικών της καβαφικής ποίησης συγκαθόρισαν την είσοδό του μαζί με το momentum της πολυφωνίας των ανθολογίων και του προοδευτικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των ετών 1929-1932.

γ) Η θέση του Κ.Π. Καβάφη στη δημαρική Ιστορία της Λογοτεχνίας ήδη από το 1948 είναι τέτοια που υπερβαίνει τις κριτικές της εποχής. Η ποιητική και κυρίως οι ιδιοτυπίες που καθορίζουν εν πολλοίς το αποτέλεσμα και την ποιότητα της καβαφικής ποίησης τίθενται υπό το πρίσμα της ενδελεχούς εξέτασης του επιστήμονα που ανιχνεύει, οροθετεί και τεκμηριώνει τις ευθείες συναρτήσεις του καβαφικού έργου με λογοτεχνικά ρεύματα και τάσεις. Ωστόσο, η αξιοποίηση της εν λόγω γνώσης στην εκπαίδευση αργεί και πραγματώνεται αμέσως μετά από την μεταπολίτευση και κυρίως από το 1977 και εξής. Ταυτόχρονα με τον Κ.Θ. Δημαρά ο Λίνος Πολίτης τόσο με την *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* όσο και με την ανθολογία του συγκαθόρισε τον σχολικό λογοτεχνικό κανόνα από την εποχή της Μεταπολίτευσης μέχρι και τις μέρες μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελάκος, Κ., Δελή, Χ., Κωνσταντινίδης, Κ., & Μπαλιάμη-Στεφανάκου, Δ. (2001). *Νέα Ελληνικά, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Β΄ τάξη πρώτου κύκλου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Άγρας, Τ. (1922). Ο ποιητής Καβάφης. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου, 10*, 3-46.

Ακρίβος, Κ., Αρμάος, Δ. Π., Καραγεωργίου, Τ., Μπέλλα, Ζ, & Μπεχλικούδη, Δ. (1999). *Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Ενιαίου Λυκείου*, Θεωρητική κατεύθυνση-Θετική κατεύθυνση. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ακρίβος, Κ., Αρμάος, Δ. Π., Καραγεωργίου, Τ., Μπέλλα, Ζ., & Μπεχλικούδη, Δ. (1999). *Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Ενιαίου Λυκείου*, Θεωρητική κατεύθυνση-Θετική κατεύθυνση, Βιβλίο Καθηγητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Βαγενάς, Ν., Καγιαλής, Τ., Πόλκας, Λ., Ταραράς, Ν., & Φράγκογλου, Γ. (1998). *Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία Β΄ Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Βαρελάς, Λ. (2007). *Η νεοελληνική και μεταφρασμένη λογοτεχνία στην ελλαδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1884-2001): συνοπτική ιστορική θεώρηση και αποδελτίωση των διδακτικών εγχειριδίων*. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ.

Βουτιερίδης, Η. & Γιάκος, Δ. ([3]1976). *Σύντομη Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, 1000-1930*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Βρανούσης, Λ., Σφυρόερας, Β., Καλαματιανός, Γ., Ρωμαίος, Κ., & Παρρής, Π.

([13]1975). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα Δ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., & Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., & Μέντη, Θ. (2006). *Βιβλίο Καθηγητή Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γεωργιάδου, Α., Κατσιαμπούρα, Ζ., Κρούπη-Κολώνα, Ε., Πατούνα, Α., Χατζηδημητρίου-Παράσχου, Σ., & Χατζηθεοχάρους, Π. (2008). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γενικού Λυκείου, βιβλίο Καθηγητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γεωργιάδου, Α., Κατσιαμπούρα, Ζ., Κρούπη-Κολώνα, Ε., Πατούνα, Α., Χατζηδημητρίου-Παράσχου, Σ., & Χατζηθεοχάρους, Π. (2008). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γενικού Λυκείου, βιβλίο Καθηγητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γεωργιάδου, Α., Κατσιαμπούρα, Ζ., Κρούπη-Κολώνα, Ε., Πατούνα, Α., Χατζηδημητρίου-Παράσχου, Σ., & Χατζηθεοχάρους, Π. (2008). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γενικού Λυκείου, βιβλίο Καθηγητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γκίβαλου-Κατσίκη, Α., Καλογήρου, Τζ., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πρωτονατορίου, Σ., & Πυλαρινόε, Θ. (2001). *Με λογισμό και μ' όνειρο – Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., & Παπακώστας, Γ. (2001). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Ενιαίου Λυκείου,* τ. Β΄. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., & Παπακώστας, Γ. (1983). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., & Παπακώστας, Γ. (1982). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μπαλάσκας, Κ., & Παγανός, Γ. (1979). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μπαλάσκας, Κ., & Παγανός, Γ. (1977). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δημαράς, Κ. Θ. ([9]2000). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: από τις πρώτες ρίζες ως τις μέρες μας*. Αθήνα: Γνώση.

Θρύλος, Αλ. (1925). Κ. Καβάφης. *Κριτικές μελέτες,* τόμ. 3. (σσ. 155-197). Αθήνα: Σαριβαξεβάνης.

Καγιαλής, Τ., Ντουνιά, Χ., & Μέντη, Θ. (2006). *Βιβλίο Καθηγητή Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καγιαλής, Τ., Ντουνιά, Χ., & Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καλαματιανός, Γ., Σταθοπούλου-Χριστοφέλλη, Μ., Κοντόπουλος, Ν., Φωτιάδης, Ε., & Μηνιάτης, Ηλ. (1956). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα Ε΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.

Καλαματιανός, Γ., Σταθοπούλου-Χριστοφέλλη, Μ., Κοντόπουλος, Ν., Φωτιάδης, Ε., & Μηνιάτης, Ηλ. ([13]1975). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα Ε΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καλαματιανός, Γ., Λάγιος, Η., & Σταθοπούλου-Χριστοφέλλη, Μ. (1956). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα ΣΤ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.

Καλαματιανός, Γ., Λάγιος, Η., & Σταθοπούλου-Χριστοφέλλη, Μ. ([13]1975). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα ΣΤ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κόκορης, Δ. (2006). *Ποιητικός ρυθμός. Παραδοσιακή και νεωτερική έκφραση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Κοντόπουλος, Ν., & Παπακωνσταντίνου, Θ. (1950). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα ΣΤ΄ τάξεως*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.

Κουντουρά, Λ. (2006). *Η Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η πρόσληψη και η αναπλαισίωσή της στη διάρκεια ενός αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόπουλος, Γρηγόριος ([5]2003). Ένας ποιητής. Στο Μιχάλης Πιερής (επιμ.), *Εισαγωγή στην ποίηση του Κ.Π. Καβάφη: επιλογή κριτικών* κειμένων (σσ. 23-34). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Παρορίτης, Κ., & Αργυρόπουλος, Αλκ. (1930). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την Ε΄ τάξιν Γυμνασίου αρρένων*. Αθήνα: Δημ. Ν. Τζάκα-Σ. Δελαγραμμάτικα & Σια.

Πετρίδης, Π. ([5]2003). Ένας Αλεξανδρινός ποιητής. Κωνσταντίνος Π. Καβάφης. Στο Μιχάλης Πιερής (επιμ.), *Εισαγωγή στην ποίηση του Κ.Π. Καβάφη: επιλογή κριτικών* κειμένων (σσ. 35-46). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Πολίτης, Λ. (1965). *Ποιητική Ανθολογία, Σικελιανός, Καβάφης και οι νεώτεροι,* τόμ. 7. Αθήνα: Γαλαξίας.

Πολίτης, Λ. (1968). *Ιστορία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας, Συνοπτικό Διάγραμμα-Βιβλιογραφία,* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πολίτης, Λ. (1977). *Ποιητική Ανθολογία, Καβάφης, Σικελιανός, και η ποίηση ως το 1930,* τόμ. Ζ΄. Αθήνα: Δωδώνη.

Πολίτης, Λ. ([14] 2004). *Ιστορία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., & Βαρελάς, Λ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., & Βαρελάς, Λ. (2006). *Βιβλίο καθηγητή Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Στεργιόπουλος, Κ. (επιμ.) (1980). *Η Ελληνική ποίηση. Ανθολογία – Γραμματολογία,* τόμ. Γ΄. Αθήνα: Σοκόλης.

Ταμπακοπούλου, Α. (1930). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την ΣΤ΄ τάξιν των Γυμνασίων και των αντιστοίχων των λοιπών σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως.* Αθήνα: Α.Μ. Κοντομάρης & Σια.

Τερζής, Ν. Π. (1993). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Πρόγραμμα και πραγματικότητα – Πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τόγιας, Β. (1988). *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χαραλάμπους, Δ. (1990). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Θεσσαλονίκη: διδακτορική διατριβή.

ABSTRACT

This paper aims to highlight the crucial stages of C.P. Cavafy's "history in education" through the school books anthologies from 1930 until today. More specifically, the research is constructed around two areas: a) the fundamental role of literary criticism and how it was related to the introduction of C.P. Cavafy in education in 1930, b) the degree of osmosis between the History of Literature and the History of Education. The methodological criteria of the research are drawn from different areas, such as: i) literary criticism, ii) history of education and educational policy, iii) history of school book anthologies, and iv) poetry anthologies. During the eighty years of C.P. Cavafy's works presence in education, the school book anthologies and curricula where his poems can be found are thirty five in total, the poems themselves are eighty seven and the most anthologised poem of all is *Ithaca*.

Σωτηρία Καλασαρίδου
Δρ. Α.Π.Θ.
Δελφών 945Β, 546 43 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 6979813340
E-mail: roula.kalas@gmail.com

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

Μαρία Κελεπούρη

Η Εισαγωγή νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπήρξε ανέκαθεν μία διαδικασία δυσχερής και πολύπαθη, κάποιες φορές ακόμη και ανορθόδοξη καθώς αυτό που συνήθως άλλαζε ήταν απλώς τα σχολικά εγχειρίδια, ενώ στη συνέχεια τα Προγράμματα Σπουδών υποχρεώνονταν με τη σειρά τους να προσαρμοστούν στο νέο διδακτικό υλικό. Ούτε τα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της λογοτεχνίας δεν είχαν ξεφύγει από το κλασικό και επαναλαμβανόμενο αυτό μοτίβο.

Το 2011, ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας έρχεται να διαφοροποιήσει τα όσα γνωρίζαμε μέχρι τότε για τους σκοπούς και τη μεθοδολογία του μαθήματος. Για πρώτη φορά το ελληνικό σχολείο γνώριζε ένα μη κανονιστικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο όχι μόνο προέκυπτε ως αποτέλεσμα πολύχρονης επιστημονικής έρευνας αλλά επιπλέον προϋπέθετε ως βασικότερο παράγοντα εφαρμογής και επιτυχίας του έναν αναστοχαζόμενο ερευνητή εκπαιδευτικό (Πασχαλίδης, 2000: 25-38).

Οι διαφορές του νέου Προγράμματος Σπουδών σε σχέση με όλα τα προγενέστερα ήταν πολλές και ευδιάκριτες έως καινοφανείς. Στην πραγματικότητα κινούνταν πολύ μακριά από όλους εκείνους τους παράγοντες οι οποίοι είχαν σφραγίσει στο παρελθόν τη φυσιογνωμία του μαθήματος, όπως η ιστορικο-γραμματολογική δομή, ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός, η προσήλωση στον κανόνα (literary canon), αλλά και ο εναγκαλισμός της λογοτεχνίας με το γλωσσικό μάθημα (Κελεπούρη, 2006: 25-73, Κουντουρά, 2006).

Η απομάκρυνση από τα παραδοσιακά και γνώριμα χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού μαθήματος δεν σήμαινε ωστόσο πως το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) στερούνταν δικών του αρχών. Αντιθέτως, έφερε μαζί του ένα γερό θεωρητικό υπόβαθρο που στηριζόταν από τη μια στο γόνιμο συγκερασμό της σκέψης μοντέρνων και μεταμοντέρνων θεωρητικών της λογοτεχνίας, και από την άλλη στις πολιτισμικές σπουδές[1] (Πασχαλίδης, 2000:

1. Ορατές μέσα στο Ν.Π.Σ. είναι οι θεωρητικές απόψεις των Jauss και Iser για τον κεντρικό ρόλο της

21-36). Ως τρίτη βασική συνιστώσα του νέου Προγράμματος υπήρξε η γόνιμη συνδιαλλαγή με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής[2], η οποία θέτει ως στόχο τη συγκρότηση μία νέας υποκειμενικότητας, ικανής να καταστήσει τη μάθηση μοχλό της ίδιας της κοινωνικής αλλαγής (Χοντολίδου, 2000: 37-45). Η αναμόρφωση του λογοτεχνικού μαθήματος δεν επιχειρούνταν επομένως ούτε στο όνομα κάποιας λογοτεχνικής θεωρίας, ούτε βασιζόταν σε κάποια ασαφή ιδεώδη περί του λογοτεχνικού φαινομένου, αλλά επεδίωκε να οριοθετήσει το μάθημα της λογοτεχνίας συνυπολογίζοντας εξίσου όλες τις επιστημονικές παραμέτρους, φιλολογικές και παιδαγωγικές, χωρίς να κλίνει την πλάστιγγα προς όφελος καμίας.

Επιπλέον, για πρώτη φορά στο μάθημα της λογοτεχνίας επιχειρούνταν μία εσωτερική μεταρρύθμιση, η οποία πληρούσε τις δύο βασικότερες προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της: τη μακρόχρονη έρευνα καθώς και την πειραματική δοκιμή εντός των σχολικών τάξεων. Είναι εξάλλου γενικώς παραδεκτό πως οι όποιες μεταρρυθμιστικές απόπειρες των τελευταίων δεκαετιών στόχευσαν στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, απέτυχαν κυρίως εξαιτίας της έλλειψης αυτών των δύο παραμέτρων (Τερζής, 1988: 13-22). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας, όχι μόνο ήταν το αποτέλεσμα μιας πολυετούς και εμπεριστατωμένης έρευνας αλλά επιπλέον είχε την ευκαιρία να δοκιμαστεί στη διδακτική πράξη κατά τη διετή φάση πιλοτικής εφαρμογής του σε επιλεγμένο δείγμα γυμνασίων και στο σύνολο της Α΄ Λυκείου[3].

Τοποθετώντας στην κορυφή της σκοποθεσίας του *την κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό*, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ήρθε να κάνει μία νέα ηχηρή μετατόπιση του διδακτικού κέντρου βάρους του λογοτεχνικού μαθήματος. Όχι μόνο ενσωμάτωνε τις προωθημένες απόψεις των θεωρητικών του μεταμοντερνισμού στρέφοντας την εστίαση από την έννοια του λογοτεχνικού έργου σε αυτήν του λογοτεχνικού κειμένου αλλά προχωρούσε ακόμη πιο πέρα βάζοντας στο κέντρο της διδασκαλίας του μαθήματος το βασι-

πρόσληψης και ανταπόκρισης του αναγνώστη καθώς και οι παραδοχές των Foucault, Bourdieu, Kress και Williams αναφορικά με την αντιμετώπιση της έννοιας του λογοτεχνικού κειμένου ως ενός πολύσημου πεδίου που γεννιέται και επαναπροσδιορίζεται εντός σύνθετων πολιτισμικών πρακτικών.

2. Μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών αρχών του Ν.Π.Σ. άσκησε η παιδαγωγική σκέψη του Bernstein και του Giroux.

3. Εδώ πρέπει να διευκρινιστεί πως το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας συνιστούσε μία ολοκληρωμένη αναμόρφωση της διδασκαλίας του μαθήματος, η οποία διέτρεχε και τις δύο σχολικές βαθμίδες εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την Α΄ Δημοτικού. Για τις ανάγκες αυτής της εισήγησης γίνεται λόγος μόνο σε ό,τι αφορά τη Μέση Εκπαίδευση. Επιπλέον σημειώνεται πως ακόμα και μετά τη λήξη της πιλοτικής φάσης εφαρμογής του προγράμματος, πολλά σχολεία ιδίως Πειραματικά συνέχισαν την εφαρμογή του χάρη στο πλαίσιο ευελιξίας που τους έδινε η Δ.Ε.Π.Π.Σ.

κό αποδέκτη του, το μαθητή (Ελευθεριάδου, 2012: 9-31). Εκεί ακριβώς βρίσκεται και η θεμελιώδης διαφορά του από όλα τα υπόλοιπα Προγράμματα Σπουδών τα οποία τέθηκαν σε ισχύ μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1990[4], η οποία θα μπορούσε να συμπυκνωθεί στη φράση – δήλωση των συντακτών του νέου Προγράμματος Σπουδών, *διδάσκοντας το μαθητή και όχι το κείμενο* (ΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011: 12).

Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας (2011) είναι πολλές και πλέον γνωστές σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Επιγραμματικά θα μπορούσαμε να τις συνοψίσουμε εστιάζοντας στους δύο παρακάτω άξονες:

- *Η διδακτική ενότητα.* Η ιστορικο-γραμματολογική διάταξη της ύλης καταργείται πλήρως. Η μονάδα οργάνωσης του προτεινόμενου Προγράμματος είναι η διδακτική ενότητα, δηλαδή μία ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία, η οποία στηρίζεται σε μία αρχική ιδέα, η οποία μπορεί να είναι ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος και πραγματοποιείται μέσα από ένα σύνολο ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων (αποσπασμάτων, ολόκληρων λογοτεχνικών έργων, μη λογοτεχνικών κειμενικών ειδών) και διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα. Η διδακτική διαδικασία αυτονομείται πλήρως από το σχολικό ανθολόγιο, το οποίο αποτελεί πλέον ένα μόνο από τα πολλά διαθέσιμα διδακτικά μέσα του εκπαιδευτικού. Έτσι προτείνονται για κάθε τάξη τρεις διδακτικές ενότητες, (διαφορετικής φυσικά θεματολογίας) όπου η κάθε μία θα διαρκεί όσο περίπου ένα διδακτικό τρίμηνο. Η κάθε διδακτική ενότητα θα διαρθρώνεται σε τρεις φάσεις (*Πριν την ανάγνωση – Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης – Μετά την Ανάγνωση*), κατά τις οποίες οι μαθητές θα αναλαμβάνουν δραστηριότητες, θα αποκτούν ποικίλες δεξιότητες (που δεν θα αφορούν αποκλειστικά λογοτεχνικούς γραμματισμούς), θα ολοκληρώνουν και θα παρουσιάζουν τη δουλειά τους.
- *Η διδακτική μεθοδολογία.* Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες (μέθοδος project), ενώ ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει το ρόλο του συντονιστή – εμψυχωτή της διδακτικής διαδικασίας, χωρίς βέβαια να απο-

4. Αν και στη γενική του φιλοσοφία του Νέο Πρόγραμμα Σπουδών έχει πολλές κοινές παραδοχές με τα Ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών-Ε.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ., (η θεωρία της Πρόσληψης, ο μαθητής ως κριτικός και ανθιστάμενος αναγνώστης, η λογοτεχνία ως κομμάτι του πολιτισμού), υπάρχουν ανάμεσα τους βασικές διαφορές που άπτονται κυρίως στην αλλαγή του κέντρου βάρος στον άξονα συγγραφέας – κείμενο – μαθητής καθώς και στην διδακτική μεθοδολογία επίτευξης των προδιατυπωμένων σκοπών και δεξιοτήτων που επιδιώκονται από τη μεριά των μαθητών.

κλείεται η μετωπική διδασκαλία, όπου αυτή κρίνεται αναγκαία. Ουσιαστικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία αναλαμβάνει η αξιοποίηση των ΤΠΕ, έτσι ώστε εκτός από τον κριτικό γραμματισμό να καλλιεργείται και ο ψηφιακός γραμματισμός, ο οποίος αναμένεται να οδηγήσει στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση αναγνωστικών κοινοτήτων, οι οποίες θα διαμοιράζονται τις αναγνωστικές τους εμπειρίες.

Όπως συμβαίνει σε κάθε περίπτωση μεταρρυθμιστικής απόπειρας στο χώρο του σχολείου, ο εκπαιδευτικός κόσμος αντέδρασε ποικιλότροπα ακολουθώντας εν πολλοίς το γνωστό αντιθετικό σχήμα *βραδυπορούντων* και *νεωτεριστών* (Τερζής, 1988: 51-53). Στο μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών συναντήσεων και ημερίδων οι οποίες πραγματοποιήθηκαν ανά τη χώρα αμέσως μετά τη δημοσίευση του σχετικού ΦΕΚ (1562/27-6-2011) και τον ορισμό των σχολείων, τα οποία θα εντάσσονταν στην πιλοτική εφαρμογή του Ν.Π.Σ., πολλοί ήταν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έσπευσαν να θρηνήσουν για την απομάκρυνση από το λογοτεχνικό κανόνα και την ιστορικο-γραμματολογική διάταξη της ύλης, ενώ υπήρξαν σαφώς και εκείνοι οι οποίοι πανηγύρισαν την εισαγωγή καινοτομιών, τις οποίες ανέμεναν εδώ και δεκαετίες ως μόνη ελπίδα ουσιαστικής ανανέωσης του μαθήματος. Δεν έλειψε βεβαίως και η μερίδα εκείνων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντέδρασαν με σκεπτικισμό διατυπώνοντας απορίες και επιφυλάξεις, χωρίς ωστόσο να σπεύδουν στην απόρριψη των όσων αλλαγών εισήγαγε για πρώτη φορά στη διδασκαλία του μαθήματος το νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Οι επιφυλάξεις και ενστάσεις που διατυπώθηκαν ήταν πολλές και αφορούσαν τόσο τη δομή του μαθήματος (*διδακτική ενότητα ανά τρίμηνο*), όσο και τη διδακτική μεθοδολογία. Τα ζητήματα που αποτέλεσαν αντικείμενο έντονης συζήτησης, εστίαζαν κυρίως στη θέση της ιστορίας της λογοτεχνίας και του νεοελληνικού λογοτεχνικού κανόνα εντός του μαθήματος, στο είδος των εργασιών μέσα στην τάξη αλλά και στον τρόπο της εργασίας των μαθητών σε ομάδες, στα κριτήρια επιλογής του κατάλληλου διδακτικού υλικού από τη μεριά του διδάσκοντα και στην πρόσβασή του σε αυτό, στη δυνατότητα διδασκαλίας ολόκληρων λογοτεχνικών έργων εντός των διδακτικών ενοτήτων και τέλος στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών βάσει των εργασιών τους (ατομικών και ομαδικών) καθώς και στη γραπτή εξέτασή τους σε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο. Για τα περισσότερα από αυτά τα ζητήματα οι συντάκτες του νέου Προγράμματος Σπουδών δεν αιφνιδιάστηκαν καθώς είχαν ήδη προδιατυπώσει τις απόψεις και απαντήσεις τους, αποδεικνύοντας έτσι την πολυετή επιστημονική εργασία η οποία είχε προηγηθεί

της ψήφισης και εφαρμογής του (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο-Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, 2011: 21-27).

Αυτοί, ωστόσο, που δεν είχαν την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους σε σχέση με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και την εφαρμογή του, ήταν οι άμεσοι αποδέκτες του, δηλαδή οι ίδιοι οι μαθητές[5]. Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών; Πώς βίωσαν και αντιμετώπισαν οι ίδιοι οι μαθητές τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές του νέου Προγράμματος; Αντιμετώπισαν όντως προβλήματα και δυσκολίες σαν αυτές που προέβλεψε μερίδα του εκπαιδευτικού κόσμου; Αυτά είναι κάποια από τα ερωτήματα που αποτέλεσαν την αφορμή της παρούσας εισήγησης.

Έναυσμα του προσωπικού μου προβληματισμού πάνω στις πιθανές απαντήσεις των παραπάνω ερωτημάτων υπήρξε η τετράχρονη σχεδόν ενσωμάτωση των αρχών του νέου Προγράμματος Σπουδών στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, στο Πειραματικό Γυμνάσιο[6] που υπηρετώ τα τελευταία έξι χρόνια. Το συγκεκριμένο σχολείο, αν και δεν συμπεριλαμβάνεται σε αυτά που είχαν αρχικώς επιλεγεί να συμμετάσχουν στην πιλοτική εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων, εφαρμόζει από το 2012 τα Νέα προγράμματα Σπουδών, μετά από σχετική απόφαση της Διοικούσας Επιτροπής των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων.

Κατά τη διάρκεια αυτών των χρόνων, δίδαξα το μάθημα της λογοτεχνίας στη Β΄ Γυμνασίου ακολουθώντας το σχεδιασμό και τις πρακτικές που προβλέπονταν από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, δίνοντας έμφαση στην ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων (ένα για κάθε διδακτική ενότητα ανά τρίμηνο) και στην ομαδική εργασία εντός της τάξης. Δεν μπορώ παρά να ομολογήσω πως στην αρχή του εγχειρήματος αντιμετώπισα δυσκολίες και επιφυλάξεις, παρόλο που ανήκα σε εκείνη την μερίδα των εκπαιδευτικών που αντέδρασαν με ενθουσιασμό στο άκουσμα της νομοθέτησης του νέου Προγράμματος Σπουδών, καθώς ενστερνιζόμουν απολύτως τις λογοτεχνικές και παιδαγωγικές αρχές που το θεμελίωναν. Η αποκόλληση από παγιωμένες (και ίσως «βολικές» για το διδάσκοντα) διδακτικές πρακτικές, η αναζήτηση νέου εκπαιδευτικού υλικού, η αποκαθήλωση του ενός και μο-

5. Η Πιλοτική εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (σε 69 γυμνάσια) προέβλεπε, όπως είναι φυσικό, και τη συνολική αξιολόγησή τους. Μέχρι στιγμής έχει ολοκληρωθεί και δημοσιευθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής μόνο η ενδιάμεση αξιολόγηση στην οποία ως ερευνητικό δείγμα έχουν αξιοποιηθεί οι εκπαιδευτικοί, οι Διευθυντές των σχολείων και οι Σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων χωρίς να έχει όμως προβλεφθεί η καταγραφή της στάσης των μαθητών απέναντι στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (Έκθεση Αξιολόγησης Προγράμματος, 2013).

6. Πρόκειται για το Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας που βρίσκεται στο Δήμο Νεάπολης – Συκεών στη Θεσσαλονίκη.

ναδικού σχολικού εγχειριδίου από το θρόνο του καθώς και κάποιες πρακτικού τύπου δυσκολίες που έπρεπε να αντιμετωπιστούν, ήταν ζητήματα ικανά να αποθαρρύνουν (έστω και για λίγο) κάθε εκπαιδευτικό.

Οι όποιες αρχικές επιφυλάξεις, άρθηκαν οριστικά από τις αντιδράσεις των ίδιων των μαθητών μου απέναντι στις διδακτικές διαδικασίες που λάμβαναν χώρα μέσα στην τάξη: μαθητές που έσκυβαν με ενθουσιασμό πάνω από ολόκληρα λογοτεχνικά έργα, που μοιράζονταν την αναγνωστική τους πρόσληψη με την υπόλοιπη τάξη και τα μέλη της ομάδας τους, εργαζόμενοι πάνω στα βιβλία τους, μαθητές που συζητούσαν με πάθος για να εκφράσουν τις απόψεις αλλά και τις διαφωνίες τους, έχοντας πάντα ως σημείο αναφοράς το λογοτεχνικό κείμενο και τον μικρόκοσμό του. Επιπλέον, δεν θα μπορούσα να παραβλέψω τις εξαιρετικές επιδόσεις τους, τόσο σε γραπτά κριτήρια αξιολόγησης, όσο και στις προαγωγικές γραπτές εξετάσεις, όπου το αντικείμενο εξέτασης αφορούσε πάντοτε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο. Ιδιαίτερη κατάπληξη μου προξένησε το γεγονός πως σε διδακτικό χρονικό διάστημα τριών ετών δεν υπήρξε ούτε ένας μαθητής (σε σύνολο 80 μαθητών), ο οποίος να αξιολογηθεί σε κάποιο είδος γραπτής εξέτασης με βαθμό κάτω από τη βάση (10/20)[7].

Φυσικά όλα τα παραπάνω αποτελούν απλώς εμπειρικές παρατηρήσεις ενός εκπαιδευτικού της πράξης. Είναι ωστόσο αυτές ακριβώς οι εμπειρικές παρατηρήσεις που επιτρέπουν τη γένεση ερωτημάτων, τη δημιουργία συσχετίσεων και υποθέσεων προς περαιτέρω διερεύνηση. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της διδασκαλίας από τους μαθητές μου και της δικής μου ανατροφοδότησης, έθεσα στην περσινή μου τάξη (Β΄ Γυμνασίου, διδακτικό έτος 2015-16), μια σειρά ερωτημάτων, θέλοντας να διερευνήσω σε ένα πρώτο επίπεδο τις απόψεις των παιδιών αναφορικά με συγκεκριμένες πτυχές του μαθήματος, οι οποίες υπαγορεύονταν από την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών. Οι μαθητές του τμήματος αποτελούνταν από ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών, όπως προβλέπεται από το νομοθετικό πλαίσιο εισαγωγής μαθητών σε Πειραματικά Σχολεία, είχαν επιλεγεί με κλήρωση και εν πολλοίς αποτελούσαν ένα τυχαίο δείγμα παιδιών από διάφορους δήμους κυρίως της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

7. Αναμφίβολα κάποιος θα μπορούσε καλοπροαίρετα να ισχυριστεί πως τα αναφερόμενα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν μέσα στο «ευνοϊκό» περιβάλλον ενός Πειραματικού σχολείου, ωστόσο ο αντίλογος θα ήταν πως οι συγκεκριμένοι μαθητές αποτελούν τυχαίο δείγμα καθώς η εισαγωγή τους στο σχολείο έγινε με κλήρωση και επιπλέον η φιλοσοφία του Ν.Π.Σ. δίνει στον εκπαιδευτικό τεράστια περιθώρια διδακτικής ευελιξίας επιτρέποντάς του να επιλέξει όχι μόνο τις μεθόδους αλλά και το ίδιο το περιεχόμενο της διδασκαλίας του ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες της τάξης του.

Τα ερωτήματα αυτά σχετίζονταν με παραμέτρους του μαθήματος, οι οποίες είχαν αποτελέσει αφορμή έντονων συζητήσεων κατά την πιλοτική εφαρμογή του νέου Προγράμματος και αφορούσαν *τη διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων* και τις *γραπτές εξετάσεις σε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο*[8]. Αξίζει επίσης να σημειωθεί, πως αυτά τα δύο ζητήματα είχαν προκαλέσει τη μεγαλύτερη ανησυχία μεταξύ των μαθητών κατά τη συζήτηση που είχαμε κάνει με την ολομέλεια της τάξης στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όταν και τους δόθηκαν διευκρινίσεις για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος κατά τη διάρκεια των τριών τριμήνων. Οι μαθητές είχαν τότε διατυπώσει έντονες επιφυλάξεις για τη δυνατότητα να ανταποκριθούν επιτυχώς τόσο στην ανάγνωση και μελέτη (ατομική και ομαδική) δύο ολόκληρων λογοτεχνικών έργων (μυθιστορημάτων)[9], όσο και στη γραπτή τους εξέταση πάνω σε αδίδακτα κείμενα (διαγωνίσματα και προαγωγικές εξετάσεις).

Με τη λήξη του διδακτικού έτους μοιράστηκε στους 25 συνολικά μαθητές του τμήματος Β2, δομημένο ερωτηματολόγιο, με το οποίο καλούνταν να δηλώσουν ανώνυμα τη στάση τους απέναντι στις προαναφερθείσες διδακτικές παραμέτρους του μαθήματος της λογοτεχνίας (Κελπανίδης, 1999: 53-75). Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από επτά συνολικά ερωτήσεις κλειστού τύπου και το σύστημα απαντήσεων είχε δομηθεί με βάση την κλίμακα Likert[10] (de Vaus 2008). Πρόθεση διερεύνησης επιμέρους ανεξάρτητων μεταβλητών δεν υπήρξε (π.χ. ο παράγοντας φύλο), καθώς ο αρχικός σκοπός δημιουργίας του ερωτηματολογίου αφορούσε αποκλειστικά

8. Το κατά πόσο πρέπει να υπάρχουν γραπτές, εξωτερικού τύπου εξετάσεις στο μάθημα της λογοτεχνίας ή το θέμα του τρόπου αξιολόγησης στο μάθημα της λογοτεχνίας γενικά, αποτελούν ζητήματα ιδιαιτέρως σημαντικά και απαιτούν εκτενή συζήτηση που υπερβαίνει τα όρια της παρούσας εισήγησης, (ενδεικτικά βλ. Χοντολίδου, 1999: 379-390).

9. Κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων τριμήνων οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες διάβασαν δύο μυθιστορήματα, ένα για κάθε διδακτική ενότητα. Για τη διδακτική ενότητα *εφηβικά πορτρέτα*, διάβασαν τα βιβλία: *Ποιος είναι ο Έλλιοτ;* Γκράχαμ Γκάρντνερ, *Το Ψέμα,* Ζωρζ Σαρή, *Στοπ! Εδώ κατεβαίνουν όλοι,* Σούζυ & Αλίγια Μόργκενστερν, *Σελίδες ενός έφηβου χειμώνα*, Βησσαρία Ζορμπά Ραμμοπούλου και για τη διδακτική ενότητα *ετερότητα*, διάβασαν τα βιβλία: *Ποιος σκότωσε το σκύλο τα μεσάνυχτα,* Μαρκ Χάντον *Ξαναβρήκα το φίλο μου,*Φρεντ Ούλμαν, *Μια ιστορία του Φιοντόρ,* Μάνος Κοντολέων, *Στο τσιμεντένιο δάσος,* Λότη Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου. Οι ομάδες επέλεξαν τα βιβλία σε συνεργασία με τη διδάσκουσα και εργάστηκαν ατομικά και ομαδικά πάνω σε αυτά μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του κάθε τριμήνου. Στο τέλος του κάθε τριμήνου παρουσίασαν συνολικά το βιβλίο τους στην ολομέλεια της τάξης.

10. Η κλίμακα Likert αποτελείται από ένα σύνολο μονάδων, δηλώσεων στάσης που τίθενται υπόψη των ερωτώμενων ώστε να υποδείξουν πόσο έντονα συμφωνούν ή διαφωνούν με αυτές. Συνήθως οι κλίμακες τύπου Likert έχουν τέσσερις ή πέντε κατηγορίες απάντησης (de Vaus, 2008: 154). Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα μέτρησης ώστε να αποφευχθούν οι απαντήσεις μη ουσιαστικού περιεχομένου, όπου δεν παίρνει «θέση» ο ερωτώμενος ή η θέση που παίρνει είναι «μέση» (de Vaus, 2008: 90).

την ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας.

Οι δύο πρώτες ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές αφορούσαν το ζήτημα της γραπτής αξιολόγησής τους σε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο. Στην ερώτηση **1*, Πόσο σας δυσκόλεψε κατά τη διάρκεια της χρονιάς η γραπτή εξέταση του μαθήματος σε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο;***, οι μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 48% «λίγο» και σε ποσοστό 40% «καθόλου». Η σαφής έλλειψη ιδιαίτερης δυσκολίας κατά τη γραπτή εξέταση σε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο επιτείνεται και από το μηδενικό ποσοστό που έλαβε η απάντηση πολύ:

Σε σύνολο 25 ερωτηματολογίων:

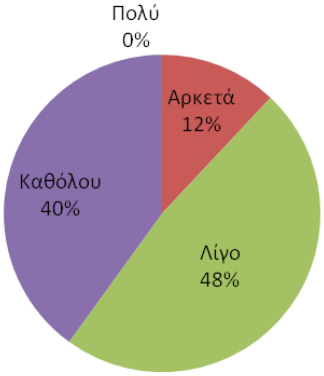
N = πλήθος απαντήσεων

% = ποσοστό επί τοις εκατό

1.Πόσο σας δυσκόλεψε κατά τη διάρκεια της χρονιάς η γραπτή εξέταση του μαθήματος σε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο;

	N	%
Πολύ	-	-
Αρκετά	3	12%
Λίγο	12	48%
Καθόλου	10	40%

1. Πόσο σας δυσκόλευε κατά τη διάρκεια της χρονιάς η γραπτή εξέταση του μαθήματος σε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο;



Στην ερώτηση **2**, ***Θα προτιμούσατε στο μέλλον να εξεταζόσασταν σε διδαγμένο λογοτεχνικό κείμενο;***, η οποία τέθηκε ως συμπληρωματική της πρώτης, οι μαθητές απαντούν σε ποσοστό 24% «πολύ», η μεγάλη όμως πλειοψηφία της τάξης φαίνεται να μην επιλέγει με σιγουριά αυτό το ενδεχόμενο, καθώς το 44% απαντάει «λίγο» και το 24% απαντάει «καθόλου». Η θετική, γενικά, στάση της τάξης απέναντι στη γραπτή τους εξέταση σε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο συνάδει και με την εμπειρική διαπίστωση που προκύπτει μέσα από τις ίδιες τις βαθμολογίες των μαθητών στις γραπτές εξετάσεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Στο γραπτό κριτήριο αξιολόγησης του α΄ τριμήνου ο βαθμολογικός μέσος όρος της τάξης ήταν το 17,72 (με άριστα το 20), στο γραπτό κριτήριο αξιολόγησης του β΄ τριμήνου ο βαθμολογικός μέσος όρος της τάξης ήταν το 18,12 ενώ στις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις της περιόδου Μαΐου – Ιουνίου 2016, (οι οποίες ακολούθησαν χρονικά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου), ο βαθμολογικός μέσος όρος της τάξης ισορρόπησε στο 17,36 με χαμηλότερη ατομική βαθμολογία το 15 (τρεις στους 25 μαθητές). Χαρακτηριστικό είναι πως το 15 υπήρξε η χαμηλότερη βαθμολογία και στα δύο γραπτά κριτήρια αξιολόγησης των δύο τριμήνων.

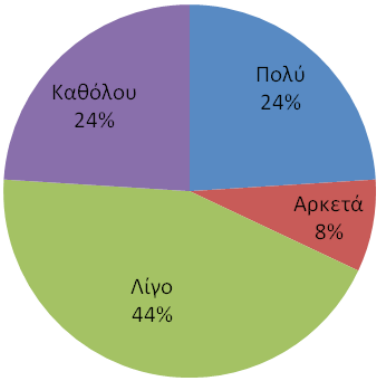
Η απουσία βαθμολογιών κοντά στη βάση και πολύ περισσότερο κάτω από αυτήν αν και δεν αναφέρονται ως κάποιο στοιχείο απόδειξης, δεν μπορούν όμως και να παραβλεφθούν από τον εκπαιδευτικό της τάξης ως στοιχείο ένδειξης της επιτυχούς ανταπόκρισης των παιδιών στις απαιτήσεις γραπτών εξετάσεων, οι οποίες βασίστηκαν σε αδίδακτα λογοτεχνικά κείμενα. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί πως σε σχετική συζήτηση η οποία προκλήθηκε από τη διδάσκουσα με βασικό ερώτημα την εξήγηση που οι ίδιοι οι μαθητές έδιναν στην ανυπαρξία πο-

λύ χαμηλών βαθμολογιών στα γραπτά κριτήρια αξιολόγησης, τα περισσότερα παιδιά συμφώνησαν με την άποψη που διατύπωσαν κάποιοι από τους συμμαθητές τους. Ισχυρίστηκαν λοιπόν πως η εξέταση σε άγνωστο λογοτεχνικό κείμενο μείωνε το άγχος τους καθώς δεν προσπαθούσαν να φέρουν στη μνήμη τους τις ακριβείς σωστές ερμηνευτικές απαντήσεις που είχαν διατυπωθεί από τη διδάσκουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή αυτές που είχαν διαβάσει σε κάποιο σχολικό βοήθημα του εμπορίου. «Μπορούμε και αφήνουμε τον εαυτό μας εντελώς ελεύθερο…» ήταν μία ακόμη χαρακτηριστική φράση των μαθητών.

2. Θα προτιμούσατε στο μέλλον να εξεταζόσασταν σε διδαγμένο λογοτεχνικό κείμενο;

	N	%
Πολύ	6	24%
Αρκετά	2	8%
Λίγο	11	44%
Καθόλου	6	24%

2. Θα προτιμούσατε στο μέλλον
να εξεταζόσασταν σε διδαγμένο λογοτεχνικό κείμενο;

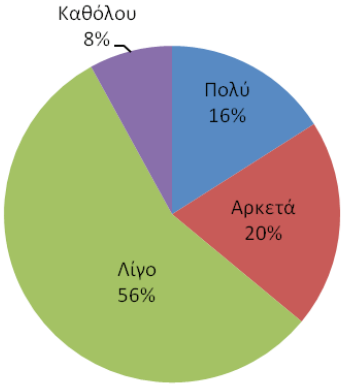


Στην ερώτηση **3, *Νομίζετε ότι κατανοείτε καλύτερα ένα λογοτεχνικό κείμενο όταν είναι μικρό απόσπασμα, σαν αυτά που υπάρχουν μέσα στα σχολικά βιβλία;***, το 56% των μαθητών απάντησαν «λίγο» και το 8% «καθόλου», ποσοστά που αθροιστικά καταδεικνύουν πως η μεγάλη πλειοψηφία της τάξης φαίνεται να θεωρεί πως η αποσπασματικότητα των κειμένων δεν τη βοηθά ιδιαιτέρως στην καλύτερη κατανόηση της λογοτεχνίας.

3. Νομίζετε ότι κατανοείτε καλύτερα ένα λογοτεχνικό κείμενο όταν είναι μικρό απόσπασμα, σαν αυτά που υπάρχουν μέσα στα σχολικά βιβλία;

	N	%
Πολύ	4	16%
Αρκετά	5	20%
Λίγο	14	56%
Καθόλου	2	8%

3. Νομίζετε ότι κατανοείτε καλύτερα ένα λογοτεχνικό κείμενο όταν είναι μικρό απόσπασμα, σαν αυτά που υπάρχουν μέσα στο σχολικά;



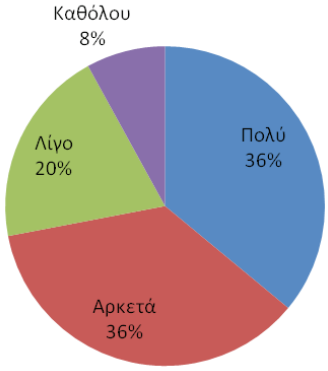
Η στάση των μαθητών απέναντι στη σχέση κατανόησης και αποσπασματικότητας έρχεται να επιβεβαιωθεί και από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση **4**, ***Νομίζετε ότι κατανοείτε καλύτερα το νόημα ενός λογοτεχνι-***

κού έργου όταν το διαβάζετε ολόκληρο, π.χ. μυθιστόρημα;. Το 36% των μαθητών απαντάει «πολύ», άλλο 36% απαντάει «αρκετά», το 20% απαντάει «λίγο» και μόνο το 8% απαντάει «καθόλου». Για τη μεγάλη πλειοψηφία της τάξης είναι σαφές πως η κατανόηση επιτυγχάνεται καλύτερα μέσω της ανάγνωσης ολοκληρωμένων λογοτεχνικών έργων.

4. Νομίζετε ότι κατανοείτε καλύτερα το νόημα ενός λογοτεχνικού έργου όταν το διαβάζετε ολόκληρο, π.χ. μυθιστόρημα;

	N	%
Πολύ	9	36%
Αρκετά	9	36%
Λίγο	5	20%
Καθόλου	2	8%

4. Νομίζετε ότι κατανοείτε καλύτερα το νόημα ενός λογοτεχνικού έργου όταν το διαβάζετε ολόκληρο, π.χ. μυθιστόρημα;



Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση **5**, ***Πόσο πολύ σας δυσκόλεψε κατά τη διάρκεια της χρονιάς η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων;***, καθώς αυτό υπήρξε το ζήτημα που είχε πυροδοτήσει τις περισσότερες ενστάσεις από τη μεριά των παιδιών κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς αλλά και τις επιφυλάξεις πολλών συναδέλφων κατά την πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμμα-

τος Σπουδών[11]. Οι μαθητές λοιπόν σε ποσοστό 48% δήλωσαν πως δεν δυσκολεύτηκαν «καθόλου» από την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων, σε ποσοστό 44% απάντησαν πως δυσκολεύτηκαν «λίγο» και μόνο σε ποσοστό 8% απάντησαν πως δυσκολεύτηκαν «αρκετά». Αξιοσημείωτο πάντως είναι πως δεν βρέθηκε ούτε ένας μαθητής που να απαντήσει πως η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων τον δυσκόλεψε «πολύ».

5. Πόσο πολύ σας δυσκόλεψε κατά τη διάρκεια της χρονιάς η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων;

	N	%
Πολύ	-	-
Αρκετά	2	8%
Λίγο	11	44%
Καθόλου	12	48%

5. Πόσο πολύ σας δυσκόλεψε κατά τη διάρκεια
της χρονιάς η ανάγνωση ολοκληρων λογοτεχνικών βιβλίων;

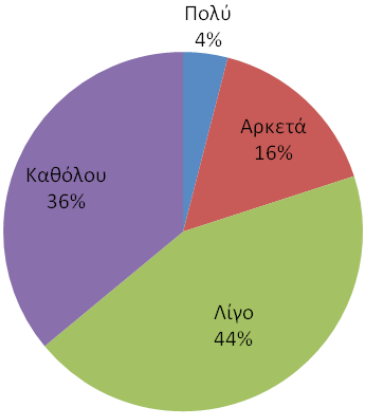
11. Η αρχική επιφυλακτικότητα των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων έχει καταγραφεί σε πανελλαδικής εμβέλειας έρευνα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο, την οποία διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2009 με επιστημονική υπεύθυνη τη Χριστίνα Αργυροπούλου, όπου σε δείγμα 25.000 περίπου μαθητών, το 47% δήλωσε πως η ανάγνωση και παρουσίαση ολόκληρων έργων θα επιθυμούσαν να γίνεται σπάνια, ενώ ένας στους τρεις, ποσοστό 31%, δήλωσε ότι δεν θα την επιθυμούσε καθόλου. Στην ίδια έρευνα καταγράφεται και η σχετική απροθυμία των φιλολόγων να αναθέσουν την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στους μαθητές τους, καθώς το 46% δηλώνει πως ακολουθεί αυτήν την τακτική «σπάνια» και το 8% δηλώνει ότι δεν το προτείνει« ποτέ» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 50, 94).

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση **6**, ***Οι ερωτήσεις και εργασίες πάνω σε ολόκληρα λογοτεχνικά έργα με δυσκόλεψαν…***, έρχονται να επιτείνουν τη θετική στάση της τάξης απέναντι στη διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Έτσι, σε ποσοστό 44% οι μαθητές απαντούν πως οι ερωτήσεις και εργασίες τους δυσκόλεψαν «λίγο», ενώ σε ποσοστό 36% απαντούν πως δεν δυσκολεύτηκαν «καθόλου». Το 16% απαντά πως δυσκολεύτηκαν «αρκετά» και μόνο το 4% (ένας μαθητής στους 25), δηλώνει πως δυσκολεύτηκε «πολύ».

6. Οι ερωτήσεις και εργασίες πάνω σε ολόκληρα λογοτεχνικά έργα με δυσκόλεψαν

	N	%
Πολύ	1	4%
Αρκετά	4	16%
Λίγο	11	44%
Καθόλου	9	36%

6. Οι ερωτήσεις και εργασίες πάνω σε ολόκληρα λογοτεχνικά έργα με δυσκόλεψαν



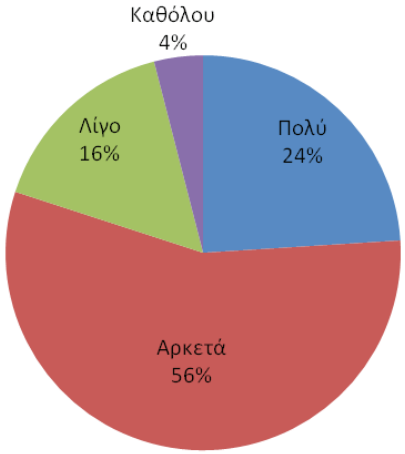
Η εικόνα ολοκληρώνεται με την τελευταία ερώτηση **7**, η οποία έρχεται να συμπληρώσει το περιεχόμενο της προηγούμενης ερώτησης. Στην ερώ-

τηση λοιπόν αν, ***Οι ερωτήσεις και οι εργασίες πάνω σε ολόκληρα λογοτεχνικά έργα μου άρεσαν***[12], οι μαθητές συνεχίζουν να απαντούν στο ίδιο μοτίβο χωρίς εκπλήξεις. Σε ποσοστό 24% δηλώνουν πως οι ερωτήσεις και εργασίες τους άρεσαν «πολύ» και σε ποσοστό 56% απαντούν ότι τους άρεσαν «αρκετά». Το 16% απαντά ότι του άρεσαν «λίγο» και για άλλη μία φορά μόνο ένας μαθητής (4%) απαντά ότι οι ερωτήσεις και εργασίες πάνω σε ολόκληρα λογοτεχνικά έργα δεν του άρεσαν «καθόλου».

7. Οι ερωτήσεις και οι εργασίες πάνω σε ολόκληρα λογοτεχνικά έργα μου άρεσαν

	N	%
Πολύ	6	24%
Αρκετά	14	56%
Λίγο	4	16%
Καθόλου	1	4%

7. Οι ερωτήσεις και εργασίες πάνω σε ολόκληρα λογοτεχνικά έργα μου άρεσαν



12. Σημειώνεται πως οι ερωτήσεις και εργασίες που απευθύνονταν στους μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ήταν κυρίως ομαδικές και η απάντηση ή διεκπεραίωσή τους γινόταν μέσα στην τάξη, με σημείο αναφοράς το βιβλίο που η κάθε ομάδα είχε αναλάβει να διαβάσει και να παρουσιάσει.

Τη διαπιστωμένη θετική στάση της τάξης απέναντι στη διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων και τη γραπτή εξέταση σε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο έρχεται να καταδείξει σε μεγάλο βαθμό και η διασταύρωση μεταβλητών/ερωτήσεων (crosstabulation), συσχετίζοντας τα αριθμητικά ποσοστά απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές σε συμπληρωματικές ερωτήσεις. Για παράδειγμα από τη διασταύρωση των απαντήσεων στις ερωτήσεις **4 & 5**, προκύπτει πως το 72% των μαθητών απαντά στην ερώτηση **4**, ***Νομίζετε ότι κατανοείτε καλύτερα το νόημα ενός λογοτεχνικού έργου όταν το διαβάζετε ολόκληρο;***, «πολύ» ή «αρκετά», ενώ ακόμη μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των μαθητών, (92%), που στην ερώτηση **5**, ***Πόσο πολύ σας δυσκόλεψε κατά τη διάρκεια της χρονιάς η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων;***, απαντά «λίγο» ή «καθόλου».

Παρά την εκτενή αναφορά σε αριθμητικά δεδομένα, η παρούσα εισήγηση δε φιλοδοξεί να τεκμηριώσει οποιοδήποτε συμπέρασμα με όρους επιστημονικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Παραμένει μία κατάθεση βιωματικού λόγου από έναν εκπαιδευτικό της πράξης και τα όποια ποσοτικά στοιχεία προέκυψαν από ένα σαφώς ελάχιστο ερευνητικό δείγμα, συνιστούν απλώς παρακολούθημα των εμπειρικών παρατηρήσεών του. Βασική πρόθεση της παρούσα εισήγησης ήταν όχι το να δώσει απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα αλλά πρωτίστως να θέσει τέτοιου είδους ερωτήματα: Ποια είναι η στάση του συνόλου των μαθητών που έλαβαν μέρος στην πιλοτική εφαρμογή του ΝΠΣ απέναντι στις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές του προγράμματος; Κατά πόσο επιβεβαιώθηκαν ή διαψεύστηκαν οι επιφυλάξεις και ανησυχίες εκπαιδευτικών και μαθητών αναφορικά με συγκεκριμένες αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας του λογοτεχνικού μαθήματος; Ποια ήταν εν τέλει τα ορατά παιδαγωγικά οφέλη για τους μαθητές αλλά και για την ίδια την αναμόρφωση του μαθήματος της λογοτεχνίας;

Η εκπαιδευτική έρευνα οφείλει να μην αφήσει τα παραπάνω ερωτήματα αναπάντητα. Η τριετής σχεδόν πιλοτική εφαρμογή ενός Προγράμματος Σπουδών που βασίστηκε σε πολυετή έρευνα ανοίγει ένα ευρύ πεδίο ερευνητικής ενασχόλησης με ζητήματα που άπτονται της διδακτικής της λογοτεχνίας όχι μόνο για τους επιστήμονες παιδαγωγούς αλλά και για όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δεν αρκούνται στο ρόλο του κομιστή μιας προκατασκευασμένης γνώσης αλλά επιθυμούν να έχουν πιο ενεργό - ερευνητικό ρόλο στο τι διδάσκουν, πώς το διδάσκουν και ποια τα αποτελέσματα αυτών των επιλογών (Altrichter et al., 2001· Χοντολίδου, 2000: 41). Είτε στο πλαίσιο της συστηματικής και ολοκληρωμένης αξιολόγησης του ΝΠΣ για το μάθημα της λογοτεχνίας, είτε στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αυτοαξιολόγησης των διδακτικών τους πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εμπλέκονται με κάποιο τρόπο στην εφαρμογή

καινοτομιών στη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος μπορούν και πρέπει να ανταποκριθούν στην πρόκληση να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πηγές

Έκθεση Αξιολόγησης Προγράμματος/Ενδιάμεση Αξιολόγηση. (2013). *Έρευνα Πεδίου 1: Μελέτη αξιολόγησης της μέχρι τώρα πορείας των πράξεων για το Νέο Σχολείο και εκτίμηση των επιπτώσεων τους, τόσο ως προς την αύξηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο και ως προς την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Διά βίου Μάθηση και Εκπαίδευση.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πανελλαδική έρευνα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Π.Ι.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. (2011).

