Η διδακτική αξιοποίηση της Σύγχρονης Εικονογραφημένης Μικροαφήγησης μέσω ενός project δημιουργικής γραφής

Χριστίνα Καλαϊτζή, Ανδρέας Καρακίτσιος

ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΜΙΚΡΟΑΦΗΓΗΣΗ: ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Σε μια προσπάθεια πλαισίωσης της διαφορετικότητας της μικροαφήγησης και καθιέρωσης της ως νεοτερική, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτός ο αφηγηματικός τύπος ορίζεται από μια συνεχή απόπειρα ανανέωσης, σύγκρουσης, και ανατροπής της μυθοπλασίας σε σχέση με την παράδοση. «Υπάρχουν κείμενα της παιδικής αφήγησης στα οποία η νεοτερικότητα αποκτά συγκεκριμένες και ευδιάκριτες μορφές και ενδεχομένως ορίζει τα κείμενα αυτά ως επαρκώς νεοτερικά» (Καρακίτσιος, 2010: 221-222). Χαρακτηριστικό γνώρισμα τέτοιων κειμένων είναι η σύγκλιση διαφορετικών επιστημονικών προσεγγίσεων που παρατηρείται στις αφηγηματικές τροπές τους και εφαρμόζεται μέσα από συγκεκριμένες αφηγηματικές τεχνικές.

Αφηγηματική Πλαισίωση & Τριμερής δομή

Τα μαγικά και εξωλογικά στοιχεία έχουν μία πληθωριστική παρουσία στις δράσεις και στις αντιδράσεις του ήρωα-πρωταγωνιστή που τις περισσότερες φορές είναι είτε παιδί, είτε ένα προσωποποιημένο ζώο ή παιχνίδι. Οι πρωταγωνιστές κινούνται μέσα σε οικεία περιβάλλοντα, σκηνικά και πλαίσια, όπως είναι το σχολείο, το σπίτι, η γειτονιά, συναναστρέφονται με οικεία πρόσωπα που συνήθως είναι οι συμμαθητές, οι φίλοι, τα αδέρφια, οι γονείς, οι παππούδες, οι συγγενείς και τα βιώματα και οι περιπέτειες τους σχετίζονται με ενσταντανέ της καθημερινής ζωής. Σπάνια τους βλέπουμε να μεγαλώνουν. Δεν είναι αυτό το ζητούμενο. Με άλλα λόγια, συγκεκριμένα, στα παιδικά αφηγηματικά κείμενα υπάρχει μια ιστορία που συνήθως ολοκληρώνεται με αρχή, μέση και τέλος, όπου ο κύριος πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι ένα παιδί, οι αφηγηματικές τεχνικές (πλοκή, χρόνος, έγκλιση) είναι απλές, πριμοδοτείται η περιπέτεια, η περιγραφή και λιγότερο η ανάλυση των κινήτρων των ηρώων και των συναισθημάτων τους και αναδύεται άμεσα ή έμμεσα μια διάθεση διδαχής και μύησης (Ποσλάνιεκ., 1995).

Η έλλειψη, η πυκνότητα και η σύνθεση που συνεπάγονται την αφηγηματική συντομία, η αυτοτέλεια (αρχή, μέση και τέλος), η τριμερής δομή (ισορροπία, ανατροπή και επαναφορά), το αίσιο τέλος, η απροσδιοριστία χώρου και χρόνου και τα εξωλογικά στοιχεία αποτελούν στερεότυπες και επαρκώς προσδιορισμένες συμβάσεις του λαϊκού παραμυθιού, τις οποίες υιοθετεί, είτε εν μέρει είτε εξ' ολοκλήρου, το παιδικό μικροαφήγημα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το στοιχείο της επιφάνειας -στοιχείο του νεοτερικού κυρίως διηγήματος- το οποίο χρησιμοποιείται με τη μορφή του απρόοπτου και κωμικού τις περισσότερες φορές πλαισίου στην παιδική μικροαφήγηση. Ένα φαινομενικά ασήμαντου γεγονότος που όμως υπό την παιδική οπτική παίρνει τεράστιες διαστάσεις, παρεμβάλλεται στις απλές, καθημερινές σκηνές ή ολοκληρώνει την ιστορία και ως στόχο έχει να εκπλήξει, να προκαλέσει το ενδιαφέρον του μικρού αναγνώστη και να συμβάλλει ώστε να ανακαλύψει νέες πτυχές της πραγματικότητας, πτυχές που φωτίζονται και νοηματοδοτούνται εξαιτίας αυτού του γεγονότος.

Διακειμενικότητα

Η έννοια της «συνομιλίας» θα μπορούσε να αποτελεί τον βασικό όρο που δομεί το πλαίσιο της ιδέας της διακειμενικότητας. Αυτή η τεχνική «εμφανίζεται ποικιλότροπα, είτε ως μεταγραφή των κλασικών λαϊκών παραμυθιών είτε ως υπαινικτική αναφορά ή παραπομπή σε βασικά τους μοτίβα είτε ως αφετηρία και αφορμή ανατροπών και διασκευών, υπό την επήρεια πάντοτε ειδικών πολιτιστικών παραγόντων». (Καρακίτσιος, 2010: 231). Μεταφορές, μετωνυμίες, παρομοιώσεις, αντιστροφές, αποδομήσεις, ανατροπές και εκπλήξεις είναι οι τεχνικές με τις οποίες τα κείμενα συνομιλούν μεταξύ τους ή τεχνικές με τις οποίες «κλασικά» κείμενα μεταγράφονται σε σύγχρονα. Το πλαίσιο αυτό συνομιλίας και διακειμενικότητας στην παιδική λογοτεχνία λειτουργεί ως άξονας ισορροπίας για την προβολή αξιών, προβληματισμών και μηνυμάτων στο αναγνωστικό κοινό. Κρίνοντας από την σκοπιά των κειμένων με τα οποία ένα κείμενο μπορεί να αναπτύξει ένα είδος «συνομιλίας», μία μορφή διακειμενικής σχέσης, ο Stephens (1992) κατηγοριοποιεί αυτά τα κείμενα σε (α) προγενέστερα κείμενα, όπου το δευτερογενές κείμενο αναφέρεται άμεσα εγγράφοντας αποσπάσματα ή έμμεσα περιλαμβάνοντας απλές αναφορές (πχ. επαναδιηγήσεις παραμυθιών και μύθων), (β) σε παραλλαγές μιας γνωστής ή «κλασικής» ιστορίας, (γ) σε αρχέτυπα (πχ. οι περιπέτειες της περιπλάνησης του ήρωα που αναζητά τη χαμένη βασιλοπούλα), (δ) σε λογοτεχνικά είδη που χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες στερεότυπες συμβάσεις (πχ. αστυνομικές ιστορίες, λαϊκά παραμύθια), (ε) σε κείμενα με κοινωνικό ή ιστορικό περιεχόμενο (πχ. τοπωνύμια, υπαρκτά πρόσωπα, ανακοινώσεις εφημερίδων), (ζ) σε μεταγενέστερα κεί-

μενα. Τέλος, σημειώνεται, επίσης, η περίπτωση διακειμενικότητας ενός κειμένου με άλλες μορφές τέχνης, όπως η ζωγραφική, ο κινηματογράφος, τα λαϊκά τραγούδια, η τηλεόραση, η διαφήμιση.

Τα αφετηριακά κείμενα στα οποία στηρίζεται η διακειμενικότητα είναι κατά κύριο λόγο «κλασικά» έργα της παιδικής λογοτεχνίας, έργα που έχουν εγγραφεί στο υποσυνείδητο των αναγνωστών ως κατεξοχήν παιδικά και χαρακτηριστικά του είδους. Στην πλειονότητα τους τέτοια έργα είναι τα παραμύθια και οι μύθοι που χρησιμοποιούν αναγνωρίσιμες συμβάσεις, όπως η κατάργηση της απόστασης μεταξύ πραγματικού και φανταστικού κόσμου, οι μεταμορφώσεις, οι επίπεδοι χαρακτήρες και η σχηματικότητα και λιτότητα στις περιγραφές. Στην εξοικείωση των αναγνωστών με τέτοιου είδους κείμενα, τα οποία αποτελούν πρόσφορο έδαφος και υλικό για συσχετισμούς και προσαρμογές, βασίζεται η διακειμενικότητα.

Μεταμυθοπλασία

Η μεταμυθοπλασία αποτελεί μία νεοτερική τεχνική κατά την οποία απομυθοποιείται η έννοια της πλοκής, αποδομείται το αφηγηματικό πλαίσιο, και ταυτόχρονα η δομή και η σύνθεση της ιστορίας. Αμφισβητείται η λογική της εξιστόρησης μιας αφήγησης καθώς ο αναγνώστης έχει πλέον λόγο και επιλογή όσον αφορά την κατάληξη της. Οι διαθέσεις του αναγνώστη λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κειμενική εξέλιξη και διάρθρωση. Η στρατηγική της μεταμυθοπλασίας δίνει στο παιδί-αναγνώστη τη δυνατότητα να επιλέγει και να προτείνει ακόμη περισσότερα από ένα κλείσιμο της ιστορίας, καλύπτοντας έτσι την απόσταση ανάμεσα σ' αυτό το ίδιο και τον δημιουργό της. Του επιτρέπει να συμμετέχει, κατά κάποιο τρόπο, ενεργά σε απλά επίπεδα γραφής. Του επιτρέπει να μπει στο παιχνίδι της συν-κατασκευής της ιστορίας με τον συγγραφέα. Η απροσδιόριστη κατάληξη με πολλαπλά τέλη όπου δίνει τη δυνατότητα επιλογής τέλους ή κρίσης του κατάλληλου τέλους, η αυθαίρετη αρχή που αφήνει ρευστά τα όρια της υπόλοιπης αφήγησης, η προβολή των αφηγηματικών πλαισίων όπου γίνεται αισθητή η σχέση ανάμεσα στη μυθοπλαστική και στη ρεαλιστική αφήγηση, η αμφισβήτηση της ύπαρξης αφηγηματικών ηρώων μέσω της συνύπαρξης τους με άλλους ρεαλιστικούς, η ανατροπή του ρόλου του παντογνώστη αφηγητή, και τέλος η παιγνιώδης διάσταση των κειμένων καθιστούν τα μεταμυθοπλαστικά έργα πλαίσια, μέσα στα οποία, όπως ισχυρίζεται η Waugh (1996), ο αναγνώστης παροτρύνεται να ανακαλύψει πώς ο καθένας από μας βιώνει τις δικές του πραγματικότητες και «παίζει» μ' αυτές.

Η παρωδία, παρότι κάθε άλλο παρά νεοτερική τεχνική είναι, μπορεί να εξυπηρετήσει με συνέπεια τον αυτοαναφορικό στόχο των μεταμυθοπλασιών. Οι

παρωδίες «στοχεύουν να θυμίσουν στον αναγνώστη ότι οι ιστορίες που ο τελευταίος καλείται να διαβάσει δεν είναι τίποτε άλλο παρά παιχνίδια» (Οικονομίδου, 2000: 86). Παιχνίδια που, όπως σημειώνει η Waugh (1996), κάποιος έχει παίξει, έτσι ώστε να μπορεί να τα παίξει κι αυτός. Ως μία κατεξοχήν κλασική αφηγηματική στρατηγική, η παρωδία, προκαλεί την κριτική της ίδιας της μυθοπλασίας. Διαταράσσει τη σχέση μεταξύ μορφής και περιεχομένου˙ γίνεται μέσο κλονισμού και αμφισβήτησης της άρρηκτης και πάγιας αυτής σχέσης, είτε διατηρώντας τις τυπολογικές συμβάσεις της φόρμας και ανανεώνοντας το περιεχόμενο σε απροσδόκητο, είτε ανατρέποντας τις αφηγηματικές συμβάσεις της δομής και διατηρώντας ένα τυποποιημένο και οικείο θεματικό περιεχόμενο.

Σχέση κειμένου-εικόνας

«Η σύγχρονη εικονογραφημένη μικρή ιστορία», εκπληρώνοντας μία από τις διαστάσεις και αποτελώντας έναν από τους τύπους του λογοτεχνικού αυτού είδους, «είναι σχεδιασμένη πλέον με την προσδοκία ότι ο αναγνώστης θα συλλέγει ή όχι στοιχεία των χαρακτήρων και της πλοκής από τις πληροφορίες που δίνονται ή από αυτά που διαδραματίζονται στις εικόνες, θα μεταβιβάζει τον σύγχρονο πολιτισμό σε οπτικές μορφές και θα βλέπει την αλληλεπίδραση λέξεων και εικόνων να ξεπροβάλλουν στην ίδια σελίδα» (Σιβροπούλου, 2004: 10). Πλέον, «η σύγχρονη εικονογραφική αντίληψη προσδίδει ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός της απεικόνισης ενός κόσμου διαφοροποιημένου από τον κόσμο των μεγάλων, ενώ παράλληλα εκφράζεται και μια τάση διατύπωσης του θέματος σ' ένα φανταστικό κόσμο ο οποίος παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να αντιληφθεί με το δικό του προσωπικό τρόπο την πραγματικότητα που το περιβάλλει». Και είναι οι εικόνες, πια, προϊόν, μιας «ερμηνευτικής εικονογράφησης» καθώς «επεκτείνουν το κείμενο και του προσθέτουν νέο εννοιολογικό πλούτο» και μιας «ενσαρκωμένης εικονογράφησης» η οποία επενδύεται με «περισσότερο συναίσθημα», ενώ ενυπάρχει σ' αυτή «μια ένταση», «μια ενεργητική διεργασία» (Ασωνίτης, 2001: 39-41).

Στη νέα εποχή, «η διασφάλιση της οργανικής σχέσης μεταξύ εικόνας και κειμένου στο εικονογραφημένο λογοτεχνικό βιβλίο θεωρείται αναγκαία από τους μελετητές, εφόσον κατ' αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται ο ρόλος του συγκεκριμένου είδους βιβλίου στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας» (Ασωνίτης, 2001: 44). Ο λογοτεχνικός αυτός τύπος - απαιτώντας τη συνδρομή της οπτικής τροπικότητας στη μετάδοση του κειμενικού μηνύματος - δεν χαρακτηρίζεται από την ποσοτική συμπεριφορά των εικόνων, αλλά μάλλον από τη λειτουργία τους μέσα στο κείμενο (Γιαννικοπούλου, 2008). Έτσι, «η διαδραστική σχέση εικόνας και λόγου ενισχύει το νόημα των λέξεων, ούτως ώστε οι διαφορετικές

πληροφορίες στους δύο τρόπους επικοινωνίας να παράγουν μια περισσότερο πολύπλοκη δυναμική (Nicolajeva & Scott, 2000). Με άλλα λόγια, οι εικόνες σε «γόνιμη συλλειτουργία με το κείμενο και μέσω της εύγλωττης διαδοχής τους» συμβάλλουν στην αφήγηση και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ιστορίας (Καλογήρου, 2003: 150). Επομένως, «η αναγνώριση αυτής της σχέσης που συνδέει λέξη και εικόνα δεν αποτελεί μόνο μία άσκηση οπτικής και γενικότερα αναγνωστικής εγγραμματοσύνης αλλά και μια αφηγηματική στρατηγική» (Οικονομίδου, 2006: 61, 74-75). Αυτή η σύμπραξη εικόνας και λόγου προσδίδει στο παιδικό βιβλίο ασυνήθιστη ευελιξία (flexibility) και μια ανοιχτή, φιλόξενη διάθεση (openness), καθώς οι δύο τροπικότητες εδραιώνουν ένα αρκετά ευρύ φάσμα σχέσεων μεταξύ τους, που ενδέχεται να κυμαίνονται από την πλήρη συμφωνία μέχρι μια σαφέστατη διαφωνία (Lewis, 1990).

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε, λοιπόν, να επιχειρηθεί το συμπέρασμα ότι ο συνδυασμός χαρακτηριστικών της εικονογραφημένης μικρής ιστορίας όπως η γραμμική αφήγηση χωρίς χρονικούς θρυμματισμούς ενός κεντρικού γεγονότος, η πλοκή με αρχή-μέση-τέλος, η συνύπαρξη φανταστικού και πραγματικού θέματος, η συντομία, οι ήρωες παιδιά ή προσωποποιημένα ζώα με τεχνικές της νεοτερικής μικροαφήγησης όπως η διακειμενικότητα και η μεταμυθοπλασία, και με την εικόνα να παίζει «ρόλο [οργανικό] για την πληρέστερη και ουσιωδέστερη αποκρυπτογράφηση της ιστορίας [και να] καθίσταται πλέον ισοδύναμη και εξίσου δυναμική με το λεκτικό λόγο» (Κανατσούλη, 2006: 241-242), θα μπορούσε να αποτελέσει το πλαίσιο προσδιορισμού της σύγχρονης εικονογραφημένης μικροαφήγησης. Ένα πλαίσιο διάχυτο με χιούμορ και παιγνιώδη ατμόσφαιρα, ιδανικό για τη λογική και την ιδιαιτερότητα του μικρού αναγνώστη.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗΣ ΜΙΚΡΟΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Η τεχνική της δημιουργίας ιστοριών από τα παιδιά (μυθοπλασία)[1], έρχεται στην επικαιρότητα με την ισχύ του Νέου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, που αφορά τη Γλώσσα στην Προδημοτική Εκπαίδευση[2]. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται και εντάσσεται σε ένα οργανωμένο σχολικό περιβάλ-

1. Για τον όρο βλ. Παρίσης, Ι., Παρίσης, Ν. (2000). *Λεξικό Λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. (σ. 124).
2. ΦΕΚ 93/10-2-1999. Για την παραγωγή κειμένων βλ. Γραφή και Ανάγνωση, τόμ. ΙΙΙ, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 1998.

λον, ο αφηγηματικός λόγος του διαφοροποιείται και εξελίσσεται σε στάδια (Applebee, 1973 & 1978).

Η χρονική περίοδος ανάμεσα στις ηλικίες των 5 και 6 ετών σηματοδοτεί μία ουσιαστική μεταβατική περίοδο όσον αφορά την αλληλουχία των αφηγήσεων. Σύμφωνα με τον Applebee (1978), τα παιδιά ηλικίας 5 ετών μπορούν να δημιουργήσουν ιστορίες κατασκευάζοντας μία αλυσίδα γεγονότων γύρω από τον κεντρικό ήρωα. Από τα δεδομένα ερευνών προκύπτει ότι η διαφορά ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 5 και 6 ετών είναι ότι τα πρώτα είναι ικανά να τοποθετούν τα γεγονότα σε χρονική σειρά αλλά αφήνουν τις ιστορίες χωρίς να δίνουν λύση, ενώ τα τελευταία είναι ικανά να παράγουν μία κλασική αφήγηση, στην οποία εμπεριέχουν πληροφορίες για το ποιος έκανε τι και πότε, παραθέτουν με σωστή σειρά τα γεγονότα δημιουργώντας μία κλιμάκωση και δίνουν μία λύση (Silva et al., 2014· Peterson & McCabe, 2013· McCabe & Rollins, 1994· Trabasso et al., 1992· Stein & Glenn, 1979). Επιπλέον, οι ίδιοι μελετητές αναφέρουν σημαντικές αλλαγές οι οποίες έχουν παρατηρηθεί να συμβαίνουν όσον αφορά τη συνοχή των αφηγήσεων κατά το τέλος της προσχολικής ηλικίας, όπου τα παιδιά αρχίζουν να συνδέουν τα γεγονότα χρησιμοποιώντας τεχνικές συνοχής, ικανότητα που, σύμφωνα με τους McKeough, Genereux & Jeary (2006), οδηγεί στην παραγωγή μιας δομημένης αφήγησης η οποία περιλαμβάνει την αποκωδικοποίηση και την ερμηνεία των πληροφοριών και επίσης την οργάνωση τους σε μία συνεκτική μορφή.

Όσον αφορά τη χρήση της γραμματικής των ιστοριών, παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών είναι σε θέση να συμπεριλάβουν στις αφηγήσεις τους τα συστατικά της τοποθέτησης, του αρχικού γεγονότος και του αποτελέσματος, ενώ από την ηλικία των 6 ετών είναι ικανά να βελτιώσουν την επίδοση τους συμπεριλαμβάνοντας στις αφηγήσεις τους και τις εσωτερικές αντιδράσεις του χαρακτήρα (McCabe & Blliss, 2003· McCabe & Rollins, 1994· Stein & Glenn, 1979). Οι John, Lui και Tannock (2003) αξιολογώντας τις αναδιηγήσεις παιδιών από 6 έως 11 ετών βρήκαν ότι περιορισμένες αλλαγές συμβαίνουν στη δομή της ιστορίας ανάμεσα σε αυτές τις ηλικίες, γεγονός που δείχνει ότι τα παιδιά έχουν αναπτύξει μία καλή αίσθηση της δομής της ιστορίας σε αυτή τη χρονική περίοδο. Τα ευρήματα της έρευνας τους έδειξαν, εκτός των άλλων, ότι τα συστατικά στα οποία ανταποκρίνονται καλύτερα τα παιδιά των μικρών ηλικιακών ομάδων είναι οι ενέργειες του ήρωα, το αρχικό γεγονός και οι συνέπειες. Αυτό, ίσως, συμβαίνει γιατί οι κατηγορίες αυτές αναπαριστούν συγκεκριμένα γεγονότα τα οποία είναι πιο εύκολο να γίνουν αντιληπτά από τα παιδιά. Απεναντίας, σε αυτές τις ηλικίες τα παιδιά δε θυμούνται

εύκολα τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τις σκέψεις και τις επιθυμίες των χαρακτήρων. Σε αυτή την τελευταία διαπίστωση έγκειται και η κυρίαρχης σημασίας συμβολή της εικόνας στην αφηγηματική παραγωγή.

Επιπλέον, μία από τις πιο πρόσφατες έρευνες που πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετικά με την κατανόηση κειμένου (εικονογραφημένη αφήγηση) και την παραγωγή προφορικού λόγου (αναδιήγηση) έδειξε ότι οι μαθητές περιλαμβάνουν στην αναδιήγηση της εικονογραφημένης ιστορίας στοιχεία και δείκτες όπως: σκηνικό, χώρο & χρόνο, χαρακτήρα/ες, στόχο/γεγονός, πρόβλημα που προκύπτει, προσπάθειες επίλυσης προβλήματος, λύση προβλήματος και κλείσιμο. Στην προφορική απόδοση της ιστορίας τα παιδιά εφορμούν από τις εικόνες συνδυάζοντας πληροφορίες του κειμένου, όπως γράμματα, ονόματα και λέξεις (F&PBAS1: Fountas & Pinnell, 2010· McKenna & Stahl, 2009). Συνεπώς, «παραγωγή ιστοριών από παιδιά, [παρατηρείται] όταν αφηγηματικά στοιχεία αναμειχθούν και συνδεθούν με έναν αποδεκτό τρόπο. Όταν το νήπιο επιχειρεί να φτιάξει τη δική του ιστορία, καλείται να αναδομήσει και να ανασχηματίσει γνωστές αφηγηματικές φόρμες, που θα τις χρησιμοποιήσει για την προσωπική του δημιουργία [...] Στο σημείο αυτό εντοπίζεται η σπουδαιότητα της προηγούμενης αναγνωστικής εμπειρίας [... καθώς] τα νήπια μέσα από τα λογοτεχνικά ακούσματα εσωτερικεύουν τη δομή των ιστοριών, που είναι απαραίτητη για την κατασκευή μιας αφήγησης» (Τσιλιμένη, 2004: 461).

Με δεδομένα τα πορίσματα όλων των παραπάνω ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας επιλέχτηκαν οι πέντε συγκεκριμένες αφηγηματικές τεχνικές, οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικούς δείκτες του τύπου της σύγχρονης εικονογραφημένης μικροαφήγησης και που όπως αποδεικνύεται είναι δυνατό να κατανοηθούν και να χρησιμοποιηθούν στον αφηγηματικό λόγο των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι τεχνικές της αφηγηματικής πλαισίωσης και της τριμερούς δομής βασίζονται στην ικανότητα της οργάνωσης και σύνδεσης, οι τεχνικές της διακειμενικότητας και της μεταμυθοπλασίας βασίζονται στην ικανότητα της αποκωδικοποίησης και ερμηνείας της προϋπάρχουσας γνώσης (προγενέστερες ιστορίες/κλασικά παραμύθια, αρχετυπικοί ήρωες και μοτίβα) και η τεχνική σύνδεσης εικόνας και κειμένου βασίζεται στην ικανότητα διάκρισης, αποτύπωσης και αξιολόγησης των πληροφοριών της εικόνας (συναισθήματα, σκέψεις και εσωτερικές αντιδράσεις των χαρακτήρων) και ενσωμάτωση αυτών στον προφορικό μυθοπλαστικό λόγο.

«ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΕΣ ΜΙΚΡΟΑΦΗΓΗΣΕΙΣ»: ΕΝΑ

PROJECT ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Παρακάτω παρατίθεται η στοχοθεσία και ο σχεδιασμός των πέντε φάσεων του project «Δημιουργώντας Εικονογραφημένες Μικροαφηγήσεις».

1η & 2η φάση Στόχοι	Κατανόηση (Κ) και χρήση (Χ) της **αφηγηματικής πλαισίωσης** και της **τριμερούς δομής** των εικονογραφημένων μικροαφηγήσεων. ➢ (Κ) να αναγνωρίσουν την αφηγηματική πλαισίωση κλασικών παραμυθιών (πχ. παραμυθητικές φράσεις αρχής & τέλους) και σύγχρονων μικροαφηγήσεων (μη παραμυθητικές φράσεις αρχής & τέλους) ➢ (Χ) να αλλάξουν αρχές και κλεισίματα ιστοριών (πχ. παραμυθητικές και μη παραμυθητικές φράσεις αρχής & τέλους) ➢ (Κ) να διακρίνουν τις καρτέλες που υποδεικνύουν τις φάσεις Α: παρουσίαση του ήρωα-κατάσταση ισορροπίας, Β: ανατροπή και Γ: επαναφορά της ισορροπίας στις σύγχρονες μικροαφηγήσεις ➢ (Χ) να χρησιμοποιήσουν τα γλωσσικά σημεία τριμερούς δομής στον κύβο της πλοκής για την προφορική αναδιήγηση των ιστοριών

Σχεδιασμός δράσης Ενδεικτική πορεία Ενδεικτική πορεία	Οι εικονογραφημένες μικροαφηγήσεις που παρουσιάζονται σε αυτή τη φάση του προγράμματος είναι : ***«Τα παραμύθια του καλού μάγου»*** και ***«Ιστορίες για περίεργα παιδιά»***. • ΣΠΑΣΜΕΝΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ Απλώνονται στη μέση της αίθουσας καρτέλες με φράσεις αρχής και τέλους των ιστοριών των δύο συλλογών σύγχρονης εικονογραφημένης μικροαφήγησης αλλά και φράσεις αρχής και τέλους γνωστών κλασικών παραμυθιών. Αφού παρουσιαστούν στην ολομέλεια όλες οι φράσεις, μοιράζονται ανάμεσα στις καρτέλες φωτοτυπημένες εικόνες με σκηνές από τις ίδιες ιστορίες. Τα νήπια καλούνται να αντιστοιχήσουν την κάθε φράση αρχής ή τέλους με την αντίστοιχη εικόνα της ιστορίας. Σε κάθε δύο καρτέλες (μία φράση αρχής και μία τέλους) αντιστοιχεί μόνο μία εικόνα. • Ο ΚΥΒΟΣ ΤΗΣ ΠΛΟΚΗΣ Τα νήπια καθισμένα σε κύκλο ρίχνουν τον κύβο της πλοκής, ένα ζάρι στην κάθε πλευρά του οποίου αναγράφονται οι λέξεις: αρχή, ήρωας, πρόβλημα, λύση, τέλος. Κάθε φορά που ο κύβος αναδεικνύει μία από τις παραπάνω λέξεις, το νήπιο πρέπει να αφηγηθεί το αντίστοιχο κομμάτι της πλοκής μιας γνωστής ιστορίας χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα γλωσσικά σημεία αφηγηματικής πλαισίωσης και τριμερούς δομής. Σε μία από τις πλευρές υπάρχει ζωγραφισμένο ένα πολύχρωμο αστέρι. Όταν ένα νήπιο φέρει το αστέρι τότε πρέπει να ανακοινώσει τον τίτλο ενός διαφορετικού παραμυθιού με το οποίο θα συνεχίσει το παιχνίδι. Στο τέλος καλούνται να εικονογραφήσουν τις μεμονωμένες σκηνές της πλοκής των κλασικών παραμυθιών που αφηγήθηκαν.
3η φάση Στόχοι	Κατανόηση (Κ) και (Χ) χρήση του **διακειμενικού στοιχείου** των εικονογραφημένων μικροαφηγήσεων. ➢ (Κ) να ορίσουν χαρακτήρες παραμυθιών στους ρόλους του από μηχανής θεού και του κακού ➢ (Χ) να εισάγουν ήρωες ως από μηχανής θεούς και κακούς σε κλασικά παραμύθια

Σχεδιασμός δράσης Ενδεικτική πορεία	Οι εικονογραφημένες μικροαφηγήσεις που παρουσιάζονται σε αυτή τη φάση του προγράμματος είναι : ***«Τα παραμύθια του καλού μάγου»*** και ***«Κάθε νεράιδα και δουλειά»***. • ΠΑΡΑΜΥΘΟΚΟΛΑΖ Ζητείται από τα νήπια να ζωγραφίσουν παραμυθητικούς ήρωες, να τους κόψουν και να τους κολλήσουν σε φωτοτυπημένες σελίδες από τις ιστορίες των βιβλίων που έχουν παρουσιαστεί στην τάξη σε προηγούμενη δράση του προγράμματος. Στη συνέχεια, καλούνται να διηγηθούν την καινούργια ιστορία που προκύπτει από την εισαγωγή του νέου ήρωα τους δίνοντας του είτε το ρόλο του από μηχανής θεού είτε το ρόλο του κακού.
4η φάση Στόχοι	Κατανόηση (Κ) και χρήση (Χ) του **μεταμυθοπλαστικού στοιχείου** των εικονογραφημένων μικροαφηγήσεων. ➢ (Κ) να διακρίνουν τα παραμυθητικά μοτίβα σε σύγχρονες εικονογραφημένες μικροαφηγήσεις ➢ (Χ) να ανατρέψουν τους ρόλους των ηρώων σε κλασικά παραμύθια (αποτύπωση ρόλου και ανατροπής της δράσης)
Σχεδιασμός δράσης Ενδεικτική πορεία	Οι εικονογραφημένες μικροαφηγήσεις που παρουσιάζονται σε αυτή τη φάση του προγράμματος είναι: ***«Η Χρυσομαλλούσα και μόνο ένας αρκούδος»*** και ***«Κοκκινοσκουφίτσα, η αληθινή ιστορία»***. • Ο ΜΑΓΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ 3 Παρουσιάζεται στην τάξη η σύγχρονη μεταμυθοπλαστική εκδοχή του κλασικού παραμυθιού της Χρυσομαλλούσας. Ζητείται από τα νήπια να αναγνωρίσουν την ανατροπή (παρωδία) του παραμυθητικού μοτίβου του αριθμού 3. Στη συνέχεια χωρίζονται σε δύο ομάδες, από τις οποίες η μία αλλάζει κάθε φορά το μοτίβο 3 στο παραμύθι της Χρυσομαλλούσας (πχ. Η Χρυσομαλλούσα συνάντησε μέσα στο σπίτι των Αρκούδων έναν σκύλο, μία γάτα κι ένα ποντίκι…) και η άλλη ομάδα δίνει την καινούργια εκδοχή της παλιάς ιστορίας (πχ. Η χρυσομαλλούσα τάισε στο σκύλο όλο το φαγητό των Αρκούδων, άφησε την πόρτα ανοιχτή και η γάτα το έσκασε και βλέποντας το ποντίκι άρχισε να τσιρίζει και άκουσαν τις φωνές της οι Αρκούδες και γύρισαν στο σπίτι…).

5η φάση Στόχοι	Κατανόηση (Κ) και (Χ) χρήση της **σχέσης κειμένου - εικόνας** των εικονογραφημένων μικροαφηγήσεων. ➢ (Κ) να κατανοήσουν τη λειτουργία της εικόνας και τον τύπο σχέσης κειμένου αποτυπώνοντας την αντιστοιχία ανάμεσα στα στοιχεία της εικόνας (κατασκευή συνταγής ιστοριών) και του κειμένου (παραγωγή υπερ-εικονο-ιστορίας), πχ. ήρωας/ήρωες, εξωτερικά χαρακτηριστικά, ιδιότητες, σκηνικό, χρώματα, στοιχεία δράσης-κίνησης-συμπεριφοράς, συναισθήματα, κ.α. ➢ (Χ) να αφηγηθούν μια ιστορία (υπερ-εικονο-ιστορία) χρησιμοποιώντας τον τύπο σχέσης ανάμεσα στις εικονογραφήσεις (συνταγές ιστοριών) και στις αφηγήσεις τους (υπερ-εικονο-ιστορίες), πχ. συμμετρία, επαύξηση, αντίφαση
Σχεδιασμός δράσης Ενδεικτική πορεία	Οι εικονογραφημένες μικροαφηγήσεις που παρουσιάζονται σε αυτή τη φάση του προγράμματος είναι : «***Αυτό το βιβλίο έφαγε το σκύλο μου!***», «***Σσσς! Έχουμε σχέδιο***» και «***Τα παραμύθια ανάποδα***». • ΥΠΕΡ-ΕΙΚΟΝΟ-ΙΣΤΟΡΙΕΣ Τα νήπια καλούνται να ζωγραφίσουν τα κεφάλια των παραμυθητικών ηρών που παρουσιάζονται στις ιστορίες του βιβλίου και στη συνέχεια να δημιουργήσουν καρτέλες με λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούν το όνομα των ηρώων αυτών. Στη συνέχεια, τους ζητείται να επιλέξουν μέσα από περιοδικά το τοπίο της αρεσκείας τους και να κολλήσουν τις φιγούρες των ηρώων που δημιούργησαν πάνω σε αυτό. και να τις περιγράψουν ή να τις ζωγραφίσουν. Τέλος τα νήπια καλούνται να μπερδέψουν/αλλάξουν τις δράσεις των ηρώων με αφορμή τις ιστορίες του βιβλίου που παρουσιάστηκε στην τάξη. Όλα τα παραπάνω (χαρακτήρας – σκηνικό - μονοκεντρικό γεγονός) τοποθετούνται είτε ως λέξεις, είτε ως εικόνες/ζωγραφιές σε ένα ταμπλό έτσι ώστε να αποτελέσουν τις «συνταγές» των μυθοπλασιών των παιδιών. Αφού κάθε νήπιο κατασκευάσει τη «συνταγή» της δικής του ιστορίας, καλείται να την αφηγηθεί στην ολομέλεια της τάξης χρησιμοποιώντας το εικονογραφημένο ταμπλό ως δείκτη και οδηγό της μυθοπλασίας του. Στο τέλος ζητείται από τα νήπια να αναφέρουν ποια στοιχεία της εικόνας «συνταγής» χρησιμοποίησε στην αφήγηση του (υπερ-εικονο-ιστορία). Καλούνται να αναγνωρίσουν, έτσι, τον τύπο σχέσης κειμένου-εικόνας που διέπει τις εικονογραφημένες μικροαφηγήσεις τους.

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟΥ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Η πλήρωση των στόχων του προγράμματος αποδείχτηκε επιτυχής με βάση την ανάλυση του περιεχομένου των αφηγηματικών και εικονιστικών μυθοπλασιών που παρήγαγαν τα νήπια καθ' όλη τη διάρκεια του project.

Η κατανόηση και χρήση των δεικτών της αφηγηματικής πλαισίωσης και της τριμερούς δομής διαπιστώνεται τόσο στο επίπεδο αναγνώρισης των αφηγηματικών φράσεων αρχής και κλεισίματος και αντιστοίχησης τους με τις εικόνες των παραμυθιών όπου ανήκουν, όσο και στο επίπεδο αφήγησης μεμονωμένων σταδίων της πλοκής των κλασικών παραμυθιών όπου τα νήπια χρησιμοποίησαν σε προφορικό επίπεδο είτε τις παραμυθητικές αφηγηματικές φράσεις αρχής και κλεισίματος, είτε αυτές των νεοτερικών αφηγήσεων (άμεση παρουσίαση του ήρωα και αιφνίδιο τέλος με εκκρεμότητα). Επιπλέον, χρησιμοποίησαν τα γλωσσικά σημεία της παρουσίασης του ήρωα – κατάστασης ισορροπίας, της ανατροπής – δήλωση του προβλήματος, και της λύσης του προβλήματος – επαναφορά της ισορροπίας. Η εικονογράφηση των αντίστοιχων σταδίων έρχεται να ενισχύσει την απόδειξη ότι τα νήπια κατανόησαν ομοίως σε εικονιστικό επίπεδο την αφηγηματική πλαισίωση και την τριμερή δομή των ιστοριών. Η επιρροή από τις δύο συλλογές σύγχρονων εικονογραφημένων μικροαφηγήσεων «Τα παραμύθια του καλού μάγου» και «Ιστορίες για περίεργα παιδιά» που παρουσιάστηκαν στις φάσεις αυτές είναι εμφανής καθώς οι αφηγηματικές φράσεις αρχής και κλεισίματος, όπως και τα γλωσσικά σημεία της τριμερούς δομής που αναπαρήγαγαν τα νήπια στον αφηγηματικό τους λόγο προέρχονται από την αφηγηματική πλαισίωση -είτε παραμυθητική είτε μη παραμυθητική/νεοτερική- και την τριπλή αφηγηματική διαστρωμάτωση των κειμένων των συλλογών (βλ. Παράρτημα: ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ 1, σσ. 19-21).

Αφορμή για την κατανόηση και χρήση του δείκτη του διακειμενικού ήρωα στάθηκαν οι δύο συλλογές σύγχρονων εικονογραφημένων αφηγήσεων «Τα παραμύθια του καλού μάγου» και «Κάθε νεράιδα και δουλειά» όπου ο ίδιος ήρωας δρα σε ρόλο από μηχανής θεού σε όλες τις ιστορίες. Κατανοώντας την δυνατότητα εισαγωγής ενός ήρωα σε περισσότερες από μία ιστορίες, τα νήπια εισήγαγαν διακειμενικούς χαρακτήρες από κλασικά και σύγχρονα παραμύθια, ταινίες και άλλες πηγές και χρησιμοποιώντας την αφηγηματική πλαισίωση και την τριμερή δομή αναδιηγήθηκαν τα προγενέστερα κείμενα επεμβαίνοντας σε σημεία της πλοκής και αλλάζοντας τις δράσεις των ηρώων με γνώμονα το προφίλ των νέων διακειμενικών χαρακτήρων. Έτσι δημι-

ούργησαν μεταγενέστερα κείμενα στα οποία διαφαίνεται καθαρά η κατάκτηση του παραπάνω δείκτη καθώς ο ρόλος που προσέδωσαν σε κάθε διακειμενικό χαρακτήρα τον οποίο εισήγαγαν στις ιστορίες (από μηχανής θεός ή κακός) ήταν ανάλογος με την αλλαγή στην δράση των ηρώων των παραμυθιών. (βλ. Παράρτημα: ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ 2, σσ. 21-22),

Στην κατανόηση και χρήση του δείκτη της μεταμυθοπλασίας συνέβαλε η παρουσίαση των δύο σύγχρονων εικονογραφημένων μικροαφηγήσεων «Η Χρυσομαλλούσα και μόνο ένας αρκούδος» και «Κοκκινοσκουφίτσα. Η αληθινή ιστορία» τα οποία αποτελούν μεταμυθοπλασίες των κλασικών παραμυθιών «Η Χρυσομαλλούσα και οι τρεις αρκούδες» και «Η Κοκκινοσκουφίτσα» αντίστοιχα. Ο πειραματισμός με το αρχετυπικό μοτίβο του αριθμού 3, καθώς και με την αλλαγή στην γραμμική ροή των γεγονότων των παραμυθιών αλλά και στην αφηγηματική φωνή, τεχνικές τις οποίες χρησιμοποιούν οι προαναφερθείσες μεταμυθοπλασίες, έδωσε το έναυσμα στα νήπια να αφηγηθούν μεταμυθοπλαστικές εκδοχές των δύο κλασικών παραμυθιών. Στις μεταμυθοπλασίες τους διαφαίνεται καθαρά η κατανόηση της λειτουργίας του παραμυθητικού μοτίβου του αριθμού 3 στο παραμύθι «Η Χρυσομαλλούσα και οι τρεις αρκούδες», το οποίο διακρίνουν και μεταβάλουν μέσω καταιγισμού ιδεών και στη συνέχεια εικονογραφούν σε ομάδες όλες τις καινούργιες εκδοχές του και τις αλλαγές που επιβάλλει στην δράση των ηρώων του κλασικού παραμυθιού (βλ. Παράρτημα: ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ 3, σσ. 22-23).

Όσον αφορά την κατανόηση και χρήση του δείκτη της σχέσης κειμένου-εικόνας αφορμή υπήρξε η ανάγνωση των δύο σύγχρονων εικονογραφημένων μικροαφηγήσεων «Αυτό το βιβλίο έφαγε τον σκύλο μου!» και «Σσσς! Έχουμε σχέδιο» χωρίς αυτή να συνοδεύεται από την επίδειξη των εικόνων κατά την οποία τα νήπια διαπίστωσαν ότι οι παραπάνω ιστορίες δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές χωρίς εικόνες. Όταν η διαδικασία της ανάγνωσης επαναλήφθηκε με τη συνοδεία των εικόνων τα νήπια αναγνώρισαν τις λεπτομέρειες που χρειαζόντουσαν για να καταλάβουν αλλά και να απολαύσουν την ιστορία, καθότι και οι δύο αφηγήσεις διακρίνονται για το χιούμορ τους. Έτσι διέκριναν στις εικόνες στοιχεία, όπως: τα χαρακτηριστικά των ηρώων, τα συναισθήματα τους, τις εκφράσεις τους, τις προθέσεις τους, οι λεπτομέρειες του σκηνικού, κ.ά., τα οποία δεν περιέχονταν στο κείμενο. Τα στοιχεία αυτά τα αναγνώρισαν και τα περιέλαβαν στην συνέχεια στις δικές τους αναγνώσεις των κειμένων των βιβλίων αυτών. Το αντίθετο συνέβη όταν παρουσιάστηκαν στην τάξη εικόνες από τη συλλογή εικονογραφημένων μικροαφηγήσεων «Τα παραμύθια ανάποδα», όπου τα νήπια διαπίστωσαν ότι η εικόνα δεν τους δίνει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για να καταλάβουν τι συμβαίνει στην ιστορία

και κάποιες φορές είναι και παραπλανητική ως προς σε ποιο παραμύθι αναφέρεται. Συνεπώς, κατανοώντας την ανάγκη για συνύπαρξη κειμένου και εικόνας στις ιστορίες, κατασκεύασαν τις «συνταγές» των δικών τους ιστοριών όπου συνδύασαν εικόνες, ζωγραφιές, φράσεις, λέξεις και γράμματα. Οι συνδυασμοί που επινόησαν τα νήπια αποδεικνύουν την κατανόηση από μέρους τους της σχέσης κειμένου και εικόνας καθώς σε πρώτη φάση απέδωσαν λεκτικά και εικονιστικά τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των ηρώων τους στην κατασκευή των σωμάτων τους και σε δεύτερη φάση χρησιμοποίησαν τα στοιχεία των ηρώων και το στοιχείο του νέου σκηνικού ώστε να περιγράψουν με λεκτικό και εικονιστικό λόγο την πλοκή της ιστορίας τους (μονοκεντρικό γεγονός). Οι «υπερ-εικονο-ιστορίες» που αφηγήθηκαν στο τελευταίο στάδιο συνδυασμένες με τις εικονογραφημένες συνταγές αποτελούν άρτια δείγματα του τύπου της σύγχρονης εικονογραφημένης μικροαφήγησης. Εκτός από την εμφανή αλληλεπίδραση εικόνας-κειμένου (εικονιστική και λεκτική αποτύπωση χαρακτηριστικών/ιδιοτήτων του ήρωα στη δράση του, εικονιστική και λεκτική προσαρμογή δράσης στο νέο σκηνικό, εικονιστική και λεκτική απόδοση πλοκής μονοκεντρικού γεγονότος με εικονιστική και λεκτική εισαγωγή διακειμενικού χαρακτήρα), οι μυθοπλασίες των νηπίων κινούνται στο είδος της σύγχρονης μικροαφήγησης καθώς παρουσιάζουν ένα μονοκεντρικό γεγονός με επινενοημένη δράση ενός ήρωα σε κατάσταση ισορροπίας, δηλώνουν μια ανατροπή μέσω της πρόκλησης ενός προβλήματος και μία λύση στο πρόβλημα που επαναφέρει στον ήρωα την ισορροπία. Επιπλέον, οι περισσότερες υπερ-εικονο-ιστορίες εμπεριείχαν διακειμενικούς ήρωες και αποτελούσαν μεταμυθοπλασίες προγενέστερων κειμένων από τα παραμύθια και τις ιστορίες που παρουσιάστηκαν στην τάξη. Στο τέλος τα νήπια διέκριναν τα στοιχεία της εικόνας τους που χρησιμοποίησαν στην ιστορία τους καθώς και τα στοιχεία εκείνα που ενώ δεν περιλαμβάνονταν στην συνταγή, τα ανέφεραν στην υπερ-εικονο-ιστορία τους, αποδεικνύοντας έτσι την αντίληψη του τύπου σχέσης κειμένου-εικόνας (συμμετρία, επαύξηση, αντίφαση) (βλ. Παράρτημα: ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ 4, σ. 23).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η απόδοση των νηπίων έδειξε ότι ο τύπος της σύγχρονης εικονογραφημένης μικροαφήγησης ενδείκνυται ώστε να αξιοποιηθεί διδακτικά στην βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης -και συγκεκριμένα στο νηπιαγωγείο- και, μάλιστα, μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για μία πληθώρα φιλαναγνωστικών δράσεων και πειραματισμών δημιουργικής γραφής.

Και ήταν τελικά αυτά τα δομικά στοιχεία της αφήγησης, (αφηγηματική πλαισίωση, τριμερής δομή, διακειμενικότητα και μεταμυθοπλασία) των οποίων η κατανόηση και χρήση από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας λειτούργησε εποικοδομητικά στο πεδίο της δημιουργικής έκφρασης, κρίνοντας από το περιεχόμενο του παραγόμενου προφορικού και εικονιστικού λόγου. Επιπλέον, δεδομένου του γεγονότος ότι η εικόνα αποτελεί οργανικό μέρος στον τύπο της σύγχρονης εικονογραφημένης μικροαφήγησης, η εκμετάλλευση του «λεξιλογίου», και των κωδίκων της επηρέασε και συνέβαλε στη δημιουργία ολοκληρωμένων μυθοπλασιών που εμπεριείχαν τα παραπάνω αφηγηματικά στοιχεία και επιπρόσθετα την κατανόηση και χρήση μιας οργανικής σχέσης των παραγόμενων κειμένων και των εικόνων με τις οποίες συνδυάστηκαν.

Ως επακόλουθο των παραπάνω πορισμάτων, η διδακτική αξιοποίηση της σύγχρονης εικονογραφημένης μικροαφήγησης μέσω της δημιουργικής γραφής στην προσχολική εκπαίδευση, θα μπορούσε να αποτελέσει πρόταση για την ενίσχυση και την προαγωγή της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς και της διδασκαλίας λογοτεχνίας στην προσχολική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Άρθρα σε περιοδικά

John, S. F., Lui, M., & Tannock, R. (2003). Children's story retelling and comprehension using a new narrative resource. *Canadian Journal of School Psychology, 18*(1-2), 91-113.

Lewis, D. (1990). The Constructedness of Texts: Picture Book and the Metafictive. *Signal, 61*, 131-146.

McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology, 3*(1), 45-56.

McKeough, A., Genereux, R., & Jeary, J. (2006). Structure, content and language usage: how do exceptional and average storywriters differ? *High Ability Studies, 17*(2), 203-223.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education, 31*(4), 225-239.

Silva, M., Strassser, K., & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(2), 205-213.

Trabasso, T., Stein, N. L., Rodkin, P. C., Munger, M. P., & Baughn, C. R. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development, 7*(2), 133-170.

Βιβλία

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.

Applebee, A. N. (1973). *The spectator role: Theoretical and developmental studies of ideas about and responses to literature with special reference to four age levels*. London University.

Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2010). *Benchmark Assessment System*. (2nd ed). Portsmouth, NH: Heinemann.

Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*, τόμ. Β. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

Καρακίτσιος, Α. (2010). *Σύγχρονη Παιδική Μικροαφήγηση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

McCabe, A., & Blliss, L. S. (2003). *Patterns of narrative discourse: A multicultural, life span approach*. Boston: Allyn & Bacon.

McKenna, M. C., & Stahl, K. A. D. (2009). *Assessment for reading instruction*. (2nd ed). New York: Guilford Press.

Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και Μία Ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Peterson, C., & McCabe, A. (2013). *Developmental psycholinguistics. Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.

Ποσλάνιεκ, Κ. (1991). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stephens, J. (1992). *Language and Ideolody in Children's Fiction*. Longman.

Waugh, P. (1996). *Metafiction: the Theory and Practice of Self-conscious Fiction*. (1st ed. 1984). Routledge.

Κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους

Κανατσούλη, Μ. (2006). Εικονογράφηση στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μια λογοτεχνική ιστορία. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 241-250). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Οικονομίδου, Α. (2006). Η ενηλικίωση του βλέμματος: το παιδί-αναγνώστης μεταξύ εικόνας και κειμένου. Στο Τ. Καλογήρου (επιμ.), *Το εικονογραφη-*

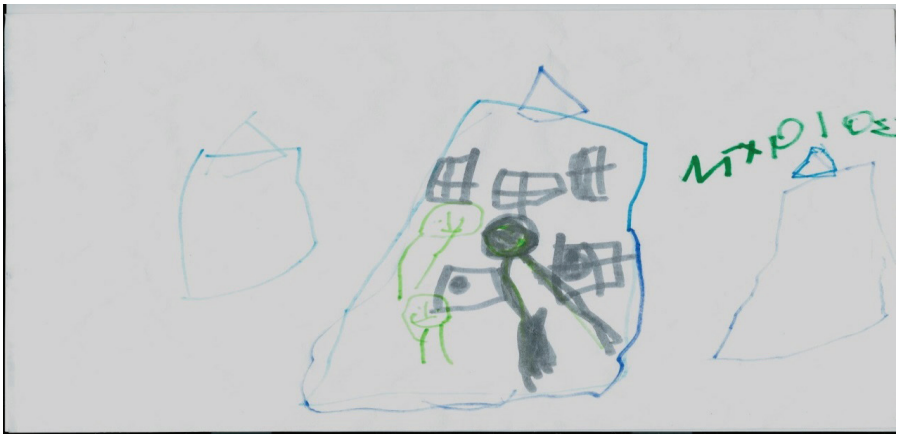
μένο βιβλίο δεν είναι μόνο για μικρά παιδιά (σσ. 57-85). Αθήνα: Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (Κ.Ε.Π.Β.).

Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (ed), *New directions in discourse comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.

Τσιλιμένη, Τ. Δ. (2004). Η μυθοπλαστική ικανότητα των νηπίων: η δομή μιας ιστορίας. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές* (σσ. 461-467). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΜΥΘΟΠΛΑΣΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ PROJECT «ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΕΣ ΜΙΚΡΟΑΦΗΓΗΣΕΙΣ»

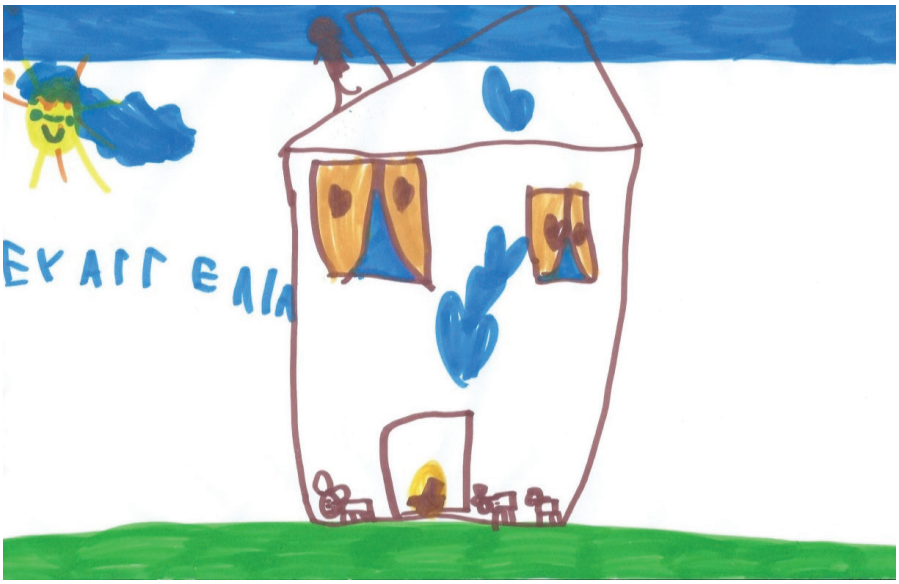
ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ 1: Αφηγηματική Πλαισίωση & Τριμερής Δομή - εικονογράφηση των σταδίων της πλοκής - ομαδικό παιχνίδι: «Ο κύβος της πλοκής» (1η & 2η φάση).