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο/Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. (2011).

Ελληνόγλωσση

Altrichter, H. et al. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

de Vaus, D. (2008 [2002]). *Ανάλυση κοινωνικών δεδομένων*. (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ελευθεριάδου, Σ. (2012). *Το μάθημα της λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου: αξιολόγηση και εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών*, μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Κελεπούρη, Μ. (2006). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και η συγκρότηση του εθνικού εαυτού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η εθνική διάσταση της κοινωνικής λειτουργίας του λογοτεχνικού φαινομένου,* διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Κουντουρά, Λ. (2006). *Η ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στα εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1884-1983): η πρόσληψη*

και αναπλαισίωση στη διάρκεια ενός αιώνα. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πασχαλίδης, Γ. (2000). Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Β. Αποστολίδου κ.ά. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σσ. 21-36). Αθήνα: τυπωθήτω.

Τερζής, Ν. Π. (1993). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Προγράμματα και πραγματικότητα-Πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία & Εκπαίδευση* (σσ. 379-390). Αθήνα: τυπωθήτω.

Χοντολίδου, Ε. (2000). Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Β. Αποστολίδου κ.ά (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σσ. 37-65). Αθήνα: τυπωθήτω.

ABSTRACT

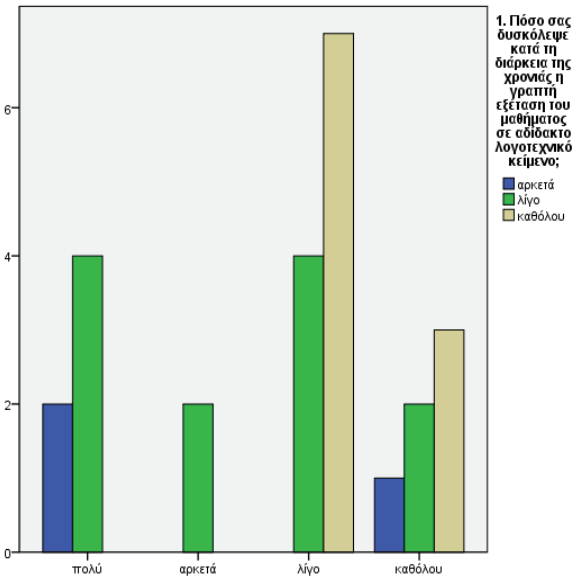
The aim of the new Curriculum for the instruction of literature as submitted in 2011 was an innovative redefinition of the subject's character, setting critical education and modern culture as the primary goal. Part of the heated debates and objections triggered by the new Curriculum in a segment of the educational community pertained to the suggested method of the subject's final assessment, based on literary texts that hadn't been previously taught as well as on the study of works of literature in their entirety and not only on extracts within the time frame of each school term. Using the previous two issues as a springboard the present announcement investigates the validity of the aforementioned objections in the framework of an actual school class that was taught the subject of literature based on the spirit of the new Curriculum during the 2015-2016 school year.

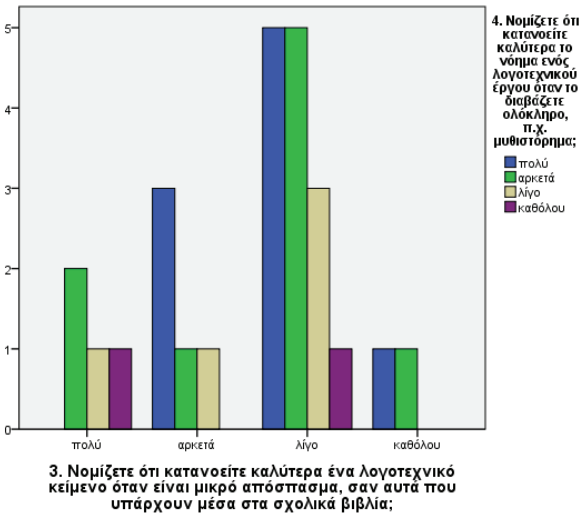
Μαρία Κελεπούρη
Δρ., Φιλόλογος
E-mail: mkelep@gmail.com

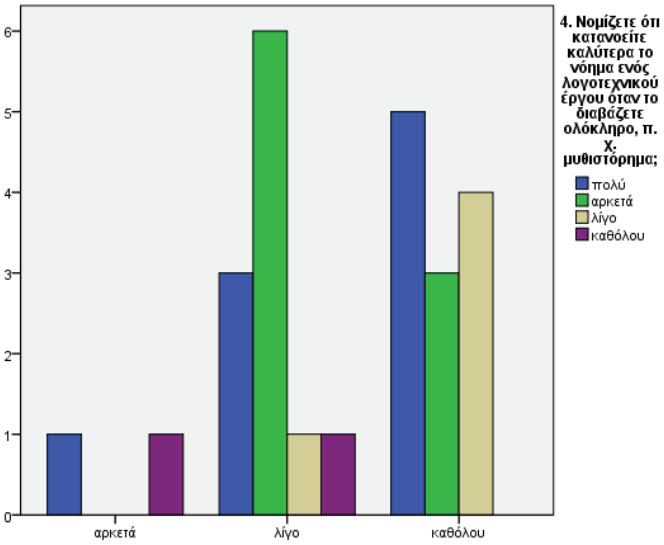
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Crosstabs

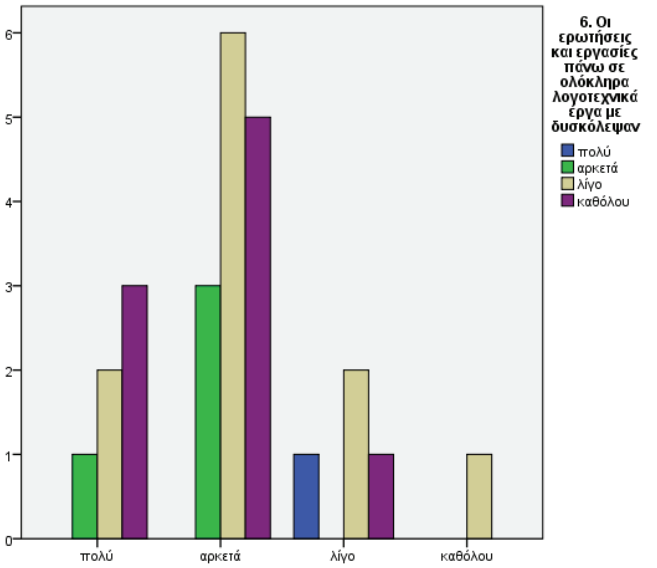
Ερώτηση 1 & Ερώτηση 2







5. Πόσο πολύ σας δυσκόλεψε κατά τη διάρκεια της χρονιάς η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων;



7. Οι ερωτήσεις και οι εργασίες πάνω σε ολόκληρα λογοτεχνικά έργα μου άρεσαν

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

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

Ελένη Σιωμοπούλου

Το 2000 επήλθε μια μεγάλη αλλαγή στο εκπαιδευτικό και εξεταστικό σύστημα της χώρας. Στο πλαίσιο αυτής της αλλαγής το μάθημα της λογοτεχνίας εισήλθε ως μάθημα εξεταζόμενο στις πανελλήνιες εξετάσεις. Λογοτεχνία κατεύθυνσης, αυτή ήταν η επίσημη ονομασία του, για να διαχωριστεί από τη λογοτεχνία Γενικής Παιδείας.

Το γεγονός θεωρήθηκε πρωτοποριακό. Είχε να συμβεί αυτό από την εποχή του Παπανούτσου. Για το λόγο αυτό γράφτηκε ειδικό εγχειρίδιο για τους μαθητές με κείμενα, πεζά και ποιητικά, από διάφορες περιόδους της λογοτεχνίας με ανθολόγους τους Ακρίβο, Αρμάο, Καραγεωργίου, Μπέλλα, Μπεχλικούδη. Γράφτηκε επίσης βιβλίο του καθηγητή, ένα εξαιρετικό βοήθημα. Επιπλέον έγιναν πολύωρα σεμινάρια για την ενημέρωση των ενδιαφερομένων καθηγητών. Παραλλήλως γράφτηκαν βιβλία αξιολόγησης της λογοτεχνίας. Ποιες ερωτήσεις πρέπει να τεθούν στους μαθητές προκειμένου να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο κατενόησαν το κείμενο που διδάχτηκαν. Βιβλία του καθηγητή, αλλά και βιβλία αξιολόγησης γράφτηκαν την ίδια περίοδο και για τις δύο μικρότερες τάξεις του Λυκείου. Όλα στόχευαν στην κατανόηση του κειμένου, αλλά και στη μορφή αυτού. Έτσι οι διδάσκοντες λογοτεχνία, αρχής γενομένης από αυτούς που δίδασκαν λογοτεχνία κατεύθυνσης, μελέτησαν αφηγηματικές τεχνικές (Genette, 1972). Άλλωστε οι τελευταίες εζητούντο σχεδόν κάθε χρόνο στις πανελλήνιες εξετάσεις.

Συν τω χρόνω όμως, όσοι ανελλιπώς διδάσκαμε λογοτεχνία κατεύθυνσης, διαπιστώσαμε μια αδράνεια, μια αδιαφορία από τους αρμόδιους φορείς. Τα προς εξέταση κείμενα παρέμειναν τα ίδια, μετά τις πρώτες αλλαγές κειμένων της διδακτέας και εξεταστέας ύλης. Δεν ξανατυπώθηκε το βιβλίο του καθηγητή. Έτσι οι νεότεροι συνάδελφοι που αναλάμβαναν να διδάξουν το μάθημα ή θα έπρεπε να το ψάξουν να το βρουν και να το δανειστούν ή να στραφούν αλλού.

Ώσπου στις εξετάσεις του 2016, στα πλαίσια μιας ευρύτερης αλλαγής εκπαιδευτικού και εξεταστικού συστήματος, η λογοτεχνία κατεύθυνσης έπα-

ψε να εξετάζεται πανελληνίως. Η υποβάθμιση του μαθήματος είναι φανερή. Επιπλέον κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016 η λογοτεχνία γενικής παιδείας της Γ' Λυκείου μειώθηκε κατά μια ώρα, μείωση που υφίσταται μέχρι και τώρα. Το μέχρι τώρα δίωρο διδασκαλίας έγινε *μία ώρα* την εβδομάδα. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε πως το εγχειρίδιο λογοτεχνίας Γενικής Παιδείας της Γ' Λυκείου περιέχει ποίηση και πεζογραφία που ξεκινάει από την πρώτη μεταπολεμική γενιά και φτάνει στα νεότερα χρόνια. Φαίνεται ότι δεν θεωρείται αναγκαία η λογοτεχνία αυτής της περιόδου από το Υπουργείο Παιδείας.

Όμως μεγάλες αλλαγές έγιναν στη διδακτέα ύλη και των δύο άλλων τάξεων του Λυκείου. Προπαντός της Α' Λυκείου. Το εγχειρίδιο παραμένει το ίδιο. Άλλαξαν όμως όλα τα υπόλοιπα. Έτσι στις οδηγίες διδασκαλίας (ΦΕΚ 110/7-5-2014 και Εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πράξη 52/25-8-2014) ορίζεται ότι θα χρησιμοποιηθεί μεν το εν λόγω εγχειρίδιο, αλλά θα χρησιμοποιηθούν για συνανάγνωση και τα εγχειρίδια Β' και Γ' Λυκείου. Να επισημάνουμε εδώ ότι η ύλη της Α' Λυκείου ξεκινάει από τον 10^0 αιώνα και φτάνει ως τη νέα Αθηναϊκή Σχολή. Έτσι οι συνάδελφοι της Α' Λυκείου, πριν πέντε περίπου χρόνια, έκπληκτοι άκουσαν σε ενημέρωση που τους έγινε ότι τη λογοτεχνία της τάξης αυτής θα πρέπει να την διδάξουν και να την εξετάσουν διαφορετικά, από άλλη οπτική γωνία. Οι διδακτικές ενότητες, τους είπαν, είναι τρεις: 1) Τα φύλα στη λογοτεχνία, 2) Παράδοση και μοντερνισμός και 3) Θέατρο. Με αυτή την οπτική γωνία θα έπρεπε από τούδε και στο εξής να διδαχτεί και να εξεταστεί η λογοτεχνία της Α' Λυκείου.

Την αρχική έκπληξη των συναδέλφων τη διαδέχτηκε αμηχανία. Σε ποια κείμενα να εξεταστούν τα «φύλα», το άρρεν και το θήλυ δηλαδή. Στο έπος του Διγενή Ακρίτα π.χ.; Αδύνατον. Σε πεζά; Εκεί θα ήταν ευκολότερο, αλλά πάλι σε ποια; Στα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη; Στα κείμενα του Κοραή; Στον Λουκή Λάρα του Βικέλα; Ούτε. Ίσως εκείνος ο Μονόλογος Ευαίσθητου του Ροΐδη να προσφέρεται. Έτσι οι συνάδελφοι ανέτρεξαν σε κείμενα πεζά άλλων τάξεων, της Β' και Γ' Λυκείου που θα τους επέτρεπαν σε κάποιο βαθμό, να εξετάσουν τα «φύλα» και τις μεταξύ τους διαφορές. Και πάλι όμως ο στόχος δεν μπορούσε να επιτευχθεί.

Έτσι αναζήτησαν κείμενα εκτός σχολικών εγχειριδίων – από το διαδίκτυο – κείμενα συχνά μη λογοτεχνικά: ομιλίες, άρθρα. Άλλωστε και οι οδηγίες για τη διδασκαλία της ενότητας αυτής, που στο μεταξύ γράφτηκαν και δημοσιεύτηκαν (Οδηγίες για τη λογοτεχνία Α' Λυκείου, Αποστολίδου, Χοντολίδου, Κουντουρά, & Προκοπίου) κάνουν λόγο για χρήση μη λογοτεχνικών κειμένων, στο μάθημα της λογοτεχνίας πάντα και για σαφή αλλαγή στοχοθεσίας (δεν διδάσκουμε το κείμενο – διδάσκουμε το μαθητή, γράφουν οι

εν λόγω οδηγίες). Έχει αλλάξει ακόμη και η ορολογία. Δεν γίνεται λόγος για *σχέδιο μαθήματος*, αλλά για *σενάριο*.

Επιπλέον οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν πολύ καλά τις αφηγηματικές τεχνικές. Τόσο καλά ώστε να μπορούν να αλλάζουν το πρόσωπο του αφηγητή (το πρώτο να γίνει τρίτο – το τρίτο να γίνει πρώτο) ώστε να διαπιστώσουν τι άλλου είδους αλλαγές επέρχονται στο κείμενο. Θα πρέπει να μπορούν να μετατρέψουν το διάλογο σε αφήγηση και το ανάποδο. Είναι δε υποχρεωμένος ο διδάσκων να ασκήσει τους μαθητές του σ' αυτό το πεδίο διότι ανάλογη άσκηση θα τους ζητήσει στις τελικές εξετάσεις, σύμφωνα με τις οδηγίες αξιολόγησης. Στο τέλος ο μαθητής θα εκφράσει την άποψή του για το κείμενο (του αρέσει, δεν του αρέσει, συμφωνεί με το περιεχόμενο, δεν συμφωνεί – για ένα κείμενο που πιθανότατα είναι έξω από τις γνώσεις του, τις εμπειρίες του, τα βιώματά του). Στην ποίηση, σύμφωνα με τις ίδιες οδηγίες πάντα, οι μαθητές πρέπει να διδαχτούν τα ρεύματα τη λογοτεχνίας έτσι ώστε να αναγνωρίζουν σε ποιο απ' αυτά ανήκει το κείμενο που θα τους δοθεί. Διότι στις τελικές εξετάσεις οι μαθητές θα εξεταστούν σε άγνωστο κείμενο. Θα πρέπει λοιπόν να μπορούν εντάξουν το κείμενο σε περίοδο και ρεύμα!

Στην ποίηση οι μαθητές πρέπει, όπως προβλέπεται πάντα από τις οδηγίες αξιολόγησης, να μπορούν να μετατρέψουν το παραδοσιακό ποίημα (με ομοιοκαταληξία και μέτρο δηλαδή) σε ποίημα με ελεύθερο στίχο. Το ερώτημα που προκύπτει αυθόρμητα από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς είναι το εξής: σε ποιο χρόνο θα γίνει αυτή η εξάσκηση των μαθητών; Στο δίωρο την εβδομάδα που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα; Ή μήπως αλλού; Σε άλλο χρόνο και άλλο τόπο;

Στα πλαίσια αυτής της άσκησης συνάδελφος έδωσε στους μαθητές το τετράστιχο του Σολωμού «Άκρα του τάφου σιωπή στον κάμπο βασιλεύει….» να το ξαναγράψουν σε ελεύθερο στίχο. Δεν είπα τίποτε όταν το άκουσα να το αναφέρει στο γραφείο των καθηγητών. Όμως μερικές μέρες αργότερα τον ρώτησα: «Τι έγινε; Μετέτρεψαν τα παιδιά τον δεκαπεντασύλλαβο του Σολωμού σε ελεύθερο στίχο»; «Δεν το κατάφεραν» – μου απάντησε ο συνάδελφος. Το περίεργο, κυρίες και κύριοι, θα ήταν να το καταφέρουν. Ωστόσο όμως αυτό ζητούν οι οδηγίες αξιολόγησης: οι μαθητές να εξασκηθούν σε τέτοιου είδους μετατροπές, να ξαναγράφουν το ποίημα σε άλλο στίχο με μέτρο ή χωρίς μέτρο, με ομοιοκαταληξία ή χωρίς. Άλλωστε σε αυτά θα εξεταστούν. (Επιμένω στον τρόπο εξέτασης διότι ουδείς μπορεί να παραβλέψει τις σχετικές διατάξεις). Για την τρίτη ενότητα, το θέατρο, δεν κάνω καμιά αναφορά διότι ουδείς έφτασε ως εκεί.

Λοιπόν ας συνοψίσουμε τις μεταβολές: Κατάργηση της λογοτεχνίας κατεύθυνσης της Γ' Λυκείου, μείωση των ωρών διδασκαλίας της λογοτεχνίας Γενικής Παιδείας της Γ' Λυκείου (το δίωρο έγινε μια ώρα την εβδομάδα).

Στην Α' Λυκείου έχει αλλάξει η οπτική γωνία από την οποία αυτή εξετάζεται. Ο διδάσκων και οι μαθητές ψάχνουν να βρουν συγκεκριμένα στοιχεία στα κείμενα που έχουν μπροστά τους. Δηλαδή δεν τους ενδιαφέρει τι λέει το κείμενο, τι λέει ο συγγραφέας, αλλά στο κείμενο αναζητούν συγκεκριμένα: το άρρεν – το θήλυ και ό,τι τα αφορά. Το κείμενο δηλαδή μετατρέπεται σε καμβά για *κοινωνιολογική ανάλυση*. Και επειδή δεν προσφέρονται όλα τα κείμενα για τέτοιου είδους ανάλυση, πολύ απλά παρακάμπτονται και αναζητούνται άλλα: άρθρα και ομιλίες, δηλαδή κείμενα μη λογοτεχνικά στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Πράγματι θα είχε ενδιαφέρον να προσπαθήσουμε να εξετάσουμε κάτω απ' αυτή την οπτική, των φύλων, κείμενα όπως *Τα μυστικά του βάλτου* της Πηνελόπης Δέλτα ή τα *Ματωμένα χώματα* της Διδώς Σωτηρίου και να δούμε πού θα καταλήξουμε ή ακόμα να βάλουμε το μαθητή να ξαναγράψει σε ομοιοκατάληκτο στίχο τώρα το ποίημα του Αλεξάνδρου: *«βιάστηκες μητέρα να πεθάνεις, δεν λέω είχες αρρωστήσει από φασισμό, έλειπα κι εγώ στην εξορία…»*.

Κύριοι συνάδελφοι, γλωσσική εξομάλυνση του κειμένου θα κάνουμε; Διότι δεν προβλέπεται από τις οδηγίες, ενώ οι παλιότερες το προέβλεπαν σαφώς. Τις έννοιες εν προκειμένω «φασισμός», «εξορία» θα τις εξετάσουμε; Είναι εντελώς άγνωστες στα παιδιά. Βέβαια η ερμηνεία των συγκεκριμένων λέξεων απαιτεί την πρώτη διδακτική ώρα και στη Γ' Λυκείου δεύτερη την ίδια εβδομάδα δεν υπάρχει. Δηλαδή, πιο απλά, θα μπούμε στην ουσία του κειμένου ή όχι; Οι οδηγίες αξιολόγησης περιορίζονται στη μορφή. Και εδώ υπάρχει μια αντίφαση. Οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας γνωρίζουν πολύ καλά ότι η θεωρία στοχεύει στην εύρεση του βαθύτερου νοήματος, στην εξέταση μορφής και περιεχομένου, όχι αυτόνομα, όχι θεωρία για τη θεωρία.

Όμως με όλες αυτές τις αλλαγές που επήλθαν στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας οδηγούμαστε επαγωγικά στο συμπέρασμα ότι λογοτεχνία δεν διδάσκεται πια. Διδάσκεται κάτι άλλο και στοχεύει κάπου αλλού.

Άλλωστε οι οδηγίες διδασκαλίας μιλούν ξεκάθαρα περί φιλαναγνωσίας. Εκεί στοχεύουν. Το μάθημα της λογοτεχνίας έχει εκπέσει σε φιλαναγνωσία. Οι μαθητές από μελετητές της λογοτεχνίας σε φιλαναγνώστες (ο όρος φιλαναγνωσία δεν υπάρχει ούτε στον Κριαρά ούτε στο Μπαμπινιώτη. Ευτυχώς υπάρχει πλέον στο Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών και συνεπώς δεν θεωρείται νεολογισμός). Το μάθημα της λογοτεχνίας από διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει μετατραπεί σε σεμινάριο δημιουργικής γραφής.

Το ερώτημα είναι προς τι όλα αυτά, που στοχεύουν; Ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας λένε οι συντάκτες των οδηγιών, να μπορούν οι μαθητές να γράφουν σε facebook, Twitter, wikis, να επεμβαίνουν και να πειραματίζονται πάνω στα κείμενα με τη δημιουργική γραφή, γράφουν ευθαρσώς οι συντάκτες των οδηγιών. Να μάθουν να συνεργάζονται σε ομάδες και οι καλύτεροι να βοηθούν τους αδύναμους.

Ξεκινώντας από αυτό το τελευταίο θα πω ότι η συνεργασία σε ομάδες απαιτεί δουλειά εκτός σχολείου και η πράξη έχει αποδείξει ότι δεν επιτυγχάνεται τέτοιου είδους συνεργασία. Καταλήγει να δουλεύει ένας ή δύο για λογαριασμό όλης της ομάδας. Facebook, blog, Twitter, (νέες τεχνολογίες δηλαδή), οι μαθητές μικρών ηλικιών, μάλιστα, τα «παίζουν στα δάχτυλα», δεν χρειάζονται τη δική μας μεσολάβηση. Η φιλαναγνωσία είναι ένας ωραίος στόχος, αλλά πολύ μικρότερος από τη μελέτη της λογοτεχνίας.

Ο πειραματισμός πάνω στα κείμενα και το ξαναγράψιμό τους με έναν ή δυο τρόπους διαφορετικούς είναι μια χαριτωμένη άσκηση, αλλά τίποτε παραπάνω. Δηλαδή δεν προϋποθέτει κατανόηση του κειμένου ούτε κατασκευάζει συγγραφείς και ποιητές. Για τη συγγραφή κειμένων απαιτούνται πολύ περισσότερα πράγματα (γνώσεις, απόψεις, εμπειρία ζωής).

Η φράση *διδάσκω το μαθητή, όχι το κείμενο* είναι αυτή που χαρακτηρίζει τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας. *Όχι το κείμενο*. Το κείμενο το παρακάμπτω, το αγνοώ, αγνοώ τα νόηματά του, τις ιδέες του, το πηγαίνω όπου θέλω εγώ. Ομολογώ, κυρίες και κύριοι ότι η φράση: «διδάσκω το μαθητή, όχι το κείμενο» μού είναι ακατανόητη. Διότι 33 χρόνια στην εκπαίδευση εφάρμοσα μια άλλη φράση: διδάσκω το μαθητή διδάσκοντας το κείμενο, εξετάζοντάς το γλωσσικά, ερμηνεύοντάς το εννοιολογικά, εξετάζοντας ασφαλώς και τα μορφολογικά του στοιχεία. Η δε διδακτική ενότητα «τα φύλα στη λογοτεχνία» ακυρώνει τα ίδια τα κείμενα.

Άλλωστε το λογοτεχνικό φαινόμενο είναι μια διαλεκτική ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη και στη δική μας περίπτωση το μαθητή (Rifattere, 1980: 1-2). Αν πρόκειται να διατυπώσουμε κανόνες που προσδιορίζουν αυτή τη διαλεκτική, θα πρέπει να γνωρίζουμε ότι αυτό που περιγράφει το κείμενο προσλαμβάνεται πραγματικά από το μαθητή πρέπει να ξέρουμε πώς το αντιλαμβάνεται. Μέσα στον ευρύτερο χώρο της λογοτεχνίας η μορφή είναι αξεχώριστη από την έννοια του κειμένου.

Στο κείμενο εξάλλου υπάρχουν δυο επίπεδα. Το επίπεδο επιφάνειας και το επίπεδο βάθους (Greimas-Rastier, 1970: 135-136). Το πρώτο αντιστοιχεί σ' αυτό που μας λέει το λογοτέχνημα. Το δεύτερο παραπέμπει στο βαθύτερο νόημά του. Αυτό το συνεχές πέρασμα από την επιφάνεια στο βάθος θα

πρέπει να αντιληφθεί ο μαθητής. Οι *δομές επιφάνειας οργανώνουν* σε μορφές λόγου τις ατομικές και συλλογικές αξίες. *Οι δομές βάθους* ορίζουν το βασικό τρόπο ύπαρξης ενός ατόμου ή μιας κοινωνίας, τα κοσμοθεωρητικά δηλαδή ή θεωρητικά αρχέτυπά της.

Η λογοτεχνία μπορεί να μας δώσει *κοινωνικά μοντέλα, μοντέλα των ατομικών αξιών,* το *οικονομικό μοντέλο και* τέλος το *ιδεώδες κοινωνικό μοντέλο*. Όλα αυτά χάνονται όταν αρκεστούμε να δούμε τη λογοτεχνία ως ένα παιγνίδι σχηματισμών και ανασχηματισμών που δεν αντιστοιχούν στην πρόθεση του συγγραφέα.

Μέσα από τη λογοτεχνία ο μαθητής λαμβάνει γνώση της ταυτότητάς του ως κατοίκου μιας συγκεκριμένης χώρας και μπορεί να την αντιδιαστείλει προς άλλες ταυτότητες που υπάρχουν στο διεθνή χώρο. Αυτή η αλληλενέργεια αποτελεί και μια από τις βασικές στοχοθεσίες της λογοτεχνίας.

Αποτελεί σήμερα κοινό τόπο ότι η λογοτεχνία και η ερμηνεία της είναι ένας ανεξάρτητος επιστημονικός χώρος που πρέπει να τον προσεγγίσουμε με επιστημονικά κριτήρια που μας δίνει μια μεγάλη παράδοση στο χώρο των θεωρητικών προσεγγίσεων και που συμπεριλαμβάνει, αλλά συγχρόνως υπερβαίνει την εκμάθηση των αφηγηματικών τεχνικών.

Η λογοτεχνία δουλεύει με λέξεις, με σχήματα λόγου, με ρητές και υπονοούμενες σχέσεις. Αν όλα αυτά τα αγνοήσουμε θα περιοριστούμε σε μια αμήχανη αντιμετώπιση των κειμένων που στοχεύει σε άλλα πράγματα. Σε τελευταία ανάλυση αν οι αρμόδιοι φορείς ενδιαφέρονται για τη δημιουργική γραφή ας αυξήσουν τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος ώστε και η δημιουργική γραφή να διδάσκεται, αλλά και η λογοτεχνία να υπάρχει και να συνεχίζει τον αυτόνομο, ανατρεπτικό και ταυτόχρονα δημιουργικό της ρόλο.

Εν τέλει ας αφήσουμε συγγραφείς και ποιητές να πουν ό,τι έχουν να πουν. Όπως λέει ο Λειβαδίτης:

Η δημιουργία του κόσμου δεν τελείωσε ακόμα,
την αποτελειώνουν κάθε μέρα
οι εργάτες
κι οι ποιητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Editions du Seuil.

Greimas, A. J. & Rastier, F. (1970). Les Jeux des contraintes sémiotiques. Στο A. J. Greimas, *Du sens* (σσ. 135-155). Paris: Editions du Seuil.

Riffaterre, M. (1980). *Semiotics of Poetry*. London: Methuen.

ABSTRACT

En 2000, le cours de littérature fut introduit comme discipline aux examens panhelléniques pour les élèves de la filière littéraire. Cet événement fut considéré comme une nouveauté. Jusqu'à ce qu'en 2016, la littérature disparaisse des examens panhélleniques. Les heures de littérature de la filière générale passèrent de deux heures à une heure par semaine. Le déclin de la discipline est évident. Le cours de littérature connut également des changements au niveau des classes de seconde et de première. Plus précisément, on doit enseigner la littérature en classe de première d'un point de vue particulier, en contournant les textes. Les instructions pour l'examen de littérature confirment ces changements. Nous considérons donc que la littérature n'est plus enseignée.

Ελένη Σιωμοπούλου
Φιλόλογος
Γιάννη Σταθά 6α, 45221, Ιωάννινα
Τηλ.: 2651037518
E-mail: abenatsi@cc.uoi.gr

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

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

Αικατερίνη Ιωάννου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αναγνωστική θεωρία του Wolfgang Iser βασίζεται στη φαινομενολογία και επικεντρώνει το ενδιαφέρον στον αναγνώστη και στον τρόπο που επηρεάζεται από το κείμενο. Αυτή την αναγνωστική διαδικασία, ο τρόπος που ο αναγνώστης διαβάζει, σε αντίθεση με το γιατί και το πώς γράφονται στο κείμενο οι ιδέες (Iser, 1991: 26), ερχόμαστε να εφαρμόσουμε στο φιλοσοφικό παραμύθι του Βολταίρου *Καντίντ*. Η μελέτη του έργου φέρνει τους αναγνώστες αντιμέτωπους με ζητήματα τόσο φιλοσοφικά, όσο και καθημερινά. Ο *Καντίντ* όχι μόνο διασκεδάζει, θέλει να κάνει τον αναγνώστη να κατανοήσει και να σκεφτεί. Επιστρατεύοντας παραδοσιακά στοιχεία της μυθοπλασίας, ο συγγραφέας θέτει φιλοσοφικούς προβληματισμούς, με σκοπό να νουθετήσει και να σπείρει στο μυαλό των σκεπτόμενων ανθρώπων τις αρχές του Διαφωτισμού. Στα γεμάτα δύναμη χέρια του Βολταίρου τα έργα του μετατρέπονται σε όπλα για προοδευτική σκέψη· γι' αυτό και ο *Καντίντ* έχει παγκόσμια και διαρκή αξία (Allen, 1896: 224-225).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η λογοτεχνία αποτελούσε διαχρονικά επιλογή ψυχαγωγίας, παιδαγωγικό μέσο και κανάλι πληροφόρησης ιστορικών γεγονότων (Iser, 1997: 1). Όμως, ακόμη και στη σύγχρονη εποχή με πολλά άλλα μέσα πληροφόρησης να υπάρχουν σε αφθονία, η λογοτεχνία και η μυθοπλασία κατέχουν ξεχωριστή θέση στη συνείδηση των ανθρώπων και γι' αυτό ο Iser μας προτρέπει να προσπαθήσουμε να χρησιμοποιήσουμε το κείμενο για να φανερώσουμε σημαντικά στοιχεία που σχετίζονται με τις ανθρώπινες διαθέσεις (Iser, 1998: 2).

Στη μελέτη του *Καντίντ* εφαρμόζουμε τους άξονες *υπονοούμενος αναγνώστης, λογοτεχνικό ρεπερτόριο, λογοτεχνικές στρατηγικές* βάσει των αρχών της θεωρίας της *Αισθητικής Ανταπόκρισης*. Ο τρόπος που ο αναγνώστης ερμηνεύ-

ει το κείμενο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, γιατί, αν και το κείμενο διαθέτει τη δική του αντικειμενική δομή, ο αναγνώστης έρχεται να συμπληρώσει κενά απροσδιοριστίας τα οποία τον θέτουν ενεργό μέρος αυτής της λειτουργίας, εφόσον καλείται να συμπληρώσει τα κενά ώστε να παραχθεί το νόημα.

Με τον όρο *υπονοούμενος αναγνώστης* ο Iser εννοεί μια μεθοδευμένη σειρά ενεργειών, από ένα φαινομενολογικό αναγνώστη, που συντελούν στην παραγωγή νοήματος ακολουθώντας τις προοπτικές που καθορίζει το κείμενο (Iser, 1978: 36-38), (Iser, 1991: 26). Ως *λογοτεχνικό ρεπερτόριο* εννοείται το καθαυτό περιεχόμενο του λογοτεχνικού έργου που περιλαμβάνει εξωκειμενικά, ιστορικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, θρησκευτικά κ.λπ. στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τη βάση τόσο για την αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη, όσο και για την κατανόηση των νοημάτων. Ως *λογοτεχνικές στρατηγικές* εννοούνται τα στοιχεία που συνθέτουν τη μορφή του κειμένου, όπου μέσω εκείνων αναγνώστης και κείμενο αλληλεπιδρούν (Iser, 1978: 80-86). Η εν λόγω *αλληλεπίδραση-διάδραση* μαζί με τα *κενά* που υπάρχουν στο έργο, αποτελούν αντικείμενο μελέτης, καθώς ελέγχουμε τον τρόπο που επιδρούν στην κατανόηση του κειμένου από τον αναγνώστη (Iser, 2000: 201). Ο όρος *κενό* αναφέρεται στα στοιχεία εκείνα που διακόπτουν τη συνοχή του κειμένου (Iser, 1978: 167, 182).

Για τον Iser ο αναγνώστης έχει δύο μορφές, εκείνη του *πραγματικού* και εκείνη του *υποθετικού αναγνώστη*. Ως *πραγματικό αναγνώστη* ορίζει εκείνον του οποίου οι αντιδράσεις προκύπτουν από την ανταπόκρισή του στο κείμενο και ως *υποθετικό αναγνώστη* ορίζει εκείνον του οποίου οι αντιδράσεις εστιάζονται στη δυνητική επίδραση που έχει το λογοτεχνικό κείμενο πάνω του. Ο *υπονοούμενος αναγνώστης*, που είναι φαινομενολογικός αναγνώστης, παράγει το νόημα του κειμένου ακολουθώντας τις προοπτικές που του καθορίζει το κείμενο (Iser, 1978: 27, 36, 38).

ΜΥΘΟΠΛΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ

Ο *Καντίντ* ξεκινά σαν μυθοπλασία με σκοπό να μας παραπλανήσει. Μας τοποθετεί στο χώρο και στο χρόνο, στο ονειρικό περιβάλλον ενός κάστρου, όπου θα χλευάσει τη μεταφυσική σκέψη, την ψευδαίσθηση της φιλοσοφικής αισιοδοξίας, της αριστοκρατικής εξουσίας, αλλά και το παραμύθι ως είδος. Κατά τον Iser (1991: 17) το *φαντασιακό* καταφέρνει να μεταβάλλει την εικόνα αυτού που παρουσιάζεται, ενώ η γνώμη του για τη *μυθοπλασία* είναι ότι αποτελεί το μέσο για τη διευκόλυνση της παρουσίας της φαντασίας στον αληθινό κόσμο, η ύπαρξη της οποίας είναι αναγκαία για την πε-

ραιτέρω νοηματοδότηση του κειμένου (1991: 14). Δεχόμαστε ως πραγματικό τον κόσμο της μυθοπλασίας και καλούμαστε να τον εξετάσουμε ταυτόχρονα με τον εξωπραγματικό και να καθορίσουμε την αμοιβαία σχέση που υπάρχει ανάμεσά τους (Iser, 1993: 16). Αυτό το παραμύθι συνιστά εγχειρίδιο για φιλοσοφική ανάγνωση.

Εισερχόμαστε σε ένα κάστρο· ένα ονειρικό σκηνικό που προϋποθέτει ευτυχία και περιπέτειες. Το φιλοσοφικό παραμύθι υποστηρίζει την ανατροπή. Ο αναγνώστης συναντά έναν άγνωστο και φανταστικό κόσμο όπου μέσα από εκείνον μπορεί να δει δικά του χαρακτηριστικά γνωρίσματα και να εξετάσει καταστάσεις από πολλές, διαφορετικές οπτικές γωνίες (Iser, 1991: 6). Στον *Καντίντ* οι ρόλοι και τα ονόματα είναι στερεότυποι και ανταποκρίνονται σε ένα διακριτικό στοιχείο: ειλικρίνεια, υπερηφάνεια, κουτσομπολιό, αισθησιασμός. Είναι ονόματα-πορτρέτα, των οποίων η ετυμολογία ή η ηχητική παρουσιάζει το κυρίαρχο χαρακτηριστικό.

Ο Καντίντ (Αγαθούλης) αντιμετωπίζει τον κόσμο με αθωότητα και ευπιστία, αποδεχόμενος αφελώς την καθεστηκυία τάξη. Η αντιπαράθεση του καλού, ειλικρινούς και δίκαιου πνεύματος με έναν κόσμο που δόθηκε στην απανταχού παρουσία του κακού, θα προκαλέσει τον Βολταίρο να ασχοληθεί με το μυθιστόρημα (Debailly, 1992: 5). Το Thunder-ten-tronckh με παρήχηση του t, βαριά και κακόηχη, ειρωνεύεται την καταγωγή του Βαρόνου. Το Thunder -κεραυνός- γελοιοποιεί ειρωνικά τις αξιώσεις του. Είναι ο «επίγειος παράδεισος» που συμβολίζει την εξιδανίκευση της προέλευσης (Goldzink, 1989: 26). Το όνομα του δασκάλου Πανγκλός του ταιριάζει, καθώς μιλάει διαρκώς και επιχειρεί να δικαιολογήσει τα πάντα. Η Κυνεγόνδη έχει αισθησιακό ταμπεραμέντο και μάλλον καθοδηγείται από την ικανοποίηση των αισθήσεων, παρά από την πίστη της στον Καντίντ ή την επιθυμία να κρατήσει την κοινωνική της θέση.

Στη διήγηση το γκροτέσκο πλεονάζει και εμποδίζει τον αναγνώστη να ενταχθεί πλήρως στη φαντασία του παραμυθιού. Ενώνοντας τον τίτλο «βαρόνος», με το γελοίο όνομα «Thunder-ten-Tronckh», ο Βολταίρος με επιδεξιότητα καταφέρνει να απομακρύνει κάθε αξιοπρέπεια. Η μικροαστική συζήτηση γύρω από τη νόθα καταγωγή του Καντίντ και το πορτρέτο της βαρόνης βρίσκονται στην ίδια κατεύθυνση. Εκτός από τον Καντίντ που θα εξελιχθεί, οι υπόλοιποι χαρακτήρες αποτελούν μαριονέτες στα χέρια του αφηγητή, που τις χειρίζεται σύμφωνα με τις φιλοσοφικές προθέσεις του.

Ο Καντίντ είναι ερωτευμένος με την κόρη του βαρόνου. Η ιστορία ξεκινά όταν ένα αδίκημα, σεξουαλικό και κοινωνικό, οδηγεί τον ήρωα (νόθο και ορφανό) στους δρόμους του κόσμου, καθώς ο βαρόνος αντιτίθεται στην

αγάπη τους (Goldzink, 1989: 29). Ο άτυχος Καντίντ καταλήγει να περιπλανιέται χωρίς χρήματα μέσα σε ένα βάρβαρο και αφιλόξενο κόσμο, όπου η λογική του πρέπει να χειραφετηθεί (Tinker, 1988: 165-166).

Ο *Καντίντ* παρουσιάζει μια προβληματισμένη αντίληψη για τον κόσμο· ο Βολταίρος δεν επιδιώκει τόσο να διεγείρει τη φαντασία των αναγνωστών του, όσο να αφυπνίσει την κριτική σκέψη. Ο αναγνώστης καλείται να εισέλθει σε μια νέα πραγματικότητα και να αντιληφθεί διαφορετικές συνθήκες. Η *διάδραση* μεταξύ αναγνώστη-κειμένου έχει τη δύναμη να οδηγήσει τον αναγνώστη στην αυτογνωσία. Η φαντασία λειτουργεί ως μέσο αναδημιουργίας της πραγματικότητας. Οι προδιαθέσεις που έχουμε ως ξεχωριστά άτομα, καθοδηγούμενα από τη φαντασία και τη μυθοπλασία παρουσιάζονται στο λογοτεχνικό έργο (Iser, 1991: 36).

Το όνομα της γερμανικής επαρχίας «Βεστφαλία», μας επαναφέρει στην πραγματικότητα. Πρόθεση του συγγραφέα είναι να φέρει τον αναγνώστη σε ρεαλιστική διάσταση, καθώς προκαλεί ιστορικές συσχετίσεις. Η Βεστφαλία σηματοδοτεί την ύπαρξη της Ευρώπης ως πολιτική ενότητα, καθώς στα μέσα του 18ου αιώνα το μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης είχε υπογράψει ένα σύνολο συμφωνιών και νόμων, εκ των οποίων η *«Ειρήνη της Βεστφαλίας»* (1648) ήταν η σημαντικότερη. Ο Iser χρησιμοποιεί τον όρο *περιπλανώμενο βλέμμα* για να δείξει ότι ο αναγνώστης κατανοεί το κείμενο τόσο εξωτερικά, όσο και εσωτερικά (Iser, 1978: 109). Ο αναγνώστης του 18ου αιώνα δεν θα συσχέτιζε τη «Βεστφαλία» μόνο με τη συνθήκη της ειρήνης, αλλά θα την αναγνώριζε και ως πολεμική τοποθεσία. Ο *Καντίντ* δημοσιεύθηκε στο μέσο του επταετούς πολέμου (1756-1763), μιας διαμάχης που έθεσε τα ξένα εδάφη στο επίκεντρο των Ευρωπαϊκών πολιτικών ενδιαφερόντων. Οι αποικίες και το εμπόριο σε Ινδία και Αμερική αποτελούσαν πηγές οικονομικής ανάπτυξης για την Ευρώπη από όπου ξεκίνησαν οι αποικιοκράτες και αποτέλεσαν σημαντικό ζήτημα του πολέμου· θέματα που αποτελούν μέρος του παραμυθιού του Βολταίρου.

Ο Καντίντ καταδιώκεται από τον πύργο του βαρόνου και βρίσκεται στο μέσο του πολεμικού πεδίου. Τα ιστορικά και κοινωνικά αυτά στοιχεία αποτελούν μέρος του *λογοτεχνικού ρεπερτορίου* που χρησιμοποιεί την καθορισμένη εξωτερική πραγματικότητα, χορηγώντας στον αναγνώστη ένα ιστορικό πλαίσιο αναφοράς. Κατ' αυτό τον τρόπο συνδέεται η ιδεολογία του αναγνώστη με τα ζητήματα που θέτει ο συγγραφέας σε επίπεδο ιστορικού και κοινωνικού προβληματισμού (Iser, 1978: 212).

Το σύνηθες περίγραμμα της αρχής του παραμυθιού είναι διαστρεβλωμένο, προκειμένου να βοηθήσει τον αναγνώστη να κατανοήσει το κρίσι-

μο περιεχόμενό του. Ο αναγνώστης συμπληρώνει τα κενά του κειμένου και οι παλαιότερες αντιλήψεις του προκύπτουν να είναι παρωχημένες. Τότε δημιουργείται μια άρνηση. Η στάση του αναγνώστη προς το οικείο μεταβάλλεται, ενώ το κείμενο τον καθοδηγεί να διαμορφώσει μια νέα στάση (Iser, 2000: 204).

Ο Βολταίρος επιτίθεται στον αριστοκρατικό κόσμο: αν και οι αριστοκράτες φαίνεται να κατέχουν την εξουσία, η πραγματικότητα είναι διαφορετική. Ο συγγραφέας καταγγέλλει την αισιοδοξία του Πανγκλός, θεωρώντας τον επιβλαβή φιλόσοφο (αναφερόμενος φυσικά στον Leibnitz), και βάζει τον Καντίντ σε όλο το έργο να προσπαθεί να αποσπασθεί από εκείνον. Αυτή η καταγγελία της πλάνης έχει ως στόχο να προωθήσει την αληθινή φιλοσοφία, του «Διαφωτισμού» (Debailly, 1992: 11).

Η βιβλική πτώση του Καντίντ από τον «παράδεισο» του Thunder-ten-tronckh, τον φέρνει να στρατολογείται στο βουλγαρικό στρατό. Ο ήρωας βοηθά σε μια μάχη όπου δεν καταλαβαίνει απολύτως τίποτα. Το κείμενο αλλάζει ύφος: την τάξη και την κομψότητα ακολουθεί αποδιάρθρωση και χάος. Ο Βολταίρος επιτίθεται κατά της θρησκείας που νομιμοποιεί τις φρικαλεότητες που διαπράττονται από την πολιτική εξουσία. Ο ίδιος επινίκιος ύμνος τραγουδιέται ταυτόχρονα στα δύο στρατόπεδα μετά τη μάχη για να ευχαριστήσουν οι στρατιώτες το Θεό· αυτό αποδεικνύει στον Βολταίρο ότι η θρησκεία είναι συνένοχη στην ατιμία και παρέχει εύκολη δικαιολογία για τα δεινά του πολέμου, παρουσιάζοντάς τα υπό τη λογική ενός θεϊκού σχεδίου.

Οι αρνήσεις που προξενεί το κείμενο στον αναγνώστη δημιουργούν ρήγματα στην επικοινωνία μεταξύ τους, χαρακτηριστικό των κειμένων του 18ου αιώνα (Holub, 2004: 465), γιατί προκύπτουν διαρκώς διαφορετικές απόψεις που οδηγούν στην αμφισβήτηση. Οι αρνήσεις που προκαλούν οι μυθοπλασίες, απαιτούν την ενεργητική θέση του αναγνώστη στην επαφή του με το κείμενο (Iser, 1978: 226).

Ο Καντίντ, ο οποίος δεν καταλαβαίνει τίποτα «*πάει αλλού να διαλογιστεί πάνω στα αίτια και τα αιτιατά*» (σελ. 26). Με ευγενικό, αλλά κοροϊδευτικό τρόπο ο Βολταίρος μας ενημερώνει ότι ο Καντίντ εγκαταλείπει, χρησιμοποιώντας την ορολογία του Leibnitz και του Πανγκλός οι οποίοι προσπαθούν να δώσουν λογική και αποδεκτή αιτία στο κακό και στον πόλεμο (Debailly, 1992: 15). Ο φιλόσοφος απεχθάνεται την προσπάθεια εξορθολόγησης του κακού για να γίνει κατανοητό και αποδεκτό μέσα σε μια λεγόμενη «καθολική νομολογία». Για τον Βολταίρο οι άνθρωποι υπομένουν το κακό, δεδομένου ότι είναι αναπόφευκτο για πεπερασμένα όντα, αλλά δεν χρειάζεται να βρούμε μια ικανοποιητική δικαιολογία για αυτό (Riley, 2009: 167).

Εδώ ο αναγνώστης ενεργεί είτε παθητικά, είτε ενεργητικά (Iser, 1978: 85). Έχοντας ενεργητικό ρόλο έναντι του *λογοτεχνικού ρεπερτορίου* μπορεί να αναδιοργανώνει τις συμβάσεις και αντιλαμβάνεται τις κειμενικές υποδείξεις. Αναθεωρεί την άποψή του μέσα από την ανοικείωση που του προκαλεί το κείμενο.

Ο Καντίντ βιώνει σκληρές εμπειρίες που θέτουν υπό αμφισβήτηση την τυφλή αισιοδοξία του. Απογοητευμένος από την Ευρώπη αποφασίζει να πάει στην Αμερική με τον δάσκαλό του, Πανγκλός. Παίρνουν το πλοίο, αλλά ναυαγούν και βρίσκονται στη Λισαβόνα όπου, μετά από έναν τρομερό σεισμό, η Ιερά Εξέταση τους καταδικάζει για αιρετικές δηλώσεις. Ο Βολταίρος καταγγέλλει την εξουσία της Ιεράς Εξέτασης χρησιμοποιώντας σοβαρές κατηγορίες, ενώ επινοεί έναν κόσμο φανταστικό ο οποίος βασίζεται σε στοιχεία από την πραγματικότητα. Οι χαρακτήρες εξελίσσονται κατ' επιλογή του, κατά ένα τρόπο έξυπνο και ευχάριστο, ο οποίος αντικατοπτρίζεται κυρίως στο γρήγορο ρυθμό της δράσης. Λίγες γραμμές συσσωρεύουν σειρά γεγονότων που ταξινομούνται σε τέσσερις κύριες δράσεις: η απόφαση για τη διεξαγωγή της πυράς εξιλέωσης, η συνάντηση των κατηγορουμένων, η διάρκεια της τελετής, η εκτέλεση της ποινής.

Ο συγγραφέας διατηρεί τα ουσιώδη γεγονότα, περνά απευθείας από τη φυλακή στην καταδίκη. Τα δύο σημεία κάνουν οικονομία σε μια περίοδο χωρίς ενδιαφέρον για την ανάληψη δράσης. Η υψηλή ταχύτητα καθιστά διεισδυτικότερη την ειρωνεία, δίνει στην ιστορία περισσότερη ελαφρότητα και αποτελεσματικότητα· ο αναγνώστης βρίσκεται συνεχώς σε αγωνία, συμπληρώνοντας τα κενά και τα νοήματα που κρύβονται εντός του κειμένου (Iser, 1978: 36-38). Η χρησιμότητα των κενών είναι καταλυτική στην παραγωγή νοήματος. Επιβάλλεται η αφύπνιση του αναγνώστη, ώστε να αποκωδικοποιήσει τις προοπτικές του έργου (Iser, 2000: 201).

Ο φιλόσοφος διακωμωδεί αυτό το θέατρο χρησιμοποιώντας χιούμορ και ειρωνεία που είναι τα αγαπημένα όπλα του. Εκθέτει τη σκληρότητα των ιεροεξεταστών με μαύρο χιούμορ. Ο Βολταίρος φθάνει στην αγανάκτηση. Προσποιείται ότι δικαιολογεί την πυρά εξιλέωσης με την ακρίβεια των λεπτομερειών, παρουσιάζει τα είδη των ποινών, τη σημασία των κοστουμιών, τα στάδια της τελετής. Υπό αυτή την οπτική βλέπουμε τη φυλακή να μεταμορφώνεται σε «*διαμερίσματα ιδιαιτέρως δροσερά, όπου δεν μπορούσε ποτέ να τους ενοχλήσει το φως του ήλιου*» (σελ. 37). Ο συγγραφέας απολαμβάνει να σχεδιάζει με μια περίφραση και με ένα αίνιγμα που ο *υποθετικός αναγνώστης* απολαμβάνει να υποθέτει.

Μετά την πυρά, μια ηλικιωμένη φροντίζει τον Καντίντ και τον βοηθά να βρει την αγαπημένη του. Η Κυνεγόνδη διασώθηκε από την καταστροφή του

Thunder-ten-tronckh, αλλά ξέπεσε και βίωσε μια άθλια ζωή, η οποία δεν ομοιάζει με εκείνη των παραδοσιακών μυθιστορηματικών ηρωίδων. Οι προτάσεις της είναι σύντομες· το ύφος υποδηλώνει υποταγή, δίνοντας στην ιστορία ήπια εξέλιξη και θέτοντας τον αναγνώστη σε εγρήγορση. Το κείμενο παίρνει μια μακάβρια ευθυμία: παρά τη σοβαρότητα του περιεχομένου, ο Βολταίρος φαίνεται να ικανοποιείται χλευάζοντας τα αισθηματικά μυθιστορήματα της εποχής και την αισιόδοξη αυταρέσκεια της ηρωίδας του.

Η Κυνεγόνδη είναι για τον Καντίντ η εικόνα του ιδανικού έρωτα. Η κοπέλα, όμως, εμφανίζεται ως μια αισθησιακή γυναίκα, αδιάφορη στο να κρατήσει τη θέση της λόγω της καταγωγής της. Παρά την αγένεια και τη βαρβαρότητα του λοχαγού, δεν παραλείπει να αναφέρει τη φυσική έλξη που ασκούσε πάνω της. Ο Βολταίρος συνθέτει μια αξιολύπητη εικόνα της μυθιστορηματικής αγάπης. Το *λογοτεχνικό ρεπερτόριο* ανακωδικοποιεί εκείνες τις καταστάσεις που στον αναγνώστη είναι γνωστές, προκαλώντας επικοινωνία μεταξύ αναγνώστη και κειμένου (Iser, 1978: 85). Η μυθιστορηματική αγάπη βρίσκεται στη δοκιμασία των γεγονότων παράλληλα με την αριστοκρατία και τη φιλοσοφία.

Το κωμικό στοιχείο προκύπτει από την απόσταση ανάμεσα σε ένα αισθηματικό μυθιστόρημα και μιας αντι-μυθιστορηματικής ηρωίδας. Ο Βολταίρος χρησιμοποιεί το κλασικό πρότυπο των αγνών και πιστών ερωτευμένων, αλλά μετατρέπει την Κυνεγόνδη σε ένα πρόσωπο υλικό, που απέχει από το να ενδιαφέρεται μόνο για τα συναισθήματά της για τον Καντίντ. Ο φιλόσοφος δείχνει ότι η ρομαντική αγάπη είναι ψευδαίσθηση. Ως εκ τούτου, ταιριάζει απόλυτα με το βασικό θέμα του μυθιστορήματος: την κριτική της αισιοδοξίας. Η *λογοτεχνική στρατηγική* που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας είναι καθοριστική στην αλληλεπίδραση κειμένου – αναγνώστη. Ο αναγνώστης κατ' αυτό τον τρόπο ταξινομεί τα δεδομένα και δεν είναι πλέον παθητικός αναγνώστης, αλλά συναντιέται με το κείμενο (Iser, 1978: 86).