Εικόνα 1: [ΑΡΧΗ] «Μια φορά κι έναν καιρό ζούσαν τρία γουρουνάκια μαζί με τη μαμά τους»

Εικόνα 2: [ΗΡΩΑΣ] «Ήταν τρία γουρουνάκια που έφυγαν από το σπίτι της μαμάς τους για να χτίσουν τα σπιτάκια τους, το πρώτο με άχυρα, το δεύτερο με ξύλα και το τρίτο με τούβλα»

Εικόνα 3: [ΑΝΑΤΡΟΠΗ] «Ξαφνικά εμφανίστηκε ο λύκος και άρχισε να φυσάει τα σπιτάκια και να τα ρίχνει και να κυνηγάει τα γουρουνάκια»



Εικόνα 4: [ΛΥΣΗ] «Τότε τα τρία γουρουνάκια άναψαν φωτιά στο τζάκι και έβαλαν μια κατσαρόλα με νερό να βράζει και ο λύκος έπεσε μέσα από την καμινάδα και κάηκε»

Εικόνα 5: [ΤΕΛΟΣ] «Και τα τρία γουρουνάκια ήταν χαρούμενα και έζησαν καλά κι εμείς καλύτερα»

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ 2: Διακειμενικός Ήρωας – εισαγωγή χαρακτήρων σε κλασικά παραμύθια και σε ρόλους του κακού και του από μηχανής θεού και αναδιήγηση της ιστορίας (3η φάση).

Εικόνα 6: *Από το παραμύθι: «Η Χρυσομαλλούσα και οι τρεις αρκούδες», του Ρ. Σάουδι/Διακειμενικοί ήρωες: Γκαστόν σε ρόλο κακού («Η πεντάμορφη και το τέρας») & Ξυλοκόπος σε ρόλο από μηχανής θεού («Η Κοκκινοσκουφίτσα»)*

«Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε ένα κοριτσάκι που το λέγανε Χρυσομαλλούσα με τη μαμά της. Η μαμά της τής είπε να βγει έξω να παίξει αλλά να μην πάει μακριά και βαθιά στο δάσος. Όμως η Χρυσομαλλούσα δεν την άκουσε και πήγε πολύ βαθιά μέσα στο δάσος και βρήκε ένα σπιτάκι. Το τραπέζι ήταν στρωμένο και μοσχοβολούσαν τα φαγητά. Ξαφνικά ήρθε ο Γκαστόν και την φώναξε να βγει έξω και την πήρε μαζί του μακριά. Τότε ήρθε ο Ξυλοκόπος και έκοψε στα δύο τον Γκαστόν και βοήθησε την Χρυσομαλλούσα να γυρίσει ξανά στο σπιτάκι κι εκεί έφαγε και κοιμήθηκε. Και την βρήκαν να κοιμάται στο κρεβατάκι το μικρό οι τρεις αρκούδες που 'μπαίναν στο σπίτι. Και μόλις την βρήκαν την ξύπνησαν και την είπαν «Γιατί ξαπλώνεις στο κρεβάτι του μικρού μας;» Κι αυτή έφυγε τρομαγμένη στη μαμά της. Τέλος».

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ 3: Μεταμυθοπλασία – εικονογραφικές και αφηγηματικές παραλλαγές στο αρχετυπικό/παραμυθητικό μοτίβο του αριθμού 3 στο παραμύθι «Η Χρυσομαλλούσα και οι τρεις αρκούδες» (4η φάση).

Εικόνα 7

Παρακάτω καταγράφονται (ανά τριάδες) οι ιδέες των νηπίων:

(Α΄ ομάδα: αταξίες) «Η Χρυσομαλλούσα ζωγράφισε τα παπούτσια της, τα παπλώματα και το πρόσωπο της».

(Β΄ ομάδα: συνέπειες) «Με τα ζωγραφισμένα της παπούτσια άφησε παντού πατημασιές και όταν γύρισαν οι αρκούδες την ανακάλυψαν εκεί που είχε κρυφτεί, όταν οι αρκούδες είδαν τα ζωγραφισμένα παπλώματα λυπήθηκαν γιατί δεν μπορούσαν πια να σκεπαστούν με αυτά και όταν οι τρεις αρκούδες είδαν την Χρυσομαλλούσα με ζωγραφισμένο πρόσωπο τρόμαξαν και έφυγαν από το σπιτάκι τους και έτσι έμεινε η Χρυσομαλλούσα εκεί για πάντα».

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ 4: Σχέση Κειμένου-Εικόνας – οι εικονογραφημένες συνταγές των ιστοριών και οι παραγόμενες υπερ-εικονο-ιστορίες των νηπίων (5η φάση).

Εικόνα 8

«Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε η γιαγιά που ήταν καλή και πονηρή και μαγείρευε όλη την ώρα σε ένα εξωτικό νησί. Μια φορά καθώς περνούσε ένα πλοίο ένας κακός την τρόμαξε και έτσι αυτή έπεσε στο νερό και δεν ήξερε να κολυμπάει και κινδύνευε να πνιγεί. Ξαφνικά ήρθε να την σώσει ο καλός μάγος και με το μαγικό του ραβδί την μεταμόρφωσε να κολυμπάει σαν ψάρι. Έτσι η γιαγιά έμαθε κολύμπι και έζησε καλά κι εμείς καλύτερα».

Abstract

The aim of this study is to present the teaching approach of contemporary picture short story in terms of a project using creative writing in children of preschool age. Assuming that the teaching approach may be a potential, adequate and fruitful context of creative generation of narrative speech in early childhood education and, therefore, contribute to the development

of language and literary culture of preschoolers, we present the design of educational activities based on characteristic texts of contemporary picture short stories and samples of the children's produced fictional speech.

Χριστίνα Καλαϊτζή
Υπ. Δρ. Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ
Τ.Θ. 232, 54124 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 6948879793
E-mail: ckalaitzid@nured.auth.gr

Ανδρέας Καρακίτσιος
Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ
Τ.Θ. 232, 541 24 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 6942056306
E-mail: akarakit@nured.auth.gr

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

Χρήστος Καπαγερίδης

Η ΛΑΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η Λαογραφία ως επιστήμη του λαϊκού πολιτισμού εμφανίζεται σε πρώιμο στάδιο στην Ευρώπη αρχικά από τα τέλη του 18ου και τις αρχές του 19ου αιώνα αλλά στην ουσία συγκροτείται και οργανώνεται στα μέσα του 19ου αιώνα. Η νέα αυτή διακριτή και αυτόνομη επιστήμη ασχολείται με την συστηματική παρατήρηση, καταγραφή, συλλογή και μελέτη στοιχείων του λαϊκού βίου.

Την ίδια εποχή, στα μέσα του 19ου αιώνα, όπου εμφανιζόταν στην Ευρώπη η Λαογραφία ως επιστημονικός κλάδος γινόταν και η ανεπίσημη αρχικά εμφάνιση της ελληνικής Λαογραφίας. Στην Ελλάδα ο όρος Λαογραφία καθιερώθηκε από τον Νικόλαο Πολίτη, το 1884, όταν έγραψε για πρώτη φορά τον τίτλο «Ελληνική Λαογραφία» συντάσσοντας «Κατάλογον συγγραφών αναφερομένων εις την Μέσην και Νεωτέραν Ελληνικήν Ιστορίαν και Φιλολογίαν», στον Α΄ τόμο του «Δελτίου της Ιστορικής και Εθνολογικής Εταιρείας της Ελλάδος» (Αλεξιάδης, 2010: 15).

Σύμφωνα με τον Πολίτη (1909: 7) η Λαογραφία « εξετάζει τας κατά παράδοσιν δια λόγων, πράξεων ή ενεργειών, εκδηλώσεις του ψυχικού και κοινωνικού βίου του λαού». Ο ορισμός περιλαμβάνει δύο έννοιες κλειδιά: παράδοση και λαός.

Κατά την Α. Κυριακίδου-Νέστορος (1978: 153) ο ορισμός του Ν. Πολίτη περιλαμβάνει:

Α) Εκδηλώσεις των οποίων η αρχική αιτία παραμένει άγνωστη και μάλιστα, χωρίς να συνιστούν αποτέλεσμα δράσης κάποιας προσωπικότητας.
Β) Εκδηλώσεις που αποτελούν ασυνείδητη μεταβολή ή παραφθορά άλλων εκδηλώσεων του λαϊκού βίου του παρελθόντος κι ακόμα τη συνέχεια ή τη διαδοχή μιας κοινωνικής κατάστασης που προϋπήρχε.
Γ) Εκδηλώσεις που αν και δεν προέρχονται από την παράδοση αφομοιώθηκαν εντέλει απ' αυτή.

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΗΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΗΘΟΓΡΑΦΙΚΟ ΔΙΗΓΗΜΑ

Με τον όρο ηθογραφία εννοούμε γενικά την αναπαράσταση, περιγραφή και απόδοση των ηθών, των εθίμων, της ιδεολογίας και της ψυχοσύνθεσης ενός λαού, όπως αυτά διαμορφώνονται υπό την επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος και των ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Ο ηθογραφισμός ως μελέτη του λαϊκού πολιτισμού της υπαίθρου είναι προέκταση στον ελλαδικό χώρο του αγροτικού μυθιστορήματος και των διηγήσεων από την επαρχία, όπως είχαν παρουσιαστεί από τον ευρωπαϊκό ρεαλισμό μετά το 1850. Η αστικοποίηση της ζωής δημιουργούσε αισθήματα νοσταλγίας και εξιδανίκευσης της ζωής της υπαίθρου, γι' αυτό άλλωστε τα διηγήματα απευθύνονταν στο μορφωμένο αστικό κοινό. Στην Ελλάδα με τον πλούσιο και γνήσιο λαϊκό πολιτισμό, ο οποίος αποτελούσε μια θεματική που είχε μείνει ανεκμετάλλευτη από τον ρομαντισμό, υπήρχαν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ηθογραφίας (Δημητρακόπουλος, 1990: 187).

Ο κύριος εισηγητής του ηθογραφικού διηγήματος είναι ο Γ. Βιζυηνός με το δημοσιευμένο στο περιοδικό «Εστία» διήγημά του «Το αμάρτημα της μητρός μου» τον Απρίλιο του 1883 (Vitti, 1991: 50-54). Ένα μήνα αργότερα, στις 15 Μαΐου 1883 υπό την επιρροή της επικρατούσας εθνοκεντρικής τάσης, προκηρύχθηκε διαγωνισμός διηγήματος από το ίδιο περιοδικό με πρωτοβουλία του ιδρυτή της ελληνικής Λαογραφίας καθηγητή Ν. Πολίτη, που είχε ως αποτέλεσμα ν' ακολουθήσει ομαδική συγγραφή ηθογραφικών διηγημάτων (Vitti, 1991: 63-64).

ΛΑΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

Από τον 19ο αιώνα η πρωτοεμφανιζόμενη τότε Λαογραφία και η Λογοτεχνία συγκροτούν μια πολυεπίπεδη, αλληλοτροφοδοτούμενη, συνεργατική σχέση συναλληλίας μέσα από διακριτές, παράλληλες αλλά και διασταυρούμενες, άλλοτε ανταγωνιστικές και άλλοτε συμπληρωματικές πορείες μέσα στο ιστορικό γίγνεσθαι. Η συνάντηση των δύο κλάδων αφορά κυρίως το πεδίο μελέτης τους καθώς και την μεθοδολογία προσέγγισής του, τις ερευνητικές προτεραιότητες που θέτουν αλλά και την σύμπτωση στόχων με βάση τις υπάρχουσες ιστορικές συγκυρίες. Η συνάντηση αυτή επιφέρει σε ορισμένα σημεία την απόλυτη ταύτιση και σε άλλα την επιμέρους διαφοροποίηση.

Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΗΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΛΑΟΓΡΑΦΙΑ

Ένα από τα δύσκολα ζητήματα που απασχολούν τους γραμματολόγους και τους ιστορικούς της λογοτεχνίας είναι η κατάταξη και ο προσδιορισμός της σχέσης του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη με τα λογοτεχνικά και επιστημονικά ρεύματα της εποχής του, η οποία δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη. Κι αυτό γιατί στα τριάντα περίπου χρόνια της συγγραφικής του δημιουργίας (1880-1910) εμφανίζεται στην Ελλάδα ένας ιδιότυπος λογοτεχνικός συγκρητισμός στον οποίο συναιρούνται στοιχεία του προϋπάρχοντος εθνοκεντρικού ρομαντισμού, της αναδυόμενης ηθογραφίας που τροφοδοτείται και στηρίζεται από την λαογραφία, καθώς και του ευρωπαϊκού νατουραλισμού και ρεαλισμού.

Το κομβικό γεγονός που λειτουργεί ως εξωτερική αιτία σύνδεσης του Παπαδιαμάντη με την ελληνική ηθογραφία και λαογραφία είναι το «διαγώνισμα» «προς συγγραφήν ελληνικού διηγήματος» που προκηρύσσει η Εστία, το 1883, με εμπνευστή τον Ν. Πολίτη και με την υπόδειξη «η υπόθεσις του διηγήματος έσται ελληνική, τουτέστι θα συνίσταται εις περιγραφήν σκηνών του βίου του ελληνικού λαού …» (Vitti, 1991: 64· Παπαγιώργης, 1997: 104). Ο Παπαδιαμάντης θα εκφράσει αυτή τη νέα «ρεαλιστική» στάση απέναντι στην τέχνη του στον «πρόλογο» στον «Λαμπριάτικο Ψάλτη» (1893) εν είδει διακήρυξης κατά τέτοιο τρόπο ώστε να συνδέονται με μια συγκεκριμένη αντίληψη για τους ιδεολογικούς και πολιτικούς προβληματισμούς της νεοελληνικής κοινωνίας του 19ου αιώνα (Κολυβάς, 1991: 27): «*Το επ' εμοί, ενόσω ζω και αναπνέω και σωφρονώ, δεν θα παύσω πάντοτε, ιδίως δε κατά τας πανεκλάμπρους ταύτας ημέρας, να υμνώ μετά λατρείας τον Χριστόν μου, να περιγράφω μετ' έρωτος την φύσιν, και να ζωγραφώ μετά στοργής τα γνήσια Ελληνικά έθη*». Ο Παπαδιαμάντης τονίζει εδώ την ιερή, ερωτική σχέση του με τη φύση με περιγραφές θρησκευτικο-παγανιστικής αντινομίας, που υπερβαίνει την ρομαντική φυσιολατρία (Κεσελόπουλος, 1991: 47), παράλληλα με την πίστη του στο κολλυβάδικο πνεύμα της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης (Παπαγιώργης, 1997: 36) και την αγάπη του στα ήθη και έθιμα του λαϊκού πολιτισμού της πατρίδας του της Σκιάθου.

Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΗ

Στα πλαίσια του διαλόγου που έχει αναπτυχθεί και συνεχίζεται μέχρι σήμερα σχετικά με την κατανόηση και την ερμηνεία του παπαδιαμαντικού έρ-

γου ιδιαίτερη θέση κατέχει η γλώσσα και το ύφος του Παπαδιαμάντη που τον διακρίνει από κάθε άλλο συγγραφέα και του προσδίδει την ιδιαίτερη λογοτεχνική του ταυτότητα. Η γλώσσα του Παπαδιαμάντη συνιστά μια φιλολογική ή λογοτεχνική γλώσσα που αποτελεί ως ένα βαθμό προσωπικό δημιούργημα του λογοτέχνη και διαμορφώνει κατά συνέπεια το προσωπικό λογοτεχνικό του ύφος (Νάκας, 2006: 577). Ο Παπαδιαμάντης δεν χρησιμοποιεί συνδυαστικά μόνο στοιχεία της καθαρεύουσας και της δημοτικής, αλλά συναιρεί στο γλωσσικό του κώδικα στοιχεία και από άλλες γλωσσικές ποικιλίες π.χ. το ιδίωμα της Σκιάθου, ή γλωσσικούς και εκφραστικούς τύπους από την εκκλησιαστική παράδοση ή το «λειτουργικό» ύφος της εφημεριδογραφίας την εποχή του, αφού ο ίδιος πρωτοδημοσίευε τα περισσότερα διηγήματά του σε εφημερίδες.

Η ΜΕΤΑΓΛΩΤΤΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΗΓΗΜΑΤΩΝ

Μία ενδιαφέρουσα απόπειρα μεταφοράς είναι η ανθολογία διηγημάτων του Παπαδιαμάντη για παιδιά και νέους, που έχει επιμεληθεί η Καίτη Χιωτέλλη από τις εκδόσεις Άγκυρα. Πρόκειται για κείμενα κατανοητά, καλογραμμένα, σε γλώσσα ρέουσα και ζωντανή και σε ύφος ελκυστικό και ενδιαφέρον που κρατούν όσο γίνεται το άρωμα του παπαδιαμαντικού πρωτοτύπου. Η μακροπερίοδη γραφή, με τις περίφημες ποιητικές περιγραφές, αντιμετωπίστηκε ανάλογα με την δυνατότητα κατανόησής της. Άλλοτε διατηρήθηκε και άλλοτε τροποποιήθηκε διακριτικά. Στις λεξιλογικές δυσκολίες εφαρμόστηκε η αρχή της ενότητας της γλώσσας μέσα από τα στάδια της εξέλιξής της, διατηρώντας αυτούσιες, κατά περίπτωση, τις παπαδιαμαντικές λέξεις. Στα διαλογικά μέρη, εξαιτίας της φωνητικής γραφής του ιδιωματικού προφορικού λόγου, πολλές λέξεις ιδιωματικές ή τεχνικοί όροι παρέμειναν, με την εξήγησή τους σε παρένθεση, ώστε να εξασφαλιστεί η κατανόηση και παράλληλα η διατήρηση του ύφους της ομιλίας του κάθε προσώπου χωρίς να αλλοιωθεί η εικόνα του (Χιωτέλλη, 2001: 12).

ΤΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΩΣ ΕΜΜΕΣΗ ΠΗΓΗ ΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΛΑΪΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Η έμμεση σχέση λογοτεχνίας και λαϊκού πολιτισμού συνίσταται στην αναπαράσταση και ανάπλαση αποσπασματικών όψεων της κοινωνικής ζωής καθώς και στην αποτύπωση της λαϊκής νοοτροπίας και συμπεριφοράς στα λογοτεχνικά κείμενα. Συνεκτιμώντας και αυτή την παραδοχή οι αρμόδιες

επιτροπές, που έχουν την ευθύνη επιλογής δόκιμων και λογοτεχνικών κειμένων για τα αναγνωστικά βιβλία (κυρίως των Ανθολογίων) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνουν στα περιεχόμενά τους δείγματα φιλολογικής λαογραφίας (λαϊκά παραμύθια, παροιμίες, ταχταρίσματα, νανουρίσματα, γλωσσοδέτες κ.ά.). Περιλαμβάνουν επίσης αποσπάσματα με εικόνες του νεοελληνικού πολιτισμού από έργα Ελλήνων λογοτεχνών, «της γενιάς του 1880», εκπροσώπων της «ηθογραφίας» (Βιζυηνός, Παπαδιαμάντης, Καρκαβίτσας κ.ά.) όπως και της «γενιάς του '30» (Κόντογλου, Ελύτης, Σεφέρης, Μυριβήλης, Καζαντζάκης κ.ά.), οι οποίοι εμπνεύστηκαν και άντλησαν στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού (δημοτικό τραγούδι, παραδόσεις, τελετουργίες) (Κακάμπουρα-Τίλη, 1999: 132-133).

Η Ρ. Κακάμπουρα (1999: 137) επισημαίνει πως ο σύγχρονος εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που ενδεχομένως δεν έχει βιωματικές εμπειρίες και παραστάσεις του νεοελληνικού παραδοσιακού πολιτισμού, θα πρέπει να αντιμετωπίζει τα λαογραφικά φαινόμενα, παρά την ιδιαιτερότητά τους, ως κοινωνικά και ιστορικά φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Για να μπορεί να ανταποκριθεί σε σχετικές απορίες των μαθητών του 21ου αιώνα που έχουν βιωματική απόσταση από τον νεοελληνικό παραδοσιακό πολιτισμό θα πρέπει ο ίδιος να διακρίνει τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του πολιτισμού, ο οποίος αποτελεί ήδη από το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο ιστορική κατηγορία.

Η λαογραφία δεν ενδιαφέρεται για την ατομική, αλλά για την συλλογική δημιουργικότητα, σημειώνει ο Μ. Μερακλής (2001: 212). Η προσωπική δημιουργία ενός λογοτέχνη (π.χ. του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη) θα την ενδιέφερε αν μπορούσε να εξετάσει σ' αυτήν το βαθμό και τον τρόπο ενσωμάτωσης στοιχείων συλλογικής συνείδησης και ομαδικής συμπεριφοράς. Επομένως η λαογραφία θα μπορούσε να συμβάλλει με την οπτική και τον τρόπο προσέγγισής της στην διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων.

Η λαογραφική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων υπερβαίνει την αισθητική και λογοτεχνική πραγμάτευσή τους και εστιάζει το ενδιαφέρον της στον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας, ως συλλογικό υποκείμενο, αποτυπώνει όψεις και αναπαραστάσεις του λαϊκού πολιτισμού της εποχής του και του τόπου καταγωγής του στο έργο του και σε ποιο βαθμό εντοπίζονται σ' αυτό. Η λαογραφική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων συμφωνεί με την άποψη του Goldmann ότι ο συγγραφέας, έχοντας ενσωματώσει στην ατομική του συνείδηση μεταξύ άλλων και στοιχεία του κοινωνικού του περιβάλλοντος, εκφράζει στο λογοτέχνημά του, συνειδητά ή ασυνείδητα, στοιχεία της ιδεολογίας της κοινωνικής του ομάδας και του πολιτι-

σμικού φαντασιακού της. Γι' αυτό τα λογοτεχνικά έργα ως «κοινωνική βάση αναφοράς» μπορούν να παρακινήσουν το λαογράφο να ανιχνεύσει καλύτερα τις συσχετίσεις της πραγματικής ζωής της κοινότητας (Μερακλής, 1980: 8-9). Στο λαογραφικό επίπεδο ανάλυσης η λογοτεχνία μπορεί να αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο και να προσδιορίζεται από κοινωνικά γνωρίσματα. Η ερμηνευτική της λαογραφικής ανάγνωσης δεν εξαντλείται όμως μόνο με αναγωγές σε κοινωνιολογικό επίπεδο, αντίθετα συνεκτιμά και τα προσωπικά χαρίσματα του συγγραφέα (έμπνευση, φαντασία, ταλέντο), γιατί θεωρεί την λογοτεχνική μαρτυρία μια αυθεντική μορφή πολιτιστικής δημιουργίας, μια ακόμα λαογραφική «παραλλαγή».

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Θα επιχειρήσουμε να προτείνουμε ένα σχεδίασμα διδακτικής προσέγγισης του λαϊκού πολιτισμού για τις τάξεις της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού με βάση αναφοράς τέσσερα διηγήματα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη. Τα διηγήματα αυτά είναι:

Α. Φτωχός άγιος
Β. Άνθος του γιαλού
Γ. Το αγνάντεμα
Δ. Φώτα ολόφωτα

Τα κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων διηγημάτων σχετίζονται με την ύπαρξη όψεων και αναπαραστάσεων του λαϊκού πολιτισμού σ' αυτά και με το γεγονός ότι είναι πιο προσιτά στο παιδικό αναγνωστικό κοινό. Η επιλογή ωστόσο είναι ενδεικτική και δεν περιορίζει ανάλογες εκπαιδευτικές απόπειρες και σε άλλα παπαδιαμαντικά διηγήματα.

Τα τρία πρώτα διηγήματα μπορούν να αξιοποιηθούν από την δίτομη ανθολογία «Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης – Διηγήματα για παιδιά και νέους» και «Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης – Χριστουγεννιάτικα διηγήματα για παιδιά και νέους» των εκδόσεων Άγκυρα. Στην έκδοση αυτή υπάρχουν τα πρωτότυπα κείμενα καθώς και μεταφορά τους σε απλούστερη γλώσσα από την Καίτη Χιωτέλλη. Το διήγημα «Τ' αγνάντεμα» περιλαμβάνεται και στο Ανθολόγιο «Με λογισμό και μ' όνειρο» της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Το διήγημα «Φώτα – Ολόφωτα» μπορεί να αξιοποιηθεί από την ανθολογία «Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη – Διηγήματα των Χριστουγέννων» των εκδόσεων Αρμός.

Αξίζει να αναφερθεί πως όλα τα διηγήματα του Παπαδιαμάντη, όπως και ένα πλούσιο υλικό για το έργο του, προσφέρονται δωρεάν στον «Ιστοχώρο Εταιρείας Παπαδιαμαντικών Σπουδών» (http://www.papadiamantis.net).

Η «ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ» (TRANSACTIONAL THEORY OF READING) ΤΗΣ LOUISEM. ROSENBLATT

Με βάση το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης η Λογοτεχνία διαχωρίζεται από το γλωσσικό μάθημα με σκοπό την προσέγγιση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος, «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου και στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής … Η λογοτεχνία διδάσκεται και στο πλαίσιο των άλλων μαθημάτων και της σχολικής ζωής …» (ΥΠ.Ε.Π.Θ–Π.Ι., 2002: 57-58).

Στηριζόμενη σ' αυτήν την παραδοχή η προτεινόμενη διδακτική πρόταση φιλοδοξεί να συνδέσει τα παπαδιαμαντικά διηγήματα με τη διδασκαλία του λαϊκού πολιτισμού. Στην σύνδεση αυτή πιστεύουμε πως μπορεί να ανταποκριθεί η «συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης» (transactionaltheoryofreading) της LouiseM. Rosenblatt, γιατί προσφέρει στο σημερινό δάσκαλο τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών για τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 55).

Η L. M. Rosenblatt επιχειρεί να συνδέσει την αναγνωστική θεωρία με την εκπαίδευση ταυτίζοντας τον αναγνώστη με το μαθητή. Αναδεικνύει τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη - μαθητή και την μοναδικότητα της αναγνωστικής του πράξης. Παράλληλα με την αισθητική απόλαυση και την ευαισθητοποίηση του ατόμου σε ζητήματα κοινωνικής, ηθικής ή συναισθηματικής υφής, η λογοτεχνία ασκεί μεγάλη επίδραση στον αναγνώστη, καθώς αυτό που του προσφέρει δεν είναι απλά πληροφορίες και γνώσεις, αλλά μια ζωντανή εμπειρία, ένα βίωμα (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 58).

Γι' αυτό η L. M. Rosenblatt χρησιμοποιεί τον όρο «transaction» (συναλλαγή) και «transactional» (συναλλακτική) για να αποδώσει ακριβώς την σπουδαιότητα του κειμένου και του αναγνώστη σε μια αμφίδρομη, σπειροειδή σχέση. Κατά την συναλλακτική θεωρία η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι μοναδικό συμβάν, στο οποίο συμμετέχει η νοητική και συναισθηματική λειτουργία του αναγνώστη. Ο αναγνώστης κινητοποιώντας τον εσωτερικό του κόσμο «συναλλάσσεται» με το λογοτεχνικό κείμενο. Αναγνωρίζεται η σημασία της συμβολής του αναγνώστη χωρίς να υποβαθμίζεται η αξία του λογοτεχνικού κειμένου (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 59).

Η «συναλλακτική θεωρία» της L. M. Rosenblatt έχει αξιοποιηθεί από την διδακτική της λογοτεχνίας, η οποία έχει παρουσιάσει μια τετραμερή διδακτική

πορεία. Η σχηματοποίηση της διδασκαλίας σε τέσσερις φάσεις είναι ενδεικτική και όχι δεσμευτική, αφού πρόκειται για μια ανοιχτή διδακτική μεθοδολογία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισάγει πολλές εναλλακτικές ιδέες που κρίνει εκείνος ως καταλληλότερες και προσφορότερες ανάλογα με το αντικείμενο και το μαθητικό δυναμικό.

Τα στάδια/φάσεις προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου είναι (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 60):

I. Προετοιμασία περιβάλλοντος
II. Αρχική ανταπόκριση των μαθητών
III. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης
IV. Έκφραση της ανταπόκρισης

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

1. Τρόπος επεξεργασίας διηγημάτων από τους μαθητές

Η πρώτη απόφαση που πρέπει, στα πλαίσια της συναλλακτικής θεωρίας ανάγνωσης, να λάβει ο εκπαιδευτικός σχετίζεται με τον τρόπο επεξεργασίας των συγκεκριμένων τεσσάρων παπαδιαμαντικών διηγημάτων από τους μαθητές. Πιο αναλυτικά μπορεί να προταθεί:

- Ένα σχέδιο εργασίας στο πλαίσιο του οποίου όλοι οι μαθητές θα ενασχοληθούν με ατομικές, εταιρικές, ομαδικές δραστηριότητες για το ίδιο διήγημα κάθε φορά, συνεπώς όλα τα παιδιά θα πραγματευτούν όλα τα διηγήματα (το ένα μετά το άλλο). Οι δραστηριότητες μπορούν και πάλι να είναι κοινές για όλες τις ομάδες ή και διαφορετικές (δηλαδή καθεμία να εστιάσει σε ένα διαφορετικό άξονα αλλά για το ίδιο κείμενο). Στο τέλος, θα συντελεστεί παραγωγή ενός προϊόντος είτε ανά μικρές ομάδες, είτε στην ολομέλεια της τάξης με στοιχεία και από τα τέσσερα διηγήματα.
- Ένα πιο περιορισμένο χρονικά σχέδιο εργασίας, στο οποίο κάθε ομάδα θα πραγματευτεί παράλληλα ένα διαφορετικό διήγημα από τα προτεινόμενα. [Απλώς επισημαίνεται ότι επειδή το διήγημα «*Φτωχός Άγιος*» είναι πιο μεγάλο σε έκταση από τα υπόλοιπα, προτείνεται να διαβαστεί ολόκληρο από τα μέλη <u>δύο ομάδων</u> αλλά ενδείκνυται να γίνει διάκριση σε δύο μέρη ώστε κάθε ομάδα να εστιάσει σε ένα από αυτά στο πλαίσιο δημιουργικών δραστηριοτήτων]. Επιπλέον, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας κάθε ομάδα μπορεί να πραγματευτεί ακόμα και την ίδια δραστηριότητα όσον αφορά το περιεχόμενό της, εφόσον υπάρχει το απαραίτητο υλικό στο εκάστο-

τε διήγημα, ή και τελείως διαφορετικές. Στο τέλος, κάθε ομάδα θα παρουσιάσει ένα τελικό προϊόν στην ολομέλεια της τάξης για καθένα από τα συγκεκριμένα διηγήματα, ώστε να έρθουν και οι μαθητές των υπόλοιπων ομάδων σε επαφή με όσα θα έχουν πραγματευτεί.

2. Φάσεις διδασκαλίας

Η οργάνωση των φάσεων διδασκαλίας στηρίζεται στο μοντέλο συναλλακτικής προσέγγισης της Rosenblatt, έτσι όπως παρουσιάστηκε παραπάνω. Προτείνονται συγκεκριμένες ευκρινείς φάσεις διδασκαλίας πριν, κατά τη διάρκεια, αμέσως μετά την ανάγνωση του κειμένου και στο τέλος της διδασκαλίας.

3. Προετοιμασία περιβάλλοντος

Επειδή οι μαθητές θα συναντήσουν αρκετές δυσκολίες όσον αφορά την ιδιαίτερη γλώσσα του Παπαδιαμάντη και ίσως να αντιδράσουν αν δουν απευθείας τα κείμενά του, προτείνεται να αξιοποιηθούν κάποιες πολυμεσικές εφαρμογές στην ολομέλεια της τάξης, όπως προσφέρονται δωρεάν από τον «Ιστοχώρο Εταιρείας Παπαδιαμαντικών Σπουδών» (http://www.papadiamantis.net/). Στην αρχική επιφάνεια της ιστοσελίδας υπάρχει η επιλογή «Πολυμέσα» όπου προσφέρονται κάποιες ηχογραφήσεις. Αντίστοιχο υλικό προσφέρεται και στην ιστοσελίδα www.papadiamantis.org.

Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει επιλογή του τραγουδιού «Δυνάμεις του Αιγαίου. Για τον Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη», το οποίο να δοθεί και σε έντυπη μορφή στους μαθητές και μετά την ακρόαση να κληθούν να σχολιάσουν κάποιους στίχους. Ενδεικτικά:

- ὁ κὺρ-Ἀλέξανδρος κρατοῦσε τὸ ψαλτήρι
(ανάδειξη σχέσης Παπαδιαμάντη-θρησκείας)
- Ἄχ, κὺρ-Ἀλέξανδρε, αὐτὴ ἡ ὥρα ἔχει περάσει,
ἡ νέα γλώσσα κι ἡ ἐποχὴ μᾶς ἀπαρνήθηκαν
(σχολιασμός ιδιαίτερης γλώσσας του).

Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ανάλογα το τραγούδι «Η νοσταλγός» (Α. Κατσιγιάννη – Η. Κατσούλη), που ερμηνεύει ο Γιώργος Νταλάρας από το δίσκο «Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης. Εικόνα Αχειροποίητη. Εστουδιαντίνα» και να προσδιοριστούν από τους μαθητές τα στοιχεία της προσωπικότητας του Α. Παπαδιαμάντη. Ενδεικτικά:

- Αυτός ο γέρος λίγο κάτω απ' τα εβδομήντα
που δεν θα φτάσει ούτε καν τα εβδομήντα
πότε ξυλάρμενο στα πάθη αρμενίζει

πότε εξόριστος του κόσμου αυτού γυρίζει.

- Αυτός που μόνος του πλανιέται στην Αθήνα
  που νοσταλγεί τις εξοχές με τα' άγια κρίνα
  διαβάζει γράμματα κι ευχές από τη Σκιάθο
  και συλλαβίζει προσευχές από τον Άθω.

Εναλλακτικά μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει οπτικοακουστικό υλικό σχετικό με τον Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν σταδιακά με τη ζωή και το έργο του. Στη συνέχεια παραθέτουμε ορισμένο απ' αυτό:

- CD με ηχητικό υλικό:

Περιλαμβάνει το διήγημα «Έρωτας στα χιόνια» που το διαβάζει η Σαπφώ Νοταρά και το «Άνθος του γιαλού», θεατρικά διασκευασμένο από το Παιδικό Θέατρο της Ελληνικής Ραδιοφωνίας.

- DVD με τρεις τηλεοπτικές εκπομπές:

α. «Καληνύχτα κυρ Αλέξανδρε»: παρουσιάζει δραματοποιημένα αποσπάσματα από ορισμένα διηγήματα του Παπαδιαμάντη, «Πηρέτρα», «Όνειρο στο κύμα», «Στο Χριστό στο Κάστρο», «Φόνισσα», προσπαθώντας να αναπαραστήσει τη Σκιάθο του Παπαδιαμάντη και τις πηγές έμπνευσης του συγγραφέα. Ο ηθοποιός Βασίλης Διαμαντόπουλος υποδύεται τον Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη. Η εκπομπή είναι γυρισμένη στη Σκιάθο και διαρκεί 54 λεπτά.

β. «Συγγραφείς και Εποχές»: εκπομπή για τη ζωή και το έργο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη σε σχέση με την εποχή που έζησε.

γ. «Έρωτας στα χιόνια»: εκπομπή στην οποία ο Μ. Κουμανταρέας, ο Αλ. Κοτζιάς και ο Γ. Χειμωνάς διαβάζουν το ομώνυμο διήγημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη και κάνουν μια προσπάθεια φιλολογικής ανάλυσής του (ανάλυση τίτλου, παρουσίαση κεντρικού ήρωα, διαχρονικότητα διηγήματος, συμβολισμοί χιονιού, η ονοματολογία στον Παπαδιαμάντη κ.ά.). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο συσχετισμός του θανάτου του Παπαδιαμάντη με το συγκεκριμένο διήγημα στο τέλος της εκπομπής. Διάρκεια: 50 λεπτά.

- DVD της ταινίας «Έρως – Ήρως»:

Πρόκειται για την ταινία μικρού μήκους της Δώρας Μασκλαβάνου που γυρίστηκε το 1993 και βασίζεται στο ομώνυμο διήγημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη. Διάρκεια: 26 λεπτά.

- DVD της ταινίας «Η νοσταλγός»:

Πρόκειται για την ταινία της Ελ. Αλεξανδράκη που βασίζεται στο ομώνυμο διήγημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη και γυρίστηκε το 2004. Στον πρωταγωνιστικό ρόλο βλέπουμε την Όλια Λαζαρίδου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι με φυσικό τρόπο εντάσσονται στην πλοκή δραματο-

ποιημένα αποσπάσματα και από άλλα διηγήματα του Παπαδιαμάντη. Το έργο είναι γυρισμένο στη Νίσυρο και οι ηθοποιοί χρησιμοποιούν νησιώτικη προφορά. Η μουσική επένδυση είναι του Νίκου Παπάζογλου.

Το προαναφερόμενο οπτικοακουστικό υλικό για τον Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη μπορεί να αναζητηθεί και στο διαδίκτυο. Αρκετά απ' αυτά υπάρχουν στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.youtube.com.

4.ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΙΣ ΕΠΟΜΕΝΕΣ ΦΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η ανάγνωση του κειμένου μπορεί να συντελεστεί και φωναχτά και σιωπηρά. Επειδή ο Παπαδιαμάντης χρησιμοποιεί μια ιδιαίτερη γλώσσα, ενδείκνυται είτε να διαβαστούν από τον εκπαιδευτικό και τα τέσσερα κείμενα (στην ολομέλεια της τάξης αν γίνει η επιλογή επεξεργασίας από όλους τους μαθητές ή προοδευτικά θα γίνεται ο εκπαιδευτικός μέλος κάθε ομάδας για να τα διαβάσει ο ίδιος στα παιδιά) ή μπορεί να αναζητηθούν, αν έχουν γίνει, αντίστοιχες ηχογραφήσεις (όπως έχουμε για τα έργα Ελλήνων ποιητών). Επίσης, η ανάγνωση θα πρέπει να συντελεστεί αποσπασματικά διότι, αν και πρόκειται για μικρά κείμενα, είναι γραμμένα σε μία ιδιότυπη για τα παιδιά γλώσσα. Κατόπιν και της σιωπηρής ανάγνωσης κάθε αποσπάσματος οι μαθητές μπορούν να πραγματευτούν κάποια δημιουργική δραστηριότητα.

Οι δραστηριότητες των μαθητών θα πρέπει να σχετίζονται με τις όψεις και αναπαραστάσεις του λαϊκού πολιτισμού όπως διαφαίνονται στα προτεινόμενα παπαδιαμαντικά διηγήματα.

5. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ – ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Όπως σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο οι μαθητές θα ασχοληθούν με κάποια βασικά δομικά στοιχεία του κειμένου (π.χ. χαρακτήρες, αφηγηματικός χρόνος και τρόπος παρουσίασής του, σκηνικό της Σκιάθου κ.λπ.). Στο συγκεκριμένο σχεδιασμό που εντάσσεται στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης του λαϊκού πολιτισμού και εφόσον πρόκειται για ηθογραφικά διηγήματα οι μαθητές θα αναζητήσουν από άποψη περιεχομένου και κάποια λαογραφικά φαινόμενα που προβάλλονται σε αυτά και θα προβούν στις ανάλογες συγκρίσεις με τη σημερινή εποχή:

1. Επαγγέλματα.
2. Αφηγηματικός χρόνος σε σχέση με δραστηριότητες ανθρώπων (π.χ. Στο *Αγνάντεμα* οι ναυτικοί επιστρέφουν την άνοιξη και το χειμώνα

ξαναφεύγουν ή *Στο Άνθος του Γιαλού* ο Λίμπος ρεμβάζει τη θάλασσα το βράδυ κ.λπ.).

3. Σκηνικό σε σχέση με δραστηριότητες ανθρώπων (π.χ. θάλασσα και ψαράδες που βγαίνουν με τις βάρκες τους).
4. Θέση της γυναίκας και δραστηριότητες με τις οποίες ασχολείται στην καθημερινή της ζωή.
5. Μόρφωση (περιορισμένη εκπαίδευση για νέους σε αντίθεση με την αντίληψη ότι οι γηραιότεροι είναι σοφοί).
6. Ενδυμασία.
7. Θρησκεία και η θέση αυτής στη ζωή των ανθρώπων. Εδώ μπορούν να προταθούν δραστηριότητες για να εντοπίσουν τα παιδιά απλώς τις αναφορές για τη θρησκεία αλλά μπορούν να αναδειχθούν και περαιτέρω στοιχεία, όπως ο συνδυασμός των λαϊκών αφηγήσεων και των θρησκευτικών στοιχείων (π.χ. στις ιστορίες «*Τ' Αγνάντεμα*» και «*Άνθος του Γιαλού*» έχουμε αναδρομικές αφηγήσεις από μεγάλης ηλικίας γυναίκες στις οποίες συνδυάζουν την ιστορία απλών λαϊκών γυναικών με αφηγήσεις για τη ζωή της Παναγίας ή του Χριστού. Για παράδειγμα στα *Φώτα Ολόφωτα* έχουμε συνδυασμό γέννησης του βρέφους με τη γιορτή των Φώτων κ.λπ.).
8. Έθιμα (π.χ. ασήμωμα βρέφους με αργυρά νομίσματα στα *Φώτα Ολόφωτα*).

6. ΓΛΩΣΣΑ

Στο πλαίσιο της ενασχόλησης με τη γλώσσα και το ύφος του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, θα μπορούσαν οι μαθητές να εντοπίσουν σε αυτά τα διηγήματα κάποιες ιδιωματικές λέξεις τις οποίες θα καταγράψουν σε έναν εννοιολογικό χάρτη. Έπειτα, σε μία- δύο διδακτικές ώρες στην αίθουσα των Η/Υ θα βρουν τη σημασία των συγκεκριμένων λέξεων από το «Ηλεκτρονικό Λεξικό Όρων για τον Παπαδιαμάντη (https://alexandrospapadiamandis.wikispaces.com/).

Οι λέξεις προσφέρονται σε αλφαβητική σειρά και υπάρχει και το διήγημα στο οποίο αναφέρονται και η σημασία τους θα καταγραφεί από τους μαθητές πάνω στο γράφημα. Στο τέλος, θα μπορούσαν να ενωθούν όλα αυτά τα φύλλα εργασίας και να φτιαχτεί το προσωπικό λεξικό για τον Παπαδιαμάντη.

Οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι εξοικειωμένοι με την παπαδιαμαντική γλώσσα μπορούν να βοηθηθούν από τα αντίστοιχα κεφάλαια στο βιβλίο του Θ. Νάκα (2006) *Γλωσσοφιλολογικά Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λο-*

γοτεχνία (Δ΄ τόμ.) (4η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης, στο οποίο μπορεί να ανατρέξει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας του για το σχέδιο εργασίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κοινωνία του 21ου αιώνα χαρακτηρίζεται από την πολυπλοκότητα και την αλληλεξάρτηση των πολιτισμικών φαινομένων που τροφοδοτεί τόσο η αλματώδης πρόοδος στον επιστημονικό και τεχνολογικό χώρο όσο και η έξαρση της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης με τις παρεπόμενες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις. Με βάση τα νέα δεδομένα η διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού καλείται να προσδιορίσει νέες οπτικές στο γνωστικό της αντικείμενο και να αναπροσαρμόζει σκοπούς, περιεχόμενα και διδακτική μεθοδολογία με τρόπους που να απευθύνονται σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Γι' αυτό η ανανέωση και ο εμπλουτισμός του αντικειμένου της διδακτικής του Λαϊκού Πολιτισμού οφείλει να στηρίζεται στις θεωρίες και τις πρακτικές της σύγχρονης Λαογραφίας, στα νέα ερευνητικά πορίσματα καθώς και στην διεπιστημονική συνεργασία με άλλους συναφείς επιστημονικούς κλάδους.

Ο Λαϊκός Πολιτισμός ως πολύπλευρη και συνθετική έννοια στην παραδοσιακή και στη σύγχρονη μορφή του, αλλά και η Λαογραφία ως κατεξοχήν συνθετική επιστήμη διαλέγονται και συνεργάζονται με συναφείς κλάδους (Ιστορία, Κοινωνιολογία, Ανθρωπολογία, Φιλολογία) με σκοπό την απάντηση σε πολλαπλά ερωτήματα και την παραγωγή πολύπλευρης και σφαιρικής γνώσης. Με την παρούσα ανακοίνωση έγινε απόπειρα να καταδειχθεί η σχέση της Λαογραφίας με την Λογοτεχνία μέσω της προσωπικότητας και του έργου του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη. Επίσης διερευνήθηκε η δυνατότητα να αξιοποιηθεί μέσω διδακτικών προτάσεων ένα μέρος του συγγραφικού έργου του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη για την διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού.

Η Ρέα Κακάμπουρα (2010: 216) επισημαίνει ότι «ο Λαϊκός Πολιτισμός μπορεί να αποτελέσει το πιο πρόσφορο πεδίο για μια σύγχρονη διαπολιτισμική εκπαίδευση, για την πραγματοποίηση της «πολιτισμικής συνάντησης» και της ανάδειξης των κοινών πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα στους λαούς, χωρίς ταυτόχρονα να παραγνωρίζονται και οι ιστορικές ιδιαιτερότητες».

Η διαλεκτική σχέση μεταξύ Λογοτεχνίας και Λαογραφίας πιστεύουμε πως σκιαγραφεί εντέλει και τον ιδανικότερο και παιδαγωγικότερο τρόπο προσέγγισης της γνώσης γιατί συναιρεί τα χαρακτηριστικά της διανοητι-

κής και συναισθηματικής νοημοσύνης, τη λογική και το συναίσθημα. Συνδυάζει την επιστημονική ακρίβεια, την πιστότητα, την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα του λαογράφου με την ποιητική ευαισθησία, τον συναισθηματισμό και τον λυρισμό του λογοτέχνη. Η συγκεκριμένη προτεινόμενη διδακτική πρόταση όπως και άλλες ανάλογες που έχουν ήδη εφαρμοστεί ή που μπορεί να προκύψουν μελλοντικά πιστεύουμε πως μπορούν να καλλιεργήσουν την αγάπη των μαθητών για τον παραδοσιακό λαϊκό πολιτισμό, αλλά και για τον πλούτο της λογοτεχνικής παράδοσης του τόπου μας. Παράλληλα ο τρόπος σπουδής και ενασχόλησής τους μ' αυτούς τους δύο τομείς να συμβάλλει στη ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Φιλοδοξούμε η ανακοίνωση αυτή να συμβάλει στην εμβάθυνση της σχέσης ανάμεσα στην Λογοτεχνία και την Λαογραφία και την διδακτική τους αξιοποίηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλεξιάδης, Μ. Α. (2010). *Η ελληνική και διεθνής επιστημονική ονοματοθεσία της Λαογραφίας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Δημητρακόπουλος, Φ. Α. (1990). *Ο Νεοελληνισμός στη Λογοτεχνία 19ος – 20ός αι.* Αθήνα: Επικαιρότητα.

Δουλαβέρας, Α. Ν. (2013). Λαογραφία και Λογοτεχνία. Επισημάνσεις σε μια πρώτη βιβλιογραφική προσέγγιση. Στο Μ. Αλ. Αλεξιάδης, Γ. Χ. Κούζας (επιμ.), *Λαογραφία. Δελτίον της Ελληνικής Λαογραφικής Εταιρείας,* τόμ. ΜΒ΄(42) (2010-2012), (σσ. 83-101). Αθήνα: Ελληνική Λαογραφική Εταιρεία & Τομέας Βυζαντινής Φιλολογίας και Λαογραφίας του τμήματος Φιλολογίας Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κακάμπουρα–Τίλη, Ρ. (1999). Γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η συμβολή της Λαογραφίας στην πληρέστερη αξιοποίησή τους. Στο Β. Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Λαϊκή παράδοση και σχολείο* (σσ. 131-145). Αθήνα: Καστανιώτης.

Κακάμπουρα–Τίλη, Ρ. (2000). Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρουσίαση και Αξιολόγηση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 14,* 16-24.

Κακάμπουρα–Τίλη, Ρ. (2001). Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Γ΄–Δ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Λαϊκός Πολιτισμός–Αφύπνιση στην Διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών* (σσ. 7-38). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κακάμπουρα–Τίλη, Ρ. (2005). Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής

Εκπαίδευσης–Μια διδακτική πρόταση. Στο Α. Τριλιανός, Ι. Καράμηνας (επιμ.), *Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, Μάθηση και διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης,* τόμ. δεύτερος (σσ. 267-274), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών–Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Κακάμπουρα–Τίλη, Ρ. (2006). Από τη συλλογή λαογραφικού υλικού στη διαθεματική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού. Η καθοδήγηση των πανεπιστημιακών λαογράφων και η ανταπόκριση των δασκάλων. *Λαογραφία, 40,* 175-191.

Κακάμπουρα, Ρ. (2010). Διδακτική του λαϊκού πολιτισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ανάτυπο από: *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης,* τόμος Β΄, (σσ. 215-223), Αθήνα, 28 – 31 Μαΐου 2009, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Κυριακίδου–Νέστορος, Α. (1978). *Η θεωρία της Ελληνικής Λαογραφίας. Κριτική ανάλυση.* Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (Ιδρυτής: Σχολή Μωραΐτη).

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

Καλογήρου, Τ. (2000). Ο Παπαδιαμάντης στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία: κείμενο και διακείμενο στην ανίχνευση κοινωνικών προβλημάτων. Στο *Η κοινωνική διάσταση του έργου του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου,* (σσ. 131-142), Βόλος, Μάιος 1998. Αθήνα: Οδυσσέας.

Καλογήρου, Τ. (2005α). Ανάμεσα στ' αστέρια. Μεγάλοι συγγραφείς, μικροί αναγνώστες: Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη. Στο Κ. Μπαλάσκας, Κ. Αγγελάκος (επιστ. επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 111-130). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλογήρου, Τ. (2005β). Διάλογοι κειμένων/ διάλογοι αναγνωστών: Διδακτικοί προβληματισμοί για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο σχολείο του 21ου αιώνα. Στο Α. Τριλιανός, Ι. Καράμηνας (επιμ.), *Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης,* (σσ. 533-541), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών – Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Καλογήρου, Τ. (2005γ). Προλεγόμενα. Στο Τ. Καλογήρου – Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 27-40). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Καλογήρου, Τ., & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Τ. Καλογήρου – Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Καλογήρου Τ. (2008). Είμαστε πλασμένοι απ' το υλικό των βιβλίων: Τα νεανικά χρόνια της ανάγνωσης. Στο Α. Κατσίκη – Γκίβαλου, Τ. Καλογήρου, Α. Χαλκιαδάκη (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο* (σσ. 35-420. Αθήνα: Πατάκη.

Κατσίκη–Γκίβαλου, Α. (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο Τ. Καλογήρου – Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 13-250). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Κατσίκη–Γκίβαλου, Α. (2008). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Στο Α. Κατσίκη–Γκίβαλου, Τ. Καλογήρου, Α. Χαλκιαδάκη (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο* (σσ. 27-340). Αθήνα: Πατάκη.

Κεσελόπουλος, Α. (1991). Το φυσικό περιβάλλον στον Παπαδιαμάντη. *Αντί, 463*, 46–51.

Κολυβάς, Ι. Κ. (1991). *Λογική της Αφήγησης και Ηθική του Λόγου. Μελετήματα για τον Παπαδιαμάντη.* Αθήνα: Νεφέλη.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2001). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας.* Αθήνα: Γρηγόρης

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

Μερακλής, Μ. Γ. (1980). Λαογραφία και Λογοτεχνία. *Φιλολογικά, 2,* 3–14.

Μερακλής, Μ. Γ. (1981α). «Ηθογραφικός νατουραλισμός»; Μερικά σχόλια στον «Φτωχό άγιο» του Παπαδιαμάντη. Στο Ν. Δ. Τριανταφυλλόπουλος (επιμ.), *Φώτα Ολόφωτα, Ένα αφιέρωμα στον Παπαδιαμάντη και τον κόσμο του* (σσ. 299-305). Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.

Μερακλής, Μ. Γ. (1981β). Θέματα της διηγηματογραφίας του Παπαδιαμάντη. *Τετράδια «Ευθύνης», 15,* 98-112.

Μερακλής, Μ. Γ. (1985). *Πέντε λαογραφικά δοκίμια για τη γλώσσα και την ποίηση*. Αθήνα: Φιλιππότης.

Μερακλής, Μ., Γ. (1989α). *Λαογραφικά Ζητήματα*. Αθήνα: Χ. Μπούρα.

Μερακλής, Μ. Γ. (1989β). Λογοτεχνία και γλώσσα στην εκπαίδευση: μια δύσκολη συμβίωση. *Το Δέντρο, 48-49,* 35-41.

Μερακλής, Μ. Γ. (1990). Θέσεις για τη Λαογραφία. *Διαβάζω, 245,* 16-22.

Μερακλής, Μ. Γ. (1994). Παιδική λογοτεχνία και Παράδοση. *Διαδρομές, 36,*

262-268.
Μερακλής, Μ. Γ. (1998–2003). Ο ρόλος του Νικόλαου Πολίτη στην ιστορική συνάντηση Λαογραφίας και Λογοτεχνίας. *Λαογραφία, 39,* 13-22.
Μερακλής, Μ. Γ. (1999). *Θέματα Λαογραφίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Μερακλής, Μ. Γ. (2001). *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*. Αθήνα: Ιωλκός.
Μερακλής, Μ. Γ. (2003). Λαογραφία και ιστορία. Στο Χριστίνα Βέικου (επιμ.), *Λαογραφία & Ιστορία,* Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 29, (σσ. 104-111). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Μερακλής, Μ. Γ. (2004). Λαογραφία και Λογοτεχνία: μια σκόπιμη παιδαγωγική σχέση. Στο Α. Κατσίκη – Γκίβαλου (επιμ.), *Η Λογοτεχνία σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές, Πρακτικά Συνεδρίου, Γ΄ Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή,* (σσ. 670-674), Αθήνα 29, 30 Νοεμβρίου–1 Δεκεμβρίου 2002. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Μερακλής, Μ. Γ. (2011α). *Ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
Μερακλής, Μ. Γ. (2011β). Είχε αρετήν και τόλμην. *Το Δέντρο, 181-182,* 72-76.
Μιράσγεζη, Μ., Δ. (1982-1984). Λαογραφία και παιδική λογοτεχνία. *Λαογραφία, 33,* 367-377.
Νάκας, Θ. (2000). Κοινωνιογλωσσικά, Λεξιλογικά, Υφολογικά κ.ά. στον Παπαδιαμάντη (Στοιχεία από μια ηλεκτρονική επεξεργασία των Απάντων). Στο *Η κοινωνική διάσταση του έργου του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ. 176-240), Βόλος, Μάιος 1998. Αθήνα: Οδυσσέας.
Νάκας, Θ. (2011). Επαναφορά κ.ά. σχήματα λόγου στον Παπαδιαμάντη. Στο Γλωσσοφιλολογική Βιβλιοθήκη 10, *Ρητορικός Παπαδιαμάντης*, (σσ. 43-249). Αθήνα: Πατάκη.
Παγανός, Γ. (2002). *Η νεοελληνική πεζογραφία. Θεωρία και πράξη,* τόμ. Α΄. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
Παπαγιώργης, Κ. (1997). *Αλέξανδρος Αδαμαντίου Εμμανουήλ*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Πολίτης, Ν. Γ. (1909). Λαογραφία (ιστορία, θέματα, διάγραμμα). *Λαογραφία, 1,* 3-18.
Vitti, M. (1989). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
Vitti, M. (1991). *Ιδεολογική λειτουργία της ελληνικής ηθογραφίας*. Αθήνα: Κέδρος.
ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
Χιωτέλλη, Κ. (2001). Πρόλογος. Στο Κ. Χιωτέλλη (επιμ.), *Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης. Χριστουγεννιάτικα διηγήματα. Για παιδιά και νέους. Με τα πρω-*

τότυπα κείμενα και μεταφορά σε απλούστερη γλώσσα (σσ. 11-13). Αθήνα: Άγκυρα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΘΕΜΑ: «ΤΟ ΑΝΘΟΣ ΤΟΥ ΓΙΑΛΟΥ»

Το διήγημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη δημοσιεύτηκε παραμονή Χριστουγέννων του 1906. Είναι περιστασιακό, εορταστικό. Ανασκευάζει ένα παλιό τοπικό παραμύθι σχετικό με μια άτυχη ερωτική ιστορία ανάμεσα σε μια κοπέλα τη Λουλούδω και ένα ξένο βασιλόπουλο. Ο Παπαδιαμάντης υπερβαίνει τις συνηθισμένες διασκευές της ηθογραφίας της εποχής του και κατορθώνει να μεταφέρει τον κόσμο του παραμυθιού μέσα στη ζωή, συνδυάζοντας το φανταστικό με το πραγματικό σε μια γοητευτική σύνθεση που έχει αληθοφάνεια (Παγανός, 2002: 164).

Πρόσωπα: Ο Μάνος του Κορωνιού, ο Γιαλής της Φαφάνας και ο Λίμπος ο Κόκοϊας είναι άνθρωποι απόκοσμοι που ζουν στο κοινωνικό περιθώριο μόνοι τους, ξεκομμένοι από την κοινωνική πραγματικότητα, βυθισμένοι στο όνειρο και τη ρέμβη.

Τάξεις: Ε΄- Στ΄

Προτεινόμενη διάρκεια: 1 – 3 δίωρα

Διδακτικοί στόχοι:
α) να κατανοήσουν οι μαθητές τα δομικά στοιχεία του διηγήματος (χαρακτήρες, αφηγηματικός χρόνος, χώρος, τρόπος παρουσίασης, πλοκή)
β)να προσεγγίσουν οι μαθητές λαογραφικά το διήγημα εντοπίζοντας στοιχεία της προφορικής λαϊκής παράδοσης (παραμύθια, παραδόσεις κ.λπ.)

Διαθεματικές προσεγγίσεις:
Λαϊκός πολιτισμός, Γλώσσα, Καλλιτεχνικά, Θρησκευτικά, Ιστορία, Πληροφορική

Επιμέρους διδακτικοί στόχοι:

1η διδακτική ώρα (ΑΦΗΓΗΣΗ–ΔΙΑΛΟΓΟΣ)
α**.** Να κατανοήσουν οι μαθητές πως το μυθολογικό στοιχείο συντείνει στην κλιμάκωση της συγκίνησης και να το εντοπίσουν κειμενικά.
β. Να κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο με τον οποίο η αφήγηση του Λίμπου ακολουθεί την τεχνική του παραμυθιού.
γ. Να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τη δημοτική και την καθαρεύουσα.
2η διδακτική ώρα (ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)
δ. Να εντοπίσουν στοιχεία της προφορικής λαϊκής παράδοσης στο διήγημα.
ε. Να συνδέσουν τον αφηγηματικό χρόνο με τις δραστηριότητες των ανθρώπων.
στ. Να προσδιορίσουν τη σχέση του περιβάλλοντος με τα επαγγέλματα των ανθρώπων
ζ. Να προσδιορίσουν τη σχέση του θρησκευτικού φαινομένου με την προφορική λαϊκή παράδοση
η. Να συγκρίνουν αντιλήψεις και συμπεριφορές των ανθρώπων του νεοελληνικού παραδοσιακού πολιτισμού με ανάλογες του σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού.

Μορφές διδασκαλίας:
Προτεινόμενες μορφές διδασκαλίας (σε συνδυασμό) είναι:
α. ΑΜΕΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ–ΑΦΗΓΗΣΗ για την εξιστόρηση του διηγήματος
β. ΣΥΖΗΤΗΣΗ–ΔΙΑΛΟΓΟΣ για την επεξεργασία του κειμένου, ώστε να προβληματιστούν οι μαθητές και να διατυπώσουν τις απόψεις τους.
γ. ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ για την επεξεργασία σε βάθος και την ανάλυση όψεων και αναπαραστάσεων του λαϊκού πολιτισμού στο διήγημα.

Φάσεις διδασκαλίας:
Για την 1η διδακτική ώρα (αφήγηση, συζήτηση – διάλογος)
α. ΦΑΣΗ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ–ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗΣ: Με αφορμή το σχετικό με τον συγγραφέα οπτικοακουστικό ή έντυπο υλικό προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών.
β. ΦΑΣΗ ΑΡΧΙΚΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: Με την παραστατική ανάγνωση του διηγήματος, η πλοκή, οι ήρωες, το παραμυθιακό στοιχείο ενεργοποιεί συναισθηματικές αντιδράσεις στους μαθητές και τους προδιαθέτει για τη συζήτηση που θ' ακολουθήσει.
γ. ΦΑΣΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ:
1. Κατασκευή εννοιολογικού χάρτη στον πίνακα με βάση τις ιδέες και τις

απόψεις των μαθητών
2. Με τις ερωτήσεις επεξεργασίας διευκρινίζονται τα επί μέρους στοιχεία του διηγήματος, διασαφηνίζονται οι άγνωστες έννοιες και προσεγγίζονται σταδιακά τα υπό διαπραγμάτευση θέματα.
δ. ΦΑΣΗ ΕΚΦΡΑΣΗΣ: Οι μαθητές εκφράζουν ελεύθερα τις εντυπώσεις, τις εμπειρίες τους, αναφέρουν τι έχουν ακούσει σχετικά με τα θέματα που συζητούνται. Τίθενται έτσι οι βάσεις για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που θ' ακολουθήσει στη 2η διδακτική ώρα και ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συγκέντρωση «υλικού» που θα χρησιμοποιηθεί στην κατά ομάδες εργασία.

Για την 2η διδακτική ώρα (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία)
Α΄ ΦΑΣΗ: Εκκίνηση ή εισαγωγή
Οι μαθητές γνωρίζουν ήδη το διήγημα από την προηγούμενη διδακτική ώρα. Σ' αυτήν την ώρα χρειάζεται μόνο χαμηλόφωνη ομαδική ή ατομική σιωπηρή ανάγνωση αποσπασμάτων ή όλου του διήγηματος.
Β΄ ΦΑΣΗ: Εργασία σε ομάδες
1. Οι ομάδες της τάξης με βάση το φύλλο εργασίας (διαφορετικό για κάθε ομάδα ανάλογα με το θέμα που έχει αναλάβει) επεξεργάζονται το διδακτικό υλικό που ο εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει και αυτό που οι ίδιοι οι μαθητές έχουν συγκεντρώσει.
2. Με συνεργάτη τον εκπαιδευτικό οι μαθητές συζητούν χαμηλόφωνα στην ομάδα τους, διεισδύουν, εμβαθύνουν, ερευνούν και βγάζουν στην επιφάνεια ιδέες, έννοιες και σκέψεις, τις οποίες συγκρίνουν και τις συνδέουν μεταξύ τους.
3. Τελικά διατυπώνουν συμπεράσματα, τα οποία καταγράφουν.
Γ΄ ΦΑΣΗ: Παρουσίαση των συμπερασμάτων στην ολομέλεια της τάξης
1. Οι εισηγητές από κάθε ομάδα παρουσιάζουν με σχεδιαγράμματα ή άλλα μέσα (εικαστικά, διαφάνειες κ.λπ.) το θέμα.
2. Οι μαθητές συσχετίζουν τα συμπεράσματα και ανακεφαλαιώνουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Μέσα διδασκαλίας
Πίνακας
Εννοιολογικός χάρτης
Κείμενα: το διήγημα «Άνθος του γιαλού» του Αλ. Παπαδιαμάντη, παραδόσεις, λαϊκά παραμύθια, άλλα σχετικά λογοτεχνικά ή δημοσιογραφικά κείμενα.

Υλικό από εφημερίδες, περιοδικά, ιστοσελίδες
Χρήση Η/Υ ή τηλεόρασης για προβολή οπτικοακουστικού υλικού.

Αξιολόγηση
Φύλλο αυτοαξιολόγησης για την ομάδα.
Φύλλο αυτοαξιολόγησης για τον μαθητή.

ABSTRACT

Since the 19th century, the then emerging Folklore and Literature have formed a multilevel, cooperative relationship. Their interaction has resulted into a complete matching at certain points, and a partial diversification at others. The interrelation between Folklore and Literature can be utilized in various ways in the educational system of Elementary Education. Particularly, the study and text processing of Alexander Papadiamantis' works on the basis of the 'transactional theory of reading' principles by L.M. Rosenblatt, along with the targets of Folk Civilization didactic formulate an educational suggestion combining the characteristics of both intellectual and emotional intelligence.

Χρήστος Καπαγερίδης
Δάσκαλος, M.sc.
Δράμας 148, 185 44 Πειραιάς
Τηλ.: 2104629386, 6975853032
E-mail: orfeas.castro@gmail.com

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

Λίνα Κουντουρά

Η παρούσα εισήγηση επιθυμεί να συνεισφέρει στη συζήτηση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζοντας δύο εφαρμοσμένα διδακτικά παραδείγματα τα οποία είχαν ως βασικό στόχο την προαγωγή της φιλαναγνωσίας σε τάξεις μη Πιλοτικών Σχολείων και τη δημιουργία ομάδας μαθητών-αναγνωστών. Είχαν, δηλαδή, ως στόχο την αξιοποίηση βιβλίων λογοτεχνίας τα οποία οι μαθητές θα μπορούσαν να διαβάζουν, να κρίνουν και να προτείνουν στους συμμαθητές τους και παράλληλα, την οργάνωση της ανάγνωσης αυτών των βιβλίων σε ένα ενιαίο σύνολο το οποίο θα βοηθούσε την τάξη να συνδέσει τα διαφορετικά βιβλία και τις διαφορετικές αναγνώσεις μεταξύ τους. Όλα αυτά πάντοτε μέσα στη σχολική τάξη και στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

Η παρουσίαση των συγκεκριμένων διδακτικών παραδειγμάτων προϋποθέτει την εξέταση της σχέσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τις αρχές των Προγραμμάτων Φιλαναγνωσίας και την απάντηση σε μία σειρά ερωτημάτων: Συνδέεται το μάθημα της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια με τα Προγράμματα Φιλαναγνωσίας; Ακολουθούν ίδιες θεωρητικές αρχές; Υπάρχει η δυνατότητα σύνδεσής τους στο πεδίο; Και αν ναι, σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο; Η εξέταση που ακολουθεί μας βοηθά.

Πρώτα, όμως, ο όρος, σύμφωνα με μελετητές και συντονιστές Προγραμμάτων Φιλαναγνωσίας: «*Ο όρος "φιλαναγνωσία" αποτελεί μια ιδιαίτερη και εύστοχη γλωσσική επιλογή που προσδιορίζει -όχι τόσο αυστηρά και καταληκτικά, γιατί πρόκειται για νεότροπο όρο- ένα ευρύ πεδίο σημασιών, δράσεων και αξιών που συνδέονται με τις πολυεπίπεδες σχέσεις παιδιού και βιβλίου*». «*Η φιλαναγνωσία εσωκλείει και ορίζει κυρίως στο σημασιολογικό της πεδίο την πολυδύναμη και πολυδιάστατη σχέση παιδιού και βιβλίου, καθώς και τις εξειδικευμένες φιλαναγνωστικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές πρακτικές. Και είναι κυρίως αυτό το κομμάτι που φαίνεται να έχει το πρακτικό του ενδιαφέρον, εφόσον μπορεί να συνδεθεί άμεσα με το εκπαιδευτικό σύστημα και το σύστημα των Βιβλιοθηκών*» (Καρακίτσιος, 2011: 1).

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς, η σύνδεση του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με Προγράμματα Φιλαναγνωσίας φαίνεται ως μη εφικτή. Κι αυτό, γιατί ενώ το μάθημα της Λογοτεχνίας έχει ως θεμέλιο λίθο του την ανάγνωση, στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και με τα βασικά ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Λογοτεχνίας, το μάθημα εξακολουθεί να περιορίζει την ανάγνωση κυρίως σε ανάγνωση αποσπασμάτων των σχολικών εγχειριδίων και σε μεγάλο βαθμό στηρίζεται στην αναπαραγωγή γνώσεων για τα κείμενα. Η ανάγνωση ολόκληρου βιβλίου παραμένει προαιρετική, ενώ η μεθόδευση της ανάγνωσης ολόκληρου βιβλίου δεν γίνεται με τρόπο συστηματικό. Για το λόγο αυτό υπάρχουν μαθητές που τελειώνουν το Γυμνάσιο χωρίς να έχουν διαβάσει ένα ολόκληρο βιβλίο, τουλάχιστον όχι ενταγμένο σε σχολικό πρόγραμμα, ενώ όσοι έχουν διαβάσει περιορίζονται συχνά στην παρουσίαση της περίληψής του. (Για τα ισχύοντα Προγράμματα βλ. http://ebooks.edu.gr/info/cps/4dLogotexnias-Gymnasiou.pdf). Αυτή είναι η πραγματικότητα που αφορά τον συντριπτικό αριθμό σχολικών μονάδων στον τόπο μας. Η διαπίστωση από τα παραπάνω είναι πως το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Λογοτεχνίας στην τυπική εφαρμογή του δεν συνδέει το μάθημα της Λογοτεχνίας με ένα Πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας.

Για να μην αδικούμε τις προσπάθειες του σχολείου, να θυμίσουμε πως το κενό αυτό, δηλαδή το κενό της ανάγνωσης ολόκληρου βιβλίου αναλαμβάνουν να καλύψουν κάποιες φορές «Προγράμματα Φιλαναγνωσίας» που υλοποιούνται σε Γυμνάσια και Λύκεια στο πλαίσιο πολιτιστικών ή άτυπων προγραμμάτων. Στην περίπτωση της Δευτεροβάθμιας δεν πρόκειται για θεσμοθετημένα προγράμματα, όπως αυτά που ίσχυσαν στα Ολοήμερα Δημοτικά από το 2011, αλλά για προγράμματα που λειτουργούν σε προαιρετική βάση. Δεν αφορούν σε καμία περίπτωση το συνολικό αριθμό μαθητών της σχολικής μονάδας, ενώ ο υπεύθυνος του προγράμματος δεν είναι απαραίτητα ο διδάσκων του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Ως εκ τούτου, τα άτυπα «Προγράμματα Φιλαναγνωσίας» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση -παρά τα πολλά θετικά που προσφέρουν σε μαθητές και μαθητική κοινότητα- και λίγα είναι και δεν συνδέονται οργανικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας - σημείο σημαντικό για τα χαρακτηριστικά του μαθήματος. Επίσης, τα άτυπα αυτά προγράμματα πολύ συχνά δεν ακολουθούν αποτελεσματικές διαδρομές για τη φιλαναγνωσία οι οποίες καθορίζουν κατά περίπτωση τους στόχους, τους ρυθμούς, τις δραστηριότητες ή τις εκδηλώσεις στις οποίες καταλήγουν τα Προγράμματα Φιλαναγνωσίας (Καρακίτσιος, 2011). Ακόμη, δεν οργανώνουν την ανάγνωση σε ενιαίο σύνολο το οποίο θα βοη-

θούσε την τάξη να συνδέσει τα βιβλία και τις αναγνώσεις σε ένα όλο με σαφή σκοποθεσία και δραστηριότητες, όπως περιγράφεται στα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό 2011: (http://ebooks.edu.gr/new/ps.php: 227).

Αντίθετα από την πρακτική των βασικών Αναλυτικών Προγραμμάτων που αναφέρθηκε προηγουμένως, από το σχολικό έτος 2011-12, το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, το συμπληρωματικό προς το ισχύον ,όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του Υπουργείου, (http://ebooks.edu.gr/new/ps.php ΦΕΚ Β’2334 / 03-10-2011) δίνει στην ανάγνωση τη θέση που δικαιούται στο μάθημα της Λογοτεχνίας και ουσιαστικά ταυτίζει το μάθημα με την έννοια και τις πρακτικές της φιλαναγνωσίας. Για το Πιλοτικό, η φιλαναγνωσία δεν νοείται ως κάτι διαφορετικό από την ανάγνωση της λογοτεχνίας. Το μάθημα της Λογοτεχνίας βασίζεται στην ανάγνωση βιβλίων από όλους τους μαθητές της σχολικής τάξης και επιδιώκει με τη διαφορετική μεθόδευση της εργασίας, τη μετατροπή της τάξης σε ομάδα αναγνωστών. Βασικός στόχος είναι η οργάνωση της ανάγνωσης βιβλίων σε ένα ενιαίο σύνολο το οποίο βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνδέσει τα διαφορετικά βιβλία και τις διαφορετικές αναγνώσεις μεταξύ τους (ό.π.: 226-229). Η αξιοποίηση των παραπάνω αρχών και η ταύτιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας με μάθημα φιλαναγνωσίας βρήκε εφαρμογή στα Πιλοτικά Γυμνάσια που ακολούθησαν επιτυχώς τις παραπάνω αρχές. Τα σχολεία αυτά, όμως, είναι ελάχιστα. Τα διδακτικά παραδείγματα του Πιλοτικού Προγράμματος για τη Λογοτεχνία, δημοσιευμένα και αναρτημένα από το 2012, γνωστά πλέον και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, δείχνουν με μία μεγάλη ποικιλία διδακτικών προτάσεων το πώς μπορεί να ταυτισθεί το μάθημα της Λογοτεχνίας με ένα Πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας.

Μία τρίτη περίπτωση στη σχέση μαθήματος Λογοτεχνίας και των Προγραμμάτων Φιλαναγνωσίας μπορεί να προκύψει στην περίπτωση που η προσωπική ανάγκη και αναζήτηση του εκπαιδευτικού τον οδηγεί στη σύνδεση του τυπικού μαθήματος της Λογοτεχνίας με αρχές Προγραμμάτων Φιλαναγνωσίας, όχι παραβαίνοντας το βασικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά αξιοποιώντας στο έπακρο όλες τις δυνατότητες που δυνητικά αυτό προσφέρει, μέσα από την παράλληλη προσπάθεια ακύρωσης των περιορισμών του. Είναι η ευτυχής εκείνη περίπτωση κατά την οποία ο δάσκαλος προσπαθεί να δημιουργήσει το κλίμα μέσα στο οποίο θα κινητοποιηθεί ο μαθητής για να προσεγγίσει ατομικά ένα λογοτεχνικό κείμενο και αναλαμβάνει τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της διδασκαλίας, μέσα από πειραματισμούς και

πρωτοβουλίες που βεβαίως δεν ξεπερνούν τα όρια της τάξης του και δεν απλώνονται στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Στην περίπτωση αυτή ανήκουν και τα διδακτικά παραδείγματα που ακολουθούν. Σημειώνω πως οι δύο διδακτικές προτάσεις σχεδιάστηκαν και εφαρμόσθηκαν για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2009-2010 στο 1ο Γυμνάσιο Κατερίνης, σε Β΄ Γυμνασίου και στο Μουσικό Σχολείο Κατερίνης στη Β΄ Λυκείου. Με τα σχολεία αυτά συνεργαζόμουν ως σχολική σύμβουλος Πιερίας. Στη συνέχεια μετέφερα την εμπειρία σε φιλολόγους της Δυτικής Θεσσαλονίκης όπου υπηρετώ από το 2012 ως σχολική σύμβουλος. Σε ανατροφοδότηση που είχα από εκπαιδευτικούς έμαθα πως οι διδακτικές προτάσεις, με εμπλουτισμό και παραλλαγές, αξιοποιήθηκαν και σε σχολικές μονάδες της νέας περιοχής ευθύνης μου, αν και καμία δεν ακολουθούσε το Πιλοτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία του μαθήματος[1].

Το διαφορετικό και ενδιαφέρον στοιχείο των δύο διδακτικών προτάσεων είναι πως σχεδιάστηκαν για μη Πιλοτικά Σχολεία - άλλωστε το 2009 δεν υπήρχε Πιλοτικό Πρόγραμμα - αξιοποιώντας όσες και όποιες δυνατότητες έδινε το βασικό ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Επρόκειτο δηλαδή για μία προσπάθεια συνάντησης του παραδοσιακού Αναλυτικού Προγράμματος με ένα Πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας, σε ένα περιβάλλον που έθετε εξαρχής πολλούς περιορισμούς.

Περνώ στο πρώτο παράδειγμα, αυτό που εφαρμόσθηκε στη Β΄ Λυκείου. Όπως είναι γνωστό, στη Β΄ Λυκείου οι μαθητές αξιολογούνται σε γνωστό και άγνωστο λογοτεχνικό κείμενο, το ονομαζόμενο «παράλληλο» κείμενο (Π.Δ. 60/2006 ΦΕΚ 65 τ. Α΄). Το κείμενο αυτό καλούνται να το συγκρίνουν με το γνωστό. Συνήθως η συνεξέταση γίνεται επί του περιεχομένου (σύγκριση χαρακτήρων, ιδεών, κ.λπ.). Κατά τη διδασκαλία του παράλληλου κειμένου οι εκπαιδευτικοί συχνά δίνουν ως παράλληλο ένα κείμενο του σχολικού εγχειριδίου το οποίο θα μπορούσε να διδαχθεί ως γνωστό. Κάθε ανάγνωση, άλλωστε, είναι συγκριτική. Άλλοτε, δίνουν ως παράλληλο ένα άγνωστο κείμενο, εκτός σχολικού εγχειριδίου, κοινό για όλη την τάξη, με στόχο την εξέταση ίδιων στοιχείων. Στη δική μας διδακτική πρόταση και προκειμένου να αυξήσουμε τον αριθμό βιβλίων και κειμένων που θα αξιοποιούσε η τάξη, διαφοροποιήσαμε κατά το σχεδιασμό μας τη διδασκαλία πα-

1. Και από τη θέση αυτή θέλω να ευχαριστήσω θερμά τις συναδέλφους φιλολόγους Τρύπου Παναγιώτα, Πανταζή Μελπομένη, Σεϊτανίδου Φωτεινή, Γαβριηλίδου Ναταλία, Γκάλιου Αικατερίνη με τις οποίες συνεργάσθηκα στενά για το σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθημάτων Λογοτεχνίας στις τάξεις τους. Χωρίς τη βοήθεια και την ανατροφοδότησή τους τα διδακτικά παραδείγματα δεν θα είχαν βρει την εφαρμογή τους.

ράλληλων κειμένων και δώσαμε διαφορετικό παράλληλο κείμενο σε κάθε ομάδα, με ίδια, όμως, θεματική. Στη διαφοροποίηση των παράλληλων κειμένων βασίσθηκε όλη η διδακτική μας πρόταση.

Συγκεκριμένα: Το βασικό πρώτο κείμενο που διαβάστηκε από όλους τους μαθητές ήταν απόσπασμα από τον Πατούχα του Ιωάννη Κονδυλάκη, αυτό που δείχνει την αδυναμία του μαθητή-Πατούχα να εγκλιματισθεί στο σχολικό περιβάλλον. Το κείμενο επελέγη τυχαία. Ήταν αυτό το οποίο επρόκειτο να διδάξει εκείνη τη χρονική στιγμή με την τυπική ιστορική διάταξη της ύλης η φιλόλογος του τμήματος. Το κείμενο περιλαμβάνεται στα Κ.Ν.Λ. της Β΄ Λυκείου.

Τα παράλληλα κείμενα ήταν από τα εξής βιβλία:

1. Ελισάβετ Μουτζιάν Μαρτνέγκου, *Αυτοβιογραφία*, δημ. 1881
2. Ζαχαρία Παπαντωνίου, *Τα ψηλά βουνά*, 1918 *(Ένα βοσκόπουλο μαθαίνει την άλφα)*
3. Τζέημς Τζόυς, *Το πορτρέτο ενός καλλιτέχνη*,1904
4. Κατίνα Παπά, *Η εκδρομή του Δημητρού*, 1935
5. Σαμπέ/Γκοσινύ, *Ο μικρός Νικόλας (Οι έλεγχοι),*1963
6. Γιώργος Ιωάννου, *Εφήβων και μη*, (*Μετρημένα καρύδια*),1982
7. Γιώργος Ιωάννου, *Εφήβων και μη*, (*Νά'σαι καλά, δάσκαλε*!),
8. Ευγενία Φακίνου, *Αστραδενή*, 1982
9. Νένα Κοκκινάκη, *Μαργαρίτα*, 1994

Η τυχαία επιλογή αυτού του πρώτου κειμένου έδωσε και το θέμα της ενότητάς μας. Την ονομάσαμε: «Πορτρέτα μαθητών χθες και σήμερα». Η παραδειγματική πρόταση ακολούθησε θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές των προτάσεων για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας της Ομάδας Έρευνας για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας του Α.Π.Θ.. Υπενθυμίζω σύντομα πως οι θεωρητικές και παιδαγωγικές αρχές της νέας πρότασης σηματοδοτούσαν νέες εναλλακτικές προοπτικές για τη σχέση κειμένου – μαθητή, με απώτερο στόχο την ενεργό εμπλοκή του μαθητή-αναγνώστη στη διδακτική διαδικασία, την ενεργοποίηση της αναγνωστικής του διάθεσης, τη συγκρότηση μιας νέας αναγνωστικής υποκειμενικότητας, τη συμβολή της ανάγνωσης στην κατανόηση της δικής του εμπειρίας και ερμηνείας (Πασχαλίδης, 1999: 319-322. Πασχαλίδης, 2000: 21-35. Χοντολίδου, 2000: 37-65). Οργανώθηκε με βάση το προτεινόμενο από την Ομάδα σχήμα για κάθε θεματική ενότητα (εισαγωγή στην ενότητα, σκοποθεσία, δεξιότητες, περιεχόμενο, μέθοδος, βιβλιογραφία) και παραπέμπει με τη θεματική της επιλογή στην προτεινόμενη εκεί ενότητα για τη Β΄ Γυμνασίου «Σχολείο και σχολική ζωή» (Χοντολίδου, 2000: 201-207).

Σημειώνω τις εξής παρατηρήσεις για τη μεθόδευση της εργασίας: Επε-

λέγησαν βιβλία με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, σε μία προσπάθεια να μην αποκλείσουμε κανένα μαθητή από την αναγνωστική κοινότητα. Η ανάγνωση του παράλληλου κειμένου έγινε στη σχολική τάξη ανά δυάδες μαθητών. Το ένα αντίτυπο το οποίο χρειαζόταν, προερχόταν από προσωπική ή σχολική βιβλιοθήκη. Ο συνολικός χρόνος που διατέθηκε στο σχολείο ήταν έξι συνεχόμενα δίωρα. Τα κείμενα, διαφορετικής εποχής το κάθε ένα, έδιναν διαφορετικά μαθητικά πορτρέτα στο πλαίσιο της τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα την ιστορικότητα του θέματος αλλά και των έργων. Από την αυτοβιογραφία της ζακυνθινής αρχοντοπούλας «με την αναμμένη αγάπην διά τα γράμματα», «παρά την βάρβαρον γνώμην του πατέρα η οποία θέλει να μη μαθαίνουν οι γυναίκες πολλά γράμματα» και από το βοσκόπουλο που ζητά να γίνουν οι συνομήλικοι κατασκηνωτές δάσκαλοί του δια «να μάθει την άλφα» - στο κλασικό αναγνωσματάριο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917-(Δημαράς, 1967: 217,421), ως τους φοβισμένους μπροστά στο δάσκαλο ή τη δασκάλα μαθητές του εκκλησιαστικού κολλεγίου, του μικρού χωριού ή της μεγάλης πόλης στα κείμενα των Τζόυς, Παππά, Φακίνου αντίστοιχα και τους αγχωμένους από το φόρτο της ύλης και των εξετάσεων μαθητές των κειμένων του Ιωάννου και της Κοκκινάκη και -ευτυχώς- την αποφορτισμένη χιουμοριστική ατμόσφαιρα του Μικρού Νικόλα, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το ταξίδι ενός θέματος μέσα στο χρόνο στη διάρκεια ενός και πλέον αιώνα. Με βάση αυτή τη συγκριτική ανάγνωση οι μαθητές συζήτησαν για τη διαφορετική διαχείριση του θέματος από διαφορετικούς συγγραφείς, σε διαφορετικές εποχές, με διαφορετικό τρόπο γραφής. Συζήτησαν, όμως, και για τις αναγνωστικές προτιμήσεις τους, μέσα από συγκριτικές παρατηρήσεις και μέσα από την κατάθεση της προσωπικής τους μαθητικής εμπειρίας. Σε αυτό ευνόησε και η επιλογή του θέματος, εφόσον η βιωματική πρόσληψη του σχολείου αποτελεί προσφιλές αντικείμενο πραγμάτευσης κάθε εμπλεκόμενου.

Στο τέλος της εργασίας μας είχαμε την βασική θετική εκτίμηση πως ο στόχος μας για σύνδεση του μαθήματος της Λογοτεχνίας με ένα Πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας που οργανώνει την ανάγνωση και νοηματοδοτεί τη συνεξέταση των πολλών αναγνώσεων είχε επιτευχθεί σε ένα σημαντικό βαθμό. Να μη ξεχνούμε: Η ανάγνωση μπορεί να χαρακτηρισθεί επιτυχημένη, εφόσον εξασφαλίζει τη συμμετοχή του αναγνώστη και τον βοηθά *«να κάνει το κείμενο δικό του, μέρος του εαυτού του»* (Σπίνκ, 1989: 93). Ή όπως λέει ο Τοντόροφ (2013: 38-39) *«Ο μη επαγγελματίας αναγνώστης διαβάζει για να βρει ένα νόημα που θα του επιτρέψει να καταλάβει καλύτερα τον άνθρωπο*

και τον κόσμο… Με αυτόν τον τρόπο καταλαβαίνει καλύτερα τον εαυτό του».

Συνοπτικά, οι ευχάριστες διαπιστώσεις μετά την ολοκλήρωση της εργασίας μας:

1) Ενώ ο προγραμματισμός ζητούσε ανάγνωση μόνο των αποσπασμάτων στην τάξη και δεν επέβαλε την ανάγνωση ολόκληρου βιβλίου, σχεδόν όλοι οι μαθητές διάβασαν τουλάχιστον το «παράλληλο» βιβλίο τους στο σπίτι με προσωπική τους πρωτοβουλία, ακολουθώντας την αρχή της φιλαναγνωσίας για δυνατότητα επιλογής και διαφοροποίησης της ανάγνωσης.

2) Η σχεδιασμένη διαφοροποίηση των κειμένων - διαφοροποίηση βαθμού δυσκολίας, εποχής κ.λπ.- βρήκε τα θετικά της αποτελέσματα. Μαθητές διάβασαν βιβλία ανάλογα με τις δυνατότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους και στη συνέχεια πρότειναν για ανάγνωση κείμενα και βιβλία σε συμμαθητές, αξιοποιώντας ίδια κριτήρια. Το αξίωμα πως *«πρέπει να γνωρίζουμε και το παιδί και το βιβλίο προκειμένου να ταιριάξουμε την πολύπλοκη μοναδικότητα και των δύο»* (Meek, 1982) βρήκε εφαρμογή. Το ίδιο και η αρχή της παιδοκεντρικότητας και της προτεραιότητας στις ανάγκες των μαθητών, καθώς η διαφοροποίηση κειμένων και η έμφαση στην αυτενέργειά των μαθητών παρέπεμπε στη γνωστή στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία φράση *«διδάσκοντας το μαθητή , όχι το κείμενο»* (λ.χ. Langer, 1995: 44).

3) Ως σχεδιαστές συνειδητοποιήσαμε τη δυνατότητα που δίνει η διαφοροποίηση των παράλληλων κειμένων και τη δυνατότητα να οργανώνεται με βάση αυτή τη διαφοροποίηση ένα μάθημα λογοτεχνίας - φιλαναγνωσίας με μορφή πρότζεκτ, χωρίς να παρεκκλίνουμε σημαντικά από τον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο του τυπικού Α.Π.

4) Ως σχεδιαστές, επίσης, συνειδητοποιήσαμε πως οι θεματικές ενότητες που μπορούν να προσεγγισθούν μέσα από τα διαφορετικά παράλληλα κείμενα είναι πολλές και μπορούν να συνδεθούν με κάθε ατομική και κοινωνική εμπειρία των μαθητών, καθώς και με παραμέτρους που στοιχειοθετούν την εμπειρία αυτή.

Η τελική παρουσίαση του συνόλου της εργασίας και του διαλόγου των ομάδων έγινε μπροστά σε κοινό εκπαιδευτικών, ενώ μέρος των μαθητικών εργασιών περιλήφθηκε στο λογοτεχνικό περιοδικό της τάξης. Οι θετικές εκτιμήσεις των μαθητών για τη μεθόδευση της διδασκαλίας, όπως αυτές κατατέθηκαν στο έντυπο, εστίασαν στη δυνατότητα αυτενέργειας που είχαν, στη γνωριμία τους με βιβλία και συγγραφείς, όπως και στο ότι συζήτησαν μεταξύ τους για θέματα που τους αφορούσαν.

Σχηματικά η ταυτότητα της διδακτικής πρότασης:

Β΄ Λυκείου

Θέμα: Το σχολείο στη λογοτεχνία

Πορτρέτα μαθητών χθες και σήμερα

Σκοποθεσία:

1) Να κατανοήσουν οι μαθητές τα λογοτεχνικά κείμενα και να είναι σε θέση να συγκρίνουν κείμενα με ίδια θεματική, επισημαίνοντας και αιτιολογώντας ομοιότητες και διαφορές επί του περιεχομένου.

2) Να αντιληφθούν την ιστορικότητα που προσδιορίζει και διαπερνά τα θέματα και τα κείμενα που εξετάζονται.

3) Να κατανοήσουν την ποικιλία του λόγου για το σχολείο μέσα από τη φωνή των μεγάλων και των παιδιών.

4) Να συνδέσουν τις παρατηρήσεις τους με την καθημερινή τους εμπειρία.

5) Να μάθουν να εργάζονται ομαδικά και ατομικά, γραπτά και προφορικά.

6) Να μάθουν να συνδέουν τη σχολική εργασία με πολιτιστικές δράσεις.

7) Να κατανοήσουν τη χρησιμότητα εξέτασης ενός θέματος και σε άλλες μορφές τέχνης.

Κείμενα:

Κοινό αρχικό κείμενο: Ιωάννης Κονδυλάκης, *Πατούχας* (απόσπασμα)

Παράλληλα κείμενα (αποσπάσματα):

1. Ελισάβετ Μουτζιάν Μαρτνέγκου, *Αυτοβιογραφία*, δημ. 1881
2. Ζαχαρία Παπαντωνίου, *Τα ψηλά βουνά*, 1918 *(Ένα βοσκόπουλο μαθαίνει την άλφα)*
3. Τζέημς Τζόυς, *Το πορτρέτο ενός καλλιτέχνη*,1904
4. Κατίνα Παπά, *Η εκδρομή του Δημητρού*, 1935
5. Σαμπέ/Γκοσινύ, *Ο μικρός Νικόλας (Οι έλεγχοι),*1963
6. Γιώργος Ιωάννου, *Εφήβων και μη*, (*Μετρημένα καρύδια*) ,1982
7. Γιώργος Ιωάννου, *Εφήβων και μη*, (*Να ’σαι καλά, δάσκαλε*!),
8. Ευγενία Φακίνου, *Αστραδενή*, 1982
9. Νένα Κοκκινάκη, *Μαργαρίτα*, 1994

Μεθόδευση της εργασίας:

Α΄ στάδιο: Είμαστε στην αρχή (15΄λεπτά)

ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ:

Θυμόμαστε βιβλία και ταινίες με κοινή θεματική…

Β΄ στάδιο: (έξι δίωρα)

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ:

Διαβάζουμε και συζητούμε μέσα στην ομάδα

Α΄φάση: Προσέγγιση του α΄ κοινού κειμένου (απόσπασμα από τον Πατούχα) (ένα δίωρο)

Β΄φάση: Προσέγγιση του παράλληλου κειμένου (διαφορετικό σε κάθε ομάδα) (διδακτικός χρόνος: τρία συνεχόμενα δίωρα)

Γ΄ φάση: Οι ομάδες συζητούν και παρουσιάζουν τις εργασίες τους (δύο δίωρα)

Δ΄φάση: Από την ομαδική στην ατομική γραπτή εργασία (κατ'οίκον εργασία)

Ε΄ φάση: Ελέγχουμε τις γνώσεις μας (κατ'οίκον εργασία)

Γ΄ στάδιο:

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ:

Δημιουργία λογοτεχνικού περιοδικού με ίδιο θέμα (βασισμένο στις εργασίες των μαθητών)

Δεύτερο παράδειγμα: Β΄ Γυμνασίου

Το δεύτερο διδακτικό παράδειγμα εφαρμόσθηκε για πρώτη φορά στην πρώτη φάση του στο 1ο Γυμνάσιο Κατερίνης το σχολικό έτος 2009-10. Σχεδιάστηκε μετά την πρόταση της φιλολόγου της τάξης να οργανώσουμε μία επίσκεψη των μαθητών στη Δημοτική βιβλιοθήκη Κατερίνης για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ένα χώρο βιβλιοθήκης. Αντιπρότεινα να ξεκινήσουμε με το τμήμα την ξενάγησή μας στο χώρο του βιβλίου μέσα από μία ηλεκτρονική βιβλιοθήκη. Οργανώσαμε, λοιπόν, ένα συνεχόμενο δίωρο μάθημα στην αίθουσα υπολογιστών στο οποίο οι μαθητές κλήθηκαν να επισκεφθούν τη σελίδα του Μικρού Αναγνώστη του ΕΚΕΒΙ και να επιλέξουν ένα ή δύο τίτλους βιβλίων που θα ήθελαν να διαβάσουν. Μετά από μία εικοσάλεπτη περίπου περιήγηση, οι μαθητές κατέθεσαν τις απαντήσεις τους. Επέλεξαν βιβλία και αιτιολόγησαν τις επιλογές τους. Οι απαντήσεις τους είναι όλες οι παρακάτω:

Διαλέγω το βιβλίο επειδή:

- ✓ μου άρεσε το θέμα,
- ✓ επειδή μιλά για προβλήματα της σύγχρονης ζωής που απασχολούν τους νέους,
- ✓ επειδή έχει περιπέτειες που μου αρέσουν,
- ✓ επειδή μιλά για άλλες εποχές,
- ✓ επειδή θα μάθω πράγματα που δεν ξέρω,

- ✓ επειδή έχει χιούμορ,
- ✓ επειδή έχει μυστήριο και δράση,
- ✓ επειδή λυπάμαι τον ήρωα,
- ✓ επειδή ο ήρωας μου μοιάζει στο χαρακτήρα,
- ✓ επειδή καταλαβαίνω τι περνάει ο ήρωας,
- ✓ επειδή θα ήθελα να ζήσω εμπειρίες σαν τις δικές του,
- ✓ επειδή είχε ήρωες παιδιά της ηλικίας μου,
- ✓ επειδή ο ήρωας είναι αγόρι, όπως κι εγώ,
- ✓ επειδή έχει ωραίο εξώφυλλο,
- ✓ επειδή έχει ωραίες εικόνες,
- ✓ επειδή είναι γραμμένο όμορφα.

Ο κατάλογος των απαντήσεων παραπέμπει στα κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων (Αποστολίδου, 1997). Σχηματίσθηκε με αυτήν την πληρότητα από μαθητές δευτέρας γυμνασίου με μία εικοσάλεπτη περιήγησή τους στο διαδίκτυο. Στο τέλος του δίωρου πολλοί μαθητές θέλησαν να προμηθευτούν και να διαβάσουν τα παραπάνω βιβλία, ενώ ακολούθησε μία χρήσιμη συζήτηση για τα κριτήρια με τα οποία θα επέλεγαν βιβλίο για ένα συνομήλικο ή μικρότερο φίλο τους. Ο στόχος μας να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών σε μία συζήτηση για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων είχε πετύχει, επειδή κατορθώσαμε «*να δημιουργήσουμε κίνητρα στους μαθητές, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι τα θέματα ενός λογοτεχνικού βιβλίου δεν είναι ξένα, αλλά ότι αφορούν την ίδια τη ζωή τους και ότι παρουσιάζονται με έναν τρόπο ιδιαίτερα ελκυστικό*» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2011: 1-2). Κάποια κριτήρια επιλογής που πρότειναν οι μαθητές θύμισαν την όμορφη φράση του Marcel Proust πως *«στην πραγματικότητα ο αναγνώστης την ώρα που διαβάζει είναι αναγνώστης του εαυτού του».*

Η εμπειρία αυτού του δίωρου μαθήματος που έγινε στο τέλος του δεύτερου τριμήνου, μας έδωσε την ευκαιρία να σκεφθούμε πως η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση μπορεί να είναι το εισαγωγικό μάθημα της Λογοτεχνίας στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Με τη συγκριμένη μεθόδευση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μετατρέψει το εισαγωγικό θεωρητικό μάθημα για τη σημασία του μαθήματος της Λογοτεχνίας σε ένα βιωματικό εισαγωγικό μάθημα στο οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί το αναγνωστικό κεφάλαιο των μαθητών. Κάτω από το κοινό ερώτημα: «Με ποια κριτήρια επιλέγουμε βιβλία;» ή «Γιατί θυμάμαι ένα βιβλίο ή ένα κείμενο;», μπορεί να οργανωθεί η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στη σχολική τάξη, νοηματοδοτώντας την πολύ γενική προτροπή του Αναλυτικού Προγράμματος να διαβάζουν οι μαθητές ένα βιβλίο στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Η παραπάνω διδακτική πρόταση παρουσιάσθηκε σε βιωματικά σεμινάρια για φιλολόγους σχολείων ευθύνης μου τα δύο τελευταία χρόνια και στη συνέχεια η εφαρμογή τους σε κάποιες σχολικές τάξεις συνέδεσε απολύτως το μάθημα της Λογοτεχνίας με Προγράμματα Φιλαναγνωσίας. Ενδεικτικά αναφέρω: Το σχολικό έτος 2015-16 στο Γυμνάσιο Εγνατίας η φιλόλογος ξεκίνησε το μάθημα της Λογοτεχνίας στην αρχή της σχολικής χρονιάς αξιοποιώντας την παραπάνω διδακτική πρόταση, αξιοποιώντας δηλαδή τα κριτήρια με τα οποία οι μαθητές επιλέγουν για ανάγνωση λογοτεχνικά βιβλία μέσα στη σχολική βιβλιοθήκη. Με αφορμή αυτό το εισαγωγικό μάθημα, οργανώθηκε η ανάγνωση βιβλίων στη διάρκεια της χρονιάς. Αποτέλεσμα: Οι 22 από τους 33 μαθητές διάβασαν ένα έως δύο βιβλία στη διάρκεια της χρονιάς με αφορμή το εισαγωγικό αυτό μάθημα. Συνδετικός άξονας της συνολικής ανάγνωσης ήταν το ερώτημα: «Ποιο βιβλίο διαλέγω (από τη σχολική βιβλιοθήκη) και γιατί». Τα βιβλία που διάβασαν οι μαθητές ακολουθούν τα προαναφερθέντα κριτήρια. Επρόκειτο κυρίως για βιβλία με ήρωες εφήβους, με θέματα ιστορικά, μυστηρίου, φαντασίας, ταξιδιωτικά. Μία πετυχημένη πρακτική που πρότεινε η συνάδελφος για τη δημιουργία αναγνωστικής ομάδας και δημιουργία κινήτρων ανάγνωσης ήταν η τοποθέτηση ενός «διαβασμένου» πλέον βιβλίου στην τσάντα συμμαθητή, με κριτήριο τις πιθανές προτιμήσεις του για την ανάγνωση. Σύμφωνα με εκτιμήσεις της φιλολόγου, διάβασαν πιο πολύ όσοι είχαν αναγνωστικό παρελθόν, βελτιώθηκε όμως και η συμμετοχή και «μεσαίων» αναγνωστών, ενώ λίγοι έμειναν έξω από τη διαδικασία. Υπήρχαν όμως και πολύ θετικές εκπλήξεις. Στο τέλος της χρονιάς, σε μία ειδική εκδήλωση αφιερωμένη στο βιβλίο, στο σχολείο αυτό βραβεύθηκε μαθήτρια που, αξιοποιώντας την παραπάνω μεθόδευση του μαθήματος, διάβασε 14 βιβλία.

Και στην περίπτωση αυτή, η διδακτική πρόταση ξεκίνησε στο πλαίσιο μίας παιγνιώδους δραστηριότητας που είχε οργάνωση, σχέδιο και συνέχεια, όπου το παιδί αποκτά ευθύνη απέναντι στους άλλους, όπως ακριβώς απαιτούν οι αρχές των Προγραμμάτων Φιλαναγνωσίας.

Καταλήγοντας: Οι δύο παραπάνω διδακτικές προτάσεις παρουσιάσθηκαν για να ενθαρρύνουν εκπαιδευτικούς οι οποίοι θέλουν να συνδέσουν με συστηματικό τρόπο το μάθημα της Λογοτεχνίας με Πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας. Όμως, όλες οι προτάσεις έχουν τα όρια τους. Τα Προγράμματα Φιλαναγνωσίας θα μπορούσαν να διευρυνθούν και να μην αποτελούν τα παραπάνω διδακτικά παραδείγματα εξαίρεση, μόνο με τη γενικευμένη χρήση του Πιλοτικού Προγράμματος. Είναι θετικό το ότι οι φετινές οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας επιτρέπουν υιοθέτηση των μεθοδολογικών αρχών του Πιλοτικού, δί-

νουν αναλυτικές οδηγίες για την προσέγγιση ενός βιβλίου, ενώ δίνουν και ανάλογες οδηγίες για το εισαγωγικό μάθημα της Α΄ Γυμνασίου για την αξιοποίηση της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών (Οδηγίες Φιλολογικών μαθημάτων 2016-17. www.minedu.gov.gr /13-9-2016). Δεν είναι, όμως, αρκετά για μετατροπή του μαθήματος της Λογοτεχνίας σε Πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου, Β. (1997). *Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική χρήση βιβλίων.* Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μία νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Δαρδανός.

Δημαράς, Κ. Θ. (1967). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος.

Καρακίτσιος, Α. (2011). Εισαγωγή στη Φιλαναγνωσία. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των Πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών*. Ανακτήθηκε από: www.philanagnosia@ekebi.gr.

Καρακίτσιος, Α. (2011). Στερεότυπα, προκαταλήψεις, προτάσεις δράσεων φιλαναγνωσίας. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των Πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών*. Ανακτήθηκε από: www.philanagnosia@ekebi.gr.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (2011). Λογοτεχνία και εκπαίδευση-Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των Πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών*. Ανακτήθηκε από: www.philanagnosia@ekebi.gr.

Langer, J. (1995). *Envisionig Literature. Literary Understanding and Literature Instruction.* New York: Teachers College Press.

Meek, M. (1982). *Learning to read.* London: The Bodley Head.

Πασχαλίδης, Γ. (1999). Γενικές Αρχές ενός Νέου Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Πασχαλίδης, Γ. (2000). Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μία νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Δαρδανός.

Σπίνκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες* (μτφρ. Ντελόπουλος, Κ.). Αθήνα: Καστανιώτης,

Todorov, T. (2013). *Η Λογοτεχνία σε Κίνδυνο* (μτφρ. Βαγενά, Χ.). Αθήνα: Πόλις.

Χοντολίδου, Ε. (2000). Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μία νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Δαρδανός.

Χοντολίδου, Ε. (2000). Σχολείο και σχολική ζωή». Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μία νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Δαρδανός.

Για τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών βλ. http://ebooks.edu.gr/info/cps/4dLogotexnias-Gymnasiou.pdf

Για τα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών, συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα και τον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό βλ.http://ebooks.edu.gr/new/ps.php

Για τις «Οδηγίες για τη διδασκαλία τν φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016-17», βλ. www.minedu. gov. gr, σσ. 41-47

Για τις «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο για το σχολ. έτος 2016-17», βλ. www.minedu. gov. gr, σσ. 22-26

ABSTRACT

The paper presents two applied educational proposals for teaching Literature which incorporate the theoretical and pedagogical principles of the Pilot Programme, a New Literary School Curriculum. Their common objectives are as follows: to instill motivation for reading and to create projects where each reading assignment is cumulatively succeeded by another. The first educational proposal is founded on the Introduction to Literature lesson, which arouses the students' affinity for books and stimulates their reading abilities. This proposal was applied in middle school classes. The second proposal was applied in the second year of high school and focuses on the differentiation of the parallel texts accompanying the original text of the school book. In both proposals, book reading is not presented as an activity that is distinct from the Literature class lesson.