Η Κυνεγόνδη ως κωμικός χαρακτήρας, κινείται αντίθετα από τη μυθιστορηματική αγάπη, ευτυχισμένη και ανίατα αισιόδοξη παρά τα προβλήματά της. Μέσω εκείνης ο Βολταίρος διαλύει το μηχανισμό της μυθιστορηματικής ψευδαίσθησης. Ως αντικείμενο της αγνής αγάπης και του πάθους του Καντίντ, θα τον απογοητεύσει και θα τον κάνει να χάσει τις ψευδαισθήσεις του. Στην αισθηματική αγωγή του, ο Καντίντ υιοθέτησε μια ιδεαλιστική και γενναιόδωρη στάση, ότι τα γεγονότα έρχονται σε αντίθεση με τα αναμενόμενα. Μακράν του να βρει στην Κυνεγόνδη τη γυναίκα των ονείρων του αντιλαμβάνεται εκ νέου την παρουσία του κακού και τον παραλογισμό της ζωής (Debailly, 1992: 26-28).

Η άφιξη του Καντίντ στην Αμερική σημαδεύεται από απογοήτευση: αισιοδοξώντας να βρει έναν κόσμο καλύτερο, συνάντησε τα ίδια προβλήμα-

τα που υπάρχουν και στην Ευρώπη. Φθάνοντας στο Μπουένος Άιρες, χωρίζεται από την Κυνεγόνδη και αποδρά από τους απεσταλμένους της Ιεράς Εξέτασης που τον αναζητούν. Καταφεύγει με τον υπηρέτη του, τον Κακάμπο, στους Ιησουίτες της Παραγουάης, όπου βρίσκει τον αδελφό της Κυνεγόνδης όπου είναι διοικητής. Του ανακοινώνει την πρόθεσή του να παντρευτεί την αδελφή του, αλλά ο βαρόνος διαφωνεί, αντιδρά και ο Καντίντ τον μαχαιρώνει. Συλλαμβάνονται με τον υπηρέτη του από άγριους που θέλουν να τους φάνε και ο Κακάμπο τους σώζει με την ευστροφία του.

Ο Βολταίρος κάνει χρήση των στερεοτύπων της κοινωνίας για να δικαιώσει τους αριστοκράτες που υποτιμούν τα νόθα παιδιά, όπως είναι ο Καντίντ. Το κείμενο περιλαμβάνει όλα μαζί τα συστατικά μιας μυθιστορηματικής περιπέτειας: αναχώρηση για το άγνωστο, επικίνδυνη κάθοδο, άφιξη σε μια μυθική χώρα. Ωστόσο, δεν θα υπάρξει καμία μυθιστορηματική έκπληξη για τον αναγνώστη, καθώς ο τίτλος του κεφαλαίου ενημερώνει για το τι θα πρέπει να περιμένει: «*Άφιξη του Καντίντ και του υπηρέτη του στη χώρα του ΕΛΝΤΟΡΑΝΤΟ και τι είδαν εκεί*» (σελ. 73). Ο αναγνώστης καλείται να λάβει απόσταση και να κάνει μια ανάγνωση που να εστιάζει στο συμβολικό νόημα της ιστορίας. Η κίνηση του κειμένου γίνεται ως φιλοσοφική εισαγωγή, που παρουσιάζει τα βασικά στάδια του μυθιστορήματος. Το πρώτο στάδιο συνάδει με τη φιλοσοφία του Πανγκλός, δηλαδή οι ήρωες βασίζονται στην Πρόνοια. Στο δεύτερο στάδιο, μέσω της δοκιμασίας της καθόδου με το κανό, παρουσιάζει το θέμα του κακού. Το τελευταίο, με το Ελντοράντο, φέρνει την αποκάλυψη των νέων αξιών (Debailly, 1992: 32-34).

Τα νέα στοιχεία που παρουσιάζονται βοηθούν τον αναγνώστη να μετασχηματίσει ό,τι ίσχυε μέχρι εκείνο το σημείο. Το γνωστό τον διευκολύνει στην κατανόηση του αγνώστου και το δεύτερο αναδομεί την αντίληψή του για το πρώτο. Με τον αναστοχασμό επιτυγχάνεται η σύνδεση νέων και παλιών στοιχείων και ενεργοποιείται ο αναγνώστης (Iser, 1978: 94).

Αρχίζει ένα ταξίδι με πιρόγα, εκφράζοντας συμβολικά την κατάσταση του ανθρώπου στο σύμπαν και συμπεριλαμβάνει τα βασικά θέματα του μυθιστορήματος. Το ποτάμι έγινε το σύμβολο της ταραχώδους ζωής των ηρώων και του εχθρικού κόσμου που αντιμετωπίζουν· έτσι τονίζεται πόσο αδύναμος και ασήμαντος είναι ο άνθρωπος (Goldzink, 1989: 187). Στη συνέχεια, μια ανατροπή που ακολουθεί τους νόμους του θαυμαστού, ο Καντίντ και ο Κακάμπο φθάνουν σε έναν παράδεισο (Debailly, 1992: 36). Φαντασία και πραγματικότητα συνυπάρχουν, γεγονός που κάνει τις θέσεις του αναγνώστη να ακυρώνονται. Ο αναγνώστης πρέπει να αντιληφθεί ότι η ατμόσφαιρα που δημιουργείται από το συγγραφέα, βάσει αυτής της φαντασί-

ας, είναι θεμελιώδες στοιχείο στην πορεία της υπόθεσης. Το *περιπλανώμενο βλέμμα* του αναγνώστη του παρέχει τη δύναμη να ερευνά όλα τα μέρη του κειμένου και να σχηματίζει τις δικές του προοπτικές, χωρίς να παρασύρεται από τις προοπτικές των ηρώων (Iser, 2002: 202).

Η ιστορία επικεντρώνεται, υπό τη μορφή συμβολισμών, στα κύρια θέματα του μυθιστορήματος: τη μοναξιά του ανθρώπου, την πανταχού παρουσία του κακού, την υποταγή στην τύχη. Η περιγραφή της καταχθόνιας καθόδου έχει άλλον ένα δραματικό ρόλο: επιτρέπει να αναδειχθεί η υπεροχή του Ελντοράντο που έχει μεγάλη σημασία για την εξέλιξη του μυθιστορήματος, παρέχοντας στον Καντίντ μια εναλλακτική πρόταση για τις αξίες του Thunder-ten-tronckh που θεωρούσε αξεπέραστες (Debailly, 1992: 37).

Ο συγγραφέας δημιουργεί με το χιούμορ μια συνενοχή με τον αναγνώστη: διασκεδάζουμε με την αφέλεια του Καντίντ και του Κακάμπο, οι οποίοι είναι εντυπωσιασμένοι από αυτό που βλέπουν και συνεχώς εκπλήσσονται με το Ελντοράντο. Οι ταξιδιώτες δεν αντιλαμβάνονται την πραγματική αξία όσων ανακαλύπτουν. Έχουν μόνο μία επιφανειακή και αφελή άποψη. Αυτή η αθωότητα έχει ρόλο αποκάλυψης. Στόχος της είναι να τοποθετήσει σωστά τον κόσμο που επισκέπτονται και να παροτρύνει τον αναγνώστη να αντιληφθεί το φιλοσοφικό περιεχόμενο του κειμένου. Ο Κακάμπο χάνει την ευστροφία του, και γίνεται ένα απλό αντίγραφο του Καντίντ· συντελείται μια ακόμη ματαίωση στην εξέλιξη της ιστορίας, η οποία κεντρίζει το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Στην εξέλιξη του Καντίντ, το Ελντοράντο αποτελεί κρίσιμο βήμα, το οποίο αλλάζει την προοπτική του για τον κόσμο. Πριν την άφιξή του ήταν ένας υπάκουος νεαρός, θύμα της εκπαίδευσής του. Με την αναχώρησή του, αρχίζει η δεύτερη φάση της εκπαίδευσής του, η οποία συμπίπτει με την επιστροφή του στην Ευρώπη. Ο Καντίντ παίρνει ενεργό ρόλο στην κατάκτηση του εαυτού του. Μέσα από το σύστημα των προσωπικών αξιών που θα σφυρηλατήσει, το Ελντοράντο θα λειτουργήσει ως ένα αντι-Thunder-ten-tronckh και θα κάνει δυνατή την ταπεινή ευτυχία για την τρίτη εμβληματική θέση του μυθιστορήματος: τον Κήπο (Debailly, 1992: 46).

Οι ήρωες αφήνουν το Ελντοράντο για να βρουν την Κυνεγόνδη και να αγοράσουν ένα βασίλειο χάρις των θησαυρών που παίρνουν μαζί τους. Αν και μέρος του θησαυρού χάνεται, διατηρούν το όνειρό τους για ευτυχία. Συναντούν ένα μαύρο σκλάβο σε άθλια κατάσταση, γεγονός που τους επαναφέρει στη σκληρή πραγματικότητα. Ο Βολταίρος απεικονίζει τον ακρωτηριασμένο σκλάβο, ως έναν ευγενή άγριο, θύμα του ευρωπαϊκού ιμπεριαλισμού, ο οποίος είναι νοήμων. Αποκαλύπτει το παγκόσμιο οικονομικό σύ-

στημα και ερμηνεύει το πεπρωμένο από τη σκοπιά της ηθικής φιλοσοφίας. Αποκαλύπτεται η ειρωνεία του πολιτισμένου κόσμου και η σκοτεινή πλευρά του παγκοσμίου εμπορίου.

Η ομιλία του νέγρου λειτουργεί ως σημείο καμπής στην εξέλιξη του Καντίντ, που αλλάζει την κοσμοθεωρία του. Πλέον απορρίπτει κατηγορηματικά τις διδασκαλίες του Πανγκλός και τολμά να δει με νηφαλιότητα την πραγματικότητα (Kjørholt, 2012: 81). Μαζί με τον Καντίντ εξελίσσεται και ο αναγνώστης καθώς, ενώ μέχρι τώρα ακολουθούσε το *συνταγματικό κειμενικό άξονα* συμπληρώνοντας τα κενά, πλέον περνά στον *παραδειγματικό κειμενικό άξονα* αναθεωρώντας παλαιότερες προοπτικές του (Iser, 2000: 196).

Η συνάντηση με το νέγρο προσγειώνει τον Καντίντ μετά την αποχώρησή του από το Ελντοράντο, όπου έτρεφε ένα όνειρο δύναμης και ευτυχίας. Ο κ. Venderdendur τους κάνει να βρεθούν σε απόγνωση καθώς τους αποστερεί τα πλούτη τους. Ο αναγνώστης εδώ αναγνωρίζει άλλη μια ανατροπή, βλέποντας τον ήρωα να βάλλεται ακόμη μία φορά. Ωστόσο, ο Καντίντ αποφασίζει να αναχωρήσει για την Ευρώπη, όπου θα περιμένει τον Κακάμπο, που θα ψάξει για την Κυνεγόνδη, η οποία έγινε ερωμένη του κυβερνήτη του Μπουένος Άιρες. Ψάχνοντας κάποιον να τον συντροφεύσει στο ταξίδι, καταλήγει σε ένα φτωχό, διωκόμενο μελετητή, τον Μαρτέν και ξεκινούν μια συζήτηση περί της υπάρξεως του κακού.

Στα πρώτα κεφάλαια ο Καντίντ συμπεριφέρεται σαν παιδί. Δεν θα μπορούσε να φανταστεί τις μορφές που είναι δυνατόν να πάρει ο παραλογισμός του κακού. Ενώ το Ελντοράντο κάνει τον Καντίντ να βλέπει την εικόνα της ευτυχίας που μπορεί να υπάρχει, έρχεται ο νέγρος του Σουρινάμ και τον επαναφέρει στην πραγματικότητα με τις κακουχίες του. Ορμώμενος από το γεγονός που θέτει υπό αμφισβήτηση, την αισιοδοξία, αποφασίζει να ερευνήσει αν ο άνθρωπος είναι καλός ή κακός, αν η ανθρώπινη ευτυχία μπορεί να υπάρχει (Goldzink, 1989: 233). Αυτή η αλλαγή σηματοδοτεί την ενηλικίωσή του: στην παιδική παθητικότητα, αντιπαραβάλει τη θετική βούληση του δυναμικού ανθρώπου σε μια κίνηση αυτο-κατάκτησης.

Μετά τη Γαλλία, ο Καντίντ φθάνει στη Βενετία όπου ανακαλύπτει τον σκεπτικισμό, που μπροστά στον παραλογισμό της ύπαρξης προβάλει την αμφισβήτηση προς όλες τις αξίες. Συνεχίζει την έρευνά του για τον άνθρωπο, στο βενετσιάνικο παλάτι του Ποκοκουράντε που βαριέται τη ζωή και έχει μια γενική αποστροφή. Όμοια με την τυφλή αισιοδοξία ή τη ριζική απαισιοδοξία, ο απόλυτος σκεπτικισμός οδηγεί σε αδιέξοδο. Ο Καντίντ προφυλάσσεται από την υπέρβαση, ενώ μαθαίνει από τον οικοδεσπότη να είναι δύσπιστος σε ό,τι ακούει (Goldzink, 1989: 257). Ενώ βρίσκεται στο πλοίο που οδηγεί στην Κυνε-

γόνδη, αγόρασε δύο κατάδικους οι οποίοι ήταν ο Πανγκλός και ο βαρόνος, και στο τέλος ξαναβρίσκει την αγαπημένη του.

Το *λογοτεχνικό ρεπερτόριο* είναι πλούσιο από στοιχεία χρήσιμα για τον *υπονοούμενο αναγνώστη*. Οι αρνήσεις που ανατέλλουν στο μυαλό του αναγνώστη συντελούν στην κατανόηση της ιστορίας και τον κάνουν να διαφοροποιεί την προοπτική του έναντι του κειμένου, που τον ωθεί να αξιολογήσει κάθε παράμετρο και να αναπτύξει απρόβλεπτες συνδέσεις (Iser, 1978: 278). Ο Βολταίρος βρίσκει ευκαιρία να καταγγείλει τη φαιδρότητα του θέματος της αριστοκρατικής καταγωγής, τοποθετώντας τον βαρόνο να αντιτίθεται εκ νέου στο γάμο, μιμούμενος τις τραγωδίες και τα μυθιστορήματα της ιπποσύνης.

Οι περιπλανήσεις του Καντίντ έχουν ως κίνητρο την επιθυμία να συναντήσει την Κυνεγόνδη. Εκείνη, όμως, για την οποία διέσχισε τον κόσμο, έχει αλλάξει τόσο, που όταν την είδε *«έφριξε»* (σελ. 139). Αυτή η εξέλιξη αποτελεί επιπλέον απογοήτευση για τον αναγνώστη, αφού οι προσδοκίες του διαψεύδονται πάλι. Ο Βολταίρος καταλήγει ότι δεν υπάρχει έρωτας, ότι πρόκειται για ψευδαίσθηση, η οποία οδηγεί μόνο σε μιζέρια και προσπαθεί να καταστρέψει αυτή την ψεύτικη αντίληψη για την αγάπη. Όμως ο Καντίντ, παρά την απέχθειά του, την παντρεύεται. Αν λοιπόν υφίσταται αγάπη, δεν χρειάζεται να προβάλλεται στη ζωή ως μυθιστορηματικό πάθος, αλλά να υπάρχει καθαρή αποδοχή της πραγματικότητας με τις ατέλειές της. Για να φθάσει σε αυτό το σημείο της σοφίας ο ήρωας πέρασε πολλές απογοητεύσεις (Debailly, 1992: 69).

Με τα τελευταία διαμάντια από το Ελντοράντο, ο Καντίντ αγοράζει ένα αγρόκτημα όπου μαζεύει τους συντρόφους του. Η φιλοσοφική του έρευνα σχετικά με το κακό και την ευτυχία συμπληρώνεται με τις απόψεις ότι πρέπει να σωπαίνουμε σε εκείνα που δεν μπορούμε να κατανοήσουμε και ότι η εργασία είναι φάρμακο για την ανθρώπινη δυστυχία. Ο Καντίντ επιστρέφει στο αγρόκτημά του και θέτει σε ισχύ τις γνώσεις του (Debailly, 1992: 74). Ο κήπος αποτελεί την ενηλικίωση του Καντίντ. Πρόκειται για ηθική παραίνεση που αντιπροσωπεύει τη διανοητική στάση του ίδιου του Βολταίρου. Παρουσιάζει τη δυναμική βελτίωση των συνθηκών μέσω της εργασίας, τάση που χαρακτηρίζει την τάξη των αστών της εποχής του και την άνοδό τους στην εξουσία. Ο κήπος είναι μια δυνατότητα. Οι ήρωες του έργου έχουν την επιλογή είτε να τον καλλιεργήσουν και να τον διαμορφώσουν οι ίδιοι, είτε να αφεθούν. Πρόκειται για ελεύθερη επιλογή, επομένως για μια εξέλιξη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Ο «*Καντίντ*» αποτελεί υπόδειγμα έργου λογοτεχνικής και φιλοσοφικής με-

λέτης. Μέσω της αισθητικής ανταπόκρισης του Iser ο αναγνώστης ανιχνεύει πολιτισμικά στοιχεία που τα συγκρίνει με την εποχή του. Βρίσκει υποστηρικτικό υλικό μέσω του λογοτεχνικού ρεπερτορίου, ώστε η μελέτη να οδηγήσει σε προσωπική επένδυση. Ο Βολταίρος θέτει ερωτήματα στον υπονοούμενο αναγνώστη του, διασχίζει το χρόνο και έρχεται και μιλά μαζί του. Το φιλοσοφικό παραμύθι γίνεται ένας παγκόσμιος καθρέφτης. Ο αναγνώστης, στην επικοινωνία του με το κείμενο ανακαλύπτει μια πρόταση ζωής με πανανθρώπινο και διαχρονικό ενδιαφέρον. Τα κενά στην αφήγηση, αλλά και η ειρωνεία, που είναι μέρος της στρατηγικής του συγγραφέα, ενεργοποιούν την κριτική σκέψη. Ακολουθώντας το σκεπτικό της θεωρίας του Iser αντιλαμβανόμαστε πως ο αναγνώστης θέτει στον εαυτό του σημαντικά ερωτήματα για την ίδια του την ύπαρξη και εισάγεται στη φιλοσοφική σκέψη. Γίνεται αντιληπτό ότι κατ' αυτό τον τρόπο ο αναγνώστης δεν παραμένει παθητικός διαβάζοντας ένα ακόμη λογοτεχνικό έργο, αλλά μέσω της διάδρασης με το κείμενο, είναι ενεργητικός.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allen, G. (1896). Novels without a Purpose. *The North American Review, Vol. 163,* No. 477, 223-235.

Debailly, P. (1992). Candide (1759) Voltaire. *Paris: Hatier*.

Goldzink, J. (1989). Candide Texte et Contextes Voltaire. *Paris: Magnard*.

Iser, W. (2000). The Range of interpretation. New York: *Columbia University Press*.

Kjørholt, I. (2012). Cosmopolitans, Slaves, and the Global Market in Voltaire's Candide, ou l'optimisme. *Eighteenth-Century Fiction, Vol. 25*, 61-84.

Riley, P. (2009). Voltaire's Skeptical Jurisprudence: Contra Leibnizian Optimism in Candide. *A Treatise of Legal Philosophy and General Jurisprudence*, 165.

Tinker, T. (1988). Panglossian accounting theories: The science of apologising in style. *Accounting, Organizations and Society*, *13*(2), 165-189.

Βολταίρος. (2005). Καντίντ. Αθήνα: ΠΟΛΙΣ

Holub, R. C. (2004). Θεωρία της πρόσληψης: η Σχολή της Κωνσταντίας. Στο Selden R. (επιμ.), *Από τον Φορμαλισμό στον Μεταδομισμό.* (μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος, Μ. Χρυσανθόπουλος), (σσ. 445-482). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών ['Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Iser, W. (1991). Προς μια λογοτεχνική ανθρωπολογία. Στο *Λόγου χάριν*, τ. 2.

(μτφρ. Σ. Ροζάνης). (σσ. 3-24). Αθήνα: Εστία.
Iser, W. (1991). Συνέντευξη: Ανθρωπολογική απολογία της λογοτεχνίας. Συζήτηση με τον Wolfgang Iser. στο *Λόγου χάριν*, τ. 2. (μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος). (σσ. 25-36). Αθήνα: Εστία.
Iser, W. (1993). *The Fictive and the Imaginary: Charting Literary Anthropology*. The Johns Hopkins University Press.
Iser, W. (1997). The Use of Fiction in Literary and Generative Anthropology. (An interview with Wolfgang Iser taken by Richard van Oort). *Anthropoetics III*, no.2 (Fall 1997/Winter 1998). (pp.1-13). <http://www.anthropoetics.ucla.edu/archive/anth0302.pdf> [Ημερομηνία ανάκτησης: 10/8/2016].
Iser, W. (1998). The Significance of Fictionalizing. (A lecture for the Learned Societies Luncheon, given at Irvine on February 24, 1997). *Anthropoetics III*, no.2 (Fall 1997/Winter 1998). (pp.1-10). <http://www.anthropoetics.ucla.edu/archive/anth0302.pdf> [Ημερομηνία ανάκτησης: 10/8/2016].
Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη. Στο Λεοντσίνη, Μ. (επιμ.), *Όψεις της Ανάγνωσης*. (μτφρ. Κ. Αθανασίου-Φ. Σιατίτσας). (σσ. 195-211). Αθήνα: Νήσος.

ABSTRACT

The Aesthetic Response theory of Wolfgang Iser is based on phenomenology and focuses on the way the reader gets affected by the text. This process opposes to the usual teaching approach and in the current study it is applied to Voltaire's philosophical tale *"Candide"*. Aesthetic Response theory is articulated by: the implied reader model, the functionalist model of the text, the literature's strategies alongside with the interaction between text and reader. A phenomenological reading of the text makes readers face philosophical issues. Not only does *"Candide"* entertain, it achieves to make the reader understand and think.

Αικατερίνη Ιωάννου
Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Γιασεμιών 46, 152 33 Χαλάνδρι
Τηλ.: 6948986622
E-mail: harraster@gmail.com

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

Χρυσάνθη Κουμπάρου

Το πνεύμα αμφισβήτησης που κυριαρχεί στην Ελλάδα μετά την ήττα του 1897 σηματοδοτεί την προσπάθεια της αστικής τάξης για ανόρθωση των θεσμών της ελληνικής κοινωνίας. Στο πλαίσιο της πλατιάς αναμορφωτικής κίνησης, επηρεάζεται και η εκπαίδευση. Έτσι το 1909, δηλαδή 25 χρόνια μετά την εισαγωγή του μαθήματος των Νέων Ελληνικών (Ν.Ε.) στο σχολικό πρόγραμμα των τριτάξιων Ελληνικών σχολείων, το μάθημα εισάγεται δειλά και στο Γυμνάσιο (μόνο στις δύο πρώτες τάξεις). Στη συνέχεια, το 1914 δημοσιεύεται νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) για το Ελληνικό σχολείο και το Γυμνάσιο (Τόγιας, 1988, 1990).

Σύμφωνα με αυτό, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας επεκτείνεται στις δύο ανώτερες τάξεις του τετραταξίου Γυμνασίου. Ο συντάκτης του Α.Π. ορίζει για τη διδασκαλία των *Νέων* στην Γ΄ τάξη Γυμνασίου, μεταξύ των άλλων, τα εξής:

> *Ανάγνωσις κατ' οίκον εκλεκτών μερών ποιημάτων νεοελληνικών και **ξένων** εν δοκίμω νεοελληνική μεταφράσει και εκλεκτών περικοπών εκ της εθνικής ημών μεσαιωνικής και νεωτέρας επικής ποιήσεως.*

Για την Δ΄ τάξη Γυμνασίου ο συντάκτης υποδεικνύει τα παρακάτω:

> *Ανάγνωσις κατ' οίκον εκλεκτών δραμάτων νεοελληνικών και ξένων δε εν δοκίμω νεοελληνική μεταφράσει.*

Ο νομοθέτης στη συνέχεια προβαίνει σε *μεθοδικάς παρατηρήσεις* και σημειώνει ότι:

> *Η κατ' οίκον ανάγνωσις κειμένου υπό των μαθητών των δύο ανωτέρων τάξεων ορίζεται υπό του διδάσκοντος και κατά μήνα τουλάχιστον ελέγχεται προφορικώς επί παραδόσεως υπ' αυτού εν μια ώρα λαμβανομένη εκ της ερμηνείας των αρχαίων συγγραφέων.*

Πρόκειται, λοιπόν, για την πρώτη, προδρομική, προσπάθεια να εισαχθεί η διδασκαλία της Ξενόγλωσσης Λογοτεχνίας (Ξ.Λ.) στη Μέση Εκπαίδευση. Όμως, το Υπουργείο Παιδείας δεν προκηρύσσει σύνταξη σχετικών *Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων* (Ν.Α.), τα οποία θα περιείχαν κείμενα νεοελληνικά και ξενόγλωσσα σε μετάφραση.

Στην ακηδία αυτή της Πολιτείας αντιδρά η ιδιωτική πρωτοβουλία. Το 1915 το *Βιβλιοπωλείον Ι. Ν. Σιδέρη*, με βάση το Α.Π. του 1914, εκδίδει ένα ει-

δικό εγχειρίδιο-ανθολόγιο για τη διδασκαλία της Ξ.Λ. Σε αυτό ανθολογούνται 50 μεταφρασμένα κείμενα Ιταλών, Ισπανών, Άγγλων, Γερμανών, Ρώσων και Γάλλων λογοτεχνών (Κουμπάρου, 2001: 72-74).

Στη συνέχεια, χάρη στο προοδευτικό πνεύμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 (Δημαράς, 2013: 83 κεξ.), η εξέλιξη για τη διδασκαλία της Ξ.Λ. είναι διαφορετική. Από την 5η σειρά *Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων* που κυκλοφορούν το 1930 (για τις δύο τελευταίες τάξεις του εξαταξίου Γυμνασίου) και μετά, η ανθολόγηση κειμένων ξενόγλωσσης λογοτεχνίας σε μετάφραση ανάμεσα στα έργα της εθνικής γραπτής παράδοσης θα είναι σταθερή.

Το ίδιο συμβαίνει και μετά το 1977 που αρχίζει σταδιακά η αντικατάσταση των Ν.Α. με τα νέα, καινοτόμα σχολικά εγχειρίδια, τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (Κ.Ν.Λ.) για τις έξι τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα Α.Π. του μαθήματος, στα περιεχόμενά τους συμπεριλαμβάνονται μεταφρασμένα κείμενα Ξ.Λ.

Το 1998 η διδασκαλία κειμένων της Ξ.Λ. ενισχύεται με την εισαγωγή ενός νέου σχολικού εγχειριδίου-ανθολογίου προκειμένου να υποστηρίξει το νέο γνωστικό αντικείμενο «Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία. Ιστορία και κείμενα» (Ε.Λ.), ως μάθημα επιλογής της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου.

Το 2006 δίνεται νέα ώθηση στην Ξ.Λ. με τα Κ.Ν.Λ. που κυκλοφορούν για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, με βάση το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών* του 2003. Στα εγχειρίδια αυτά, ανθολογούνται σε πολύ αυξημένο ποσοστό[1] έργα ξένων λογοτεχνών (Κουμπάρου, 2010: 126).

Επομένως, όλα αυτά τα χρόνια, το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας, τόσο ως αντικείμενο της αισθητικής συνείδησης όσο και ως παράσταση των σχέσεων και των αλληλεξαρτήσεων της πραγματικότητας, δεν εγκλωβίζεται μονοδιάστατα στα στεγανά της εθνικής πολιτιστικής κληρονομιάς και δεν αποκόβεται από την προσέγγιση των ευρωπαϊκών και των άλλων λογοτεχνικών ρευμάτων. Με αφετηρία τη σχολική ανθολογία του Ι. Ν. Σιδέρη, η ανθολόγηση ξενόγλωσσων κειμένων σε μετάφραση είναι αδιαλείπτως παρούσα στα σχολικά εγχειρίδια της Λογοτεχνίας.

Για να μελετηθούν οι παράμετροι της ανθολόγησης αυτών των κειμένων, αποδελτιώθηκε το προσωπικό Αρχείο όλων σχεδόν των εκδομένων σχολικών βιβλίων της Λογοτεχνίας (Κουμπάρου, 2012) για τους κύκλους εκπαί-

1. Η μεταβολή του ποσοστού ανθολόγησης κειμένων Ξ.Λ. συνολικά για τα τρία Κ.Ν.Λ. του Γυμνασίου, σε σύγκριση με τα Κ.Ν.Λ. της προηγούμενης σειράς, ανέρχεται στο ποσοστό +128,14%. Συγκεκριμένα ανέρχεται για την Α΄ τάξη στο +121,93%, για τη Β΄ στο +317,27%, ενώ για την Γ΄ μόνο στο +0,58%.

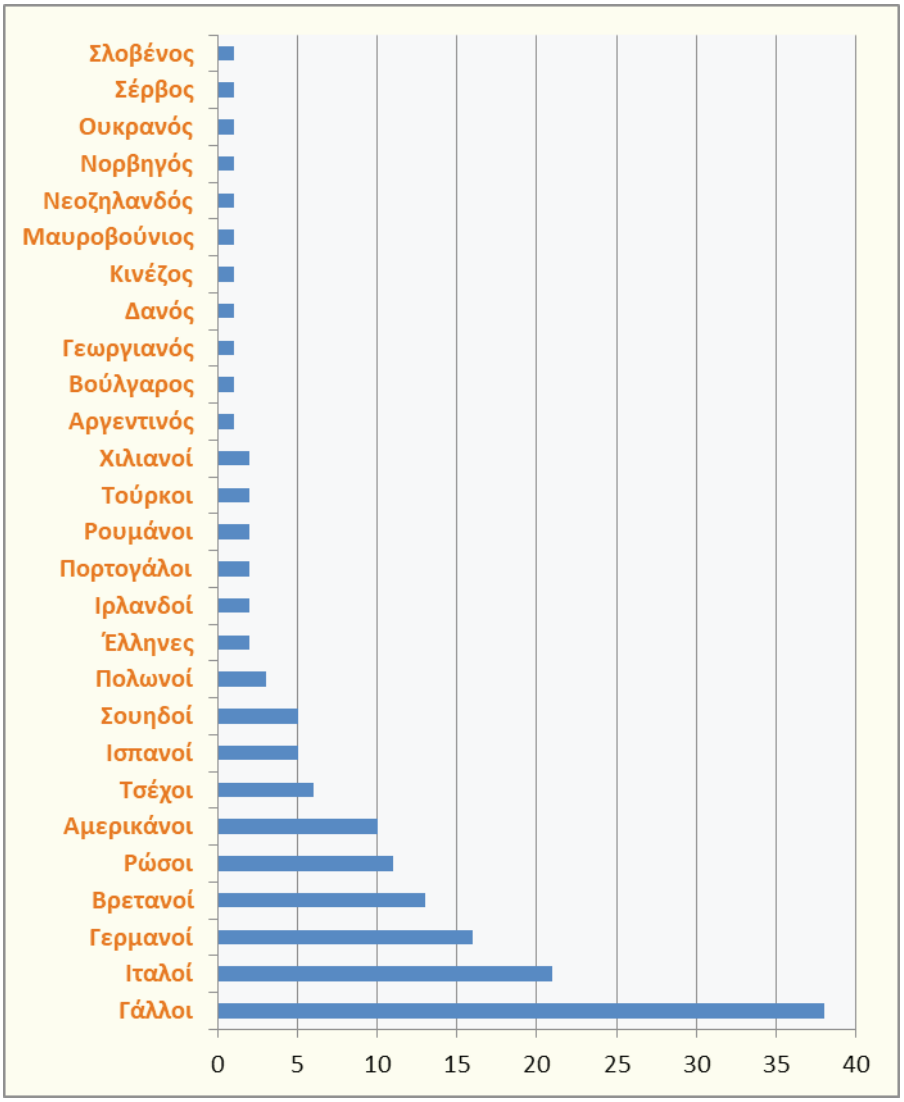
δευσης που αντιστοιχούν στη σημερινή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια). Διαπιστώθηκε ότι τα εγχειρίδια στα οποία ανθολογούνται μεταφρασμένα κείμενα στην ελληνική γλώσσα είναι 51. Σε αυτά καταμετρώνται συνολικά 256 κείμενα, 151 συγγραφέων (εκ των οποίων 11 γυναίκες) 27 διαφορετικών «εθνικοτήτων»[2].

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Ξένοι Συγγραφείς στα Σχολικά Εγχειρίδια

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΘΟΛΟΓΟΥΜΕΝΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΘΟΛΟΓΟΥΜΕΝΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
151	27	256	51

Οι περισσότεροι από αυτούς τους λογοτέχνες είναι Γάλλοι σε ποσοστό 25,2% (38 συγγραφείς). Ακολουθούν οι Ιταλοί σε ποσοστό 13,9% (21 συγγραφείς), οι Γερμανοί σε ποσοστό 10,6% (16 συγγραφείς), οι Βρετανοί σε ποσοστό 8,6% (13 συγγραφείς), οι Ρώσοι σε ποσοστό 7,3% (11 συγγραφείς), οι Αμερικάνοι σε ποσοστό 6,6% (10 συγγραφείς), οι Τσέχοι σε ποσοστό 4% (6 συγγραφείς), οι Ισπανοί και οι Σουηδοί σε ποσοστό 3,3% αντίστοιχα (από 5 συγγραφείς) και οι Πολωνοί σε ποσοστό 2% (3 συγγραφείς). Επίσης, εμφανίζονται σε ποσοστό 1,3% (από 2 συγγραφείς) Έλληνες -με μεταφρασμένα έργα τους από τη γαλλική και ιταλική γλώσσα-, Ιρλανδοί, Πορτογάλοι, Ρουμάνοι, Τούρκοι και Χιλιανοί. Τέλος, ανθολογούνται σε ποσοστό 0,7%, από 1 συγγραφέας Αργεντινός, Βούλγαρος, Γεωργιανός, Δανός, Κινέζος, Μαυροβούνιος, Νεοζηλανδός, Νορβηγός, Ουκρανός, Σέρβος και Σλοβένος.

2. Ο όρος τίθεται σε εισαγωγικά για να επισημανθεί η δυσκολία ακριβούς προσδιορισμού του περιεχομένου του, σε σχέση με τους ξενόγλωσσους συγγραφείς.



ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Αριθμός Ανθολογούμενων Συγγραφέων ανά Εθνικότητα.

Ειδικότερα, οι Γάλλοι συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Γάλλοι Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΓΑΛΛΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	APOLLINAIRE GUILLAUME	1	1
2	BERANGER PIERRE-JEAN DE	2	2
3	BALZAC HONOREDE	1	2
4	BAUDELAIRE CHARLES	2	5
5	BRETON ANDRE	1	1
6	CAMUS ALBERT	1	2
7	CHATEAUBRIAND FRANOIS RENE DE	2	6
8	CLAUDEL PAUL	1	1
9	CORBIERE TRISTAN	1	1
10	DEROULEDE PAUL	1	2
11	LUARD PAUL	2	3
12	FENELON FRANCOIS DE	1	1
13	GOLL YVAN	1	1
14	HEREDIA JOSE-MARIA DE	1	2
15	HUGO VICTOR	5	16
16	JAMMES FRANCIS	1	1
17	JOUVE PIERRE-JEAN	1	1
18	LA FONTAINE JEAN DE	1	1
19	LAFORGUE JULES	1	2
20	LAMARTINE ALPHONSE DE	3	3
21	LARBAUD VALERY	1	1
22	LEIRIS MICHEL	1	1
23	MAUPASSANT GUY DE	1	1
24	MISTRAL FREDERIC	1	8
25	MOLIERE	6	7
26	MONTAIGNE MICHEL	2	3
27	NERVAL GERARD DE	1	1
28	NOAILLES ANNE DE	1	1
29	PONGE FRANCIS	1	1
30	PREVERT JACQUES	3	5
31	QUENEAU RAYMOND	2	2
32	RACINE JEAN	1	1

33	SAINT - EXUPERY ANTOINE DE	1	4
34	SAMAIN ALBERT	1	1
35	SARTRE JEAN-PAUL	1	2
36	STENDHAL	1	2
37	TAINE HIPPOLYTE	1	2
38	VILLON FRANCOIS	1	1

Οι Ιταλοί συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Ιταλοί Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	**ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΙΤΑΛΟΙ**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ**
1	ALFIERI VITTORIO	1	1
2	AMICIS EDMONDO DE	4	7
3	BUZZATI DINO	1	1
4	CALVINO ITALO	2	2
5	DANTE ALIGHIERI	9	14
6	FOSCOLO UGO	3	3
7	GOLDONI CARLO	1	1
8	LEOPARDI GIACOMO	2	2
9	LUCRETIUS	1	1
10	MANZONI ALESSANDRO	1	1
11	MARINETTI FILIPPO TOMMASO	1	1
12	METASTASIO PIETRO	2	4
13	MONTALE EUGENIO	1	1
14	NEGRI ADA	1	3
15	PAVESE CESARE	1	1
16	PETRARCA FRANCESCO	2	3
17	PIRANDELLO LUIGI	1	1
18	PLAUTUS	1	1
19	SABA UMBERTO	1	1
20	TASSO TORQUATO	3	4
21	VERGILIUS	3	2

Οι Γερμανοί συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Γερμανοί Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΓΕΡΜΑΝΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	BOLL HEINRICH	2	3
2	BORCHERT WOLFGANG	1	1
3	BRECHT BERTOLT	4	5
4	BURGER GOTTFRIED AUGUST	1	1
5	FRANK ANNE (ANNELIES) MARIE	1	1
6	GOETHE JOHANN WOLFGANG VON	9	20
7	HAUPTMANN GERHART	1	2
8	HEINE HEINRICH	1	1
9	HESSE HERMANN	1	1
10	KLEIST HEINRICH VON	1	1
11	LENAU NIKOLAUS	1	1
12	LESSING GOTTHOLD EPHRAIM	2	2
13	MULLER WILHELM	1	4
14	RILKE RAINER MARIA	1	1
14	SCHILLER FRIEDRICH VON	5	13
16	UHLAND LUDWIG	1	2

Οι Βρετανοί συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Βρετανοί Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΒΡΕΤΑΝΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	BYRON GEORGE GORDON, LORD	8	21
2	CASSON STANLEY	1	3
3	COLERIDGE SAMUEL TAYLOR	1	1

4	DICKENS CHARLES JOHN HUFFAM	1	1
5	FOWLES JOHN ROBERT	1	1
6	KIPLING RUDYARD	1	7
7	MILTON JOHN	1	1
8	OSSIAN	1	1
9	SHAKESPEARE WILLIAM	8	14
10	SHELLEY PERCY BYSSHE	3	5
11	TENNYSON ALFRED, LORD	1	5
12	WELLS H. G.	2	1
13	WOOLF VIRGINIA	1	1

Οι Ρώσοι συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Ρώσοι Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	**ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΡΩΣΟΙ**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ**
1	ANDREYEV LEONID NIKOLAIEVICH	1	1
2	CHEKHOV ANTON PAVLOVICH	5	8
3	DOSTOYEVSKY FYODOR MIKHAYLOVICH	1	2
4	GORKY MAXIM	1	2
5	KRYLOV IVANANDREYEVICH	3	3
6	LERMONTOV MIKHAIL YURYEVICH	2	2
7	PUSHKIN ALEKSANDR SERGEYEVICH	1	2
8	SHOLOKHOV MIKHAIL ALEKSANDROVICH	1	2
9	TOLSTOY (LEO) LEV NIKOLAYEVICH	3	4
10	TURGENEV IVAN SERGEYEVICH	2	2
11	ZIELINSKITHADDAEUS	1	1

Οι Αμερικάνοι συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Αμερικανοί Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΑΜΕΡΙΚΑΝΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	BUCK PEARL	1	1
2	DOS PASSOS JOHN	1	2
3	ELIOT T. S.	2	4
4	HEMINGWAY ERNEST	1	3
5	LONDON JACK	1	1
6	POUND EZRA	1	2
7	REED EVELYN	1	1
8	SAROYAN WILLIAM	1	2
9	SEATTLE (SI' AHL)	1	4
10	WHITE E. B.	1	2

Οι Τσέχοι συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Τσέχοι Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΤΣΕΧΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	ASKENAZY LUDVIK	1	1
2	APEK KAREL	1	1
3	HASEK JAROSLAV	1	1
4	HOLUB MIROSLAV	1	1
5	KAFKA FRANZ	4	5
6	MACOUREK MILOS	1	1

Οι Ισπανοί συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Ισπανοί Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΙΣΠΑΝΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	CALDERON DE LA BARCA PEDRO	1	1
2	CERVANTES SAAVEDRA MIGUEL DE	3	8
3	ECHEGARAY JOSE	1	1
4	GAITE CARMEN MARTN	1	1
5	LORCA FEDERICO GARCA	3	5

Οι Σουηδοί συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Σουηδοί Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΣΟΥΗΔΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	GEIJERSTAM GUSTAV	2	3
2	GULLBERG HJALMAR	2	4
3	HEDENSTIERNA ALFRED	1	1
4	LAGERLOF SELMA	1	1
5	MORRIS EDITA (EDITH) DAGMAR EMILIA	1	1

Οι Πολωνοί συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Πολωνοί Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΠΟΛΩΝΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	HERBERT ZBIGNIEW	1	1
2	MROZEK SLAVOMIR	1	1
3	SZYMBORSKA WISLAVA	1	1

Οι Έλληνες συγγραφείς (με μεταφρασμένα έργα τους από τη γαλλική και ιταλική γλώσσα) είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Έλληνες Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	MOREAS JEAN (Παπαδιαμαντόπουλος Ιωάννης)	4	5
2	ΣΟΛΩΜΟΣ ΔΙΟΝΥΣΙΟΣ	2	3

Οι Ιρλανδοί συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Ιρλανδοί Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΙΡΛΑΝΔΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	JOYCE JAMES	2	3
2	WILDE OSCAR	4	6

Οι Πορτογάλοι συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Πορτογάλοι Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΠΟΡΤΟΓΑΛΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	GIL AUGUSTO	1	1
2	PESSOA FERNANDO	2	2

Οι Ρουμάνοι συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Ρουμάνοι Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΡΟΥΜΑΝΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	SADOVEANU MIHAIL	1	1
2	TZARA TRISTAN	2	2

Οι Τούρκοι συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Τούρκοι Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΤΟΥΡΚΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	HIKMET NAZIM	1	1
2	NESIN AZIZ	1	1

Οι Χιλιανοί συγγραφείς είναι οι παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 17: Χιλιανοί Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΧΙΛΙΑΝΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	NERUDA PABLO	1	2
2	SEPULVEDA LUIS	1	1

Τέλος, ανθολογούνται από ένας συγγραφέας από έντεκα διαφορετικές άλλες εθνικότητες. Πρόκειται για τους παρακάτω και σε σχέση με τον αριθμό των κειμένων και τον αριθμό των σχολικών εγχειριδίων στα οποία εμφανίζονται, ανθολογούνται ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 18: Άλλων Εθνικοτήτων Συγγραφείς. Αριθμός Κειμένων - Αριθμός Εγχειριδίων

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΑΛΛΩΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
1	ANDERSEN HANS CHRISTIAN (Δανός)	1	2
2	BABEL ISAAK EMMANUILOVICH (Ουκρανός)	1	1
3	BJORNSONBJORNSTJERNE (Νορβηγός)	1	1
4	BORGES JORGE LUIS (Αργεντινός)	1	1
5	ILICVOJISLAV (Σέρβος)	1	1
6	JANCAR DRAGO (Σλοβένος)	1	1
7	MANSFIELD KATHERINE (Νεοζηλανδή)	1	1
8	MAYAKOVSKY VLADIMIR VLADIMIROVICH (Γεωργιανός)	2	3
9	PAVICEVIC MICUN, (Μαυροβούνιος)	1	1
10	WANG WEI (Κινέζος)	1	3
11	YOVKOV YORDAN (Βούλγαρος)	1	1

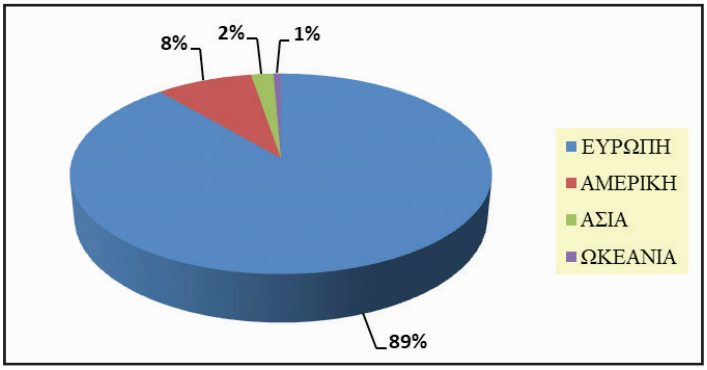
Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω δεδομένα, τα 256 μεταφρασμένα κείμενα που ανθολογούνται στα σχολικά εγχειρίδια που διερευνήθηκαν, κατανέμονται ως εξής ως προς την εθνικότητα των συγγραφέων τους:

ΠΙΝΑΚΑΣ 19: Εθνικότητα Συγγραφέων - Αριθμός Κειμένων

ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ
ΓΑΛΛΟΙ	57
ΙΤΑΛΟΙ	42
ΓΕΡΜΑΝΟΙ	33
ΒΡΕΤΑΝΟΙ	30
ΡΩΣΟΙ	21
ΑΜΕΡΙΚΑΝΟΙ	11
ΤΣΕΧΟΙ	9
ΙΣΠΑΝΟΙ	9
ΣΟΥΗΔΟΙ	7

ΠΟΛΩΝΟΙ	3
ΕΛΛΗΝΕΣ	6
ΙΡΛΑΝΔΟΙ	6
ΠΟΡΤΟΓΑΛΟΙ	3
ΡΟΥΜΑΝΟΙ	3
ΤΟΥΡΚΟΙ	2
ΧΙΛΙΑΝΟΙ	2
ΓΕΩΡΓΙΑΝΟΣ	2
ΔΑΝΟΣ, ΟΥΚΡΑΝΟΣ, ΝΟΡΒΗΓΟΣ, ΑΡΓΕΝΤΙΝΟΣ, ΣΕΡΒΟΣ, ΣΛΟΒΕΝΟΣ, ΒΟΥΛΓΑΡΟΣ, ΜΑΥΡΟΒΟΥΝΙΟΣ, ΚΙΝΕΖΟΣ, ΝΕΟΖΗΛΑΝΔΟΣ	Από 1

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα κατ' αρχήν καταδεικνύουν ότι ανθολογούνται ξενόγλωσσοι συγγραφείς ποικίλων χρονικών περιόδων (αρχαιότητας, μέσων χρόνων, νεότερων αλλά και σύγχρονων) που, όπως απεικονίζεται και στο παρακάτω Γράφημα, στη συντριπτική τους πλειοψηφία (περίπου 89%, δηλαδή 134 συγγραφείς) είναι λογοτέχνες[3] της ευρωπαϊκής ηπείρου.



ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Ποσοστό Συγγραφέων ανά Ήπειρο

3. Ελάχιστοι από τους 151 ανθολογούμενους συγγραφείς δεν είναι λογοτέχνες (π.χ. Casson, Frank, Seattle, Zielinski). Επομένως, δεν παρατηρείται το φαινόμενο που σημαδεύει την ανθολόγηση ελλήνων συγγραφέων σε πολλά Νεοελληνικά Αναγνώσματα (Κουμπάρου, 2000: 328-333). Μάλιστα, τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι περισσότεροι συγγραφείς ανθολογούνται με έργα του λεγόμενου «λογοτεχνικού κανόνα», τα οποία επανεμφανίζονται σε μεγάλο ποσοστό σε επόμενα σχολικά εγχειρίδια. Επίσης, παρατηρείται ότι ανθολογούνται και συγγραφείς με κείμενα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για την Ελλάδα (π.χ. Byron, Chateaubriand, MUller).

Επίσης, διαπιστώνεται ότι δεσπόζει η ανθολόγηση συγγραφέων από μεγάλο τμήμα του γλωσσικού και γεωγραφικού φάσματος της Ευρώπης. Την προτεραιότητα έχουν οι εκπρόσωποι των ιστορικά ισχυρότερων ευρωπαϊκών πολιτισμών και των λογοτεχνικών ρευμάτων που αναπτύχθηκαν στο κέντρο της Ευρώπης. Έπονται εκπρόσωποι της ευρωπαϊκής περιφέρειας. Δευτερευόντως, ανθολογούνται συγγραφείς από άλλες ηπείρους (Αμερική, Ασία, Ωκεανία).

Γενικότερα, η ποσόστωση εκπροσώπησης των αλλόγλωσσων συγγραφέων στις σχολικές ανθολογίες θα μπορούσε να ερμηνευτεί κατά περίπτωση και χρονική περίοδο με ποικίλες προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, η πρωτοκαθεδρία των Γάλλων συγγραφέων είναι αναμενόμενη και εύκολα ερμηνεύσιμη, τόσο σε σχέση με τη θέση τους στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια λογοτεχνική παραγωγή και τις υπάρχουσες μεταφράσεις, όσο και σε σχέση με τα εκπαιδευτικά δεδομένα στην Ελλάδα (η Γαλλική γλώσσα είναι η μόνη ξένη γλώσσα που διδάσκεται ως υποχρεωτικό μάθημα μέχρι το 1945). Επιπλέον, η γειτνίαση και οι ποικίλες σχέσεις των δύο χωρών (οικονομικές, διπλωματικές, πολιτιστικές) και η εν γένει επιρροή που άσκησε η Γαλλία στην Ελλάδα, σε κάθε επίπεδο, δικαιολογούν το γεγονός.

Σε γενικές γραμμές, τα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα και συνακόλουθα οι Προκηρύξεις για τα σχολικά εγχειρίδια, κάτω από το βάρος των ιστορικών και πολιτικών συνθηκών και έχοντας –συνήθως– ενσωματώσει τις κυρίαρχες κοινωνικές και οικονομικές ιδεολογίες της εποχής, ως βασικές εκφράσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους, επιβάλλουν τις προτεραιότητες του και καθορίζουν σε μέγιστο βαθμό τα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων (Κουμπάρου, 2002: 123-140 και 171-187).

Ένα άλλο κριτήριο που ερμηνεύει την ποσόστωση εκπροσώπησης των μεταφρασμένων έργων ξένων συγγραφέων, συναρτάται με τις διαθέσιμες ελληνικές μεταφράσεις (Κασίνης, 2006: κα΄- κδ΄ και 2013: ιη΄ -κα΄)[4].Είναι φανερό ότι σε πρώτο επίπεδο η ύπαρξη των ευρισκομένων μεταφράσεων, και σε δεύτερο επίπεδο η ποιότητά τους (ακόμα και η έμμετρη μορφή τους για την απόδοση των έμμετρων ξένων λογοτεχνικών έργων) προσδιορίζουν σε μέγιστο βαθμό τη φυσιογνωμία της ανθολόγησης ξενόγλωσσων κειμένων. Γι' αυτό τον λόγο για παράδειγμα, η ανυπαρξία ή η σπανιότητα δόκιμων ελληνικών μεταφράσεων περιόρισε τις επιλογές πολλών ανθολόγων κυρίως

4. Η συγκριτική μελέτη με βάση τα επεξεργασμένα στοιχεία για τις ελληνικές μεταφράσεις της ξένης λογοτεχνίας, είναι αποκαλυπτική. Ενδεικτικά, τον ΙΘ΄ αιώνα οι μεταφράσεις από τα γαλλικά κυριαρχούν και αγγίζουν το 64,94%, ενώ την πρώτη πεντηκονταετία του Κ΄ αιώνα (1901-1950) ναι μεν εξακολουθούν να κυριαρχούν, αλλά με ποσοστό 37%.

στον ευρωπαϊκό χώρο. Η παραπάνω πρακτική δυσκολία δεν επέτρεψε, βέβαια, ούτε την ανθολόγηση των θεωρούμενων «άριστων» λογοτεχνικών έργων. Ανάμεσα στους μεταφραστές των ανθολογημένων έργων εντοπίζονται κορυφαίοι έλληνες λογοτέχνες και διανοούμενοι (π.χ. Κ. Παλαμάς, Ι. Παπαδιαμαντόπουλος, Γ. Βλαχογιάννης, Α. Εμπειρίκος, Α. Εφταλιώτης, Κ. Καρθαίος, Α. Βαλαωρίτης, Δ. Βικέλας, Γ. Σεφέρης). Με τις μεταφράσεις συγκεκριμένων έργων ορισμένων ξένων λογοτεχνών μετακενώνουν στην Ελλάδα την κίνηση των φιλοσοφικών ιδεών και των λογοτεχνικών ρευμάτων, η οποία στη συνέχεια, μέσω της ανθολόγησης, εγγράφεται στα σχολικά εγχειρίδια.

Ένα ακόμη κριτήριο που θα μπορούσε να ερμηνεύσει την ποσόστωση ανθολόγησης των μεταφρασμένων έργων ξένων συγγραφέων συνδέεται με τους ίδιους τους ανθολόγους-επιμελητές.Η επιστημονική τους κατάρτιση, η ζύμωσή τους με τα λογοτεχνικά τεκταινόμενα, η αντίληψή τους για τα παιδαγωγικά κριτήρια που πρέπει να υιοθετήσουν για την επιλογή των κειμένων, οι προσωπικές τους προτιμήσεις, η ιδεολογία τους και η εν γένει κουλτούρα τους σφραγίζουν αναπόφευκτα τη φυσιογνωμία των σχολικών ανθολογιών.

Είναι γεγονός ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, ακόμα και σήμερα που αντιμετωπίζει την πρόκληση των μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και του διαδικτύου, στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στα ανθολόγιά της. Έτσι, αυτά τα βιβλία, εκτός όλων των άλλων που προσφέρουν, χάρη στα μεταφρασμένα έργα της ξενόγλωσσης λογοτεχνίας και ανεξάρτητα από την ποσόστωση εκπροσώπησης των συγγραφέων τους, εξοικειώνουν τους εφήβους με άλλους πολιτισμούς και τους προσφέρουν ερεθίσματα για κριτική σκέψη[5].Παράλληλα, τους δίνουν τη δυνατότητα να διαπιστώσουν τις κοινές ανησυχίες των ανθρώπων, τα κοινά πάθη και τους κοινούς πόθους τους και ταυτόχρονα να γίνουν κοινωνοί της παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πρωτογενείς πηγές - Σχολικά εγχειρίδια

Βαγενάς, Ν., Καγιαλής, Τ., Πόλκας, Λ., Ταραράς, Ν., & Φράγκογλου, Γ. (1998). *Νεότερη ευρωπαϊκή λογοτεχνία. Ανθολόγιο μεταφράσεων*. Ο.Ε.Δ.Β.

Βουτιερίδης, Π. Η., & Έλατος, Ν. (1930). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την*

5. Μάλιστα, ως σχολικά βιβλία, σε πολλές περιπτώσεις, είναι τα μόνα σχετικά με τη Λογοτεχνία βιβλία που μπαίνουν στο σπίτι και διαβάζονται από πολύ ετερογενές κοινό.

Ε΄ τάξιν των Γυμνασίων. Εν Αθήναις: Μιχαήλ Σ. Ζηκάκης.

Βουτιερίδης, Π. Η., & Έλατος, Ν. (1930). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την ΣΤ΄ τάξιν των Γυμνασίων*. Εν Αθήναις: Μιχαήλ Σ. Ζηκάκης.

Βουτιερίδης, Π. Η., & Έλατος, Ν. (1938[3]). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την ΣΤ΄ τάξιν των Γυμνασίων*. Αθήναι: Πέτρος Δημητράκος Α.Ε.

Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., & Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Β΄ Γυμνασίου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., & Παγανός, Γ. (1978). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Α΄ Γυμνασίου. Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., & Παγανός, Γ. (1978). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Β΄ Γυμνασίου. Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., & Παγανός, Γ. (1987). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Α΄ Λυκείου. Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., & Παγανός, Γ. (1990). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Β΄ Γυμνασίου. Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., & Παγανός, Γ. (1991). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Α΄ Γυμνασίου. Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., & Παγανός, Γ. (2001). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Α΄ Γυμνασίου. Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., & Παγανός, Γ. (2001). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Β΄ Γυμνασίου. Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., & Παγανός, Γ. (2001). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Γ΄ Γυμνασίου. Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., & Παπακώστας, Γ. (1983). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Β΄ Λυκείου. Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., & Παπακώστας, Γ. (1991). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Γ΄ Λυκείου. Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., & Παπακώστας, Γ. (2001). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Α΄ τεύχος, Α΄ τάξη ενιαίου Λυκείου. Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., & Παπακώστας, Γ. (2001). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Β΄ τεύχος, Β΄ τάξη ενιαίου Λυκείου. Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., & Παπακώστας, Γ. (2001). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Γ΄ τεύχος, Γ΄ τάξη ενιαίου Λυκείου. Ο.Ε.Δ.Β.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μπαλάσκας, Κ., & Παγανός, Γ. (1981). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Γ΄ Γυμνασίου. Ο.Ε.Δ.Β.

Δημητρακόπουλος, Χ., Παρασκευόπουλος, Θ., Ρωμαίος, Κ., Σπεράντσας, Στ., & Δουφεξής, Σ. (1956). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα, Α΄ Γυμνασίου*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Δημητρακόπουλος, Χ., Παρασκευόπουλος, Θ., Ρωμαίος, Κ., Σπεράντσας, Στ., & Δουφεξής, Σ. (1964). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα, Α΄ Γυμνασίου*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Δ.Β.

Δημητρακόπουλος, Χ., Παρασκευόπουλος, Θ., Ρωμαίος, Κ., Σπεράντσας, Στ., & Δουφεξής, Σ. (1975[16]). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα, Α΄ Γυμνασίου*. Αθήναι: Ο.Ε.Δ.Β.

Δημητρακοπούλου, Ε., & Πολυμενάκου, Μ. (1934[2]). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά τους μαθητάς της Α΄ τάξεως των Γυμνασίων και Ημιγυμνασίων*. Εν Αθήναις: Ι. Ν. Σιδέρης.

Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ., & Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Γ΄ Γυμνασίου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καλαματιανός, Γ., Λάγιος, Η., & Σταθοπούλου – Χριστοφελλή, Μ. (1957). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα, ΣΤ΄ Γυμνασίου*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Καλαματιανός, Γ., Λάγιος, Η., & Σταθοπούλου – Χριστοφελλή, Μ. (1973[11]). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα ΣΤ΄ Γυμνασίου*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Δ.Β.

Καλαματιανός, Γ., Λάγιος, Η., & Σταθοπούλου – Χριστοφελλή, Μ. (1975[13]). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα ΣΤ΄ Γυμνασίου*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Δ.Β.

Καλαματιανός, Γ., Σταθοπούλου – Χριστοφελλή, Μ., Κοντόπουλος, Ν., Φωτιάδης, Ε., & Μηνιάτης, Η. (1956). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την Ε΄ Γυμνασίου*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Καλαματιανός, Γ., Σταθοπούλου – Χριστοφελλή, Μ., Κοντόπουλος, Ν., Φωτιάδης, Ε., & Μηνιάτης, Η. (1972[10]). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα Ε΄ Γυμνασίου*. Αθήναι: Ο.Ε.Δ.Β.

Καλαματιανός, Γ., Σταθοπούλου – Χριστοφελλή, Μ., Κοντόπουλος, Ν., Φωτιάδης, Ε., & Μηνιάτης, Η. (1975). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα Ε΄ Γυμνασίου*. Αθήναι: Ο.Ε.Δ.Β.

Κοντογιάννης, Δ., Κοντόπουλος, Ν., Οικονόμου, Μ., & Ρωμαίος, Κ. (1938). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την Β΄ τάξιν των οκταταξίων Γυμνασίων, πενταταξίων Προγυμνασίων και Αστικών σχολείων*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Κοντογιάννης, Δ., Κοντόπουλος, Ν., Οικονόμου, Μ., & Ρωμαίος, Κ. (1940). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την Α΄ τάξιν των Γυμνασίων*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Κοντογιάννης, Δ., Κοντόπουλος, Ν., Οικονόμου, Μ., & Ρωμαίος, Κ. (1940). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την Β΄ τάξιν των Γυμνασίων*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Κοντογιάννης, Δ., Κοντόπουλος, Ν., Οικονόμου, Μ., & Ρωμαίος, Κ. (1948). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την Α΄ τάξιν των Γυμνασίων*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Κοντόπουλος, Ν. (1925). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά τους μαθητάς της Β΄ τάξεως των Γυμνασίων και της αντιστοίχου των λοιπών σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως*. Ηλίας Ν. Δικαίος.

Κοντόπουλος, Ν., Καλαματιανός, Γ., Νικολαΐδης, Μ. κ.ά. (1940). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την ΣΤ΄ τάξιν των Γυμνασίων παλαιού τύπου*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Κοντόπουλος, Ν., Καλαματιανός, Γ., Νικολαΐδης, Μ. κ.ά. (1947). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την ΣΤ΄ τάξιν των Γυμνασίων παλαιού τύπου*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Κοντόπουλος, Ν., Οικονόμου, Μ., Μακρόπουλος, Θ. κ.ά. (1940). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την Γ΄ τάξιν των Γυμνασίων και την Α΄ τάξιν των Αστικών σχολείων*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Κοντόπουλος, Ν., Οικονόμου, Μ., Μακρόπουλος, Θ. κ.ά. (1946). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την Γ΄ τάξιν των Γυμνασίων και την Α΄ τάξιν των Αστικών σχολείων*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Κοντόπουλος, Ν., & Παπακωνσταντίνου, Θ. (1950). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα ΣΤ΄ Γυμνασίου*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Κοντόπουλος, Ν., Πετρόπουλος, Δ., & Σπυριδάκης, Γ. (1950). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα Ε΄ τάξεως Γυμνασίου*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Οικονόμου, Χ. Μ. κ.ά. (1940). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την Ε΄ τάξιν των Γυμνασίων παλαιού τύπου*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Οικονόμου, Χ. Μ. κ. ά. (1946). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την Ε΄ τάξιν των Γυμνασίων παλαιού τύπου*. Εν Αθήναις: Ο.Ε.Σ.Β.

Παρορίτης, Κ., & Αργυρόπουλος, Α. (1930). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την τετάρτην τάξιν των Γυμνασίων Θηλέων*. Εν Αθήναις: Δ. Τζάκας - Σ. Δελαγραμμάτικας.

Παρορίτης, Κ., & Αργυρόπουλος, Α. (1930). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την Ε΄ τάξιν των Γυμνασίων Αρρένων*. Εν Αθήναις: Δ. Τζάκας, - Σ. Δελαγραμμάτικας.

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., & Βαρελάς, Λ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Α΄ Γυμνασίου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Σαρής, Γ. Α. (1930). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά τους μαθητάς της Δ΄ τάξεως των Γυμνασίων και της αντιστοίχου τάξεως των λοιπών σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως*. Εν Αθήναις: Ιωάννης Ν. Σιδέρης.

Σαρής, Γ. Α. (1934[3]). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά τους μαθητάς της 6ης τάξεως των Γυμνασίων και Λυκείων*. Εν Αθήναις: Ιωάννης Ν. Σιδέρης.

Σαρής, Γ. Α. (1938[7]). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα, διά τους μαθητάς της ΣΤ΄ τάξεως των Γυμνασίων και Λυκείων*. Εν Αθήναις: Ιωάννης Ν. Σιδέρης.

Σιδέρης, Ι. Ν. (1925[3]). *Εκλογή αναγνωσμάτων εκ ξένων λογοτεχνιών εν μεταφράσει προς χρήσιν της Γ΄ τάξεως των τριταξίων Διδασκαλείων αμφοτέρων των φύλων και των μονοταξίων Διδασκαλείων έτι δε της Γ΄ και της Δ΄ τάξεως των Γυμνασίων, μετά βιογραφικών σημειώσεων και εικόνων, κατά τα διά Β. Διαταγμάτων της 8 Οκτωβρίου και 31 Οκτωβρ. 1914 καθορισθέντα αναλυτικά προγράμματα*. Εν Αθήναις: Βιβλιοπωλείον Ιωάννου Ν. Σιδέρη.

Ταμπακοπούλου, Α. (1930). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα διά την ΣΤ΄ τάξιν των Γυμνασίων*. Αθήναι: Α.Μ. Κοντομάρης.

Γενική βιβλιογραφία

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση, 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κασίνης, Κ. Γ. (2006, 2013). *Βιβλιογραφία των ελληνικών μεταφράσεων της ξένης λογοτεχνίας. ΙΘ΄-Κ΄ αιώνας. Τόμος πρώτος και δεύτερος*. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων.

Κουμπάρου-Χανιώτη, Χ. (2000). *Τα σχολικά εγχειρίδια των «Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων» στη Μέση Εκπαίδευση και η ιδεολογία τους (1917-1977)*. Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Αθήνα: Εκτυπωτικό Κέντρο ΕΚΠΑ.

Κουμπάρου-Χανιώτη, Χ. (2001). Ένα εγχειρίδιο - πρόδρομος για τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Γ. Ι. Σπανός, Ε. Φρυδάκη, *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση* (σ. 69-86). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.

Κουμπάρου-Χανιώτη, Χ. (2010). Διδάσκοντας Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο με τα νέα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Στο *37ο Σεμινάριο της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων* (σ. 124-133). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Κουμπάρου-Χανιώτη, Χ. (2012). *Αρχείο Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων (1884-1977)*. Αθήνα: ISBN 978-960-92300-1-8 και http://users.sch.gr/chkoumpar/NAfiles.html

Τόγιας, Β. Ι. (1988, 1990). *Το μάθημα των Ν.Ε. στη Μέση Εκπαίδευση. Ιστορική θεώρηση (1833-1967)*, τόμ. Α΄, Β΄. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

RÉSUMÉ

Les manuels scolaires de littérature incluant des textes étrangers traduits en grec (1915-2016) sont 51 au total. On y trouve des œuvres de 151 écrivains de 27 États différents. La plu part sont Français (38). Puis suivent les Italiens (21), les Allemands (16), les Britanniques (13), les Russes (11), les Américains (10) et autres. Le quota de représentation de ces écrivains dans les anthologies scolaires est interprété selon diverses approches. Les critères sont parfois idéologiques, pédagogiques ou associés à la qualité littéraire des textes. De plus, ils sont souvent liés à la formation scientifique et à l'attitude pédagogique des anthologues. Un autre paramètre sérieux est l'existence de traductions grecques. Enfin, indubitablement, les conjonctures historiques et les préoccupations nationales de la Grèce jouent un rôle aussi important que la sphère d'influence des États étrangers.

Χρυσάνθη Κουμπάρου
Φιλόλογος, Σχολική Σύμβουλος
Διεύθυνση: Σκρα 25,ΤΚ. 17673 Καλλιθέα
Τηλ.: 6978004463
E-mail: chkoumpar@sch.gr

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

Πολυξένη Πέσχου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσέγγιση που επιχειρείται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες και τους περιορισμούς που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με τον ποιητικό λόγο τόσο μέσω της ανάγνωσης ποιημάτων όσο και μέσω της συγγραφής. Με αφετηρία τις προτάσεις του Ted Hughes, όπως παρουσιάζονται στο βιβλίο *"Poetry in the Making"* [1] αλλά και με γνώμονα τις βασικές αρχές της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt[2], προέκυψε η παρούσα διδακτική πρόταση.

Η συγκεκριμένη εργασία στηρίζεται στη συναλλακτική θεωρία της Louise M. Rosenblatt καθώς αυτή προσφέρει πολλές επιλογές στον εκπαιδευτικό αλλά ταυτόχρονα εστιάζει στον ενεργητικό ρόλο του μαθητή. Χρησιμοποιώντας τις βασικές αρχές της θεωρίας της Rosenblatt επιχειρούμε να αξιοποιήσουμε τον οδηγό δημιουργικής γραφής του Ted Hughes *«Poetry on the making»,* με στόχο να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την ποίηση τόσο μέσω της ανάγνωσης ποιημάτων όσο και μέσω της συγγραφής.

---

1. Βλ. T. HUGHES, Poetry in the Making, Faber, London 2008.

2. Για σχετικές μελέτες στην Ελλάδα γύρω από τη θεωρία της Rosenblatt αλλά και για διδακτικές εφαρμογές και προεκτάσεις βλ. ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, *Ζητήματα Ερμηνείας και Διδακτικής στο Έργο του Γιάννη Ρίτσου*, (Διδακτορική Διατριβή) Πανεπιστήμιο Αθηνών/ΠΤΔΕ, Αθήνα 1992, σσ. 600-632. Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, "Ο ρόλος του αναγνώστη και η "Συναλλακτική" Θεωρία της L. M. ROSENBLATT", περιοδικό *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τ. 11, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1996, σσ. 21-33. Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, *Το Θαυμαστό Ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1999. Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, "Η Ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: δοκιμές προσέγγισης της ή για μια "μεθοδολογία" συνάντησης με το ποίημα" στο ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ Β. - ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, εκδ. τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 1999, σσ. 221-240. Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ, *Ο αναγνώστης στην ποίηση για παιδιά του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη: θεωρητικές διαπιστώσεις και διδακτικές προεκτάσεις* (Διδακτορική Διατριβή) Πανεπιστήμιο Αθηνών/ΠΤΔΕ, Αθήνα 2003. ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ-Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, Η συμβολή της θεωρίας της L. M. ROSENBLATT στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας στο ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ & Κ. ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2005, σσ. 53-78.

1. Ο TED HUGHES ΚΑΙ ΤΟ «ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ»

Ο Ted Hughes αν και είναι γνωστός κυρίως ως ποιητής που απευθύνεται σε ενήλικες, έχει να επιδείξει ταυτόχρονα σημαντικό -τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά- έργο και στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας[3]. Η δράση του δε περιορίστηκε στη συγγραφή παιδικών βιβλίων αλλά επεκτείνεται σε ένα ευρύ πεδίο ενασχολήσεων καθώς διατηρούσε την ιδιότητα του κριτή στο ετήσιο Daily Mirror Children's Literary Competition και συμμετείχε σε ραδιοφωνικά προγράμματα για το BBC Schools Broadcasting Department.

Καρπός των ραδιοφωνικών προγραμμάτων ήταν και η έκδοση του *«Poetry in the Making»*. Πρόκειται για ένα εγχειρίδιο δημιουργικής γραφής και διδασκαλίας ποιητικού λόγου, *«A Handbook for Writing and Teaching»* όπως δηλώνεται και στον υπότιτλο. Η ιδέα για τη γέννηση του εγχειριδίου ξεκίνησε μετά τις ραδιοφωνικές εκπομπές στις οποίες συμμετείχε ο Hughes[4]. Συγκεκριμένα, σχεδίασε για το BBC Schools Broadcasting Department και ειδικότερα για τη σειρά Listening and Writing τα κείμενα που περιλαμβάνονται σε αυτό το εγχειρίδιο. Το *«Poetry in the making»*, διατηρώντας τη φυσικότητα των αρχικών ραδιοφωνικών εκπομπών, εμπλουτίστηκε με ανθολογία ποιημάτων αλλά και συμβουλές προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να καταστεί δυνατή η εφαρμογή του στην τάξη καθώς επιθυμία του συγγραφέα ήταν να αποτελέσει μια μελλοντική ανθολογία ποιημάτων για μαθητές αλλά και πηγή πληροφοριών για εκπαιδευτικούς (Hughes, 2008: 13).

Η εισαγωγή του βιβλίου όπως και οι οδηγίες που συνοδεύουν τα κεφάλαια προορίζονται για τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα τα κεφάλαια απευθύνονται σε μαθητές ηλικίας 10 έως 14 ετών. Γίνεται φανερό πως στο εγχειρίδιο αυτό περιλαμβάνονται τέσσερις πρωταγωνιστές: παιδιά, αναγνώστες, εκπαιδευτικοί, ποιητές (Cook, 2010: 195). Η Rosenblatt από την πλευρά της, στηρίζει τις διδακτικές προτάσεις σε μια τριάδα (παιδιά/αναγνώστες-εκπαιδευτικοί/αναγνώστες-κείμενο) όπου όλοι επικοινωνούν αμφίδρομα μετα-

3. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον όχι μόνο το γεγονός της ενασχόλησης του T. Hughes με την παιδική λογοτεχνία αλλά κυρίως ότι αυτή έλαβε χώρα στα πρώιμα στάδια της ποιητικής του καριέρας. Συγκεκριμένα η πρώτη ποιητική συλλογή για ενήλικες εκδόθηκε το 1957 (The Hawk in the Rain, Faber and Faber) ενώ το 1961 εκδόθηκε το πρώτο του παιδικό βιβλίο (Meet my Folks!, illustrated by George Adamson, Faber and Faber). Αισθητοποιείται συνεπώς πως ο ποιητής δεν αντιμετώπισε την παιδική λογοτεχνία ως υποδεέστερο είδος ούτε πως ασχολήθηκε μαζί της μετά την καταξίωσή του ή αποσπασματικά όπως συνηθίζεται να συμβαίνει με άλλους ποιητές.

4. Πέντε από τα προγράμματα, μεταξύ αυτών και το "Αιχμαλωτίζοντας ζώα" στο οποίο που εφαρμόζεται το προτεινόμενο διδακτικό πρόγραμμα, είναι διαθέσιμα σε μορφή CD στο BBC British Library CD: "Ted Hughes: Poetry in the Making". The Spoken Word. British Library. 2008.

ξύ τους χωρίς να κυριαρχούν ο ένας στον άλλο. Είναι αισθητή η ομοιότητα που υπάρχει μεταξύ της προσέγγισης του Hughes και της Rosenblatt καθώς και οι δύο εστιάζουν τόσο στο κείμενο όσο στο παιδί και τον εκπαιδευτικό.

Στα κεφάλαια του βιβλίου είναι ιδιαίτερα έντονη η αναφορά σε προσωπικές εμπειρίες αλλά και η επίκληση στα βιώματα των μαθητών, καθώς ο ίδιος ο Hughes θεωρεί ότι κάτι τέτοιο συμβάλλει στην πρόκληση του ενδιαφέροντος του κοινού (Hughes, 2008: 11). Ο στόχος του Hughes είναι να πείσει ότι το να γράφει κανείς ποίηση δεν είναι μόνο δυνατό αλλά φυσικό και αναπόφευκτο (Hughes, 2008: 12). Κάθε κεφάλαιο του βιβλίου καταπιάνεται με μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα όπως ζώα, τοπία, άνθρωποι κ.α. Τα ποιήματα που επιλέγονται σε κάθε κεφάλαιο, σχετίζονται με τη θεματική στην οποία ανήκουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάποια ποιήματα εντάσσονται στις ομιλίες ενώ άλλα αποτελούν μέρος της ανθολογίας που ακολουθεί το τέλος κάθε κεφαλαίου. Η επιλογή τους σύμφωνα με τον Hughes έγινε με γνώμονα όχι τη δημοτικότητά τους αλλά το πνευματικό περιεχόμενο, την απλή γλώσσα και το σύγχρονο λόγο. Η διδακτική πρόταση που σχεδιάσαμε και παρουσιάζεται ακολούθως, εφαρμόζεται στο εναρκτήριο κεφάλαιο «αιχμαλωτίζοντας ζώα».

2. ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΤΟΝ «ΤΡΟΠΟ» ΤΟΥ TED HUGHES

Στο βιβλίο του, ο Hughes εστιάζει στην άμεση σχέση της ποίησης με τη ζωή. Το εναρκτήριο κεφάλαιο «Αιχμαλωτίζοντας ζώα», επιλέχτηκε με βάση το γεγονός ότι τα ζώα αποτελούν προσφιλές θέμα για τα παιδιά[5]. Στη διδακτική μας πρόταση εφαρμόζουμε το μοντέλο των τεσσάρων (ενδεικτικών) σταδίων/φάσεων που η θεωρητική του βάση πηγάζει από τη συναλλακτική θεωρία[6].

5. Η επιλογή του κατάλληλου θέματος πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού κατά την εκπόνηση διδακτικών προγραμμάτων. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επιλέχτηκε η θεματική «Ζώα». Τα ζώα αποτελούν προσφιλές θέμα και απαντώνται σταθερά στην παιδική ποίηση. Για την παρουσία των ζώων στα παιδικά ποιήματα βλ. σχετικά: D. Norton, Through the Eyes of a Child, 2006, p. 392. Α. ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ, Ποίηση για παιδιά και νέους, Ζυγός, Θεσσαλονίκη 2008, σ. 285. A. Sorby, Animal Poems and Children's Rights in America, 1820-1890, 2010, στο STYLES M., JOY L. & WHITLEY D. (eds.), Poetry and Childhood Staffordshire. pp. 179-187.

6. Τα τέσσερα στάδια/φάσεις αποτελούν διδακτικές προτάσεις που απορρέουν από την πρακτική εφαρμογή της θεωρία της Rosenblatt χωρίς η ίδια να αναφέρεται σε συγκεκριμένη μεθοδολογική πορεία. Ο M. Benton ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την διδακτική εφαρμογή των απόψεων της Rosenblatt βλ. σχετικά M. BENTON, Conclusions, στο BENTON, M. TEASY J. BELL R. HURST *Young Readers Responding to Poems*, London & New York, Routledge, 1988, p. 205.

Ι. Προετοιμασία περιβάλλοντος

Ο Hughes στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου και απευθυνόμενος στους εκπαιδευτικούς αναφέρει πως είναι βοηθητικό για τους μαθητές να είναι ενήμεροι για το θέμα για το οποίο θα γράψουν καθώς με το τρόπο αυτό ενδιαφέρονται περισσότερο αλλά ταυτόχρονα διακατέχονται από προσμονή (Hughes, 2008: 12). Η προετοιμασία του περιβάλλοντος είναι σημαντική καθώς δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές ώστε να καλλιεργηθεί η επιθυμία για συνάντηση με την ποίηση.

Πέρα από την ενημέρωση σχετικά με τη θεματική με την οποία θα ασχοληθούν, κίνητρα μπορεί να δοθούν με τη χρήση ερεθισμάτων που ανήκουν σε άλλες Τέχνες[7]. Συνδέοντας το πρόγραμμα αυτό με άλλες τέχνες αλλά και γνωστικά αντικείμενα, επιτυγχάνεται αυτό που αποκαλείται «poetry across the curriculum»[8]. Στο δημοτικό κάτι τέτοιο είναι εφικτό καθώς ο δάσκαλος έχει την εποπτεία της τάξης και μπορεί να εκμεταλλευτεί κάθε αφορμή ώστε η ποίηση να διατρέξει όλο το πρόγραμμα (Χοντολίδου, 2004: 147). Όμως, όποια μορφή και αν λάβει η προετοιμασία του περιβάλλοντος, είναι σημαντικό η διάρκεια του συγκεκριμένου σταδίου να μην «σκιάσει» την ίδια την ποίηση καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος αυτή να καταλήξει μέρος των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και όχι το κύριο αντικείμενο της διδακτικής προσέγγισης (Fox, 1996: 603).

ΙΙ. Αρχική ανταπόκριση

Η Virginia Woolf αναφέρει πως το μισό της διαδικασίας του διαβάσματος δεν είναι άλλο από τη πρώτη διαδικασία, τη πρόσληψη εντυπώσεων με τη μεγαλύτερη δυνατή κατανόηση[9] Ανάλογη είναι και η άποψη της Rosenblatt

7. Για τη σχέση και το ρόλο της Τέχνης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας βλ. σχετικά: ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης. Μελετήματα για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδ. Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, Αθήνα 1999, σ. 120. Γ. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Η Ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: δοκιμές προσέγγισης της ή για μια «μεθοδολογία» συνάντησης με το ποίημα, στο Β. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ-Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, εκδ. τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα 1999, σσ. 227-228. ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Εικόνα-μουσική-κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία, στο Α. ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ (επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές. Δημοτικό- Γυμνάσιο-Λύκειο,* εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001, σσ. 81-100. ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Η Ποίηση ως «όραμα» και «άκουσμα»: Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες στη διδασκαλία της ποίησης. *Κείμενα, 22,* 2016.

8. Βλ. σχετικά: S. SKELTON, Finding a Place for Poetry in the Classroom Every Day, *The English Journal* Vol. 96, No. 1 (Sep., 2006), pp. 25-29.

9 . Η Virginia Woolf έγραψε το 1926 ένα δοκίμιο με τίτλο *"How Should one Read a Book"* με αφορμή μια ομιλία της σε ένα σχολείο θηλέων στο Kent της Αγγλίας. Μια αναθεωρημένη εκδοχή του εν λόγω δοκιμίου κυκλοφόρησε στο *The Yale Review*, τον Οκτώβριο του 1926. Μαζί με άλλα δοκίμια συμπεριλήφθηκε στο βιβλίο *The Common Reader: Second Series* το 1932. Το συγκεκριμένο δοκίμιο

η οποία εστιάζει ιδιαίτερα στην αρχική ανταπόκριση (initial response).

Καθοριστικό ρόλο στο στάδιο αυτό διαδραματίζει ο τρόπος ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου. Ο δάσκαλος ανάλογα με το λογοτεχνικό κείμενο πρέπει να μπορεί να επιλέξει ποιος τρόπος ανάγνωσης είναι ο καταλληλότερος[10] (Fox, 1996: 603). Στη περίπτωση μας, το κείμενο βρίσκεται ήδη διαθέσιμο σε ηχογραφημένη μορφή - στην αγγλική γλώσσα. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι ο ίδιος ο ποιητής απευθύνεται στα παιδιά. Όταν οι απαγγελίες των ποιημάτων γίνονται από τον ίδιο τον ποιητή, τότε τα παιδιά ενθουσιάζονται και εμπνέονται (Phinn, 2001: 60).

Για τις ανάγκες της παρούσας διδακτικής πρότασης, μεταφράστηκε στα ελληνικά και ηχογραφήθηκε το πρώτο κεφάλαιο. Ακούγοντας την ηχογραφημένη εκδοχή, στα παιδιά δίνεται η αίσθηση της αμεσότητας και της αληθοφάνειας. Επιπλέον τα οφέλη της ακρόασης της ποίησης είναι σημαντικά αφού όταν τα παιδιά ακούνε ποίηση δεν εστιάζουν στο νόημα, στις λέξεις αλλά βιώνουν το ποίημα που μιλά στις αισθήσεις τους (Gordon, 2010: 203-209). Ο Hughes, μιλώντας για τη συγγραφή, προτρέπει τους μαθητές να βιώνουν το ποίημα: *Δείτε το και ζήστε το. Μην το σκέφτεστε εργαστηριακά, σαν να δουλεύετε με αριθμούς. Απλά κοιτάξτε το, αγγίξτε το, μυρίστε το, ακούστε το και βάλτε τον εαυτό σας μέσα σε αυτό* (Hughes, 2008, 18). Κάτι ανάλογο μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές και κατά την προσέγγισή τους με το ποίημα. Είναι σημαντικό να προηγηθεί η «βίωση» του ποιήματος μέσω των αισθήσεων πριν την ανάλυση του (McClure, 1993: 170).

Με το τέλος της ακρόασης μπορούν να προβούν τα παιδιά σε ατομική σιωπηρή ανάγνωση των ποιημάτων. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές εμπλέκονται με το λογοτεχνικό κείμενο ατομικά και είναι καλό να σημειώνουν την πορεία της ανταπόκρισης τους πάνω στα ποιήματα με τη μορφή ελεύθερων σημειώσεων (free jotting) και με την τεχνική των ελεύθερων συνειρμών, καταιγισμό ιδεών (brainstorming) (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 66). Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να απαιτεί από τους μαθητές να προσεγγίσουν τα ποιήματα με τον τρόπο που θα έκανε ένας ενήλικας αλλά θα πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις όσων ήδη γνωρίζουν με νέες ιδέες (McClure, 1993: 170-171).

βρίσκεται αναρτημένο από το Project Gutenberg - Gutenberg στο http://gutenberg.net.au/ebooks03/0301251h.html#e26.

10. Σχετικά με τον τρόπο ανάγνωσης ποιημάτων βλ. ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ-Ε. ΒΗΣΣΑΡΑΚΗ, Η συμβολή της θεωρίας της L. M. ROSENBLATT στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας στο ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ & Κ. ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2005, σσ. 65-66.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο Hughes εγκιβωτίζει με επιδέξιο τρόπο τα ποιήματα μέσα στον πεζό λόγο. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, κάνοντας μια αναδρομή στα παιδικά του χρόνια καταλήγει να μιλάει στα παιδιά για την ιστορία που κουβαλούν δύο ποιήματά του «*Η σκέψη- αλεπού*» και «*Ο Λούτσος*» και τα απαγγέλλει. Η ενσωμάτωση ποιημάτων μέσα στον πεζό λόγο βοηθάει καθώς τα παιδιά προτιμούν τη δράση, την ιστορία και την περιπέτεια (Μαλαφάντης, 2005: 149).

III. Τελειοποίηση των εντυπώσεων

Αν και η ανάγνωση θεωρείται «μοναχική» δραστηριότητα, αποτελεί σημαντικό μέρος της διδακτικής προσέγγισης η ανταλλαγή απόψεων. Η Rosenblatt υπογραμμίζει τη σημασία της ανταλλαγής απόψεων ισχυριζόμενη ότι *Συνηθίζουμε να αντιμετωπίζουμε το κείμενο σαν μέσο επικοινωνίας μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη [...]. Ίσως θα έπρεπε να θεωρήσουμε το κείμενο σαν ένα ακόμη μέσο επικοινωνίας μεταξύ των αναγνωστών* (Rosenblatt, 1994: 146). Αυτή η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, καθώς συζητάνε για την ποίηση, οδηγεί στη δημιουργία ευφάνταστων και περίπλοκων ανταποκρίσεων απ' ότι αν δούλευε ο καθένας ατομικά (McClure, 1993: 170) *Μέσα στην τάξη, όπως και σε όποιαν άλλη δημόσια κουβέντα για την ποίηση, το πιο σημαντικό είναι να ακουστούν οι διαφορετικές απόψεις από όσο το δυνατόν πιο επαρκείς ή ειλικρινείς εκπροσώπους* (Σουλιώτης, 2011: 13).

Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός φροντίζει να εξασφαλίσει το κατάλληλο κλίμα στην τάξη ώστε να επικρατεί ασφάλεια και εμπιστοσύνη που θα ευνοεί την ελεύθερη έκφραση (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 70). Ταυτόχρονα ιδιαίτερη προσοχή οφείλει να επιδείξει στο ρόλο που υιοθετεί. Δε πρέπει να αναλώνεται στην αναζήτηση, εκ μέρους των μαθητών, των νοημάτων, μηνυμάτων κτλ αλλά ούτε και να θέτει κλειστού τύπου ερωτήσεις. Στη συγκεκριμένη φάση, πρέπει να παρέχεται ελευθερία στους μαθητές για προσωπική έκφραση, αντλούσα από τις δικές τους εμπειρίες. Για το λόγο αυτό οι ερωτήσεις θα πρέπει να στοχεύουν στην ενθάρρυνση της συζήτησης προωθώντας την εποικοδομητική σκέψη (constructive thinking) (Rosenblatt, 1999: 216).

IV. Έκφραση της ανταπόκρισης

Στην τέταρτη και τελευταία φάση του προγράμματος δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε πληρέστερη κατανόηση του λογοτεχνικού κειμέ-

νου αλλά και του εαυτού τους (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 75) εμπλέκοντας προσωπικά βιώματα, κειμενικά ερεθίσματα και γνωστικά βιώματα (Γκίβαλου, 1999: 96). Μια μορφή έκφρασης της ανταπόκρισης είναι η δημιουργική γραφή (creative writing) που αποτελεί και στην ουσία το θέμα του εγχειριδίου του Hughes. Η McClure παρατήρησε πως η διδασκαλία ποίησης συνήθως καταλήγει στη συγγραφή ποιημάτων από τα ίδια τα παιδιά (McClure, 1993: 154). Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής-αναγνώστης από καταναλωτής γίνεται παραγωγός κειμένου[11].

Η μέθοδος του Hughes βασίζεται στον καταιγισμό ιδεών, μια τεχνική για την καταγραφή των συνειρμών[12] η οποία σύμφωνα με την Καλογήρου όταν συνδεθεί με τις αναγνωστικές θεωρίες μπορεί να αποτελέσει για τον εκπαιδευτικό εργαλείο διερεύνησης της ανταπόκρισης του μαθητή (Καλογήρου, 1999: 70). Ο ποιητής υποστηρίζει πως πρέπει να δίνεται έμφαση όχι στο *«Πώς να γράφεις»* αλλά στο *«Πώς να πεις αυτό που πραγματικά θες»* (Hughes, 2008: 12).

Στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου του, δίνει βασικές συμβουλές προς τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτόν η όλη διαδικασία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένη θεματική, συγκεκριμένη χρονική διάρκεια (π.χ. δέκα λεπτά) και συγκεκριμένη έκταση (π.χ. μια σελίδα) (Hughes, 2008: 23). Αυτές είναι οι βασικές αρχές τις οποίες επαναλαμβάνει και σε επόμενα κεφάλαια. Οι συμβουλές προς τους μαθητές διατρέχουν το σύνολο του βιβλίου. Τα κεφάλαια διακατέχονται από προσωπική πνοή, χρήση εικόνων, εγκιβωτισμένα ποιήματα αλλά και από ενθάρρυνση για τη δημιουργία ποιημάτων.

Ο λόγος του Hughes μοιάζει με χείμαρρο εικόνων που «βομβαρδίζουν» τους μαθητές παρέχοντας τους ένα σημαντικό οπλοστάσιο ιδεών ώστε να είναι έτοιμοι όταν έρθει η ώρα να πάρουν οι ίδιοι το ρόλο του ποιητή. Τα εγκιβωτισμένα ποιήματα, αλλά και το ανθολόγιο ποιημάτων που ακολουθεί στο τέλος κάθε κεφαλαίου μπορεί να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τους μαθητές. Μία δραστηριότητα θα μπορούσε να είναι η οργάνωση θεματικής ανθολογίας από τα ίδια τα παιδιά. Στη περίπτωση που η ανθολογία συγκροτηθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή

11. Η Καλογήρου στο κεφάλαιο "Τύχη, τέχνη, τόλμη: Τα παιδιά ως δημιουργεί ποιημάτων" προτείνει 5 φάσεις για τη δημιουργία ποιημάτων από τα παιδιά: 1. Ανεύρεση θέματος 2. Καταιγισμό ιδεών (brainstorming) 3. Σύνθεση Ποιήματος 4. Ξαναδιάβασμα, αναθεώρηση, διορθώσεις 5. Τελική παρουσίαση του ποιήματος. Βλ. σχετικά ΤΖ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης - Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδ. Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα 1999 και συγκεκριμένα σσ. 27-42.
12. Για τον Υπερρεαλισμό, την αυτόματη γραφή, τους συνειρμούς και την καταγραφή των συνειρμών με τη βοήθεια της μεθόδου *brainstorming* (καταιγισμού ιδεών) βλ. στο ίδιο σσ. 59-81.

και να γίνει με συνειδητοποίηση της δυσκολίας καθώς σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (Καρακίτσιος 2008: 268) η ποιητική Ανθολογία δεν είναι μόνο επιλογή ποιημάτων αλλά και μια προσέγγιση της ποίησης αρκετά περίπλοκη.

Η εμπειρία παίζει καταλυτικό ρόλο όχι μόνο κατά τη διάρκεια της επαφής με ένα ποίημα αλλά και κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Σύμφωνα με τον Hughes η εμπειρία αποτελεί βασικό συστατικό της ποιητικής δημιουργίας: *Η Ποίηση δεν συναρτάται από σκέψεις ή περιστασιακές ιδέες. Συναρτάται από εμπειρίες που μεταβάλλουν το σώμα μας, το πνεύμα μας είτε στιγμιαία είτε για πάντα* (Hughes, 2008: 32). Φιλοδοξία του εκπαιδευτικού δε θα πρέπει να είναι η δημιουργία ποιημάτων εφάμιλλων του Σεφέρη και του Ελύτη αλλά η προσωπική δημιουργική έκφραση των μαθητών μέσω της γραφής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρέχοντας στα παιδιά ερεθίσματα μέσω Τεχνών (βλ. Στάδιο Ι) κειμένων (Στάδιο ΙΙ) και συζητήσεων (βλ. Στάδιο ΙΙΙ), οι εμπειρίες δύναται να τροφοδοτηθούν με αποκορύφωμα τη ποιητική δημιουργία (βλ. Στάδιο IV) . Το *«Poetry in the making»* προσφέρει ιδέες και ερεθίσματα στους μαθητές. Σε συνδυασμό με τις οδηγίες που δίνει προς τους εκπαιδευτικούς και ενταγμένο σε ένα οργανωμένο διδακτικό πρόγραμμα μπορεί να πυροδοτήσει τη δημιουργία ποιημάτων από την πλευρά των μαθητών. Όμως πέρα από τη δημιουργία ποιημάτων, είναι σημαντικό το γεγονός πως το εγχειρίδιο στοχεύει στη γνωριμία των μαθητών με τον κόσμο της ποίησης αφού περιέχει ανθολογία ποιημάτων αλλά και την προσωπική οπτική ενός ποιητή. Αυτό που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο βιβλίο είναι η προσωπική χροιά. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να νιώθουν πως αυτό που ακούνε ή διαβάζουν τα αφορά άμεσα. Ο ποιητής στρέφεται σε αυτά με ύφος προσωπικό, σχεδόν εκμυστηρευτικό, εντάσσοντας τα στο ποιητικό του εργαστήρι. Για όλους τους παραπάνω λόγους, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η απόδοση του συγκεκριμένου βιβλίου στα ελληνικά ή ακόμα και ανάλογες προσπάθειες από Έλληνες ποιητές θα μπορούσαν να αποτελέσουν υλικό στα χέρια του εκπαιδευτικού.

Οι εμπειρίες και τα βιώματα είναι καταλύτες της ποιητικής δημιουργίας και το ίδιο θα πρέπει να ισχύει και σε διδακτικά προγράμματα που έχουν ως αντικείμενό τους την Ποίηση. Η θεωρία της Rosenblatt δίνει βαρύνουσα σημασία στον αναγνώστη-μαθητή και συγκεκριμένα στις εμπειρίες του και τα βιώματά του. Το ίδιο όμως ισχύει και για το *«Poetry in the Making»* όπου ο Hughes προσπαθεί να ανασύρει και να «πυροδοτήσει» τις εμπειρίες των μαθητών Συνδυάζοντας τις βασικές αρχές της θεωρητικής προσέγ-

γισης της Rosenblatt με τις ιδέες του Hughes ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να χαρίσει στους μαθητές του ένα ταξίδι στα μονοπάτια της ποίησης, ένα ταξίδι με όχημα τις εμπειρίες και τα βιώματα του καθενός.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Benton, M. (1988). Conclusions. In M. Benton, J. Teasy, R. Bell & K. Hurst (Eds.), *Young Readers Responding to Poems* (pp. 202-223). London & New York: Routledge.

Cook, P. (2010). Poets in the making: Ted Hughes, Poetry and Children. In M. Styles, L. Joy & D. Whitley (Eds.), *Poetry and Childhood* (pp. 195-201). Staffordshire: Trentham Books.

Fox, G. (1996). Teaching Fiction and Poetry. In P. Hunt (Eds.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 594-605). London & New York: Routledge.

Hughes, T. (1957).*The Hawk in the Rain*. London: Faber & Faber.

Hughes, T. (1961). *Meet my folks.* London: Faber & Faber.

Hughes, T. (2008). *Poetry in the making.* London: Faber & Faber.

Καλογήρου, Τζ. (1992). *Ζητήματα Ερμηνείας και Διδακτικής στο Έργο του Γιάννη Ρίτσου.* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ, Αθήνα.

Καλογήρου, Τζ. (1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης - Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα: Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Καλογήρου, Τζ. (2001). Εικόνα-μουσική-κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές. Δημοτικό- Γυμνάσιο- Λύκειο* (σσ. 81-100). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλογήρου, Τζ. (2016). Η Ποίηση ως «όραμα» και «άκουσμα»: Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες στη διδασκαλία της ποίησης. *Κείμενα, 22*. Αναρτημένο στο http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=351:t22-kalogirou&catid=66:-22&Itemid=102.

Καλογήρου, Τζ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. ROSENBLATT στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Καρακίτσιος, Α. (2008). *Ποίηση για παιδιά και νέους*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1999). *Το Θαυμαστό Ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη.

Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνία,* τόμ. Β΄. Αθήνα: Γρηγόρη.

McClure, A. (1993). Children's Responses to Poetry in a Supportive Literary Context. In K. Holland, R. Hungerford & S. Ernst (Eds.), *Journeying: Children responding to literature* (pp. 151-172). Portsmouth, NH: Heinemann.

Norton, D. (2006). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού*, (μτφρ. Καπτσίκη, Φ. & Καζαντζή, Σ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παπαδάτος, Γ. (1999). Η Ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: δοκιμές προσέγγισης της ή για μια «μεθοδολογία» συνάντησης με το ποίημα. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 221-240). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Phinn, G. (2001). Responding to Poetry Through Writing. In J. Evans (Eds.) *Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration* (pp. 57-70). Portsmouth, NH: Heinemann.

Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η συναλλακτική θεωρία της L. M. ROSENBLATT. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, 11*, 21-33.

Πολίτης, Δ. (2003). *Ο αναγνώστης στην ποίηση για παιδιά του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη: θεωρητικές διαπιστώσεις και διδακτικές προεκτάσεις.* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ, Αθήνα.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work.* Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1999). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America.

Skelton, S. (2006). Finding a Place for Poetry in the Classroom Every Day. *The English Journal, 96,* 1, 25-29.

Sorby, A. (2010). Animal Poems and Children's Rights in America, 1820-1890. In M. Styles, L. Joy & D. Whitley (Eds.), *Poetry and Childhood* (pp. 179-187). Staffordshire: Trentham Books.

Σουλιώτης, Μ. (2011). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Woolf , V. (1926). *How Should one Read a Book*. Αναρτημένο από το Project Gutenberg στο http://gutenberg.net.au/ebooks03/0301251h.html#e26.

Χοντολίδου, Ε. (2004). Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: το καφέ βαλιτσάκι... με τα ποιήματα. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σσ. 147-148). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

CD

BBC British Library CD (2008*). "Ted Hughes: Poetry in the Making".* The Spoken Word. British Library.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Σχέδιο Διδασκαλίας

Τάξη: Ε΄ Δημοτικού – Γ΄ Γυμνασίου

(Ο εννοούμενος αναγνώστης του Hughes κυμαίνεται, όπως σημειώνει ο ίδιος, μεταξύ 10 και 14 ετών. Αυτό δε σημαίνει ότι ο πραγματικός αναγνώστης κινείται αποκλειστικά στα συγκεκριμένα ηλικιακά όρια. Με ανάλογες επεμβάσεις στο κείμενο και στην επιλογή ποιημάτων μπορεί το πρόγραμμα να εφαρμοστεί σε μικρότερες και μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Ο λόγος του Hughes (όπως και τα ποιήματα) είναι αρκετά αφαιρετικός και σε ορισμένα σημεία απαιτητικός για παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού. Σε αυτή τη περίπτωση μπορεί να υπάρξει ελεύθερη απόδοση του κεφαλαίου όπου κύρια μέριμνα πρέπει να δοθεί στο να μεταδοθούν οι καταλληλότερες και ουσιαστικότερες προτάσεις εφόσον θα αποτελέσουν προοίμιο παρότρυνσης και έμπνευσης. Τέλος, μπορούμε να βάλουμε στα παιδιά το CD και να ακούσουν για λίγο, ακόμα και αν δεν καταλαβαίνουν, τη φωνή του ποιητή.)

Διδακτικές ώρες: 1 ώρα ανά στάδιο/φάση. Το 2ο και 3ο στάδιο πραγματοποιούνται μαζί σε ένα δίωρο.

Στόχοι:

- Επαφή με τη Λογοτεχνία
- Αγάπη για τον ποιητικό λόγο
- Αισθητική απόλαυση
- Βιωματική και διακειμενική προσέγγιση
- Δημιουργική ανάγνωση
- Γνωριμία με το «εργαστήριο» ενός ποιητή
- Δημιουργική προσωπική γραφή

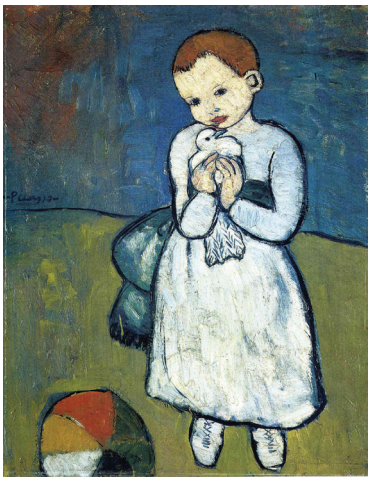
Φάση 1: (Προ-αναγνωστική)

Στο σημείο αυτό γίνεται σύνδεση με άλλες μορφές Τέχνης. Επιλέγουμε έργα σχετικά με το θέμα μας που να χαρακτηρίζονται για την αισθητική τους ποιότητα αλλά και να συνδέονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα με στόχο μια διαθεματική προσέγγιση του θέματος. Επιπλέον φροντίζουμε τα επιλεγμένα έργα να διακρίνονται για την υφολογική και τεχνοτροπική τους ποικιλία ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν όσο το δυνατόν περισσότερες και διαφορετικές αισθητικές προσεγγίσεις. Τέλος στολίζουμε τη τάξη με έργα που έχουμε από προηγουμένως ζητήσει να φέρουν τα παιδιά ή με έργα που έχουν δημιουργήσει τα ίδια.

Μπορούμε να δείξουμε εικόνες από πίνακες, γλυπτά κ.τ.λ. στον βιντεοπροβολέα, να ακούσουμε τραγούδια ή ήχους ζώων. Ζητάμε από τα παιδιά να μιμηθούν ή/και να ηχογραφήσουν τον ήχο του αγαπημένου τους ζώου, να ζωγραφίζουν ζώα ενώ όσα παιδιά έχουν κατοικίδια μπορούν να φέρουν φωτογραφίες.

Ενδεικτικά έργα με τα οποία μπορούμε να φέρουμε σε επαφή τα παιδιά:

- Ζωγραφική



Εικόνα 1: Child with Dove, Picasso, 1901. National Gallery, London

Εικόνα 2: Women with a Dog, Bonnard, 1891. Clark Institute, MA

Εικόνα 3: The Fox Hunt, Homer, 1893. Pennsylvania Academy of the Fine Arts

Εικόνα 4: The Fox, Franz, 1913. Museum Kunstpalast

Εικόνα 5: Birds in Space, Mirò, 1946. Musèo de Arte Reina Sofia
⦿ Φωτογραφία

Εικόνα 6: "Trust", photographer: Klaus Echle

Εικόνα 7: "Grizzly Bear Cubs", photographer: Oliver Klink

⦿ Τοιχογραφία

Εικόνα 8: Τοιχογραφία των δελφινιών, Κνωσσός

Εικόνα 9: Ταυρομαχία, Κνωσσός

⦿ Τραγούδια

Παιδικά τραγούδια: Μια γίδα μια φορά
Παραδοσιακά: Παντρεύουνε τον κάβουρα (Πελοπόννησος)
Ρεμπέτικα: Τα καβουράκια (Β. Τσιτσάνης)
Νεότερα ελληνικά τραγούδια: Η συνέλευση των ζώων (Γ. Κουρουπός, Π. Κοροβέσης)
Τραγούδια λόγια δυτικής μουσικής: Die Forelle (F. Schubert)
Καντάδες: Λαλούν τ' αηδόνια (Δ. Λαυράγκας)

⦿ Ήχοι ζώων

Φάση 2: (Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης)

Στο στάδιο αυτό ακούγεται η ηχογραφημένη ανάγνωση του κεφαλαίου «Αιχμαλωτίζοντας Ζώα» και μοιράζεται στα παιδιά φυλλάδιο με τα ποιήματα που περιέχονται σε αυτό. Αντικαθιστούμε τα ποιήματα που εμπεριέχονται στην Ανθολογία με ποιήματα αντίστοιχης θεματικής από Έλληνες ποιητές για λόγους πρακτικής φύσεως (τα περισσότερα ποιήματα της Ανθολογίας δεν είναι μεταφρασμένα στην ελληνική γλώσσα) αλλά και για λόγους που στοχεύουν στη γνωριμία των μαθητών με την εγχώρια ποιητική παραγωγή. Τα παιδιά είναι ελεύθερα να καταγράφουν αυθόρμητα τις σκέψεις τους πάνω στο φυλλάδιο.

Φάση 3: (Αμέσως μετά την ανάγνωση)

Την ανάγνωση διαδέχεται το στάδιο που ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως κα-

θοδηγητής-μεσολαβητής και στοχεύει στην προσωπική σχέση του μαθητή με το ποίημα αλλά και στην διατύπωση της ατομικής του προσέγγισης. Στο σημείο αυτό μέριμνα δίνεται στα αισθήσεις των παιδιών, στη συσχέτιση του λογοτεχνικού έργου με τις προσωπικές εμπειρίες, τα βιώματα, τις γνώσεις κ.τ.λ. Τίθενται ερωτήσεις ανοικτού τύπου και σε καμία περίπτωση ερωτήσεις γνωστικού περιεχομένου. Ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορούν να τεθούν στους μαθητές:

- Ποια εικόνα σου φέρνει στο νου το ποίημα;
- Τι σου άρεσε περισσότερο;
- Θα το ξαναδιάβαζες;
- Πώς ένιωσες όταν το διάβασες;
- Ποια λέξη θα επέλεγες για να περιγράψεις το ποίημα;
- Σου θύμισε κάτι; Ένα τραγούδι, ένα βιβλίο, μια ταινία;
- Με ποιο χρώμα θα το ζωγράφιζες;

Φάση 4: (Μετά την ανάγνωση)

Στη τελευταία φάση του προγράμματος εφαρμόζουμε τις βασικές αρχές που παρουσιάζονται στο *«Poetry in the making»*. Στο κεφάλαιο που επιλέχτηκε, ο ποιητής δίνει αρκετές συμβουλές στους μαθητές μιλώντας ανοικτά για την ποίηση και τη σχέση του μαζί της απ' όταν ήταν μικρός. Στα παιδιά παρέχεται ένα πλούσιο υλικό εικόνων μέσα από τις περιγραφές του ποιητή αλλά ταυτόχρονα και υποδείγματα ποιητικού λόγου. Δε ζητάμε από τους μαθητές να μιμηθούν το στυλ γραφής που υπάρχει στα ποιήματα χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν μπορούν να οικειοποιηθούν εξωτερικά μορφικά χαρακτηριστικά των ποιημάτων.