Νικολίνα Κουντουρά
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δυτικής Θεσσαλονίκης
Λύτρα 5, 54640, Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 6977952075
E-mail: linakoun@yahoo.gr

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

Καλλιόπη Κωτσάκη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Wolfgang Iser υποστηρίζει πως όταν διαβάζουμε «κοιτάζουμε κατά μπρος, προς τα πίσω, αποφασίζουμε, αλλάζουμε αποφάσεις, σχηματίζουμε προσδοκίες, συνταραζόμαστε όταν δεν εκπληρωθούν, αναρωτιόμαστε, ονειροπολούμε, αποδεχόμαστε, απορρίπτουμε» (Spink, 1990: 25). Επομένως η ανάγνωση ως ενέργεια συνδέεται άμεσα με τη γνώση, την πληροφόρηση, την κριτική και ανεξάρτητη σκέψη. Με τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών του 2011, η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό, ως βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο, οριοθετεί ένα πλαίσιο, όπου περιλαμβάνονται: η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία, η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, η προώθηση της φιλαναγνωσίας. Στο πλαίσιο αυτό η δημιουργία συστηματικών και ανεξάρτητων αναγνωστών, που αισθάνονται την ανάγνωση ως βασική τους ανάγκη και είναι ικανοί να επιλέγουν και να αξιοποιούν τα αναγνώσματά τους αναδεικνύεται σε κυρίαρχη συνιστώσα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου αξιοποιημένη ουσιαστικά «από έναν δάσκαλο συναναγνώστη και σύμβουλο του μαθητή» (Καρτσάκης, 2011: 2).

Η ένταση και η υπερβολή των συναισθημάτων, η επιθυμία για φυγή και περιπλάνηση, η αναζήτηση, η αμφισβήτηση σημειώνονται ως χαρακτηριστικά του εφήβου μαθητή. « Όταν ονειρεύομαι μια επανάσταση, τότε γράφω για τους εφήβους» σημειώνει ο Μάνος Κοντολέων. Αν τα διλήμματα του εφήβου απαντηθούν ή διαμορφωθούν χάρη στον ενδιάμεσο ρόλο της ανάγνωσης ολόκληρου λογοτεχνικού έργου, τότε ο έφηβος ως αναγνώστης ανοίγει τον διάλογο με τον κόσμο που τον περιβάλλει, αποκτά τη δυνατότητα να κατανοήσει τον εαυτό του, να συμβάλλει στη συγκρότηση της κοι-

νωνικής του ταυτότητας και στη διαμόρφωση μιας νέας υποκειμενικότητας, βασισμένης στην ηθική της πολυφωνίας και της κριτικής αυτογνωσίας και σταδιακά γίνεται επαρκής και διά βίου αναγνώστης.

Η λογοτεχνία προσεγγίζοντας φλέγοντα ζητήματα της κοινωνίας μέσα από τις αρχές και τους κανόνες που ορίζουν τα λογοτεχνικά γένη αναδεικνύει τα βιώματα σε πανανθρώπινα παραδείγματα αναστοχασμού και καθίσταται μορφωτικό και παιδευτικό αγαθό, ενισχύοντας ταυτόχρονα τον αναγνώστη απέναντι στις δοκιμασίες των καιρών. Την αμφίδρομη σχέση κοινωνικής πραγματικότητας και λογοτεχνίας διαπιστώνει ο έφηβος μαθητής του Λυκείου με την ανάγνωση του μυθιστορήματος του Μάνου Κοντολέων, «Ανίσχυρος άγγελος». Πρόκειται για ένα μυθιστόρημα διαμόρφωσης, σύγχρονο και ρεαλιστικό. Το τραγικό γεγονός της δολοφονίας ενός 15χρονου εφήβου από αστυνομικό τον Δεκέμβριο του 2008 και η κοινωνική έκρηξη, κυρίως της νεολαίας που ακολούθησε, έδωσαν την αφορμή στον δημιουργό να στήσει το σκηνικό του έργου και να παρουσιάσει συγκεκριμένους χαρακτήρες εφήβων και ενηλίκων, αναδεικνύοντας τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους, τη στάση ζωή τους.

Η ανάγνωση του μυθιστορήματος οργανώθηκε σε ένα διδακτικό σενάριο,[1] «ιδιαίτερο είδος παιδαγωγικού λόγου, το οποίο σχετίζεται άμεσα με τον πυρήνα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή τη διδακτική πράξη» (Κελεπούρη-Χοντολίδου, 2012: 5), με την προσδοκία ο έφηβος μαθητής αναγνώστης με συναναγνώστη τον διδάσκοντα να στοχαστεί για το πώς διαμορφώνεται η εφηβική ταυτότητα στο σύγχρονο κοινωνικό – πολιτισμικό περιβάλλον, να γνωρίσει δηλαδή τον κόσμο και το αξιακό του σύστημα, να αξιολογήσει πως η λογοτεχνία αποτυπώνει κοινωνικές, πολιτικές, ιδεολογικές εκφάνσεις της εποχής, να κατανοήσει την κινηματογραφική τεχνική της αφήγησης, τον ρόλο των περικείμενων στοιχείων στο κείμενο και ταυτόχρονα να γνωρίσει τον τρόπο που διαμορφώνει τους ήρωες του και τα αφηγηματικά του ευρήματα.

1. Στο πλαίσιο συνεργασίας με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, στην Πράξη «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579 (κωδ. 5.175), - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους μια ομάδα φιλολόγων συνέταξε και εφάρμοσε εκπαιδευτικά σενάρια για τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Γυμνάσιο-Λύκειο). Ένα από αυτά τα σενάρια με τίτλο «Μάνος Κοντολέων, Ανίσχυρος άγγελος: μαθητεία στην εφηβεία», που συνέταξα και εφάρμοσα, αποτέλεσε την αφόρμηση της παρούσας εισήγησης.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Ο σχεδιασμός και η διδασκαλία του εκπαιδευτικού σεναρίου στηρίχτηκαν στην αξιοποίηση πολλαπλών διδακτικών τεχνικών με στόχο την ικανοποίηση της ανάγκης για μάθηση των μαθητών, την διεύρυνση της προσαρμοστικότητάς τους, τα βέλτιστα κατά συνέπεια μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα η παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας επιλέχτηκε ως βασική τεχνική διδασκαλίας καθώς βοήθησε στην καλύτερη οργάνωση της διδακτικής πορείας του σεναρίου, στην κατανόηση κι εμβάθυνση του γνωστικού αντικειμένου, στη δημιουργική συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τη διδάσκουσα. Συμπληρώθηκε με τον κατευθυνόμενο διάλογο, τον καταιγισμό ιδεών, την εισήγηση, την εταιρική συζήτηση και τις τεχνικές της θεατρικής αγωγής: ρόλος στον τοίχο, άδεια καρέκλα, διάδρομος συνείδησης, παιχνίδι ρόλων, εκφραστική ανάγνωση, τεχνικές που βοήθησαν τους μαθητές να ανακαλύψουν τον τρόπο που δημιουργούνται τα νοήματα και γίνονται αντικείμενο επικοινωνίας καθώς με τη χρήση τους περιγράφουν γεγονότα και εκφράζουν συναισθήματα.

Βασική παράμετρος του σχεδιασμού/σύνταξης και της εφαρμογής του σεναρίου υπήρξε η αξιοποίηση των ΤΠΕ, με τη χρήση των οποίων οι μαθητές αντιλήφτηκαν την «κατασκευαστική» πλευρά της λογοτεχνίας, παρήγαγαν πολυτροπικά κείμενα συνειδητοποιώντας πως ο συνδυασμός λόγου, εικόνας και ήχου παρουσιάζει μιαν «άλλη» ανάγνωση του κειμένου, γνώρισαν τους σύγχρονους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους και διαμόρφωσαν την προσωπική τους ερμηνεία για το συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο. Στη διδασκαλία του σεναρίου αξιοποιήθηκαν δημιουργικά: η μηχανή αναζήτησης Google, ο φυλλομετρητής (Mozilla Firefox, Google Chrome), τα ηλεκτρονικά λεξικά (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας), ο διαδικτυακός χώρος του youtube, το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (Microsoft/Word), το πρόγραμμα δημιουργίας παρουσιάσεων (PowerPoint), ο εννοιολογικός χάρτης, η εφαρμογή δημιουργίας comics χαρακτήρων (bitstrips), το πρόγραμμα ζωγραφικής (paint από τα βασικά βοηθήματα), η εφαρμογή για τη δημιουργία κολλάζ (photocollage ή το photovisi), η εφαρμογή taxgedo για το συννεφόλεξο, το πρόγραμμα flipsnack για τη δημιουργία του ηλεκτρονικού εντύπου των μαθητών και το ιστολόγιο του μαθήματος.

Ο σχεδιασμός του σεναρίου προέβλεπε στη δομή του τρεις φάσεις: πριν την ανάγνωση, κυρίως ανάγνωση, μετά την ανάγνωση συνολικής διάρκειας οκτώ διδακτικών ωρών. Για την εφαρμογή του, που ακολούθησε την τριμερή δομή και ολοκληρώθηκε σε δέκα διδακτικές ώρες, χρησιμοποιήθηκαν

χώροι εντός του σχολείου (αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήριο πληροφορικής) και εικονικός χώρος, το ιστολόγιο του μαθήματος.

Στην Α΄ φάση, πριν την ανάγνωση, και για δύο διδακτικές ώρες, οι μαθητές σε ολομέλεια του τμήματος εργάστηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας με τη χρήση φορητού Η/Υ και βιντεοπροβολέα. Με έμφαση υπογραμμίστηκε πως η ανάγνωση του μυθιστορήματος από όλους ήταν βασικός στόχος του σεναρίου στο πλαίσιο της προσπάθειας ο έφηβος μαθητής «να πιστέψει ότι η λογοτεχνία τον αφορά… και … ότι έχει σημαντική αξία η δική του ανάγνωση» (Καρτσάκης, 2011: 2) και ορίστηκαν τα κεφάλαια που έπρεπε να έχουν διαβάσει όλοι για κάθε διδακτική ώρα της κυρίως ανάγνωσης. Σημειώθηκε στον πίνακα το όνομα του συγγραφέα και ο τίτλος του έργου: Μάνος Κοντολέων, «Ανίσχυρος άγγελος». Με καταιγισμό ιδεών και ανάλογες ερωτήσεις παρουσιάστηκαν οι πρώτες σκέψεις και ιδέες, που δημιούργησε ο τίτλος στους μαθητές και ταυτόχρονα ανιχνεύτηκε η εικόνα που ο κάθε μαθητής σκιαγράφησε για τον ανίσχυρο άγγελο. Η χρήση της θεατρικής τεχνικής ρόλος στον τοίχο αποτύπωσε τα πρώτα στοιχεία της ταυτότητάς του και η δημιουργία του σύννεφου λέξεων με βάση τις απαντήσεις έδωσε μια πρώτη εικόνα για τις προσδοκίες των μαθητών αναφορικά με το έργο και τον συγκεκριμένο τίτλο. Ακολούθησε η ανάγνωση του προλόγου και η δημιουργία της ταυτότητας του βιβλίου, με στοιχεία που αντλήθηκαν από τον πρόλογο. Η α΄ φάση πριν την ανάγνωση, ολοκληρώθηκε και δόθηκε στους μαθητές για το σπίτι το φύλλο εργασίας[2].

Το μυθιστόρημα του Μάνου Κοντολέων, «Ανίσχυρος άγγελος» ξεδιπλώνεται σε 129 σελίδες και δεκαπέντε κεφάλαια. Η κυρίως ανάγνωση, β΄ φάση ολοκληρώθηκε σε επτά διδακτικές ώρες. Οι μαθητές διάβασαν/εργάστηκαν χωρισμένοι σε πέντε ομάδες των πέντε ατόμων, αφού έγινε πρώτα μια κατανομή ανά διδακτική ώρα των προς ανάγνωση κεφαλαίων.[3] Για την επιτυχία κάθε διδακτικής ώρας υπήρχε μια βασική προϋπόθεση: η ατομική ανάγνωση των ανάλογων κεφαλαίων του έργου από το σύνολο των μαθητών. Στην αρχή κάθε διδακτικής ώρας της συλλογικής ανάγνωσης δίνονταν οι απαραίτητες διευκρινίσεις, επεξηγήσεις για να μην υπάρξουν κε-

2. Κάθε φύλλο εργασίας περιελάμβανε ένα α΄ μέρος, την ατομική ανάγνωση της επόμενης διδακτικής ώρας, που περιείχε τις αναγνωστικές οδηγίες για την ιδιωτική ανάγνωση των κεφαλαίων και ένα β΄ μέρος τη συλλογική ανάγνωση, που περιελάμβανε τις δραστηριότητες ανάγνωσης στο σχολείο.

3. Στις επτά διδακτικές ώρες της ανάγνωσης η κατανομή των κεφαλαίων έγινε ως εξής: 3η διδακτική ώρα τα κεφάλαια ένα, δύο, τρία, 4η διδακτική ώρα τα κεφάλαια τέσσερα και πέντε, 6η διδακτική ώρα κεφάλαια έξι, επτά και οκτώ, 7η διδακτική ώρα τα κεφάλαια εννέα, δέκα, έντεκα, δώδεκα, 8η διδακτική ώρα τα κεφάλαια δεκατρία, δεκατέσσερα, δεκαπέντε και δεκαέξι. Στη διάρκεια της 5ης και της 9ης διδακτικής ώρας δεν διαβάστηκαν νέα κεφάλαια.

νά κατανόησης και οριοθετούνταν οι άξονες εμβάθυνσης και επεξεργασίας της συλλογικής ανάγνωσης. Για κάθε διδακτική ώρα στις ομάδες των μαθητών μοιράστηκαν διαφορετικές και συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Και η ανάγνωση άρχισε. Την 3η διδακτική ώρα δύο ομάδες «διάβασαν» τον άγγελο. Η δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη με τις ενέργειες, τα χαρακτηριστικά και τις παρεμβάσεις του βοήθησε στην κατανόηση του ρόλου του σε σχέση με την ιστορία και τα πρόσωπα της ιστορίας (Α΄ ομάδα). Η προσπάθεια απεικόνισης του και η αναζήτηση της εικόνας του στο διαδίκτυο δημιούργησε μια παρουσίαση –διάλογο με τους αγγέλους των Ο. Ελύτη, Γ. Τσαρούχη, Α. Φασιανού, P. Klee (Β΄ ομάδα). Παράλληλα οι άλλες δύο ομάδες ανέλαβαν την ανάγνωση της κεντρικής ηρωίδας. Αποτύπωσαν την προσωπογραφία και την πορεία διαμόρφωσής της (Γ΄ ομάδα) ενώ με τη χρήση λογισμικού δημιουργίας comics την απεικόνισαν (Δ΄ ομάδα) και δημιούργησαν κολλάζ με τίτλο «Και άλλες Αγγέλες…», που οδήγησε σε μια σύντομη παρέκβαση για την πολυσημία της τέχνης και την πρόσληψη της ανάγνωσης από την διδάσκουσα. Τέλος η Ε΄ ομάδα ανέλαβε την ανάγνωση των περικείμενων στοιχείων και σημείωσε το είδος, τον ρόλο και τη σύνδεσή τους με το κείμενο. Η διδακτική ώρα ολοκληρώθηκε με τη χρήση της θεατρικής τεχνικής «διάδρομος συνείδησης» που ανέδειξε την ένταση της ηρωίδας.

Στην 4η διδακτική ώρα δύο ομάδες «διάβασαν» την τραγωδία που βίωνε η πρωταγωνίστρια. Η Α΄ ομάδα σημείωσε με έμφαση τα διλήμματα της ηρωίδας, επεσήμανε πως η απόφασή της να αντιμετωπίσει «τους άλλους… το γεγονός… τον εαυτό της» σηματοδότησε τη σταθερή πορεία της προσωπικής της διαμόρφωσης και προσπάθησε να κατανοήσει τις επιλογές της και η Β΄ ομάδα δίνοντας έμφαση στο σημείο της συνάντησης της ηρωίδας με τους φίλους της επεσήμανε την ανάγκη των εφήβων για επιβεβαίωση από την παρέα των συνομηλίκων τους. Τη συνάντηση της πρωταγωνίστριας με το αγόρι της απόδωσαν με εκφραστική ανάγνωση δύο μέλη της Β΄ ομάδας και στη συνέχεια με την εφαρμογή της θεατρικής τεχνικής «ρόλος στον τοίχο» όλη η ομάδα αποτύπωσε σκέψεις και συναισθήματα. Η Γ΄ ομάδα μελέτησε τα πρόσωπα α) του Τάσου συμμαθητή της ηρωίδας που συνέβαλε αποφασιστικά στη διαμόρφωσή της και τον απεικόνισε με τη χρήση λογισμικού δημιουργίας comics και β) του Μήτσου Σαρμπάνη, αστυνομικού και νονού της πρωταγωνίστριας, στο πρόσωπό του υπογραμμίστηκε εμφατικά ο ρόλος των στερεοτύπων και η δύναμη τους ενώ η Δ΄ ομάδα διάβασε και επεξεργάστηκε τον ρόλο του ανίσχυρου αγγέλου ως συμπαραστάτη της ηρωίδας. Τέλος η Ε΄ ομάδα διάβασε τον στίχο του Γ. Σεφέρη «

[…] τα όνειρα, σχολειό της λησμονιάς…», ως περικείμενο, και προσπάθησε να κατανοήσει τη συμβολή του στην εξέλιξη της ιστορίας.

Την 5η διδακτική ώρα οι μαθητές βρέθηκαν σε ολομέλεια στην αίθουσα διδασκαλίας. Η επεξεργασία των δραστηριοτήτων των ομάδων ανέδειξε σκέψεις και τοποθετήσεις, κατέγραψε ουσιαστικές παρατηρήσεις και η διδάσκουσα έκρινε πως ήταν η στιγμή να γνωστοποιηθούν και να συζητηθούν στην ολομέλεια των μαθητών. Παρουσιάστηκαν βασικά σημεία των εργασιών των ομάδων σε οριοθετημένο χρονικό διάστημα (για περίπου 25΄λεπτά) και τον υπόλοιπο διδακτικό χρόνο (20΄ λεπτά) α) η διδάσκουσα αναφέρθηκε στα περικείμενα και στην επιλογή του συγγραφέα να ενσωματώσει έναν σημαντικό αριθμό τέτοιων κειμένων στο μυθιστόρημα με αφορμή τον στίχο του Γιώργου Σεφέρη από τον «Ερωτικό λόγο, Γ» και β)με την εφαρμογή της θεατρικής τεχνικής της «άδειας καρέκλας», ξαναδιαβάστηκαν με εκφραστική ανάγνωση τα λόγια του Μήτσου Σαρμπάνη για το φίλο του και πατέρα της ηρωίδας «δεν το έκανε επίτηδες…είναι δύσκολο για σένα…» και σχηματίστηκε ένα «ανθρωπογράφημα» στον χώρο, ως έμμεση απάντηση στους προβληματισμούς που αναδείχτηκαν.

Η επιλογή του συγκεκριμένου αποσπάσματος έγινε από τους μαθητές καθώς το έκριναν εξαιρετικής σημασίας όπως και η επιλογή της συγκεκριμένης θεατρικής τεχνικής. Την 6η διδακτική ώρα η Α΄ ομάδα διάβασε και επεξεργάστηκε τη στάση που διαμόρφωσαν τα οικογενειακά πρόσωπα της ηρωίδας έναντι του τραγικού γεγονότος και απέναντί της και ανέδειξε την προσωπικότητά τους. Σημείωσε α) τον τρόπο που ο δημιουργός έδωσε τη συναισθηματική κατάσταση τους μπροστά στα νέα δεδομένα, β) τον κινηματογραφικό ρυθμό της αφήγησης και υπογράμμισε τον ρόλο της τηλεόρασης στο σκηνικό πλαίσιο της αφήγησης. Η Β΄ ομάδα με την ανάγνωσή της επικεντρώθηκε στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα διλήμματα της πρωταγωνίστριας, καθώς βίωνε τις συνέπειες του τραγικού γεγονότος. Με τη χρήση του εννοιολογικού χάρτη απεικόνισε την μαθητεία της, συζήτησε τις επιλογές της και προσπάθησε να τις αιτιολογήσει, γεγονός που φανέρωσε τον νέο αξιακό κώδικα που διαμόρφωνε η ηρωίδα. Η Γ΄ ομάδα εστίασε στον άγγελο, κατανόησε τον τρόπο που η διεισδυτική ματιά του είχε τη δυνατότητα να εστιάζει τόσο στον κόσμο των ανθρώπων όσο και των αγγέλων και σημείωσε ως οξύμωρο σχήμα την έκφραση ανίσχυρος άγγελος, καθώς η παρουσία του αγγέλου, σύμφωνα με την ανάγνωσή της, αναδείχτηκε εξαιρετικά ισχυρή. Η Δ΄ ομάδα εντόπισε τα περικείμενα και σχολίασε την ποικιλία τους ως είδη κειμένων και το πλήθος τους. Με την ενσωμάτωσή τους, ως σχόλια και παρεκβάσεις στο κείμενο, επεσήμανε τη σπουδαιό-

τητά τους για την αφήγηση, ενώ αναζήτησε στο διαδίκτυο τους στίχους των τραγουδιών και τη μελοποίησή τους. Ιδιαίτερα αναφέρθηκε στο τραγούδι του Παύλου Σιδηρόπουλου «Θάνατος» μετά τις απόψεις που κατέθεσε για το συγκεκριμένο περικείμενο και τον τρόπο σύνδεσής του με τα πρόσωπα της ιστορίας. Τα μέλη της Ε΄ ομάδας με εταιρική συζήτηση εντόπισαν και αιτιολόγησαν τους αφηγηματικούς τρόπους των κεφαλαίων. Συζήτησαν ειδικότερα για την περιγραφή και τη συμβολή της, για τον λυτρωτικό ρόλο του διαλόγου των δύο εφήβων του Τάσου και της Αγγέλας και για τον τραγικό μονόλογο της μάνας και το συγκρουσιακό του βάθος. Η διδακτική ώρα ολοκληρώθηκε με την εκφραστική ανάγνωση του διαλόγου των εφήβων.

Την 7η διδακτική ώρα η Α΄ ομάδα επεσήμανε τις πιέσεις που δέχτηκε η ηρωίδα εξαιτίας των κοινωνικών συνθηκών που είχαν δημιουργηθεί στην πορεία διαμόρφωσης της και διερεύνησε τα συνθήματα και τον ρόλο που έπαιξαν στη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων της. Η Β΄ ομάδα διάβασε τους στίχους των ποιητών Γιάννη Ρίτσου και Μιλτιάδη Μαλακάση ανέδειξε το ρόλο τους ως περικείμενα και υπογράμμισε τη συγκεκριμένη επιλογή του δημιουργού. Η Γ΄ ομάδα με τη βοήθεια της διδάσκουσας εστίασε στη σκληρότητα των συνθημάτων που εντοπίστηκαν στο συγκεκριμένα κεφάλαια του κειμένου, διαμόρφωσε τη δική της στάση έναντι τέτοιων συνθημάτων και κατέθεσε την άποψη/απάντηση της με ένα διαφορετικό σύνθημα. Η Δ΄ ομάδα ανέδειξε με την ανάγνωσή της τη δοκιμασία της ηρωίδας αναφορικά με τον έρωτα και τη φιλία.

Ειδικότερα και μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων επεσήμανε τον ρόλο του Μήτσου Σαρμπάνη, νονού στης Αγγέλας ως συμπαραστάτη στη δοκιμασία της. Τέλος η Ε΄ ομάδα διάβασε τις αφηγηματικές τεχνικές των κεφαλαίων, σημείωσε τη δυνατότητα το συγκεκριμένο έργο να διασκευαστεί σε θεατρικό κείμενο και σημείωσε τον προβληματισμό της για τη γλώσσα και το ύφος του μυθιστορήματος. Την 8η διδακτική ώρα οι τρεις ομάδες (Α΄, Β΄, Γ΄) ολοκλήρωσαν την ανάγνωση των δρώντων προσώπων. Έτσι η Α΄ ομάδα ανέδειξε τους ρόλους του συμμάχου και του αντίμαχου, Μήτσου Σαρμπάνη και Αρίστου Αθανασίου αντίστοιχα, της ηρωίδας και σημείωσε τις στάσεις ζωής που τα δυο πρόσωπα εξέφρασαν με τη συμπεριφορά τους. Ενώ η Β΄ ομάδα εστίασε στα δύο πρόσωπα, του Μίλτου και του Τάσου, συνομήλικοι/συμμαθητές της ηρωίδας, που λειτούργησαν και αυτοί ως αντίμαχος και σύμμαχος αντίστοιχα και ανέδειξε τις αρχές και τις αξίες τους στο πλαίσιο του τρόπου με τον οποίο η εφηβεία διαχειρίζεται διαφορετικές στάσεις και αντιλήψεις ζωής. Η Γ΄ ομάδα με την ανάγνωση της ανέδειξε την ολοκλήρωση της μαθητείας της ηρωίδας. Το Χρέος υπογραμμίστηκε ως κυρί-

αρχη έννοια και πυξίδα της πορείας της. Η σύγκριση της ηρωίδας πριν και μετά την τραγωδία επιβεβαίωσε πώς οι συγκυρίες δρουν καταλυτικά στην ανθρώπινη προσωπικότητα. Παράλληλα οι μαθητές της ομάδας προβληματίστηκαν για ποιος ή ποιοι θα μπορούσαν στην καθημερινότητά τους να είναι οι δικοί τους «ανίσχυροι άγγελοι». Η Δ΄ ομάδα πρόσθεσε τα τελευταία στοιχεία της παρουσίας του αγγέλου και σημείωσε εμφατικά τον αγώνα του προκειμένου να κατανοήσει τον κόσμο των ανθρώπων καθώς εξέφρασε τα συναισθήματά του και πήρε θέση σε όλες τις δύσκολες στιγμές των προσώπων. Η Ε΄ ομάδα ολοκλήρωσε την ανάγνωση των περικείμενων. Εστίασε στα τραγούδια, αιτιολόγησε την επιλογή τους και σημείωσε τον ουσιαστικό και κυρίαρχο ρόλο τους στην αφήγηση.

Η ανακεφαλαίωση της ανάγνωσης έγινε την 9η διδακτική ώρα στην αίθουσα διδασκαλίας σε ολομέλεια των μαθητών. Με τις δραστηριότητες των ομάδων αναδείχτηκαν και διαχύθηκαν παρατηρήσεις, σκέψεις και τοποθετήσεις. Η ανάγνωση του μυθιστορήματος υπογράμμισε τη σχέση λογοτεχνίας και κοινωνικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό η ολομέλεια των μαθητών αποφάσισε να γνωρίσει τον συγγραφέα και να τον κάλεσε σε διάλογο μέσω Skype, στο πλαίσιο της κατανόησης και εμβάθυνσης του προβληματισμού που γεννήθηκε με την ανάγνωση του μυθιστορήματος.

Η διαδικτυακή συνάντηση με τον Μάνο Κοντολέων πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο της Πληροφορικής στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της διδασκαλίας του σεναρίου (Γ΄ φάση, μετά την ανάγνωση, 10η διδακτική ώρα) και με βάση μία σειρά ερωτήσεων που είχαν ετοιμάσει οι μαθητές και αφορούσαν τόσο το μυθιστόρημα του «Ανίσχυρος άγγελος» όσο και άλλα κείμενα του ιδίου που γνώριζαν. Η συζήτηση επεκτάθηκε και σε γενικότερα ζητήματα σχετικά με τη λογοτεχνία και τον ρόλο της στην καθημερινότητα[4].

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κατανόηση του τρόπου συγκρότησης της ταυτότητας των αναγνωστών και η καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων με τρόπο που να ενισχύεται η δύναμη και οι δυνατότητες της γλώσσας αναδεικνύουν τη λογοτεχνία ως πράξη επικοινωνίας μέσω της ανάγνωσης. Ο μαθητής αναγνώστης ανοίγει διάλογο με το λογοτεχνικό κείμενο όταν του προκαλέσει το ενδιαφέρον με τρόπο που «να αναρωτηθεί για τα πρόσωπα ή τα δρώμενα της αφήγησης. Να

4. Η συνάντηση προγραμματίστηκε και οργανώθηκε με τρόπο που υπήρχε χρόνος περισσότερος από μία διδακτική ώρα.

σκεφτεί, όπως θα έλεγε ο Poulet, «τις σκέψεις ενός άλλου. Να ανταλλάξει την υποκειμενικότητά του με εκείνη ενός άλλου» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008: 27).

Η σύνταξη και η εφαρμογή του σεναρίου υπογράμμισε την ανάγκη διδασκαλίας ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στη σχολική τάξη και απόδειξε τον διαμορφωτικό ρόλο της ανάγνωσης της λογοτεχνίας και την ουσιαστική σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ δασκάλου και μαθητή, όταν ο δάσκαλος γίνεται συναναγνώστης με τον μαθητή. Για την επιτυχή εφαρμογή του αναγκαία και βασική προϋπόθεση υπήρξε η γνωστοποίηση των στόχων του διδακτικού σεναρίου από την αρχή καθώς το εκπαιδευτικό σενάριο επεδίωκε την ουσιαστική ανάγνωση και την κριτική στάση. Το μυθιστόρημα διαβάστηκε από το σύνολο των μαθητών του τμήματος, όπου εφαρμόστηκε το σενάριο. Γεγονός που σήμαινε πως για δέκα διδακτικές ώρες οι μαθητές μπόρεσαν και διάβασαν λογοτεχνία στο σχολείο. Οι εργασίες[5] τους ανέδειξαν την ανάγκη τους για δημιουργική κριτική, σημείωσαν την επιθυμία τους να γνωρίσουν με τον συναναγνώστη δάσκαλο εκείνα τα μεθοδολογικά εργαλεία, που θα τους επιτρέψουν να διευρύνουν τις αναγνωστικές τους δυνατότητες και να γίνουν επαρκείς αναγνώστες και υπογράμμισαν τον τρόπο διαμόρφωσης και αντίληψης της προσωπικής ευθύνης έτσι ώστε να στέκονται κριτικά απέναντι σε θεσμούς, στερεότυπα και συγκυρίες που τους επηρεάζουν.

Η εφαρμογή του σεναρίου του σεναρίου επέβαλε α) τον προγραμματισμό και τη συνεννόηση με τον υπεύθυνο καθηγητή του εργαστηρίου πληροφορικής για τη χρήση του συγκεκριμένες διδακτικές ώρες, β) την εξοικείωση της διδάσκουσας αλλά και των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, με τον συνδυασμό μεθόδων διδασκαλίας και με τις τεχνικές διδασκαλίας που εντάσσονται στη θεατρική αγωγή και απαιτούσαν συγκεκριμένη προετοιμασία αλλά και με συγκεκριμένα προγράμματα/εφαρμογές του Η/Υ, γ) την παράδοση στους μαθητές των φύλλων εργασίας την κατάλληλη στιγμή ενταγμένα στο ανάλογο διδακτικό πλαίσιο, δ) τον σχηματισμό των ομάδων στη διάρκεια της α΄ φάσης[6]. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες σε συγκεκριμένους διαδικτυακούς τόπους ανάλογους του γνωστικού αντικειμένου και της έρευνας, να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα, να αντιληφτούν την κατασκευαστική πλευρά της λογοτεχνίας και να συνεργαστούν μεταξύ τους σε ένα πλαίσιο ανάπτυξης της συνθετικής και κριτικής ικανότητάς τους.

5. Οι εργασίες των μαθητών (ενδεικτικά): https://www.flipsnack.com/Akriboyla/fztkqkkc.html, https://www.flipsnack.com/Akriboyla/fup3633m.html, https://www.flipsnack.com/Akriboyla/fztj2jjn.html.
6. Στη διδακτική πορεία του σεναρίου έγινε ανασύνθεση των ομάδων.

Η ανάγνωση στο σχολείο ολόκληρου λογοτεχνικού έργου έθεσε τις βάσεις για την καλλιέργεια της σχέσης των μαθητών με τη λογοτεχνία και με αυτό που προσφέρει: «μόνο μιαν άκρη της αλήθειας να σηκώσω/να ρίξω λίγο φως στην πλαστογραφημένη μας ζωή./Όσο μπορώ, κι όσο κρατήσω» (Τ. Πατρίκιος, στίχ. 2).

Επιλογικά:

Η ανάγνωση της λογοτεχνίας δεν είναι εύκολη. Ειδικότερα η ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Λύκειο χρειάζεται σωστή επιλογή, μεθοδική προετοιμασία, κριτική σκέψη, επιμονή και προσπάθεια για να διαμορφωθούν σκεπτόμενες εφηβικές προσωπικότητες. Κάθε λογοτεχνικό κείμενο θέλει τη δική του ανάγνωση, γιατί «κάθε ανάγνωση είναι μια διαφορετική εκδοχή του ίδιου βιβλίου κι όλα αυτά με ωθούν να επαναλάβω άλλη μια φορά σε όσους δεν το έχουν αντιληφθεί: « Καλώς ήρθατε στη δημοκρατία του πνεύματος!» (Στεφανάκης, 2016: 57).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Καρτσάκης, Α. (2011). *Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου*. (Ανακτήθηκε στις 24/1/2017 από http://users.sch.gr/sfscholiki/files/mathimata/didaskalia-olokl-logotexn-ergou.pdf).

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Στο *Φιλαναγνωσία και Σχολείο* (σσ. 27-34). Αθήνα: Πατάκη.

Κελεπούρη, Μ., & Χοντολίδου, Ε. (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Ανακτήθηκε από http://docplayer.gr/3038588-P3-1-3-meleti-gia-ta-ekpaideytika-senaria-sti-didaskalia-tis-logotehnias-sti-deyterovathmia-ekpaideysi.html).

Κοντολέων, Μ. (2010). *Ανίσχυρος άγγελος*. Αθήνα: Πατάκη.

Κοντολέων, Μ. (2011). Από το μυθιστόρημα εφηβείας σε εκείνα για νεαρούς αναγνώστες και τώρα στα cross over. Στο *Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία* (σσ. 50-56). Αθήνα: Πατάκη.

Λεξικό Λογοτεχνικών όρων. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Παπαγεωργάκης, Δ. (2006). Παρουσίαση μυθιστορήματος στο Λύκειο. Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 73-90). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Παρίσης, Ν. (2012). *Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στην τάξη*. (Ανακτήθηκε από http://www.philognosia.gr/gr/wholeworkal.html).

Στεφανάκης, Δ. (2016). *Πώς η λογοτεχνία σου αλλάζει τη ζωή*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Τσαρμποπούλου, Α., & Κουντουρά, Λ. (2004). Νεανική πεζογραφία: πορτρέτα εφήβων σε κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα. Στο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο…* (σσ. 275-281). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Jauss, R. H. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης, τρία μελετήματα*. Αθήνα: Εστία .

Spink J. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης.

ABSTRACT

The aim of this (learning) scenario was to help students assess how the social, political and ideological aspects of an era are depicted in literature and understand the cinematic technique of the narration, the role of the context in the text, the narrative findings of the creator and how the latter forms his or her heroes. Moreover, the students can reflect on personal responsibility and the expression thereof and understand how the adolescent identity is formed within the contemporary socio-political environment. The scenario was applied with the method of cooperative learning and with techniques of theatre in education (TIE), aiming at the understanding and deepening of the learning object as well as at the creative cooperation of the students and the teacher. In addition, the use of information and communication technologies demonstrated that teaching an entire literary work is a reading challenge for the student.

Καλλιόπη Κωτσάκη
Φιλόλογος, DEA
Παπανικολάου 17, 74 133 Ρέθυμνο
Τηλ.: 2831022704, 6988616570
E-mail: pokotsak@gmail.com

Η τέχνη της αφήγησης έργων της προφορικής λογοτεχνίας στην υπηρεσία του σχολείου

Σταματία Γ. Λογοθέτη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προφορική αφήγηση ποιητικού ή πεζού λόγου αποτελεί την αρχαιότερη λογοτεχνία του ανθρώπου. Κομμάτια της πράξης της προφορικής αφήγησης είναι το έπος, το λαϊκό παραμύθι, ο θρύλος, η παραλογή, ο μύθος, το αίνιγμα και κάθε έργο της λαϊκής λογοτεχνίας που απηχεί τις πολιτισμικές, πολιτικές, εθνικές, κοινωνικές και τοπικές ταυτότητες.

Όσον αφορά στις αφηγήσεις με φανταστικό περιεχόμενο, όπως είναι τα μαγικά παραμύθια, τα διηγηματικά ή κοσμικά, τα θρησκευτικά, τα ευτράπελα ή σατιρικά παραμύθια, οι ιστορίες με ζώα, ως γέννημα της προφορικότητας και της σοφίας του λαού εδραιώθηκαν, ανέπτυξαν με τον χρόνο μορφή, δομή και λειτουργίες και έγιναν λογοτεχνικό είδος με στόχο την ανεύρεση της αλήθειας μέσω της διδαχής (Λουκάτος 1977: 110). *«Περικλείουν μια φρονηματιστική ηθική η οποία αποκαλύπτεται ανάλογα με το βαθμό διείσδυσης εκείνων που τα διαβάζουν κι εκείνων που τα ακούν…»* (Εσκαρπί 1995: 64), και ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία αποτελούν το σημαντικότερο δίαυλο επικοινωνίας του παιδιού με τη λαϊκή παράδοση. Αυτός είναι και ένας από τους βασικότερους λόγους, που η σύγχρονη λογοτεχνία για παιδιά με νεοτερικό πνεύμα αποτελεί συνέχεια των παραδοσιακών λαϊκών αφηγήσεων, μύθων και θρύλων της προφορικής παράδοσης. Εξάλλου, πολλοί σύγχρονοι συγγραφείς αντλούν τη θεματολογία, τα μοτίβα, τα σκηνικά και τους χαρακτήρες από την παραδοσιακή λογοτεχνία μεταγράφοντας ή συγχωνεύοντας παραδοσιακά σχήματα και σύγχρονες αναφορές με τρόπο που να διεγείρουν το ενδιαφέρον και την περιέργεια του παιδιού (Οικονομίδου 2000: 42-43).

Η αφήγηση απηχεί την επιθυμία και προσπάθεια του ανθρώπου να καταγράψει και να μεταβιβάσει στις νεότερες γενιές σημαντικά γεγονότα και δρώμενα της εποχής του, πόνους ατομικούς και συλλογικούς που έχει σωρεύσει η ιστορία. Από τα ομηρικά χρόνια η ανταμοιβή κάθε ανδραγαθήματος ήταν η μνημόνευσή του σε ένα έπος, σε ένα τραγούδι, σε μια ιστορία. Οι ήρωες, όσο δυνατοί και αν ήταν, χρειάζονταν τη βοήθεια του ραψωδού,

για να νικήσουν τη Λήθη. Η ίδια αντίληψη συνεχίζεται και με τη γέννηση της ιστορίας. Αυτή την αγωνία για τη Λήθη εκφράζει ο Ηρόδοτος στο προοίμιο του έργου του: *«Ο Ηρόδοτος ο Αλικαρνασσεύς παρουσιάζει την ιστορία του για να μη λησμονηθούν με τον καιρό τα έργα των ανθρώπων…»*. Άλλωστε, το μεγαλύτερο μέρος της πολιτιστικής μας κληρονομιάς από την αρχαία εποχή έως σήμερα, στηρίζεται στον προφορικό λόγο, καθώς μέσα από τη γλώσσα ο σύγχρονος άνθρωπος επιδιώκει να αναπαραστήσει την ανθρώπινη εμπειρία, δίνοντας στο βίωμα κοινωνικό χαρακτήρα, ώστε η νοηματοδότηση αυτή να λειτουργεί λυτρωτικά για εκείνον (Κουρκούτας, 2010: 484). Η αφήγηση τρέφει μέσα της τη ζωντανή γλώσσα της κοινότητας, τους μύθους της, τους καημούς και τα όνειρά της, αποκρυπτογραφεί πτυχές της ζωής και της ψυχής, υμνώντας τον άνθρωπο ως μεγαλείο ψυχής και ως πάσχουσα ύπαρξη και προσφέροντας ιστορική ταυτότητα, και πνευματική στήριξη (Πελασγός, 2007: 192-195). Έτσι, ο λαός μας στο πέρασμα του χρόνου κατόρθωσε να κρατήσει άπαρτο το κάστρο της μνήμης, που περικλείνει πανανθρώπινες αξίες, τις οποίες με την παράδοση, την ιστορία του και τη γλώσσα συντήρησε και ανανέωσε.

Ωστόσο, με τον χρόνο και υπό την πίεση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και της εικονιστικής πληροφόρησης παρατηρείται μια σταδιακή εγκατάλειψη της προφορικής αφήγησης, η οποία με τη σειρά της επιφέρει τη λήθη ενός μεγάλου μέρους των ιστοριών της προφορικής λογοτεχνίας. Όμως, η νοσταλγία της κοινότητας, η αγάπη στον ζωντανό λόγο, η αναπόληση απλοϊκών μορφών ζωής με αξίες αισθητικές και ηθικές, συνέτειναν στην αναβίωση της τέχνης αυτής στη σύγχρονη εποχή (Πελασγός, 2007: 191). Επιπλέον, οι μελέτες των επιστημών της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της λαογραφίας, οι οποίες ασχολήθηκαν και ανέδειξαν τη σπουδαιότητα της αφήγησης, σταδιακά αναζωπύρωσαν το ενδιαφέρον για την παιδαγωγική αξιοποίηση της προφορικής λογοτεχνίας μέσω της αφηγηματικής τεχνικής.

Στις μέρες μας, αν και όλο και περισσότερο η τέχνη της αφήγησης κερδίζει έδαφος στον χώρο της εκπαίδευσης οι περισσότερες προσπάθειες στοχεύουν κυρίως στην προσχολική αγωγή και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, και αντιμετωπίζονται με φιλολογικά κριτήρια, ενώ αγνοούνται τα προφορικά χαρακτηριστικά (Πελασγός, 2007: 200). Όμως, η αφήγηση ιστοριών μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό εργαλείο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα, στο πλαίσιο της λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου, με κεντρικές αξίες τη διαφορετικότητα και την εκπλήρωση των ξεχωριστών αναγκών του ατόμου, η χρήση και η αξιοποίηση της

αφηγηματικής τέχνης υπόσχεται επιπλέον οφέλη ως μαθησιακή προσέγγιση. Έρευνες αναδεικνύουν ότι η αφήγηση ιστοριών, καθώς και η επαφή των παιδιών με ένα ευρύ φάσμα κειμένων από την παραδοσιακή λογοτεχνία ασκεί σημαντική ψυχοπαιδαγωγική επίδραση στην ανάπτυξή τους. Η έμφαση στον εκπαιδευτικό της χαρακτήρα, στηρίζεται κυρίως στο ότι, ως κατεξοχήν βιωματική πράξη, δημιουργεί συναισθήματα και συγκινήσεις στον ακροατή, συνθέτοντας τη βάση για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, της δημιουργικής σκέψης και φαντασίας των παιδιών, οι οποίες κρίνονται θεμελιώδεις για την ψυχοσυναισθηματική τους υγεία (Πελασγός, 2007: 107).

Για την κατανόηση του συγκεκριμένου πεδίου κρίνεται αναγκαία η ανάδειξη της δυναμικής της προφορικής σκέψης και δημιουργίας, που ως μορφή τέχνης της προφορικής λογοτεχνίας του λαού, μπορεί να αξιοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης ως εκπαιδευτική μέθοδος και μαθησιακό εργαλείο, επιφέροντας προσθετικά οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, δε στο μάθημα της λογοτεχνίας, η αλληλεπίδρασή της με τον έντεχνο γραπτό λόγο θα έχει ως όφελος τη ζύμωση του παιδιού με τη λογοτεχνία και την καλλιέργεια του σε συνειδητό αναγνώστη και δημιουργό.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Προφορική λογοτεχνία είναι τα λογοτεχνικά εκείνα έργα, ποιητικά και πεζά των οποίων δημιουργός και ποιητής είναι ο ανώνυμος λαός, η λαϊκή μούσα, η οποία διαδίδει τα έργα της με την εμπειρική τέχνη της προφορικότητας. Αναπτύχθηκε κυρίως στις παραδοσιακές κοινωνίες, όπου ο γραπτός λόγος αποτελούσε προνόμιο των λίγων, με κύρια χαρακτηριστικά της την έκφραση της συλλογικής συνείδησης, τη διαφύλαξη της παράδοσης και τον αυθόρμητο χαρακτήρα της δημιουργίας. Η προφορική λογοτεχνία προϋπάρχει της προσωπικής ποίησης και πεζογραφίας και περιλαμβάνει έργα ανώνυμα, καθώς κανείς δεν ξέρει ποιος ήταν ο πρώτος δημιουργός, ο έχων το χάρισμα της έμπνευσης, και διατύπωσε πρώτος αυτό που, όταν ακούστηκε, άρεσε, υιοθετήθηκε και στη συνέχεια έγινε κτήμα των πολλών (Μερακλής, 1988: 5). Σχετικά ο Μπαμπινιώτης, (1998: 83) γράφει: *«Ο γραπτός λόγος είναι επιγέννημα του προφορικού, γραφική παράσταση και συμβολισμός του. Ο άνθρωπος ξεκινά ως "ομιλών άνθρωπος" (homo loquens), για να περάσει με την ανακάλυψη της γραφής στον "γράφοντα άνθρωπο" (homo scribens). Η προτεραιότητα στη γλώσσα ανήκει αναντίρρητα στον προφορικό λόγο, κατά συνέπεια η σκέψη, άρα και η γλώσσα του "homo in sapiens" θα ήταν αρχικά ποιητική, δηλαδή έντονα συναισθημα-*

τική. Η γλώσσα θα ακολουθήσει λοιπόν τη μυθική σκέψη με τη χαρακτηριστική τάση της προσωποποίησης του κόσμου και την ευρεία χρήση της μεταφοράς και άλλων συναφών μέσων».

Βασικό χαρακτηριστικό των έργων της προφορικής λογοτεχνίας είναι ότι απαντώνται σε πολλές παραλλαγές, καθώς καθένας νιώθει ελεύθερος να τα παρουσιάσει, όπως προτιμά, αλλάζοντας ή απομακρύνοντας, ό,τι δεν του αρέσει, ή και προσθέτοντας κάτι καινούργιο. Σε αυτή την αδιάκοπη προσαρμογή και βελτίωση οφείλουν τα λαϊκά έργα την υψηλή τους ποιότητα. Είναι συχνή, επίσης, η μετάδοση ενός λογοτεχνικού έργου με τη μεταφορά ενός θέματος ή μοτίβου σε κάποιο άλλο ή με τον εγκιβωτισμό ενός σύντομου έργου μέσα σε ένα μεγαλύτερο (το θέμα του νεκρού αδελφού συναντάται τόσο στο δημοτικό τραγούδι, όσο και στο παραμύθι, το οποίο με τη σειρά του κάποιες φορές εμπεριέχει, αινίγματα).

Η προφορική λογοτεχνία χρησιμοποιεί, ως τρόπους έκφρασης τα εκφραστικά μέσα της γραπτής λογοτεχνίας: παρομοιώσεις, μεταφορές, προσωποποιήσεις, εικόνες και προϋποθέτει ποικίλες ικανότητες τόσο από τον αφηγητή, όσο και από τον ακροατή. Απαιτεί μια ανεπτυγμένη μαθησιακή ικανότητα και εξάσκηση της μνήμης τέτοιας, που να εξασφαλίζει την απομνημόνευση του έργου, αλλά και την αφομοίωση της γνώσης, που μεταφέρει. Κατά συνέπεια, κάθε έργο προφορικής λογοτεχνίας κατά την παρουσίασή του ενώπιον ενός συγκεκριμένου κοινού μορφοποιείται από τον αφηγητή αλλά και από το κοινό του. «*Το κοινό αποτελεί τον έτερο πόλο του αμφίδρομου ψυχικού ρεύματος που βρίσκομε σε κάθε όψη της λαϊκής προφορικής τέχνης του λόγου*» (Πελασγός, 2007: 69).

Τα έργα της προφορικής λογοτεχνίας μπορεί να έχουν πεζή ή έμμετρη μορφή. Στα ποιητικά είδη της λαϊκής λογοτεχνίας περιλαμβάνονται τα τραγούδια όλων των εποχών, από τα επικά μέχρι τα λυρικά, οι επωδές, τα αινίγματα, οι παροιμίες και οι ποιητικές καθημερινές εκφράσεις, ενώ στα πεζογραφικά είδη περιλαμβάνονται τα παραμύθια, οι μύθοι, οι θρύλοι, οι παραδόσεις, οι ιστορικές διηγήσεις, οι παραδοσιακές τοπικές ιστορίες, τα ανέκδοτα, τα αινίγματα (Σκαρτσής, 1999: 34-36). Ως γνήσια έκφραση της λαϊκής τέχνης μεταδίδουν το απόσταγμα της διαχρονικής αξιακής παρακαταθήκης του πολιτισμού, χρώματα και αρώματα αλλοτινών καιρών, όνειρα, οράματα, και πόνους ενδημικούς που δεν λυτρώθηκαν στο πέρασμα του χρόνου. Μεταφέρουν το έθνος ολάκερο ως μνήμη, ως ιστορική διάρκεια, ως μέγεθος και ως ένταση πολιτισμού, στοιχεία ικανά να στηρίξουν τη συλλογική αυτογνωσία και την πολιτιστική αντίσταση των τοπικών κοινωνιών και να αποτελέσουν το πολιτιστικό αντίδοτο σε κάθε μορφή κρίσης, ώστε να βγούμε από τα οποιαδήποτε αδιέξοδα μας βαραίνουν.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Η αφήγηση ως όρος, γένος και πράξη εντάσσεται στον χώρο της θεωρίας της λογοτεχνίας και της αφηγηματολογίας. Ο προφορικός ή γραπτός λόγος, αποτελεί το αφήγημα, το κείμενο, που περιέχει μια ιστορία (τον μύθο, το αφηγηματικό περιεχόμενο, το σύνολο των γεγονότων που παρουσιάζονται) και η οποία οφείλει να μεταβιβαστεί από μια αφηγηματική πράξη, την αφήγηση (τον λόγο μέσω του οποίου παρουσιάζεται η ιστορία) (Π.Ι., 2007: 19).

Ο όρος της αφήγησης χρησιμοποιείται σήμερα με την ευρύτερη έννοια και περιλαμβάνει κάθε μορφή ιστορίας, γραπτή, προφορική, παραδοσιακή, σύγχρονη, λαϊκή, έντεχνη, μυθιστορηματική, πραγματική. Η προσέγγιση αυτή ευνοεί τον διεπιστημονικό διάλογο ανάμεσα στα διάφορα γνωστικά πεδία, όπως είναι η λογοτεχνία, η λαογραφία, η κοινωνιολογία, η εθνογραφία, η ιστορία (Πουρκός, 2010: 401).

Με τον όρο αφήγηση-ιστόρηση (storytelling), νοείται η αναπαράσταση των στοιχείων και των εικόνων μιας ιστορίας με τη μορφή του δρώμενου (performance), (Πελασγός, 2007: 36). Αποτελεί μορφή τέχνης, η οποία αναδεικνύει τον πλούτο της προφορικής λογοτεχνίας κάθε λαού και καταγράφει ευαίσθητες διεισδυτικές ματιές, κοινωνώντας τον στεναγμό του ανθρώπινου γένους για επιβίωση, για δημιουργία, για ευτυχία. Η αφήγηση με την συγκεκριμένη προσέγγιση του όρου και η αξιοποίησή της στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εισήγησης.

Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ

Η τέχνη είναι το υπέρτατο κέντρο των βιολογικών και κοινωνικών διαδικασιών που υφίσταται το άτομο σε μια κοινωνία, ένας πολύπλοκος τρόπος για την απόκτηση ισορροπίας μεταξύ του ανθρώπου και του κόσμου του, στις πιο κρίσιμες και αποφασιστικές στιγμές της ζωής του. Σύμφωνα με τον Αριστοτελικό ορισμό, η τέχνη οδηγεί στην κάθαρση, εισάγει τάξη και αρμονία στην ψυχή μας, στα συναισθήματά μας. Η τέχνη είναι το κοινωνικό μέσα μας, και σε αυτό συνίσταται η επίδραση της, όταν πραγματοποιείται η κάθαρση, καθώς προσελκύει σε αυτήν τη λυτρωτική φλόγα τις πιο ενδόμυχες και σημαντικές εμπειρίες, τις συγκινήσεις και τα συναισθήματα της ψυχής (Vygotsky, 1971/2010: 190).

Μία από τις πρώτες μορφές τέχνης, που ο άνθρωπος ανέπτυξε, είναι και η τέχνη της αφήγησης. Η πρώτη εμφάνισή της χρονολογείται μαζί με την

αρχή της ανθρωπότητας και ιστορικά αποτελεί την πρώτη απόπειρα προφορικής διατύπωσης μιας ιστορίας. Είναι τέχνη αλληλεπιδραστική, που προϋποθέτει την παρουσία ενός κοινού-ακροατηρίου, δυνητικού να συμμετάσχει ως παθητικός ή ενεργητικός ακροατής. Ο αφηγητής με στοχαστική ματιά και ενόραση, παλμό και μεράκι, μεταφέρει στο κοινό του βιώματα, καημούς της βιοπάλης, της μοναξιάς, του έρωτα και της αγάπης, της χαράς και του πόνου. «*Αφηγητής και ακροατής γίνονται ένα. Ονειρεύονται μαζί με ανοιχτά τα μάτια και … γίνονται όνειρα ομαδικά, όνειρα της κοινότητας*» (Πελασγός, 2007: 18). Άλλωστε, η προφορική αφήγηση είναι μία κατεξοχήν κοινοτική τέχνη, όπως ορίζει η φύση της προφορικής επικοινωνίας, που ενώνει τους ανθρώπους σε ομάδες με στόχο κοινό: να πολεμήσουν τον Χρόνο και τη Λησμονιά, τους μεγάλους εχθρούς της προφορικής δημιουργίας. Έτσι, με την αφήγηση μεταδόθηκαν από γενιά σε γενιά και από τόπο σε τόπο μερικές από τις ωραιότερες παραδόσεις της ανθρωπότητας (Πελασγός, 2007: 71-74).

Στα πρώιμα στάδια συναντούμε την αφήγηση με τη μορφή σχεδίων χαραγμένων σε τοιχώματα σπηλαίων, ενώ με το πέρασμα των χρόνων, αλλά και την ανθρώπινη πρόοδο, οι ιστορίες άρχισαν να οπτικοποιούνται, με τη μορφή φωτογραφιών, οι οποίες αναπαρίστανται σε υλικά, όπως ο καμβάς, το ξύλο ή το μέταλλο, και σήμερα καταγράφονται με τη μορφή ταινιών σε ψηφιακή μορφή.

Στις μέρες μας, ως πανάρχαια μορφή τέχνης η αφήγηση χρησιμοποιείται κατεξοχήν ως ψυχαγωγικό μέσο, που ευχαριστεί και δραστηριοποιεί οπτικοακουστικά τον ακροατή. Εξάλλου, η τέχνη του αφηγητή βρίσκεται ανάμεσα στη λογοτεχνία, το θέατρο και τη μουσική και κινητοποιεί τα αντίστοιχα εκφραστικά μέσα του ενήλικου και του παιδιού. Το νόημα αποδίδεται όχι μόνο με τη λέξη αλλά και με τον ήχο και τη σωματική έκφραση. Ο ρυθμός κι η μελωδία στην ομιλία και την κίνηση έχουν τόση νοηματική βαρύτητα, ώστε κάνουν την προφορική έκφραση μια μορφή μουσικής έκφρασης. Άλλωστε, ο ορισμός της παράστασης της προφορικής αφήγησης εμπεριέχει τη χρήση της μουσικής συνοδείας και του τραγουδιού. Οι αρχαιότερες ενδείξεις ύπαρξης προφορικής αφήγησης συνυφαίνονται με τη μουσική και την ψαλμωδία και απεικονίζουν ραψωδούς που αφηγούνται με τη συνοδεία του μουσικού οργάνου, της λύρας.

Ειδικότερα, η σχέση της αφηγηματικής τέχνης με τις θεατρικές τέχνες, στηρίζεται στο γεγονός, ότι τα περισσότερα εκφραστικά τους μέσα είναι κοινά, αφού και για τις δύο τέχνες η παραγλωσσική και σωματική έκφραση είναι κεφαλαιώδους σημασίας. Ωστόσο, οφείλουμε να καταγράψου-

με τη διαφορά που διαπιστώνει κανείς και είναι η στάση του αφηγητή σε σχέση με την κίνηση και τις πράξεις του ηθοποιού. Ενώ ο ηθοποιός κρίνεται από τη δράση επί σκηνής, ο αφηγητής κρίνεται από την αντίδρασή του σε καθετί που συνέβη ή συμβαίνει στο κοινό του, γιατί είναι μέλος της κοινότητας. Ο ηθοποιός έχει προορισμό του τη δράση, ενώ ο αφηγητής την αντίδραση. Ο αφηγητής είναι ένας ιδιόμορφος ηθοποιός, ο οποίος, αντί να δρα πάνω στη σκηνή, βρίσκεται συνεχώς σε κατάσταση ακρόασης. Δεν είναι υποχρεωμένος να υπηρετήσει κανένα κείμενο, αφού το κείμενό του είναι το κοινό του. Για τους λόγους αυτούς, η προσέγγισή μας, θα πρέπει να διασφαλίζει την αισθητική αυτονομία της και να διατηρεί τα όρια της (Πελασγός, 2007: 94-95).

Αξιοσημείωτη, επίσης, θεωρείται η συμβολή της αφήγησης στην εκπαίδευση, όπου εφαρμόζεται ευρέως ως πρωταρχικό μέσο διαπαιδαγώγησης σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα και συνάμα απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική έρευνα.

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η εμπειρική τέχνη της προφορικότητας είναι εκείνη που διαδίδει τα έργα της προφορικής λογοτεχνίας και τα αναπαριστά με τρόπο που να κεντρίζει τη φαντασία του ακροατή και να μεταβιβάζει σημαντικά μηνύματα. Η αφήγηση ενός λογοτεχνικού έργου και οι συναφείς με αυτό δραστηριότητες, δύνανται να συμβάλουν στην προαγωγή των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών και στην ευαισθητοποίησή τους προς τα λογοτεχνικά κείμενα γενικότερα. Οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, τον μεταφορικό και συμβολικό χαρακτήρα της, να ανακαλύψουν την αισθητική λειτουργία της, να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής και να ερμηνεύσουν με δημιουργικό τρόπο τα λογοτεχνικά έργα, στοιχεία που αποτελούν ειδικούς στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας σύμφωνα με το σχετικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Ι., 2007: 66). Ικανοποιείται, επίσης, ένας από τους βασικούς στόχους της διδακτικής του μαθήματος της λογοτεχνίας, ο οποίος αφορά στην ουσιαστικότερη διάσταση της επαφής του μαθητή με τη λογοτεχνία: την έννοια του παιχνιδιού, τη χαρά της δημιουργίας, της σχέσης με τον κόσμο μέσω της γλώσσας (Π.Ι., 2007: 27).

Παράλληλα, η αφήγηση οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην εξάσκηση σύνθετων επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενισχύει δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών, προσελκύει το ενδιαφέρον και μέ-

σα από την παιγνιώδη διάσταση της γλώσσας βοηθά στην εμπέδωση των πληροφοριών, κυρίως, όταν συνδέονται με την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία του. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές με τη μορφή ερωταποκρίσεων. Η ανταπόκριση των μαθητών, που παρακολουθώντας την ιστορία δημιουργούν εικόνες με βάση τα λόγια του εκπαιδευτικού, παρέχει την απαιτούμενη ανατροφοδότηση στη μαθησιακή διεργασία μετατρέποντάς την σε μια υψίστης αξίας βιωματική επικοινωνιακή πράξη, μία ενεργητική νοητική αναζήτηση που συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων. Συμμετέχοντας στη διαδικασία, εκπαιδευτικός και μαθητές συνυπάρχουν στην ίδια ομάδα και αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας προσωπικές εμπειρίες και αντιλήψεις με τη μορφή ιστοριών (Πελασγός, 2007: 192). Κατά συνέπεια, μειώνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι πιθανότητες «υπονόμευσης» της έννοιας της κοινότητας με την παρέμβαση της γραφής, η οποία, κυρίως, θεωρείται διαδικασία εξατομικευμένη.

Επιπρόσθετα, τα διάφορα αφηγηματικά μέσα και οι τεχνικές της αφήγησης ενεργοποιούν ποικίλες ψυχολογικές διεργασίες, όπως η φαντασία, η δημιουργικότητα, η μνήμη, η προσοχή, ιδιαίτερα, όταν περνούν από φίλτρα δημιουργικής-καλλιτεχνικής έκφρασης. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας των αφηγήσεων ενισχύεται περαιτέρω, καθώς με τη μετάδοση γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών βοηθούν τον μαθητή στη δόμηση ενός συστήματος αξιών, στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης, στην αίσθηση ταυτότητας και υγιούς αυτοαντίληψης (Πουρκός, 2010: 425-426). Στο σημείο αυτό συνίσταται κατεξοχήν και η συναισθηματική λειτουργία της αφήγησης, η οποία λειτουργεί ως θεραπευτικό μέσο, αφού με αφορμή τη σύνθεση και την αφήγηση κάποιας ιστορίας, ο εκπαιδευτικός δύναται να εξωτερικεύσει και να επικοινωνήσει τα συναισθήματά του στους μαθητές, δημιουργώντας, συχνά, την έντονη συναισθηματική εμπλοκή τους στην ιστορία. Σε αυτό συντελεί και η φύση της προφορικής σκέψης και έκφρασης, η οποία είναι μεθεκτική και συμμετοχική (Πελασγός, 2007: 115).

Επιπλέον, κάποιες θεματικές των αφηγηματικών ιστοριών ανταποκρίνονται σε προβληματικές της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, στοιχείο το οποίο καθορίζεται, κυρίως, από τα διαχρονικά μηνύματα που εκείνες μεταφέρουν. Καθώς την ώρα της αφήγησης με την ενεργοποίηση του ψυχολογικού μηχανισμού της προβολής το αδύναμο άτομο με τη φαντασία του μετατίθεται στη θέση του ήρωα, ξεπερνά, έστω και για λίγο, τις δυσκολίες και τα προβλήματα, που αντιμετωπίζει. Με τον τρόπο αυτόν η αφήγηση λειτουργεί παρηγορητικά, καλλιεργεί αισθήματα αισιοδο-

ξίας και ελπίδας, τονώνοντας το αυτοσυναίσθημα του μαθητή (Σακελλαρίου, 1995: 28).

Παράλληλα, η κατανόηση της πορείας ζωής των ηρώων, οι περιπέτειες και τα πάθη τους μπορούν να εμπνεύσουν διάφορους τρόπους στον παιδαγωγό για την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών του. Η αφηγηματική τέχνη μπορεί να αποτελέσει μέρος ενός ευρύτερου φάσματος στρατηγικών, προκειμένου το παιδί να μάθει να εκφράζει τα προσωπικά του συναισθήματα, να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, να λεκτικοποιεί τα άγχη του και να διαχειρίζεται τις ευάλωτες πλευρές του εαυτού του και των βιωμάτων του. Μέσα από τη σχέση με το άλλο πρόσωπο και τις διακυμάνσεις της, το παιδί ξαναβρίσκει τη δυνατότητα να έρχεται σε επαφή με τους ανθρώπους, χωρίς να τους φοβάται ή να τους δημιουργεί προβλήματα, εφόσον μαθαίνει να εκφράζεται μέσα από τον λόγο πλέον και όχι μέσα από την πράξη (Κουρκούτας, 2010: 505). Ιδιαίτερα, στην περίπτωση παιδιών που έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες, εξαιτίας σωματικής ή ψυχικής κακοποίησης στο οικογενειακό περιβάλλον, η χρήση ιστοριών βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν έναν εσωτερικό λόγο, ένα εσωτερικό σύστημα αναπαραστάσεων του εαυτού και του άλλου, διαφορετικό από αυτό που έχουν οικοδομήσει στο παθολογικό οικογενειακό τους περιβάλλον (Κουρκούτας, 2010: 506-509).

Με δεδομένο, εξάλλου, ότι ο ρόλος της λογοτεχνίας είναι σημαντικός για την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στα προβλήματα ζωής (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2006: 57), είναι σαφές, ότι ο τρόπος ενασχόλησης και προσέγγισης της θεματικής της διαφορετικότητας, με την επιλογή των κατάλληλων λογοτεχνικών έργων και την υποστήριξη της αφηγηματικής τέχνης συμβάλλει στην κοινωνική ενσυναίσθηση των τωρινών μαθητών και μελλοντικών ενήλικων πολιτών και στην κινητοποίησή τους για ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων στη βάση της ισοτιμίας.

Κατά συνέπεια, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που προσανατολίζεται στην κατεύθυνση της διεύρυνσης των συναισθημάτων αποδοχής, η εκπαιδευτική διαδικασία της αφήγησης, καθώς δύναται κατάλληλα να σχεδιαστεί και να προσαρμοστεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις ανάγκες του παιδιού, συνιστά ένα ανεκτίμητο βοήθημα για τον παιδαγωγό, προκειμένου να εμπλουτίσει τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετεί, με στόχο τη διευκόλυνση της επικοινωνίας των παιδιών διαφορετικής κουλτούρας και πολιτισμικής προέλευσης, αλλά και την ανάπτυξη και προώθηση της αποδοχής και της ενσυναίσθησης μεταξύ παιδιών με ή δίχως ειδικές δυσκολίες μάθησης (Λογοθέτη, 2015: 20).

Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι, καθώς καμία τεχνική δεν μπορεί να καλύψει ολόπλευρα τις πολυδιάστατες ανάγκες των παιδιών, η τέχνη της αφήγησης μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά και συμπληρωματικά στο φάσμα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε ένα ψυχοπαιδαγωγικό ή θεραπευτικό πλαίσιο παρέμβασης**.**

ΤΡΟΠΟΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Κάθε τέχνη, για να την υπηρετήσεις σωστά, πρέπει να διαθέτεις βαθιά γνώση και ικανότητα να σκέφτεσαι διαμέσου του καλλιτεχνικού μέσου, που την εκφράζει. Τα χαρακτηριστικά του κάθε μέσου ορίζουν και τις λειτουργίες και τους σκοπούς, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Στην προφορική επικοινωνία και την τέχνη της προφορικής αφήγησης, το μέσο είναι το σύνολο της ανθρώπινης ύπαρξης και για τον λόγο αυτό η οποιαδήποτε προσέγγιση είναι αναγκαίο να γίνεται με μέτρο τον άνθρωπο και τις ανάγκες του. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη μια σειρά από αρχές, προκειμένου οι ιστορίες, που πρόκειται να γίνουν αντικείμενο προς αφήγηση, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά τα κυριότερα σημεία τους και κατά την εκπαιδευτική διεργασία οι μαθητές να ανακαλύπτουν, να επινοούν, να σκηνοθετούν, να μαθαίνουν (Π.Ι., 2007: 31).

Αρχικά, η σύνθεση μιας αφηγηματικής ιστορίας είναι αναγκαίο να στηρίζεται στην ύπαρξη μιας βασικής ιδέας, η οποία εμπερικλείει το κυρίαρχο μήνυμα της ιστορίας και γύρω από αυτή να δομούνται με την κατάλληλη πλοκή και αλληλουχία τα επιμέρους κομμάτια της, διαμορφώνοντας το τελικό σενάριο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσανατολίζεται στην επιλογή της βασικής ιδέας και στη δόμηση του σεναρίου με γνώμονα τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και την αναπτυξιακή ηλικία των μαθητών του και κατάλληλα να διαμορφώνει και να προσαρμόζει την αφήγησή του με κατευθυντήριους άξονες τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει.

Όπως, εξάλλου, συμβαίνει και στην παραδοσιακή αφήγηση, έτσι και κατά την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να εστιάσει στη σχέση αλληλεπίδρασης με το ακροατήριό του. Η εκφραστικότητα του εκπαιδευτικού που ζωντανεύει την ιστορία ενώπιον του κοινού των μαθητών του, αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής χρήσης μιας ιστορίας και την καθιστά μία διαδικασία κατεξοχήν βιωματική. Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός αφηγείται, οι παύσεις που κάνει, η χροιά της φωνής και οι αλλαγές στον τόνο της, ο ρυθμός εξέλιξης των γε-

γονότων, προκαλούν στο παιδί τη δημιουργική μέθεξη μέσω της έμπνευσης και το βοηθούν να ανασύρει εικόνες από τη μνήμη, να ξεδιπλώσει τη φαντασία του και να σχηματίσει νέες (Προύσαλης, 2010: 473. Σακελλαρίου, 1995: 110).

Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές μπορούν να αναδιηγηθούν την ιστορία, να συζητήσουν και να την επεξεργαστούν, να παρέμβουν στην πλοκή της και να ανατρέψουν την εξέλιξή της, να εμπνευστούν και να εκφραστούν καλλιτεχνικά με διάφορους τρόπους, όπως κουκλοθέατρο, παιχνίδι ρόλων, ζωγραφική, μάσκες για τους ήρωες, κοστούμια, σκηνικά, μαριονέτες, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση της ιστορίας, ακόμα και να δημιουργήσουν μια νέα ιστορία (Μαλαφάντης, 2011: 260-269). Έτσι, ο μαθητής ζυμώνεται με τη λογοτεχνία και καλλιεργείται σε συνειδητό αναγνώστη και δημιουργό.

Στοιχεία αναγκαία για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους τους αποτελούν το θετικό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη και ο ενθουσιασμός του δασκάλου, που με ζωντάνια και χιούμορ αφηγείται, ανταποκρίνεται στα αυθόρμητα σχόλια των μαθητών, παρέχει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης στη μαθησιακή διαδικασία και υποκινεί εποικοδομητικές συζητήσεις. Προς την κατεύθυνση αυτή, η αισθητική της αίθουσας με την εύχρηστη διάταξη των θρανίων για την υποστήριξη συνεργατικών μεθόδων, η διακόσμηση με δημιουργίες παιδιών, μια όμορφη γωνιά αφήγησης με ένα χαλί στρωμένο και αναπαυτικά μαξιλάρια, ο καλός φωτισμός, ευνοούν και καθορίζουν τη λειτουργικότητα της μεθόδου (Ματσαγγούρας, 2003: 186-189).

Επιπρόσθετα, η οπτικοποίηση της ιστορίας εμπλουτίζει το λεξιλόγιο των μαθητών, κάνει την εξέλιξή της περισσότερο συναρπαστική και προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης τους (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007: 113). Αλλά και η μουσική της επένδυση με τον κατάλληλο κάθε φορά μουσικό ήχο μπορεί να προωθήσει την αισθητική αγωγή και καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών και να υποστηρίξει γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης (Καρτασίδου, 2004: 17).

Ο εκπαιδευτικός, επίσης, μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και εναλλακτικά να ενθαρρύνει τους μαθητές του στη δημιουργία Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling), με τη χρήση πολυμεσικών και διαδραστικών στοιχείων. Με τον τρόπο αυτόν, οι μαθητές πολυαισθητηριακά προσλαμβάνουν και οικοδομούν νέες γνώσεις, αναπτύσσουν δεξιότητες οπτικού και ψηφιακού γραμματισμού, επικοινωνούν και διαμοιράζονται τη γνώση, μέ-

σα από τη δημοσίευση και τον σχολιασμό των αφηγήσεων τους στο διαδίκτυο (Αποστολίδου, 2012: 20-21).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Κωνσταντίνου (2015: 51), το σχολείο πρέπει να προσδιορίζεται ως χώρος δημιουργίας και απόκτησης εμπειριών. Τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων που διδάσκονται είναι αναγκαίο να σέβονται και να υπακούουν στις περιοχές εμπειριών των διδασκομένων και να προωθούν τη μάθηση μέσα από αυθόρμητες εκδηλώσεις, ώστε να αποτρέπεται η περίπτωση να μαθαίνει κανείς μόνο από τα σχολικά βιβλία. Προς την κατεύθυνση αυτή στο πλαίσιο της μαθησιακής λειτουργίας του σχολείου η αξιοποίηση της αφηγηματικής τέχνης ως εργαλείο ανάδειξης των έργων της λογοτεχνίας θα συμβάλει σημαντικά. Εξάλλου, ο διαρκώς αυξανόμενος αριθμός μαθητών που αντιμετωπίζει το σχολείο ως έναν χώρο πληκτικό, γνωσιοκεντρικό, αλλοτριωμένο και ανταγωνιστικό, επιβάλλει να αναζητήσουμε τρόπους παρέμβασης στη σχολική κοινότητα, που μεταμορφώνουν την εκπαίδευση σε παιδεία, χαρά και δημιουργία με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Έτσι, θα καταστεί δυνατή η δημιουργική ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η διαμόρφωση ενός σχολείου με κύρια χαρακτηριστικά τη δημιουργία, το πνεύμα αλληλεγγύης και εν τέλει τη χαρά της ζωής και των σχέσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Εσκαρπί, Ν. (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη*. (μτφρ. Σ. Αθήνη). Αθήνα: Καστανιώτη.

Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική Εκπαίδευση στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδανός.

Κουρκούτας, Η. (2010). Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση παιδικών ιστοριών στην Ψυχοθεραπεία και την Ειδική Αγωγή. Στο: Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις* (σ.σ. 481-521). Αθήνα: Τόπος.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλ-*

ληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Gutenberg.

Λογοθέτη, Σ. (2015). *Η τέχνη της αφήγησης: Συμβολή στην υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Πρακτικά Πενθήμερου επιμορφωτικού Συνεδρίου με θέμα "Αναζητώντας τις Δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου IV" σσ. 17-25. Ναύπλιο 29-07/02-08-2015.

Λουκάτος, Δ. (1977). *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.

Μερακλής, Μ. (1988). *Τι είναι λαϊκή λογοτεχνία;* Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μία ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσακίρη, Δ., & Καπετανίδου, Μ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο: Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης* (σσ. 95-120). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.* Β΄ Τεύχος, Β΄ Τάξη Γενικού Λυκείου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Πελασγός, Σ. (2007). *Τα μυστικά του παραμυθά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πουρκός, Μ. (2010). Προσεγγίσεις της Αφήγησης και ο ρόλος της στην ηθική αγωγή και ανάπτυξη: προς μια οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση και μια Βιωματική, Ευρετική και Διαλογική-Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική. Στο: Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις* (σσ. 417-431). Αθήνα: Τόπος.

Προύσαλης, Δ. (2010*)*. Λαϊκό παραμύθι και αφηγητής: όταν η τελευταία λέξη για τον κόσμο δεν έχει ακόμα ειπωθεί. Στο: Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις* (σσ. 469-480). Αθήνα: Τόπος.

Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα*. Αθήνα: Πατάκης.

Σκαρτσής, Σ. (1999). *Εισαγωγή στη λαϊκή λογοτεχνία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Vygotsky, L.S. (1971/2010). Τέχνη και Ζωή (μτφ. Μ. Πουρκός). Στο: Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές*

Διαστάσεις (σσ. 141-167). Αθήνα: Τόπος.
Watzlavick, P. (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής. Στοιχεία θεραπευτικής επικοινωνίας*. μτφρ. Α. Νίκας. Αθήνα: Κέδρος.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο 2016. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf (τελευταία πρόσβαση 30/7/2016).

ZUSAMMENFASSUNG

Der Aufsatz versucht die Dynamik des verbalen Denkens und der oralen Schöpfung hervorzurufen, die beide als Kunstform der mündlichen Literatur des Volkes imstande sind, durch eine Auswahl der geeigneten Geschichten zur Unterstützung der Lernziele und der Richtlinien in der Schule beizutragen. Die Erzählung wird als Bildungsmethode und Lernwerkzeug betrachtet und es wird versucht, darauf hinzuweisen, wie sie in der Schule effektiv angewendet werden kann. Im Mittelpunkt steht die mehrschichtige metaphorische und symbolische Funktion der Erzählkunst, während gleichzeitig sowohl die Grenzen als auch das kreative Zusammentreffen mit der geschriebenen Literatur und der anderen Kunstformen hervorgebracht und kreative Wege zu ihrer Anreicherung vorgeschlagen werden, so dass ihre Funktionalität während des Lernprozesses sichergestellt wird.
Schlüsselwörter: Erzählkunst, mündliche Literatur, Lernwerkzeug

Σταματία Γ. Λογοθέτη
Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ02- Φιλόλογος
Κρήτης 8, Σταυράκι Ιωαννίνων, 45500, Ιωάννινα
Τηλ.: 6944670546
E-mail: tlogotheti@yahoo.com

Λογοτεχνικές Διδακτικές Πρακτικές. Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής γραφής

Αθηνά Ν. Μαλαπάνη

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

1.1 Λόγοι για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αποτελεί ένα από τα πιο υποβαθμισμένα μαθήματα του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών. Η υποβάθμιση αυτή ελλοχεύει πολλούς κινδύνους, οι οποίοι αφορούν όχι μόνο στην τυπική εκπαίδευση των μαθητών ως προς την εξοικείωσή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και στην ευρύτερη καλλιέργειά τους και στη δημιουργική επαφή τους με κάθε μορφής τέχνη.

Η επαφή με τη λογοτεχνία -με την ετυμολογική έννοια του όρου, την τέχνη του λόγου-, καθιστά το άτομο ικανό να αντιληφθεί την ομορφιά του διαβάσματος, ωθώντας το έτσι στη γενικότερη εξάσκηση του μυαλού του και των πνευματικών του δυνάμεων. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικές οι απόψεις του Marcel Proust (10 Ιουλίου 1971 - 18 Νοεμβρίου 1922), κατά τις οποίες η ανάγνωση αποτελεί μια ιδιάζουσα μορφή επικοινωνίας με τον ίδιο μας τον εαυτό και μια *σύγκρουση* ανάμεσα στις πνευματικές και τις ψυχικές μας δυνάμεις. Με το διάβασμα βιβλίων, μαθαίνουμε καινούργια πράγματα, καταρρίπτοντας μύθους και διευρύνοντας τους πνευματικούς μας ορίζοντες, με αποτέλεσμα να απαλλασσόμαστε από την καθήλωσή μας σε στερεότυπα και στον σκοταδισμό της αμάθειας και της απαιδευσίας. Μάλιστα, είναι πολύ ενδιαφέρουσα η δήλωση του Proust ότι αυτά που για τον συγγραφέα αποτελούν συμπεράσματα, για τον αναγνώστη δεν είναι παρά ερεθίσματα. Ένας καλός αναγνώστης οφείλει να λαμβάνει ερεθίσματα και αφορμές από κάθε ένα λογοτεχνικό κείμενο (Popova, 2016).[1]

Reading, unlike conversation, consists for each of us in receiving the

1. Διαθέσιμο και στο *https://www.brainpickings.org/2016/10/20/proust-on-reading/* (Τελευταία ανάκτηση: 2/11/2016).

> *communication of another thought while remaining alone, or in other words, while continuing to bring into play the mental powers we have in solitude and which conversation immediately puts to flight; while remaining open to inspiration, the soul still hard at its fruitful labors upon itself (M. Proust, On Reading).2*

Στο πλαίσιο των απόψεων σημαντικών λογοτεχνών σχετικά με τη σπουδαιότητα της λογοτεχνικής προσφοράς στο άτομο και την ευρύτερη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, αξίζει να επισημανθεί και η άποψη του Hermann Hesse (2 Ιουλίου 1877 – 9 Αυγούστου 1962) σε ένα άρθρο του με τίτλο "The Magic of the Book" στον συλλογικό τόμο του *My Belief: Essays on Life and Art*. Υποστήριζε ότι οι κόσμοι που διαμορφώνονται μέσα από τη λογοτεχνία (είτε τη λογοτεχνική συγγραφή είτε το διάβασμα) είναι πολύ ανώτεροι από τους πραγματικούς (Popova, 2016)[3]

> *Among the many worlds that man did not receive as a gift from nature but created out of his own mind, the world of books is the greatest… Without the word, without the writing of books, there is no history, there is no concept of humanity. And if anyone wants to try to enclose in a small space, in a single house or a single room, the history of the human spirit and to make it his own, he can only do this in the form of a collection of books (Popova, 2016).4*

Η ανωτερότητα της λογοτεχνίας και της γραφής μάλιστα, μαρτυρούνται στο ότι για όλους τους λαούς η συγγραφή αποτελεί κάτι ιερό και αξιοσέβαστο (Popova, 2016).[5]

> *With all peoples the word and writing are holy and magical; naming and writing were originally magical operations, magical conquests of nature through the spirit, and everywhere the gift of writing was thought to be of divine origin. With most peoples, writing and reading were secret and holy arts reserved for the priesthood alone (Popova, 2016).6*

Ειδικά όσον αφορά στην πνευματική καλλιέργεια των νέων ανθρώπων,

2. Διαθέσιμο και στο *https://www.brainpickings.org/2016/10/20/proust-on-reading/* (Τελευταία ανάκτηση: 2/11/2016).
3. Διαθέσιμο και στην ιστοσελίδα *https://www.brainpickings.org/2016/06/07/the-magic-of-the-book-hermann-hesse-my-belief/* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).
4. Διαθέσιμο και στο *https://www.brainpickings.org/2016/06/07/the-magic-of-the-book-hermann-hesse-my-belief/* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).
5. Διαθέσιμο και στο *https://www.brainpickings.org/2016/06/07/the-magic-of-the-book-hermann-hesse-my-belief/* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).
6. Διαθέσιμο και στο *https://www.brainpickings.org/2016/06/07/the-magic-of-the-book-hermann-hesse-my-belief/* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).

παιδιών κι εφήβων, τα πράγματα είναι ακόμη πιο απαιτητικά. Σε μια εποχή, κατά τη οποία κυριαρχεί η τεχνοκρατική οργάνωση της αγοράς εργασίας, αλλά και της πνευματικής ζωής, η ωφελιμιστική παιδεία και η χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γνώσης, η λογοτεχνία, όπως και γενικώς οι ανθρωπιστικές σπουδές και οι επιστήμες, αλλά και οι τέχνες, βάλλονται από πολυάριθμους φορείς. Δυστυχώς μάλιστα, πολλοί φορείς κοινωνικοποίησης και παιδείας που διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων ανθρώπων (λ.χ. το σχολείο και εν γένει, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, τα Μ.Μ.Ε., η εκπαιδευτικές πολιτικές των εκάστοτε κυβερνόντων κομμάτων) φροντίζουν στοχευμένα και μεθοδευμένα να υποβαθμίζουν την αξία και τη σπουδαιότητα των ανθρωπιστικών επιστημών για το άτομο, όπως και την ενασχόλησή του με την τέχνη.

1.2 Τα οφέλη του παραμυθιού για την καλλιέργεια του νεαρού ατόμου

Σύμφωνα μάλιστα με τον Philip Pullman, Άγγλο συγγραφέα παιδικών βιβλίων, τα παιδιά σήμερα απέχουν από τις καλές τέχνες (ζωγραφική, γλυπτική, μουσική, ποίηση), με αποτέλεσμα να βιώνουν μια κατάσταση πνευματικής και πολιτιστικής λιμοκτονίας. Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, τα παιδιά έχουν μεγάλη ανάγκη, αλλά και δικαίωμα, να βιώνουν μια εμπειρία πολιτισμού καθημερινά στη ζωή τους (Παναγιωτάκη, 2016).[7]

Γενικότερα, τα οφέλη του παραμυθιού, αλλά και εν γένει του μυθοπλαστικού στοιχείου που αναπόφευκτα χαρακτηρίζει και τη λογοτεχνία, όπως και κάθε τέχνη, φέρει μεγάλη σπουδαιότητα για την ευρύτερη καλλιέργεια και την ανάπτυξη της φαντασίας του παιδιού. Η επίδραση της αφήγησης και της γενικότερης επαφής του παιδιού με το παραμύθι είναι αδιαμφισβήτητα ιδιαίτερα ευεργετική. Το λογοτεχνικό είδος του παραμυθιού βέβαια, ανταποκρίνεται καλύτερα στην παιδική ηλικία, οπότε και η φαντασία του ατόμου είναι ενεργοποιημένη και το παραμυθικό και πλασματικό στοιχείο βρίσκει ένα προσφορότερο έδαφος· εντούτοις, η ωφέλιμη επιρροή του μυθοπλαστικού στοιχείου του παραμυθιού μπορεί να υπάρξει και σε μεγαλύτερες ηλικίες (π.χ. στην προεφηβεία, αλλά και την εφηβεία).

Είναι χαρακτηριστική μάλιστα, η επιστημονικά θεμελιωμένη άποψη ότι το παραμύθι συνεισφέρει τα μέγιστα στην καλλιέργεια της πολλαπλής νοημοσύνης του παιδιού, όπως προβάλλει ο Howard Gardner. Πιο συγκεκριμένα, το παραμύθι καλλιεργεί τόσο τη λεκτική όσο και τη συναισθηματική και την κιναισθητική νοημοσύνη του παιδιού. Επίσης, ακόμη και η μουσι-

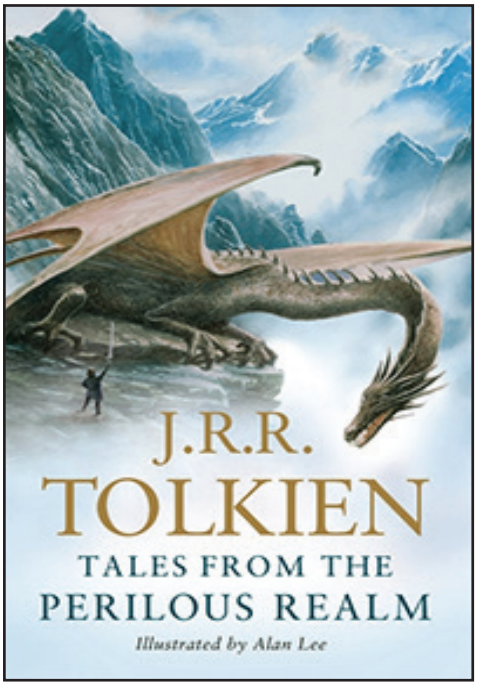
7. Διαθέσιμο στο *https://symvstathmos.wordpress.com/2016/06/19/* (Τελευταία ανάκτηση: 4/11/2016).

κή/ρυθμική νοημοσύνη καλλιεργείται μέσα από την αφήγηση των παραμυθιών, ενώ τα παραμύθια, όπως και γενικώς η λογοτεχνία, ωθούν το παιδί στη μελέτη του ήθους των ηρώων, με αποτέλεσμα το άτομο να κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του και τις σκέψεις του ή να προβληματίζεται για την ηθική γενικά, όπως και στον βαθμό που αρμόζει και αναλογεί στην ηλικία του· επομένως, η αφήγηση των παραμυθιών προσφέρει πολλά και στην καλλιέργεια της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης των παιδιών (*http://fylatos.com/blog/*, τελευταία ανάκτηση: 4/11/2016).

Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι ένας τέτοιου είδους προβληματισμός καλλιεργείται, διαιωνίζεται και επεκτείνεται και μέχρι την ενηλικίωση. Ένα άτομο λοιπόν με αυξημένη ενδοπροσωπική νοημοσύνη χρησιμοποιεί τα βιβλία ως ένα μέσο ψυχοθεραπείας και αυτοβελτίωσης, διότι αναρωτιέται πάντοτε μέσα από κάθε υπόθεση πώς θα αντιδρούσε το ίδιο και πώς θα ήθελε να διαμορφώσει το δικό του ταξίδι της ζωής, όπως το ταξίδι που του προσφέρει η επαφή του με τη λογοτεχνία (Froio, 2015).[8]

Μάλιστα, πρέπει να σημειωθεί ότι οι ευεργετικές ιδιότητες του παραμυθιού με την ευρεία έννοια του όρου, δηλαδή του μυθοπλαστικού ή ακόμη και μυθολογικού στοιχείου που ενυπάρχει στη λογοτεχνία (βλ. και ανωτέρω σχετικά αναφορά), αφορούν και στην πνευματική και συναισθηματική καλλιέργεια εφήβων και ενηλίκων. Η άποψη αυτή υποστηρίχθηκε από τον συγγραφέα μυθοπλασίας, J.R.R. Tolkien (3 Ιανουαρίου 1892– 2 Σεπτεμβρίου 1973) και το βιβλίο του *Tales from the Perilous Realm* (1997). Επομένως, το παραμύθι και γενικώς η μυθοπλασία της λογοτεχνίας συνεισφέρει και δίνει πολυποίκιλα ερεθίσματα σε κάθε ηλικιακή φάση του ατόμου και συντελεί αδιαμφισβήτητα στην πνευματική και ψυχολογική του καλλιέργεια και ωρίμανση.[9]

8. Froio N. (2015). Why Books are Confronting to Anxious People. *Bookriot*. Διαθέσιμο και στο *http://bookriot.com/2015/06/04/why-books-are-comforting-to-anxious-people/* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).
9. *https://www.brainpickings.org/2013/12/05/j-r-r-tolkien-on-fairy-stories/* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).



Εικόνα 1: J.R.R. Tolkien (January 3, 1892–September 2, 1973).
***Tales from the Perilous Realm* (1997).**

Επιπροσθέτως, ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη ότι η λογοτεχνία μπορεί να συντελέσει αποφασιστικά στην επίλυση πολλών ψυχολογικών προβλημάτων, εξασφαλίζοντας έτσι μια ισορροπημένη ψυχο-πνευματική υγεία για το άτομο- αναγνώστη ή λογοτέχνη. Η θεωρία αυτή έχει επιστημονικά ερείσματα, καθώς το Πανεπιστήμιο του Όργουικ έδωσε σχετικά στοιχεία από έρευνα που διεξήχθη με τη συμμετοχή πολλών επιστημόνων και συγγραφέων στη σειρά των ανοιχτών διαδικτυακών διαλέξεων *FutureLearn*. Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο πολύτιμης αρωγής στη θεραπεία του ατόμου από διάφορες συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, όπως το στρες, το πένθος, η ερωτική απογοήτευση, η κατάθλιψη ή η μελαγχολία, η γήρανση και οι ψυχολογικές της επιδράσεις και άλλα πολλά [Weeks (μτφρ. Θεοχάρης), 2016].[10]

10. Διαθέσιμο και στο *https://dimartblog.com/2016/09/25/how-literature-can-improve-mental-health/* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).

Η σπουδαιότητα της λογοτεχνίας και του βιβλίου για την πνευματική καλλιέργεια, αλλά και την ψυχική υγεία και ισορροπία του ατόμου μαρτυρείται και από τις σοβαρές διαστάσεις που έλαβε το γεγονός της απαγόρευσης των βιβλίων σε σωφρονιστικό κατάστημα στο Τέξας των ΗΠΑ, ένα μέτρο που θεωρήθηκε επιστροφή στον σκοταδισμό του Μεσαίωνα. Έτσι, μια ολόκληρη εκστρατεία, η *Banned Books Week*, η οποία χρηματοδοτείται από πολυάριθμους σχετικούς φορείς κοινωνικοποίησης και παιδείας, όπως η Ένωση Αμερικανικής Βιβλιοθήκης (*American Library Association*), στοχεύει στη διατήρηση του ανθρώπινου δικαιώματος στη μόρφωση και τη γνώση, όπως αναφέρεται σε σχετικό άρθρο της εφημερίδας *Guardian* (Muller, 2016).[11]

Άλλωστε, η χρήση των βιβλίων για θεραπευτικούς σκοπούς ανάγεται ήδη από την αρχαία Ελλάδα, ενώ ο όρος *βιβλιοθεραπεία* (*bibliotherapy*) δημιουργήθηκε και διαδόθηκε στο πρώτο μισό του 20ου αι. από τον Samuel Crothers, με αποτέλεσμα να ξεκινήσουν δυναμικά διάφορα σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τη χρήση του βιβλίου και της λογοτεχνίας για θεραπευτικούς σκοπούς, παρόλο που δεν πρέπει να θεωρείται σε καμία περίπτωση πανάκεια (Ticak, 2016).[12]

Επομένως, γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα της λογοτεχνίας και κατανοείται γιατί πρέπει όχι μόνο η λογοτεχνία, αλλά και το διάβασμα γενικώς να διδάσκεται. Στη συνέχεια της παρούσας εισήγησης λοιπόν, θα παρουσιαστούν τεχνικές καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής γραφής, οι οποίες μπορούν να ενταχθούν και να εφαρμοσθούν στο πλαίσιο των φιλολογικών μαθημάτων κυρίως στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κα το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ).

2. ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούμε αυθαίρετα ότι το παιδί έχει κατανοήσει την αξία της λογοτεχνίας και του διαβάσματος. Εντούτοις, αυτό δεν ισχύει, με αποτέλεσμα να οφείλουμε να εξηγήσουμε στο παιδί την ανάγκη να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία και πού μπορούν να το ωφελήσουν (Τσούλιας, 2016).[13]

11. *https://www.theguardian.com/books/2016/sep/25/the-banning-of-books-in-prisons-its-like-living-in-the-dark-ages* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).
12. Διαθέσιμο και στην ιστοσελίδα *https://www.grammarly.com/blog/bibliotherapy/* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).
13. Διαθέσιμο και στο *http://www.ipaideia.gr/eidhseis/giati-to-diavasma-prepei-na-didasketai.htm*, ό.π.

Έτσι, κάθε διδασκόμενο κείμενο τόσο της αρχαίας όσο και της νέας ελληνικής λογοτεχνίας μπορεί και πρέπει να αποτελέσει αφορμή και έναυσμα για περαιτέρω μελέτη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παραπέμπει τα παιδιά σε άλλα κείμενα αντίστοιχου περιεχομένου, ούτως ώστε να έρχονται με όσο το δυνατόν περισσότερα κείμενα σε επαφή και να διαμορφώνουν μια σφαιρική αντίληψη για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, αλλά και κάθε ένα προβαλλόμενο ζήτημα ή κοινωνικό πρόβλημα και προβληματισμό που θέτει ένα κείμενο.

Με τον ίδιο τρόπο, πρέπει να δίνονται αφορμές στο παιδί να καλλιεργεί και τη συγγραφική του δύναμη. Το σχολείο οφείλει να διδάξει στο παιδί από μικρή ηλικία την οργάνωση ενός κειμένου μέσα από τη διδασκαλία της παραγράφου και την αναπαραγωγή λόγου σε επίπεδο παραγράφου, καθώς αυτή αποτελεί τη μικρογραφία της έκθεσης, και σταδιακά, σε μεγαλύτερες τάξεις και τη συγγραφή κειμένου μέσα από την ανάλογη οργάνωση των παραγράφων. Επιπλέον, το παιδί πρέπει να κατανοήσει την έννοια του επικοινωνιακού πλαισίου και να μάθει να εφαρμόζει τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά και τον ανάλογο χειρισμό της γλώσσας σε κάθε κειμενικό είδος (π.χ. ομιλία, άρθρο, δοκίμιο, επίσημη ή ανεπίσημη επιστολή, ημερολόγιο -προσωπικό ή επαγγελματικό-, θεατρικό κείμενο, διάλογος).

Σημαντικό μέσο για την εποικοδομητική διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί η αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας εμπειρικής γνώσης των μαθητών. Σαφώς οι μαθητές πρέπει να μυηθούν σε λογοτεχνικές σχολές, ρεύματα και τεχνικές συγγραφής (π.χ. Επτανησιακή σχολή, Αθηναϊκή σχολή, ρομαντισμός, συμβολισμός, παρνασσισμός, ρεαλισμός, υπερρεαλισμός, νατουραλισμός κτλ.)· εντούτοις, πέρα από την απαραίτητα διδασκόμενη θεωρία, όλα αυτά μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα αν δοθούν μέσα από παραδείγματα προσωπικών εμπειριών ή δυνητικών εμπειριών των παιδιών. Για παράδειγμα, ποια σύμβολα γνωρίζουν από την καθημερινή τους ζωή (λ.χ. το περιστέρι ως σύμβολο της ειρήνης, ο συμβολισμός της ελιάς και της σημαίας), πώς αντιλαμβάνονται τον ρομαντισμό μέσα από αναφορά σε γνωστές τους ρομαντικές σκηνές κινηματογραφικών έργων ή θεατρικών παραστάσεων κ.ά. πολλά σχετικά παραδείγματα, που πρέπει να εμπνευστεί ο εκπαιδευτικός). Βέβαια, ο εκπαιδευτικός που θα επιχειρήσει να αξιοποιήσει την εμπειρική γνώση των μαθητών και των μαθητριών του είναι απαραίτητο να γνωρίζει πολύ καλά το υπόβαθρό αυτών των παιδιών, το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, τα ερεθίσματα και τις βασικές

και περισσότερα σχετικά (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).

αρχές ανατροφής και αγωγής τους, τις ενασχολήσεις στον ελεύθερο χρόνο τους, τις κλίσεις, τα ταλέντα και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Επομένως, κρίνεται αναγκαία η επικοινωνία με τα παιδιά, αλλά και τις οικογένειές τους, καθώς και η δημιουργία και η διατήρηση ενός *portfolio* από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ούτως ώστε να κατανοήσει καθολικά την προσωπικότητα του κάθε μαθητή και της κάθε του μαθήτριας.

Επιπροσθέτως, η συγκριτική φιλολογία, δηλαδή η διδασκαλία της λογοτεχνίας συγκριτικά -ή καλύτερα, συνδυαστικά- με άλλες τέχνες μπορεί να αυξήσει τη συνθετική και αναλυτική ικανότητα των μαθητών, αλλά και τη δημιουργική τους σκέψη. Για παράδειγμα, η δημιουργία μιας μουσικής σύνθεσης ή μια ζωγραφιάς ή ενός άλλου κειμένου με αφορμή τη διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί μια εξαιρετική αξιοποίηση του μαθήματος, που μπορεί να δώσει πολλές γνώσεις και ευκαιρίες ανακάλυψης ταλέντων και ικανοτήτων των μαθητών, αλλά και να αυξήσει τη δημιουργικότητά τους.

Μάλιστα, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνει τους μαθητές του για νέες λογοτεχνικές κυκλοφορίες και δημιουργίες σε όλα τα είδη, ούτως ώστε με την επιλογή των κατάλληλων βιβλίων τα παιδιά να γίνουν πιο δημιουργικοί αναγνώστες και να επιλέγουν ελεύθερα να διαβάζουν αυτά που επιθυμούν και που τα εκφράζουν (Spera, 2016).[14] Σε αυτήν την προσπάθεια του εκπαιδευτικού μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα το διαδίκτυο και τα διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. *Facebook*), εφόσον βέβαια χρησιμοποιούνται ορθά και προς τον σκοπό αυτόν. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερώνεται μέσα από ιστοσελίδες εκδοτικών οίκων και μεγάλων βιβλιοπωλείων για τις λογοτεχνικές κυκλοφορίες και κριτικές· ενδιαφέρουσες πληροφορίες μπορεί να ευρεθούν και από τις αντίστοιχες σελίδες των εκδοτικών οίκων και των βιβλιοπωλείων, αλλά και από σχετικού χαρακτήρα ομάδες στα διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. *Facebook*), μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα κοινοποιεί στα παιδιά. Σημαντική σε αυτή τη δράση είναι και η δημιουργία και χρήση ηλεκτρονικής τάξης, μέσω της οποίας ο δάσκαλος θα ενημερώνει τους μαθητές του για νέα λογοτεχνικά βιβλία, αλλά και σχετικές κριτικές.

Επιπροσθέτως, σημαντικό είναι να οργανώνονται και σχετικές δράσεις με την ενεργό συμμετοχή και πρωτοβουλία των μαθητών. Για παράδειγμα, μπορεί ένας εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει ένα λογοτεχνικό βιβλίο (παλαιότερης ή πρόσφατης κυκλοφορίας) για να μυήσει τους μαθητές του

14. Διαθέσιμο και στο *https://www.bookstr.com/article/how-to-become-a-better-reader/2554* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).

στον κοινωνικό προβληματισμό που μεταλαμπαδεύει και να καλλιεργήσει ποικίλες δεξιότητές τους και ικανότητές τους μέσα από διάφορες εργασίες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, και τα παιδιά μπορούν να καλλιεργηθούν συνολικά, αλλά και να ανακαλύψουν ταλέντα και κλίσεις τους, να μάθουν να αξιοποιούν το βιβλίο δημιουργικά, να προσεγγίζουν μια ιστορία από πολλές και διαφορετικές οπτικές και να την καταλαβαίνουν καλύτερα μέσα από βιωματικές δράσεις. Έτσι, το σχολείο έχει πετύχει και την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία κατέχει μεγάλη σπουδαιότητα για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του σημερινού ατόμου.

3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ

Ωστόσο, στη διαμόρφωση μιας λογοτεχνικής συνείδησης οφείλει να συμβάλει και το οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς πρέπει να δίνουν το καλό παράδειγμα μέσα από τη δική τους ενασχόληση με τη λογοτεχνία, αλλά και γενικώς το διάβασμα τόσο για ψυχαγωγία όσο και για ενημέρωση. Τα παιδιά μιμούνται τους γονείς και γενικώς, έχουν την τάση να μαθαίνουν μέσα από τη μίμηση, που αποτελεί έναν βασικό μηχανισμό μάθησης και αφομοίωσης γνώσεων σε παιδική ηλικία. Επομένως, αν λάβουν το καλό παράδειγμα μέσα από την ίδια την οικογενειακή τους εστία, τα πράγματα θα είναι πιο βατά στη λογοτεχνική τους καλλιέργεια (Morgan, 2016).[15] Μάλιστα, σύμφωνα με εικοσαετή μελέτη υπό την εποπτεία της κοινωνιολόγου Μαράια Έβανς του Πανεπιστημίου της Νεβάδα, τα βιβλία σε ένα σπίτι ανεβάζουν το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών, διότι αποτελούν ένα ερέθισμα για την πνευματική τους καλλιέργεια (βλ. *http://www.ipaideia.gr/eidhseis/ta-vivlia-s-ena-spiti-anevazoun-to-morfotiko-epipedo-ton-paidion.htm,* τελευταία ανάκτηση 5/11/2016).

4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το τελικό συμπέρασμα λοιπόν, αφορά στο ότι η λογοτεχνία μέσα από πολυποίκιλες και απλές πρακτικές μπορεί να διδαχθεί και να καλλιεργηθεί τόσο σε νεαρά άτομα όσο και σε ενηλίκους. Εντούτοις, ο δημιουργικός συνδυα-

15. Διαθέσιμο και στην ιστοσελίδα *http://www.independent.ie/irish-news/education/reading-to-children-more-effective-than-technology-at-boosting-science-skills-35155472.html* (Τελευταία ανάκτηση 5/11/2016).

σμός και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, των βασικότερων φορέων κοινωνικοποίησης και παιδείας του ανθρώπου, οφείλει να πρωτοστατήσει για να επιτευχθεί η μύηση του ατόμου στη λογοτεχνία και το διάβασμα, που δεν θα γίνεται όμως παθητικά, αλλά με μια δημιουργική αφομοίωση, προβληματισμό και αναπαραγωγή των πληροφοριών και των μηνυμάτων που μεταλαμπαδεύονται από κάθε κείμενο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Froio, N. (2015). Why Books are Confronting to Anxious People. *Bookriot*. Διαθέσιμο και στο *http://bookriot.com/2015/06/04/why-books-are-comforting-to-anxious-people/* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).

Morgan, G. (2016). Reading to children 'more effective than technology at boosting science skills'. *News Education*. Διαθέσιμο και στην ιστοσελίδα *http://www.independent.ie/irish-news/education/reading-to-children-more-effective-than-technology-at-boosting-science-skills-35155472.html* (Τελευταία ανάκτηση 5/11/2016).

Popova, M. (2016). Proust on Why we read. *Brainpickings*. Διαθέσιμο και στο *https://www.brainpickings.org/2016/10/20/proust-on-reading/* (Τελευταία ανάκτηση: 2/11/2016).

Popova, M. (2016). The Magic of the Book: Hermann Hesse on Why We Read and Always Will. *Brainpickings*. Διαθέσιμο και στην ιστοσελίδα *https://www.brainpickings.org/2016/06/07/the-magic-of-the-book-hermann-hesse-my-belief/* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).

Spera, A. (2016). How to become a better reader. *Bookstr.* Διαθέσιμο και στο *https://www.bookstr.com/article/how-to-become-a-better-reader/2554* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).

Ticak, M. (2016). Bibliotherapy is real and wonderful. Διαθέσιμο και στην ιστοσελίδα *https://www.grammarly.com/blog/bibliotherapy/* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).

Τσούλιας, Ν. (2016). Γιατί το διάβασμα πρέπει να διδάσκεται. Διαθέσιμο και στην ιστοσελίδα *http://www.ipaideia.gr/eidhseis/giati-to-diavasma-prepei-na-didasketai.htm* (Τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).

Διαδίκτυο

http://www.ipaideia.gr/eidhseis/ta-vivlia-s-ena-spiti-anevazoun-to-morfotiko-epipedo-ton-paidion.htm (τελευταία ανάκτηση: 5/11/2016).

http://fylatos.com/blog/ (τελευταία ανάκτηση: 4/11/2016).