Εφαρμόζουμε τη μέθοδο brainstorming (καταιγισμού ιδεών) όπως περιγράφεται στις οδηγίες που δίνει ο Hughes στους εκπαιδευτικούς. Ορίζουμε το θέμα, το χρόνο, την έκταση. Σύμφωνα με τον ποιητή μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να γράψουν ένα ποίημα έκτασης μιας σελίδας για 10 περίπου λεπτά. Ο χρονικός περιορισμός δημιουργεί πίεση στα παιδιά με αποτέλεσμα να εγκαταλείψουν τις επιφυλάξεις τους και να απελευθερώσουν εσωτερικές απόκρυφες σκέψεις. Όπως σημειώνει ο Hughes *«Τα εμπόδια πέφτουν, οι φυλακισμένοι βγαίνουν από τα κελιά τους»* (Hughes, 2008: 23). Ο εκπαιδευτικός επίσης δε θα πρέπει να κρίνει τα ποιήματα των παιδιών ούτε φυσικά να διορθώνει γραμματοσυντακτικά λάθη αλλά να ευνοεί την προσωπική έκφραση και την απόλαυση της διαδικασίας.

- Πέρα από τη συγγραφή ποιημάτων μπορεί να δοθεί στα παιδιά η

ευκαιρία για ομαδικές εργασίες:

- Να δραματοποιήσουν ή/και να εικονογραφήσουν ομαδικά τα ποιήματα που έγραψαν.
- Να επενδύσουν μουσικοκινητικά τα ποιήματα.
- Να δημιουργήσουν ανθολογία με τα ποιήματα που έγραψαν.
- Να δοθούν στα παιδιά ατομικές ή ομαδικές ασκήσεις δημιουργικής γραφής.

ABSTRACT

This paper focuses on *"Poetry in the making, A Handbook of Teaching and Writing"* by Ted Hughes. In this handbook, Hughes gives tips to the children and teachers about writing poetry while highlights the importance of experiences in this procedure. Using the basic ideas of the handbook, we created a teaching proposal based on the Transactional theory of L. M Rosenblatt.

Πολυξένη Πέσχου
Δασκάλα-Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ε.Κ.Π.Α.
Χαροκόπου 8, 171 76 Καλλιθέα
Τηλ.: 6947617762
E-mail: pollypeschou@primedu.uoa.gr

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

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

Σταύρος Γρόσδος

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχέση μεταξύ της Λογοτεχνίας και της Δημιουργικής Γραφής είναι σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς οι δύο πρακτικές εμπλουτίζονται αμοιβαία και μετασχηματίζονται, όταν έρχεται σε επαφή η μία με την άλλη. Το παιδί-αναγνώστης με ερέθισμα την αφήγηση (κείμενο και εικόνες) εισβάλλει στην πλοκή, δημιουργεί φανταστικούς κόσμους, όχι μόνο με το παιχνίδι ρόλων αλλά και με τη συγγραφή. Η λεκτική και η εικονική ψευδαίσθηση μεταφέρεται στην πραγματικότητα, καθώς το παιδί ταυτίζεται ή δημιουργεί και υποδύεται τον ρόλο ενός φανταστικού ήρωα (Γρόσδος, 2014α). Το λογοτεχνικό κείμενο (συμπεριλαμβανομένων των εικόνων και του συν-κειμένου) αποτελεί ερέθισμα και προσφέρει πρότυπα γραφής στον αρχάριο συγγραφέα. Και το αντίστροφο, η εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής επηρεάζει τη στοχοθεσία της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην κατεύθυνση του ενσυνείδητου και ενθουσιώδους αναγνώστη (Γρόσδος, 2014α).

Η σχέση ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο (ουσιαστικά ανάμεσα στον αναγνώστη και τον συγγραφέα) είναι προσωπική. Στη λογοτεχνική ανάγνωση, η οποία μοιάζει με παιχνίδι, η λογοτεχνική αξία του κειμένου δεν βρίσκεται μόνο στο ίδιο το έργο, αλλά και στη δραστηριοποίηση του αναγνώστη. Δημιουργική και χρήσιμη θεωρείται η ανάγνωση ενός κειμένου, όταν πριμοδοτείται η αισθητική ανάγνωση, δηλαδή η ανάπτυξη μίας προσωπικής σχέσης συνεχούς αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο, μέσα στην οποία ο αναγνώστης θα δημιουργήσει σημασίες και έννοιες και θα «ξαναγράψει» το κείμενο. Το παιδί αναγνώστης και υποψήφιος συγγραφέας εισβάλλει στο κείμενο, λεηλατεί τεχνικές και πρακτικές και, ταυτόχρονα, ανοίγει δικά του μονοπάτια στη συγγραφή, εκδηλώνοντας αποκλίνουσα στάση μέσω της γλώσσας, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του γραπτού λόγου και ανακαλύπτοντας προσωπικούς τρόπους γραπτής έκφρασης.

Ο Sorin (2005: 69-70) εισάγει την έννοια της λογοτεχνικής γραφής, την οποία ορίζει ως ένα παιχνίδι όπου το κείμενο και οι εικόνες της λογοτεχνικής ανάγνωσης, με τις αισθητικές απολαύσεις που προσφέρουν, αποτελούν σημείο εκκίνη-

σης για την παραγωγή κειμένου από τον αναγνώστη/ συγγραφέα με την ενεργοποίηση της φαντασίας και των μηχανισμών της δημιουργικότητας. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής θα δημιουργήσουν γεγονότα επικοινωνίας (speech event) και αυτά με τη σειρά τους θα οδηγηθούν σε πράξεις λόγου (speech act) (Hymes, 1974), δηλαδή συγγραφή κειμένων. Οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών κειμένων δημιουργούν με προσομοιωτικό τρόπο γεγονότα επικοινωνίας και μπορούν να συνδεθούν με τη χρήση και την παραγωγή λόγου, γιατί η επεξεργασία εικόνων, όταν δεν μένει στην επιφάνεια των πραγμάτων, διευκολύνει τη δόμηση σύνθετων εννοιών και την έκφραση αντίστοιχου λόγου (Rogers, 1984). Οι εικόνες συμβάλλουν στη δημιουργία προσομοιωτικού περιβάλλοντος, ενός τεχνητού γεγονότος, κατάστασης ή διαδικασίας, που μοιάζει με πραγματικό γεγονός. Το προσομοιωτικό περιβάλλον της εικόνας λειτουργεί ως υποκατάστατη κατασκευή της έμμεσης ή σκοπούμενης εμπειρίας. Ο μαθητής/τρια καλείται να αποκτήσει μια προσωπική σχέση με την εικόνα, να εισβάλλει νοητικά στην εικόνα επιλέγοντας για τον εαυτό του ένα φαντασιακό ρόλο, να ταυτιστεί με πρόσωπα και μέσω της ταύτισης να δράσει (Γρόσδος, 2014α).

Ποιες εικόνες είναι κατάλληλες για την παραγωγή λόγου; Τα χαρακτηριστικά των εικόνων που θα επιλεγούν είναι η **επικοινωνιακή δύναμη**, η **γνησιότητα**, η εμφάνιση **ανατροπών, η πολυσημία** και το πλήθος των **οπτικών αξιών** που περιέχουν. Ανασύρονται από τον ευρύτερο **κοινωνικό χώρο της δράσης των παιδιών** και συμβάλλουν στη δημιουργία **πλαισίων επικοινωνίας**. Εκτός της συγγραφής, προσφέρονται επιπλέον για σύνθετο σχολιασμό με την αναζήτηση των προθέσεων του δημιουργού τους και την αποκάλυψη υπονοούμενων εννοιών. Κι ακόμα παραπέρα, αποτελούν ερεθίσματα της φαντασίας (Γρόσδος, 2015). Διευρύνουν την έννοια του κειμένου με τη χρήση ποικίλων σημειωτικών τρόπων επικοινωνίας (πολυτροπικότητα) και οδηγούν σε πολυσημικές αναγνώσεις. Ιδιαίτερα η αναπλαστική προσέγγιση, στην οποία ο εικονογράφος καταθέτει τη δική του προσωπική εκδοχή της ιστορίας, ανοιχτή σε πολλαπλές ερμηνείες, βοηθάει τα παιδιά-συγγραφείς στη δημιουργία της δικής τους αφήγησης (Γρόσδος, 2011, 2014β).

2. ΣΧΕΣΗ ΕΙΚΟΝΑΣ-ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Σχηματοποιώντας το ζήτημα της σχέσης ανάμεσα στην εικονογράφηση και το κείμενο των λογοτεχνικών βιβλίων διακρίνουμε: (α) αναπαραστατική προσέγγιση (φωτογραφική αναπαράσταση του κειμένου, εποπτικοποίηση του αφηγηματικού και περιγραφικού λόγου), (β) ερμηνευτική προ-

σέγγιση (αναδιήγηση του κειμένου, ενίσχυση της ιστορίας, νοηματοδότηση του κειμένου), (γ) αναπλαστική προσέγγιση (μεταγραφή και επέκταση του κειμένου, προσωπική εκδοχή του εικονογράφου, ανοιχτό σε πολλαπλές ερμηνείες. Πολλάκις εμφανίζεται η παιδοκεντρική προσέγγιση, η προσπάθεια αναπαράστασης του εικαστικού κώδικα που ταιριάζει στις αντιληπτικές ικανότητες και ιδιαιτερότητες των παιδιών (Γρόσδος, 1998).

Η εικονογράφηση του λογοτεχνικού βιβλίου λειτουργεί με πολλούς και ποικίλους τρόπους σε σχέση με το κείμενο. Η εικόνα χτίζοντας το πολυεπίπεδο της ανάγνωσης διασαφηνίζει, ερμηνεύει, προεκτείνει, αποκαλύπτει, διευρύνει, καθαιρεί, «διαβάζει» όπως θέλει και «ξαναστήνει» το κείμενο. Ομού, διευρύνουν την έννοια του κειμένου με τη χρήση ποικίλων σημειωτικών τρόπων επικοινωνίας (πολυτροπικότητα) και οδηγούν σε πολυσημικές αναγνώσεις.

Ο εικονογράφος, δεν είναι απλά ο πρώτος αναγνώστης του κειμένου, αλλά ένας παράλληλος συγγραφέας, γιατί η εικόνα έχει τη δική της ζωή και λειτουργία. Σ' ένα βιβλίο το κείμενο και οι εικόνες εξελίσσονται παράλληλα σαν δύο αυτόνομα εκφραστικά μέσα με κοινό θέμα, ένα *«συνολικό προϊόν»* (Moebius, 1986). Παρέχουν από κοινού τη *«λειτουργία αναμετάδοσης»* σε μια *«ενότητα μηνύματος»* (Barthes, 1977). Η εικόνα παραπέμπει ή αναφέρεται σε γραπτό κείμενο με το οποίο αποτελεί μία ενότητα, ένα όλον (Κανατσούλη, 1999). Κάποτε μάλιστα το κείμενο είναι αυτό που γίνεται ένα διακοσμητικό αποτέλεσμα ώστε να συμφωνεί καλύτερα με το σύνολο, οι λέξεις γίνονται μέρος της όλης εικόνας (Κανατσούλη, 1997: 123-124), π.χ. οι εικονογραφήσεις του Shaun Tan. Ο εικονογράφος παίρνει την έμπνευσή του από το κείμενο, αλλά δεν μένει μόνο σ' αυτό. Δεν επιδιώκει να αποδώσει καθετί που γράφεται στο κείμενο, αλλά, αφού *«συλλάβει το ιδιαίτερο άρωμα και την ατμόσφαιρα της ιστορίας»* (Γιαννικοπούλου, 1995: 210) και *«ταυτίσει τη φαντασία του με αυτή του συγγραφέα, προχωρά μακρύτερα για να συναντήσει την καλπάζουσα φαντασία του νεαρού αναγνώστη και να πετάξουν μαζί σε ταξίδια μαγικά»* (Rychlicki, 1991: 50-51). Ο εικονογράφος έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει την ατμόσφαιρα του χώρου, όπως αυτός τη φαντάζεται, «περνώντας» έτσι και τη δική του ερμηνεία. Τότε μόνο η εικονογράφηση εκπληρώνει τον σκοπό της, όταν λειτουργεί σαν αντίστιξη στο κείμενο. Δίνει στο παιδί τη διάθεση, την ατμόσφαιρα των λέξεων, αλλά ταυτόχρονα του επιτρέπει να συνθέσει μια δική του ερμηνεία στο κείμενο. Όταν κατορθώνει, με τα παραστατικά της μέσα, να διεγείρει τον αναγνώστη σε μια δημιουργική νοητική και αισθητική επεξεργασία, τότε αποκτά ισότιμη σημασία με το κείμενο. Κείμενο και εικόνες βρίσκονται σε ισορροπία, συνεργά-

ζονται στη διήγηση της ιστορίας, καταθέτοντας και οι δύο τη δική τους εκδοχή για το θέμα. Μάλιστα, μερικές φορές, η εικόνα μπορεί και πρέπει να λέει περισσότερα από όσα λέει ο λόγος ή να λέει λιγότερα και να ερεθίζει τον αναγνώστη να σκεφτεί κι άλλα. Ο Ευγένιος Τριβιζάς περιγράφει τις δεσμεύσεις του εικονογράφου: «*Ενώ ο συγγραφέας είναι ελεύθερος να εκφράσει ό,τι ιδέες τον εμπνέουν, να πλάσει ό,τι πλάσματα επιθυμεί και να ζωντανέψει στο χαρτί ό,τι χώρους πλάθει η φαντασία του, ο εικονογράφος ξεκινάει από ένα δεδομένο κείμενο που αναπόφευκτα τού θέτει κάποια περιοριστικά πλαίσια, πέρα από τα οποία δεν επιτρέπεται να κινηθεί*». Και συνεχίζει, καταγράφοντας τις δυσκολίες του εικονογράφου: «*Πώς, χωρίς να προδώσει το κείμενο, θα αφήσει ελεύθερη την δημιουργική του φαντασία;*», «*Ο εικονογράφος καλείται να αναπλάσει το όραμα ενός τρίτου*», και «*Ο εικονογράφος δεν έχει να παλέψει μόνο με το όραμα του συγγραφέα, αλλά και με τη φαντασία του αναγνώστη*» (Τριβιζάς, 1998: 67-73). Χαρακτηριστικά παραδείγματα όπου ο εικονογράφος απελευθερώνεται από το κείμενο και παραθέτει τη δική του εκδοχή είναι όταν διαφορετικοί καλλιτέχνες εμπνέονται από το ίδιο κείμενο πολύ διαφορετικές εικονογραφήσεις. Κάθε καλλιτέχνης, αν και παίρνει τις ίδιες πληροφορίες, προσλαμβάνει διαφορετικά ερεθίσματα και τα αποδίδει με τον δικό του τρόπο στα στοιχεία της εικόνας. Αυτό συμβαίνει κυρίως με τα κλασικά έργα για παιδιά, π.χ. οι εικονογραφήσεις του βιβλίου: Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων. Η Perry Nodelman ισχυρίζεται ότι εικόνες και λέξεις αντιμάχονται μεταξύ τους, συγγραφείς και εικονογράφοι μεταδίδουν διαφορετικές πληροφορίες. Κείμενα και εικονογραφήσεις βρίσκονται σε μια ειρωνική σχέση μεταξύ τους: οι λέξεις μας λένε αυτά που δεν λένε οι εικόνες και οι εικόνες μας δείχνουν αυτά που δεν μας λένε οι λέξεις: «… *δύο παράδοξες αλήθειες: πρώτον, οι λέξεις χωρίς εικόνες μπορεί να είναι θολές και ανολοκλήρωτες/ατελείς, μη επικοινωνιακές σχετικά με σημαντικές οπτικές πληροφορίες, και δεύτερον, οι εικόνες χωρίς λέξεις μπορεί να είναι ασαφείς και ανολοκλήρωτες/ατελείς, στερούμενες την εστίαση, τις χρονικές σχέσεις, και την εσωτερική σημαντότητα/σπουδαιότητα που τόσο εύκολα ανακαλύπτουμε στις λέξεις*» (Nodelman, 1988: 216 και 222). Η εικόνα μπορεί να υπονομεύει ένα κείμενο, να φθάνει μέχρι την ανατροπή του (Κανατσούλη, 2005: 107) ή να εμφανίζεται ένα σκόπιμο «*κενό*» μεταξύ λέξεων και εικόνων με συνειδητό στόχο να προβληθεί η αυτονομία των εικόνων και να προβληθεί η διπλή φύση των εικονογραφημένων βιβλίων (Οικονομίδου, 1998: 286-287). Σύμφωνα με τον Stephens (1994: 199) η εικόνα και το κείμενο δεν οικοδομούν μία και μόνο αποκλειστική υποκειμενική στάση/θέαση αλλά μπορούν να συμφωνούν, να βρίσκονται σε αντίθεση ή να αντιφάσκουν. Συχνά εμφανί-

ζεται συμφωνία ύφους, π.χ. το κείμενο και η εικονογράφησή έχουν κωμικό χαρακτήρα. Όταν όμως οι δυο τρόποι ανάγνωσης (λεκτικός και εικονικός) δε συμφωνούν ή συγκρούονται, τότε προκύπτουν καινούργιες ενδιαφέρουσες εκδοχές για την ιστορία (πολυσημικές αναγνώσεις). Μοιάζει με παιχνίδι για το οποίο η Nodelman (1988: 209) γράφει: *«Πολλά εικονογραφημένα βιβλία, πιθανόν τα καλύτερα, δεν αποκαλύπτουν απλώς ότι οι εικόνες μας δείχνουν πολλά περισσότερα από αυτά που μπορούν να μας πουν οι λέξεις. Επιτυγχάνουν αυτό που ο Barthes έλεγε "unity on a higher level" (ενότητα σε υψηλό βαθμό),μετατρέποντας τη διαφορά μεταξύ των λέξεων και των εικόνων σε μία σημαντική πηγή ευχαρίστησης»*.

Η «εξέγερση» του εικονογράφου οδηγεί στην αυτονόμηση των εικόνων σε τέτοιο βαθμό, ώστε άλλη ιστορία να αφηγείται το κείμενο και άλλη οι εικόνες. Είναι τα «ειρωνικά» βιβλία. Οι δυο αφηγήσεις αντιμάχονται, δηλαδή υπάρχει αντίθεση (μοιάζει με διάλογος) σε μία ή περισσότερες σκηνές της αφήγησης, μία προς μία ή σε όλα τα σημεία της πλοκής. Με τον τρόπο αυτό η αφήγηση «πλημμυρίζει» ανατροπές. Είναι σκόπιμη, επιτηδευμένη ή αυθόρμητη η αντιμαχία; Υπάρχει προηγούμενη επικοινωνία ανάμεσα στον συγγραφέα και τον εικονογράφο; Ασφαλώς τα παραπάνω ερωτήματα εύκολα απαντώνται όταν κειμενογράφος και εικονογράφος συναντώνται στο ίδιο πρόσωπο. Η νοηματική σύγκρουση μεταφέρεται αναπόφευκτα στον αναγνώστη ως γνωστική σύγκρουση. Αλλά αυτό ακριβώς το στοιχείο είναι που προσδίδει στο κείμενο χιουμοριστική χροιά (χιούμορ καταστάσεων παρά λεκτικό), ελκυστικότητα και ενδιαφέρον. Ο αναγνώστης αναμένει τη σύγκρουση ανάμεσα στο κείμενο και τις εικόνες σε κάθε επεισόδιο της ιστορίας, σε κάθε σκηνή της αφήγησης. Ενίοτε, ένα εξίσου απρόβλεπτο τέλος χαρακτηρίζει την αφήγηση. Είναι πιθανό, η νοηματική αναντιστοιχία ανάμεσα στη λεκτική αφήγηση και την εικονική αφήγηση να οδηγήσει σε ανοιχτές αναγνώσεις και να απελευθερώσει τις συγγραφικές δεξιότητες του αναγνώστη, ο οποίος θα επεκτείνει τις δυο ιστορίες ή θα επινοήσει μια τρίτη ιστορία (δομική φαντασία) (Γρόσδος, 2014α: 28).

3. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΜΕ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΕΙΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ (ΓΡΟΣΔΟΣ, 2014Α, 2016, 2017)

- Σκορπίζουμε στο πάτωμα βιβλία χωρίς λόγια. Τα παιδιά θα επιλέξουν αυτό που τους αρέσει για να γράψουν μια ιστορία.
- Το εξώφυλλο. Δείχνουμε εξώφυλλα λογοτεχνικών βιβλίων, φροντίζοντας

να κρύψουμε τους τίτλους. Τα εξώφυλλα που θα επιλέξουμε είτε είναι αφηγηματικά είτε περιέχουν ανατροπές. Τα παιδιά σχολιάζουν αυθόρμητα τις εικόνες. Προτρέπουμε τα παιδιά, βλέποντας μόνο το εξώφυλλο, να μαντέψουν το περιεχόμενο. Στη συνέχεια γράφουν τις ιστορίες, ατομικά ή ομαδικά. Διαβάζουν φωναχτά και συζητούν τις ιστορίες που γράψανε, έχοντας δει μόνο το εξώφυλλο του βιβλίου. Κάθε παιδί αποκαλύπτει τις σκέψεις του με το κοίταγμα του εξωφύλλου. Καρφιτσώνουμε το εξώφυλλο και τις ιστορίες μας στον πίνακα ανακοινώσεων ή στον τοίχο. Διαβάζουμε την ιστορία του βιβλίου, χωρίς καμία διάθεση σύγκρισης με τις ιστορίες των παιδιών.

- Από τις εικόνες στο κείμενο. Επιλέγουμε ένα βιβλίο με πλούσια και ελκυστική εικονογράφηση, το οποίο τα παιδιά δεν έχουν διαβάσει. Από την εικονογράφηση του βιβλίου μοιράζουμε όλες ή κάποιες εικόνες, σκόρπιες, σε έγχρωμα φωτοαντίγραφα (ή τις προβάλουμε) στις ομάδες των παιδιών. Τα παιδιά σχολιάζουν. «Βάλτε τις εικόνες σε μια σειρά και γράψτε μια ιστορία». Επισημαίνουμε στα παιδιά ότι η σειρά των εικόνων αλλάζει/πρέπει να αλλάξει και ότι δεν υπάρχει «σωστή» σειρά των εικόνων. Τα παιδιά βάζουν τις εικόνες στη σειρά που αυτά θέλουν και γράφουν ιστορίες. Αν συμφωνήσουν, μπορούν να προκαθορίσουν το ύφος του γραπτού τους, π.χ. «γράψτε την πιο αστεία συνέχεια που μπορείτε να φανταστείτε». Διαβάζουμε στην τάξη την ιστορία που έγραψε κάθε ομάδα, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά της ομάδας επιδεικνύουν τις εικόνες με τη σειρά που τις τοποθέτησαν. Κείμενα και εικόνες αποτελούν πρώτης τάξεως υλικό για τη δημιουργία χειροποίητου εντύπου. Στο τέλος ξεφυλλίζουμε και διαβάζουμε το βιβλίο. Την πρώτη φορά που θα εργαστούμε με αυτόν τον τρόπο, σε όλες τις ομάδες των παιδιών μοιράζουμε εικόνες από το ίδιο βιβλίο. Την επόμενη φορά, κάθε ομάδα παιδιών εργάζεται με εικόνες από το δικό της βιβλίο. Οι ιστορίες -οι πρωτότυπες και οι δημιουργίες των παιδιών- παρουσιάζονται στην τάξη.
- Δημιουργώντας ήρωες. Ξεκινάμε την ιστορία μας «πλάθοντας» τον πρωταγωνιστή(ές) και στη συνέχεια τον τοποθετούμε στην ιστορία που θα δημιουργήσουμε. Δείχνουμε στα παιδιά μία εικόνα ενός λογοτεχνικού βιβλίου στην οποία απεικονίζεται ο ήρωας. Τα παιδιά (χωρίς να έχουν διαβάσει την ιστορία) εστιάζουν στη φιγούρα και κτίζουν το πορτρέτο του εικονιζόμενου ήρωα (ή των ηρώων), ανακαλύπτουν την προσωπικότητά του και τον τρόπο που ζει: Αυτό το άτομο είναι… Η έκφραση στο πρόσωπό του δείχνει ότι… Αυτό το πρόσωπο ζει… Η οικογένειά του είναι… Του αρέσει… Ο φίλος είναι… Φοβάται… Όταν συνάντησα αυτό το άτομο… Στη συνέχεια, με πρωταγωνιστή τον ήρωά τους, γράφουν μια ιστορία: Κάποιος πη-

γαίνει κάπου… Ποιο είναι αυτό το άτομο; Πού είναι αυτό το άτομο; Τι φοράει αυτός ή αυτή; Τι μεταφέρει αυτός ή αυτή; Τι σκέφτεται αυτός ή αυτή; Τι έχει αυτό το άτομο στην τσέπη του; Ανησυχεί αυτός ή αυτή για κάτι; Πώς αισθάνεται αυτό το άτομο για τον τόπο που πηγαίνουν; Τι σκοπεύει αυτό το άτομο να κάνει όταν φτάσουν εκεί;

- Ο μονόλογος. Τα παιδιά επιλέγουν ένα εικονιζόμενο πρόσωπο από την εικονογράφηση ενός βιβλίου και γράφουν έναν μονόλογο δημιουργώντας ένα ψυχολογικό πορτρέτο του προσώπου: Τι σκέφτεται; Ποια θα είναι η επόμενη κίνησή του; Πώς θα είναι η εικόνα την επόμενη στιγμή;
- Το σκηνικό. Προβάλουμε μία εικόνα από την εικονογράφηση ενός βιβλίου. Τα παιδιά θα την περιγράψουν και θα την χρησιμοποιήσουν ως σκηνικό στην ιστορία που θα δημιουργήσουν.
- Όταν δραπέτευσαν οι εικόνες… Ανακοινώνουμε στα παιδιά ότι δραπέτευσαν οι εικόνες διαφορετικών βιβλίων και σκόρπισαν. Παρουσιάζουμε εικόνες διαφορετικών εικονοβιβλίων (όχι περισσότερες από 5-6) και καλούμε τα παιδιά να τις βάλουν στη σειρά και να δημιουργήσουν ιστορίες. Σε μία παραλλαγή της δραστηριότητας, τα παιδιά φέρνουν στην τάξη το αγαπημένο τους εικονοβιβλίο και από αυτό επιλέγουν μία εικόνα. Οι επιλεγμένες εικόνες των παιδιών κάθε ομάδας αποτελούν ερεθίσματα συγγραφής ιστοριών.
- Ο ήρωας μου… Τα παιδιά φέρνουν στην τάξη το εικονοβιβλίο με τον αγαπημένο τους ήρωα. Συστήνουν τον ήρωα στα άλλα παιδιά δείχνοντάς τους εικόνες και μιλώντας γι' αυτόν. «Τι θα συμβεί αν συναντηθούν οι πρωταγωνιστές διαφορετικών βιβλίων;» Τα παιδιά σε ζευγάρια ή τριάδες «σκηνοθετούν» τη συνάντηση των αγαπημένων τους ηρώων και επινοούν ιστορίες.
- Ένα αντικείμενο που απεικονίζεται σ' ένα βιβλίο αποτελεί το ξεκίνημα για τη δημιουργία μιας ιστορίας. Επιλέγουμε το αντικείμενο από την εικονογράφηση του βιβλίου ή τα παιδιά ξεφυλλίζουν το βιβλίο και επιλέγουν αυτά το αντικείμενο. Στη συνέχεια το αντικείμενο ζωντανεύει και μεταμορφώνεται σε πρωταγωνιστή της ιστορίας. Ένα ακόμα αντικείμενο, από το ίδιο ή άλλο βιβλίο μπορεί να είναι συμπρωταγωνιστής και να επηρεάσει την εξέλιξη της πλοκής.
- Πριν και μετά. Τα παιδιά στις ομάδες τους ξεφυλλίζουν εικονογραφημένα βιβλία (που δεν έχουν διαβάσει). Επιλέγουν μία εικόνα που τους εντυπωσίασε, την επιδεικνύουν στην τάξη και ανακοινώνουν τα κριτήρια της επιλογής τους. Παρατηρούν την εικόνα και εντοπίζουν τα αφηγηματικά στοιχεία που τους προσφέρει (σκηνικό, πρωταγωνιστές, στοιχεία της πλοκής κ.ά.). Στη συνέχεια, γράφουν ιστορίες με ό,τι έχει συμβεί πριν και μετά τα

δρώμενα της εικόνας. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα, περισσότερα ή όλα τα στοιχεία της εικόνας. Τα παιδιά διαβάζουν την ιστορία τους στην τάξη και στο τέλος διαβάζουμε την ιστορία του βιβλίου από το οποίο προήλθε η εικόνα.

- Λέξεις που ξεπηδούν από τις εικόνες. Προβάλουμε τις εικόνες ενός εικονοβιβλίου. Τα παιδιά, με τη μέθοδο του καταιγισμού των ιδεών, λένε λέξεις που τους έρχονται στο νου βλέποντας τις εικόνες. Καταγράφουμε τις λέξεις στον πίνακα. Οι ομάδες των παιδιών επιλέγουν κάποιες από τις λέξεις και γράφουν ιστορίες.
- Το ζωντανό εικονοβιβλίο. Διαβάζουμε ένα εικονοβιβλίο όπου το κείμενο και οι εικόνες αντιμάχονται και αφηγούνται διαφορετικές ιστορίες. Κάθε ομάδα παιδιά επιλέγει μία σκηνή της ιστορίας και την παρουσιάζει με λόγο (δραματοποίηση). Μια άλλη ομάδα παιδιών γράφει, σκηνοθετεί και παρουσιάζει την αντίθετη σκηνή. Στο τέλος, καθώς παρουσιάζονται διαδοχικά όλες οι σκηνές (και οι αντίθετες σκηνές), το βιβλίο έχει «ζωντανέψει» σε δύο εκδοχές.

4. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Η διδακτική παρέμβαση αποτέλεσε τμήμα ερευνητικής μελέτης (Γρόσδος, 2014β) με τα χαρακτηριστικά έρευνας δράσης, στην οποία τα έργα της τέχνης (τα ζωγραφικά έργα, τα κείμενα και οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου) χρησιμοποιήθηκαν ως ερεθίσματα παραγωγής ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο με την τεχνική της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων: «Τι θα συνέβαινε αν…» και την τεχνική της μελέτης και διεξοδικής ανάλυσης των αφηγηματικών στοιχείων και του αφηγηματικού σχήματος. Ταυτόχρονα, επιχειρήθηκαν βήματα επίτευξης στόχων οπτικοακουστικού γραμματισμού με την απόπειρα κριτικής προσέγγισης των εικόνων. Μέρος των εννέα (9) τετράωρων μαθημάτων τα οποία σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε δεκαπέντε (15) σχολικές τάξεις (Δ΄, Ε΄ και Στ΄) του δημοτικού σχολείου, αποτελούν οι τρεις διδακτικές παρεμβάσεις με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων και της εικονογράφησής τους.

Ερευνητικά ερωτήματα αποτέλεσαν: (α) Η εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων και της εικονογράφησής τους μεταβάλλει σε θετική κατεύθυνση τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην διαδικασία της συγγραφής κειμένων και (β) Η χρήση τεχνικών δημιουργικής γραφής οδηγεί στην βελτί-

ωση των κειμένων που παράγουν οι μαθητές/τριες ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά.

Τα στάδια της διδασκαλίας (διδακτικά βήματα): (α) Ανάγνωση των κειμένων και προβολή των εικόνων, (β) Συζήτηση- Πρώτες αυθόρμητες εντυπώσεις των μαθητών/τριών, (γ) Αισθητική ανάγνωση - Κριτική προσέγγιση των κειμένων και των εικόνων, (δ) Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής (φύλλο εργασίας), (ε) Προεκτάσεις (δραστηριότητες με ποικιλία μορφών έκφρασης, εικαστικές, μουσικές, κίνησης, αυτοσχεδιασμοί κ.λπ.).

Ως προς την συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η πολυμεθοδική προσέγγιση (παρατήρηση, συμπλήρωση ερωτηματολογίου και συνέντευξη από τους/τις εκπαιδευτικούς). Επιπλέον, αξιολογήθηκαν: (α) Τα παραδοτέα των μαθητών/τριών (κείμενα τα οποία προήλθαν από διαδικασίες δημιουργικής γραφής) και (β) Ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών/τριών στις δράσεις.

5. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Μέρος των εννέα (9) τετράωρων μαθημάτων, τα οποία σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν, αποτελούν οι τρεις διδακτικές παρεμβάσεις με τη χρήση των εικονογραφήσεων λογοτεχνικών κειμένων

Ενδεικτική παρέμβαση

Υλοποιούμε την τεχνική της αρχικής και της τελικής εικόνας (ή της αρχικής και της τελικής παραγράφου), δηλ. από μια ιστορία δίνουμε την πρώτη και την τελευταία εικόνα και ζητάμε από τα παιδιά να πλάσουν την δική τους ιστορία: με το ερώτημα: *«Τι συμβαίνει ανάμεσα στις δύο εικόνες;»* Εδώ εικόνες από το βιβλίο: Scheffler, Ursel. (1995). *Ο άνθρωπος με την κόκκινη μύτη*. Αθήνα: Μίνωας (εικ. 1 και 2).

Διδακτικά βήματα:

Βήμα πρώτο: Προβάλλουμε την πρώτη διαφάνεια/εικόνα (εικ. 1). Οι μαθητές/τριες παρατηρούν την προβαλλόμενη εικόνα. Ακολουθεί συζήτηση: Τι νιώθει ο ήρωας; Με ποιους τρόπους ο εικονογράφος προκαλεί αυτά τα συναισθήματα; Στη συνέχεια προβάλλουμε την δεύτερη διαφάνεια/εικόνα (εικ. 2). Οι μαθητές/τριες παρατηρούν την προβαλλόμενη εικόνα. Ακολουθεί συζήτηση: Τι νιώθει τώρα ο ήρωας; Με ποιους τρόπους ο εικονογράφος προκαλεί αυτά τα συναισθήματα;

Βήμα δεύτερο: Προβάλλουμε την τρίτη διαφάνεια, στην οποία υπάρχουν και οι δυο εικόνες (η αρχική και η τελική). Ανακοινώνουμε στους μαθητές/τριες

ότι με την πρώτη εικόνα ξεκινάει η ιστορία και με την δεύτερη εικόνα τελειώνει η ιστορία. Θα φανταστούν τα συμβάντα ανάμεσα στις δύο εικόνες και θα δημιουργήσουν την δική τους ιστορία.

Βήμα τρίτο: Δημιουργική γραφή (με ατομικό φύλλο εργασίας, χωρίς παρεμβάσεις ή διορθώσεις από τον εκπαιδευτικό). *«Κοιτάζοντας τις εικόνες γράψε μια ιστορία. Η ιστορία σου θα ξεκινήσει από την πρώτη εικόνα και θα τελειώσει με την δεύτερη εικόνα. Ανάμεσα στις δύο εικόνες πολλά μπορούν να συμβούν. Τι συμβαίνει, λοιπόν, ανάμεσα στις δύο εικόνες; Σκέψου και γράψε τη δική σου ιστορία. Στο τέλος γράψε τον τίτλο στην ιστορία που έγραψες».*

Καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής συνεχίζεται η προβολή της τρίτης διαφάνειας, στην οποία υπάρχουν και οι δυο εικόνες (η αρχική και η τελική). Οι μαθητές/τριες συμβουλεύονται τον πίνακα με τα στοιχεία της αφήγησης. Είναι επιτρεπτό, επίσης, οι μαθητές/τριες να ξεκινήσουν την ιστορία τους πολύ πριν την πρώτη σελίδα που θα τους δοθεί, δηλαδή να δημιουργήσουν ένα διαφορετικό ξεκίνημα ή το τέλος να το μετατρέψουν σε αρχή.

Βήμα τέταρτο: Οι μαθητές/τριες διαβάζουν τις δικές τους ιστορίες. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει φωναχτά την ιστορία του βιβλίου (χωρίς διάθεση σύγκρισης με την αρχική ιστορία). Στη συζήτηση που ακολουθεί οι μαθητές/τριες αναφέρουν τα στοιχεία των εικόνων που νομίζουν ότι τους επηρέασαν στην δημιουργία του κειμένου τους.

Εικ. 1 και 2: Scheffler, Ursel (1995).
Ο άνθρωπος με την κόκκινη μύτη. Αθήνα: Μίνωας.

Βήμα Πέμπτο:

Σχεδιάζονται και υλοποιούνται δραστηριότητες έκφρασης (εικαστικές, μουσικές, κινητικές κ.ά.) με ερεθίσματα το κείμενο και τις εικόνες του βιβλίου (Γρόσδος και Ντάγιου, 2003, Γουλής και Γρόσδος, 2011).

Βήμα έκτο:

Τα παραπάνω βήματα (πρώτο έως πέμπτο) επαναλαμβάνονται με τη χρήση ενός άλλου εικονογραφημένου λογοτεχνικού βιβλία (εικ. 3 και 4).

Εικ. 3 και 4: MacKee, D. (1996). Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας (εικ. David MacKee), Αθήνα: Πατάκης. *«Άραγε, τι έχει συμβεί ανάμεσα στις δύο εικόνες;»*

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων κατέδειξε ότι είναι εφικτή η υλοποίηση προγραμμάτων δημιουργικής γραφής με τη χρήση εικόνων από την εικονογράφηση λογοτεχνικών βιβλίων. Η εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας μεταβάλλει σε θετική κατεύθυνση τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην διαδικασία της συγγραφής κειμένων και η χρήση τεχνικών δημιουργικής γραφής οδηγεί στην βελτίωση των κειμένων που παράγουν οι μαθητές/τριες ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά.

Τα ερευνητικά δεδομένα οδήγησαν: (α) στην καταγραφή θετικών συμπερασμάτων ως προς τη λειτουργικότητα της διδακτικής πρότασης, (β) τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε διδακτικές προτάσεις με παρόμοιο περιεχόμενο, (γ) στην αλλαγή στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου και (δ) τη βελτίωση των παραγόμενων κειμένων των μαθητών/τριών ως προς τα δημιουργικά χαρακτηριστικά (φαντασία, πρωτοτυπία). Ταυτόχρονα αποτυπώθηκε η αναγκαιότητα της παρουσίας ανοιχτού και θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική αίθουσα ως προαπαιτούμενο διδακτικών παρεμβάσεων οπτικοακουστικής έκφρασης και δημιουργικής γραφής (Γρόσδος, 2014γ).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γιαννικοπούλου, Α. (1995). Κριτήρια επιτυχημένης εικονογράφησης παιδικών βιβλίων. *Διαδρομές*, 39.

Γουλής, Δ., & Γρόσδος, Σ. (2011). Αναγνωστικές εμψυχώσεις. Στο Αρτζανίδου, Ε., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ., & Καρακίτσιος, Α. *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμψυχώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόσδος, Σ. (1998). «Χρειάζονται τα παιδιά βιβλία με εικόνες;». *ΥΦΕΝ, 1*, 17-35.

Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη, Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία, 138*, 63-83.

Γρόσδος, Σ. (2014α). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή: από το παιδί γραμματέα στο παιδί παραγωγό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γρόσδος, Σ. (2014β). Εικόνα και Δημιουργική Γραφή: Τα ζωγραφικά έργα, οι

εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο. Μία διδακτική πρόταση. Στο Κωτόπουλος, Τ., Βακάλη, Α., Νάνου, Β., & Σουλιώτη, Δ., *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Δημιουργική Γραφή»*. (Φλώρινα, 4-6 Οκτωβρίου 2013). Αθήνα: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Γρόσδος, Σ. (2014γ). Η Δημιουργική γραφή ως παράγοντας μεταβολής της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου και τη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (επιμ.). Εισήγηση στο *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί στην Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ. Ιστοσελίδα: http://www.nured.auth.gr/congress2014/

Γρόσδος, Σ. (2015). 9+1, Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα έκτο: Οι εικόνες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 95*, 88-97.

Γρόσδος, Σ. (2016). 9+1, Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα ένατο: "Οι εικόνες της λογοτεχνίας και η δημιουργική γραφή. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 98*, 80-93.

Γρόσδος, Σ. (2017). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κανατσούλη, Μ. (1999). Εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά: μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μια λογοτεχνική ιστορία. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, 241-250. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Moebius, W. (1986). Introduction to Picturebook Codes. *Word & Image*, *2*, 141-151.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The Nerrative Art of Children's Picture Books*. Athens Georgia: The University of Georgia Press.

Οικονομίδου, Α. (1998). Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Αφηγηματικοί πειραματισμοί. Στο Βασιλαράκης, Ι. (επιμ.). *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους* (σσ. 284-301). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Rychlicki, Z. (1991). Εικονογραφώντας παιδικά βιβλία. Σκοποί και μέθοδοι.

Διαδρομές, 2, 49-53.
Rogers, P. (1984). The power of visual presentation. In Dickinson, A., Lee, P. & Rogers, P. (eds.), *Learning history*. London: Heinemann.
Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8 (1)*: 65-7, πηγή: http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/04_Sorin.pdf
Stephens, J. (1994). *Language and Ideology in Children's Fiction.* London & New York: Longman.
Τριβιζάς, Ε. (1998). Ροζ ιπποπόταμοι και αόρατες σαπουνόφουσκες. Η εικονογράφηση του παιδικού βιβλίου από τη σκοπιά του συγγραφέα. Στο Βασιλαράκης, Ι. (επιμ.). *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

ABSTRACT

The teaching proposition is part of a research study with the features of an action study. In which works of art (paintings, texts and illustrations of literary books and cinema pictures) were used as stimuli for the production of ideas at the pre-writing stage through the technique of modifying and reversing patterns: "What would happen if…" and the technique of studying and detailed, comprehensive analysis of the narrative elements and the narrative scheme. Simultaneously, steps were attempted to achieve the goals of audiovisual literacy through a critical approach of the images. The major research question was whether the implementation of creative writing activities on children at pre-puberty age using literary texts and their illustration, can positively alter the students' attitude towards the procedure of writing texts and whether the use of creative writing techniques can lead to the improvement of the texts generated by the students regarding their creative characteristics.

Σταύρος Γρόσδος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Μ. Ασίας 14, 544 54 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310918083
E-mail: stavgros@gmail.com

Κοινή Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία: Η Ιστορική εξέλιξη της Ελληνικής Γλώσσας με αφορμή κείμενα του Καβάφη και του Κοραή

Εμίλ Β. Θεοδωρόπουλος, Νικολέττα Τσιτσανούδη Μαλλίδη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επεκτατική πολιτική του Μ. Αλεξάνδρου μεγιστοποίησε τη γεωγραφική έκταση του ελληνικού κόσμου και περιέβαλε ένα τεράστιο πλήθος ανθρώπινων φυλών κάτω από τη διοίκηση του. Δημιουργήθηκε, λοιπόν, μια άμεση ανάγκη υιοθέτησης ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας που θα εξυπηρετούσε τους ανθρώπους για οικονομικές και όχι μόνο συναλλαγές (Βούρτσης, 1999: 288). Σε αυτόν τον κώδικα επικοινωνίας αναφέρθηκαν πολλοί πνευματικοί άνθρωποι, καθώς αποτέλεσε χαρακτηριστικό στοιχείο μιας εποχής και ταυτόχρονα αντικείμενο διαμάχης των λογίων. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η ποιητική σύνθεση του αλεξανδρινού ποιητή «200 π.Χ.»

…Εμείς· οι Αλεξανδρείς, οι Αντιοχείς,
οι Σελευκείς, κ' οι πολυάριθμοι
επίλοιποι Έλληνες Αιγύπτου και Συρίας,
κ' οι εν Μηδία, κ' οι εν Περσίδι, κι όσοι άλλοι.
Με τες εκτεταμένες επικράτειες,
με την ποικίλη δράσι των στοχαστικών προσαρμογών.
Και την Κοινήν Ελληνική Λαλιά
ώς μέσα στην Βακτριανή την πήγαμεν, ώς τους Ινδούς…
(Κ. Καβάφης, «200 π.Χ.»)

Ο ΟΡΟΣ «ΚΟΙΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΑΛΙΑ» ΣΤΟΝ Κ. ΚΑΒΑΦΗ

Σε γραπτά κείμενα της νεότερης περιόδου γίνεται συχνά αναφορά σε ιστορικά κοινωνικά χαρακτηριστικά με τα οποία οι δημιουργοί τους, προσπαθούν να περιγράψουν τις συνθήκες της εποχής. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η ποιητική σύνθεση του αλεξανδρινού ποιητή, στην οποία γίνεται λόγος για «Κοινή Ελληνική Λαλιά». Η συγκεκριμένη φράση

παραπέμπει στον γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούταν στην Ελλάδα την εποχή που αναφέρεται η σύνθεση. Ο λόγος που επιλέχθηκε από την ποιητική φωνή είναι ότι η γλώσσα αυτή υπήρξε προϊόν μακροχρόνιων ζυμώσεων και διαδικασιών που τη διαμόρφωσαν με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτυπώνει τον προφορικό λόγο της εποχής και παράλληλα να υιοθετείται σταδιακά από τους φορείς του δημοσίου λόγου, αφού γραπτά μνημεία τεκμαίρουν την αξιοποίησή της σε δημόσια έγγραφα. Πρόκειται για την ελληνιστική (ή αλεξανδρινή) Κοινή ή απλούστερα Κοινή στη διαμόρφωση της οποίας συντέλεσαν ένα πλήθος παραγόντων.

ΟΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΑΛΙΑΣ

Όπως η κυριαρχία της Αθηναϊκής ηγεμονίας έφερε στην επιφάνεια την ανάγκη υιοθέτησης ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας για τους ανθρώπους της, έτσι και η εξάπλωση του μακεδονικού βασιλείου σχημάτισε την ίδια ανάγκη. Ειδικότερα, λύση στο πρόβλημα έδωσε η χρήση της αττικής διαλέκτου σε κάθε είδους επικοινωνιακή περίσταση, γεγονός που μετέδωσε τη διάλεκτο σε ένα ευρύ γεωγραφικό πλάτος από την Αίγυπτο μέχρι τις Ινδίες. Ο φυσικός της χαρακτήρας και η ζωντάνια, χάριν της προφορικότητάς της, σε συνδυασμό με τη γλαφυρότητα και την δομική ακρίβεια που απέκτησε μέσα από την συστηματική χρήση και εξέλιξη της, την έκαναν θεμέλιο για μια νέα γλώσσα (Βούρτσης, 1999: 278). Όπως είναι λογικό, όμως, η χρήση ενός γλωσσικού εργαλείου σε έναν τόσο ποικιλόμορφο φυλετικό περιβάλλον επέφερε ένα σύνολο γλωσσικών μεταβολών στον επικοινωνιακό κώδικα ενώ ταυτόχρονα προσχώρησε και σε άλλους τομείς της ζωής όπως είναι η διπλωματία, η λογοτεχνία και η επιστήμη.

Με αυτή τη νέα της μορφή, η αλλοιωμένη αττική διάλεκτος κυριάρχησε και ταυτόχρονα έκανε τις υπόλοιπες αρχαίες ελληνικές διαλέκτους να υποχωρήσουν, ενώ στο εξής ονομάστηκε «Κοινή Διάλεκτος» (Τομπαΐδης, 1982: 28). Με άλλα λόγια, ως ελληνιστική (ή αλεξανδρινή) Κοινή γλώσσα, ονομάστηκε η μορφή της ελληνικής γλώσσας που αποτέλεσε το εργαλείο προφορικής επικοινωνίας των Ελλήνων από τα αλεξανδρινά χρόνια (323-31 π.Χ.) μέχρι και την αυτοκρατορική εποχή (31 π.Χ.- 395 μ.Χ.) (Βούρτσης, 1999: 282) και χρησιμοποιήθηκε τόσο για τις εμπορικές όσο και για κάθε άλλου είδους οικονομικές συναλλαγές (Αυτόθι: 274). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι λειτούργησε καταλυτικά στην εδραίωσή του προφορικού αυτού γλωσσικού κώδικα η υιοθέτησή του στο γραπτό λόγο, όχι μόνο σε κοινωνικές περιστάσεις αλλά και σε κάθε είδους πνευματική δρα-

στηριότητα. Αποκορύφωμα αυτού, η αξιοποίησή του από το χριστιανισμό ως εργαλείο διδασκαλίας της πίστης, γεγονός που όρισε το τέλος στον διαχωρισμό μεταξύ προφορικών και λογοτεχνικών διαλέκτων (Αυτόθι: 283).

Η ΜΟΡΦΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Όπως αναφέρθηκε, η γλωσσική επαφή της αττικής διαλέκτου για διάστημα επτά αιώνων συντέλεσε όπως ήταν φυσικό σε ένα φάσμα μεταβολών που ώθησε πολλούς γλωσσολόγους να την μελετήσουν, να κάνουν λόγο για απλοποιήσεις που χαρακτήρισαν την Κοινή και ταυτόχρονα αποτέλεσαν τα κύρια γνωρίσματα της νέας ελληνικής γλώσσας. Οι μεταβολές αυτές προσδιορίζονται σε 4 επίπεδα. Αρχικά, σε φωνολογικό, χάνεται η χρονικότητα των μακρών φωνηέντων και όλα ηχούν ως βραχέα, η προφορά του σημείου -η ταυτίζεται με τον φθόγγο [i] του σημείου -ι, γίνεται μονοφθόγγηση των διφθόγγων και τα σύμφωνα β,γ,δ,φ,θ,χ εγκαταλείπουν την προφορά των αρχαίων φθόγγων για να προφερθούν όπως σήμερα. Σε μορφολογικό επίπεδο, καταργείται ο δυϊκός αριθμός, μειώνεται ο αριθμός των καταλήξεων κάποιων ονομάτων γεγονός που κάνει την κλίση ορισμένων τριτόκλιτων να μοιάζει με τα πρωτόκλιτα. Έτσι, εγκαταλείπεται ένας μεγάλος αριθμός ανώμαλων τύπων δίνοντας τη θέση τους σε πιο απλοποιημένους ενισχύοντας την ίδια στιγμή την υιοθέτηση υποκοριστικών που κατά περιπτώσεις αντικαθιστούν το αρχικό όνομα, ενώ απλοποιήσεις γίνονται και στα ρήματα όπου χάνεται η μέση φωνή και η ευκτική έγκλιση. Επιπρόσθετα, ο παρακείμενος συχνά ταυτίζεται με τον αόριστο, επιλέγεται η περιφραστική απόδοση του απαρεμφάτου ενώ σταδιακά εγκαταλείπονται οι μεταβολές λόγω της ιστορικότητας των χρόνων και κάποιες καταλήξεις.

Σε επίπεδο σύνταξης αυξάνεται η χρήση της παρατακτικής σύνδεσης, ενώ χάνονται οι λειτουργίες της δοτικής που πλέον εκφράζονται με τη γενική πτώση και τη χρήση κάποιας πρόσθεσης ενώ σταδιακά αρχίζει να εγκαταλείπεται η αυξημένη χρήση συνδέσμων. Τέλος, κατά την περίοδο αυτή σε λεξιλογικό και σημασιολογικό επίπεδο παρατηρείται σχηματισμός νέων λεκτικών τεμαχίων, ενώ σε κάποια ήδη υπάρχοντα εντοπίζονται εννοιολογικές μεταβολές που συχνά συνδέονται με την χριστιανική πίστη. Παράλληλα, λόγω της γλωσσικής επαφής αιγυπτιακές, σημιτικές και λατινικές λέξεις κάνουν την εμφάνιση τους στην ελληνική γλώσσα και διαμορφώνουν μαζί με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά τα κύρια γνωρίσματα της νέας ελληνικής γλώσσας (Βούρτσης, 1999: 284).

ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Από την εποχή του Αυγούστου οι λόγιοι αναζητώντας μια νέα άνθηση των γραμμάτων όπως αυτή της κλασικής περιόδου προσπάθησαν να επιβάλλουν μέσω της διδασκαλίας τη χρήση της αττικής διαλέκτου επιχειρώντας να μιμηθούν τα κλασικά πρότυπα. Όπως ήταν λογικό, ο αρχαϊσμός δεν βρήκε ανταπόκριση στο ευρύ σώμα του λαού παρά μόνο στους λόγιους, τους ρητοροδιδάσκαλους και στους γραμματικούς οι οποίοι ονομάστηκαν αττικιστές και δημιούργησαν ένα πνευματικό κίνημα που στόχευε στη γλωσσική προσαρμογή σύμφωνα με τις αρχές των κειμένων της κλασικής περιόδου (Τσαντσανόγλου, 2000: 114). Ήταν στην ουσία μια ομάδα ανθρώπων που αντιτάχθηκαν στην υιοθέτηση της προφορικής γλώσσας στα γραπτά μνημεία, προσδοκώντας στο μεγαλείο της κλασικής περιόδου.

Η μάχη αυτή συνεχίστηκε και τους επόμενους αιώνες επηρεάζοντας μέχρι και τον χριστιανισμό οπότε και λόγω των τριών Ιεραρχών η επίσημη θρησκευτική γλώσσα υιοθέτησε τον αττικισμό με αποτέλεσμα την προσκόλληση των λογίων στα πρότυπα της αττικής περιόδου και μάλιστα την διατήρηση αυτής της τάσης για τα επόμενα χρόνια μέχρι και τη Βυζαντινή περίοδο οδηγώντας στο γλωσσικό διχασμό που σημάδεψε την ελληνική παιδεία μέχρι και τα νεότερα χρόνια (Βούρτσης, 1999: 287). Το γλωσσικό ζήτημα διαιωνίστηκε χωρίζοντας τους ανθρώπους σε στρατόπεδα αφού οι οπαδοί της «κάθαρσις» της ελληνική γλώσσας με του οπαδούς της καθομιλουμένης δεν μπόρεσαν να βρουν κοινό τόπο συμφωνίας παρά τις προσπάθειες πνευματικών μορφών όπως ο Κοραής που προσπάθησε να συγκεράσει τις δύο απόψεις (Κατσιαμπούρα, 2000: 435).

«Όμως όχι μίαν φοράν,
αλλά πολλάκις ήλεγξα τους νομοθετούντας
αυτογνωμόνως τα περί γλώσσης, κατέκρινα
και τον άκρον αυτής εξελληνισμόν…
και τον ολοτελή χυδαϊσμόν…
Κι έκρινα ότι η μέση τούτων οδός ήτον
η μόνη ευθεία, η μόνη ισονομική οδός,
ικανή να ευχαριστήση όλα του έθνους τα μέλη»
(Α. Κοραής, Επιστολή προς «Λόγιον Ερμήν»)

«ΕΞΕΛΛΗΝΙΣΜΟΣ», «ΧΥΔΑΪΣΜΟΣ» ΚΑΙ «ΜΕΣΗ ΤΟΥΤΩΝ ΟΔΟΣ»: ΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΙ Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥΣ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ

Ο Αδαμάντιος Κοραής σε μια προσπάθεια να περιγράψει τον προσανατολισμό των υποστηρικτών τόσο της αρχαΐζουσας όσο και της καθομιλουμένης αναφέρει ότι η πρώτη οδηγεί στον «εξελληνισμό» καθώς στοχεύει στη μίμηση των κλασικών προτύπων της αρχαίας Ελλάδας. Αναλυτικότερα, ως στόχος με τη χρήση της αρχαΐζουσας είναι η «κάθαρση» της ελληνικής από τις χαμηλές διαλεκτικές ποικιλίες της νέας οι οποίες οδηγούν στον «εκχυδαϊσμό» της γλώσσας καθώς βρίθουν ιδιωματισμών και τουρκικών δανείων ενώ στερούνται εννοιολογικού περιεχομένου σε σημασιολογικό επίπεδο. Δεν δίστασε μάλιστα να προτείνει τη «μέση τούτων οδό» ένα προσωπικό του όραμα για γλωσσική κάθαρση κυρίως σε μορφολογικό επίπεδο (Βούρτσης, 1999: 300).

Ο Κοραής πίστευε στην αρχαία ελληνική παιδεία ως μέσο προσπέλασης των αξιών (Χριστοδούλου, 2000: 230), την προτιμούσε μάλιστα σχηματισμένη κατά τα σύγχρονα δυτικά πρότυπα καθώς υποστήριζε ότι θα επιφέρει μια ανανέωση του πολιτισμού σε διάφορα επίπεδα γι' αυτό και στα δύο άκρα της εποχής ο ίδιος πρότεινε τη «μέση οδό» δηλαδή την καθαρεύουσα (Κατσιαμπούρα, 2000: 436). Επιπλέον, έχοντας εργαστεί στην μετάφραση, στον σχολιασμό και την έκδοση κειμένων της κλασική αρχαιότητας, επιχείρησε να προτείνει μια πρακτικοποιημένη μεθοδολογική υπόδειξη συγκριτικής διδασκαλίας αρχαίας και νέας ελληνικής (Μπαμπινιώτης, 1994: 47). Τελικά, η πρότασή του αυτή βρήκε εφαρμογή ως επίσημη γλώσσα του κράτους και με αυτό τον τρόπο διδασκόταν στα σχολεία ενώ υιοθετήθηκε και στα επίσημα έγγραφα του κράτους, πράγμα που αποτέλεσε το ζητούμενο του εγχειρήματος (Μπαμπινιώτης, 1998[α]: 25).

Η γλώσσα, τουλάχιστον με τη μορφή που την οραματίστηκε ο Κοραής, μεταβλήθηκε σε μικρό χρονικό διάστημα καθώς το ρεύμα του νεοκλασικισμού σε συνδυασμό με τον ρομαντισμό που επικρατούσε την μετέτρεψε σύντομα σε αρχαΐζουσα γεγονός που δημιούργησε μια σημαντική απόσταση από τον φυσική ομιλία και τελικά οδήγησε εκ νέου σε «γλωσσικό ζήτημα». Ένα ζήτημα που έλαβε τεράστιες κοινωνικές διαστάσεις καθώς η προσκόλληση στους κανόνες της αττικής όξυνε την αντίθεση των δημοτικιστών που πίστευαν και υποστήριζαν τη ζωντάνια της ομιλούμενης. Ο λόγος αποτυχίας της καθαρεύουσας να γίνει αποδεκτή από όλους, οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελούσε μια κατασκευασμένη γλώσσα που αδυνατούσε να αποδώσει τον φυσικό λόγο. Παράλλη-

λα, επιχείρησε να εφαρμόσει το τυπικό της αρχαίας, ωστόσο σε επίπεδο σύνταξης και σημασιολογίας απέτυχε να προσπεράσει τις ιδιαιτερότητες της νέας ελληνικής και αυτός ήταν και ο λόγος που, τελικά, σύμφωνα με τον Κοραή δεν μπόρεσε να «ευχαριστήση όλα του έθνους τα μέλη».

ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΓΙΑ «ΜΕΣΗ ΟΔΟ» ΤΟΥ Α. ΚΟΡΑΗ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Το πρόβλημα που επιχείρησε να λύσει ο Κοραής με την καθαρεύουσα ήταν στην ουσία ένα ζήτημα επιλογής ύφους γραπτού λόγου, στο οποίο οι δύο πλευρές υποστήριζαν τον ακραίο αρχαϊσμό από τη μία και τη φωνητική αποτύπωση της ομιλουμένης από την άλλη (Πεχλιβάνος, 2000: 226). Εξετάζοντας το ζήτημα της εφαρμογής της στη δημόσια σφαίρα της εποχής, οφείλουμε να καταγράψουμε κάποιες συνέπειες τόσο σε γλωσσικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Αναφορικά με τη γλώσσα, η προσπάθεια κάθαρσης μπορεί να θεωρηθεί ως ένα θετικό στοιχείο από την πρόταση του Κοραή καθώς μέσω αυτής αντικαταστάθηκαν τουρκικά δάνεια και όχι μόνο από ελληνικές λέξεις που μέχρι τότε η ακαλλιέργητη δημοτική αδυνατούσε να αποδώσει. Με αυτό τον τρόπο πλήθος ιταλικών, γαλλικών και τουρκικών λέξεων αποδόθηκαν στα ελληνικά εμπλουτίζοντας την ελληνική γλώσσα (Τομπαΐδης, 1982: 54).

Ωστόσο, η προσπάθεια εφαρμογής αυτού του τεχνητού γλωσσικού εργαλείου είχε και αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο καθώς αποτέλεσε τη βασική αιτία της διγλωσσίας αφού τα μέλη της κοινωνίας υποχρεώνονταν να έχουν ως επίσημη γλώσσα του κράτους τους, μια γλώσσα κατά πολύ διαφοροποιημένη από την καθομιλουμένη στην οποία, μάλιστα, εφαρμοζόταν ένα σύστημα γραμματικών και συντακτικών κανόνων διαφορετικών από την καθημερινή τους γλώσσα. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική διαδικασία γινόταν δυσκολότερη με αποτέλεσμα πολλοί Έλληνες να μην αποκτήσουν ποτέ γλωσσική κατάρτιση (Βούρτσης, 1999: 302).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η γλώσσα και η περιοδική της εξέλιξη αποτέλεσε αντικείμενο διαμάχης μεταξύ των πνευματικών ανθρώπων. Ως ζωντανός οργανισμός συχνά διαφοροποιούνταν από την επίσημη γλώσσα τουλάχιστον σε προφορικό επίπεδο και με την πάροδο των ετών πνευματικές προσωπικότητες υποστήριξαν την εφαρμογή της προφορικής ως επίσημης γλώσ-

σας του κράτους. Σε γραπτά κείμενα της νεότερης περιόδου της Λογοτεχνίας γίνεται συχνά αναφορά σε ιστορικά κοινωνικά χαρακτηριστικά με τα οποία οι δημιουργοί τους, προσπαθούν να περιγράψουν τις συνθήκες της εποχής. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό στοιχείο αποτελεί ο όρος «Κοινή Ελληνική Λαλιά» που εντοπίζεται στην ποιητική σύνθεση του Κ. Καβάφη «200 π.Χ.». Η συγκεκριμένη φράση παραπέμπει στον γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούταν στην Ελλάδα την εποχή που αναφέρεται η σύνθεση. Ο λόγος που επιλέχθηκε από την ποιητική φωνή είναι ότι η γλώσσα αυτή υπήρξε προϊόν μακροχρόνιων ζυμώσεων και διαδικασιών που τη διαμόρφωσαν με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτυπώνει τον προφορικό λόγο της εποχής και παράλληλα να υιοθετείται σταδιακά από τους φορείς του δημοσίου λόγου, αφού γραπτά μνημεία τεκμαίρουν την αξιοποίησή της μέχρι και σε δημόσια έγγραφα.

Πρόκειται για την ελληνιστική (ή αλεξανδρινή) Κοινή ή απλούστερα Κοινή στη διαμόρφωση της οποίας συντέλεσαν ένα πλήθος παραγόντων. Παράλληλα, με αφορμή μια επιστολή του Α. Κοραή μας δόθηκε η ευκαιρία να σταθούμε στη γλώσσα και να αναφερθούμε στον «εξελληνισμόν», στον «χυδαϊσμόν» καθώς και στη «μέσην οδόν», όρους που παραπέμπουν στις επικρατούσες τάσεις της εποχής αναφορικά με την χρήση της Γλώσσας και συνδέονται με τους εκπροσώπους των ρευμάτων αυτών. Τάσεις, οι οποίες αναδεικνύουν το γλωσσικό ζήτημα μεταξύ αρχαϊζουσας και καθομιλουμένης, που ταλάνισε την παιδεία για πολλούς αιώνες μέχρι και το τελευταίο τέταρτο του 20ού αιώνα, οπότε και η δημοτική ορίστηκε ως η επίσημη γλώσσα του κράτους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βούρτσης, Ι. (1999). Εξέλιξη και Διάλεκτοι της Ελληνικής Γλώσσας. Στο Ι. Βούρτσης, Ε. Μανακίδου, Γ. Πασχαλίδης & Κ. Σμπόνιας, *Εισαγωγή στον Ελληνικό Πολιτισμό,* Τόμος Α΄, Η έννοια του πολιτισμού, όψεις του ελληνικού πολιτισμού. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κατσιαμπούρα, Γ. (2000). Νεοελληνικός Διαφωτισμός. Στο Ι. Γιαννόπουλος, Γ. Κατσιαμπούρα & Α. Κουκουζέλη, *Εισαγωγή στον ελληνικό πολιτισμό,* Τόμος Β΄, Σημαντικοί σταθμοί του ελληνικού πολιτισμού. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998[α]). *Ελληνική Γλώσσα: Παρόν, παρελθόν και μέλλον.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998[β]). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2011). *Το γλωσσικό ζήτημα. Σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.

Πεχλιβάνος, Μ. (2000). Η πολυγλωσσία των Φαναριωτών. Στο Μ. Ζ. Κοπιδάκης, *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας.* Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α.

Σετάτος, Μ. χ.χ. [1978]. Το γλωσσικό ζήτημα και η καθιέρωση της δημοτικής στα πλαίσια της γενικής γλωσσολογίας. Στο *Δημοτική Γλώσσα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σταυρίδη – Πατρικίου, Ρ. (2001). Το γλωσσικό ζήτημα. Στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Τομπαΐδης, Δ. (1982). *Επιτομή της Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Τσαντσανόγλου, Κ. (2000). Αττικισμός και Αντιαττικισμός. Στο Μ. Ζ. Κοπιδάκης, *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας.* Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2006). *Η λαϊκή γλώσσα των ειδήσεων – Μια στάση απατηλής οικειότητας.* Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2011). Η λαϊκή γλώσσα στο νεότερο τηλεοπτικό δημοσιογραφικό λόγο: Από το δομικό και λειτουργικό περιορισμό των διαλέκτων στην εκ νέου χρήση. Στα *Πρακτικά του 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση»*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 30/9-2/11.

Χριστοδούλου, Γ. (2000). Κοραής και Κορδίκας: Η μέση οδός και η αντίδραση. Στο Κ. Ζ. Κοπιδάκης, *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας.* Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α.

ABSTRACT

In written literary texts of the Modern Times is often made reference to historical social characteristics, through which their creators try to describe the conditions of an era. In this paper, we will try to describe the term «Κοινή Ελληνική Λαλιά» ("Common Greek Speech"), that is found in the poetic composition of C. Cavafy "200 p.X.", the forming process and the effects that caused on the official form of the Greek language. After that, using a letter of A. Korais we will remain in the Greek language theme and try to analyze the terms «εξελληνισμός» ("hellenization"), «εκχυδαϊσμός» ("vulgarization") and «μέση οδός» ("middle way"), words and meanings that describe different opinions of how Greek people should read and write, a dispute that is well known as Greek language issue and plagued the educational system for many centuries up to the

last quarter of the 20th century, when the modern vernacular form was set as the official state language.

Εμίλ Β. Θεοδωρόπουλος
Υπ. Δρ. Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
451 10 Ιωάννινα
E-mail: emil@cc.uoi.gr

Νικολέττα Τσιτσανούδη Μαλλίδη
Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
451 10 Ιωάννινα
E-mail: nitsi@cc.uoi.gr

Προφορική αναδιήγηση λογοτεχνικών αποσπασμάτων στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος

Φώτιος Κούσουλας

1. Η ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ ΩΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΤΕΧΝΙΚΗ

Η αξιοποίηση λογοτεχνικών αποσπασμάτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος βασίζεται κατά κύριο λόγο στο ότι αυτά τα κείμενα αποτελούν αυθεντικά αναγνώσματα για τα παιδιά, καθώς είναι γραμμένα πράγματι με αποδέκτες τα ίδια. Η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού αποσπάσματος στο γλωσσικό μάθημα μπορεί να καλύπτει ποικίλους γνωστικούς στόχους ανάπτυξης γραπτού και προφορικού λόγου. Τα τελευταία χρόνια προτείνονται πλήθος διδακτικών και μαθησιακών τεχνικών για την επεξεργασία των κειμένων αυτών, τεχνικές ιδιαίτερα επεξεργασμένες και ενταγμένες σε παιδαγωγικές αναγκαιότητες, όπως η επικοινωνιακή μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η ένταξη της τεχνολογίας, η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Συχνά, ωστόσο, αγνοούνται πιο παραδοσιακές τεχνικές, θεωρούμενες παρωχημένες και αναποτελεσματικές, έστω και αν δεν έχουν γίνει έρευνες που να δείχνουν κάτι παρόμοιο. Μία τέτοια τεχνική είναι αυτή της προφορικής αναδιήγησης. Πρόκειται για μια τεχνική, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως διεθνώς τόσο για μαθησιακούς λόγους όσο και στο πλαίσιο αξιολόγησης γλωσσικών δυνατοτήτων, που ωστόσο στο ελληνικό σχολείο μάλλον έχει πια αγνοηθεί, παρ' όλο που αναφέρεται με διάφορους τρόπους στα αναλυτικά προγράμματα του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό.

Η προφορική αναδιήγηση αποτελεί εκείνη τη δραστηριότητα κατά την οποία ο μαθητής καλείται να αναπαράγει προφορικά το νόημα ενός κειμένου που έχει διαβάσει, είτε ανακαλώντας αυτούσιες τις πληροφορίες είτε παραφράζοντάς τες προκειμένου να τις εντάξει στο προσωπικό του πλαίσιο κατανόησης διαχωρίζοντας εκείνες που θεωρεί σημαντικές. Όποια μορφή και να έχει η αναδιήγηση, ο μαθητής οργανώνει δομικά τα στοιχεία του κειμένου που διαβάστηκε και τα εκφράζει σε ρέοντα λόγο με τρόπο κατανοητό (Price, Roberts & Jackson, 2006). Στη διαδικασία αυτή, δεν αποστηθίζει μια σειρά λέξεων και προτάσεων, αλλά συσχετίζει τις επιμέρους πλη-

ροφορίες του κειμένου, τις ενσωματώνει σε ένα σύνολο και συχνά τις συνδέει με τις προγενέστερες γνώσεις του και τις προσωπικές του εμπειρίες (Schisler et al., 2010. Wittrock, 1981).

Ως μαθησιακή τεχνική εντάσσεται στην διδασκαλία της κατανόησης του γραπτού λόγου και ειδικότερα στο τρίτο στάδιο αυτής, στις δράσεις μετά την ανάγνωση. Επομένως, η επιτυχής χρήση της τεχνικής της αναδιήγησης – πέρα από άλλους παράγοντες – εξαρτάται και από την αποτελεσματικότητα των δύο προηγούμενων σταδίων, δηλαδή των δράσεων πριν την ανάγνωση (που έχει σκοπό τον προσανατολισμό της κατανόησης και τη δημιουργία κινήτρων) και των δράσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Ως μετα-αναγνωστική δραστηριότητα, η αναδιήγηση συμπυκνώνει τόσο τις νοηματικές πτυχές της κατανόησης όσο και τις λεκτικές διατυπώσεις που εκφράζουν τα νοήματα. Οι τεχνικές που έχουν προηγηθεί πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης διαμορφώνουν τις συνθήκες για την πορεία της αναδιήγησης ως καταληκτικής δράσης.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Αρκετές ερευνητικές μελέτες έχουν αναδείξει την αποτελεσματικότητα της αναδιήγησης. Οι Reed και Vaughn (2011) μελέτησαν 44 έρευνες που διεξήχθησαν με ανεξάρτητη μεταβλητή την προφορική αναδιήγηση μαθητών και διαπίστωσαν ότι μπορεί να αποτελέσει έναν έγκυρο δείκτη αξιολόγησης της κατανόησης των κειμένων. Σε παρόμοια έρευνα (Dunst, Simkus & Hamby, 2012) όπου έγινε μετα-ανάλυση 11 άλλων σχετικών ερευνών, διαπιστώθηκε ότι η προφορική αναδιήγηση συμβάλλει αισθητά στην ανάπτυξη της κατανόησης, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την καλλιέργεια ευρύτερων γλωσσικών δομών. Με την προφορική αναδιηγήση, ο μαθητής προχωρά πέρα από το κειμενικό πλαίσιο, το οποίο συνδέει με τις προγενέστερες γνώσεις του οδηγούμενος σε βαθύτερη κατανόηση αυτού (Rhodes & Shanklin, 1993). Υποβοηθιέται να αναγνωρίσει τις σχέσεις ανάμεσα στα επιμέρους στοιχεία του κειμένου και εντοπίζει δεδομένα που αφορούν την δική του εμπειρία (Gambrell, Pfeiffer & Wilson, 1985). Σημαντική πτυχή αυτής της διεργασίας είναι η απαιτούμενη κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς ο μαθητής που αναδιηγείται αλληλεπιδρά τόσο με τον δάσκαλο όσο και με τους συμμαθητές του, ανάλογα με την μορφή αναδιήγησης που έχει επιλεγεί (Morrow, 1996). Η αναδιήγηση ως μαθησιακή τεχνική – και όχι ως αξιολογική διαδικασία – προϋποθέτει συνεχή επικοινωνία μαθητή-δασκάλου, καθώς, όπως θα περιγραφεί αναλυτικότερα παρακάτω, μαθητής και δάσκαλος ουσιαστικά συμπαράγουν το τελικό προφορικό κείμενο.

Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι η τεχνική της προφορικής αναδιήγησης έχει ενταχθεί με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα τόσο στην εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Spencer & Slocum, 2010) όσο και στα εκπαιδευτικά προγράμματα εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας (Kuldanek, 1998).

Η προφορική αναδιήγηση έχει αξιοποιηθεί ευρέως στην αξιολόγηση της κατανόησης τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου (Nilsson, 2008). Είναι αρκετές και πολύ σημαντικές οι δεξιότητες που καλλιεργεί ο μαθητής όταν καλείται να αναδιηγηθεί ένα κείμενο που έχει διαβάσει, δεξιότητες που έχουν διάφορους τρόπους εντοπιστεί και ενταχθεί σε διαδικασίες αξιολόγησης (Irwin & Mitchell, 1983. Myers et al., 1994. Morrow, 1990. Morrow et al., 1986. Moss, 1997). Αναδιηγιούμενος ένα κείμενο, ο μαθητής εντοπίζει και διακρίνει τις βασικές από τις επιμέρους πληροφορίες, συγκρίνει και συσχετίζει επιμέρους στοιχεία, όπου χρειάζεται συμπληρώνει με δικά του στοιχεία, ερμηνεύει γεγονότα, γενικεύει και ασκείται στον περιληπτικό λόγο, ενώ συχνά συσχετίζει τις κειμενικές πληροφορίες με προσωπικές του εμπειρίες και συναισθήματα. Ταυτόχρονα, το παραγόμενο κείμενο αξιολογείται ως προς την συντακτική αρτιότητα, τη νοηματική συνοχή και ολοκλήρωση, τις λεξιλογικές επιλογές, τη σαφήνεια των διατυπώσεων ακόμα και την άρθρωση (Tomasello & Herron, 1989).

Οι Stadler και Ward (2005) έχουν προτείνει ένα μοντέλο ποιοτικής αξιολόγησης της προφορικής αναδιήγησης, το οποίο χρησιμοποιείται σε αρκετές σχετικές έρευνες. Σύμφωνα με αυτό, η αναδιήγηση μπορεί να καταταχτεί σε μία από τις ακόλουθες κατηγορίες: 1. Labelling: ο μαθητής παραθέτει-ονοματίζει απλά γνωστικά στοιχεία και επαναλαμβανόμενες πληροφορίες, 2. Listing: ο μαθητής παραθέτει σκόρπιες ενέργειες και γεγονότα χωρίς αιτιακή ή χρονική σύνδεση και αλληλουχία, 3. Connecting: παραθέτει γεγονότα και ενέργειες των χαρακτήρων χωρίς, ωστόσο, να ενδιαφέρεται για τη χρονική σειρά και χωρίς να φαίνεται η συνολική πλοκή της υπόθεσης, 4. Sequencing: ο μαθητής αφηγείται τα γεγονότα με χρονική αλληλουχία κάνοντας χρήση ανεπτυγμένων γλωσσικών εργαλείων, όπως επιρρήματα και συνδέσμους και 5. Narration: πέρα από όλα τα παραπάνω, η αναδιήγηση έχει όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης αφήγησης με διακριτά τα δομικά της μέρη. Οι Gambrell, Koskinen και Kapinus (1991) περιγράφουν δύο βασικές θεωρήσεις της αναδιήγησης: την ποσοτική, κατά την οποία ο μαθητής αναπαράγει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και την ποιοτική, κατά την οποία ο μαθητής καλείται να αναδιηγηθεί το κείμενο κάνοντας χρήση διάφορων τρόπων και τεχνικών, προσδίδοντας έτσι το προσωπικό του ύφος και νόημα.

3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗΣ

Η μορφή και ο τρόπος που μπορεί να έχει η προφορική αναδιήγηση ως μαθησιακή δραστηριότητα ποικίλουν ανάλογα: α) με τους διδακτικούς στόχους, β) τις ιδιαιτερότητες του κειμένου και γ) με το γλωσσικό και ευρύτερα αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών.

Η πιο κατευθυντική μορφή είναι αυτή της προκαλούμενης αναδιήγησης (Stahl, 2009) κατά την οποία ο μαθητής καλείται να απαντά σε διατυπωμένα ερωτήματα, κατασκευάζοντας βήμα-βήμα την αφήγησή του. Έτσι περιορίζεται το απαιτούμενο γνωστικό φορτίο και υποβοηθιέται η εργασιακή μνήμη του (working memory) που έχει την ευθύνη να συγκρατεί πλήθος πληροφοριών. Παράλληλα, ασκείται στην δόμηση του λόγου του, καθώς τα κατευθυντικά ερωτήματα τον οδηγούν κάθε φορά με την ίδια συνέπεια στη σειροθέτηση των πληροφοριών, αποκαλύπτοντας την υπερδομή του αφηγηματικού κειμένου.

Παρόμοια μορφή έχει η καταγραφή σημειώσεων-οργανογραμμάτων ή η υποβοήθηση με εκφράσεις-κλειδιά (Lapp et al., 2010. Stadler & Cuming, 2010). Ο μαθητής αξιοποιεί είτε μια «δεξαμενή» λεκτικών διατυπώσεων (π.χ. χρονικών προσδιορισμών) για τη σύνδεση των πληροφοριών, είτε ένα ιστόγραμμα (π.χ. ονοματικών φράσεων) με τα βασικά γνωστικά στοιχεία. Στην πρώτη περίπτωση το βάρος δίνεται στην ορθή έκφραση και διατύπωση των περιεχομένων και στη δεύτερη περίπτωση το βάρος στρέφεται στην οργάνωση και αλληλουχία των στοιχείων του περιεχομένου. Και στις δύο, ωστόσο, περιπτώσεις, ο μαθητής δημιουργεί ή αναδιαμορφώνει-εμπλουτίζει νοητικά σχήματα (Morrow, 2005. Pearson, 1982) σχετικά με τον αφηγηματικό λόγο. Εντάσσονται, για παράδειγμα, σε προγενέστερα νοητικά σχήματα λογικές σχέσεις, όπως αυτή της αιτίας-αποτελέσματος (Bodrova & Leong, 1996) καθώς οι υποβοηθητικές φράσεις προκαλούν την ανάδειξή τους.

Ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους και το είδος του κειμένου, οι μαθητές μπορούν να καλούνται να χρησιμοποιήσουν στην αναδιήγησή τους λεξιλόγιο και αυτούσιες φράσεις μέσα από το κείμενο (Cohen, Krustedt & May, 2009). Το λεξιλόγιο αυτό είτε συμβάλλει στην ακρίβεια της αναδιήγησης είτε αφορά σε πολιτισμικό γραμματισμό. Σε κάθε περίπτωση ο μαθητής καλείται να το εντάξει λειτουργικά και επικοινωνιακά στον δικό του προφορικό λόγο. Σε μικρότερης ηλικίας μαθητές μπορούν να αξιοποιούνται εικόνες (είτε έτοιμες είτε ζωγραφισμένες από τους ίδιους τους μαθητές) ή περιγραφικά ιστογράμματα αναδιήγησης (Gibson, Cold & Sgouros, 2003) προκειμένου η προφορική αναδιήγηση να ακολουθεί τη ροή των ερεθισμάτων.

Εξαιρετικής αποτελεσματικότητας είναι η διδακτική τεχνική της αναθεώρησης ή της διαπραγμάτευσης (Ellis, Loewen & Erlam, 2006). Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί πρόταση πρόταση την αναδιήγηση του μαθητή και παρεμβαίνει με διάφορους τρόπους: διορθώνει εκφράσεις επαναδιατυπώνοντάς τες και καλεί τον μαθητή να τις αναπαράγει ορθά, προτείνει συνδετικές φράσεις, θέτει ερωτήματα που υποκρύπτουν τη συνέχεια, επαναλαμβάνει τροποποιώντας-εμπλουτίζοντας φράσεις και ολόκληρες προτάσεις, καλεί τον μαθητή σε συνολική τροποποίηση της εκφραστικής του επιλογής ή διακόπτει την αναδιήγηση για να συζητήσει κάποιο λάθος και τους τρόπους διόρθωσής του. Σε κάθε περίπτωση, ενεργοποιείται η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978) και ο μαθητής ενσωματώνει νέες εκφραστικές δομές με την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η αλληλεπίδραση μπορεί να γίνει και με τους συμμαθητές, που διακόπτουν την αναδιήγηση θέτοντας ερωτήματα.

Αξίζει, τέλος, να γίνει αναφορά σε μια δημιουργική μορφή αναδιήγησης (Isbell, 2002), κατά την οποία ο μαθητής καλείται να αναδιηγηθεί την ιστορία που διάβασε είτε κάνοντας ορισμένες μετατροπές (ή και ανατροπές) σε αυτή, είτε λαμβάνοτνας υπόψιν την οπτική γωνία και τις συναισθηματικές καταστάσεις ενός εκ των χαρακτήρων. Σε αυτή την περίπτωση, παρ' ότι έχει την άνεση δημιουργικής παρέμβασης κατά την αναδιήγησή του, πρέπει να έχει κατανοήσει πολύ καλά το περιεχόμενο και να κάνει χρήση της ενσυναίσθησής του.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα εισήγηση δεν προσφέρει κάτι νέο στην επιστήμη. Ούτε καν αναμασά κάποια καινούργια ιδέα ενός επιστήμονα από το εξωτερικό. Έχει περισσότερο συμβολικό χαρακτήρα, θέλοντας να υπενθυμίσει ότι στην αγωνία μας να εφαρμόζουμε καινοτόμα και φρεσκοπροτεινόμενα μοντέλα ξεχνάμε μερικές φορές τα βασικά. Η άσκηση των μαθητών στην προφορική αναδιήγηση μπορεί να είναι παλιά τεχνική, ωστόσο, επιφέρει σπουδαία οφέλη στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Οι μαθητές αναπαράγουν και αναδομούν γλωσσικές δομές, τις οποίες ενσωματώνουν στο γλωσσικό τους σύστημα. Αναμετρούνται με το κείμενο, ελέγχουν την κατανόηση, εντάσσουν νέα γλωσσικά σχήματα στο λεξιλόγιο και την εκφραστική τους δυνατότητα, παράγουν ρέοντα λόγο με δομή και νοηματική συνέπεια και παίρνουν ισχυρή ανατροφοδότηση, καθώς η διήγησή τους έχει ακροατήριο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bodrova, E. & Leong, D. (1996). *Tools of the mind: A Vigotskian approach to early childhood education*. NJ: Prentice Hall.

Cohen, L., Krustedt, R. & May, M. (2009). Fluency, text structure, and retelling: A complex relationship. *Reading Horizons*, *49*(2), 101-124.

Dunst, C., Simkus, A. & Hamby, D. (2012). Children's story retelling as a literacy and language enhancement strategy. *CELLreviews 5*(4).

Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*(2), 339-68.

Gambrell, L., Kapinus, B. & Koskinen, P. (1991). Retelling and reading comprehension of proficient and less proficient readers. *Journal of Educational* Research*, 6*, 256-362.

Gambrell, L., Pfeiffer, W. & Wilson, R. (1985). The effects of retelling upon comprehension and recall of text information. *Journal of Educational Research, 78*, 216-220.

Gibson, A., Gold, J. & Sgouros, C. (2003). The power of story retelling. *The Tutor, 1-12*.

Irwin, P. & Mitchell, J. (1983). A procedure for assessing the richness of retellings. *Journal of Reading, 26,* 391-396.

Isbell, R. T. (2002). Telling and retelling stories: Learning language and literacy. *Young Children, 57*, 26-30.

Kuldanek, K. (1998). *The effects of using a combination of story frames and retelling strategies with learning disabled students to build their comprehension Ability*. N.J: Kean University.

Lapp, D., Fisher, D. & Johnson, K. (2010). Text mapping plus: Improving comprehension through supported retellings. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 53*(5), *423-426*.

Meyer, L., Wardrop, J., Stahl, S. & Linn, R. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research, 88,* 69-85.

Morrow, L. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. In M. L. Morrow & J. Smith (Eds.). *Assessment for instruction in early literacy* (p.p. 110-134). MJ: Prentice-Hall.

Morrow, L. M. (1996). Story Retelling: A discussion strategy to develop and assess comprehension. In Gambrell, L. B. & Almasi, I. F. (Eds.), *Lively Discussions! Fostering engaged reading* (pp. 265-285). Newark, DE:

International Reading Association.

Morrow, L. M. (2001) *Literacy development in the early years: Helping children read and write. Boston*: Allyn and Bacon.

Morrow, L. (2005). *Literacy Development in the Early Years: helping Children read and write* (5th Edition). Boston MA: Allyn & Bacon.

Morrow, L., Gambrell, L., Kapinus, B., Koskinen, P., Marshall, N. & Mitchell, J. (1986). Retelling: a strategy for reading instruction and assessment. In J.A. Niles & R.V. Lalik (Eds). *Solving problems in literacy: learners, teachers and researchers. Thirty-fifth yearbook of the National Reading Conference* (p.p. 73-79). Rochester, NY: National Reading Conference.

Moss, B. (1997). A qualitative assessment of first graders' retelling of expository text. *Reading Research and Instruction, 1*, 1-13.

Nilsson, N. L. (2008). A critical analysis of eight informal reading inventories. *The Reading Teacher, 61*, 526–536.

Pearson, P. (1982). A primer for schema theory. *Volta Review*, *84*, 25-34.

Price, J., Roberts, J. & Jackson, S. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *37*, 178-190.

Reed, D. K., & Vaughn, S. (2011). Retell as an indicator of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *16*(3), 187–217.

Rhodes, L. & Shanklin, N. (1993). *Windows into literacy: Assessing learners K-8.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Schisler, R., Joseph, L. M., Konrad, M. & Alber-Morgan, S. (2010). Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as strategies for comprehending text, *Psychology in the schools, 47*(2), 135-152.

Spencer T. D. & Slocum T. A. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays, *Journal of Early Intervention*, *32*(3), 178-199.

Stadler, M. A. & Cuming, G. (2010). The effect of props on story retells in the classroom. *Reading Horizons, 50*(3), 169-192.

Stadler, M.A. & Ward, G.C. (2005) Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, *33*(2), 73-80.

Stahl, K. A. D. (2009). Assessing the comprehension of young children. In S. E. Israel and G. G. Duffy (Eds.) *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 428-448). NY: Guilford.

Tomasello, M. & Herron, C. (1989). Feedback for language transfer errors.

The Garden Path technique. *Studies in Second Language Acquisition*, *11*, 385-395.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wittrock, M. (1984). Writing and the teaching of reading. In J. Jensen (Ed.). *Composing and comprehending* (p.p. 77-83). Urbana, IL: National Conference on Research in English.

ABSTRACT

Retelling is a traditional but very important learning strategy. It encourages readers to attend to the meaning of the text, reinforces elements of story structure, such as character, setting, and plot, requires readers to distinguish between key ideas and supporting details and encourages communication and oral language development. Narratives also help children build their storytelling skills, in which they connect language, structure, vocabulary, and comprehension, which are all important areas of literacy.

Φώτης Κούσουλας
Δάσκαλος, Διδάκτορας των Επιστημών της Αγωγής
Μακρυγιάννη 45-47, Καισαριανή, 16122, Αθήνα
Τηλ.: 2107243553
E-mail: fotiskous@yahoo.gr

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

Αλεξάνδρα Μαυρίδου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολλά έχουν αλλάξει στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την πρόσληψη και επιτέλεση της Λογοτεχνίας από την δεκαετία του 1970 και έπειτα. Πλέον η Λογοτεχνία αποτιμάται ως αναπόσπαστο κομμάτι μιας ευρύτερης γλωσσικής, κοινωνικής, ιστορικής και πολιτισμικής πραγματικότητας. Αυτή η διαφοροποίηση που προέκυψε και αποκρυσταλλώθηκε στις σύγχρονες παιδαγωγικές, μαθησιακές και λογοτεχνικές θεωρίες επέδρασε αποφασιστικά στον σχεδιασμό και την στοχοθεσία των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων. Πολλές από αυτές τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, που αποτελούν τον κανόνα στα περισσότερα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα, μόλις τα τελευταία χρόνια αρχίζουν να εφαρμόζονται στην Ελλάδα. Εν μέρει, αυτό οφείλεται στην ανάγκη προσαρμογής όχι μόνο της διδακτικής πρακτικής, αλλά και της αξιολογικής διαδικασίας κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτιμώνται ευκρινέστερα οι γνώσεις και δεξιότητες που προκύπτουν για τους μαθητές μέσα από την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Στην παρούσα εισήγηση, παρουσιάζονται τα μέχρι στιγμής αποτελέσματα μιας τέτοιας καινοτόμας διδακτικής παρέμβασης, σύμφωνης με το ανωτέρω πλαίσιο, που επιχειρείται στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2016 - 17, και οι θεωρητικοί άξονες πάνω στους οποίους βασίστηκε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης και συμπληρωματικής διδακτικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα με αυτή την εναλλακτική διαθεματική διδακτική προσέγγιση διερευνάται και εφαρμόζεται από την εισηγήτρια μια νέα αξιολογική κατεύθυνση που δεν αποβλέπει μόνο στην αποτίμηση των γνώσεων του μαθητή, αλλά και στη συνεκτίμηση των ικανοτήτων του σε αυθεντικές

καταστάσεις επικοινωνίας. Αυτό που προκύπτει ως συμπέρασμα από την μέχρι στιγμής εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης είναι ότι η εναλλακτική διαθεματική διδακτική, καθώς και η εναλλακτική αξιολόγηση της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας λειτουργούν διαλεκτικά και εντέλει αναδραστικά σε βελτιωτικές πρακτικές για τον εκπαιδευτικό και ενσυνείδητες γνώσεις για το μαθητή και στα δύο γνωστικά αντικείμενα.

ΓΕΝΙΚΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Από τα τέλη του 20ού αιώνα τρία σημαντικά κινήματα επηρέασαν τον θεωρητικό προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και συνακόλουθα τη διδακτική πρακτική:

1. το κίνημα του κοινωνικού εποικοδομισμού (Vygotsky, 1988), το οποίο διατείνεται ότι η γνώση οικοδομείται συλλογικά και συνεργατικά,
2. το κίνημα της κριτικής σκέψης (Bruner, 1997), το οποίο δίνει έμφαση στη διδασκαλία με στόχο την κατανόηση, και
3. το κίνημα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Wineburg & Grossman, 2000), που εκφράζεται και αποτυπώνεται σε σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, όπως είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελλάδας (Ματσαγγούρας, 2003).

Η επικράτηση αυτών των κινημάτων και η επιρροή τους στην διδακτική πρακτική συνοδεύτηκε από μια κριτική διάθεση επανεξέτασης των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης. Ειδικότερα, τα σταθμισμένα τεστ σύγκρισης και τα τεστ επίδοσης που κατασκευάζονται από τον διδάσκοντα, δύο μορφές παραδοσιακής αξιολόγησης, υπέστησαν έντονη κριτική (Weigle, 2002). Υπό το πρίσμα των νέων εξελίξεων, τα σταθμισμένα τεστ κρίθηκαν άκαμπτα και στατικά, καθώς επικεντρώνονται στην τελική απάντηση και τον τελικό βαθμό και όχι στο πώς ο μαθητής κατέληξε στην απάντηση, προάγοντας τον κομφορμισμό, καθότι οι μαθητές μαθαίνουν κατά διαφορετικό τρόπο και με διαφορετικό ρυθμό (Tsagari & Papageorgiou, 2012). Επιπροσθέτως, οι παραδοσιακές αυτές μορφές αξιολόγησης βρέθηκαν ότι αδυνατούν να μετρήσουν σημαντικές ανώτερες πνευματικές λειτουργίες των μαθητών, όπως ο συλλογισμός και η κριτική σκέψη, οι οποίες αποτελούν ζητούμενο των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και των παιδαγωγικών θεωριών στις οποίες αυτά βασίζονται (Tsaggari, 2004), όπως αυτές διατυπώθηκαν νωρίτερα.

Ως απάντηση στις προκλήσεις που έθεσαν τα τρία προαναφερθέντα κινήματα, προέκυψε το κίνημα της εναλλακτικής αξιολόγησης, που υποστη-

ρίζει ότι η αξιολόγηση οφείλει (α) να αποτελεί συνευθύνη δασκάλου και μαθητών, (β) να αποβλέπει στην αποτίμηση τόσο των γνώσεων του μαθητή όσο και των ικανοτήτων του να αξιοποιεί τις γνώσεις του σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας, (γ) να λαμβάνει υπόψη τη διαφορετική νοημοσύνη των μαθητών, και (δ) να ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ιδιαιτερότητες της περίστασης (π.χ. γνωστικά αντικείμενα, μαθησιακοί στόχοι κτλ.) (MacBeath et al., 2000: 92-93). Η εναλλακτική αξιολόγηση, όταν ενσωματώνεται στη διδακτική διαδικασία και διαμορφώνει το περιεχόμενο αυτής, παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναδεικνύουν την επινοητικότητα των μαθητών, να ελέγχουν τη συγκράτηση των πληροφοριών και τους συσχετισμούς δεδομένων, και να καθιστούν τις διαδικασίες αξιολόγησης κτήμα των μαθητών (Χαρίσης, 2006. Ηλιοπούλου, 2013).

ΕΙΔΙΚΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Από τη δεκαετία του ’70 και έπειτα, παρατηρείται μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος των θεωρητικών της λογοτεχνίας από το κείμενο στον αναγνώστη, εξέλιξη που διαμόρφωσε και την διδακτική της λογοτεχνίας. Ως εκ τούτου πλέον στο κέντρο της προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου βρίσκεται ο μαθητής ως αναγνώστης, ενώ το λογοτεχνικό κείμενο εξετάζεται και επιλέγεται με βάση τη διάδρασή του με τον μαθητή - αναγνώστη. Στη βάση αυτής της λογικής βρίσκεται η παραδοχή ότι κάθε κείμενο μπορεί να επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και προσλήψεις ανάλογα με τον εκάστοτε αποδέκτη του. Η νέα αυτή λειτουργία του λογοτεχνικού κειμένου θεμελιώθηκε επιστημονικά στις θεωρίες της αισθητικής της πρόσληψης του H. R. Jauss (1995) και της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W. Iser (2000) (Φρυδάκη, 2003) και εκφράστηκε πρακτικά με τη δημιουργική γραφή.

Στο επίπεδο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, η προαναφερθείσα έμφαση στον μαθητή - αναγνώστη, οφείλει να στοχεύει στην διέγερση της φαντασίας του, της δημιουργικότητάς του και των δεξιοτήτων του σε όλο το φάσμα τους, στην ανάδειξη και καλλιέργεια διαφορετικών τύπων νοημοσύνης, στη δημιουργική αξιοποίηση της έννοιας του λάθους και εντέλει στην μύηση των μαθητών στους μηχανισμούς κατασκευής υβριδικών κειμένων. Πράγματι, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο θα πρέπει να έχει ως στόχο «την αισθητική, γλωσσική, κοινωνική ευαισθητοποίησή του μαθητή και την ψυχοπνευματική του ωρίμανση» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007: 224). Όπως αναφέρει και ο Nodelman «είμαστε υποχρεωμένοι να βρούμε έναν τρόπο αξιοποίησης του πλούτου των ιδεών της λογοτεχνίας, ο οποίος

να ελαχιστοποιεί κατά το δυνατόν τη δύναμη επιβολής του κειμένου πάνω στον αναγνώστη και να επιτρέπει την ελεύθερη διαπραγμάτευση της υποκειμενικότητάς του» (Αποστολίδου, 1999: 338). Εξάλλου, όσο πιο ουσιαστικά επικοινωνεί ο μαθητής - αναγνώστης με τη λογοτεχνία, τόσο μεγαλώνει και το ενδιαφέρον του γι' αυτήν (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 1999: 97).

Σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον, η εκλεκτική συγγένεια των συγγραφικών με τις γλωσσικές δραστηριότητες μπορεί να αποβεί ωφέλιμη για τους μαθητές, στο μέτρο που οι οπτικές γωνίες της διδασκαλίας της Γλώσσας από τη μια και της Λογοτεχνίας από την άλλη παραμένουν διακριτές (Νικολαΐδου κ.ά., 2015). Σύμφωνα μάλιστα με τον Todorov, η Λογοτεχνία, ως η «τέχνη των λέξεων», εξαρτάται από την γλωσσική πράξη ως βασικό υλικό παραγωγής, έκφρασης και ερμηνείας (Todorov, 1977). Οφείλουμε επομένως να αναγνωρίσουμε την αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση των λογοτεχνικών κειμένων με το εκάστοτε γλωσσικό και επικοινωνιακό πλαίσιο πραγμάτωσής τους και τον τρόπο που αυτό το πλαίσιο επηρεάζει την αναγνωστική υποδοχή του λογοτεχνικού λόγου.

Όπως εύλογα προκύπτει από τα προαναφερθέντα η φύση της δομής ενός λογοτεχνικού κειμένου βρίσκεται σε ευθεία συνάρτηση με τη μορφή και περιεχόμενό του. Επιπρόσθετα, όπως υποστηρίζει ο Π. Πολίτης, η γλωσσική και η μη γλωσσική ύλη της λογοτεχνίας δεν διαφέρει από την ύλη των άλλων ειδών λόγου[1]. Ορμώμενη από το ανωτέρω θεωρητικό πλαίσιο και λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις στον χώρο της διδακτικής και αξιολογικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας η διδακτική παρέμβαση που παρουσιάζεται ακολούθως επιχειρεί τον συγκερασμό τους, συνδυάζοντας την ανάπτυξη της γλωσσολογικής σκέψης και τον αντίκτυπό της στην διδακτική της Λογοτεχνίας.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ), βασικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 71). Σε αντιδιαστολή με το προηγούμενο καθεστώς, και σε συμφωνία με τις αρχές της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, τα νέα ΠΣ αναγνωρίζουν την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, επισημαίνουν τις ιδιαιτερότητες της

1. Πολίτης, Π. Γένη και είδη του λόγου, Ο Λογοτεχνικός Λόγος. Διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_2_5/01.html (προσπελάστηκε 11/3/2016).

ανομοιομορφίας και υπογραμμίζουν το διαφορετικό σημείο εκκίνησης των μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 14-15). Αυτές οι επισημάνσεις και αποδοχές θέτουν επί τάπητος την ανάγκη διαμόρφωσης μίας ανάλογης διαδικασίας ανάγνωσης στην τάξη.

Σε αυτή τη βάση και με αφορμή την αύξηση των ωρών διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας για την Α' Γυμνασίου από 2 σε 3 διδακτικές ώρες για το τρέχον σχολικό έτος (ΦΕΚ 1640/9/6/2016), κατατέθηκε από το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης αίτημα -το οποίο και έγινε αποδεκτό- πιλοτικής επέκτασης του αυξημένου ωραρίου διδασκαλίας στην Β' Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2016-17. Σκοπός αυτού του αιτήματος, το οποίο τεκμηριώθηκε στη βάση του θεωρητικού πλαισίου που αναπτύχθηκε νωρίτερα, ήταν η αξιοποίηση της επιπλέον ώρας σε ένα οργανωμένο διαθεματικό πλαίσιο συνδιδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων της Νεοελληνικής Γλώσσας και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για την ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η καινοτομία της παρέμβασης έγκειται στο γεγονός της ταυτόχρονης παρουσίας δυο διδασκόντων την ίδια διδακτική ώρα στην ίδια σχολική τάξη, οι οποίοι διδάσκουν ταυτόχρονα δυο γνωστικά αντικείμενα (Νεοελληνική Γλώσσα και Νεοελληνική Λογοτεχνία), επιχειρώντας να αναδείξουν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης αυτών, μέσα από την μελέτη και παρουσίαση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων.

ΑΞΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Σύμφωνα με όσα διαμείφθηκαν μέχρι στιγμής, η απόπειρα συνδιδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση -τόσο σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, όσο και σε επίπεδο αξιολογικής προσέγγισης- εστιάζει στην οργάνωση και στους πολλαπλούς συνδυαστικούς μηχανισμούς του λογοτεχνικού λόγου, θεωρημένου ως συστηματικά οργανωμένου σύνθετου γλωσσικού συνόλου. Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε αναφορικά με την γλωσσική διδασκαλία είναι μια υπέρμετρη έμφαση στην άσκηση παρά στη χρήση της γλώσσας. Αυτή η πρακτική, αν και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη γλώσσα, δεν επιφέρει βελτιώσεις στην ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν και να εκφράζονται (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003). Έτσι, αν και οι μαθητές δε δυσκολεύονται στη συγκρότηση μεμονωμένων ορθών προτάσεων, καθώς γνωρίζουν να εφαρμόζουν τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος, αντιμετωπίζουν τερά-

στιες δυσκολίες στη σύνταξη κειμένου, λόγω έλλειψης επαρκούς εμπειρίας στην οργάνωση των σκέψεών τους (Ηλιοπούλου, 2009). Στην βάση αυτής της παραδοχής, ο συνδυασμός των γνωστικών αντικειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας και η ταυτόχρονη και συνδυαστική διδασκαλία τους μέσω της μελέτης και ανάγνωσης ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου, φαντάζει ως ευκαιρία να αμβλυνθούν οι προαναφερθείσες μαθησιακές αδυναμίες.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες σχεδιάστηκαν και δομήθηκαν οι διδακτικές και αξιολογικές δραστηριότητες δίνουν έμφαση στη διαδικασία και όχι στο τελικό προϊόν, στη σημασία και στην επικοινωνιακή περίσταση. Η διδασκαλία δε της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας επιχειρείται μέσω λεκτικής και επικοινωνιακής διεπίδρασης. Επιδιώκεται η αντιστοίχισή της στον πραγματικό κόσμο ή με συγκεκριμένο παιδαγωγικό σκοπό. Επιλέγονται εξάλλου για την εκπλήρωση των ανωτέρω στόχων μικρής διάρκειας και διαβαθμισμένης δυσκολίας δραστηριότητες (Lightbown & Spada, 1999).

Με βάση αυτούς τους άξονες, στο επίπεδο της Νεοελληνικής Γλώσσας, οι διδακτικές πρακτικές οι οποίες επιλέχθηκαν - και με την σειρά τους διαμόρφωσαν τις αξιολογικές πρακτικές που αξιοποιούνται - έγκεινται στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής με εστίαση στη γλωσσική αυτενέργεια των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Επικουρικά διοργανώνονται ρητορικά αγωνίσματα (εκφραστική ανάγνωση, παιχνίδι ρόλων, αυθόρμητος λόγος, προτρεπτικός λόγος, κτλ). Καταληκτικά, εφαρμόζονται μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και σε μια προσπάθεια αποτίμησής τους εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης με έμφαση στην περιγραφική αξιολόγηση στο πλαίσιο της αυτό - και ετερό - αξιολόγησης. Όπως είναι φανερό, αποζητείται η μεγαλύτερη δυνατή ποικιλία όσον αφορά τις εργασίες των μαθητών (γραπτές αλλά και προφορικές, ομαδικές αλλά και ατομικές). Όλες οι εργασίες έχουν ισοδύναμη βαρύτητα στην τελική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, επιτρέποντας περιθώρια ενίσχυσης του ρόλου τους στην τάξη, στη βάση του προτιμησιακού τρόπου μάθησης καθενός.

Όσον αφορά στο επίπεδο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, η στόχευση της διδακτικής και αξιολογικής προσπάθειας επικεντρώθηκε (α) στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σχέσης των μαθητών/τριών με τα κείμενα, και (β) στην καλλιέργεια ποικιλίας αναγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, ακρόαση, συγγραφή, κριτική, συγκριτική εξέταση κειμένων και οπτικών, θεατρική αναπαράσταση, μετουσίωση και μεταφορά συ-

ναισθημάτων σε νέο κείμενο, διερεύνηση των δυνατοτήτων της γλώσσας ως μέσου προσωπικής και καλλιτεχνικής έκφρασης, παρουσίαση και υποστήριξη κειμένων, κλπ.) στο πλαίσιο μίας αναγνωστικής ομάδας.

Η πορεία που σχεδιάστηκε και ακολουθείται για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων ξεκινά με την έρευνα και μελέτη από ομάδες μαθητών ποικίλων λογοτεχνικών κειμένων. Ακολούθως διανέμονται φύλλα εργασίας στους μαθητές και εκπονούνται ατομικές και ομαδικές εργασίες. Κατόπιν αφιερώνεται ο απαιτούμενος κατά περίπτωση χρόνος για την παρουσίαση εργασιών στην ολομέλεια της τάξης. Κατά την παρουσίαση δίνονται στους μαθητές και συμπληρώνονται από αυτούς φύλλα αξιολόγησης των παρουσιάσεων και γενικής αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης. Το παραδοτέο υλικό συγκεντρώνεται από τις διδάσκουσες με σκοπό την καταγραφή και ψηφιοποίηση για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Κατά την διδακτική πράξη αξιοποιούνται ποικιλοτρόπως και ανάλογα με τις απαιτήσεις των θεματικών ενοτήτων η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η μέθοδος project και η διαθεματικότητα. Παράλληλα η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο διδακτικό εργαλείο, ενισχύοντας τη βιωματική πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου που αποτελεί αντικείμενο μελέτης, μέσα από την τριβή των μαθητών με τους μηχανισμούς συγγραφής ενός λογοτεχνικού κειμένου. Από την άλλη για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αξιοποιείται η περιγραφική αξιολόγηση, ενώ οι μαθητές καλούνται να αυτοαξιολογήσουν και να ετεροαξιολογήσουν τους εαυτούς τους και τους συμμαθητές τους, αντίστοιχα.

Στην βάση των ως άνω επιδιώξεων, παρατίθενται ενδεικτικά μερικές από τις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν κατά την διδακτική παρέμβαση (τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδοσυνεργατικό επίπεδο):

1. Σχολιασμός και σύγκριση ιδεών, αξιών, στάσεων, συμπεριφορών που αναδεικνύονται στο κείμενο
2. Σχολιασμός της οπτικής γωνίας του συγγραφέα και διάκριση των συγγραφικών τρόπων και αφηγηματικών τεχνικών που διαμορφώνουν αυτήν την οπτική
3. Συσχετισμός ιδεών, αξιών, στάσεων, συμπεριφορών που αναδεικνύονται στο κείμενο με προσωπικές εμπειρίες, βιώματα, συναισθήματα
4. Κριτική προσέγγιση σημείων του κειμένου ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό του
5. Εντοπισμός πληροφοριών (πρόσωπα, χώρος, χρόνος, σκηνικό, κοινωνικό πλαίσιο)
6. Κατανόηση του επικοινωνιακού πλαισίου (βασικά δομικά στοιχεία,

βασικό μήνυμα, σκοπός συγγραφής, κειμενικό είδος)
7. Ερμηνεία κειμένου (εμβάθυνση, οργάνωση πληροφοριών, συνοχή, προθέσεις του συγγραφέα)
8. Κριτική κατανόηση
9. Έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων, ερμηνειών και αξιολογικών κρίσεων.