ABSTRACT

This paper is about the cultivation of the book culture via the school exercises and activities in the Greek educational system, as it has been created and formulated the recent years with the educational politics and relevant programs form the Greek governments in cooperation with the European Union. So, in the first part of the paper, the reasons why a young man (child or teenager) or even an adult, has to be taught the literature, in order to understand the beneficial effects may have in the formation of his/her personality. Hence, the benefits of the literature (more specifically, reading or writing literature) are presented in the first part of the paper. In the second part of the paper, there are exposed the practices a teacher may apply in order to be able to make his/her students understand the beneficial effects of the literature; furthermore, there is also presented the aspect that the role of the family is also of high importance in the mental cultivation of the young people. So, suggestions for what parents could do in order to create or ameliorate the relationship their children have with books and reading are proposed. In the end, there are some conclusions about the importance of literature and its teaching in schools.

Αθηνά Ν. Μαλαπάνη
Κλασική Φιλόλογος, Καθηγήτρια Ιδιωτικής Εκπαίδευσης,
Ph. D. Candidate - Sorbonne - Paris IV
Θειρών 9β', 184 50 Νίκαια, Αττική, Ελλάδα
Τηλ.: 2130102625 / κινητό: 6956025323
E-mail: athina.malapani10@gmail.com

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

Ευάγγελος Μαντζανίδης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ – Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΗΣΗΣ: ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Η παρούσα έρευνα έρχεται να υποστηρίξει εκείνους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ποίησης. Η καταγραφή, επεξεργασία και ανάλυση της εμπειρίας που βιώσαμε κατά τη διάρκειά της, με όλα τα προτερήματα και τις αδυναμίες της, μπορεί δυνητικά να συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων πρακτικών που θα επιφέρουν βελτιώσεις στη διδασκαλία της ποίησης. Μπορεί παράλληλα να ανοίξει το δρόμο για τη δημοσιοποίηση προβληματισμών, για την ανταλλαγή ιδεών, για το μοίρασμα ερευνητικών εμπειριών με επίκεντρο τη διδασκαλία της ποίησης που συχνά προκαλεί αμηχανία και έντονο προβληματισμό σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Από τη στιγμή που δεν αμφισβητούμε την αναγκαιότητα ή τη «χρησιμότητα» της ποίησης σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα και στα αναλυτικά του προγράμματα, οφείλουμε να αναρωτηθούμε και να προβληματιστούμε συνάμα για τον «προσφορότερο» τρόπο της διδασκαλίας της. Από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού, πέρα από την προσωπική του/της καλλιτεχνική αντίληψη, απαιτείται μια «κατάλληλη» προετοιμασία, μια διαρκής εγρήγορση, ώστε να είναι σε θέση να αναστοχάζεται ή να αναθεωρεί και να βελτιώνει τις στρατηγικές του/της (ως προς τη διδακτική τους «αποτελεσματικότητα») που εκπορεύονται από τις αντίστοιχες θεωρητικές του/της θέσεις.

Η διδασκαλία του εκπαιδευτικού κάποιες φορές με την υιοθέτηση από μέρους του έτοιμων και προκατασκευασμένων «σωστών» ερμηνειών καταλήγει ένα συμπίλημα διαφορετικών μεταξύ τους ερμηνειών. Ερμηνείες που ο μαθητής οφείλει να αποδεχτεί για τις ανάγκες του μαθήματος. Ο εγκλωβισμός στην προσπάθεια της εύρεσης του νοήματος και οι ξεκάθαρα γνωστικές δεξιότητες που καλούνται να αποκτήσουν οι μαθητές ακυρώνουν

τη δυναμική της ποίησης στη σχολική πρακτική και παράλληλα καταργούν την ανατρεπτική της παρέμβαση στο νοητικό και συναισθηματικό κόσμο του ατόμου (Καπλάνη, 2004: 359-361). Η διδασκαλία της ποίησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τον Παπαδάτο (2004), αδυνατεί να ενσωματώσει μια σύγχρονη μεθοδολογία προσέγγισης της ποίησης, καθώς είναι εγκλωβισμένη στις όμοιες μεθοδολογικές πορείες των υπόλοιπων μαθημάτων, οι οποίες έχουν γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό και προϋποθέτουν αυστηρά και προδιαγεγραμμένα στάδια.

Η ποίηση απαιτεί μια παθιασμένη προσωπική εμπλοκή του/της δασκάλου/ας καθώς και την έξυπνη ανάπτυξη μιας ευρείας κλίμακας (συχνά οριζόντια του αναλυτικού προγράμματος) παιδαγωγικών στρατηγικών. Η επιτυχημένη διδασκαλία της ποίησης ποτέ δε θα είναι εύκολη και είναι υποχρέωση του δασκάλου να «ράψει» την προσέγγιση στο αντιληπτικό επίπεδο της διανοητικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Hanratty, 2008: 156). Κάθε ποίημα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και πλησιάζεται μ' άλλο τρόπο. Έχει προσωπικότητα, είναι κάτι ζωντανό, έχει παλμό, ψυχή και μπορεί να προκαλέσει στους αναγνώστες πολλά ερωτηματικά και αγωνία, όπως μπορεί και να τους αφήσει παθητικά αδιάφορους.

Άρα η δημιουργική, ατομική ή ομαδική, αποτύπωση-έκφραση των μαθητών θα είναι μια πορεία συνάντησης-διασταύρωσης (διακειμενικών καταστάσεων και εμπειρικών δεδομένων δασκάλου και μαθητών σε μια διαρκή αλληλεπίδραση), ανακάλυψης του ποιήματος (Παπαδάτος, 2004: 225). Διδάσκω ποίηση σημαίνει καθιστώ κάποιον ικανό να την απολαμβάνει κι όχι να τη δημιουργήσει. Η ποίηση δεν εξηγείται, προσεγγίζεται, ερμηνεύεται, με την έννοια του μουσικού όρου κι ο ερμηνευτής-διδάσκων πρέπει να επιδιώξει να μεταδώσει, να προκαλέσει στο μαθητή το *declic (σκίρτημα)*, κατά τον Spitzer, που ένιωσε ο ίδιος τη στιγμή που συνέλαβε το μήνυμα και ανταποκρίθηκε σ' αυτό (Κωνσταντουλάκη-Χάντζου, 1987: 157).

Η υιοθέτηση της κατάλληλης στάσης του αναγνώστη, σύμφωνα με τη Rosenblatt, είναι συνήθως μια αυτόματη και ασυνείδητη διαδικασία και οι αναγνώστες (κυρίως οι άπειροι) μαθαίνουν να αντιδρούν στις οπτικές νύξεις χωρίς συνειδητή σκέψη, ενώ πολλές φορές δυσκολεύονται να τις ξεχωρίσουν. Η στάση τελικά του αναγνώστη απέναντι στο κείμενο εξαρτάται από την επιλεκτική εστίαση, από αυτό που ο πνευματικός δείκτης (mental set) αποκλείει ή επιτρέπει να εισέλθει στο κέντρο της συνείδησής του. Ο αναγνώστης που υιοθετεί την αισθητική στάση μπορεί να προβεί σε μια συγχώνευση σκέψης και συναισθήματος, νόησης και συγκίνησης που μέσα από μια συνεχή εποικοδομητική δραστηριότητα σχηματοποίησης, ενί-

σχυσης ή απόρριψης των προσδοκιών του θα αποτελέσει την ολοκληρωμένη ευαισθητοποίηση (integrated sensibility) (Rosenblatt, 1994: 35-46).

Σε μία διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2011), *η λογοτεχνία θεωρείται ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας.* Το κομμάτι της ιστορικότητας του μαθητή είναι αυτό που συχνά παραλείπεται ή αγνοείται κατά τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα η ερμηνευτική προσέγγιση και η νοηματοδότηση των ποιητικών κειμένων να χαρακτηρίζονται συχνά από μονομέρεια ή ακαμψία. Σε αυτή τη «παραμελημένη» και σκοτεινή γωνιά της ανάγνωσης, δηλαδή τον τρόπο που προσλαμβάνει ο μαθητής την ποιητική γλώσσα, έρχεται να ρίξει λίγο φως η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια.

ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι Carr & Kemmis (1997) ορίζουν την έρευνα δράσης ως μια μορφή αυτοκριτικής έρευνας που κάνουν όσοι/ες συμμετέχουν σε κοινωνικές καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν την ορθολογικότητα και την αποτελεσματικότητα των δικών τους πρακτικών, την κατανόηση αυτών των πρακτικών και τις περιστάσεις στις οποίες λειτουργούν οι πρακτικές αυτές.

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές και μέλη αυτοκριτικών κοινοτήτων επαγγελματιών καθιερώνουν την προσωπική τους ερευνητική παράδοση κριτικής και αυτοκριτικής ως ένα ολοκληρωμένο μέρος της προσπάθειάς τους να αναπτύξουν συστηματικά τη γνώση και ταυτόχρονα την ίδια την εκπαίδευση. Καθώς στον ελλαδικό χώρο απουσιάζουν παρόμοιες ερευνητικές παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ανταπόκριση των μαθητών, η ερευνητική μας μελέτη επιχειρεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του διαλόγου ανάμεσα στα μέλη αυτοστοχαστικών κοινοτήτων δράσης, που μελετούν τη δική τους *ατομική πράξη* και καταλήγουν να αναπτύσσουν τις προσωπικές τους εκπαιδευτικές θεωρίες με βάση την προσωπική τους γνώση.

Μέσα στην πολύπλοκη διαδικασία της ανάγνωσης, όπου όλα είναι ρευστά, παλλόμενα επιχειρήσαμε, μέσω της διδακτικής μας παρέμβασης, να ανιχνεύσουμε, να καταγράψουμε, να ερμηνεύσουμε μα και να αξιολογήσουμε κριτικά την ανταπόκριση των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας σε μια απόπειρα αισθητικής ανάγνωσης ποικίλων ποιημάτων-τραγουδιών.

Ακολουθήσαμε τη μέθοδο project και δημιουργήσαμε ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο αποσκοπούσε να αξιοποιήσει τη σχέση ποίησης και τραγουδιού. Το σενάριο σχεδιάστηκε για να αποτελέσει το βασικό κορμό γύρω από τον οποίο οι μαθητές/τριες θα εμπλέκονταν σε ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες με πυρήνα πάντα την ανάγνωση/ακρόαση ενός ποιήματος ή ενός τραγουδιού, τα οποία θα συνιστούσαν την «αφορμή» για να εντοπίσουμε την ανταπόκρισή τους σ΄ αυτά.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνώνται στην παρούσα μελέτη είναι τα ακόλουθα:

α) Μπορεί μια «διαφορετική» - από τη διδακτική πρακτική που ακολουθείται συνήθως στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο - διδακτική παρέμβαση να ενισχύσει ή να ενδυναμώσει την ανταπόκριση των παιδιών στην ποίηση;

β) Πώς παρουσιάζεται η ανταπόκριση των μαθητών/τριών της έκτης στο ρυθμό, στη μεταφορά και στην ποιητική εικονοποιία μέσα από τις δραστηριότητες της ανάγνωσης των ποιημάτων;

γ) Πώς αξιολογούν οι μαθητές/τριες τη λογοτεχνική εμπειρία που βίωσαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των ποιημάτων;

δ) Πώς συμβάλλουν οι αναγνωστικές και ερμηνευτικές τους προσεγγίσεις προς την κατεύθυνση του *πολιτισμικού γραμματισμού*; Η διεύρυνση του ρεπερτορίου των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων οδηγεί στην κατανόηση της σχέσης της λογοτεχνίας με συγκεκριμένες κοινωνικές εμπειρίες, σχέσεις, πολιτισμικές αξίες και ανταγωνισμούς;

Βασική επιδίωξη μας αποτέλεσε η επανατοποθέτηση των προσωπικών αντιλήψεων του αναγνώστη μετά την εμπειρία που του πρόσφερε ο διάλογος με τις αξίες και τις οπτικές αξίες του κειμένου (Αποστολίδου, 1999: 346). Ταυτόχρονα φροντίσαμε η αναγνωστική διαδικασία να συνοδεύεται και από την οικειοποίηση της καλλιτεχνικής χαράς, της απόλαυσης, της ηδονής της τέχνης, πάντα μέσα σε ένα νοηματοδοτικό περιβάλλον που θα προκαλεί διαρκώς ερωτήματα και προβλήματα που μπορούν να απαντηθούν με την ανάγνωση.

Αφετηρία στην έρευνα μας αποτέλεσε η διαπίστωση από τον ερευνητή προβλημάτων που έχουν να κάνουν αρχικά με την προσωπική θεώρηση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας αλλά και της γενικότερης συμβολής της ανάγνωσης της λογοτεχνίας. Προβλήματα τα οποία, στη συνέχεια, διαπερνούσαν και διαπότιζαν τις διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία των ποιημάτων. Στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος αντιμετώπιζα συνήθως τα λογοτεχνικά κείμενα μονοδιάστατα, χωρίς να αντιλαμβάνομαι την πο-

λύπλευρη δυναμική που μπορούν να αποκτήσουν στο πλαίσιο μιας κοινότητας αναγνωστών. Μία στενή, «χρησιμοθηρική» αντίληψη περιόριζε τις διδακτικές μου πρακτικές σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων, που θα έπρεπε να συμπλέουν ή καλύτερα να ταυτίζονται με την προσωπική μου νοηματοδότηση. Μέσα από τα μαθήματα που παρακολούθησα στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, και ιδιαίτερα αυτά που αφορούσαν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, συνειδητοποίησα πως η διδασκαλία μου προκειμένου να βελτιωθεί, θα έπρεπε πρώτα να παρατηρηθεί και έπειτα να αναλυθεί και να αποσαφηνιστεί μέσα από το πρίσμα των θεωριών της πρόσληψης. Η υιοθέτηση της αισθητικής ανάγνωσης (όπως αυτή ορίζεται από την Rosenblatt) σε συνδυασμό με τις θεωρητικές απόψεις της Langer (για την τάξη στην οποία οικοδομείται η ερμηνεία), θεωρήθηκαν ένα καλό σημείο εκκίνησης που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τον ερευνητή να διαπιστώσει την ανταπόκριση των παιδιών της έκτης δημοτικού σε βασικά στοιχεία της ποιητικής γλώσσας. Στη συνέχεια η ανάλυση των δεδομένων και τα συμπεράσματα της έρευνας θα μπορούσαν να (ανα)τροφοδοτήσουν μελλοντικές στρατηγικές δράσης.

Για να απαντηθούν τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκε έρευνα στο Στ΄ 2 ενός δημοτικού σχολείου της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το σχολείο βρίσκεται σε μια νεόδμητη περιοχή που αποτέλεσε ουσιαστικά επέκταση του υπάρχοντος δήμου εξυπηρετώντας την αυξημένη ζήτηση αγοράς νέων κατοικιών την περίοδο 1995-2005. Η εγκατάσταση πολλών οικογενειών κυρίως νεαρής ηλικίας και μεσαίας κοινωνικής-οικονομικής προέλευσης, η πλειοψηφία των οποίων είναι δημόσιοι υπάλληλοι, ήταν το αποτέλεσμα μέρους των εσωτερικών αστικών μετακινήσεων πληθυσμών που πραγματοποιήθηκαν στην πόλη μας το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν είκοσι τέσσερις (24) μαθητές/τριες, από τους/τις οποίους/ες δώδεκα (12) ήταν αγόρια και δώδεκα (12) κορίτσια. Πριν την έναρξη του προγράμματος ανιχνεύσαμε την πιθανότητα ύπαρξης κάποιας προϋπάρχουσας σχέσης ή έστω επαφής των παιδιών με την ποίηση, η οποία αποδείχτηκε μάλλον επιφανειακή και τυχαία.

Οι μαθητές/τριες της έκτης δημοτικού συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ποίηση και Τραγούδι» που είχε χρονική διάρκεια περίπου τριών μηνών και πιο συγκεκριμένα ξεκίνησε στις 9/3/2015 και ολοκληρώθηκε στις 3/6/2015. Η συνολική διάρκεια της παρέμβασης ήταν είκοσι επτά (27) διδακτικές ώρες που κατανεμήθηκαν με τον εξής τρόπο: α) Προετοιμασία της τάξης - 3 ώρες, β) Α΄ φάση: Πριν την ανάγνωση - 3 ώρες, γ) Β΄ φάση:

Ανάγνωση - 17 ώρες, δ) Γ΄ φάση: Μετά την ανάγνωση - 2 ώρες και ε) Αξιολόγηση, ομαδική συνέντευξη μαθητών/τριών - 2 ώρες.

Το υλικό που συγκεντρώθηκε κατά τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος αποτελείται από τα εξής:

- Το μαγνητοφωνημένο υλικό των διδασκαλιών των τριών φάσεων του προγράμματος και της συνέντευξης των μαθητών/τριών που προέκυψε από είκοσι (20) ηχογραφημένα αποσπάσματα.
- Τις σημειώσεις (μεθοδολογικές και θεωρητικές), τα σχόλια, τις παρατηρήσεις που περιέχονται στο ημερολόγιο έρευνας του ερευνητή.
- Τις σημειώσεις, τα σχόλια, τις παρατηρήσεις που περιέχονται στο τετράδιο του "κριτικού φίλου".
- Τις σημειώσεις, τα σχόλια, τις παρατηρήσεις που περιέχονται στο ημερολόγιο έρευνας του Πέτρου, μαθητή της τάξης.
- Τις ελεύθερες σημειώσεις των παιδιών δίπλα στα περιθώρια των φωτοτυπημένων ποιημάτων-τραγουδιών.
- Τα σκίτσα, τις εικόνες που έκαναν δίπλα στα περιθώρια των φωτοτυπημένων ποιημάτων - τραγουδιών.
- Τις ζωγραφιές τους και τις άλλες εικαστικές δημιουργίες.
- Το πολυτροπικό (ακουστικό, οπτικό, ψηφιακό, έντυπο) υλικό των παρουσιάσεων και της δραματοποίησης που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες.
- Τα ποιήματα και τα τραγούδια που δημιούργησαν τα παιδιά κατά τη φάση της δημιουργικής γραφής (γ΄ φάση προγράμματος).

Όλο το παραπάνω υλικό αποτέλεσε το σύνολο των δεδομένων της έρευνας που μας επιτρέπει την έμμεση πρόσβαση στα συμβάντα που έλαβαν χώρα καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Αφορούν το ζήτημα που ερευνάται και είναι ίχνη ή αναπαραστάσεις συμβάντων, συνεπώς δεδομένα με την κυριολεκτική έννοια (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 111-112).

Στη μέθοδο ανάλυσης του υλικού ακολουθήσαμε την πρόταση των Miles & Huberman (όπως αναφέρεται στο Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 180-181), η οποία περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια: *η "ανάγνωση" των δεδομένων, η επιλογή των δεδομένων, η παρουσίαση των δεδομένων, η ερμηνεία των δεδομένων* και *η εξαγωγή συμπερασμάτων.* Στη διαδικασία της εννοιολογικής επεξεργασίας των γεγονότων που πραγματοποιήθηκε στα δύο πρώτα προαναφερθέντα στάδια της διαδικασίας ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκε η ανάπτυξη κατηγοριών και η κωδικοποίηση των δεδομένων σύμφωνα με την επαγωγική μέθοδο, δηλαδή οι κατηγορίες «προέκυψαν» έπειτα από την εξέταση των δεδομένων.

Οι επαγωγικές κατηγορίες που προέκυψαν έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ήταν οι εξής: η «κοινότητα αναγνωστών», η σχέση ανάμεσα στους λόγους των μαθητών/τριών και στα ποιήματα, ο ρυθμός, η μεταφορά-η ποιητικότητα (ποιητική γλώσσα), η ποιητική εικονοποιία, ο πολιτισμικός γραμματισμός και η σχέση των κειμένων με τα προσωπικά βιώματα των μαθητών/τριών.

Η ανάγνωση και ανάλυση ορισμένων εικόνων (σκίτσων, ζωγραφιών, ψηφιακών φωτογραφιών, κινούμενων εικόνων, κ.ά.) που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τη *Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού* που προτείνουν οι Kress & van Leeuwen (2010), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι εικόνες, όπως και η γλώσσα, δεν πραγματώνουν μόνο αναπαραστάσεις της *υλικής πραγματικότητας,* αλλά και διαπροσωπική διεπίδραση της *κοινωνικής πραγματικότητας*. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι οι εικόνες συγκροτούνται σε κειμενικές συνθέσεις με διαφορετικούς τρόπους και έτσι πραγματώνουν τη *σημειωτική πραγματικότητα.* Σύμφωνα με την κοινωνική σημειωτική προσέγγιση, τα σημεία δεν είναι ποτέ αυθαίρετα και η «πρόθεση» θα πρέπει να σχηματίζεται σε σχέση με το δημιουργό του σημείου και το πλαίσιο στο οποίο παράγεται το σημείο. Τα παιδιά δημιουργούν τα δικά τους αποθέματα αναπαράστασης που σχετίζονται με το «δυναμικό» τους, δηλαδή τους σημειωτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι σε ένα συγκεκριμένο άτομο σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

Σε κάθε κείμενο που προσεγγίζαμε διεξαγόταν ένας διάλογος, άλλοτε σύντομος άλλοτε μεγαλύτερης διάρκειας, γύρω από τα ποιήματα-τραγούδια με το δάσκαλο-ερευνητή να έχει ένα ρυθμιστικό, μεσολαβητικό ρόλο. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια αυτού του διαλόγου στόχευαν στην ανίχνευση της ανταπόκρισης των παιδιών από τα κείμενα και στη κινητοποίηση των πιθανών ερμηνειών τους που θα γίνονταν αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα στους αναγνώστες. Στις συζητήσεις που διεξήχθησαν μερικά παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργά, άλλα λιγότερο ενεργά και άλλα έπαιξαν το ρόλο του ακροατή. Ένα ακόμη στοιχείο που σχετίζεται και με την ανάπτυξη του διαλόγου στην κοινότητα αναγνωστών, αλλά και με την ανάπτυξη της συνεργασίας μέσα στις ομάδες είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/τριες σχολίαζαν το αποτέλεσμα της ομαδοσυνεργατικής εργασίας της ίδιας τους της ομάδας ή των υπόλοιπων, η οποία αντικατόπτριζε παράλληλα και την ερμηνευτική τους προσέγγιση στα ποιήματα-τραγούδια του προγράμματος.

Ο ερευνητής εντόπισε την οικειοποίηση από τα παιδιά μέρους των λόγων που αρθρώθηκαν σ' ένα άλλο πλαίσιο (στοιχεία από ένα project που έγινε στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που αφορούσε τα ανθρώπινα δικαιώματα) και τη μεταφορά τους στο ποιητικό πλαίσιο ερμηνείας και κατανόησης του νοήματος των ποιητικών κειμένων. Επίσης αποδεικνύει πως μια κατάλληλη προετοιμασία με μη λογοτεχνικά κείμενα στην πρώτη φάση μπορεί να διευκολύνει τη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων στη δεύτερη. Η παρουσία λέξεων, φράσεων, συνειρμών, μεταφορών, εικόνων, ιδεών από τα ποιήματα που συναντήσαμε στις φάσεις του προγράμματος (α΄ και β΄) στα κείμενα που έγραψαν τα παιδιά κατά τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής (γ΄ φάση προγράμματος) αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο αλληλοσυσχέτισης των μαθητικών κειμένων μ' αυτά των ποιητών.

Ένα στοιχείο που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων σε σχέση με το ρυθμό είναι αυτό της σχέσης του με το περιεχόμενο (νόημα) των ποιημάτων και των τραγουδιών. Οι μαθητές/τριες της έκτης δεν εστιάζουν τόσο πολύ την προσοχή τους στο σύστημα τονισμένων και άτονων συλλαβών ή στις λεπτές αποχρώσεις της διάθεσης (μέτρο), αλλά συσχετίζουν το ρυθμό με το συνολικό περιεχόμενο του κειμένου και τη μουσική αναπαράσταση-εκτέλεση της ποιητικής γλώσσας. Η προσωπική, μοναδική αίσθηση του ρυθμού (ρητορικός τονισμός) που υπαγορεύεται από την ποιητική γλώσσα παρουσιάστηκε στις αναγνώσεις των μαθητών του ποιήματος «Ο παπαγάλος», στις παρουσιάσεις του τραγουδιού «Ταξιδεύω», στις δραματοποιημένες αφηγήσεις στο «Καράβι μου καραβάκι» και στη «Σελίδα γραπτού». Επίσης στα τραγούδια παρατηρήθηκε διαφορά στον επιτονισμό της ανάγνωσης από τα παιδιά ανάμεσα στο ρεφρέν και στο/α κουπλέ. Σε μία παρουσίαση μάλιστα τα παιδιά έκαναν κάποιες αλλαγές (επανάληψη λέξεων, αλλαγή στη σειρά) στους στίχους του «Ταξιδεύω» χάρη του ρυθμού, με τον οποίο ήθελαν να τους αποδώσουν μουσικά. Στον τονισμό που είχαν οι αναγνώσεις τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος διακρίναμε την υποκειμενικότητα στην αίσθηση του ρυθμού, η οποία μπορεί να συσχετιστεί με διάφορους παράγοντες, όπως: προσωπικά βιώματα, προσωπικότητα, ενδιαφέροντα, φιλικές συναναστροφές, φύλο, σύγχρονη τάση στη μουσική βιομηχανία (μόδα). Μέσα από τις διαφορετικές προσωπικές αναγνώσεις και τα προσωπικά σχόλια που έκαναν στις συζητήσεις, διαπιστώσαμε πως αυτή η μοναδική σχέση που είχαν οικοδομήσει τα παιδιά μέχρι τώρα με τη μουσική επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και την προσωπική τους αίσθηση για το ρυθμό. Το ρυθμό και τη μουσικότητα του στίχου οι μαθητές/τριες προσπαθούσαν να τους επιτύχουν χρησιμοποιώντας κυρί-

ως την ομοιοκαταληξία, στοιχείο που απ' ότι φάνηκε οι μαθητές/τριες είχαν συσχετίσει άμεσα με την τεχνική κατασκευής των ποιημάτων. Τέλος, μέσα από τις ποικίλες αναγνώσεις των ποιητικών κειμένων που άκουσαν (δάσκαλος, ποιητές, ηθοποιοί, τραγουδιστές, κ.ά.) φαίνεται να κατάλαβαν πως η ανάγνωση ενός ποιήματος δεν αποτελεί μία μηχανιστική διαδικασία προφοράς απλών φθόγγων που έχουν τυπωθεί στο χαρτί σε μία διαφορετική διάταξη, αλλά πως αυτή σχετίζεται με την απόδοση νοημάτων, που ο ποιητής έπειτα από μεγάλη σπουδή και κόπο κατάφερε να τα συνταιριάξει με τον ανάλογο ρυθμό.

Μία από τις εμφανίσεις της μεταφοράς στα δεδομένα της έρευνάς μας ήταν και αυτή των γλωσσικών αποκλίσεων, δηλαδή της χρήσης των λέξεων μέσα στο ποιητικό σύνολο με ένα διαφορετικό τρόπο που «ξεφεύγει» από την «καθιερωμένη», κυριολεκτική τους σημασία. Για παράδειγμα, η γλωσσική επιλογή ενός επιθέτου (*παράξενη,* στο στίχο του Ελύτη: *όμορφη και παράξενη πατρίδα*), με το οποίο ο ποιητής χαρακτηρίζει τη χώρα του, που αποκλίνει γλωσσικά και νοηματικά από αυτά που ήδη ξέρουν τα παιδιά, θέτει τους αναγνώστες σε μία κατάσταση δημιουργικότητας, επινόησης στην προσπάθειά τους να το ερμηνεύσουν. Μέσα από τη μεταφορά απελευθερώνεται η φαντασία των αναγνωστών και αναζητούνται στο κείμενο γλωσσικές αναφορές και στοιχεία που θα τεκμηριώσουν την όποια πιθανή ερμηνεία ή διασάφηση. Μια άλλη πτυχή του μεταφορικού λόγου είναι η εμφάνιση της μεταφοράς μέσα από την παρομοίωση και μέσα από το συμβολισμό. Ακόμα και αυτές τις σύνθετες εκφάνσεις του ποιητικού λόγου κατάφεραν να εντοπίσουν αρκετοί/ες μαθητές/τριες της έκτης τάξης, κυρίως με τη βοήθεια των ποιημάτων: «Ο άνθρωπος δεν είναι νησί», «Το τραγούδι του παιδιού». Όταν τα παιδιά στη φάση της δημιουργικής γραφής (γ΄ φάση) επιχείρησαν να γράψουν τα δικά τους ποιήματα αποδείχτηκε πως μπόρεσαν να την αξιοποιήσουν σε ένα ικανοποιητικό βαθμό ιδιαίτερα στην πρώτη τεχνική (αξιοποίηση της μεταφοράς)[1]. Εκεί με τη βοήθεια της μεταφοράς απαντώντας σε καθορισμένες ερωτήσεις που δόθηκαν από το δάσκαλο, σχημάτισαν εικόνες που είχαν σχέση μ' ένα αφηρημένο ουσιαστικό που είχαν κάποια πρόσφατη ή παλιότερη εμπειρία. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι μεταφορές του ποιήματος είναι τόσο υποβλητικές και επηρεάζουν τον ψυχισμό, τη νόηση των μικρών αναγνωστών που μετασχηματίζονται σε μεταφορές του ίδιου του αναγνώστη. Τα παιδιά αρχικά εντόπισαν μέσα

1. Χωρίς τα ποιητικά κείμενα των μαθητών/τριών να εμφανίζουν ρυθμό, αλλά με έμφαση κυρίως στο περιεχόμενο.

στο ποιητικό κείμενο κάποιες μεταφορικές εκφράσεις ή σημεία με μεταφορικό-συμβολικό περιεχόμενο και στη συνέχεια, αφού τις ενσωμάτωσαν στο δικό τους γλωσσικό σύστημα, τις μετασχημάτισαν και τις χρησιμοποίησαν για να εκφράσουν εναργέστερα την ανταπόκρισή τους.

Αυτό που παρατηρούμε από την ανάγνωση των εικόνων που δημιούργησαν τα παιδιά διαβάζοντας τους στίχους των ποιημάτων ή των τραγουδιών είναι ότι κατά κύριο λόγο εικονογράφησαν λέξεις ή φράσεις από τα κείμενα. Εξαίρεση αποτέλεσε το ποίημα «Ο άνθρωπος δεν είναι νησί», όπου από κάποιοι μαθητές απεικόνισαν στοιχεία από τη συζήτηση που προηγήθηκε (προετοιμασία) της ερμηνείας του κειμένου, χωρίς όμως να σχετίζονται μ' αυτή. Οι πλευρές του αντικειμένου που αναπαρέστησαν οι μαθητές/τριες στη διαδικασία πρόσληψης των στίχων του Ν. Γκάτσου στην ιστορία του «Κεμάλ», μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις διαφορετικές ομάδες:

α) Αυτοί/ες που απεικόνισαν ένα σημείο της αφήγησης που τους έκανε εντύπωση, π.χ. άφιξη Κεμάλ στους κατοίκους της ερήμου, καταδίωξη και θάνατος του ήρωα, κ.ά.

β) Αυτοί/ες που απεικόνισαν μία αιτία που κινητοποιεί τον κειμενικό ήρωα να δράσει, π. χ. η άδικη κατανομή των φυσικών πόρων και της τροφής, ο πόλεμος.

γ) Αυτοί/ες που απεικόνισαν το μήνυμα της αλλαγής του κόσμου που ευαγγελίζονταν ο Κεμάλ.

Ο τρόπος που επιλέγουν να κάνουν εικόνα τους στίχους του τραγουδιού: «Καράβια βγήκαν στη στεριά» ποικίλει ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και τους διαθέσιμους, διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους-πόρους για να εκφράσουν καλύτερα τις ανταποκρίσεις τους. Η ζωγραφική σύνθεση ενός μαθητή στο συγκεκριμένο κείμενο προκαλεί την αίσθηση στον αναγνώστη της πολύπλοκης εικόνας, όπου ο δημιουργός της ήθελε να συνδυάσει ή να συγχωνεύσει με κάποιο τρόπο τον κόσμο του κειμένου με το δικό του σύγχρονο κόσμο, μέσα στον οποίο του αρέσει να περνάει πολλές ώρες μέσω της οθόνης ενός υπολογιστή ή tablet. Παρόλα αυτά οι μαθητές/τριες δεν προχώρησαν σε ιδιαίτερη νοητική επεξεργασία των προσληφθεισών ανταποκρίσεων που θα έδινε στην ερμηνεία τους μία μετασχηματιστική, δημιουργική διάσταση.

Σχετικά με την κατηγορία του πολιτισμικού γραμματισμού, μέσα από τη διδακτική μας παρέμβαση θελήσαμε να δώσουμε ευκαιρίες στα παιδιά με αφορμή τα κείμενα να μιλήσουν για τις πραγματικές τους ιστορίες και μνήμες, προσωπικές, οικογενειακές ή τοπικές και επιχειρήσαμε να τις αξιοποιήσουμε δημιουργικά ως μια κεντρική διάσταση της πολιτισμικής εμπειρί-

ας και ταυτότητάς τους. Αρχικά μιλήσαμε για τη σχέση που έχουν οι μαθητές/τριες με το τραγούδι, στη συνέχεια προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε τις αντιλήψεις τους για το θέμα του θανάτου. Στην πορεία είχαν την ευκαιρία, με αφορμή το ποίημα του Ελύτη «Όμορφη και παράξενη πατρίδα», να προβάλουν στην υπόλοιπη αναγνωστική κοινότητα πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της πατρίδας. Όλες αυτές οι πολιτισμικές αναφορές συνδέθηκαν με το «κατάλληλο» κείμενο, μέσα από το οποίο είχαν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τις προσωπικές τους αναπαραστάσεις με αυτές του ποιητή ή του στιχουργού και να αντιληφθούν την ποικιλία των διαφορετικών αναγνώσεων ενός θέματος. Όταν είχαμε προχωρήσει αρκετά μέσα στο project δημιουργήθηκαν αυθόρμητα ερωτήματα για τον τρόπο που οι ποιητές εργάζονται και δημιουργούν τα έργα τέχνης. Είχε ήδη καλλιεργηθεί στα παιδιά η αισθητική προσέγγιση των ποιημάτων και είχαν ένα σημαντικό απόθεμα ανάγνωσης κειμένων, ώστε κάποια στιγμή άρχισαν να αναρωτιούνται για «βαθύτερα» θέματα που σχετίζονται με την καλλιτεχνική κατασκευή αλλά και την αποστολή της ποίησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αυξάνονται οι πιθανότητες να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες μας πως η διαμόρφωση της υποκειμενικότητας συνδέεται και επηρεάζεται από τις πολιτισμικές μορφές, κατηγορίες, σχέσεις και αξίες που ενυπάρχουν και αναπτύσσονται στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε.

Στη φάση της αξιολόγησης της διδακτικής μας πρότασης από τα παιδιά δήλωσαν ότι τους/τις άρεσαν τα ποιήματα-τραγούδια με τα οποία ασχολήθηκαν λόγω του νοήματος, της «συναισθηματικότητάς» τους, της ποικιλίας των θεμάτων και του ύφους τους, των μηνυμάτων και των ιδεών που τους/τις μετέφεραν, της «ζωντάνιας» τους, της μουσικής τους και της «ιδιαιτερότητας» τους καθώς μιλούσαν για την καθημερινότητα των ανθρώπων. Επίσης είπαν πως κάποια από αυτά (π.χ. «Το τραγούδι του παιδιού») τους προκάλεσαν ερωτήματα, απορίες που και οι ίδιοι/ες έχουν και τους κίνησαν την περιέργεια για μία εσωτερική αναζήτηση και στοχασμό. Η διδακτική μας παρέμβαση αποτέλεσε για τα παιδιά μια εναλλακτική λογοτεχνική πρόταση που κατάφερε να αλλάξει σε κάποια άτομα την οπτική τους για την ποίηση, τους/τις βοήθησε να καταλαβαίνουν την ποίηση και να επιχειρήσουν να δημιουργήσουν οι ίδιοι/ες ποιήματα, τους/τις απελευθέρωσε συναισθηματικά μέσα από την ποικιλία των σημειωτικών πόρων έκφρασης που είχαν στη διάθεσή τους για να εκφραστούν. Επιπλέον πετύχαμε, σε μεγάλο βαθμό, την αποσύνδεση της λογοτεχνικής ανάγνωσης από τα «στενά» πλαίσια των συνηθισμένων, παραδοσιακών σχολικών πρακτικών στη λογοτεχνία.

Αξίζει να σημειωθεί πως αρκετά από τα αγόρια δήλωσαν (στη φάση της

αξιολόγησης του προγράμματος) πως ευχαριστήθηκαν με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και πως η σχέση τους με τα ποιήματα άλλαξε προς το καλύτερο ή αναπτύχθηκε περισσότερο. Αξίζει να επισημανθεί ότι ένα κορίτσι είπε πως δεν της αρέσει ιδιαίτερα η ποίηση, στοιχείο θεμιτό και αναμενόμενο σ' ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ποίησης για το δημοτικό σχολείο. Τα περισσότερα παιδιά από τα κείμενα του προγράμματος ξεχώρισαν το «Ταξιδεύω», «Το πρώτο τρένο», «Το τραγούδι του παιδιού» και το «Σελίδα γραπτού», ποιήματα που αναφέρονται σε ποικίλες πτυχές της καθημερινής τους ζωής: στις αγωνίες, στις σκέψεις, στις χαρές, στις λύπες, στις ελπίδες, στα όνειρα, στον έρωτα, στον καθημερινό αγώνα, στο σχολείο. Ο προσωπικός τους κόσμος αντικατοπτρίζεται και μετασχηματίζεται μέσα από τα ποιητικά κείμενα κι αυτό αποτυπώνεται, όταν καλούνται στα πλαίσια μιας κοινότητας αναγνωστών να ερμηνεύσουν τα ποιητικά κείμενα που διαβάζουν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το πρώτο γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων είναι ότι οι μαθητές/τριες της έκτης δημοτικού αποδέχονται και αξιολογούν θετικά μια προσέγγιση της ποίησης που τους/τις παρέχει την ελευθερία και τον απαραίτητο χώρο για να διαμορφώσουν, να διατυπώσουν και να διαπραγματευτούν τις ερμηνείες τους πάνω στα ποιητικά κείμενα. Μέσα από μία δυναμική διαδικασία διαπραγμάτευσης του νοήματος κάποιοι/ες εξελίχθηκαν αρκετά και έφτασαν σε σημείο να συνειδητοποιήσουν ή να αναγνωρίσουν στοιχεία της τεχνικής των ποιημάτων, κάνοντας κάποια πρώτα βήματα προς την Ποίηση. Αποδείχτηκε επίσης ότι στη φάση της προετοιμασίας της ανάγνωσης (πριν από την ανάγνωση) η χρήση μη λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να διευκολύνει την ανάγνωση, αλλά και να την τροφοδοτήσει με στοιχεία που τα παιδιά αναμειγνύουν δημιουργικά κατόπιν στην προσπάθεια νοηματοδότησης των ποιημάτων.

Όσον αφορά στο πρώτο στοιχείο της ανταπόκρισης, αυτό που η έρευνα έδειξε είναι πως τα παιδιά συνδέουν το ρυθμό με την ομοιοκαταληξία, με το περιεχόμενο του κειμένου και όταν προσπαθούν να τον αποδώσουν μεγαλόφωνα, εισάγουν στοιχεία της προσωπικότητας και των ενδιαφερόντων της ηλικίας τους. Η συνεχής επαφή με τα ποιήματα μπορεί να βελτιώσει τη μεγαλόφωνη ανάγνωση και τη σωστή απόδοσή τους. Η δημιουργική επινοητικότητα ορισμένων μαθητών/τριών οξύνθηκε από κάποια ποιήματα με αποτέλεσμα όχι μόνο απλά να ενσωματώσουν τη μεταφορά στο λόγο τους (προφορικό-γραπτό), αλλά και να την επεκτείνουν σε δική τους

ερμηνευτική μεταφορά, όταν σχολίαζαν ή ερμήνευαν τα κείμενα. Επιπρόσθετα, στα δικά τους κείμενα την αξιοποίησαν αποτελεσματικά ως ένα εκφραστικό μέσο που συμβάλλει στο σχηματισμό παραστατικών εικόνων για να περιγράψουν με ποιητικό τρόπο ένα έντονο συναίσθημά τους. Στο επίπεδο της ποιητικής εικονοποιίας αποδείχτηκε πως οι μαθητές/τριες αναπαριστούν οπτικά και νοητικά λέξεις, φράσεις, στίχους, στροφές που τους εντυπωσίασαν μέσα στα ποιήματα με πολλούς σημειωτικούς τρόπους, οι οποίοι είναι προσιτοί σ' αυτούς/ες και θεωρούνται από τους/τις ίδιους/ες κατάλληλοι για να μεταφέρουν ικανοποιητικά τις ιδέες τους, τα συναισθήματά τους, τα μηνύματά τους.

Η έκφραση προσωπικών ερωτημάτων, ανησυχιών, προβληματισμών, ελπίδων που συνθέτουν την κοσμοθεωρία του/της κάθε μαθητή/τριας συγχωνεύτηκαν δημιουργικά με τα κείμενα και τις ερμηνείες τους και έγινε κατανοητό πως η ποίηση ως πολιτισμική κατασκευή προσφέρει διεξόδους δημιουργικής και κριτικής αναπαράστασής τους. Κατάφεραν να προσεγγίσουν την πολυσημία, την ανοικτότητα της ποιητικής γλώσσας και ως προέκταση να κατανοήσουν πως η ανάγνωση των ποιημάτων-τραγουδιών αποτελούν αληθινές λογοτεχνικές εμπειρίες με ιδιαίτερο ύφος και σημασία.

Η όλη διδακτική παρέμβαση επηρέασε σημαντικά και τον ίδιο τον ερευνητή, καθώς μέσα από μια αναστοχαστική διαδικασία συνειδητοποίησα πως, όταν οι ανταποκρίσεις των μαθητών/τριών αποτελέσουν το κεντρικό σημείο αναφοράς των διδακτικών μας πρακτικών, μπορούμε να αναμένουμε και ανάλογα διδακτικά «αποτελέσματα». Η διδασκαλία που αξιοποιεί δημιουργικά την οπτική των αναγνωστών αποκτά ζωντάνια, δύναμη και παλμό. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου ένιωσα την ικανοποίηση πως κατάφερα να γεφυρώσω την απόσταση που συνήθως υπάρχει ανάμεσα στο ποιητικό κείμενο και το μαθητή, ενώ παράλληλα αισθάνθηκα έντονα τη λύτρωση του εσωτερικού κόσμου κάποιων παιδιών από τις οδύνες που προκαλεί η ποιητική συγκίνηση και ο δημιουργικός στοχασμός γύρω από τα κείμενα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Altrichter, H., Posch, P. και Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αποστολίδου, Β. (1999). «Λογοτεχνία και ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας». Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου,

Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ. 335-347.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης.* Αθήνα: Κώδικας.

Hanratty, B. (2008). «Opening the windows of wonder: a critical investigation into the teaching and learning of poetry at Key Stage Four in Northern Ireland», *Irish Educational Studies,* Vol. 27, No. 2, σ. 147-158.

Καπλάνη, Β. (2004). «Η θέση της ποίησης σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές». Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ. 359-367.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού.* Παπαδημητρίου Φ. (επιμέλεια-θεώρηση). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κωνσταντουλάκη-Χάντζου, Ι. (1987). «Η ποίηση στη γαλλική παιδεία». Πρακτικά Εβδόμου Συμποσίου Ποίησης, *Η ποίηση στην παιδεία.* Πανεπιστήμιο Πατρών. Εκδόσεις: Γνώση, Θεωρία και Κριτική.

Langer, J. (1995). *Envisioning literature: Literacy understanding and literature instruction.* New York: Teachers College Press.

Παπαδάτος, Γ. (2004). «Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: δοκιμές προσέγγισης της ή για μια "μεθοδολογία" συνάντησης με το Ποίημα».Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ. 221-240.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of Literary Work.* Southern Illinois University: Board of Trustees.

Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. & Π.Ι (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, σ. 21-22.

ABSTRACT

The aim of the thesis was to study the response of students of the sixth grade of primary school to basic elements of poetic language. In particular we focused on comprehensing rhythm, metaphor, poetic imagery through the engagement of children in activities that accompanied the reading of selected poetic texts contained in the teaching scenario "Poetry and Song". The whole teaching intervention was designed following the New Curricula for teaching Literature in Compulsory Education. Furthermore, promoting the aesthetic reading of the poems we wanted to investigate the

way the reading and interpretative approaches of young readers contribute towards cultural literacy and how they themselves evaluate the literary experience they had during the educational program. Also, the reading practices adopted aspired to strengthen dialogue within a community of readers with a central point of reference the personal experiences of students coming to the surface in a process of meeting and mixing with the poetic texts.

Ευάγγελος Μαντζανίδης
Δάσκαλος (ΠΕ 70)
Ιτιάς 20, Εύοσμος, Θεσσαλονίκη, 56224
Τηλ.: 2310 656152, 6972893368
E-mail: vaggelisman7@gmail.com

Λογοτεχνία & Υπερκείμενο: Γ. Σαραντάρης «Δεν είμαστε ποιητές σημαίνει…»

Σοφία Μητρούλια, Χριστίνα Καραντώνη, Σοφία Κωτσελένη

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η λογοτεχνία ως διδακτικό αντικείμενο κινείται ανάμεσα στα όρια της επιστήμης και της τέχνης. Σε ένα φάσμα συνεχών αλλαγών στην εκπαίδευση η λογοτεχνία έρχεται αντιμέτωπη με την πρόκληση των νέων τεχνολογιών και του Διαδικτύου. Καμιά άλλη τεχνολογική καινοτομία μετά την τυπογραφία δεν έχει ανοίξει τόσους νέους δρόμους στη λογοτεχνία όσους το Διαδίκτυο (Kernan, 2001: 204). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της απασχολεί συστηματικά την εκπαιδευτική κοινότητα από τη δεκαετία του 1980 (Γιακουμάτου 2011: 441-450). Στο Διαδίκτυο αίρεται η κυριαρχία του κειμένου, η κειμενική λογοτεχνία και αναδύεται η ηλεκτρονική λογοτεχνία. Η βάση της ηλεκτρονικής λογοτεχνίας είναι το υπερκείμενο. Από πρακτική σκοπιά το υπερκείμενο αποτελεί μια δυναμική μορφή ηλεκτρονικού κειμένου που επιτρέπει την εισαγωγή άλλων κειμένων, εικόνων, αρχείων ήχου, ακόμη και μικρών ταινιών στα διάφορα σημεία του κειμένου με τη μορφή ενεργών δεσμών. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο το υπερκείμενο δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να έχει στη διάθεσή του ένα λογοτεχνικό έργο που εμπεριέχει δεσμούς (links) οι οποίοι οδηγούν σε άλλα γραπτά, ακουστικά ή οπτικά κείμενα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας το «υπερκείμενο» ως εκπαιδευτικό εργαλείο να θέσουν την «πρώτη» ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος του Γ. Σαραντάρη «Δεν είμαστε ποιητές σημαίνει…» και οι μαθητές ανά ομάδες να δημιουργήσουν τις δικές τους διαδρομές ανάγνωσης κατακτώντας μια ενεργητική κριτική στάση στην πράξη της ανάγνωσης. Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι η λογική που διέπει τη λειτουργία του υπερκειμένου είναι συναφής με ζητήματα λογοτεχνικής θεωρίας και κυρίως με την έννοια της διακειμενικότητας (Δανιήλ, 2005: 539-540), ενώ ο συνδυασμός των λογοτεχνικών κειμένων και των οπτικοακουστικών μέσων δύναται να ενισχύσει τόσο τη λογοτεχνική όσο και την οπτικοακουστική εγγραματοσύνη των μαθητών (Πασχαλίδης, 2006. Γιακουμάτου, 2011: 441-450).

2. ΥΠΕΡΚΕΙΜΕΝΟ

2.1. Ορισμός

Ο όρος υπερκείμενο (υπέρ- κείμενο) καταδεικνύει πως πρεσβεύει κάτι περισσότερο από τον προκάτοχό του, το κείμενο. Πιο συγκεκριμένα το υπερκείμενο επιφέρει μία αλλαγή στον κόσμο του κειμένου, την εισαγωγή αυτού που στη γλώσσα των υπολογιστών αποκαλείται υπερδεσμός (hyperlink). Ο υπερδεσμός, όταν ενεργοποιηθεί από τον αναγνώστη, εμφανίζει μπροστά του ένα νέο κείμενο. Η προσθήκη του υπερδεσμού στο κείμενο έχει τόσο σημαντικές συνέπειες, ώστε το υπερκείμενο να θεωρείται μια νέα τεχνολογία γραφής. Η ένταξή του και η χρήση του στο κείμενο θεωρήθηκε πως ανατρέπει τη γραμμικότητα της ανάγνωσης και εκχωρεί στον αναγνώστη μεγαλύτερη ελευθερία, καθώς παραχωρεί στον τελευταίο το δικαίωμα να επιλέγει ποιους και πόσους από τους υπερδεσμούς θα ενεργοποιήσει προσδιορίζοντας με τον τρόπο αυτό την πορεία της ανάγνωσης του (Πετρίδου, 2011).

Ο όρος υπερκείμενο σήμερα χρησιμοποιείται ευρέως για να δηλώσει ένα κείμενο και τους υπερδεσμούς του, όπως αυτό εμφανίζεται στην οθόνη ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Σύμφωνα με την Γιακουμάτου (2011) ο όρος υπερκείμενο (hypertext) δημιουργήθηκε από τον Theodor Nelson στη δεκαετία του ’60 για να περιγράψει ένα είδος ηλεκτρονικού κειμένου, το οποίο διαβάζουμε στην οθόνη του υπολογιστή και είναι ριζικά διαμορφωμένο από τον έντυπο λόγο. Το διακριτικό του χαρακτηριστικό είναι ότι δεν έχει ιεραρχημένη δομή (Γιακουμάτου, 2011. Nelson, 1974). Τη δεκαετία, του ’80 εμφανίστηκαν τα πρώτα αυτόνομα υπερκειμενικά συστήματα, που επέτρεψαν ως το τέλος της ίδιας δεκαετίας την παραγωγή των πρώτων υπερκειμένων με λογοτεχνικές αξιώσεις. Τα λογοτεχνικά αυτά υπερκείμενα αξιοποιούσαν ως κύριο όχημα της αφήγησης τον υπερδεσμό δημιουργώντας διακλαδώσεις και εναλλακτικές διαδρομές, ώστε η πορεία της ανάγνωσης να ορίζεται από τις επιλογές του αναγνώστη. Παρά όμως τη φαινομενική αναγνωστική ελευθερία που υποσχόταν αυτό το είδος αφήγησης, οι επιλογές που παρέχονταν στον αναγνώστη δεν έπαυαν να ορίζονται εκ των προτέρων και, κατά συνέπεια, να περιορίζονται από τον συγγραφέα, όπως και στην έντυπη αφήγηση (Πετρίδου, 2011).

Το υπερκείμενο ως νέο εννοιολογικό πεδίο στον χώρο των λογοτεχνικών σπουδών και της θεωρίας των Μέσων επιδέχεται διάφορες ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Στους ποικίλους ορισμούς που του έχουν αποδοθεί γίνεται κοινά αποδεκτό ως προς τα βασικά του συστατικά πως πρόκειται για

ασυνεχή τμήματα κειμένου και ένα δίκτυο διασυνδέσεων ανάμεσα σε αυτά. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται στον ορισμό του Nelson, (1997) για το υπερκείμενο: «μη γραμμική γραφή – κείμενο που δημιουργεί διακλαδώσεις και επιτρέπει στον αναγνώστη να κάνει επιλογές και που διαβάζεται καλύτερα σε μια διαδραστική οθόνη. Αυτό που από τον περισσότερο κόσμο γίνεται κατανοητό ως μια σειρά από μεγάλα κομμάτια κειμένου που συνδέονται με δεσμούς, οι οποίοι προσφέρουν στον αναγνώστη διαφορετικές διαδρομές» (Πετρίδου, 2011. Landow, 2006).