Οι δραστηριότητες αυτές δίνονται στους μαθητές αφού πρώτα μελετήσουν ολόκληρα λογοτεχνικά έργα, σε αντιδιαστολή με την μελέτη αποσπασμάτων που αντιπροσωπεύει την κοινή πρακτική. Αυτή η διαφοροποίηση δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τις επιδιώξεις του συγγραφέα και τον τρόπο με τον οποίο αυτές αποτυπώνονται στο έργο του, στοιχείο το οποίο διαφαίνεται ανάγλυφα στις απαντήσεις που δίνουν στις προτεινόμενες δραστηριότητες.

Σε ερευνητικό επίπεδο, οι επιδιώξεις της δράσης - που αποτέλεσαν και τους άξονες σχεδιασμού και πραγμάτωσης της - ορίζονται σε τρία διακριτά πεδία. Το πρώτο στάδιο συνίσταται στη συγκριτική μελέτη γλωσσικών και λογοτεχνικών παραγωγών των μαθητών με προγενέστερα παραγόμενα κείμενα των ίδιων στη διάρκεια του σχολικού έτους. Στη συνέχεια επιχειρείται διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των ίδιων των μαθητών προς το εν λόγω εγχείρημα, καθώς και οι δυνατότητες διάπλασης ενός κοινωνικού υποκειμένου που είναι σε θέση να κατανοεί πως λειτουργούν η Γλώσσα και η Λογοτεχνία στα κοινωνικοπολιτισμικά, ιδεολογικά, πολιτικά και οικονομικά συμφραζόμενά τους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Τα νέα ΠΣ τονίζουν ότι «η αξιολόγηση και στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι μια παιδαγωγική και όχι μια φιλολογική διαδικασία» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 34). Σύμφωνα με το πλαίσιο που θέτουν, η αξιολόγηση οφείλει να πραγματοποιείται στη βάση της παραγωγής προσωπικού λόγου για το διδασκόμενο λογοτεχνικό κείμενο ή για το θέμα για το οποίο αυτό μιλά, μακριά από τη λογική του σωστού/λάθους ή της αναπαραγωγής έτοιμων απαντήσεων που ίσχυε στο παρελθόν. Προτείνεται οι μαθητές να αξιολογούνται μέσω μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη (α) κριτικού γραμματισμού, (β) των αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τους, και (γ) οπτικο-ακουστικού γραμματισμού (Αποστολίδου, 2011). Σε αυτή τη λογική συνηγορεί και ο Gardner (1999), ο οποίος υποστηρίζει ότι οφείλουμε να παρέχουμε στους μαθητές ευκαιρίες για να εκδηλώσουν τις δεξιό-

τητες και τις γνώσεις τους με πολλούς τρόπους. Πράγματι, επιβάλλοντας ως αποκλειστικό μέσο αξιολόγησης την γραπτή εξέταση, περιθωριοποιούμε ουσιαστικά έναν μαθητή που ο προτιμησιακός τρόπος μάθησης του περνά μέσα από εικόνες ή από κίνηση, δυσχεραίνοντας την προσπάθεια του να αποδείξει τις γνώσεις και δεξιότητές του, αποθαρρύνοντάς τον στην πορεία της εκπαιδευτικής πράξης.

Η εναλλακτική αξιολόγηση είναι ένας τύπος συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης που εφαρμόζεται στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων. Δεν αντικαθιστά τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες διατηρούν την χρησιμότητά τους, αλλά μπορεί να εφαρμόζεται παράλληλα με αυτές. Στηρίζεται σε εργαλεία που διευκολύνουν στη διατύπωση αξιολογικής κρίσης με περιγραφική μορφή, βοηθώντας τους μαθητές να παρακολουθούν συστηματικά την πρόοδό τους (Tsagari, 2000). Παρά τους προβληματισμούς που έχουν κατά καιρούς τεθεί όσον αφορά στην αξιοποίησή της, τόσο σε ιδεολογικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο (βλέπε Brindley, 2001. Clapham, 2000), η εναλλακτική αξιολόγηση είναι έγκυρη και αξιόπιστη λόγω: (α) της στενής σχέσης με τη μάθηση και τη διδασκαλία, (β) της χρήσης πολλαπλών τρόπων αξιολόγησης, (γ) της εκπαίδευσης των μαθητών και εκπαιδευτικών στη σωστή χρήση αξιολογικών κριτηρίων, (δ) της αποφυγής της σύγκρισης των μαθητών ή άλλων μορφών γλωσσικής ή πολιτιστικής προκατάληψης (Huerta-Macias, 1995: 10). Πέρα από το πρακτικό επίπεδο, η αξία της έγκειται στο ότι προσφέρει έναν νέο τρόπο κατανόησης της μάθησης και της σχέσης μαθητή και εκπαιδευτικού, προωθώντας την άμεση συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα επίπεδα της μαθησιακής και αξιολογικής διαδικασίας.

Σε αυτή την βάση, αξιοποιείται ένα σύστημα αξιολόγησης που στηρίζεται λιγότερο στα κλασικά διαγωνίσματα και περισσότερο στις επιταγές της εναλλακτικής αξιολόγησης, βασιζόμενοι στην πεποίθηση ότι αν μπορούμε να διδάξουμε με 8 διαφορετικούς τρόπους, μπορούμε και οφείλουμε να αξιολογήσουμε με 8 διαφορετικούς τρόπους (Ηλιοπούλου, 2013. Ηλιοπούλου & Μαυρίδου, υπό έκδοση). Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούνται σταθμισμένα κριτήρια εναλλακτικής αξιολόγησης σε δυο στάδια (διαμορφωτική / τελική αξιολόγηση). Τα κριτήρια σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε (α) να λαμβάνουν υπόψη τους τις λογοτεχνικές, υφολογικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, και (β) να αποδίδουν σε αντικειμενική βάση την ικανότητά τους να παράγουν γραπτό λόγο σε λογοτεχνικό πλαίσιο.

Ειδικότερα, η αξιολογική διαδικασία ακολουθεί συγκεκριμένα και σαφή στάδια εκκινώντας από τον σχεδιασμό κριτηρίων εναλλακτικής αξιολόγησης προϊούσας δυσκολίας. Πιο συγκεκριμένα, πριν την εφαρμογή του προ-

αναφερθέντος σχήματος αξιολόγησης, επιχειρήθηκε η ανίχνευση των αντιλήψεων, των στάσεων και των προσδοκιών των μαθητών (μέσω ερωτηματολογίου) αναφορικά με τη δομή και τη στοχοθεσία της ισχύουσας αξιολόγησης και τις πιθανές δυνατότητες της εναλλακτικής (Dörnyei, 2012). Όπως πολύ γλαφυρά υποστηρίζεται «καθώς η νομιμότητα της ερμηνείας έχει περάσει από το δάσκαλο σε ολόκληρη την ερμηνευτική κοινότητα της τάξης, η αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών δεν μπορεί παρά να είναι και αυτή έργο συλλογικής αποτίμησης και ευθύνης» (Χοντολίδου, 2000: 55). Έπεται η αξιολόγηση των μαθητών ανά τετράμηνο με την αξιοποίηση ρουμπρικών. Οι ρουμπρίκες στο τέλος κάθε τετραμήνου στοχεύουν στην αξιολόγηση της επάρκειας των μαθητών (α) στην ανεύρεση - συλλογή στοιχείων, (β) στην πρόσληψη και παραγωγή κειμένου, (γ) στον τρόπο παρουσίασης, καθώς και (δ) στην ακρίβεια των απαντήσεών τους. Καταληκτικά διανέμεται και συμπληρώνεται ερωτηματολόγιο στο τέλος κάθε τετραμήνου (καθώς και στο τέλος της δράσης) προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανή αλλαγή των απόψεων των μαθητών. Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων των τεσσάρων φάσεων συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ευελπιστούμε ότι θα συνδράμει στην κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της δράσης και θα εκμαιεύει εύστοχα τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών για το όλο εγχείρημα, αφού αυτό θα έχει περατωθεί.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα συμπεράσματα της διδακτικής παρέμβασης, όπως αυτά αποτυπώθηκαν στις μέχρι στιγμής παραδομένες εργασίες των μαθητών, αλλά και στις απόψεις που εξέφρασαν για την όλη προσπάθεια στα ερωτηματολόγια που τους μοιράστηκαν, είναι εξόχως ενθαρρυντικά. Οι μαθητές κατανόησαν καλύτερα το λογοτεχνικό έργο που μελετήθηκε, τοποθετώντας το στο γλωσσικό, κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο συνελήφθη. Η ποικιλότητα των δραστηριοτήτων έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα να μάθουν με έναν τρόπο ο οποίος τους ήταν οικείος, καθώς και να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν περαιτέρω την δημιουργικότητα και την επινοητικότητά τους. Επιπροσθέτως, ενισχύθηκε αποφασιστικά η ικανότητα των μαθητών να εκφέρουν πρωτότυπο λόγο, τόσο γραπτό όσο και προφορικό, καθώς και η ικανότητά τους να οργανώνουν τις σκέψεις και τα επιχειρήματά τους σε κείμενο με σωστό και πειστικό τρόπο. Αν και η συνύπαρξη δυο διδασκόντων είναι κάτι πρωτόγνωρο για τους μαθητές, τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της Γλώσσας με την Λογοτεχνία, αλλά και

την σχέση και των δυο γνωστικών αντικειμένων με την ανθρώπινη εμπειρία. Κατανόησαν τη σχετικότητα και την ποικιλία των γλωσσικών δεξιοτήτων και των λογοτεχνικών αξιών, αναγνωρίζοντας με αυτό τον τρόπο την έλλειψη αποσπασματικότητας του εγχειρήματος, το οποίο συνόδευσαν με επιδοκιμαστικά σχόλια. Επιπροσθέτως, επικρότησαν, όπως διαφάνηκε από τα φύλλα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, τόσο την δυνατότητα που τους δόθηκε να παρακολουθήσουν εκ του σύνεγγυς την πρόοδό τους, όσο και τον αποδεσμευμένο από την παραδοσιακή εξετασιοκεντρική προσέγγιση καινοτόμο τρόπο αξιολόγησης. Σε τελική ανάλυση, οι μαθητές χαίρονται το μάθημα και επιδεικνύουν μεγάλη διάθεση να εμπλακούν ενεργά στα επόμενα στάδια της διδακτικής και αξιολογικής παρέμβασης, ακόμα και οι μαθητές που συμμετείχαν λιγότερο στην αρχή της προσπάθειας - ή ακόμα και τα προηγούμενα χρόνια.

Όσον αφορά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την μέχρι τώρα υλοποίηση της καινοτόμας δράσης σε παιδαγωγικό επίπεδο, όπως αυτά αποτυπώθηκαν στις εργασίες των μαθητών, στα φύλλα αξιολόγησης, καθώς και μέσα από την παρατήρηση των αντιδράσεων των μαθητών στην σχολική τάξη καθίσταται πρόδηλη η συνδρομή της σε βελτιωτικές διδακτικές πρακτικές. Ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της εναλλακτικής διδακτικής και αξιολογικής παρέμβασης εισάγει μια καινοτόμα αντίληψη για τη διδασκαλία τους, αλλά και τη διδασκαλία γενικότερα και καλλιεργεί μια πλατειά ποικιλία αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αποστολίδου, Β. (1999). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το Ζήτημα των Αξιών κατά τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Αποστολίδου, Β. (2011). *Οδηγός για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ηλιοπούλου, Κ. (2009). Διδακτική αξιοποίηση της αξιολόγησης της έκθε-

σης: ένα διαρκές ζητούμενο. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση – Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Βηματισμοί αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.* Πάτρα: ΚΕΔΕΚ.

Ηλιοπούλου, Κ. (2013). Αξιολόγηση βάσει φακέλου στο μάθημα της Γλώσσας: Δυνατότητες και περιορισμοί στο πλαίσιο των νέων Α.Π. στο Γυμνάσιο. Στο Μ. Ματθαιουδάκη (επιμ.), *Πρακτικά του 1ο Πανελλήνιου Συνέδριου Προτύπων Πειραματικών Σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης με θέμα «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Ένας χρόνος μετά». Θεσσαλονίκη*. (Διαθέσιμο online: http://3dim-evosm.web.auth.gr/conference/pp.419-428.pdf, προσπελάστηκε στις 28/10/2015)

Ηλιοπούλου, Κ. & Μαυρίδου, Α. (υπό έκδοση), *Η διδασκαλία της ΝΕ Λογοτεχνίας υπό το πρίσμα των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης: μια καινοτόμα εναλλακτική προσέγγιση*.

Ηλιοπούλου, Κ. & Μαυρίδου, Α. (2015). Διαβαθμισμένο πλαίσιο εναλλακτικής αξιολόγησης της ΝΕ λογοτεχνίας: μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση. Στο *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαιδευτικής Καινοτομίας ΕΕΠΕΚ*. Λάρισα: ΕΕΠΕΚ.

Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη. Στο Μ. Λεοντσίνη (επιμ.). *Όψεις της Ανάγνωσης (*σσ. 195-211) (μτφρ. Κ. Αθανασίου - Φ. Σιατίτσας). Αθήνα: Νήσος.

Jauss, H. R. (1995). Η Αισθητική της Πρόσληψης και η λογοτεχνική επικοινωνία. Στο *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα* (σσ. 93-107) (μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.

Κατσίκη - Γκίβαλου, Α. (2007). *Δημιουργοί και Αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκης.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: πως άλλαξαν όλα* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Νικολαΐδου, Σ., Ηλιοπούλου Κ, Κούντη Μ., Μαυρίδου, Α., Μεταξωτού Α. & Ρουβάς, Γ. (2015). «Η δημιουργική γραφή είναι το αντίθετο της έκθεσης»: η συστηματική διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2011-2015). Στο *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής* (Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015). (υπό έκδοση).

Νικολαΐδου, Σ., Μαυρίδου, Α. & Ρουβάς, Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την πα-

ραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις από την σχολική πράξη. Στο *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα: «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη», Νάουσα, 4-6 Απριλίου 2014*. (Διαθέσιμο online: http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/index.html, προσπελάστηκε στις 02/06/2015).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Διαθέσιμο online: http://digitalschool.minedu.gov.gr, προσπελάστηκε στις 01/11/2015)

Todorov, T (1977). *Λογοτεχνία και σημειωτική* (μτφρ. Α. Παρίση). Αθήνα: Σπείρα 6.

Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ. Α. Ροδή). Αθήνα: Γνώση.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Χαρίσης, Α. Ε. (2006). *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χοντολίδου, Ε. (2000). Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα*: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

Anastasiadou, A. & Iliopoulou K. (2014). Redefining schooling: Implementing crosscurricularity to create critical thinkers with viable learning strategies. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, 2* (1), 14-27.

Brindley, G. (2001). Outcomes-based Assessment in Practice: Some Examples and Emerging Insights. *Language Testing, 18/*4, 393-407.

Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.

Clapham, C. (2000). Assessment and Testing. *Annual Review of Applied Linguistics, 20*, 147-161.

Dörnyei, Z. (2012). Motivation in language learning. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21th century*. New York: Basic.

Huerta - Macias, A. (1995). Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions. *TESOL Journal, 5/*1, 8-11.

Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Tsagari, C. (2000). Using Alternative Assessment in Class: The Case of Portfolio Assessment. *ASPECTS, 61*, 6-24.

Tsaggari, C. (2004). Alternative Methods of Assessment. In R. West & C. Tsaggari (Eds.), *Testing and Assessment in Language Learning*. Patras: Hellenic Open University.

Tsagari, D. & Papageorgiou, S. (2012). *Language testing and assessment: Issues in the Greek educational context*. Greece: Hellenic Open University (Retrieved June 2, 2015 from http://rpltl.eap.gr).

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wineburg, S. & Grossman, P. (2000). *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to Implementation*. New York: Teachers College Press.

ABSTRACT

This paper focuses on the understanding of Literature as an integral part of a broader linguistic, social, historical and cultural reality. Based on modern pedagogical, learning and linguistic theories, the potential of the concurrent instruction of the cognitive subjects of Modern Greek Literature and Modern Greek Language in secondary education are investigated and subsequently confirmed, in an innovative teaching intervention undertaken at the Experimental School of the Aristotle University of Thessaloniki. Alongside this teaching intervention, a new student assessment model is implemented, the aim being to assess not only the students' knowledge, but their ability to utilize that knowledge in authentic communication instances.

Αλεξάνδρα Μαυρίδου
Φιλόλογος, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικής
Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Μπουμπουλίνας 2, Μετέωρα, Πολίχνη, Θεσσαλονίκη, 56532
Τηλ.: 2310 627920, 6945 342732
E-mail: alexandra.mauridou@gmail.com

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

Αγγελική Χειλάκη

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σύμφωνα με έναν επιγραμματικό ορισμό λογοτεχνία είναι η τέχνη του λόγου, η καλλιέργεια του έντεχνου λόγου, η λογοτεχνική παραγωγή μιας χώρας ή μιας εποχής, το σύνολο των φιλολογικών έργων, πεζών και έμμετρων, που αναφέρονται σε ένα λαό ή σε μια εποχή. Λογοτεχνικό είναι κάθε έργο που ο συγγραφέας του επιμελήθηκε ιδιαίτερα τη μορφή και απέβλεπε σε αισθητικές αξίες. Ο όρος λογοτεχνία είναι στενότερος από τον όρο γραμματεία που περιλαμβάνει το σύνολο των γραπτών μνημείων ενός έθνους.

Κατά καιρούς έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί της Παιδικής Λογοτεχνίας, ενός κλάδου της λογοτεχνίας ο οποίος έχει πλέον αυτονομηθεί. Οι εκάστοτε ορισμοί λαμβάνουν υπόψη τους συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Η Rebecca J. Lukens (1995) αναφέρει ότι η Λογοτεχνία για παιδιά διαφέρει από τη Λογοτεχνία για ενηλίκους ως προς το βαθμό και όχι ως προς το είδος. Η Παιδική Λογοτεχνία άλλωστε προσφέρει την ίδια απόλαυση με αυτήν που προσφέρει και η Λογοτεχνία των ενηλίκων. Οι ιστορίες έχουν μια αμεσότητα, αποφεύγονται οι πολλές παρεκβάσεις και η σχέση που διέπει τα δρώντα πρόσωπα με τη δράση είναι εμφανέστερη. Ευκρινέστερες είναι επίσης και οι σχέσεις που διέπουν τα δρώντα πρόσωπα είτε αυτά είναι υποκείμενα δράσης ή κατάστασης είτε αντικείμενα αξίας κ.ά. Εξάλλου, τα παιδιά προτιμούν τον κυριολεκτικό λόγο περισσότερο από τους ενηλίκους, ενώ είναι δεκτικότερα και επιρρεπέστερα στις φαντασιακές καταστάσεις.

Ο Peter Hunt (1988), αφού διαπίστωσε ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά που καθιστούν εμφανή τα βιβλία για παιδιά, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η Λογοτεχνία για παιδιά είναι το σύνολο των αισθητικά δικαιωμένων κειμένων που είναι σε θέση να συμβάλλουν στην ψυχαγωγία των παιδιών και στην πνευματική τους καλλιέργεια, δηλαδή στην ανάπτυξη της ικανότητας για αντίληψη της ομορφιάς στην ωρίμαση της προσωπικότητας και στη διαμόρφωση ελεύθερης συνείδησης. Άλλωστε, η Παιδική Λογοτεχνία περιλαμβάνει α) κείμενα πρωτότυπης παραγωγής, β) Κριτικά κείμενα, τα

οποία εντάσσονται στον ευρύτερο χώρο της θεωρίας της λογοτεχνίας και της Κριτικής και γ) εργασίες, οι οποίες προσεγγίζουν την πρωτότυπη παραγωγή της Παιδικής Λογοτεχνίας κατά τρόπο ερμηνευτικό και διδακτικό.

1.1 Η λογοτεχνία στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου

Βασικός σκοπός σύμφωνα με το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ είναι η επαφή του παιδιού των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου με καταξιωμένα από άποψη αισθητική κείμενα κυρίως της ελληνικής, έντεχνης και λαϊκής λογοτεχνίας, η εξοικείωσή του με το εξωσχολικό βιβλίο και η ενθάρρυνσή του να αναπτύξει τη δημιουργική του φαντασία (http://www.pi-schools.gr/programs/depps/). Οι βασικοί στόχοι για το μαθητή είναι να ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:

- Εξοικειώνεται βιωματικά με τη μορφή και το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων. Ψυχαγωγείται με τα κείμενα και τα απολαμβάνει ως ακροατής.
- Εξοικειώνεται διαισθητικά και με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας.
- Αντιλαμβάνεται τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας τόσο στο σημασιολογικό όσο και στο φωνητικό- μορφολογικό επίπεδο.
- Έρχεται σε επαφή με την παράδοση του τόπου και το λαϊκό πολιτισμό.
- Αποκτά αίσθηση του χιούμορ διαμέσου επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων και να οξύνει τη φαντασία του.
- Ενθαρρύνεται στη δημιουργία και έκφραση δικών του ιστοριών και εξοικειώνεται με τη χωρο-χρονική αντίληψη.
- Γνωρίζει, περισσότερο ως ακροατής, κατάλληλα για την ηλικία του κείμενα, των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής –κυρίως– λογοτεχνίας και παράδοσης.

Οι βασικές θεματικές ενότητες είναι, αρχικά, η διαπραγμάτευση παραδοσιακών και νεωτερικών λογοτεχνικών κειμένων για ακρόαση και αναδιήγηση. Επιπλέον, η χρήση μικρών λογοτεχνικών κειμένων για σιωπηρή και μεγαλόφωνη ανάγνωση, ποιημάτων για απαγγελία, καθώς επίσης, λογοτεχνήματα για καλλιέργεια του χιούμορ και της φαντασίας. Τέλος, η χρησιμότητα κειμένων που αντιπροσωπεύουν διάφορα λογοτεχνικά είδη, σχολές και δημιουργούς.

Σύμφωνα με το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες:

- Ακρόαση και αναδιήγηση λογοτεχνικών κειμένων (μικρών ιστοριών, διηγημάτων, παραμυθιών).
- Απαγγελίες ποιημάτων, χρήση μελοποιημένης ποίησης.
- Γλωσσικά παιχνίδια ρυθμού, ομοιοκαταληξίας, επανάληψης, αστείων λέξεων και συλλαβών, γλωσσοδέτες κ.ά.
- Συλλογή λαϊκών παραμυθιών, παραδόσεων, παροιμιών, αινιγμάτων από την οικογένεια και ανακοίνωση, ανάγνωση, παιχνίδια, δραματοποίηση στην τάξη.
- Ποιήματα, ιστορίες, παραμύθια με κωμικό περιεχόμενο, για ακρόαση, ανάγνωση, δραματοποίηση, παντομίμα.
- Ημιτελείς ιστορίες που το παιδί διαβάζει ή ακούει για να μαντέψει το τέλος τους, να τις συνεχίσει και να τις ολοκληρώσει ή και να δημιουργήσει δικές του εκδοχές (δημιουργική αφήγηση).
- Παιγνιώδεις ασκήσεις αντιστροφής των στοιχείων συνέχειας μιας ιστορίας (π.χ. κάποτε - τώρα - μετά - χθες - σήμερα - αύριο), προκειμένου να τις τακτοποιήσει με τη φυσική χρονολογική σειρά.
- Αφήγηση από το δάσκαλο επιλεγμένων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας, καθώς και παραμυθιών άλλων λαών (π.χ. παραμύθια των βαλκανικών λαών, παραμύθια από την Ευρώπη, παραμύθια από την Ασία).
- Σιωπηρή ανάγνωση κειμένων με σκοπό την κατανόηση του περιεχομένου.
- Μεγαλόφωνη ανάγνωση, με εκφορά και έκφραση προσαρμοσμένη στο είδος του λόγου, στο περιεχόμενο και στην περίσταση (λ.χ. ένταση της φωνής ανάλογα με τον χώρο).

1.2 Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική πράξη

Σύμφωνα με μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση καθίσταται σαφές πως η λογοτεχνία και η αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια σύνθετη, πολύπλευρη και ταυτόχρονα πολυσήμαντη εκπαιδευτική προσέγγιση. Φαίνεται πράγματι ακριβέστερος και ευρύτερος ο όρος «Λογοτεχνική Εκπαίδευση» (Χοντολίδου, 2007).

Η λογοτεχνία από την εποχή του Ομήρου μέχρι και το μυθιστόρημα του 19ου αιώνα κατάφερε να διατηρήσει να διατηρήσει μια βασική λειτουργία, τον διαμορφωτικό παράγοντα της κοινωνίας και να συναγωνιστεί τις άλλες τέχνες με σκοπό να συμβάλλει «*στη χειραφέτηση του ανθρώπου από τις δεσμεύσεις που η φύση, η θρησκεία και η κοινωνία του επιβάλλουν*» (Jauss 1995: 91).

Είναι αλήθεια βέβαια πως το παιδικό βιβλίο, κυρίως αυτό που προορίζεται για μικρότερα παιδιά, απευθύνεται πάντα και στον ενήλικο συναναγνώστη, στοχεύει πάντα και στη δική του επιδοκιμασία και κυρίως τη δική του αγοραστική δύναμη (Ζερβού, 1997).

Η Κανατσούλη (1997) τονίζει αυτή την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και παραθέτει κάποιες σημαντικές προϋποθέσεις, τις οποίες πρέπει να λαμβάνει υπόψη ο εκπαιδευτικός:

- Δεν είναι απαραίτητο ο μαθητής να αποκωδικοποιεί πλήρως και να αποδίδει το ακριβές νόημα ενός λογοτεχνικού κειμένου.
- Είναι σαφές πως ο μαθητής δεν δίνει την ίδια σημασία σε κάθε σελίδα του βιβλίου αλλά ούτε και είναι υποχρεωτική η ολοκληρωτική ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου.
- Δεν είναι σημαντικό για τον μαθητή να αναζητά διαρκώς ποιος είναι ο διδακτισμός του συγγραφέα και γενικότερα τι θέλει να πετύχει μέσα από αυτό.
- Δε χρειάζεται να παπαγαλίζει όλες τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν γίνει πάνω στο λογοτεχνικό κείμενο.
- Δεν είναι απαραίτητη η αναζήτηση δραστηριοτήτων μόνο και μόνο για να προβάλει την επιφανειακή κατανόησή του για το βιβλίο.
- Είναι σημαντικό ο αναγνώστης να αποκτά λογοτεχνική οξυδέρκεια μέσα από την ανάγνωση ποικίλων ειδών λογοτεχνικών κειμένων.

1.3 Πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην παιδαγωγική διαδικασία

Τις τελευταίες δεκαετίες και σύμφωνα με το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ έχουν επαναπροσδιοριστεί οι διδακτικές προσεγγίσεις αλλά και τα μαθησιακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική πράξη. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στην οργανωμένη και δομημένη διαδικασία ποικίλων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών (Gangé et al., 1992) που αποβλέπουν με έμμεσο και άμεσο τρόπο στην ενίσχυση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Επιπλέον, η εισαγωγή και αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως διδακτικό εργαλείο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης των γνωστικών αντικειμένων αποτελεί μια από τις σημαντικότερες αλλαγές στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Συχνά οι εκπαιδευτικοί, όταν βρίσκονται μπροστά στην πρόκληση της ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολο-

γιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δε γνωρίζουν ακριβώς τον τρόπο με τον οποίο θα τις ενσωματώσουν έτσι ώστε να έχουν πρόσθετη εκπαιδευτική αξία. Για τη λειτουργική εφαρμογή της αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών είναι αναγκαίο και παιδαγωγικά ωφέλιμο να λαμβάνονται υπόψη οι παιδαγωγικές πτυχές που απορρέουν από την αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, οι ψηφιακές τεχνολογίες διαθέτουν μία ιδιαίτερη εκπαιδευτική δυναμική, θέτουν περιορισμούς αλλά προσφέρουν παράλληλα σημαντικές δυνατότητες για διαφόρων τύπων αναπαραστάσεις του μαθησιακού περιεχομένου, ενώ ενισχύουν ποικίλες αλληλεπιδράσεις (μεταξύ μαθητών ή μαθητών και εκπαιδευτικού).

Έρευνες των τελευταίων δεκαετιών αναδεικνύουν ότι η προσεκτική και μελετημένη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία μπορεί να ενισχύσει θετικά τη μάθηση και να αυξήσει την ικανότητα κατανόησης του μαθητή. Το γεγονός αυτό έχει ως απόρροια την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν αρχικά τεθεί με ξεκάθαρο και οριοθετημένο πλαίσιο (Pitler et al., 2007).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων (Σχορετσανίτου & Βεκύρη, 2010) παρέχει νέες δυνατότητες για να παραχθούν δραστηριότητες μάθησης, νέες υπηρεσίες μάθησης και δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν νέα δεδομένα περιεχομένου και δραστηριοτήτων. Η νέα αυτή πραγματικότητα δε θα μπορούσε παρά να αποτυπωθεί σε νέες θεωρίες για τη σύγχρονη διδακτική πραγματικότητα. Στη νέα αυτή θεωρητική προσέγγιση χρησιμοποιούνται όροι όπως πολυγραμματισμός (multiliteracy), πολυτροπικότητα (multimodality) και σχέδιο/σχεδιασμός (design), οι οποίοι αντικατοπτρίζουν και αποτυπώνουν τους νέους προσανατολισμούς που αποκτά η διδασκαλία υπό το ευρύ φάσμα και τη γενικότερη χρήση των ΤΠΕ ως μέσο πρακτικού γραμματισμού (Κόμης & Ντίνας, 2011).

Καθίσταται αναγκαία η δημιουργία σύγχρονων εκπαιδευτικών δεδομένων τα οποία θα αποτελέσουν χρήσιμο εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία θα συνάδουν με τις τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις και θα συμβαδίζουν με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, η υλοποίηση και η αξιολόγηση αυτών θα έχουν ως αποτέλεσμα την πληρέστερη αποτύπωση και απεικόνιση της λειτουργικής χρήσης αυτών, των θετικών αλλά πιθανότατα και κάποιων αρνητικών στοιχείων που θα αναδειχτούν και θα ωφελήσουν στην αυτοβελτίωση της διαδικασίας.

Στο σύγχρονο σχολείο οι Νέες Τεχνολογίες δεν περιορίζονται στον πληροφορικό αλφαβητισμό, αλλά προσφέρουν εργαλεία τα οποία διαθέτουν έντονη δυναμική και τα οποία αποτελούν εφαρμογές υποστήριξης, ενίσχυ-

σης και εμπλουτισμού της διδασκαλίας της μάθησης (Τζιμογιάννης, 2001).

Ο όρος πληροφορικός γραμματισμός (ICT literacy) περιγράφει την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, τα εργαλεία επικοινωνίας και τις δικτυακές υπηρεσίες για την προσπέλαση, διαχείριση, ενσωμάτωση, αξιολόγηση, δημιουργία και επικοινωνία πληροφοριών, με στόχο την επίλυση προβλημάτων και, τελικά, τη μάθηση και τη συνεχή τους ανάπτυξη (Δαγδιλέλης & Δεληγιάννη, 2004).

Στα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών ο πληροφορικός γραμματισμός θεωρείται γνωστικό-μαθησιακό αντικείμενο αντίστοιχης σπουδαιότητας με τον γλωσσικό γραμματισμό (literacy), τα μαθηματικά και τον επιστημονικό γραμματισμό (scientific literacy). Κατά συνέπεια, η ένταξη των ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο δεν έχει ως στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τους υπολογιστές και με συγκεκριμένα λογισμικά ούτε, πολύ περισσότερο, την κατάρτισή τους σε εφήμερες τεχνολογικές δεξιότητες.

Οι ΤΠΕ δεν αποτελούν ένα εξαιρετικό (σπάνιο) γεγονός στην τάξη αλλά είναι πλήρως ενταγμένες στην καθημερινή εργασία μαθητών και δασκάλου και σε όλα τα αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών με στόχο:

- την υποστήριξη των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη μάθηση
- την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών
- την υποστήριξη διερευνητικών, εποικοδομητικών και συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Η εκπαιδευτική χρήση των Νέων Τεχνολογιών δημιουργεί στις μέρες μας ένα νέο περιβάλλον μάθησης και διαφοροποιεί το ρόλο τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα διαδραστικό περιβάλλον, ενώ ο εκπαιδευτικός αποκτά διαμεσολαβητικό και καθοδηγητικό ρόλο σε μια διαδικασία βιωματικής προσέγγισης της γνώσης. Επιπλέον, η χρήση του υπολογιστή αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο στη συλλογή, επεξεργασία και παρουσίαση της πληροφορίας, καθώς και στην ανάπτυξη νέων μορφών επικοινωνίας.

2. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Περιγραφή της εκπαιδευτικής πρακτικής

Η συγκεκριμένη πρακτική σχεδιάστηκε και οργανώθηκε σύμφωνα με δύο βασικές παραδοχές. Αρχικά, αποτελεί σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική η

οποία προσεγγίζει ένα από τα διασημότερα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία τον «Μικρό Πρίγκιπα» και σαφέστατα αποτελεί οικεία θεματική ενότητα για τα παιδιά, ο κόσμος των διάσημων παραμυθιών και των παιδικών βιβλίων. Επιπλέον, στοχεύει να δημιουργήσει ενημερωμένους και δραστηριοποιημένους νεαρούς πολίτες. Επιδιώκεται η διαμόρφωση στάσεων και αξιών, η καλλιέργεια της λογοτεχνικής συνείδησης, της ευαισθησίας, της συνεργασίας, η ανάπτυξη της φαντασίας, η αισθητική καλαισθησία, η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Η εκπαιδευτική πρακτική υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της χρήσης και της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη.

Η βασική ιδέα της εκπαιδευτικής πρακτικής ξεκίνησε από την ανάγκη εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου λογοτεχνικού βιβλίου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτικός, η οποία ήταν υπεύθυνη για τη διεξαγωγή ενός εκπαιδευτικού ομίλου, ο οποίος λειτουργεί στο πλαίσιο των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων με τίτλο «Λογοτεχνία και Μαθηματικά» συλλαμβάνει την ιδέα να χρησιμοποιήσει ένα λογοτεχνικό βιβλίο πολύ αγαπητό στα παιδιά και να δημιουργήσει ένα πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές, αφενός, με τη λογοτεχνία και τα μαθηματικά, αφετέρου, με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας.

Ο αρχικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού ομίλου περιελάμβανε την επιλογή του λογοτεχνικού κειμένου, το οποίο επρόκειτο να τύχει επεξεργασίας. Απομονώθηκαν από την εκπαιδευτικό οι ιδέες και τα μηνύματα που κρίθηκαν σημαντικό να μεταδοθούν στους μικρούς μαθητές και οργανώθηκε ένα χρονοδιάγραμμα εργασίας με κάποιες θεματικές ενότητες. Παράλληλα προσδιορίσθηκαν οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιούνταν στον οριζόμενο χρόνο, ο τρόπος εργασίας των μαθητών και οι τεχνολογίες της πληροφορικής που θα αποτελούσαν μέσο για αποτελεσματικότερη εργασία.

2.2 Οι διδακτικοί στόχοι της εκπαιδευτικής πρακτικής

Οι στόχοι της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής εκτείνονται σε τρία επίπεδα. Πρωταρχικός στόχος είναι σαφέστατα να γνωρίσουν οι μαθητές το διάσημο λογοτεχνικό παιδικό βιβλίο του Αντουάν ντε Σαιντ - Εξυπερύ «Ο Μικρός Πρίγκιπας», καθώς και να αναδείξουν όλα τα στοιχεία εκείνα που το καθιστούν κείμενο ύψιστης λογοτεχνικής και μαθησιακής αξίας.

Σε πρώτο επίπεδο και σύμφωνα με τα γνωστικά αντικείμενα επιδιώκεται οι μαθητές να μάθουν να προσεγγίζουν ένα ολοκληρωμένο λογοτεχνικό κείμενο της παιδικής λογοτεχνίας, να το αναλύουν και να το προσεγγί-

ζουν δημιουργικά. Να το αναγνώσουν, να το αναδιηγηθούν αλλά και να το αφηγηθούν, μετέπειτα να αποδώσουν ένα βαθύτερο νόημα και να αναδείξουν τις ιδέες του. Να μάθουν οι μαθητές να αναγνωρίζουν σχήματα λόγου και λογοτεχνικές δομές. Να οδηγηθούν οι μαθητές μέσα από αβίαστες τεχνικές στη δημιουργική συγγραφή κειμένων και στις αφηγηματικές ψηφιακές τεχνικές. Να αποκτήσουν μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες μέσα από βιωματικές δράσεις και να υπάρξει άμεση σύνδεση των μαθηματικών εννοιών με κατανόηση και απόδοση γλωσσικών νοημάτων. Να καλλιεργηθεί η δημιουργική γραφή και η φιλαναγνωσία μέσω της συναισθηματικής γλώσσας και με τεχνικές της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου.

Σε δεύτερο επίπεδο, οι στόχοι είναι σύμφωνα με τη μαθησιακή διαδικασία οι ακόλουθοι:

Επιδιώκεται η ανάπτυξη και ενίσχυση δημιουργικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ενθαρρύνεται η εργασία σε ομάδες, η συνεργασία και ο καταμερισμός εργασίας. Δίνονται τα κατάλληλα ερεθίσματα με στόχο την ανταλλαγή απόψεων και την έκφραση των συναισθημάτων. Καλλιεργείται η κριτική και η μαθηματική σκέψη και οξύνεται η φαντασία μέσω των δραστηριοτήτων ανάλυσης των λογοτεχνικών κειμένων.

Καθώς όμως πρόκειται για μια σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, καμία προσπάθεια δεν θα ήταν ολοκληρωμένη, εάν δεν εμπλέκονταν οι Νέες Τεχνολογίες. Σε ένα τρίτο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί στόχοι αναφέρονται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λογοτεχνία και στα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η εφαρμογή και η αξιοποίηση εργαλείων WEB 2.0 για την βελτιστοποίηση και μεγιστοποίηση θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι μαθητές καλούνται να εξοικειωθούν και να αποκτήσουν δεξιότητες χειρισμού του Η/Υ. Η καλλιέργεια της συνείδησης ότι ο Η/Υ μπορεί να λειτουργήσει ως μαθησιακό εργαλείο και εργαλείο πολυτροπικών δυνατοτήτων. Η εξοικείωση με τη χρήση λογισμικών και προγραμμάτων για την εκμάθηση μαθηματικών εννοιών και λογοτεχνικών νοημάτων.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής πρακτικής

Οι δραστηριότητες στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν αποτελούν ξεχωριστό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά εντάσσονται στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού ομίλου στον οποίο εμπλέκονται οι μαθητές με την εκπαιδευτικό. Στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική έχουν προσ-

διορισθεί οι βασικοί άξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται ενδεικτικά στον παρακάτω πίνακα. Αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας αποτελούν οι νέες τεχνολογίες. Όπως τονίζουν οι Ράπτης και Ράπτη (2001), Κόμης και Μικρόπουλος (2001) και Πλατινάκης (2010), οι δυνατότητες που παρέχουν στην εκπαίδευση οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών είναι πολλές και αδιαμφισβήτητες δημιουργώντας κλίμα αλλαγής και θετικής στάσης.

Πίνακας 1: Παρουσίαση ενδεικτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού ομίλου

Ενδεικτικές δραστηριότητες	**Σύντομη περιγραφή**
Ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου - ασκήσεις φιλαναγνωσίας	Οι μαθητές διαβάζουν το λογοτεχνικό κείμενο και έρχονται σε επαφή με ένα σημαντικό κομμάτι της παγκόσμιας παιδικής λογοτεχνίας.
Ανάλυση του λογοτεχνικού κειμένου – Εφαρμογή αφηγηματικών τεχνικών (Παιχνίδισμα με τις σημασίες)	Οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν πέρα από τις λέξεις. Αναλύουν το κείμενο και εντοπίζουν τις αλληγορίες. Μεταφέρουν τις σημασίες στη σύγχρονη πραγματικότητα και μιλούν για παρόμοιες καταστάσεις που έχουν οι ίδιοι βιώσει. Δίνουν νοηματικές διαστάσεις.
Εικαστική αναπαράσταση	Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες. Μοιράζουν την κόλλα ζωγραφικής σε δύο τμήματα και αναπαριστούν τη σκηνή που τους εντυπωσίασε και αποτυπώνουν γραπτώς τα βαθύτερα νοήματα.
Επεξεργασία εικόνων με το ψηφιακό εργαλείο «pizap» - δημιουργία ψηφιακού λεξικού	Τα παιδιά ασκούνται στο πρόγραμμα «pizap». Επεξεργάζονται τις εικόνες που δημιουργούν. Δημιουργούν τις σημασίες των λέξεων και των εννοιών του ψηφιακού λεξικού που αναφέρονται στο κείμενο.

Δραστηριότητες μέσω της πλατφόρμας moodle	Η εκπαιδευτικός ανεβάζει δραστηριότητες σχετικά με τον Μικρό Πρίγκιπα και οι μαθητές παίρνουν έτσι νέες ιδέες και συζητούν, εάν τα γεγονότα γέννησαν σε όλους την ίδια εντύπωση, ή οδήγησαν όλους τους μετέχοντες στα ίδια συμπεράσματα.
Απόκτηση μαθηματικών γνώσεων: Τα μαθηματικά έχουν νόημα και βιώματα	Οι δραστηριότητες της συγκεκριμένης ενότητας έχουν ως αφορμή το κείμενο. Οι μαθητές μέσα από βιωματικές καταστάσεις θα οδηγηθούν στη μαθηματική γνώση, στην ενεργητική μάθηση και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι μαθηματικές δραστηριότητες αποτελούν πρωτότυπο υλικό της εκπαιδευτικού.
Χρήση λογισμικών και εφαρμογών για την δημιουργία πρωτότυπων ψηφιακών λογοτεχνικών κειμένων και αφηγήσεων	Οι μαθητές με τα κατάλληλα ερεθίσματα που θα αποτελέσουν την αφόρμηση της εκάστοτε ιστορίας θα παράγουν τόσο μέσω της καλλιέργειας του προφορικού λόγου όσο και μέσω των ΤΠΕ ψηφιακές πρωτότυπες αφηγήσεις και ιστορίες με εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Μερικά από τα λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν είναι: ComicStrip Creator, Movie Maker,Tikatok, My StoryMaker, Kerpoof, KidPix, KidWorks, StoryBook, Kidspiration 3, Picasa3, Kizoa,.
Δραματοποίηση επιλεγμένων κειμένων	Οι μαθητές επιλέγουν αποσπάσματα του κειμένου, γράφουν σενάρια, κατασκευάζουν σκηνικά και δραματοποιούν τις ιστορίες τους.

3.2 Παιδαγωγική καινοτομία και δημιουργικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής

Η Παιδαγωγική καινοτομία του εκπαιδευτικού ομίλου που παρουσιάζεται έγκειται στο γεγονός ότι εμπλέκει τις νέες τεχνολογίες και τα μαθηματικά

στην παραδοσιακή διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η εκπαιδευτικός και οι μαθητές στο πλαίσιο της εργασίας τους αξιοποιούν εργαλεία web 2.0. Οι υπηρεσίες web 2.0 παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας νέας γενιάς μαθητών και διαμορφώνουν νέα περιβάλλοντα εργασίας όπου ο χώρος της εκπαίδευσης μπορεί να αφομοιώσει αλλά και να τροφοδοτήσει με νέες πρακτικές (Weller et al., 2005).

Οι μαθητές από απλοί αποδέκτες της λογοτεχνικής ανάλυσης που θα μπορούσε να τους προσφέρει ο διδάσκων γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί. Εμπνέονται και ζωγραφίζουν με αφορμή το κείμενο, επεξεργάζονται τις δημιουργίες τους με το piZap, μετέπειτα την αφηγηματική λειτουργία, την οποία εμπλουτίζουν με εικόνα, διαλόγους, μουσική, εφέ. Καταγράφουν τα συμπεράσματά τους και τις δημιουργίες τους σε ψηφιακά περιβάλλοντα που οι ίδιοι διαχειρίζονται και τα αξιοποιούν με παιγνιώδη τρόπο. Αποκτούν και οδηγούνται στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών με αβίαστο και βιωματικό τρόπο.

3.3 Ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής πρακτικής στα Προγράμματα σπουδών των γνωστικών αντικειμένων

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική μπορεί εύκολα να ενσωματωθεί στη διδακτέα ύλη, καθώς η λογοτεχνία και η φιλαναγνωσία αποτελούν αναπόσπαστα τμήματα του αναλυτικού προγράμματος των τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Η ανάλυση επομένως ενός λογοτεχνικού κειμένου με την αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να ενταχθεί στο μάθημα της Γλώσσας, μέρος του οποίου μαθήματος αποτελεί η λογοτεχνία. Στην ώρα της φιλαναγνωσίας, επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί το λογοτεχνικό κείμενο καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως εισαγωγή των μαθητών στο συγκεκριμένο τρόπο εργασίας.

Τα μαθηματικά, επίσης, αποτελούν μέρος της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής. Βασικές μαθηματικές έννοιες, καθώς και βασικές μαθηματικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής στις μικρές αυτές τάξεις επιτυγχάνονται μέσω των βιωματικών δραστηριοτήτων με απώτερο στόχο την απόκτηση μαθηματικής σκέψης.

3.4 Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πρακτικής

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει την τελευταία δεκαετία έχει διαπιστωθεί ότι οι δραστηριότητες που υλοποιούνται στο συγκεκριμένο πλαίσιο διεξαγωγής ωφελούν στο μέγιστο βαθμό τις σχολικές μονάδες καλλιεργώ-

ντας το ενδιαφέρον των μαθητών. Με στόχο να διαπιστωθεί αν και η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσπάθεια θα είχε παρόμοια θετικά αποτελέσματα, αποφασίστηκε η αξιολόγηση, τόσο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και μετά την ολοκλήρωσή της, να αποτελέσει αναπόσπαστο τμήμα αυτής.

Είχαν οριστεί δύο επίπεδα αξιολόγησης. Το πρώτο επίπεδο αφορούσε την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων που είχαν ορισθεί για την ολοκλήρωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο συγκεκριμένων αποσπασμάτων του λογοτεχνικού κειμένου. Η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιούνταν τακτικά από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό του εκπαιδευτικού ομίλου, καθώς αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία των στόχων που έχουν τεθεί.

Σε δεύτερο επίπεδο αξιολογήθηκε η επίτευξη των στόχων. Αυτό το μέρος της αξιολόγησης αφορά τόσο τη διδάσκουσα όσο και τους μαθητές. Οι μαθητές σε τακτά χρονικά διαστήματα καλούνταν να συμπληρώσουν απλά φύλλα εργασίας με τα οποία καλούνταν να ανταποκριθούν σε ερωτήματα πολλαπλών επιλογών σχετικά με τον τρόπο εργασίας τους. Επιπλέον, τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού ομίλου, τις γνώσεις που αποκόμισαν και τα συναισθήματα (π.χ. χαρά, ικανοποίηση, ενδιαφέρον ή μη) που άντλησαν από αυτές.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω καθίσταται ευκρινές πως η διδασκαλία της λογοτεχνίας με την πάροδο των χρόνων έχει αλλάξει, χωρίς να έχει αλλάξει η παιδαγωγική αξία της και η λειτουργική χρήση της. Η λογοτεχνία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν και αυτές σύγχρονο μαθησιακό εργαλείο. Η χρήση τους μπορεί να καταστήσει τη μάθηση πιο ελκυστική και τους μαθητές ενεργούς και παραγωγικούς ειδικότερα σε συνεργατικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες όπως η πρακτική εφαρμογή που παρουσιάστηκε. Οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα στην εκπαιδευτική πράξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στην συγκεκριμένη διαδικασία. Μελλοντικά ευελπιστούμε σε όλο και περισσότερες προτάσεις συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Δαγδιλέλης, Β. & Δεληγιάννη, Ε. (2004). Μια απόπειρα εφαρμογής της ταξινομίας του Bloom στον ψηφιακό εγγραμματισμό. *Συνέδριο ΕΤΠΕ*, Αθήνα.

Ζερβού, Α. (1997). *Στη χώρα των θαυμάτων: το παιδικό ανάγνωσμα ως σημείο συνάντησης παιδιών ενηλίκων.* Αθήνα: Πατάκης.

Jauss, H. R.(1995). *Η θεωρία της πρόσληψης, τρία μελετήματα.* (μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος). Εστία.

Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το Παιδί στη χώρα των βιβλίων.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2004) Η αμφίδρομη σχέση Λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ε.α., (σσ. 35 – 41).

Κόμης, Β. & Μικρόπουλος, Α. (2001). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας. Πάτρα.

Κόμης, Β. & Ντίνας, Κ (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες.* Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Πλατινάκης, Κ. (2010, 30- 31 Οκτωβρίου). Εκπαιδευτική αξιοποίηση των υποδομών και των παρεχόμενων υπηρεσιών του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου. Η περίπτωση των γυμνασίων της Κρήτης. *Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Το μέλλον της μάθησης»*. Αθήνα.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφόρησης.* Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Σχορετσανίτου, Π., & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ*. Σεπτέμβριος. Κόρινθος.

Τζιμογιάννης, Α. (2001). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πραγματικότητα και Προοπτικές. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: 1ο Συνέδριο για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, Σύρος, (σσ. 29-40).

Χοντολίδου, Ε. (2007) Λογοτεχνική Εκπαίδευση – λήμμα. Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.) *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ. 408-410), Εκδ. οίκος:Κυριακίδη,.

Ξενόγλωσση

Gagné, R., Briggs, L. J. & Wager, W. (1992). *Principles of Instuctional design*. 4th ed. Forth Worth: Harcourt Brace Jovanovich.

Hunt, P. (1988). Degrees of Control: Stylistics and the Discourse of Children's Literature. In N. Coupland (ed), *Styles of Discourse*. London: Croom Helm, pp.163-182.

Lukens, R. J. A. (1995). *Critical Handbook of Children's Literature*.mNew York: Harper Collins College Publishers.

Pitler, H., Hubbell, E. R., Kuhn, M., & Malenoski, K. (2007). *Using Technology with Classrooms Instruction that Works*. Denver: Mid-continent Research for Education and Learning.

Weller, M., Pegler, C., & Mason, R. (2005). Use of innovative technologies on an e-learning course. *The Internet and Higher Education, 8*(1), 61-71.

ABSTRACT

In the present study the children's book is reflected and is connected directly with the educational process. It is shown in detail how the use of ICT contributes to the effectiveness of the educational act. Moreover, it follows a detailed presentation of an educational practice, which was implemented in the operational framework of the education group "Literature and Mathematics". 25 students attending the second grade of the 2nd Experimental Primary School of Ioannina participated. In this practical application the use of one of the world's best children literature books "The Little Prince" of De Saint-Exupery was shown. The important innovation of the educational group was the creation of educational material with cross-curricular activities and its integration into the educational process.

Αγγελική Χειλάκη
Δασκάλα, M.ed.
Ελ. Βενιζέλου 32, 45221, Ανατολή Ιωαννίνων
Τηλ.: 6977791573
E-mail: xilakiag@gmail.com

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

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

Γεωργία Βλαχονικολέα

> «Πώς ήθελε και αυτός να γίνη καπετάνιος μια ημέρα! Να ταξιδεύση σε χώρες μακρινές, σε μεγάλες θάλασσες, σαν τους Αργοναύτες!».
> Μυριβήλης, Σ. & Ανδρεάδης, Δ. (1934). *Στάθης Σταθάς*. Αθήνα: Δημητράκος, σ. 5.