Σύμφωνα με την Πετρίδου (2011) στον ορισμό του Nelson διακρίνονται και τα υπόλοιπα βασικά στοιχεία του υπερκειμένου που είναι το μέσο παρουσίασής του (διαδραστική οθόνη) και η σειρά του κειμένου που ο ίδιος ο αναγνώστης ορίζει, καθώς προχωρά στην ανάγνωση, ακολουθώντας τις διασυνδέσεις (διαδρομή). Το δεύτερο κύριο στοιχείο του υπερκειμένου, ο δεσμός (link), αποτελεί την ειδοποιό διαφορά που διακρίνει το υπερκείμενο από τα άλλα κείμενα. Ο Bolter, (2006) προβάλλει το υπερκείμενο ως εναλλακτικό μέσο γραφής και ανάγνωσης που αναμορφώνει την τυπογραφία τονίζει ωστόσο πως η ύπαρξη δεσμών από ένα κείμενο προς ένα άλλο δεν είναι ένα στοιχείο εντελώς καινούριο στο υπερκείμενο. Το έντυπο αποτελεί τον προκάτοχό του με τη μορφή των υποσημειώσεων ή των παραπομπών. Η ύπαρξη όμως υπερδεσμού στο υπερκείμενο λειτουργεί διαφορετικά, αφού μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, κάνει δυνατή την άμεση εμφάνιση του διασυνδεδεμένου κειμένου μπροστά στα μάτια του αναγνώστη. Η δυνατότητα εξάλλου μετάβασης που παρέχεται από το ένα τμήμα κειμένου στο άλλο, μέσω της ενεργοποίησης των διασυνδέσεων, μπορεί να συνεχιστεί κατ' εξακολούθηση με αποτέλεσμα το υπερκείμενο όπως σημειώνει ο Bolter, (2006) μπορεί να ειδωθεί ως ένα δίκτυο διασυνδεδεμένων γραφών κάτι που εφαρμόζεται αναφανδόν στον Παγκόσμιο Ιστό, το παγκόσμιο υπερκείμενο (Bolter, 2006: 57-61). Το τρίτο στοιχείο της λειτουργία του υπερδεσμού σύμφωνα με τον ορισμό του Nelson (1997) είναι η διαδρομή (pathway). Στην αναγνωστική προσέγγιση του υπερκειμένου ο χρήστης επιλέγει να ακολουθήσει κάποιους από τους υπερδεσμούς που του προσφέρονται. Οι επιλογές του αναγνώστη οργανώνουν τα lexia σε μια δομή και καθώς προχωράει η ανάγνωση συγκροτούν ένα εξατομικευμένο κείμενο. Ο όρος «διαδρομή» ερμηνεύεται ως η πορεία διαμόρφωσης αυτής της ακολουθίας, της απόδοσης ενός κειμένου μέσω της ενεργοποίησης συγκεκριμένων υπερδεσμών, αλλά ταυτόχρονα στην πορεία αυτή συγκαταλέγεται και το αποτέλεσμά της, δηλαδή το ίδιο το κειμενικό προϊόν που προκύπτει (Landow, 2006. Πετρίδου, 2011). Κατά την Πετρίδου (2011) «Δι-

αδρομή αποκαλείται τόσο η ανάγνωση του υπερκειμένου όσο και το ίδιο το κείμενο που απομένει από το υπερκείμενο».

2.2. Υπερκείμενο: μια εναλλακτική πρόταση παρουσίασης προϊόντων έντυπης κουλτούρας

Η ανάγκη μεταφοράς της τέχνης στο περιβάλλον της τεχνολογίας, όπως αναφέρει η Πετρίδου (2011) είχε ήδη επισημανθεί από τον Lanham (2010) στα συμφραζόμενα της αμερικανικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ο Lanham, (2010) κάνει λόγο για μια σύγκλιση θεωρίας-τεχνολογίας όπου το σημείο σύγκλισης τους είναι η ρητορικότητα. Η θεωρία της τέχνης στη μεταμοντέρνα εποχή εστιάζει στη ρητορικότητα, στη γωνία θέασης των πραγμάτων, καθώς είναι γνωστό πως καμιά μορφή λόγου (discourse) δεν μπορεί να διεκδικήσει πλήρη αλήθεια, αλλά μπορεί μόνο να πλαισιώσει με τα μέσα που διαθέτει την πραγματικότητα από τη σκοπιά που τη θεάται. Η τεχνολογία από την άλλη μπορεί να λειτουργήσει ως όχημα της ρητορικότητας με την «ψηφιακή εναλλαξιμότητα» (digital interchangeability), κατά τη φράση του Lanham, (2010), ως εναλλακτικού μέσου παρουσίασης των έργων τέχνης. Η ψηφιακή αναπαράσταση των τεχνών μπορεί να αποτελέσει μια νέα νόρμα αναπαράστασης που θα ανοίγει, κατά τον Lanham, ένα γόνιμο διάλογο μεταξύ στατικής (δηλαδή έντυπης) και δυναμικής (δηλαδή ψηφιακής) παρουσίασης του έργου τέχνης (Πετρίδου, 2011).

2.3. Το υπερκείμενο ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Καθώς η χρήση του υπερκειμένου επεκτάθηκε σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δημιουργήθηκε μια αισιόδοξη προοπτική για τη δυνατότητα της συμβολής των νέων τεχνολογιών στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε διάφορους τομείς και στην απόδοση εντυπωσιακών αποτελεσμάτων στον χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα το υπερκείμενο δημιούργησε προσδοκίες τόσο στο πεδίο της παραγωγής και της ανάγνωσης της λογοτεχνίας όσο και στον χώρο ανανέωσης του τρόπου διδασκαλίας και των ρόλων των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής πράξης. Έτσι σύμφωνα με την Πετρίδου (2011) δημιουργήθηκε η αντίληψη πως το υπερκείμενο μπορεί να οδηγήσει στη χειραφέτηση του μαθητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και σε πιο ενεργητικούς τρόπους μάθησης .Όπως αναφέρει ο Landow (2006): «Μια βασική συνέπεια του υπερκειμένου έγκειται στον τρόπο με τον οποίο υπομονεύει τις συμβατικές παραδοχές της εποχής μας για τους

διδάσκοντες, τους διδασκόμενους και τους εκπαιδευτικούς δεσμούς. Μεταβάλλει τους ρόλους του δασκάλου και του μαθητή περίπου με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο μεταβάλλει αυτούς του συγγραφέα και του αναγνώστη. Η έμφαση στον ενεργό, ισχυροποιημένο αναγνώστη, που ουσιαστικά θέτει υπό αμφισβήτηση τις γενικές παραδοχές για την ανάγνωση, τη γραφή και τα κείμενα, παρόμοια αμφισβητεί τις παραδοχές μας για τη λογοτεχνική εκπαίδευση και τους θεσμούς της που εξαρτώνται τόσο από τα κείμενα αυτά» (Landow, 2006: 272).

3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Σκοπός της πρότασης είναι οι εκπαιδευτικοί να θέσουν την «πρώτη» ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος και οι μαθητές ανά ομάδες να δημιουργήσουν τις δικές τους εκδοχές. Έτσι οι μαθητές και θα δημιουργήσουν αλλά και θα διαβάσουν κείμενα δικά τους αλλά και άλλων μαθητών. Οι επιμέρους στόχοι είναι:

- Να λειτουργήσουν οι μαθητές ως αναγνωστική κοινότητα, να χαράξουν ανά ομάδα με τη βοήθεια του παρεχόμενου υποστηρικτικού υλικού τη δική τους πορεία ανάγνωσης για το ποίημα του Γιώργου Σαραντάρη «Δεν είμαστε ποιητές σημαίνει» την οποία και να αναδείξουν - μοιραστούν, μέσω της δημιουργίας ή της επιλογής υπερκειμένων.
- Να διαμορφώσουν συνείδηση των αναγνωστικών τους επιλογών, στα πλαίσια μιας στενότερης ομάδας, όσο και σε εκείνα μιας ευρύτερης, συσχετίζοντας τη δική τους αναγνωστική πορεία με εκείνες των άλλων ομάδων.
- Να εμβαθύνουν στην ποιητική ως διαδικασία αλλά και ως γενικότερη στάση ζωής.

Παράδειγμα εφαρμογής του υπερκειμένου στο ποίημα του Γ. Σαραντάρη «Δεν είμαστε ποιητές σημαίνει…».

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Για την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης πρέπει να υπάρχει στο σχολείο διαθέσιμο εργαστήριο Πληροφορικής και τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Στόχος του συγκεκριμένου σεναρίου είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο τρόπος ανάγνωσης, μελέτης και ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι ο ευθύγραμ-

μος, παθητικός τρόπος που υπαγορεύει η μορφή ενός κειμένου. Ο ίδιος ο μαθητής επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο θα οδηγηθεί στην ανευρετική διαδικασία της γνώσης ενεργοποιώντας τις υπάρχουσες πληροφορίες, ανάλογα με τη διάθεσή του, τις προυπάρχουσες γνώσεις του, τις κλίσεις του, τα ενδιαφέροντά του, τον χρόνο του. Η πορεία της μελέτης με αυτό τον τρόπο είναι ανοικτή, ενεργητική, διαφοροποιημένη από ομάδα σε ομάδα, ακόμα και από μαθητή σε μαθητή μέσα στην ίδια ομάδα, και από περίσταση σε περίσταση (Δανιήλ, 2006: 335).

Στα πλαίσια αυτής της λογικής οι μαθητές χωρισμένοι κατά ομάδες -με την ίδια σύνθεση έχουν δουλέψει και στο παρελθόν- καλούνται να εργαστούν στο εργαστήριο Η/Υ για 4 διδακτικές ώρες. Ο ρόλος του καθηγητή είναι αυτός του οργανωτή και συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας. Η επεξεργασία του φύλλου εργασίας, όπως και η παρουσίαση των εργασιών θα γίνει μέσω ενός WiKi που έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια της διδασκαλίας του ποιήματος του Γ. Σαραντάρη.

Αφορμή για τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αποτέλεσε η άποψη ότι «η ανοικτότητα και οι πολλαπλές δυνατότητες νοηματοδότησης που δίνει η υπερκειμενική λογοτεχνία μαζί με τη βιωματική συλλειτουργία εικόνων, λέξεων και ήχων δημιουργούν την υπόθεση ότι μπορούν να εμπλέξουν τους μαθητές σε μια δημιουργική διαδικασία επανανακάλυψης του κειμένου ως εναύσματος για τη διερεύνηση ενός εκτεταμένου δικτύου νοημάτων και σχέσεων που μπορεί να συμπαρασύρει και τη στάση τους απέναντι στα κείμενα της έντυπης λογοτεχνίας» (Αποστολίδου, 2012: 9).

Στόχοι

- Να κατανοήσουν και να αποδεχθούν οι μαθητές τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις.
- Να αναπτύξουν οι μαθητές αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη, αρέσκεια ή απαρέσκεια, για τα κείμενα που διαβάζουν. Η αυτοαξιολόγηση της δικής τους ερμηνευτικής προσέγγισης καθώς και εκείνης των συμμαθητών τους.
- Να αναγνωρίσουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι συγγραφείς μιλούν για τα διάφορα θέματα αλλά και συνομιλούν μεταξύ τους.
- Να αφηγηθούν με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας.
- Να μετουσιώσουν και να μεταφέρουν τα συναισθήματα που τους

προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό.

- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές την αυτενέργεια, την ενεργητική και κριτική στάση στη μελέτη, τη συνθετική ικανότητα, τη δυνατότητα διαχείρισης διαφορετικών ή αντιθετικών γνώσεων.
- Να αντιληφθούν οι μαθητές το λογοτεχνικό έργο στη συνθετότητα και πολυπλοκότητά του, να αντιληφθούν την ανάγνωση της λογοτεχνίας ως μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης, επαναξιολόγησης και επανασημασιοδότησης (Γιακουμάτου, 2011).

Σύντομη περιγραφή του σεναρίου

Οι μαθητές έχουν ήδη έρθει σε επαφή με ποιήματα ποιητικής αφού έχουν διδαχθεί:

1. το ποίημα του Κ. Καρυωτάκη («Είμαστε κάτι…»). Το ποίημα ανήκει στη συλλογή *Ελεγεία και σάτιρες*, την τρίτη και τελευταία του ποιητή, που γράφτηκε το 1927 και η οποία θεωρείται ότι εκφράζει τις απόψεις του σχετικά με το ρόλο του ποιητή και της ποίησης σε δύσκολες ιστορικά συνθήκες. Οι συγκεκριμένες συνθήκες –Βαλκανικοί πόλεμοι, Α Παγκόσμιος πόλεμος, Μικρασιατική καταστροφή– επηρεάζουν τη ζωή και τη διάθεση των ποιητών για δημιουργία, με αποτέλεσμα η ποίηση να παραμένει ένας χώρος απροσπέλαστος για αυτούς που προκαλεί τον φθόνο.

2. το δεύτερο από τα Τρία αποσπάσματα του Α. Εμπειρίκου από τη συλλογή *Ενδοχώρα* που γράφτηκε το 1945. Το δεύτερο απόσπασμα είναι από την ενότητα ο «Πλόκαμος της Αλταμίρας» και αρχίζει συνομιλώντας με τον ορισμό που διατύπωσε ο Πολ Βαλερί για την ποίηση «Η ποίηση είναι ανάπτυξη ενός επιφωνήματος» παραλλαγμένο σε «ανάπτυξη στίλβοντος ποδηλάτου» για να δοθεί στον αναγνώστη η εντύπωση ότι η ποίηση είναι μια ατέλειωτη εκδρομή, ένα συνεχές ταξίδι δημιουργίας, απόλαυσης, ταχύτητας, ελευθερίας.

Στη συνέχεια ακολουθεί η ανάγνωση του ποιήματος του Σαραντάρη «Η ποίηση».

Ποίηση
(Πρόλογος)

Δὲ μπορῶ νὰ βρῶ πιά, τί θέλει νὰ πεῖ ποίηση. Μοῦ διαφεύγει. Τὸ ἤξερα, ἀλλὰ τώρα μοῦ διαφεύγει. Ἂν κάποιος μοῦ ρωτήσει

αὐτὴ τὴ στιγμή, θὰ ντροπιαστῶ. Γιατὶ ἐξακολουθῶ νὰ εἶμαι ἐνδόμυχα βέβαιος πὼς ἡ ποίηση εἶναι μιὰ οὐσία, ἀπαράλλαχτα ὅπως καὶ ἡ ζωή. Καὶ κρύβω, κρύβομαι, κάτι κρύβω, ἀπὸ κάποιον κρύβομαι. Σὰ ν᾽ ἀρχίζω νὰ γίνομαι τρελός, καὶ νὰ ντρέπομαι. Ἀλλὰ ἡ ποίηση; Κάποιος θὰ σταθεῖ ἱκανὸς νὰ πεῖ στοὺς ἄλλους, ὄχι σ᾽ ἐμένα ποὺ ἂν καὶ τὸ ξέρω φεύγω, τί εἶναι ποίηση!

Μέσα από κατευθυνόμενο διάλογο οι μαθητές καλούνται να ανιχνεύσουν την οπτική του ποιητή για το ρόλο της ποίησης και του ποιητή. Ακολουθεί μια σύντομη εισήγηση για τη ζωή και το έργο του και γίνεται ανάγνωση του ποιήματος «Δεν είμαστε ποιητές σημαίνει…» από την ηθοποιό Εύα Κοταμανίδου (https://www.youtube.com/watch?v=2TDUZkjKwCw).

Μετά την πρώτη ακουστική επαφή με το κείμενο οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τους πρώτους προβληματισμούς τους σχετικά με το ρόλο των ποιητών πριν μεταβούν στην οθόνη του υπολογιστή τους όπου υπάρχει ψηφιοποιημένο το κείμενο του Σαραντάρη και μπορούν να αντλήσουν υλικό σχετικό με το ποίημα. Συγκεκριμένα μπορούν να ανοίξουν 8 διαφορετικά αρχεία τα οποία τους παρέχουν προτεινόμενο υλικό που αναφέρεται:

1. Στην ποιητική και φιλοσοφική στάση του Σαραντάρη απέναντι στη ζωή
2. Στις απόψεις του ποιητή για την ποιητική και την ποίηση
3. Στις κριτικές αποτιμήσεις για το έργο του
4. Στη «συνομιλία» των ποιημάτων του με άλλα ποιήματα αυτοαναφορικότητας ομοτέχνων του
5. Στα μελοποιημένα ποιήματα του Σαραντάρη
6. Στον ποιητή και την εποχή του
7. Σε έργα τέχνης που έχουν συνάφεια με τη θεματική του συγκεκριμένου ποιήματος
8. Σε ταινίες και αποσπάσματα ταινιών σχετικά με την ποίηση

Το συγκεκριμένο υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές για τη δημιουργία υπερσυνδέσμων -την όλη διαδικασία τη γνωρίζουν από προηγούμενες διδακτικές ενότητες- ανάλογα με την αναγνωστική διαδρομή που κάθε ομάδα έχει επιλέξει να ακολουθήσει. Οι ομάδες όμως είναι απολύτως ελεύθερες να επιλέξουν και μια τελείως διαφορετική ανάγνωση του ποιήματος ανάλογα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και τα ενδιαφέροντα τους.

Οι μαθητές -με προϋπάρχουσα γνώση τον καταφατικό ορισμό του Καρυωτάκη *Είμαστε κάτι*… και του Εμπειρίκου *η ποίηση είναι*....- έρχονται σε

επαφή με έναν αρνητικό ορισμό μέσω του οποίου ο Σαραντάρης επισημαίνει τι σημαίνει να μην είναι κάποιος ποιητής. Έχοντας ήδη καθοδηγηθεί οι μαθητές στον εντοπισμό αυτής της διαφοράς καλούνται να υλοποιήσουν το πρώτο βήμα του φύλλου εργασίας.

1. *Το ποίημα ξεκινά με μια αρνητική πρόταση. Να το επαναδιατυπώσετε αίροντας την αρχική άρνηση και αποφεύγοντας τη μετάθεσή της στις επόμενες προτάσεις. Προσπαθήστε το ποίημα σας να έχει αρετές ανάλογες με το ποίημα του Σαραντάρη. Να το αναρτήσετε στη σελίδα wiki της ομάδας σας.*

Αφού οι μαθητές έχουν έρθει σε μια πρώτη επαφή με το κείμενο και τις απόψεις που αυτό πραγματεύεται για τον ρόλο του ποιητή και της ποίησης, καλούνται να επιλέξουν δυο τουλάχιστον κατά τη γνώμη τους ισχυρότερα (ή και σκοτεινότερα ή ακόμα απλώς προσφορότερα) σημεία του ποιήματος και να δημιουργήσουν υπερσυνδέσμους με κείμενα, εικόνες, έργα τέχνης, τραγούδια, κινηματογραφικά αποσπάσματα, μουσική κ.ά. μέσα από τους οποίους θα διαφαίνεται η δική τους ανάγνωση - άποψη -οπτική. Στην αντίστοιχη σελίδα wiki της ομάδας τους υπάρχει αναρτημένο το σχετικό υλικό, χωρίς ωστόσο να είναι δεσμευτικό. Όταν ολοκληρώσουν οι μαθητές τη δημιουργία του υπερκειμένου, καλούνται να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους γράφοντας μια παράγραφο και αναρτώντας την στο wiki της ομάδας τους.

Συνεχίζοντας την ανακάλυψη των διαφορετικών οπτικών του ποιήματος ζητείται από τους μαθητές να δώσουν ένα όνομα στην ομάδα τους, στο οποίο να αντανακλάται η στάση τους απέναντί του και να το σημειώσουν στο αντίστοιχο πεδίο της wiki σελίδας τους.

Όταν ολοκληρωθεί και αυτή η διαδικασία, η κάθε ομάδα παρουσιάζει στις υπόλοιπες το αποτέλεσμα της εργασίας της. Στην συνέχεια δίνεται στους μαθητές το τελικό κοινό φύλλο εργασίας - αξιολόγησης. Έχοντας ως βάση το συγκεκριμένο φύλλο εργασίας καλούνται να αναφέρουν σε μια παράγραφο και στη σελίδα wiki της ομάδας τους ένα στοιχείο από τις αναγνωστικές διαδρομές των άλλων ομάδων που τους εντυπωσίασε και να επισημάνουν σε τι διαφοροποιείται η δική τους αναγνωστική διαδρομή από τις αντίστοιχες των άλλων ομάδων.

Τέλος όλοι οι μαθητές έχουν κοινή εργασία για το σπίτι, την επανεξέταση κατ' ιδίαν του συνόλου του παραγομένου από όλες τις ομάδες έργου και την επιλογή ενός από τα παρακάτω ζητούμενα:

1. Να χαράξει ο κάθε μαθητής τη δική του προσωπική διαδρομή μέσα από μια εκ νέου δημιουργία υπερσυνδέσμων ή
2. Να καταθέσει την δική του ποιητική εκδοχή – πρόταση – απάντη-

ση στο ποίημα, να επαναδιατυπώσει δηλαδή, ό,τι η ομάδα είχε καταθέσει στα πλαίσια της ερώτησης 1 του αρχικού φύλλου εργασίας.

Σε κάθε περίπτωση, το παραγόμενο έργο θα αναρτηθεί στην σελίδα της αντίστοιχης ομάδας και θα φέρει το ονοματεπώνυμο του συντάκτη του.

Το συγκεκριμένο σενάριο, εκτιμούμε πως παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να λειτουργήσει αφενός ως μέλος μιας αναγνωστικής κοινότητας, αφετέρου ως μεμονωμένος αναγνώστης και να αποκτήσει συγχρόνως συνείδηση των όποιων επιλογών –δικών του και των άλλων– είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο.

Το παραγόμενο από τους μαθητές έργο δίνει επιπλέον στον διδάσκοντα πολύτιμες πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των μαθητών του, πληροφορίες που μπορεί με πολλούς τρόπους να αξιοποιήσει στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των επομένων διδακτικών ενοτήτων.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
(Κοινό)

Δεν είμαστε ποιητές
Δὲν εἴμαστε ποιητὲς
Σημαίνει έγκαταλείπουμε τὸν ἀγῶνα
Παρατᾶμε τὴ χαρὰ στοὺς ἀνίδεους
Τὶς γυναῖκες στὰ φιλιὰ τοῦ ἀνέμου
Καὶ στὴ σκόνη τοῦ καιροῦ
Σημαίνει πὼς φοβόμαστε
Καὶ ἡ ζωή μας ἔγινε ξένη
Ὁ θάνατος βραχνάς.
(Γιώργος Σαραντάρης, 23-04-1938)

Παρατήρηση: Τα βήματα καθορίζονται από τον αριθμό που προτάσσεται. Θα ασχοληθείτε με το 2ο βήμα. αφού έχετε ολοκληρώσει το 1ο, ενώ αντίστοιχα με το 3ο, αφού έχετε ολοκληρώσει το 2ο.

1. Το ποίημα ξεκινά με μια αρνητική πρόταση. Να το επαναδιατυπώσετε αίροντας την αρχική άρνηση και αποφεύγοντας την μετάθεσή της στις επόμενες προτάσεις. Προσπαθήστε το ποίημά σας να έχει αρετές ανάλογες με το ποίημα του Σαραντάρη. Να το αναρτήσετε στη σελίδα wiki της ομάδας σας

2. Στα πλαίσια ενός διαλόγου που ως αναγνωστική κοινότητα αναπτύσσετε με το ποίημα, να επιλέξετε δύο τουλάχιστον από τα κατά τη γνώμη σας

ισχυρότερα (ή και σκοτεινότερα ή ακόμα απλώς προσφορότερα) σημεία του ποιήματος και να δημιουργήσετε υπερσυνδέσμους (κείμενα, εικόνες, μουσική κ.λπ.) μέσα από τους οποίους θα διαφαίνεται η δική σας ανάγνωση-άποψη-οπτική. Στην αντίστοιχη σελίδα wiki της ομάδας σας υπάρχει σχετικό υλικό, δεν είναι ωστόσο δεσμευτικό. Όταν ολοκληρώσετε την δημιουργία υπερκειμένου, να δικαιολογήσετε σε μία παράγραφο τις επιλογές σας.

3. Να δώσετε ένα όνομα στην ομάδα σας, στο οποίο να αντανακλάται η στάση σας απέναντι στο ποίημα. Να το σημειώσετε στο αντίστοιχο πεδίο της wiki σελίδας σας.

ΤΕΛΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
(Κοινό)

1. Να αναφέρετε σε μία παράγραφο και στην σελίδα wiki της ομάδας σας ένα στοιχείο από τις αναγνωστικές διαδρομές των άλλων ομάδων που σας εντυπωσίασε.
2. Να επισημάνετε και να παρουσιάσετε ομοίως στην σελίδα wiki της ομάδας σας σε τι διαφοροποιείται η αναγνωστική διαδρομή της δική σας ομάδας από τις αντίστοιχες των άλλων.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ-ΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ
(Κοινό)

Ο καθένας από εσάς, αφού επανεξετάσει κατ' ιδίαν το σύνολο του παραγόμενου από όλες τις ομάδες έργου, να επιλέξει ένα από τα κάτωθι, (α) ή (β):
(α) να χαράξει την δική του προσωπική διαδρομή μέσα από μια εκ νέου δημιουργία υπερσυνδέσμων.
(β) να καταθέσει την δική του ποιητική εκδοχή-πρόταση-απάντηση στο ποίημα, να επαναδιατυπώσει δηλαδή ό, τι η ομάδα είχε καταθέσει στα πλαίσια της ερώτησης 1 του αρχικού φύλλου εργασίας.
Σε κάθε περίπτωση, το παραγόμενο έργο θα αναρτηθεί στην σελίδα της αντίστοιχης ομάδας και θα φέρει το ονοματεπώνυμο του συντάκτη του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου, Β. (2012). Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δη-

μιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο. *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε στις 11-12-2016 από: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf

Bolter, (2006). *Οι μεταμορφώσεις της γραφής: υπολογιστές, υπερκείμενο και αναμορφώσεις της τυπογραφίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιακουμάτου, Μ. Τ. (2011). Εφαρμογές υπερκειμένου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Λύκειο. *Στα πρακτικά του 3ου Συνεδρίου Πληροφορική στην εκπαίδευση,* Πανεπιστήμιο Πειραιά, 8/10/2011 σσ. 441-450.

Δανιήλ, Χ. (2006). Προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη μέθοδο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Η χρήση του υπερκειμένου στη μελέτη της λογοτεχνίας. *Πρακτικά Συνεδρίου «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή»*, Βόλος, 2006.

Kernan, A. (2001). *Ο θάνατος της λογοτεχνίας.* Αθήνα: Νεφέλη.

Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical theory and new media in an era of globalization*. JHU Press.

Lanham, R. A. (2010). *The electronic word: Democracy, technology, and the arts*. University of Chicago Press. Ανακτήθηκε στις 10/11/2016 από: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=BkwWn1OB9uQC&oi=fnd&pg=PP10&dq=+Richard+A.+Lanham,+The+Electronic+Word:+Democracy,+Technology,+and+the+Arts,+The+University+of+Chicago+Press&ots=rBtXPu7hEl&sig=0Q3CF4P6w0jhbe2y8wkeQNhgSLM&redir_esc=y#v=onepage&q=Richard%20A.%20Lanham%2C%20The%20Electronic%20Word%3A%20Democracy%2C%20Technology%2C%20and%20the%20Arts%2C%20The%20University%20of%20Chicago%20Press&f=false

Nelson, T. H. (1997). Literary machines. Swarthmore, Pa.: Selfpublished, 1981. Quoted from Hypertext 2.0: the Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology. *Baltimore: John Hopkins University Press*.

Πασχαλίδης, Γ. (2006). Το τέλος της ανάγνωσης; *Βιβλιοθήκη Ελευθεροτυπίας*, *394*, σσ. 22-25.

Πετρίδου, Ε. (2011). *Υπερκείμενο: Ιστορία, Θεωρία, Πρακτικές (και μια εφαρμογή στη Νεοελληνική Λογοτεχνία)*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας ΜΝΕΣ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ABSTRACT

The aim of this paper is the analysis of the use of hypertext in Sarantaris' poem "We are not poets means...". In the first part of the paper terms, such

as 'electronic literature' and 'hypertext' are identified in order to show the potential of the hypertext in a Literature course as a single set of cognitive categories, sensory discrimination, pedagogical roles and subjectivity construction practices. In the second part, the application of hypertext in George's poem Sarantaris "We are not poets mean ..." is presented where students are asked to turn the above poem into hypertext and create their own alternative paths through the poem. With hypertext editing the above poem avoids exclusivity of linear reading and thus facilitates the student's access to the historical, social and cultural context of the text. The hypertext becomes a medium that can serve student-centered teaching enabling student cooperation and integration in the group promoting digital literacy.

Σοφία Μητρούλια
Φιλόλογος, Med, Πειραματικού Λυκείου Πανεπιστημίου Πατρών
Ελευθερίας 9, Αραχωβίτικα, 26504 Πάτρα
Τηλ.: 2610931848 & 6972557563
E-mail: smitroulia@gmail.com

Χριστίνα Καραντώνη
Φιλόλογος, M.Sc, Πειραματικού Λυκείου Πανεπιστημίου Πατρών
Μ. Καλομοίρη 50, 264 42 Πάτρα
Τηλ.: 2610 424661 & 6974056601
E-mail: katantoni@yahoo.gr

Σοφία Κωτσελένη
Φιλόλογος Phd, Πειραματικού Λυκείου Πανεπιστημίου Πατρών
Λυκοχορού 93, 26500 Πάτρα
Τηλ.: 2610226273 & 6973332540
E-mail: sofiakots@hotmail.com

Εφαρμοστική Λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσέγγιση της Λογοτεχνίας

Πολυξένη Μήτση

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα όπου η γνώση είναι πολυσύνθετη, διαφοροποιείται και επαναπροσδιορίζεται με ταχύτατους ρυθμούς, τα δεδομένα εκπαιδευτικά συστήματα αδυνατούν να ανταποκριθούν πολύπλευρα και αποτελεσματικά στις νεοδημιουργηθείσες ανάγκες ενός ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού προβάλλοντας επιτακτικά την ανάγκη για δημιουργική αξιοποίηση πολλαπλών αποτελεσματικών και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Ο παραδοσιακός, τυποποιημένος και μονοδιάστατος τρόπος διδασκαλίας και μάθησης καθίσταται ανεπαρκής για την επίτευξη των σύγχρονων απαιτήσεων της διδακτικής διαδικασίας γεγονός που επιτάσσει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς φαίνεται ότι μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στην ολοένα αυξανόμενη διαφορετικότητα του πολυεπίπεδα μικτού μαθητικού δυναμικού (Koutselini & Persianis, 2001). Οι διαφορετικές εκφάνσεις του μαθητικού δυναμικού, και η αμφισβήτηση της τυπικής εικόνας του «μέσου» μαθητή εγείρουν την ανάγκη της διαφοροποίησης προκειμένου να επιτευχθεί η άρση των μαθητικών ανισοτήτων και η μεγιστοποίηση των ακαδημαϊκών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Tomlinson, 2010).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι μια έτοιμη συνταγή προς εφαρμογή, δεν αποτελεί διδακτική στρατηγική, δεν είναι ένα άλλο διδακτικό μοντέλο, αλλά είναι περισσότερο ένας «άλλος» τρόπος σκέψης επί του διδακτικώς πρακταίου, που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας, της μάθησης, των κανόνων στην αίθουσα διδασκαλίας, της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης του διδακτικού έργου (Θεοφιλίδης, 2009· Tomlinson, 2010). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια υψηλού επιπέδου διεργασία που απαιτεί ευελιξία, εναλλακτικότητα και καινοτομία στη διδασκαλία, στην τήρηση του αναλυτικού προγράμματος και στην πα-

ρουσίαση των γνώσεων προς τους μαθητές (Hall, 2002) λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα σε επίπεδο γνώσεων, εμπειριών, απαιτήσεων, δυναμικού και ενδιαφερόντων (Hart, 1992· Santamaria, 2009· Tomlinson, 1999). Στη βάση αυτή καταδεικνύεται ότι η εφαρμοστική λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρέχει το μαθησιακό πλαίσιο πολυεπίπεδης ενεργοποίησης του ψυχοπνευματικού δυναμικού του κάθε μαθητή, της ενεργούς εμπλοκής του στη διδακτική διαδικασία και της ανάπτυξης κινήτρων για οικοδόμηση νέας γνώσης, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας του κάθε μαθητή, τα επιμέρους ενδιαφέροντα, αλλά και το μαθησιακό προφίλ του (Φύκαρης, 2012).

Η αφετηρία για την έννοια της διαφοροποίησης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σύγχρονης αντίληψης συναντάται στις αρχές του 20ου αιώνα όπου εμφανίζονται τα συστήματα διδασκαλίας Dalton Plan, Winnetka Plan αλλά και το Κίνημα Προοδευτικής Αγωγής τα οποία αναφέρονται στην εξατομίκευση της διδασκαλίας (Πετρουλάκης, 1992) και επιτάσσουν την ανάγκη αναπροσαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διδακτικής λειτουργίας με γνώμονα τις διαφοροποιημένες ατομικές ανάγκες των μαθητών (Θεοφιλίδης, 2009).

Ο Γερμανός παιδαγωγός Hopf διατυπώνει τη δεκαετία του 1960, τον προβληματισμό του σχετικά με τη εφαρμογή στρατηγικών ομοιογένειας στον μέχρι τότε τρόπο επιλογής κριτηρίων- όπως για παράδειγμα το φύλο, την ηλικία, τις μόνιμες ομάδες εργασίας των μαθητών σε διάφορα μαθήματα του σχολικού προγράμματος- ένταξης και εργασίας των μαθητών στη καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και προβάλλει την ανάγκη διαφοροποίησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας συμβάλλοντας σημαντικά στην ανάδειξη της αξίας της διαφοροποίησης στη διδασκαλία (Hopf, 1992).

Οι εντατικές έρευνες της νευροεπιστήμης και κλάδων της Ψυχολογίας επιβεβαίωσαν με τα πορίσματά τους, τους διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης, αφομοίωσης, δόμησης και επαναχρησιμοποίησης από τα άτομα της παρεχόμενης πληροφορίας και γνώσης. Η διαφορετικότητα, λοιπόν, είναι πλέον και επιστημονικά τεκμηριωμένη και διατυπώθηκε στην «αρχής της ατομικότητας» (Θεοφιλίδης, 2009).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας καταλαμβάνει σήμερα ή τείνει να καταλάβει μεγάλο μέρος της διδακτικής πράξης επιχειρώντας ο κάθε μαθητής με διαφοροποιημένο τρόπο να προσεγγίσει τη γνώση, παρακινούμενος προς την επίτευξη γνωσιακής αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικής αλλαγής.

2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Επιχειρώντας να προσδιοριστεί εννοιολογικά η έννοια της διαφοροποίησης διαπιστώνεται αντικειμενική δυσκολία λόγω του πολυεπίπεδου και πολυσύνθετου χαρακτήρα της πρακτικής εφαρμογής της διαφοροποίησης (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Ο Hopf θα ορίσει τη «διαφοροποίηση» της διδασκαλίας ως την ένταξη των μαθητών σε ομάδες ανάλογα με τους στόχους μάθησης, που τίθενται τόσο από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Hopf, 1982).

Ο Κανάκης (1991), υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση είναι η διδασκαλία μέσω της οποίας εφαρμόζονται ποικίλες δραστηριότητες, ιεραρχούνται συγκεκριμένα κριτήρια, εμπλουτίζονται τα μέσα διδασκαλίας, αξιολογούνται οι διαδικασίες και διαμορφώνεται ανάλογα το περιβάλλον ώστε να ανταποκριθούμε στις ατομικές δυνατότητες κάθε μαθητή (Κανάκης, 1991). Ως εκ τούτου η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική (Κουτσελίνη, 2001).

Ο Bearne υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση είναι μια διδακτική προσέγγιση η οποία απαιτεί τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας και των μαθησιακών δραστηριοτήτων ώστε να καλυφθούν όλες οι ανάγκες των μαθητών (Bearne, 1996).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στοχεύει στην οικοδόμηση της γνώσης και επιδιώκει την ενεργοποίηση του κινήτρου για μάθηση και τη διαμόρφωση γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Gagatsis & Koutselini, 2000).

Εξελικτικά και, σύμφωνα με την Tomlinson η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία δημιουργεί τις προϋποθέσεις ανταπόκρισης στις ενδοατομικές και διατομικές ανάγκες κάθε μαθητή και ενισχύει τη δυναμικότητα του, με στόχο να επιφέρει την επίτευξη της καλύτερης και αποτελεσματικότερης μαθησιακής εμπειρίας (Tomlinson, 2004). Είναι, ουσιαστικά, η αναμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών, προκειμένου να καθίσταται ικανοποιητική σε σχέση με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις απαιτήσεις και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 2010: 27-28). Για την επίτευξη αυτή απαιτείται ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος, σαφής καθορισμός των στόχων και των κριτηρίων διαφοροποίησης των μαθητικών αναγκών και διαρκής αξιολόγησή της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008), μέσα από καταστάσεις διαρκούς στοχασμού και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού (Φύκαρης, 2014).

Ωστόσο σημείο που πρέπει να τονισθεί στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι ότι «Διαφοροποίηση» δεν σημαίνει διαφορετικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή. Ούτε πρόκειται για ποιοτική διάκριση των βημάτων εργασίας και των δραστηριοτήτων. Η έμφαση δίνεται στον ευέλικτο σχεδιασμό, ενώ η αξιολόγηση λειτουργεί ως μέσο ανατροφοδότησης για την πρόοδο των μαθητών και αναστοχασμού επί του διδακτικώς πρακταίου, προκειμένου να υλοποιούνται οι απαιτούμενες κάθε φορά προσαρμογές και αναπροσαρμογές (Καραγεώργου, 2008).

3. ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΔΟΜΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η εφαρμοστική λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας δεν απαιτεί μια συγκεκριμένη διδακτική πορεία, που να μπορεί να αποτελέσει πανάκεια στο πρόβλημα της πολυπλοκότητας και του διαφορετικού βαθμού μάθησης των μαθητών. Ωστόσο είναι δυνατόν να διατυπωθούν οι βασικές αρχές που διέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός επικεντρώνει τη διδασκαλία του στα ουσιώδη σημεία του διδακτικού αντικειμένου, τα οποία αφενός αποτελούν χρήσιμα εργαλεία και είναι αξιοποιήσιμα από τους μαθητές του και, αφετέρου εγείρουν το ενδιαφέρον τους. Επιπροσθέτως, όλοι οι μαθητές συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία, ανάλογα ο καθένας με τη δυναμική τους (Κανάκης, 2001). Κατά την εφαρμοστική λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ενθαρρύνονται σχέσεις υγιούς συνεργασίας και οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Επιπλέον, προωθείται τόσο η ατομική όσο και η ομαδική εργασία, ενώ εφαρμόζονται ευέλικτα μαθησιακά σχήματα και ποικίλες διδακτικές στρατηγικές (Tomlinson, 2010).

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πράξη θα πρέπει να εμπλουτίσει τον παιδαγωγικό και διδακτικό τρόπο σκέψης του, να εφαρμόσει εναλλακτικές και ευέλικτες διδακτικές πρακτικές και να είναι διατεθειμένος να αφιερώσει αρκετό χρόνο και να καταβάλει σημαντική προσπάθεια προκειμένου να αντεπεξέλθει στις προκύπτουσες απαιτήσεις (Zeichner & Liston, 1996).

Διαφοροποίηση δε σημαίνει διαφορετικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή, ούτε χωρισμό της τάξης μικτών επιπέδων ικανότητας σε ομοιογενείς ομάδες για να μειωθούν οι διαφορές. Πρόκειται για ποιοτική διάκριση των βημάτων εργασίας και των δραστηριοτήτων, η οποία στηρίζεται στον κα-

λό σχεδιασμό και περιλαμβάνει την αξιολόγηση, ως μέσο ανατροφοδότησης για την πρόοδο των μαθητών, και τον αναστοχασμό ως εργαλείο για την αναπροσαρμογή του μαθήματος (Καραγεώργου, 2008). Ο σχεδιασμός προϋποθέτει εξοικείωση με τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις αρχές της πολλαπλής νοημοσύνης, τα μαθησιακά προφίλ και την αξιολόγηση (Δενδάκη, 2011)**.** Προκειμένου να σχεδιάσουμε τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία θα ακολουθήσουμε τα παρακάτω βήματα: *1ο: Γνωρίζουμε τους μαθητές, 2ο: Λαμβάνουμε υπόψη διάφορες διδακτικές στρατηγικές, 3ο: Διαλέγουμε διάφορες διδακτικές δραστηριότητες και 4ο: Επιλέγουμε τρόπους αξιολόγησης της προόδου* (Αργυρόπουλος, 2011).

Στο εφαρμοστικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας απαιτείται η μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη, για να έχουν τη δυνατότητα ελεύθερης κίνησης στον χώρο και μεγαλύτερης δράσης στην αίθουσα διδασκαλίας. Είναι απαραίτητη, ακόμη, η τακτική ενημέρωση των γονέων για τους λόγους, τις ωφέλειες αλλά και τις ευκαιρίες που παρέχει στους μαθητές η διαφοροποίηση ως διδακτική προσέγγιση (Tomlinson, 2010). Σε κάθε περίπτωση πρέπει ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη περισσότερο από ότι στην παραδοσιακό τύπου διδασκαλία, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις ικανότητες και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του (Hall, 2002· Tomlinson, 2010). Βασική του επιδίωξη πρέπει να είναι η ενεργοποίηση της προσοχής των μαθητών, η παροχή ερεθισμάτων για ανάκληση χρήσιμων γνώσεων, η αξιοποίηση εναλλακτικών τρόπων κωδικοποίησης, η ανατροφοδότηση (Φλουρής, 2005), η ενίσχυση της αλληλεπικοινωνίας και η παροχή της δυνατότητας αυτό-αξιολόγησης (Φύκαρης, 2013).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα θα πρέπει να λειτουργεί σε ένα πλαίσιο ισορροπημένου και καλού επιπέδου επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Η ύπαρξη σεβασμού για το χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση της εργασίας κάθε μαθητή, η παροχή ίσων ευκαιριών, η ενθάρρυνση, η παρώθηση, η σαφήνεια στη διατύπωση των στόχων και η ανταπόκριση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή οδηγούν ασφαλέστερα στην επίτευξη των μαθησιακών και διδακτικών στόχων. Η εναλλακτική μάθηση μέσα από διερευνητικές, ανακαλυπτικές και συμμετοχικές διδακτικές διαδικασίες αυξάνει σημαντικά τις πιθανότητες για μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της μάθησης (Φύκαρης, 2011).

4. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες συστηματικά αντικείμενο επιστημονικού διαλόγου και εφαρμογής στη διδακτική πράξη με αφορμή τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα -PISA και PIRLS- τα οποία κατέδειξαν χαμηλές επιδόσεις σε ομάδες μαθητών (Γκόβαρης, 2011). Μια αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της σύγχρονης μετανεωτερικής εποχής εφαρμόζει εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το διδακτικό υλικό πρέπει *«να έχει επικαιρότητα, να είναι ρεαλιστικό, να συσχετίζεται με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και να εδράζεται στις σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις»* (Φλουρής, 1991: 405). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται ότι διαθέτει τη δυναμική να επηρεάσει τα σχολικά συστήματα με τέτοιον τρόπο ώστε να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ικανότητες, δεξιότητες και ανάγκες του μαθητικού δυναμικού και να επιτύχουν τη μεγιστοποίηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Tomlinson, 1999, 2001).

Η εφαρμοστική λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη λογοτεχνία θα ενισχύσει τη μαθητική εμπλοκή στη διαδικασία οργάνωσης, ταξινόμησης, μετάδοσης και επεξεργασίας της γνώσης γεγονός που θα ασκήσει επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικής αυτοεικόνας του μαθητή αλλά και της αντίληψής του για την κοσμοεικόνα (Μακρή-Μπότσαρη, 2005:8-10). Οι διαφοροποιήσεις που αποτυπώνονται στο μαθητικό δυναμικό αναδεικνύουν την ανάγκη αντιμετώπισης των διδακτικών αντικειμένων με κριτικό, ευέλικτο και καινοτόμο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται περισσότερο στις απαιτήσεις όλων των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια σημαντική διδακτική ανταπόκριση, δεδομένου ότι προσανατολίζεται στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας του κάθε μαθητή, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ του, ενώ στοχεύει στην εξασφάλιση εκείνης της ποιότητας των διδακτικών καταστάσεων, στις οποίες οι μαθητές θα εμπλέκονται ενεργητικά, θα αισθάνονται ασφαλείς και θα ενεργοποιούνται προς την οικοδόμηση της γνώσης (Fykaris & Mitsi, 2013).

Η λογοτεχνία δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως ένα αρραγές σώμα κειμένων που περιέχεται σε ένα ανθολόγιο αλλά να αποτελεί έναυσμα τόσο για μια συνολικότερη αλλαγή κλίματος στην εκπαίδευση και στη σχέση διδασκόντων-διδασκομένων όσο και για τη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή (Π. Ι, 2011). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει τη

δυνατότητα τόσο για ενεργητική πρόσκτηση γνώσης όσο και για βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης.

Στόχος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας θα πρέπει να είναι η ενίσχυση της κριτικής αντίληψης, η ισότιμη και δημιουργική συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της θεωρίας της οικοδόμησης, της οποίας η θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές γνώσεις των μαθητών έχει αποδειχθεί και ερευνητικά, μπορεί να αποτελέσει τη λύση στο πρόβλημα της διαφορετικότητας στην τάξη, της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης και της σχολικής αποτυχίας (Kim, 2005· & Chall, 2000).

Η λογοτεχνία είναι περισσότερο ένα εχέγγυο για συνειδητοποίηση, διερεύνηση και κριτική κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών, διακρίσεων και αξιών στη βάση των οποίων είναι δυνατόν να αντιληφθούμε καλύτερα την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας ταυτότητα. Η διαφοροποίηση μπορεί να είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, το φύλο ή το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008).

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να διαμορφώσουν μια νέα, διαφορετική υποκειμενικότητα βασισμένη στην ηθική του πλουραλισμού και του διαλόγου, στην κριτική αυτογνωσία, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο σεβασμό και την εκτίμηση του άλλου και εν τέλει μια διαλογική, πλουραλιστική και δημοκρατικότερη κοινωνική πραγματικότητα (Πασχαλίδης, 2004: 322). Το μάθημα της λογοτεχνίας είναι ένα προνομιακό μέσο για την καλλιέργεια του ήθους και τη διαμόρφωση των αξιών στη βάση μια πολυπολιτισμικής κοινωνίας και αντίστοιχα μιας πλουραλιστικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας με έντονο το στοιχείο της διαφορετικότητας, της συνδιαλλαγής, της συνύπαρξης και της κοινής δημιουργίας χωρίς αποκλεισμούς, συναισθηματισμούς και ετικέτες (Αποστολίδου 2002: 133 – 140). Στο πλαίσιο της διαφοροποίησης οι μαθητές ασκούνται στην αυτοδύναμη εργασία και επικοινωνούν μεταξύ τους με σύνεση, αισθήματα σεβασμού και αλληλοβοήθειας μέσω των συνεχών και δημιουργικών διαμαθητικών αλληλεπιδράσεων και της διαμόρφωσης συνθηκών αγαστής συνεργασίας (Φύκαρης, 2013).

5. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Στο υποκεφάλαιο αυτό της εισήγησης παρουσιάζεται ένα παράδειγμα διδακτικής εφαρμογής στο λειτουργικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Δι-

δασκαλίας που αφορά τη λογοτεχνία, με κύρια επιδίωξη την ψυχοπνευματική ενεργοποίηση όλων των μαθητών και την ενίσχυση της επιδιωκόμενης μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Το παράδειγμα που ακολουθεί βασίζεται στη διδακτική λογική του μοντέλου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Tomlinson, το οποίο δομείται ως εξής:

ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ TOMLINSON[1]

ΜΑΘΗΤΗΣ	**ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**		
Λειτουργικές Δυνατότητες	**1ο επίπεδο:** *Προσδιορισμός και Εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου*	**2ο επίπεδο:** *Διαδικασία Εμβάθυνσης*	**3ο επίπεδο:** *Επίτευξη Μαθησιακού Αποτελέσματος*
Μαθησιακή Ετοιμότητα	Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης	Ανάδυση προϋπάρχουσας γνώσης και συσχέτιση και προσαρμογή στα δεδομένα της νέας γνώσης	Αξιολόγηση των τελικών επιτεύξεων και ανατροφοδότηση
Κλίσεις και Τάσεις	Ανάδυση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο	Ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο και προσαρμογή τους σε αυτό	Έλεγχος του επιπέδου επιρροής των ενδιαφερόντων στο μαθησιακό αποτέλεσμα
Μαθησιακή Δυναμική	Ταχύτητα και ρυθμός μάθησης: Πόσο προσεγγίσιμο είναι το περιεχόμενο μάθησης;	Δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών και δυναμικές αλληλεπιδραστικές επιρροές	Διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας

Τάξη εφαρμογής της διδασκαλίας: Στ΄ Δημοτικού

1. Tomlinson, C. (2005). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2ed ed.): NJ: Pearson, Merril Prentice Hall.

Θέμα-αντικείμενο διδασκαλίας-μάθησης: Φιλία και ετερότητα

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Το γνωστικό αντικείμενο της διδακτικής εφαρμογής: Ανθολόγιο Ε'& Στ' Δημοτικού, Ενότητα Ι. με θέμα: Ειρήνη και Φιλία, Λογοτεχνικό κείμενο: «Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι» της Ελένης Σαραντίτη, Η συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή συνδέεται με τις γνωστικές περιοχές: της Γλώσσας ευρύτερα (λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου), της Αισθητικής Αγωγής (Μουσική, Εικαστικά) και της Πληροφορικής.

Διάρκεια εφαρμογής: 3 διδακτικά δίωρα

Σύντομη περίληψη: Μια συντροφιά από παιδιά απολαμβάνει τις καλοκαιρινές διακοπές σε μια μικρή παραλιακή πόλη. Τα παιδιά γνωρίζουν τα αρχαία αγάλματα της περιοχής και τα αγαπούν, λες και είναι ζωντανοί άνθρωποι. Οι πιο καλοί φίλοι όμως των παιδιών είναι οι τσιγγάνοι που κάθε χρόνο, την ίδια εποχή, κατασκηνώνουν στον τόπο τους. Οι αναμνήσεις των παιδιών και η σχέση τους με τους τσιγγάνους είναι πολύ καλές παρά τις αντιρρήσεις των μεγάλων. Ένα δυσάρεστο περιστατικό με μια μικρή τσιγγάνα θα προκαλέσει αναστάτωση και θλίψη και στις δύο πλευρές λόγω της βίαιης και ξαφνικής επιστροφής τους και επομένως της έλλειψης της παρέας και των παιχνιδιών τους.

Σκοπός: Να αναπτύξουν οι μαθητές αισθήματα φιλίας και σεβασμού σε άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές:

Γνωστικοί

- Να καλλιεργηθεί η γλωσσική τους έκφραση μέσω της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες άντλησης, συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης, και επεξεργασίας δεδομένων.
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Κοινωνικός

- Να αναπτύξουν πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας.
- Να αποκτήσουν σεβασμό στις ιδέες και απόψεις των άλλων.

Συναισθηματικός

- Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και σεβασμό για τις ανάγκες και τα δικαιώματα των άλλων.
- Να αποδέχονται, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά.
- Να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων.

Ψυχοκινητικός

- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσω του χορού, του τραγουδιού, της δραματοποίησης και της ζωγραφικής.

Υλικοτεχνική υποδομή: Θρανία τοποθετημένα με τέτοιον τρόπο που να ευνοούν την εργασία των μαθητών σε ομάδες, Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέα, χαρτί του μέτρου, μολύβια, μαρκαδόρους, χαρτόνια σε μέγεθος Α4, τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, φύλλο εργασίας, σημειωματάριο.

Μεθοδολογία: Θα εφαρμοστεί η μέθοδος εργασίας των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας, η ομαδοποίηση μπορεί να είναι ελεύθερη, βάσει κριτηρίων, ομοιογενής ή ετερογενής (Κοσσυβάκη, 2003: 64) και θα αξιοποιηθούν τεχνικές όπως ανίχνευση προηγούμενων γνώσεων, καταιγισμός ιδεών και προτάσεων, καταγραφή απόψεων σε εννοιολογικούς χάρτες και λίστες, διερεύνηση και επεξεργασία θεμάτων μέσα από την έρευνα και την ανακάλυψη, ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών, καλλιέργεια κριτικής σκέψης και προβληματισμού, ανάπτυξη διαλόγου, ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας αποδοχής και ενθάρρυνσης. Η διδασκαλία θα έχει ερωτηματική-διαλογική μορφή, θα βασίζεται στις αρχές της αυτενέργειας, της διαθεματικότητας, της βιωματικότητας και της διερευνητικής μάθησης.