«Ποιος δε θυμάται το δέος και τη μαγεία που αισθάνθηκε μπροστά στο αναγνωστικό του όταν το πρωτάνοιξε: Ένας κόσμος οικείος -πιο πολύ διαισθητικά- που, ενώ επαλήθευε τα γνωστά και τα εξασφάλιζε ως κεκτημένα της παιδικής συνείδησης, συγχρόνως την προσανατόλιζε προς καινούργιες, πιο δυναμικές κατακτήσεις» (Φρειδερίκου, 1995: 13). Εκτός από τη γλωσσική δεξιότητα, μέσα από διαδοχικές ταυτίσεις με το περιεχόμενό τους (Φρειδερίκου, 1995: 14), τα αναγνωστικά καλλιεργούν τη σύνολη προσωπικότητα των μαθητών (πνευματική-συναισθηματική) (Φωτεινόπουλος, 1967: 197), ενώ (ανάλογα με το διδασκόμενο κείμενο) προσφέρουν αισθητική απόλαυση, «επικοινωνώντας» τη σπουδαιότητα του λογοτεχνικού κανόνα. Προσδιορίζονται ως το «κυριότερον βιβλίον του σχολείου Γενικής μορφώσεως» (Φωτεινόπουλος, 1967: 197), λόγω της συχνής μαθητικής χρήσης τους (Φραγκουδάκη, 1978[2]: 12), αλλά, κυρίως, επειδή από τη θέση τους ως εγχειριδίων του σχολείου (ενός από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους), μεταδίδουν - έμμεσα - επιλεγμένα κοινωνικοποιητικά πρότυπα, ευθυγραμμισμένα με την εκάστοτε κυρίαρχη κοινωνικοπολιτική ιδεολογία (Φραγκουδάκη, 1978[2]: 12-13), δηλαδή μεταβιβάζουν την «επίσημη» γνώση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1993: 95)˙ για το σκοπό αυτό, ενσωματώνουν μέρος από το περιεχόμενο άλλων διδασκόμενων μαθημάτων (Ιστορίας, Γεωγραφίας, Θρησκευτικών), επομένως και αξιών (ατομικών/κοινωνι-κών/πολιτισμικών), όχι ως αυτοδύναμες ενότητες, αλλά σε μια οργανική αλληλουχία (Φραγκουδάκη, 1978[2]: 12). Λόγω της ιδεολογικής τους σημαντικότητας, υφίστανται κριτική για επιλεκτική παρουσίαση, αποσιώπιση ή αγνόηση διαστάσεων της

κοινωνικής πραγματικότητας, «[αυτο]-αμφισβ[η]-τ[ώντας] την ουδετερότητα των μηνυμάτων τους» (Μακρυνιώτη, 1986: 55). Όσον αφορά στον ιδεολογικό χαρακτήρα των αναγνωστικών, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εκείνος διατηρείται μέσα από «[τον] ομοιόμορφ[ο] και υποχρεωτικ[ό] χαρακτήρ[α]» (Φρειδερίκου, 1995: 28) συγκεκριμένων εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας για όλα τα σχολεία (δημόσια/ιδιωτικά). Συνοψίζοντας, στις σελίδες τους απηχείται «η ποιότης της Παιδείας και η κατάστασις της εκπαιδεύσεως μιας χώρας» (Φωτεινόπουλος, 1967: 197), ενώ για αμφισβητούμενα διαστήματα στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (με ελλιπή ή ανύπαρκτα γραπτά τεκμήρια) μπορούν να εκληφθούν «σαν επίσημα κρατικά κείμενα που επισυνάπτουν αντίστοιχη επίσημη ιδεολογία και παιδαγωγικό έργο» (Κοκκίνη, 1989: 47).[1]

Τα αναγνωστικά «[προκαλούν] ατέλειωτες εδώ και ενάμιση αιώνα συζητήσεις» (Δημαράς, 2010: 9), όχι μόνο από την πολιτική εξουσία, αφού οι αλλαγές στα περιεχόμενα μάθησής τους θεωρούνται απαραίτητη προϋπόθεση για έναν αποτελεσματικό έλεγχο του εκπαιδευτικού μηχανισμού, αλλά και από τους πνευματικούς ανθρώπους˙ οι τελευταίοι, μάλιστα, σε περιόδους γλωσσικών αγώνων και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ενεπλάκησαν εκούσια στη συγγραφή τους, «υπακού[οντας] σε προδιαγραφές, σε κανόνες, [σε] διορθώσεις, [σ΄] ένα είδος, οπωσδήποτε, λογοκρισίας» (Αποστολίδου, 2010: 18). Στις αρχές της δεύτερης μεσοπολεμικής δεκαετίας, εποχή πολυεπίπεδων «αδιεξόδων» (κρίση εγχώριου αστισμού: διάψευση μεγαλοϊδεατισμού, μη εκπλήρωση αστικού εκσυγχρονισμού του κράτους, διεύρυνση σοσιαλιστικών-μαρξιστικών ιδεών, αμφισβήτηση της εθνικής διάστασης της ελληνικής κοινωνίας έναντι της ταξικής, εξάπλωση φασισμού στην Ευρώπη), ο Στράτης Μυριβήλης, πεζογράφος της μεσοπολεμικής περιόδου (Μερακλής, 1986: 284), ή «γενάρχης» της «γενιάς του ’30» (Μητσάκης, 1986: 171), κατ’ άλλους, «[ο] πιο εξαίρετος της γενιάς του Τριάντα» (Vitti, 1989[5]: 250), «πιθανό πρότυπο, ή, … ένα σημείο αναφοράς των ομοτέχνων του της [ίδιας λογοτεχνικής] [γ]ενιάς» (Αθανασόπουλος, 2003: 241), μόνος εκείνος ανάμεσά τους (Παπαθανασίου, 1993: 76˙ Κεχαγιόγλου, 2013: ε΄), θα

1. Για μια επισκόπηση της ιστορίας των αναγνωστικών (ευρωπαϊκών/ελληνικών) από την αρχαιότητα μέχρι και τη σύγχρονη εποχή, βλ. α) Φωτεινόπουλος, Θ. (1967), Αναγνωστικόν, Αναγνωστικά Δημοτικού Σχολείου. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, Α΄* (σσ. 197 -201). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα – Herder, όπου αναφορά και στο αναγνωστικό – «πρότυπο» «Φίλος των παιδιών» του Γερμανού παιδαγωγού Von Rochow, το οποίο εκδόθηκε το 1776 και μεταφράσθηκε στα ελληνικά από το Χαρ. Πούλιο, β) Κανταρτζή Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *75*, 30-34 & *76*, 44-50.

γράψει (σε συνεργασία) σχολικό βιβλίο. Συγκεκριμένα, ο «Στάθης Σταθάς», προϊόν διαδοχικής γραφής δύο συγγραφέων διαφορετικής προέλευσης, όσον αφορά στον κυρίως χώρο «δράσης» τους, του Στράτη Μυριβήλη (λογοτέχνη)[2] και του Δημοσθένη Ανδρεάδη (παιδαγωγού),[3] εγκρίθηκε ως αναγνωστικό Δ΄ Δημοτικού από το Υπουργείο Παιδείας το 1934. Στον αντίποδα του πνεύματος των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1929/1930 (αντίστοιχοι Υπουργοί Παιδείας: Κ. Γόντικας και Γ. Παπανδρέου),[4]απότοκων της προηγηθείσας βενιζελογενούς γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917 (Φραγκουδάκη, 1978[2]: 180), όσο και των παιδαγωγικών αρχών του Σχολείου Εργασίας, μέσα στο προαναφερθέν σχολικό εγχειρίδιο (περιεχόμενο/μορφή) φαίνεται να ακολουθούνται οι αρχές της προκήρυξης συγγραφής του: **«η καλαισθητική και γλωσσική μόρφωσις των μαθητών, η προαγωγή της θρησκευτικής των διαπλάσεως και η εθνική και ηθική διαπαιδαγώγησις αυτών»** (Λέφας, 1942: 363).

Συνιστά ένα αναγνωστικό ενιαίας ύλης, αφού το θεματικό του περιεχόμενο συγκροτείται από μια ιστορία (Φωτεινόπουλος, 1967: 198), εξελισσόμενη σε 74 κεφάλαια 240 σελίδων, «συμβαδίζοντας» με το υποδεικνυόμενο ερβαρτιανού τύπου αναγνωστικό βιβλίο (Παιδαγωγική, 1912: 101). Πρόκειται για αυτοτελές κείμενο «ταξιδιωτικής αφήγησης» με τριμερή δομή (αναχώρηση-περιπέτεια-επιστροφή), γραμμένο στο πρότυπο «**Ροβινσω-**

2. Ο Στράτης Μυριβήλης (λογοτεχνικό ψευδώνυμο του Ευστράτιου Σταματόπουλου) υπήρξε μέλος της Εταιρείας Ελλήνων Λογοτεχνών, της Εθνικής Εταιρείας Ελλήνων Λογοτεχνών, ενώ το 1940 τιμήθηκε με το Κρατικό Βραβείο Πεζογραφίας για το «Γαλάζιο βιβλίο». Καρβέλης, Τ. (1993). Στράτης Μυριβήλης. Στο Π. Μουλλάς (Επιμ.), *Η μεσοπολεμική πεζογραφία. Από τον Πρώτο ως τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (1914-1939). Τόμος ΣΤ΄* (σ. 98). Αθήνα: Σοκόλης.

3. «Ο Δημοσθένης Ανδρεάδης, [με] <μοναδική εκπαιδευτική περγαμηνή> του … ένα απολυτήριο διδασκαλείου <της πρώτης περιόδου>, ήταν εκπαιδευτικός με πείρα μεγάλη. … [Υ]πηρ[έ]τ[η]σε ως επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων Αθηνών. Στα 1914 είχε τυπώσει <Τα παραμύθια της γρηάς Στάθαινας> από τα λίγα παιδικά βιβλία που κυκλοφορούσαν τότε στη δημοτική. Ένα Αλφαβητάριό του είχε εγκριθεί με βάση το νόμο ΓΣΑ΄. [Υπήρξε μέλος της συντακτικής επιτροπής στο «Αλφαβητάρι με τον Ήλιο» (1919)]. [Από τα] διδακτικά [του] βιβλία ξεχωρίζει η Οδύσσεια για τη γ΄ δημοτικού (1932). Στα 1924 τύπωσε το <Πουλιά και Παιδιά> (Αλφαβητάριο – Μέρος Β΄) που αποτελεί συνέχεια του Αλφαβητάριου [με τον Ήλιο]». Δημαράς, Α. (Επιμ.). (1987). *Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*. Αθήνα: Ερμής, σσ. κη΄-κθ΄.

4. Τα νομοσχέδια, τα οποία συντάχθηκαν, κατά την τελευταία θητεία του Βενιζέλου (1928 – 1932), αποτέλεσαν «[την] πρώτη συγκροτημένη εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική πρόταση που ψηφίστηκε από την ελληνική Βουλή για την αλλαγή της δομής του εκπαιδευτικού μας συστήματος, εκατό χρόνια μετά τα πρώτα βαυαρικά νομοθετικά διατάγματα [και απέβλεπαν στην προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας]. Η ρητή όμως δήλωση του συντάκτη τους ότι με αυτά επιχειρ[ούνταν] επανασύνδεση με την αφετηρία του 1914 μας ξαναγυρίζει πίσω στα Νομοσχέδια Τσιριμώκου-Γληνού (1913-1914), δηλ. στην πηγή τους, που όπως είναι γνωστό, αποτυπώνει τις απόψεις του Εκπαδευτικού Ομίλου». Λαμπράκη – Παγανού, Α. (1997). Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και οι μεταρρυθμίσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Φιλόλογος, 90,* 492-493.

νιάδας» (μυθιστορήματος περιπέτειας)[5] και αφηγηματικό/«μυθικό» χρόνο εκείνον της παιδικής ηλικίας:[6] ο ομώνυμος με τον τίτλο κεντρικός «χαρακτήρας», με το μεγαλύτερο από τα αδέρφια του σκοτωμένο σε εθνικό πό-

5. Για τον όρο «Ροβινσωνιάδα»/»Robinsonnade(s)», παραπεμπτικό «[στις] κυριολεκτικά αναρίθμητες …παραφράσεις, ελεύθερες αποδόσεις, διασκευές και μιμήσεις του Ροβινσώνα Κρούσου [(1719)]» και, ειδικότερα, για «μία από τις σημαντικότερες και γνωστότερες διασκευές [του, το] «Νέ[ο] Ροβινσών[α]» του J.H.Campe, που κυκλοφόρησε σε δύο τόμους. στο Αμβούργο στα 1779 και 1780, […] την ιστορία ενός αρχικά άσωτου και στη συνέχεια μεταμελημένου υιού», βλ. Καρπόζηλου, Μ. (1993). Ο Νέος Ροβινσών του Joachim Heinrich Campe. *Η Λέξη, 118*, 793-794. Για το ροβινσωνισμό/μύθο του Ερημίτη (απόρροια του φυσιοκρατικού κινήματος του 18ου αιώνα, όπως εκφράστηκε σε έργα των Βερν, Στήβενσον, ντε Σαιν Πιέρ, Μελβίλ, Ντεφόε), τις απαρχές του στην αρχαία ελληνική γραμματεία και τις λογοτεχνικές του «μεταλλαγές», τόσο στην ευρωπαϊκή πεζογραφία των αιώνων 19ου/20ου, όσο και στην εγχώρια «γενιά του '30», βλ. αντίστοιχα: α) Ζερβού, Α. (1993[2]). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων. Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς όνομα. Ανάγνωση από μια ενήλικη*. Αθήνα: Οδυσσέας, σσ. 171- 189, β) Ντενίση, Σ. (1997). Η διεθνής και η ελληνική πορεία του Ροβινσώνα Κρούσου και των Ροβινσωνιάδων κατά τον 18ο και 19ο αιώνα. Μια πρώτη προσέγγιση. Στο *Το παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα του 19ου αιώνα* (σσ. 51-66). Αθήνα: Καστανιώτης, γ) Παγανός, Γ. Δ. (1993). Φώτης Κόντογλου. Στο Π. Μουλλάς (Επιμ.), *Η μεσοπολεμική πεζογραφία. Από τον Πρώτο ως τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (1914 – 1939)*. Τόμος *Ε΄* (σ. 64). Αθήνα: Σοκόλης. Σχετικά με την παιδαγωγική «εκμετάλλευση» του ροβινσωνισμού και, με δεδομένο πως «ο [19ος αι. αναδεικνύει] τον Νέο Ροβινσώνα ως βασικό σχολικό και εξωσχολικό ανάγνωσμα», η Καρπόζηλου υποστηρίζει πως «στην [κρατική] προκήρυξη για τη συγγραφή Αναγνωστικών, στις αρχές της δεκαετίας 1880-1890, αναφέρεται ως υπόδειγμα ο Ροβινσώνας <του Δανιήλ Defoe>, ενώ το έργο που σαφώς υπονοείται είναι του Κάμπε ή κάποια διασκευή του». Καρπόζηλου, *Ο Νέος Ροβινσών* …, ό.π., σσ. 795.

6. Κατά τη δεύτερη μεσοπολεμική δεκαετία, η θεματική πεζογραφική «μεταστροφή»/αναδρομή του Μυριβήλη στο παιδικό του παρελθόν (συμπεριλαμβανομένου, προφανώς, και του «Στάθη Σταθά») μπορεί να εκληφθεί: α) ως το συνδυαστικό αποτέλεσμα «ενδογενών» παραγόντων, δηλαδή «του προσωπικού αισθήματος ανεστιότητας απέναντι στον αστικό τρόπο ζωής», όσο και της εναρμόνισής του, … με τα [συγγραφικά] αιτήματα πολλών ομοτέχνων του». Καρβέλης, Τ. (1993). Στράτης Μυριβήλης. Στο Π. Μουλλάς (Επιμ.), *Η μεσοπολεμική πεζογραφία. Από τον Πρώτο ως τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (1914-1939),* τόμ. ΣΤ΄ (σσ. 106-107). Αθήνα: Σοκόλης. β) ως μια προσπάθεια «[να] παρακάμ[ψει] τα εμπόδια (και τις ευθύνες) που η πραγματικότητα [έ]στ[η]ν[ε] μπρος στη [λογοτεχνική του] συνείδηση». Vitti, M. (1989[5]). *Η Γενιά του Τριάντα. Ιδεολογία και μορφή*. Αθήνα: Ερμής, σ. 135. γ) ως μια συστροφή «στο στενό παραδοσιακό εθνικό-εθνικιστικό χώρο […] [εναντιούμενος] … [σ]τη γενικότερη πολιτική κατάσταση των ευρωπαϊκών κρατών, … τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1930, […] [όσο και στο] μοντερνισμ[ό], [με την έννοια] της καταστροφής των παραδοσιακών αξιών, [καθώς και] [σ]το [ιδεολογικό/κοινωνικό] αδιέξοδο στο οποίο είχαν οδηγήσει την εποχή εκείνη οι δύο μεγάλες αστικές πολιτικές παρατάξεις την ελληνική κοινωνία». Δημάδης, Κ.Α. (1992). Σοσιαλισμός – εθνικισμός και πεζογραφία 1922–1935 (Γενική θεώρηση του θέματος). *Διαβάζω, 279,* 25-26. δ) ως μια πεζογραφική προσπάθεια «προβληματισμού» (με την έννοια του τρόπου πρόσληψης του μυθιστορήματος από τη «γενιά του '30») - απάντησης στο αίτημα **«αναζήτησης της ελληνικότητας»** (της πολιτιστικής φυσιογνωμίας του νέου ελληνισμού), **μέσα από τις «ορίζουσες» της ιστορίας, της λαϊκής παράδοσης και του ελληνικού τοπίου.** Δημάδης, Κ.Α. (2013). *Πεζογραφία και εξουσία στη νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: Αρμός, σσ. 408-409. Σχετικά με το «ιδεολόγημα της ελληνικότητας» θα αναδυθεί κατά τη δεύτερη μεσοπολεμική δεκαετία, ως μια προσπάθεια μιας γενιάς νέων αστικής καταγωγής, ευρωπαϊκής παιδείας, φερόμενων ως συνεχιστών των δημοτικιστών να ανακαλύψει «τη μέση οδό ώστε να μην αντιφάσκει με τον ευρωπαϊκό της προσανατολισμό και τη δημοτικιστική της παράδοση ικανοποιώντας ταυτόχρονα και την αυταρέσκεια της διαφοράς της από τις προηγούμενες γενιές». Τζιόβας, Δ. (1989). *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο.* Αθήνα: Οδυσσέας, σ. 39.

λεμο, γιός ιδιοκτήτη μικροκαφενείου στον Πειραιά, φοιτά στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου. Έχοντας, ωστόσο, ως πρότυπο τους ναυτικούς-θαμώνες του πατρικού καφενείου, φιλοδοξούσε, είτε «να γίνη (sic) καπετάνιος μια ημέρα, … [με] το καράβι του [ονοματισμένο] <Αργώ>, … σαν ένας νέος Ιάσονας προς την ωνειρεμένη Κολχίδα, [απ΄όπου θα έφερνε τη] χρυσόμαλλη προβιά … στην Ελλάδα» (Μυριβήλης & Ανδρεάδης, 1934: 5-6), είτε «να κάμη το μεγάλο ταξίδι του Οδυσσέα με όλες εκείνες τις περιπέτειες» (Μυριβήλης & Ανδρεάδης, 1934: 7), ή, στην ανάγκη, «να γίνη ένας νέος Ροβινσώνας» (Μυριβήλης & Ανδρεάδης, 1934: 7): «Να ξεμακρύνη στον Ωκεανό πάνω σ΄ένα καράβι˙ να τον πιάσουν τρικυμίες˙ να ναυαγήση σ' έρημόνησο γεμάτο δένδρα, φορτωμένα φρούτα. Να έχει και ένα δάσος γεμάτο μαϊμούδες. Ένα δάσος πυκνό με λογής λογής δέντρα, αλλά και με χουρμαδιές, που από τα σπαθωτά κλαδιά των να κρέμωνται οι μελάτοι χουρμάδες των τσαμπιά – τσαμπιά. Το νησί αυτό θα είχε και αγριανθρώπους και ανθρωποφάγους. Και θα τους επετύχαινε την ώρα ίσα – ίσα, που θ' άναβαν τη φωτιά, να ψήσουν έν' αραπάκι, για να το φάγουν υστερώτερα. Θα τους εκυνηγούσε και θα τους έδιωχνεν όλους αυτούς τους αγριανθρώπους … Και θα εγλίτωνεν από τα χέρια των το αραπάκι. Και εκείνο θα του εφιλούσε το πόδι και θα του έλεγε: <Σ' ευχαριστώ, που μ' εγλίτωσες. Από δω και πέρα είσαι ο αφέντης μου και εγώ ο παραγιός σου ο πιστός>. […] και θα επαιρνούσαν μια χαρά οι δυο στο ερημονήσι εκείνο. Με το κυνήγι και με το ψάρεμά των …» (Μυριβήλης & Ανδρεάδης, 1934: 7).

Θεωρώντας **ταυτόσημες τις έννοιες θάλασσα - πατρίδα (Ελλάδα)** («ορίζουσα», που διατρέχει το αναγνωστικό στο σύνολό του), στην επιθυμία του να συνομιλήσει με το μυθικό πρόσωπο της Γοργόνας, αδερφής του Μεγαλέξανδρου, το παιδί-«ήρωας» θα εξαπατήσει τον πατέρα του, παρακούοντας τις γονεϊκές συμβουλές: θα μπαρκάρει σε εμπορικό τρεχαντήρι ιδιοκτησίας του πατέρα συμμαθητή-φίλου του, με τους οποίους και θα συνταξιδεύσει με κατεύθυνση το Βορρά (Άγιον Όρος). Κατά τη διάρκεια αυτού του «μαγικ[ού] ταξ[ι]δι[ού]» (Μυριβήλης & Ανδρεάδης, 1934: 52), στην αρχέγονη θάλασσα του Αιγαίου, σε μιαν **ελληνική πατριδογνωσία,** κυριολεκτικά και μεταφορικά, **γεωγραφική** (χώρος: ελλαδικός) και **ιστορική** (χρόνος: ελληνική μυθολογία/αρχαία ιστορία), παραπεμπτική στο **παρόν** ως **τόπο/τοπίο-τοπιογραφία** (αστικοί-αγροτικοί οικισμοί, γεωγραφικό ανάγλυφο)/**φύση-φυσιογνωσία** (πανίδα-χλωρίδα-φυσικά φαινόμενα: αστερισμοί/ άνεμοι/παλίρροια/εναλλαγή εποχών, πλουτοπαραγωγικές πηγές: ορυκτών/ ιαματικών νερών), αλλά και στο απώτατο αρχαιοελληνικό **παρελθόν** (μυθολογία-κλασική αρχαιότητα) ως **ιστοριογνωσί-**

α-ιστορική μνήμη-εθνική συνείδηση (ανάκληση εκπροσώπων του δωδεκάθεου/ηρώων: μυθικών/υ-παρκτών)/βασιλιάδων-παιδιών τους/διάσημων αγαλμάτων), ο Στάθης θα αποκτήσει δεξιότητες **ναυσιπλοΐας** (κατεξοχήν επαγγελματική ενασχόληση των Ελλήνων διαχρονικά: κωπηλασία, χειρισμό καραβόπανων/σκαρμών, χρήση ανελκυστήρα άγκυρας, τιμονάρισμα με δοιάκι για κράτημα ρότας, δέσιμο πριμάτσας)/**ναυτοσύνης** (διάκριση ειδών καραβιών: τρεχαντήρι-φελούκα-γρίπος-τράτα), ενώ θα συνειδητοποιήσει τη χρησιμότητα **ηθικών αξιών** (ατομικών: γονεϊκή υπακοή, αδελφική αγάπη, φιλαλήθεια, εργατικότητα, φιλομάθεια, εγκράτεια, θεοσέβεια/κοινωνικών: φιλία, φιλαλληλία, ζωοφιλία). Παρά τις ενοχές του για την κρυφή φυγή του από το πατρικό του, διεκδικώντας «τ[η] βαθι[ά] ανθρώπιν[η] ανάγκ[η] για οικείωση του ξένου, κατάκτησης του αγνώστου και προσέγγισης του <άλλου>» (Πέτκου, 2008), ο επίδοξος θαλασσοπόρος θα προβεί και σε μια δεύτερη «φυγή»: λίγο πριν τον τελικό τους προορισμό, θα ξανοιχτεί στο πέλαγος, κωπηλατώντας τη βοηθητική βάρκα του τρεχαντηριού «Αργώ». Ναυαγώντας σε ερημονήσι των Σποράδων (σαν άλλος Ροβινσώνας κοντά στο «νησί της Απόγνωσης») για όλο σχεδόν το καλοκαίρι, με μοναδική «υποστήριξη» το σκύλο του, θα επινοήσει τρόπους αυτοσυντήρησης και θα βιώσει **εκφάνσεις της λαϊκής θαλασσινής παράδοσης** (ψάρεμα με πετονιά/αχινολόγο/αυτοσχέδιο κύρτο, ανακάλυψη ανάβαλου: πηγής πόσιμου νερού μέσα στη θάλασσα, άναμμα αυτοσχέδιας φωτιάς, μαγείρεμα κακαβιάς)**,** διαμορφώνοντας έναν **προσωπικό αξιακό κώδικα** (σεβασμό απέναντι στο Υπέρτατο Ον, γονεϊκή υπακοή, ψυχική αντοχή, θετική αποτίμηση όλων των επαγγελμάτων, συνεργατικότητα), καταλήγοντας, εντέλει, στην άδοξη διαπίστωση πως «άλλο πράγμα είναι ένα παραμύθι και άλλο η πραγματική ζωή» (Μυριβήλης & Ανδρεάδης, 1934: 115).

Μετά από μια αποτυχημένη απόπειρα (κολυμβητική) επαναπροσέγγισης της οργανωμένης κοινωνίας, θα διασωθεί από σκιαθίτικο καΐκι, χάρη στο γαύγισμα του σκύλου του. Επιδεικνύοντας ασυνήθιστη ωριμότητα για την ηλικία του, αφού ομολογήσει στους γονείς του το προτινό «λάθος» του, θα επανορθώσει αυτοτιμωρούμενος-εργαζόμενος για κείνους στο συγκεκριμένο νησί (από το χρόνο διάσωσής του: φθινόπωρο μέχρι και μετά το Πάσχα) **σε πλήθος αγροτικές ασχολίες** (φροντίδα οικόσιτων ζώων, κλάδεμα δέντρων, τρύγο, λιομάζωμα-παραγωγή λαδιού)**,** ενώ, ταυτόχρονα, **θα βιώσει τοπικά λαϊκά έθιμα.** Μετακομίζοντας εργασιακά στη Θεσσαλονίκη και αφού επιτύχει στις **«δοκιμασίες» αρετής** (εργατικότητα, υπακοή, εντιμότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών) του νέου εργο-

δότη του (έμπορου εγχώριων προϊόντων), **θα στοχοθετήσει να ωφελήσει την πατρίδα του:** τελειώνοντας διετή νυχτερινή εμπορική σχολή, θα γίνει συνεταίρος του εργοδότη του, εφαρμόζοντας καινοτόμες εργασιακές ιδέες (υγιεινές συνθήκες εργασίας, παροχή πρόσθετων εργασιακών κινήτρων, δωρεάν ιδιωτική ιατρική περίθαλψη)˙ σύντομα, το **φιλεργατικό και, συνάμα, επιχειρηματικό του πνεύμα,** θα τον ωθήσει να καταπιαστεί συνεταιρικά με το καπνεμπόριο, καθώς και με τη συνεκμετάλλευση (εφοπλιστή-όλου του πληρώματος) ποντοπόρων καραβιών, πραγματοποιώντας το παράτολμο εφηβικό του «όνειρο», «[να] οδηγ[ήσει], [κάποτε], ο ίδιος τη δική του μεγάλη <Αργώ> [στο] ταξίδι της δικής του Κολχίδας …» (Μυριβήλης & Ανδρεάδης, 1934: 240). Αν και μόλις εικοσιπέντε ετών, αλλά εκατομμυριούχος, πλέον, θα αποκατασταθεί και οικογενειακά, με γαμήλια τελετή «στο φτωχό του τόπου [τ]ου λιμάνι» (Μυριβήλης & Ανδρεάδης, 1934: 240) (σημείο εκκίνησης του αυτοδημιούργητου βίου του-ένδοξης κατάληξής του), παρουσία των συγχωρητικών γονιών του.

Από τη μελέτη του αναγνωστικού (με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου) προκύπτουν θεματικές κατηγορίες, οι οποίες, ενώ συμπίπτουν με τη σκοποθεσία της αντίστοιχης προκήρυξης συγγραφής του, διαφέρουν όσον αφορά στον παιδαγωγικό τρόπο πραγμάτευσής τους από τους δύο συγγραφείς. Αντίθετα με τον πρόδηλο δογματισμό, την ηθοπλαστική πρόθεση και τη, μάλλον, επιτακτική πρόταξη του τρίπτυχου «πατρίς, θρησκεία, οικογένεια» του Ανδρεάδη, «ξετυλίγοντας» τις τερπνές περιπέτειες του «Στάθη Σταθά», ο Μυριβήλης θα επιδιώξει, όσον αφορά στους μαθητές της Δ΄ Δημοτικού-αναγνώστες:

- Να εξοικειωθούν με την ελληνική ανθρωπογεωγραφία (περιβάλλων χώρος) στην αντιπαράθεση του γνωστού (οικείων παραστάσεων/εικόνων) με το άγνωστο (καινούργια πληροφορία), ώστε από τη συσχέτισή τους να ανακαλύψουν στοιχεία της συλλογικής τους ταυτότητας και να αυτοπροσδιοριστούν (διεύρυνση γνωστικού πεδίου).

- Να εμπεδώσουν τη διαχρονική ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους, ταυτιζόμενου με την ελληνική φυλή (Μυριβήλης, 1940: 722), διάδοχης έννοιας του Γένους (Πολυκανδριώτη, 2007: 125) και να αποκτήσουν ιστοριογνωσία, ιστορική μνήμη, εθνική συνείδηση και φιλοπατρία, «αυτοανακαλύπτοντας» την ελληνικότητα (μεταστροφή της Μεγάλης Ιδέας) (Πολυκανδριώτη, 2007: 125) ή «ελληνότητα» (Μυριβήλης, 1940: 335), όχι μέσα από βερμπαλιστικό καταιγισμό γεγονότων, ημερομηνιών και πατραγαθιών, φανατισμό και εθνικές εξάρσεις, αλλά μεταφερόμενοι «νοερά» σε πρόσωπα/ γεγονότα/τόπους (της μυθολογίας, της αρχαίας ελληνι-

κής ιστορίας) (απόκτηση ιστορικής παιδείας). Θεωρώντας, μάλιστα, πως «[η] συνειδητοποίηση … της <ελληνικότητας των Ελλήνων> είναι ζήτημα ριζικής αλλαγής στις κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος» (Δημάδης, 1991: 232), ο Μυριβήλης, θα επιλέξει, σκόπιμα, ως σκηνικό δράσης αυτής της αναγνωστικής θαλάσσιας μυθοπλασίας/«μυθολογίας» «το δαιμόνιο του Αρχιπελάγου, το θαλάσσιο πνεύμα» (Βενέζης, 1953: 1086), απεικονίζοντας το αιγαιακό περιβάλλον, όχι μόνο ως πηγή εθνικής αυτογνωσίας, δηλαδή ως κοιτίδα της ιστορίας και του πολιτισμού του ελληνισμού, αλλά και ως συνεκτικό κρίκο του νέου ελληνισμού με τη μυθολογία και την αρχαία ιστορία, με ξεκάθαρες φυλετικές διαστάσεις (Πολυκανδριώτη, 2007: 123), αφού «το αίμα που κυκλοφορεί μέσα στις φλέβες μας είναι από το Αιγαίο που … περιβρέχει [τη σάρκα μας], είναι από τις βροχές που ραπίζουν τα πολύχρωμα βράχια μας, και η ψυχή μας είναι συνθεμένη από τις ψυχές αμέτρητων προγόνων που έζησαν εδώ, …» (Μυριβήλης, 1954: 126-127).

- Να έρθουν σε επαφή με το λαϊκό πολιτισμό στις ποικίλες εκφάνσεις του (ελληνικά ήθη από τον αγροτικό-ναυτικό βίο, λαϊκή σημαντική: έθιμα, παραδόσεις συζευκτικές ιστορικού παρελθόντος-παρόντος) (γνωριμία με τη λαϊκή παράδοση).

- Να καταλήξουν αβίαστα σε προσωπικά συμπεράσματα (χωρίς προσταγές/καθηκοντολογίες) και να υιοθετήσουν αξίες (ατομικές/κοινωνικές/εθνι-κές), ώστε να εκλεπτυνθούν ψυχικά, πληροφορούμενοι συμβάντα από τη μυθολογία και την αρχαία ελληνική ιστορία και αντίστοιχα προβαλλόμενα πρότυπά τους (θετικά/αρνητικά), όσο και «παραδειγματιζόμενοι» από τις εμπειρίες του παιδιού-«ήρωα», καθώς και από τους γεμάτους ανθρωπιά «διαλόγους» εκείνου με ζώα (σκύλο/αγριοκάτσικο), τα οποία διακρίνονται από δυνητικό ανθρωπομορφισμό (λογική σκέψη, αλληγορικό λόγο, συναισθήματα) (απόκτηση ηθικής αγωγής).

- Να φανταστούν το άγνωστο πιο πειστικά/δραστικά από την «παρεμβολή» της πραγματικότητας, «δραπετεύ[οντας] από τα στενά όρια του εαυτού του[ς] και μέσα από την ταύτισή του[ς] με τον [κεντρικό <ήρωα>] να εμπλουτίσουν τις προσωπικές του[ς] εμπειρίες (Πέτκου, 2008),[7] προσλαμ-

7. «[Ταυτιζόμενοι] με τον πλασματικό ήρωα ή ηρωίδα [ενός αφηγηματικού έργου], […] [οι νεαροί αναγνώστες έχουν την ευκαιρία] να οργανών[ουν] πληροφορίες γύρω από τον ευρύτερο κόσμο και να μαθαίν[ουν] πώς ο κόσμος αυτός λειτουργεί. Ταυτόχρονα, […] επιχειρ[ούν] ένα είδος αυτοκατάκτησης και επικεντρώνεται η προσοχή του[ς] στον έξυπνο ή δυνατό ήρωα των ιστοριών που διαβάζ[ουν]. Με την ταύτιση φαντάζ[ονται] ότι λύν[ουν] παρομοίως τα προβλήματα ενός ανοργάνωτου κόσμου που είναι, με μια έννοια, και ο δικός του[ς] κόσμος». Κανατσούλη, Μ. (2002[2]). *Εισαγωγή στη Θεωρία*

βάνοντας/απολαμβάνοντας ένα ανάγνωσμα τριτοπρόσωπης γραφής, περιπετειώδους πλοκής με διαδοχικά κορυφούμενη ένταση, εμπλουτισμένο με γεωγραφικές και ιστορικές γνώσεις και ανταποκρινόμενο στον ψυχισμό της ηλικίας τους (περιέργεια/ενδιαφέρον για εξερευνήσεις-περιπέτειες/ανάγκη «φυγής»/διπολική σχέση έλξης-απώθησης απέναντι σε καθετί καινούργιο/ φιλομάθεια: απομάκρυνση από τη σφαίρα της «μαγείας» προς τον πραγματικό κόσμο), διακρινόμενο από παραστατική περιγραφή «ζωντανών» εικόνων (ελληνικής τοπιογραφίας/προσώπων: μυθικών/υπαρκτών) και αληθοφανή/αισθητοποιητική σκιαγράφηση του παιδιού-«ήρωα» (αισθητική καλλιέργεια).

- Να οξύνουν το γλωσσικό τους όργανο, μέσα από «το modus vivendi που είχε καθιερώσει η Οικουμενική Κυβέρνηση στα 1927 [(δείκτης σύμπτωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής συντηρητικών - φιλελεύθερων)]» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 79), «μια <συγκρατημένη> δημοτική, διανθισμένη με καθαρευουσιάνικους τύπους» (Παπαθανασίου, 1993: 79)[8] και, ταυτόχρονα, να εμπλουτιστούν λεξιλογικά, μέσα από τη «διαμεσολάβιση» έντεκα έμμετρων συνθέσεων (θεματικά συναφών με το περιεχόμενο του εκτυλισσόμενου μύθου) των δημοτικιστών ποιητών Γ. Δροσίνη, Ν. Δαμιανού, Αχ. Παράσχου, Ζαχ. Παπαντωνίου, Κ. Πασαγιάννη, Κ. Παλαμά, Ι. Πολέμη (καλλιέργεια γλωσσικού αισθητηρίου).

Σε μιαν «αντιστικτική» εξέταση των βαθύτερων ιδεολογικών (κοινωνικοπολιτικών) προθέσεων των δύο συγγραφέων του αναγνωστικού (και λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές προκήρυξης συγγραφής του) παρατηρούμε τα εξής: «Είναι φανερό ότι ο ήρωας του Μυριβήλη αρνείται – προσωρινά έστω – μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, [διεκδικώντας τις ανάγκες του ως ισότιμο μέλος της κοινωνίας, χαρακτηριστικά, την κοινωνική/ψυχική/ αισθητική <απελευθέρωσή> του, με «πυξίδα», ωστόσο, την εθνική αυτογνωσία στη διαχρονία της (γεωγραφία, ιστορία, αξίες λαϊκής παράδοσης), όσο και το θρησκευτικό συναίσθημα]. Βέβαια, την υπερβαίνει με έναν πλάγιο τρόπο, αποφεύγοντας την κατά μέτωπο σύγκρουση. Πρόκειται, συνεπώς, για μία έμμεση αμφισβήτηση της εξουσίας – εν

και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ. 16.

8. Ο Μυριβήλης υπήρξε μαχητικός δημοτικιστής: «μαθητής στη ΣΤ΄ τάξη του Γυμνασίου Μυτιλήνης είχε συμμετοχή σε μαθητικές κινητοποιήσεις για τη δημοτική γλώσσα, […] [ενώ] μετέφερε το 1949 διηγήματα του Παπαδιαμάντη στη δημοτική». Κατσιαμπούρα, Ζ. (2007). Μυριβήλης Στράτης. *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα - Έργα - Ρεύματα - Όροι* (σσ. 1520΄ 1522). Αθήνα: Πατάκη. Παρόλα αυτά, ο «Στάθης Σταθάς» δεν εκδόθηκε στη «χυμώδη» λαϊκή δημοτική γλώσσα των πεζογραφημάτων του Μυριβήλη, «πειθαρχώντας» στη γλωσσική υπόδειξη της προκήρυξης συγγραφής του.

προκειμένω της εξουσίας των ενηλίκων. Ο λογοτέχνης υπονομεύει την κοινωνική πραγματικότητα, σχεδόν την αρνείται. [Ταυτόχρονα, μεταβάλλει τον ήρωά του σε ελεύθερο και υπεύθυνο άτομο μέσα από τις προσωπικές του επιλογές - <τιμήματα>]. Ο παιδαγωγός, αντίθετα, … σέβεται υπέρμετρα [την κοινωνική πραγματικότητα], σχεδόν υποτάσσεται σ' αυτήν. Και οι δύο συγγραφείς καταφάσκουν στη ζωή αλλά με διαφορετικό ο καθένας τρόπο. Ο λογοτέχνης αφήνει πολλά περιθώρια ελευθερίας στον ήρωά του. Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις η ελευθερία αυτή εκτείνεται ως τα έσχατα όρια του ηδονισμού. Ο παιδαγωγός, από την άλλη μεριά, φορέας μιας κοινωνικοποίησης εντελώς διαφορετικής, [προσανατολισμένης σε αξίες της αστικής ανάπτυξης (σημασία εμπορίου, βιομηχανίας, επιχειρηματικότητας) και της συνακόλουθης οικονομικής ανόδου, βασισμένης σε προσωπικές ικανότητες], <σφίγγει τα λουριά> και βάζει κανόνες [στον ετεροκαθοριζόμενο <ήρωά> του], πραγματώνοντας με τον τρόπο αυτό δύο βασικές αρχές της επίσημης κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, [τον κοινωνικό έλεγχο και την υποταγή - συμμόρφωση σε κάθε εξουσία και αρχή]» (Παπαθανασίου, 1993: 78-79).

Αποτελεί κοινή παραδοχή πως τα αναγνωστικά δε συνιστούν λογοτεχνικά βιβλία, αλλά «ένα περίεργο μείγμα λογοτεχνικών και παιδαγωγικών προθέσεων (τα περισσότερα εξάλλου γράφονται σε συνεργασία με παιδαγωγούς), οι δόσεις των οποίων μεταβάλλονται ανάλογα με την εποχή και τη γενικότερη εκπαιδευτική συνθήκη» (Αποστολίδου, 2010: 18). Ο «Στάθης Σταθάς», ωστόσο, συνιστά ένα βιβλίο διακονίας της αγωγής από την τέχνη του λόγου, όπου «ο αισθητικός και μορφωτικός χαρακτήρας της λογοτεχνίας διαπλέκεται με τους στόχους - … - της εκπαίδευσης, [δημιουργώντας] ένα [αναγνωστικό] <παιδαγωγικής λογοτεχνίας>» (Παπαθανασίου, 1993: 77)˙ στις σελίδες του ο Μυριβήλης (μην ξεχνώντας τις παιδαγωγικές του καταβολές, αν και βραχύχρονες)[9] προσφέρει συγγραφικά «υποδείγματα λογοτεχνικού ύφους και παιδαγωγικού ήθους» (Παπαθανασίου, 1993: 76), αφού:

-«Αφουγκράζεται» τον κόσμο (ενδιαφέροντα/αναζητήσεις/ανάγκες/προβλη-ματισμούς) των νεαρών αναγνωστών,[10] αναγνωρίζοντας το αυ-

9. Ο Μυριβήλης, μετά την αποφοίτησή του από το Γυμνάσιο Μυτιλήνης, «[με] τη σύσταση του σχολάρχη του Σπύρου Αναγνώστη, ..., διορίστηκε δάσκαλος το Σεπτέμβρη του 1910 [στο κοινοτικό δημοτικό σχολείο της κωμόπολης Μανταμάδου της Λέσβου], κι έμεινε εκεί διδάσκοντας ένα χρόνο, ως τον Ιούλιο του 1911. [...]». Βαλέτας, Γ. (1970). Ο Μυριβήλης της Μυτιλήνης. *Νέα Εστία*, *1033*, σ. 920.

10. «[Γράφοντας το <Στάθη Σταθά>, ο Μυριβήλης] γίνεται τρυφερός, γίνεται καλός, γίνεται ένας μεγαλύτερος φίλος [των μαθητών-αναγνωστών] που έχει να πει ωραίες ιστορίες, να διηγηθεί

τόνομο της προσωπικότητάς τους, την κοινωνική τους ισοτιμία και, πρώτιστα, τον αυθορμητισμό της ηλικίας τους, αντικρίζοντας -συνάμα- την πραγματικότητα από την «εσωτερική οπτική γωνία» εκείνων, αντίθετα με το λογοκρατούμενο παιδικό στερεότυπο εκείνης της εποχής.

- Δε διδάσκει, αλλά υποβάλλει την αλήθεια της ζωής (γνώσεις/αξίες) και την ανακάλυψη/κατάκτησή της, μέσα από τη δραστικότητα του ωραίου λόγου και το απέριττο ύφος, την άρρηκτη σχέση μορφής-περιεχομένου, στοιχεία της αισθητικής πληρότητας και της ελκτικής δύναμης της λογοτεχνίας.

- Ωφελεί ηθικά, μέσα από τη μετάδοση ηθικών, θρησκευτικών, πατριωτικών αξιών, ενώ, συνάμα, ψυχαγωγεί, μέσα από τον εξελισσόμενο μύθο (περιπετειώδης χαρακτήρας, προβολή ανθρώπινης προσπάθειας για εξοικείωση με τη φύση και κατάκτησή της), αλλά και μέσα από τις ψυχικές διακυμάνσεις του κεντρικού αφηγηματικού «ήρωα» (απόγνωση-ψυχική αντοχή)˙ η πίστη εκείνου στις δυνάμεις του, η επίγνωση των δυνατοτήτων του και – κυρίως – η επιτυχής αντιμετώπιση από την πλευρά του πλήθους αντιξοοτήτων δεν μπορεί παρά να ελκύει το ενδιαφέρον και να προκαλεί το θαυμασμό των νεαρών αναγνωστών, καλλιεργώντας τη φιλαναγνωστική τους διάθεση.[11]

Οι προαναφερθείσες συγγραφικές αρετές συμβαδίζουν, αναμφίβολα, με το ψυχοπαιδαγωγικό κριτήριο της ανταπόκρισης στην ανάλογη με την τάξη (Δ΄ Δημοτικού) αντιληπτικότητα και ευαισθησία των μαθητών-αναγνωστών, ώστε, με τη σειρά τους, «[να] οδηγ[ήσουν], [κάποτε], ο[ι] ίδιο[ι] τη δική του[ς] μεγάλη <Αργώ> [στο] ταξίδι της δικής του[ς] Κολχίδας …» (Μυριβήλης & Ανδρεάδης: 1934: 240), επιτυγχάνοντας την κατάκτηση της ατομικής ακεραιότητας και της προσωπικής ολοκλήρωσης (Nortwick, 1996: 139-140). Το περιεχόμενο του αναγνωστικού μέχρι και

επικίνδυνες περιπέτειες, που θέλει να εξομολογηθεί όλες τις εκπλήξεις και όλες τις συγκινήσεις του από την πρώτη του επαφή με τη Φύση, με τη ζωή, με τους ανθρώπους, με τα ζώα. Σε κάθε σελίδα του [αναγνωστικού] ανακαλύπτει τον κόσμο, όπως τον ανακαλύπτει το παιδί σε κάθε βήμα του. Και οι ανακαλύψεις του έχουν τη λαχτάρα των ικανοποιήσεων της παιδικής ηλικίας. Ένας ατέλειωτος θαυμασμός απλώνεται σ' όλο το βιβλίο. Και είναι ο θαυμασμός αυτός η έκπληξη του νέου ανθρώπου μπροστά στη δημιουργία, στην ποικιλία της, στην αφθονία της, …». Χάρης, Π. (1973). *Έλληνες πεζογράφοι,* τόμ. Δ΄. Εστία: Αθήνα, σ. 34.

11. «[Οι] μικρ[οί] αναγνώστ[ες] που θα ζήσ[ουν] … με τον τολμηρό και δυνατό ήρω[α] [Στάθη Σταθά], δε θα τον αγαπήσ[ουν] μόνο, αλλά και πολύ θα τον λογαριάσ[ουν], θα τον εκτιμήσ[ουν]. Θα σαστίσ[ουν] με τη δυνατή του θέληση, θα ζηλέψ[ουν] το θάρρος του, θα θαυμάσ[ουν] την αποφασιστικότητά του. Και μέσα [απ'] αυτόν το θαυμασμό [για τον προαναφερθέντα] ήρωα … θ' αγαπήσ[ουν] και το βιβλίο, [ειδικότερα, το λογοτεχνικό]. … [Θα] το [δουν] σαν καλό φίλο, σαν απαραίτητο σύντροφο και θα θελήσουν … να περάσ[ουν] μαζί του ευχάριστες ώρες». Χάρης, *Έλληνες* … , τόμ. Δ΄, σ. 35.

του σημείου διάσωσης του παιδιού-«ήρωα» στο ερημόνησο (και ταυτόχρονο σημείο λήξης της συγγραφικής συνεισφοράς του Μυριβήλη στη σύνθεση του «Στάθη Σταθά») μεταπλάστηκε από το συγκεκριμένο πεζογράφο με τρόπο αληθινά αριστοτεχνικό, οπότε και εκδόθηκε το 1936 με τον τίτλο «Ο Αργοναύτης», κατατασσόμενο, αυτόματα, στα κλασικά παιδικά μυθιστορήματα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2011: 37).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασόπουλος, Β. (2003). *Οι μάσκες του ρεαλισμού,* τόμ. Β΄. (Επιμ. Θ. Πυλαρινός). Αθήνα: Καστανιώτης.

Αποστολίδου, Β. (2010). Τα αναγνωστικά των λογοτεχνών. Στο Δ. Καψάλης & Ι. Μαντζαβίνου (Επιμ.), *Καλλιτέχνες και λογοτέχνες στα αναγνωστικά 1860 – 1960* (σσ.18–22). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Βαλέτας, Γ. (1970). Ο Μυριβήλης της Μυτιλήνης. *Νέα Εστία*, *1033*, 904–955.

Βενέζης, Η. (1953). Το θαλάσσιο πνεύμα του Αιγαίου. *Νέα Εστία, 626,* 1084–1088.

Δημάδης, Κ.Α. (1991). *Δικτατορία – πόλεμος και πεζογραφία 1936-1944*. Αθήνα: Γνώση.

Δημάδης, Κ.Α. (1992). Σοσιαλισμός – εθνικισμός και πεζογραφία 1922 – 1935 (Γενική θεώρηση του θέματος). *Διαβάζω, 279,* 19–28.

Δημάδης, Κ.Α. (2013). *Πεζογραφία και εξουσία στη νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: Αρμός.

Δημαράς, Α. (Επιμ.). (1987). *Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*. Αθήνα: Ερμής.

Δημαράς, Α. (2010). Πάλι για τα σχολικά βιβλία. Στο Δ. Καψάλης & Ι. Μαντζαβίνου (Επιμ.), *Καλλιτέχνες και λογοτέχνες στα αναγνωστικά 1860-1960* (σσ. 9–12). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Ζερβού, Α. (1993[2]). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων. Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς όνομα. Ανάγνωση από μια ενήλικη*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κανατσούλη, Μ. (2002[2]). *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κανταρτζή Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *75*, 30–34.

Κανταρτζή Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *76*, 44–50.

Καρβέλης, Τ. (1993). Στράτης Μυριβήλης. Στο Π. Μουλλάς (Επιμ.), *Η μεσο-*

πολεμική πεζογραφία. Από τον Πρώτο ως τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (1914-1939) (σσ. 96–183). Τόμος ΣΤ΄. Αθήνα: Σοκόλης.

Καρπόζηλου, Μ. (1993). Ο Νέος Ροβινσών του Joachim Heinrich Campe. *Η Λέξη, 118*, 792–801.

Κατσιαμπούρα, Ζ. (2007). Μυριβήλης Στράτης. *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα – Έργα – Ρεύματα – Όροι* (σσ. 1520–1522). Αθήνα: Πατάκη.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (2011[16]). *Το θαυμαστό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκη.

Καψάλης, Α.Γ. & Χαραλάμπους, Δ.Φ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια.Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική* (Επιμ. Ν. Παπαγεωργίου). Αθήνα: Έκφραση.

Κεχαγιόγλου, Ε. (2013). Επίμετρο. Στο Ε. Κεχαγιόγλου (Επιμ.), *Σ. Μυριβήλη & Δ. Ανδρεάδου (1934). Στάθης Σταθάς. Αναγνωστικό Δ΄ Δημοτικού. Αθήναι: Δημητράκος* (σσ. α΄–ια΄). Αθήνα: Το Βήμα.

Κοκκίνη, Ε. (1989). *Δημήτρης Γληνός 1882 – 1943. Η εποχή, η ζωή και το έργο του. Τα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου 1910 – 1920.* Αθήνα: Φιλιππότης.

Λαμπράκη – Παγανού, Α. (1997). Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και οι μεταρρυθμίσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Φιλόλογος*, *90,* 482–496.

Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων.

Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834 – 1919.* Αθήνα – Γιάννινα: Δωδώνη.

Μερακλής, Μ.Γ. (1986). Σπουδαίοι συγγραφείς της γενιάς του ΄30. *Παρνασσός, 2*, 284–292.

Μητσάκης, Κ. (1986). Προλεγόμενα στην πεζογραφία της γενιάς του Τριάντα. *Παρνασσός, 2*, 161–182.

Μυριβήλης, Σ. & Ανδρεάδης, Δ. (1934). *Στάθης Σταθάς*. Αθήνα: Δημητράκος.

Μυριβήλης, Σ. (1940). Εθνικά σύμβολα. *Νέα Εστία, 318*, 332–335.

Μυριβήλης, Σ. (1940). Ο λογοτέχνης και η φυλή. *Νέα Εστία, 324*, 722–725.

Μυριβήλης, Σ. (1954). *Απ΄την Ελλάδα. Ταξιδιωτικά*. Αθήνα: Εστία.

Nortwick, T.Van (1996). *Somewhere I have never travelled: The Hero΄s Journey*. Oxford: Oxford University Press.

Ντενίση, Σ. (1997). Η διεθνής και η ελληνική πορεία του Ροβινσώνα Κρούσου και των Ροβινσωνιάδων κατά τον 18ο και 19ο αιώνα. Μια πρώτη προσέγγιση. Στο *Το παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα του 19ου αιώνα* (σσ. 51–66). Αθήνα: Καστανιώτης.

Παγανός, Γ. Δ. (1993). Φώτης Κόντογλου. Στο Π. Μουλλάς (Επιμ.), *Η μεσο-*

πολεμική πεζογραφία. Από τον Πρώτο ως τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (1914 – 1939) (σσ. 48–121). Τόμος Ε΄. Αθήνα: Σοκόλης.

«Παιδαγωγική φιλολογία». (1912). *Δελτίον του Εκπαιδευτικού Ομίλου,* τόμ. Β΄, 101.

Παπαθανασίου, Σ. (1993). Στάθης Σταθάς: Από τη λαϊκή παράδοση στον αστικό εκσυγχρονισμό. *Διαβάζω, 309,* 76–80.

Πέτκου, Ε. (2008). Αφηγήσεις ταξιδιών στη νεοελληνική παιδική-εφηβική πεζογραφία. *Κείμενα, 10.* Ανάκτηση από: www.Keimena.ece.uth.gr. [επίσκ.: 15.05.2016].

Πολυκανδριώτη, Ο. (2007). Λογοτεχνικοί δρόμοι επικοινωνίας στο βορειοανατολικό Αιγαίο κατά τη μεσοπολεμική και μεταπολεμική εποχή. Στο Π. Μ. Κιτρομιλίδης & Π. Μιχαηλάρης (Επιμ.), *Μυτιλήνη και Αϊβαλί (Κυδωνίες). Μια αμφίδρομη σχέση στο βορειοανατολικό Αιγαίο* (σσ. 113–127). Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών.

Τζιόβας, Δ. (1989). *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Vitti, M. (1989[5]). *Η Γενιά του Τριάντα. Ιδεολογία και μορφή*. Αθήνα: Ερμής.

Φραγκουδάκη, Ά. (1978[2]). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φρειδερίκου, Α. (1995). *"Η Τζένη πίσω από το τζάμι". Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου.* (Επιμ. Κ.Λογοθέτη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φωτεινόπουλος, Θ. (1967). Αναγνωστικά Δημοτικού Σχολείου: *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. Α΄ (σσ. 197–201). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα – Herder.

Χάρης, Π. (1973). *Έλληνες Πεζογράφοι.* Τόμος Δ΄. Αθήνα: Εστία.

ABSTRACT

Stratis Myrivilis, a famous Greek prose writer of the mid-war period, wrote a reading book – entitled "Stathis Stathas" – for primary school students with Dimosthenis Andreadis (an educational consultant of primary schools) in 1934. In this book Myrivilis presents the adventures of a child named Stathis Stathas – a woulb-be navigator like Jason of "Argo", Odysseus or Robinson Crusoe – who sets out to meet a Mermaid. Being abandoned on an isolated island, after a shipwreck in the northern Aegean sea, Stathis sees sea as his homeland as he always did. Approaching the child as an autonomous personality, Myrivilis reveals the truths of life and all sorts of human virtues

to the students – avoiding any moralization or manipulation – offering them positive insight.

Γεωργία Βλαχονικολέα
Ειδική παιδαγωγός
Αριστάρχου 24, 116 34 Παγκράτι
Τηλ.: 2107225179
E-mail: georgia.p.b12@gmail.com

ISBN Set: 978-618-5059-75-0

ISBN 978-618-5059-76-7

9 786185 059767