Πρώτη φάση: Προετοιμασία τάξης για διδασκαλία με μικρές ομάδες μαθητών

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, προκειμένου να λάβουν ενεργό δράση στη διαδικασία της μάθησης, να συμμετέχουν με πνεύμα σεβασμού και συνεργασίας, να εκδηλώσουν τη δημιουργικότητά τους, να λάβουν πρωτοβουλίες και να κινηθούν ευέλικτα στην ομάδα προλαμβάνοντας ή/και αντιμετωπίζοντας πιθανές συγκρούσεις. Ακολουθεί από τον εκπαιδευτικό η ανάγνωση του κειμένου «Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι» της Ελένης Σαραντίτη, από το Ανθολόγιο των Ε' και Στ' τάξεων. Μετά το πέρας της αφήγησης δίνονται σε κάθε ομάδα διαφοροποιημένες ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου προκειμένου να προσεγγιστούν διαφοροποιημένα οι παράμετροι του κειμένου και να αναδειχθούν τα συναισθήματα των μαθητών.

Δεύτερη φάση: Επεξεργασία στο πλαίσιο των ομάδων

Στην ολομέλεια της τάξης ενθαρρύνεται η ανάπτυξη διαλόγου και ακολουθούν ερωτήσεις καταθέτοντας η κάθε ομάδα τις απόψεις της και στη συνέχεια εκφρά-

ζει ο κάθε μαθητής αβίαστα την προσωπική του άποψη με επιχειρήματα και εκδηλώνει τα συναισθήματά του. Ακολούθως αναπτύσσεται συζήτηση, στην οποία επιδιώκεται να υπάρξει συσχέτιση των συναισθημάτων των μαθητών με τα συναισθήματα των ηρώων. Κατόπιν δίνονται εξηγήσεις-κατευθύνσεις για τη διαδικασία, που θα ακολουθηθεί, και διατυπώνονται οι διδακτικοί στόχοι. Πιο συγκεκριμένα:

Στην ***1η Δραστηριότητα,*** δίνονται σε όλες τις ομάδες το ποίημα του Παλαμά «Ο δωδεκάλογος του γύφτου», απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Παπαδιαμάντη «Η γυφτοπούλα», καθώς και αποσπάσματα από τα κείμενα, «Κάρμεν» του Προσπέρ Μεριμέ και «Γυφτοπούλα» του Μιγκέλ Θερβάντες. Όλα τα κείμενα σχετίζονται με τους τσιγγάνους και εφόσον οι μαθητές τα επεξεργαστούν στις ομάδες τους θα ακολουθηθεί στην ολομέλεια της τάξης παρουσίαση της νοηματικής τους διερεύνησης, εντοπισμός των συναισθημάτων τους και συζήτηση.

Στην ***2η Δραστηριότητα,*** οι μαθητές εκφράζονται προφορικά και γραπτά για τα συναισθήματα τους όσον αφορά την τσιγγάνικη φυλή και ύστερα από την επεξεργασία και τη νοηματική διερεύνηση των παραπάνω συναισθημάτων ζητείται:

- ✓ να καταγράψουν τα συναισθήματά τους στο σημειωματάριο,
- ✓ να τα ζωγραφίσουν
- ✓ και απεικονίσουν τη σχέση τους με ένα συνομήλικο Ρομά

Στην ***3η Δραστηριότητα,*** οι μαθητές γνωρίζουν τη γλώσσα των Ρομά που αποκαλείται ρομανί ή ρομανές και έχει προέλευση ινδοευρωπαϊκή ενώ είναι μόνο προφορική. Δίνεται στους μαθητές αρχικά το ποίημα του Γιάννη Αλεξίου « Αμαρί τσχιπ» με την απόδοση στην ελληνική «Η γλώσσα μας». Έπειτα δίνουμε στους μαθητές το λεξικό του Γιάννη Αλεξίου για τη γλώσσα ρομανί και το ποίημα του Χόρχε Λουίς Μπόρχες, «Ποίημα στους φίλους» το οποίο αναφέρεται στην αξία της φιλίας. Αφού χωρίσουμε το ποίημα ανάλογα με τον αριθμό των ομάδων κάθε ομάδα αναλαμβάνει να το μεταφράσει στη γλώσσα ρομανί.

Στην ***4η Δραστηριότητα,*** προβάλλουμε σε βίντεο ταινία του διάσημου ηθοποιού του βωβού κινηματογράφου Τσάρλι Τσάπλιν ο οποίος ήταν Ρομά στην καταγωγή και έγινε γνωστός μέσα από την τέχνη της παντομίμας και ρόλο του Σαρλό με τη χαρακτηριστική ενδυμασία και το χαρακτηριστικό του ύφος. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα γνωρίσαμε τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας και την αξία του βωβού κινηματογράφου.

Στην **5η Δραστηριότητα,** απολαύσαμε με τους μαθητές τραγούδια τσιγγάνων μουσικοσυνθετών που ερμήνευσαν διάσημοι τραγουδιστές τσιγγάνικης και μη καταγωγής, όπως Μάκης Χριστοδουλόπουλος, Κώστας και Αλέξανδρος Χατζής, Ζαφείρης Μελάς, Κώστας Παυλίδης, Μανώλης και Στάθης Αγγελόπουλος, Ειρήνη Μερκούρη, Βασίλης Παϊτέρης. Μερικά από τα τραγούδια που ακούσαμε είναι «Τα βράδια που ονειρεύονται οι τσιγγάνοι», «Κιαϊμιλιό», «Μπαλαμός», «Των

τσιγγάνων ο χορός», «Γαρίφαλο στ' αυτί», «Ρομ», «Τσιγγάνας γάλα», «Σε ήξερα» κ.α. Σε αυτή τη δραστηριότητα έχει εκτενής αναφορά στο ύφος των τσιγγάνικων τραγουδιών που μοιάζουν να εκφράζουν ένα παράπονο, να αποδίδουν το κλάμα ενός μικρού παιδιού και έγινε αναφορά στο χορό τους και συγκεκριμένα στους δημοτικούς χορούς αλλά η έμφαση δόθηκε στο τσιφτετέλι, έναν καθαρό γυναικείο χορό με λίκνισμα του κορμιού, που έχει τις ρίζες του στην αρχαία Ελλάδα, ως χορός γονιμότητας προς τιμή των θεοτήτων της Αφροδίτης και της Άρτεμης ή με την ονομασία «Κόρδακας» στα έργα του Αριστοφάνη.

Στην **6η Δραστηριότητα,** με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών των πληροφοριών και επικοινωνίας περιηγηθήκαμε εικονικά στο μουσείο καλαθοπλεκτικής των Ρομά στην Κομοτηνή και μιλήσαμε μέσω Skype με τον υπεύθυνο του μουσείου.

Τρίτη φάση: Επέκταση της επεξεργασίας

Μετά την ολοκλήρωση των παραπάνω δραστηριοτήτων μοιράζονται τα φύλλα εργασίας με οδηγίες προς όλες τις ομάδες αλλά και οδηγίες, που αφορούν την κάθε ομάδα χωριστά. Συγκεκριμένα:

Ομάδα 1: Στην 1η ομάδα ανατίθεται η δημιουργία αφισών και καταλόγου με διάσημους τσιγγάνους, ηθοποιούς (π.χ. Γιούλ Μπρίνερ, Μάικλ Κέιν, Μπομπ Χόσκινς κ.α.), ποδοσφαιριστές (π.χ. Ζλάταν Ιμπραχίμοβιτς, Ρικάρντο Κουαρέσμα, Αντόνιο Ρέγιες, Χεσούς Νάβας, Άγγελος Βιλανάκης, Χρήστος Πατσατζόγλου κ.α.), μουσικούς ή χορευτές (π.χ. Joaquín Cortés, Paco de Lucía) κ.α.

Ομάδα 2: Η 2η ομάδα αναλαμβάνει να καταγράψει τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις που έχουν οι τσιγγάνοι. Ιδιαίτερη αναφορά ζητείται να γίνει στην γιορτή της Άνοιξης και τον Τσιγγάνικο γάμο.

Ομάδα 3: Οι μαθητές μελετούν πίνακες ζωγραφικής που απεικονίζουν τους τσιγγάνους, τις κατοικίες τους, την ενδυμασία και τον τρόπο ζωής τους.

Ομάδα 4: Στην 4η ομάδα οι μαθητές παίρνουν συνέντευξη από ένα Ρομά μαθητή του σχολείου.

Ομάδα 5: Οι μαθητές της 5ης ομάδας συλλέγουν πληροφορίες και τις καταγράφουν σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά των Ρομά, την προέλευσή τους και το διεθνές τους σύμβολο (το δεκαεξάκτινο τσάκρα) που αποτελεί και τη σημαία τους, το οποίο και σχεδιάζουν.

Ομάδα 6: Ύστερα από έρευνα οι μαθητές αυτής της ομάδας καταγράφουν τα πιο γνωστά επαγγέλματα των Ρομά και τα περιγράφουν (π.χ. έμπορος- πλανόδιος μικροπωλητής, καλαθοπλέκτης, καραγκιοζοπαίχτης, οργανοπαίκτης, σιδηρουργός, μουσικός, κ.α.).

Σε όλη τη διάρκεια της εργασίας των μαθητών στις ομάδες τους ο εκπαιδευτικός

περιφέρεται ανάμεσα στις ομάδες, παρακολουθεί την πρόοδο των εργασιών τους, τις υποστηρίζει, συντονίζει και παρέχει έμμεση καθοδήγηση στις προσπάθειές τους.

Τέταρτη φάση: Αξιολόγηση

Κατά την αξιολόγηση ελέγχεται το επίπεδο επίτευξης των διδακτικών στόχων. Για τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία η αξιολόγηση γίνεται με βάση τις σημειώσεις, που κρατά ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τη συμμετοχή των μελών της κάθε ομάδας στην εργασία, που τους ανατέθηκε, το βαθμό συνεργατικότητας ανάμεσά τους, καθώς και αναφορικά με τα αποτελέσματα της ομαδικής τους δουλειάς.

Στη φάση αυτή οι μαθητές καλούνται ο καθένας ξεχωριστά (εξατομικευμένη διάσταση της εργασίας) να προβούν στην παραγωγή γραπτού λόγου με θέμα σχετικό με τους Ρομά και τα συναισθήματά τους πριν και μετά από τις μαθησιακές δραστηριότητες.

Εναλλακτικά στη συνέχεια κατά ομάδες, όμως αυτή τη φορά, με βάση το μαθησιακό τους επίπεδο (διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση την ικανότητα των μαθητών να ανταποκριθούν στο επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων) αλλά και ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο που υπάρχει κάθε φορά μπορούν να πραγματοποιηθούν οι παρακάτω μαθησιακές δραστηριότητες:

- Προτείνουμε επιπλέον κείμενα για μελέτη που αφορούν τη ζωή των Ρομά
- Διοργανώνουμε βραδιά αφιερωμένη στη μουσική, στο χορό και στις διατροφικές συνήθειες των Ρομά
- Δραματοποιούμε τον τσιγγάνικο γάμο και το παρουσιάζουμε σε όλους μαθητές του σχολείου
- Δημιουργούμε το δικό μας ποίημα στη γλώσσα ρομανί
- Ζωγραφίζουμε εικόνες που απεικονίζουν τη ζωή των Ρομά
- Επισκεπτόμαστε έναν κοντινό καταυλισμό Ρομά
- Μαθαίνουμε να τραγουδάμε τραγούδια τους και κάποιοι μαθητές παίζουν μουσικά όργανα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας όσα προαναφέρθηκαν διαπιστώνεται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσεγγίζοντας τη λογοτεχνία, ως ένας άλλος τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση, έχοντας ως αφετηρία της την αναγνώριση των διατομικών και ενδοατομικών διαφορών του μαθητικού πληθυσμού σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, ενδιαφέροντος και μαθησιακού προφίλ επιδιώκει τη μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος, την πρόκληση του μαθητικού

ενδιαφέροντος, τη γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Βασικό αιτούμενο της εφαρμοστικής λειτουργικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η ενεργητική πρόσκτηση της γνώσης, ο βιωματικός και διερευνητικός χαρακτήρας της μάθησης, οι διαμαθητικές αλληλεπιδράσεις και η ανάπτυξη κινήτρων για οικοδόμηση της νέας γνώσης. Ως εκ τούτου διαφαίνεται ότι δεν είναι δυνατό να υπάρξει τυποποίηση της διαφοροποίησης στο πλαίσιο ενός αντίστοιχου διδακτικού μοντέλου αλλά γίνεται αντιληπτή η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των παγιωμένων διδακτικών αντιλήψεων και πρακτικών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και του τρόπου με τον οποίο συμβάλλει στην ανάδειξης της αισθητικής καλλιέργειας και της συγκρότησης της πνευματικής ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αποστολίδου, Β. (2002). Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου Ομοιότητες και Διαφορές: Αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση: Κομοτηνή 29 –30 Νοεμβρίου 2002, 133 -140.

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. Διαθέσιμο στο: http://www.diaforopoiisi.net/web/arthra/Diaforopoiisi_proupotheseis_themata_pros_syzitisi_paid_etai_2008.pdf

Γκόβαρης, Χ. (2011). Ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού: Επίκαιροι προβληματισμοί μιας διαχρονικής πρόκλησης της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2005). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Στο βιβλίο Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών: Επιμορφωτικό υλικό (σσ. 8-13). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας & της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο. Επιστημονικό πεδίο: Γλώσσα-Λογοτεχνία*. Αθήνα.

Πασχαλίδης, Γ. (2004). Γενικές αρχές για τη διδασκαλία ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου Β. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σ. 322). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας* (μτφρ. Χρήστος Θεοφιλίδης & Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φλουρής, Γ. (1991). Προγράμματα Αναλυτικά. Στην Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, 7, 4051-4054. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φύκαρης, Ι. (2012). Η λειτουργικότητα και η δυναμική της διαφοροποίησης στη διδακτική διαδικασία και ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο συλλογικό τόμο με γενικό τίτλο: *Σύγχρονες Διδακτικές προσεγγίσεις και καινοτόμα προγράμματα προσχολικής παιδαγωγικής* (επιμ.: Μαρία Σακελλαρίου) του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων (υπό έκδοση στις εκδόσεις Επίκεντρο).

Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της 'διαφοροποίησης' στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο συλλογικό τόμο με γενικό τίτλο: *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (επιμ: Σουζάνα Παντελιάδου & Διαμάντω Φιλιππάτου). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Fykaris, I. & Mitsi, P. (2013). *The dynamic of differentiated teaching as a contemporary instructive prospect*. Proceedings of the International Conference on Education, Reflection and Development (17/18 May 2013), University of Babes Bolyai, Cluj-Napoca, Romania.

Hall, T. (2002*). Differentiated instruction, Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum,* Retrieved on 28/07/2012 from http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html

Hart, S. (1992). Differentiation. Part of the problem or part of the solution? *Curriculum Journal, 3*(2), 131-142.

Koutselini, M. & Persianis, P. (2001). Theory - practice divide in teacher education and the role of the traditional values. *Teaching in Higher Education, 5* (4).

Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, *111*(1), 214-247.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2ed ed.)*. NJ: Pearson, Merril Prentice Hall.

ABSTRACT

In the context of continuously increasing social changes and demands of contemporary educational reality emerges the need to seek innovative alternative teaching methods, which will actively contribute to the expansion of school learning. Based on students' heterogeneity in learning readiness, personal interests and learning profiles seems that the differentiated teaching can act effectively in teaching literature. The aim of this paper is to explore the dimensions of the functionality of differentiated teaching by presenting illustrative examples related to modern approach of literature, targeting not only to the aesthetic enjoyment, maximization of the learning outcomes and obviation of students disparities but also to the presentation of alternative way of teaching.
Keywords: Differentiated Teaching, literature, innovative and creative teaching methods

Πολυξένη Μήτση
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης
Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μαραθώνος 16, τ.κ. 16444, Αγία Μαρίνα, Ηλιούπολη, Αθήνα
Τηλ.: 6973392544
Email: pmitsi@cc.uoi.gr

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

Γεωργία Πολυζώη

1. ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ ΩΣ ΣΥΜΒΑΝ (EVENT)

Το πλαίσιο της συναλλαγής (transaction) μεταξύ κειμένου και αναγνώστη αποτελεί το επίκεντρο της αναγνωστοκεντρικής θεωρίας της L. M. Rosenblatt (transactional[1] reader response theory). Αντιτιθέμενη στο δυισμό του καρτεσιανού παραδείγματος, η L. M. Rosenblatt δεν αντιμετωπίζει το δίπολο αναγνώστης-κείμενο ως ξεχωριστές ολότητες (Rosenblatt, 1978/1994: 180-181· 2005: 38-50) και εστιάζει στη μεταξύ τους σχέση αμοιβαιότητας, μία σχέση «αμφίδρομη» (Rosenblatt, 1980), η οποία λαμβάνει χώρα κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης: ο αναγνώστης φέρει τις εμπειρίες του παρελθόντος και την προσωπικότητά του και, με βάση το κείμενο, δημιουργεί μία νέα εμπειρία, το ποίημα (Rosenblatt, 1978/1994: 12). Στο πλαίσιο αυτό, πραγματικότητα και ποίηση συμπλέκονται και η απόδοση της εμπειρίας του ποιητή λειτουργεί ως σύνδεσμος για την ανταπόκριση του αναγνώστη.

Σύμφωνα με την τυπολογία της ανάγνωσης που προτείνει η L. M. Rosenblatt, η αισθητική ανάγνωση (aesthetic reading) έχει εκ φύσεως έναν εγγενή σκοπό για τον αναγνώστη, την επιθυμία απόκτησης μιας ευχάριστης και ενδιαφέρουσας εμπειρίας για τον εαυτό του. Η αισθητική ανάγνωση δεν έρχεται σε αντίθεση με τη μη αισθητική ανάγνωση/ πληροφοριακή (efferent reading),[2] αλλά βασίζεται στη συναισθηματική, συγκινησι-

1. Ο όρος συναλλακτικός (transactional) οφείλει την καταγωγή του στον εμπειρικό πραγματισμό και, συγκεκριμένα, στους John Dewey και Arthur F. Bentley, που αποτελούν τη θεωρητική βάση της προσέγγισής της (Rosenblatt, 1978/1994: 16-17, 180-181).

2. Από το λατινικό «efferre», που σημαίνει «απομακρύνω» και αναφέρεται στη γνωστική, αναφορική, πραγματική αναλυτική, αφαιρετική και, κατ' ουσία, περισσότερο «κοινή» (public) κατασκευή του νοήματος που θα διατηρηθεί μετά την ανάγνωση. Παραδείγματα τέτοιου τύπου αναφέρονται στη λήψη πληροφοριών, οδηγιών για δράση ή ανεύρεση λύσεων σε ένα πρόβλημα (Rosenblatt, 1978/1994: 184). Η L. M. Rosenblatt περιγράφει ένα περιστατικό που δίνει μία εικόνα πληροφοριακής και αισθητικής στάσης: όταν μία δασκάλα ζήτησε από μία μαθήτριά της να απομνημονεύσει το δίστιχο «In, fourteen hundred and ninety-two / Columbus crossed the ocean blue» για να θυμάται την ημερομηνία που ο Χριστόφορος Κολόμβος ανακάλυψε την Αμερική. Την επόμενη ημέρα η μικρή μαθήτρια παράλλαξε το

ακή, αισθησιακή και περισσότερη προσωπική προοπτική της ανάγνωσης. Αν και η μία δεν αποκλείει την άλλη (Lewis, 2000), η αισθητική ανάγνωση επιτρέπει στον αναγνώστη να επικεντρωθεί στη βιωμένη δια της εμπειρίας ανάγνωση, όπου το λογοτεχνικό κείμενο δεν αποτελεί ένα υποκατάστατο, μία εικονική εμπειρία ή μία εμπειρία δι' αντιπροσώπου, αλλά προσανατολίζει τον αναγνώστη στην ειδοποιό διάκριση του λογοτεχνικού από τον απλό λόγο και στην αξία που αυτός εμπεριέχει και μεταφέρει ως ποίηση και ως λογοτεχνία.

Η L. M. Rosenblatt εξ αυτού ορίζει το ποίημα[3] ως ένα συμβάν, ένα γεγονός (happening, event), και, πιο συγκεκριμένα, ένα γεγονός συνδιείσδυσης (compenetration). Κάθε συναλλαγή μεταξύ του ποιητή και του αναγνώστη διέρχεται μέσα από το κείμενο, το οποίο –μέσω της αισθητικής ανάγνωσης– ρίχνει φως στη βιωμένη εμπειρία και εμπλέκεται στην επιλεκτική διαδικασία της δημιουργίας του. Το συγκείμενο πλαίσιο, τα συμφραζόμενα, καθορίζουν την ερμηνεία κάθε λέξης, η οποία περιορίζεται στη φράση και νοηματοδοτοτείται –με πιθανές παραλλαγές– από διαφορετικούς αναγνώστες. Οι αναγνώστες, στη συνέχεια, έχοντας συγκεκριμένες (προηγούμενες) εμπειρίες για τη γλώσσα και τον κόσμο, ανιχνεύουν τις σημασίες και δημιουργούν νέες, ανακαλύπτοντας συμβολισμούς και συνυποδηλώσεις. Με τον τρόπο αυτό η αναγνωστική πράξη εκλαμβάνεται ως μία ενεργή κατασκευή του νοήματος που βασίζεται σε προσωπικά, κειμενικά και σχετικά με τα συμφραζόμενα στοιχεία (Rosenblatt, 1978/1994: 75-76).

Η δυναμική της ποιητικής εμπειρίας, όπως ακριβώς περιγράφεται και αποτυπώνεται σε κάθε ποίημα ξεχωριστά, δεν αφήνει, ωστόσο, να διαφανεί η προσωπική ζωή του ποιητή και ό,τι έδωσε σάρκα και οστά στις λέξεις του. Όσα γράφονται και λέγονται καθοδηγούν μόνο την αναγνωστική διαδικασία και ανταπόκριση, ακόμη και αν ο ποιητής ισχυρίζεται ότι δεν γράφει για κανέναν άλλον, παρά μόνο για τον εαυτό του (Rosenblatt, 1978/1994: 76). Όταν, για παράδειγμα, ο W. Whitman (1819-1892) γράφει: «*Βλέπω τις πόλεις του κόσμου και στην τύχη κάνω τον εαυτό μου πολίτη της κάθε μιας… Βλέπω χρώματα, πολιτισμούς, πηγαίνω ανάμεσά τους και χαιρετώ όλους τους κατοί-*

ποίημα ως εξής: «In fourteen hundred and ninety-three / Columbus crossed the bright blue sea». Όταν την ρώτησε γιατί το έκανε αυτό, η μικρή μαθήτρια απάντησε ότι έτσι της άρεσε περισσότερο. Δεν είχε αρκεστεί στην αλλαγή της οπτικής εικόνας του καραβιού στη θάλασσα, αλλά είχε παρέμβει ηχητικά με την αναστροφή στη συμβατή διάταξη επιθέτου-ουσιαστικού (Rosenblatt, 1995: 74).

3. Η L. M. Rosenblatt (1978/1994: 21) διευκρινίζει ότι η χρήση του όρου ποίημα (poem) περιλαμβάνει γενικότερα τα λογοτεχνικά έργα τέχνης (literary works of art), ενώ με την έννοια «κείμενο» προσδιορίζεται ένα σύνολο σημείων ερμηνεύσιμων ως γλωσσικών/ λεκτικών συμβόλων, των λέξεων.

κους», αποδίδει τη δική του αίσθηση μέσα από ένα φανταστικό ταξίδι πάνω από τη γη, μία περιδιάβαση του άτλαντα. Για τον W. Whitman, έναν κατεξοχήν αυτοαναφορικό ποιητή, ο δικός του «κόσμος» περικλείει μία πραγματικότητα, την οποία καλείται να αποκαλύψει ο αναγνώστης μέσα από τις λέξεις και τη δυναμική που κρύβουν. Αν και ο ποιητής εκλαμβάνεται ως ο (πρώτος) εν δυνάμει αναγνώστης του ποιήματος, κατά τη διδακτική προσέγγιση του ποιήματος το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στο πώς βλέπει ο αναγνώστης/μαθητής με τα δικά του μάτια τον κόσμο αυτό.

2. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΚΛΗΣΗ (EVOCATION) ΣΤΟ ΒΑΘΥΤΕΡΟ ΣΤΟΧΑΣΜΟ (REFLECTION), ΣΤΗΝ ΕΡΜΗΝΕΙΑ (INTERPRETATION) ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ (EVALUATION)

Με βάση τη θεώρηση της L. M. Rosenblatt, στην παρούσα εφαρμογή επιχειρήθηκε η πειραματική προσέγγιση του ποιήματος του Walt Whitman (απόσπασμα 18, από το «Το τραγούδι του εαυτού μου» της συλλογής *Φύλλα Χλόης,* βλ. στο Παράρτημα αυτής της εργασίας).[4] Έναυσμα για την παρούσα πειραματική εφαρμογή έδωσε το απόσπασμα ενός άλλου ποιήματος του ίδιου που παρατίθεται στο Ανθολόγιο για τις Γ΄ και Δ΄ Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και λειτουργεί ως προοργανωτής της θεματικής ενότητας κειμένων για την κοινωνία:

> «*Βλέπω τις πόλεις του κόσμου*
> *και στην τύχη κάνω τον εαυτό μου πολίτη της καθεμιάς…*
> *Βλέπω χρώματα, πολιτισμούς,*
> *πηγαίνω ανάμεσά τους και χαιρετώ της γης όλους τους κατοίκους.*» [5]

«Γέφυρα» ανάμεσα στα δύο κείμενα και σημείο εκκίνησης της διερεύνησης της αναγνωστικής ανταπόκρισης αποτελεί η πρόταξη της ρηματικής φράσης «*Βλέπω…*». Η (παρόμοια) καταγραφή από πλευράς των μαθητών σε α΄ ενικό πρόσωπο των όσων «βλέπουν» γύρω τους, δίνει την ευκαι-

4. Τη α΄ συλλογή ποιημάτων του εξέδωσε ο W. Whitman το 1855, αρχικά με δώδεκα ποιήματα και συνέχισε να την επανεκδίδει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του προσθέτοντας συνεχώς και άλλα ποιήματα, βλ. αναλ. τα λήμματα «Leaves of Grass» στην ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια: LeMaster, J. R. & Kummings, D. D. (Eds., 1998). *Walt Whitman: An Encyclopedia*, New York: Garland Publishing. Για τη ζωή και το έργο του ποιητή, βλ. αναλ. Folsom, Ed. & Price, K. M. Walt (Eds.). *The Walt Whitman Archive*, Center for Digital Research in the Humanities at the University of Nebraska–Lincoln.
5. Το μότο της ενότητας από το ποίημα του W. Witman «Salut au monde», στο: Ανθολόγιο των Γ΄ - Δ΄ Τάξεων, Βιβλίο Μαθητή, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 151.

ρία να αποτυπώσουν οι ίδιοι ποικίλες οπτικές εικόνες της καθημερινότητάς τους: «*Βλέπω τον πίνακα, τα παιδιά, τα θρανία…*», «*Βλέπω τα αυτοκίνητα, τα πεζοδρόμια, τους γονείς μου να πηγαίνουν στη δουλειά…*», «*Βλέπω πολυκατοικίες, δρόμους φανάρια, σχολικά λεωφορεία...*».

Η στοχοθεσία της παρούσας εφαρμογής, ωστόσο, επεκτείνεται πέρα από τις συμβάσεις του πρώτου κειμένου (δηλαδή του προοργανωτή της θεματικής ενότητας από το Ανθολόγιο). Δεδομένου ότι τα παράλληλα κείμενα λειτουργούν ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο και χρησιμοποιούνται πολλαπλώς στη διδασκαλία για να φωτίσουν τη διαδικασία της ανάγνωσης και της νοηματοδότησης του λογοτεχνικού έργου (Καλογήρου, 2011), τα δύο αυτά κείμενα αποτελούν μία κατάλληλη ευκαιρία να αναπτυχθεί μία συζήτηση που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εντρυφήσουν σε βαθύτερες έννοιες, όπως η επιτυχία/νίκη και η αποτυχία/ήττα στο πλαίσιο της εμφυλικής σύγκρουσης. Ειδικά, το απόσπασμα που επιλέχθηκε αναφέρεται στην εποχή του αμερικανικού εμφυλίου, την οποία χρησιμοποιεί ο ποιητής, για να προβάλλει την προσωπική του θέση για συμφιλίωση και ομόνοια.

Το έργο του W. Whitman εξήρε και θαύμαζε ιδιαίτερα η L. M. Rosenblatt, κυρίως σε ό,τι αφορά το πώς η τέχνη μπορεί να προωθήσει τα δημοκρατικά ιδεώδη στην εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα.[6] Πρόκειται για ένα είδος ποίησης μη εύκολα προσπελάσιμης για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς ο W. Whitman γράφει σε αφηγηματική μορφή και απευθύνεται σε ενήλικο κοινό. Ωστόσο, το συγκεκριμένο απόσπασμα 18 της συλλογής *Φύλλα Χλόης* (βλ. στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας), αν και δεν απευθύνεται σε αναγνώστες αυτής της ηλικιακής ομάδας, επιλέχθηκε στο πλαίσιο της πειραματικής εφαρμογής της συναλλακτικής θεωρίας, γιατί δεν παρουσιάζει δυσκολίες –κυρίως σημασιολογικές και μορφοσυντακτικές– για την ανάγνωσή του από νεότερους αναγνώστες (συγκεκριμένα εδώ, μαθητές της Δ΄ τάξης κεντρικού δημοτικού σχολείου της πρωτεύουσας).

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν την αρχική ανάγνωση, προκειμένου να προσανατολίσουν τη συζήτηση που θα ακολουθήσει είναι οι εξής:

«*Τι σας προκάλεσε το ενδιαφέρον περισσότερο;*»

«*Ποιο συναίσθημα σας δημιούργησε;*»

6. Η L. M. Rosenblatt αναφέρεται στο έργο του W. Whitman συχνά, χρησιμοποιώντας αποσπάσματα από τα ποιήματά του με παραδειγματικό τρόπο για τη θεμελίωση της τυπολογίας της. Θεωρώντας ότι βρίσκεται πολύ κοντά σε αυτόν, σε ό,τι αφορά τις πολιτικές αντιλήψεις και τα πιστεύω του, η ίδια παραπέμπει στο βιβλίο της *The Reader the Text the Poem* (Rosenblatt, 1978: 202, υποσ. 28) στο άρθρο της με τίτλο «Whitman's Democratic Vistas and the New Ethnicity», που δημοσιεύτηκε το 1978 στο *Yale Review*.

«Τι σας δυσκόλεψε;»

«Υπάρχει κάτι στο κείμενο που σας φαίνεται διαφορετικό/μη συνηθισμένο;»

Με βάση τις παραπάνω ερωτήσεις και μέσω της τεχνικής του «καταιγισμού ιδεών» (brainstorming), οι μαθητές καταγράφουν αρχικά τις ιδέες τους με τη μορφή «ελεύθερων σημειώσεων» (free jotting) γύρω από το κείμενο (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Στη συνέχεια, επιχειρείται να προσδιοριστεί το είδος του κειμένου και, προς το σκοπό αυτό, ως οδηγοί χρησιμοποιούνται οι προηγούμενες λογοτεχνικές εμπειρίες των αναγνωστών (Rosenblatt, 1978/1994: 57).

Στην παρούσα πειραματική εφαρμογή και προσέγγιση αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι απλώς τι διαδραματίζεται ή «τι λέγεται» σε αυτό το ποίημα, αλλά τι ακριβώς προκάλεσε τη συγκεκριμένη ανταπόκριση του κάθε μαθητή. Καθόσον οι ανταποκρίσεις των μαθητών κοινοποιούνται στην ολομέλεια της τάξης, η διαρκής διασύνδεσή τους με τα σημεία του ποιήματος από όπου, ως αναγνώστες, άντλησαν τις συγκεκριμένες διαπιστώσεις τους, κρίνεται απαραίτητη και συνδράμει στην επικέντρωση της προσοχής τους. Η προσοχή τους, με τον τρόπο αυτό, μετακινείται συνεχώς από τον πόλο του κειμένου στον πόλο των δικών του απαντήσεων και τα λεκτικά σύμβολα, ως σημεία αναφοράς, τους ωθούν να εξετάσουν κριτικά τη «συναλλαγή» μεταξύ των ιδίων και του κειμένου. Η συναλλακτική θέαση του «τρόπου ύπαρξης» του κειμένου απελευθερώνει κάθε πιθανή απόρριψη του αναγνώστη με απολυταρχικό τρόπο και επιτρέπει μια δυναμική προβολή του, ως μια ευκαιρία για νέες ατομικές αναγνώσεις (Rosenblatt, 1978/1994: 129-130).

Η ανάδειξη των διαφορετικών προσωπικοτήτων των μαθητών, των συνηθειών τους, των αξιών και γνώσεων τους, όλη η πολιτισμική ποικιλία της τάξης, καθοδηγεί την ανάγνωση και το ποίημα «ζει» μέσω αυτής. Πρόκειται για ένα γεγονός στο χρόνο και τον τόπο, που αφορά το συγκεκριμένο κείμενο, στο οποίο ο αναγνώστης εισάγεται δυναμικά με ένα μουσικό συμβάν: «*Με μουσική δυνατή έρχομαι, με τις κορνέτες μου και με τα τύμπανά μου*». Δύο ξεχωριστά αντικείμενα (κορνέτες - τύμπανα) έχουν μία κοινή αναφορά, που σε συνδυασμό με τα συμφραζόμενα είναι δυνατό να αποκτούν άλλη σημασία και να χρησιμοποιούνται συμβολικά. Η αναφορά στην κορνέτα και στα τύμπανα δικαιολογεί το ύφος της ποίησης επική ως προς το θέμα, θυμίζει τη στρατιωτική παρέλαση, η οποία ανασύρεται ως εικόνα και ήχος στη μνήμη των παιδιών και «εισάγει» με σχετική ευκολία τους μαθητές σε μία άλλη χρονική στιγμή, σε μία εμπόλεμη κατάσταση, όπως τη βιώνει και την περιγράφει ο ποιητής. Τα συμπεράσματα, ωστόσο, που εξάγει ο αναγνώστης συντάσσονται με τη δεκτικότητα του σε συγκεκριμένες ιδέες

(Rosenblatt, 1978/1994: 53-54). Τα ερωτήματα τα οποία υποβάλλονται με αμεσότητα από τους μαθητές «*Τη ζει* (την κατάσταση αυτή ο ποιητής) *ή τη θυμάται;*» και «*Ο ποιητής* [είναι αυτός που] *παίζει μουσική;*» επιβεβαιώνουν την τάση τους να συγκεκριμενοποιήσουν το αφηρημένο.

Καθώς ο κάθε αναγνώστης, με τη δική του ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία και την προσωπική του ταυτότητα, ζει (ξαναζεί) μέσα από τις ανάλογες συναλλαγές με το κείμενο, μέσω μιας διαδικασίας χειρισμού νέων καταστάσεων, νέων στάσεων, νέων πρόσωπων, νέων διλημμάτων και συγκρουσιακών καταστάσεων, ποικίλα ερωτήματα είναι δυνατό να αναδυθούν. Όταν ο μαθητής απευθύνεται στο δάσκαλο, ο δάσκαλος δεν απαντά ως αυθεντία. Ο δάσκαλος απευθύνεται σε έναν άλλον μαθητή, επιτρέποντας σε κάθε αναγνώστη να εκφραστεί ελεύθερα, να φέρει στο προσκήνιο τις δικές του αναγνώσεις και να αποφύγει να αναπαράγει (ή να περιοριστεί από) προηγούμενες ερμηνείες. Από την άλλη, με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής μαθαίνει να μην επιζητά τις «σωστές» απαντήσεις. Μαθαίνει να προσεγγίζει κριτικά και να τεκμηριώνει τις απαντήσεις του. Προβληματίζεται και επιζητά αποκρίσεις συζητά και ανταλλάσσει απόψεις προκειμένου να διαμορφώσει άποψη. Επειδή, όμως, οι εμπειρίες των μαθητών δεν φαίνεται να επαρκούν για την ερμηνεία, οι μαθητές παρωθούνται να ξαναδιαβάσουν το κείμενο και να αντλήσουν και άλλες πληροφορίες. Πρόκειται για μία (επαν)εστίαση στο κείμενο, όπου αφήνεται να «μιλήσει» το ίδιο ποίημα, όχι ο ποιητής. Αυτό που προκαθορίζει την μεταξύ τους επικοινωνία είναι η δημιουργικότητα του αναγνώστη, η οποία προβάλλει αναλογικά με την δημιουργικότητα του ποιητή (Rosenblatt, 1978/1994: 50). Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη ότι το κείμενο μεσολαβεί για την επικοινωνία του αναγνώστη με τον συγγραφέα (ό.π.: 146), ο αναγνώστης αισθάνεται τον εαυτό του σε επικοινωνία με ένα άλλο μυαλό, έναν άλλο κόσμο (ό.π.: 86) και αυτό αποτελεί μία πράξη ομιλίας, κατά την οποία ο ομιλητής και ο ακροατής μιλούν με την ίδια γλώσσα και κοινούς κανόνες επικοινωνίας, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες.

Στην ερώτηση του εκπαιδευτικού «*Είναι ποίημα αυτό το κείμενο;*» «*Γιατί είναι ποίημα;*», μία πρώτη απάντηση δίνεται από τους ίδιους τους μαθητές: «*γιατί είναι γραμμένο σε στίχους, αν και δεν έχει ομοιοκαταληξία*». Η αναζήτηση μίας απάντησης και η ανάγκη δικαιολόγησής της επιβάλλει έμμεσα στους μαθητές να επανεστιάσουν στο κείμενο. Ένας μαθητής προστρέχει στους τέσσερις τελευταίους στίχους και το σχήμα που αποτελεί μέρος του μοτίβου του ποιήματος: «*Και σ' εκείνους που τα πολεμικά τους στο πέλαγος βυθίστηκαν! / Και σ' εκείνους που κι αυτοί στο πέλαγος βυθίστηκαν! / Και*

σ' όλους τους στρατηγούς που έχασαν μάχες, σ' όλους τούς ήρωες που λύγισαν! / Και σ' όλους τούς αμέτρητους ήρωες που ' ναι ίσοι με τους τρανότερους γνωστούς!». Αν και διαισθητικά αναγνωρίζεται ο εμφατικός χαρακτήρας της επαναφοράς, το σχήμα εκλαμβάνεται ως επανάληψη. Παρόμοια, ένας άλλος μαθητή επισημαίνει το σχήμα άρσης και θέσης: «*Δεν παίζω εμβατήρια για* […] */παίζω κι εμβατήρια* […]» και, επιπρόσθετα, σχολιάζει ότι με τις επαναλήψεις αυτές «*κάτι θέλει παραπάνω να πει ο ποιητής*…».

Στη συνέχεια, η συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης επικεντρώνεται στις μετοχές: «αναγνωρισμένους», «ηττημένους και σκοτωμένους». Ένας μαθητής ρωτά: «*Γιατί λέει 'Ζήτω στους ηττημένους!', ποιους εννοεί;*» και ένας άλλος: «*Αυτός* (ενν. ο ποιητής) *με ποιον είναι;*». Μία μαθήτρια επισημαίνει: «*φαίνεται ότι είναι ένας μουσικός που παίζει κάποια τραγούδια (δηλαδή, εμβατήρια) με τα μουσικά του όργανα για όλους όσους πήραν μέρος στον πόλεμο. Γιατί να παίζει, όμως, και για τους δικούς του και τους άλλους;*». Κάποια άλλη μαθήτρια λέει: «*Εγώ νομίζω ότι είναι και με τους νικητές και με τους νικημένους*». «*Πότε μπορεί να συμβαίνει αυτό;*», ρωτά διαμεσολαβητικά η εκπαιδευτικός. Η ερώτηση αυτή ενεργοποιεί την προσωπική μνήμη των αναγνωστών. Ένας μαθητής αναφέρεται στον καβγά δύο φίλων του. Καθώς οι μαθητές, ένας ένας, παίρνουν το λόγο και αρχίζουν να μιλούν, με βάση τα προσωπικά τους βιώματα, για τις ενδο-ομαδικές συγκρούσεις στο παιχνίδι κατά τα διαλλείματα, η μνήμη γίνεται συλλογική. Άλλοι μιλούν για τις συμφιλιωτικές προσπάθειες κάποιων τρίτων. Κάποιοι ανατρέχουν στα όσα διδάχτηκαν στα μαθήματα της Ιστορίας, όπως, για παράδειγμα, την ήττα των Αθηναίων στον Πελοποννησιακό Πόλεμο «*που άφησε πίσω του αμέτρητους νεκρούς και ερειπωμένες πόλεις. Ήταν ένας* εμφύλιος *πόλεμος*».

Ο διαχωρισμός της διαδικασίας της διανοητικής (φανταστικής) αναπαράστασης από την ταυτόχρονη (πραγματική) ανταπόκριση είναι δύσκολος, καθώς κατά την ανάγνωση λαμβάνουν χώρα ένα πλήθος αντιδράσεων και «συναλλαγών», που δημιουργούν στιγμιαίες ή μη ανταποκρίσεις. Σε μερικές περιπτώσεις, ο αναγνώστης γίνεται ένα με το «εγώ» του στίχου. Οι εικόνες και τα συναισθήματα συγκεντρώνουν όλη του την προσοχή, σαν να εκφέρει ο ίδιος τις λέξεις που διαβάζει, υιοθετώντας την μία ή την άλλη στάση των ηρώων και ταυτιζόμενος με έναν από αυτούς. Η ανταπόκριση του αναγνώστη σχετίζεται με την ικανότητα της ενσυναίσθησης και της επικέντρωσης της προσοχής σε διαφορετικά στοιχεία και συνδέεται με το συναίσθημα της γειτνίασης ή της απόστασης από τους χαρακτήρες. Έτσι, ο αναγνώστης φαντάζεται τους χαρακτήρες, συμμετέχει στις απόκρυφες σκέψεις και τα συναισθήματά τους και συνθέτει την ακολουθία των γεγονότων

(Rosenblatt, 1978/1994: 66-67). Αυτό συντελεί ώστε τα συναισθήματα να εκφράζονται και να οργανώνονται κατηγορικά. Από την πλευρά των ηττημένων δε συντάσσεται κανείς: «*Μ' αρέσει να κερδίζω, αλλά δεν τσακώνομαι όταν χάνω*», «*Ποιος θέλει να χάνει;*», «*Δεν πειράζω να χάσω καμιά φορά στο παιχνίδι, αλλά δεν μου αρέσει να με κοροϊδεύουν μετά!*», «*Σημασία δεν έχει να κερδίζεις, αλλά να παίζεις και να συμμετέχεις*» ή «*στους αγώνες θέλω να κερδίζω*», «*δεν μου αρέσει να χάνει η ομάδα μου*». «*Ο ποιητής* [στην άποψη του μικρού αναγνώστη λειτουργεί ως η persona ποιήματος] *θέλει να συμφιλιώσει τις δύο πλευρές: για αυτόν όλοι είναι ίδιοι, νικητές και ηττημένοι*», επιτονίζει, στο τέλος, ένας μαθητής. Κι ένας άλλος σχολιάζει «*νιώθει ότι όλοι πολέμησαν σκληρά, γιατί καθένας πίστευε σε αυτό. Ο πόλεμος έτσι είναι. Κάποιος χάνει, κάποιος κερδίζει. Κι ας μην έχει δίκιο*».

Ο δάσκαλος σε αυτή τη σχέση παραμένει, αν και ισότιμο μέλος της συζήτησης, «αθέατος». Η προσέγγιση κειμένων εντός της σχολικής τάξης (η «τάξη» ως ομάδα μαθητών) για το δάσκαλο-διαμεσολαβητή της διαδικασίας, αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Καθώς ο ίδιος καλείται να αναπτύξει την ατομικότητα κάθε μαθητή, καταρρίπτεται ο ρόλος της αυθεντίας του, όπως προτάσσει η ίδια η συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt. Αν και πολλοί εκπαιδευτικοί δυσπιστούν απέναντι στην αισθητική ανάγνωση (Purves, 1993), σκοπός της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης είναι ακριβώς αυτό: η αμφισβήτηση του κειμένου, η ανάδειξη της κοινής πολλαπλής υποκειμενικότητας των αναγνωστών/μαθητών και η προαγωγή της ελεύθερης έκφρασής τους, που θα τεθεί υπό δοκιμασία και έλεγχο ορθότητας, με βάση το ίδιο το κείμενο. Η θεώρηση αυτή της L. M. Rosenblatt δεν αποτελεί μία ολοκληρωμένη πρόταση διδακτικής προσέγγισης, αλλά βασίζεται σε κάποιες διδακτικές πρακτικές. Σύμφωνα με τα όσα προτείνει η ίδια, πρωταρχικός στόχος του αναγνώστη, όταν έρχεται σε επαφή με το κείμενο, είναι να αποκτήσει μία πλήρη μια αισθητική εμπειρία, λαμβάνοντας υπόψη τις δικές του ικανότητες και ευαισθησίες, τις ιδέες και μνήμες του (Rosenblatt, 1978/1994: 132). Τότε αποκτά ενδιαφέρον να συζητήσει γι' αυτό, να ζητήσει αποσαφηνίσεις και να αποκρυσταλλώσει απόψεις.

3. Η ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ

Η «αισθητική ανάγνωση» επιτρέπει στον αναγνώστη να επικεντρώσει την προσοχή του σε ό,τι παραμένει ζωντανό μέσα από τη σχέση του με το συγκεκριμένο κείμενο (Rosenblatt, 1978/1994: 25), μία εμπειρία μοναδική που επεκτείνει τα όρια του ψυχισμού και του κόσμου του, όπως διασυνδέεται με

τις λέξεις, που λειτουργούν ως σήματα και ως σύμβολα (ό.π.: 28). Η έμφαση δίνεται στη συναλλακτική σχέση κειμένου και αναγνώστη και την πολλαπλή επανεστίαση σε αυτό. Χωρίς να υφίσταται ο δυισμός μεταξύ της αισθητικής και μη ανάγνωσης, η δυναμική σύνθεση των δύο στάσεων επιτρέπει περισσότερο κριτικές αναγνώσεις. Αλλά, όπως επιγραμματικά σημειώνει η L. M. Rosenblatt «*για να είμαστε πραγματικά κριτικοί πρέπει να είμαστε επιλεκτικοί*» («*that to be truly critical is to be selective*», Rosenblatt, ό.π.: 187).

Στην παρούσα πειραματική εφαρμογή, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, αρχικά, κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι «*δεν το πολυκατάλαβα* (ενν. το συγκεκριμένο απόσπασμα)», «*δεν έχω καταλάβει για τι μιλάει*». Οι διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες ποιητή και αναγνώστη και οι διαφορετικές εμπειρίες τους είναι δυνατό να συνιστούν προβλήματα στην μεταξύ τους επικοινωνία. Όταν τα «δύσκολα» σημεία προσπελαστούν, οι αξιολογικές κρίσεις αποκτούν φερεγγυότητα. Τέτοιου είδους κρίσεις άλλοτε σχετίζονται με το αν το ποιητικό συμβάν άξιζε το χρόνο και την προσπάθεια που καταβλήθηκε και άλλοτε παραπέμπουν σε συγκρίσεις με άλλα κείμενα του ίδιου συγγραφέα, του ίδιου γένους ή, γενικότερα, άλλα κείμενα (Rosenblatt 1978/1994: 152). Παρόμοια, θέματα «γούστου» δε συνδέονται με την ερμηνεία του κειμένου, αλλά απαιτούν κριτικό αναστοχασμό, μία αφαιρετική γνωστική διαδικασία που αφορά τη βιωμένη λογοτεχνική συναλλαγή κειμένου και αναγνώστη.

Είναι διαφορετικό οι δάσκαλοι να διδάσκουν θεωρία ή ιστορία της λογοτεχνίας (εδώ η λογοτεχνία αποτελεί αυτοσκοπό), όπου ένα μεγάλο μέρος της εργασίας αποτελούν οι περιγραφές, οι καταλογογραφήσεις, οι κατηγοριοποιήσεις κ.λ.π. ενός αντικειμένου, και διαφορετικό να διαμεσολαβούν, ώστε ο αναγνώστης/μαθητής να συναλλαχθεί με το κείμενο. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίο να δίδονται στους μαθητές στοιχεία κατεύθυνσης προς μία αισθητική ανάγνωση που καθοδηγούν σε μία «άλλου τύπου ανάγνωση», όπου ο αναγνώστης δεν εξαρτάται και δεν αναπαράγει απλά το κείμενο, αλλά προετοιμάζεται να ενεργήσει (act) επί αυτού (Rosenblatt, 1978/1994: 83). Οι ποικίλες βιωμένες πραγματικές και λογοτεχνικές εμπειρίες, προοπτικές και συναισθήματα των μαθητών συνενώνονται και, εφορμώντας από το κείμενο, το ερμηνεύουν.[7] Η ποιότητα της εμπειρίας αποτελεί απαύγασμα γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών, που σχετίζεται άμεσα με την αισθητοποίηση

7. Λεπτές διαφορές διακρίνουν την αισθητική ανάγνωση από άλλες παρόμοιες υποκειμενικές προσεγγίσεις των αναγνωστοκεντρικών θεωριών, όπως αυτής του D. Bleich, ο οποίος επικρίνει τη συναλλακτική θεώρηση ότι περιορίζει τις ανταποκρίσεις στην εμπειρία που το κείμενο ουσιαστικά αναφέρεται (Bleich, 1978: 110).

των συμβολισμών και την αποκωδικοποίησή τους, τη συσχέτιση πραγματικού και φανταστικού για την εκφορά του συνυποδηλούμενου, τη διέγερση όλων των αισθητών, τη διασύνδεσή τους με την εμπειρική βιωματική γνώση, την επιλεκτική ανταπόκριση και συσχέτιση με το ποιητικά νοούμενο και τη δημιουργία ενός νέου, έτσι ώστε να ενσωματωθεί η πρώτη ύλη της ίδιας της λογοτεχνικής διαδικασίας στον ιδιαίτερο κόσμο του κάθε αναγνώστη.

Στη διδακτική πρακτική αποδεικνύεται συχνά δύσκολο οι μαθητές να αφήνουν τον εαυτό τους να εκφραστεί έξω από τις συμβάσεις της σχολειοποιημένης ανάγνωσης και αυτό γίνεται πιο περίπλοκο, όταν έρθουν αντιμέτωποι με ένα ποίημα. Η εξωτερίκευση των υποκειμενικών εμπειριών της ανάγνωσης και η δημόσια έκθεσή τους ενέχει, επίσης, τον κίνδυνο αναστολής της μαθητικής έκφρασης, καθώς η ατομική ερμηνεία υποβάλλεται σε δημόσια κριτική εντός της ομάδας της τάξης. Ταυτόχρονα, όμως, ο αναγνώστης υποβάλλεται και σε αυτο-κριτική, η οποία διευκολύνεται συγκρινόμενη με τις ερμηνείες των άλλων (Rosenblatt, 2005: 70), και αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό στην προσπάθεια αυτο-βελτίωσής του ως αναγνώστη.

Η σημασία στη διαμόρφωση του νοήματος και στην κοινοποίηση της μοναδικής αναγνωστικής ανταπόκρισης του μαθητή/αναγνώστη, όπως προκύπτει από τη συναλλακτική θεώρηση της L. M. Rosenblatt, δεν αρκούν για να μορφοποιήσουν ένα πρότυπο ή μια «συνταγή» διδασκαλίας, βοηθούν όμως στην πληρέστερη κατανόηση της αναγνωστικής πράξης (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012). Η διαδικασία της ανάγνωσης επιτελείται τότε ως ένα είδος άσκησης, «ένας γυμναστικός αγώνας», στον οποίο «*το κείμενο παρέχει τις υποδείξεις, τα στοιχεία, την εκκίνηση ή το πλαίσιο […] Δεν χρειάζεται πολλά να είναι το πλήρες*» (Whitman, 1892, στο Rosenblatt, 1978/1994: 175). Τα υπόλοιπα αφήνονται στο μαθητή, που προετοιμάζεται για την ενήλικη ζωή και ενδυναμώνεται, ώστε να είναι (και να συνεχίζει να είναι) κριτικός αναγνώστης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

Bleich, D. (1978). *Subjective Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Folsom, Ed. & Price, K. M. Walt (Eds.). *The Walt Whitman Archive*. Center for Digital Research in the Humanities at the University of Nebraska–Lincoln. Ανάκτηση από: http://www.whitmanarchive.org/ στις 3-9-2015.

Jamati, P. (Επιμ., 1999). *Γουίτμαν* (Μτφρ.-Εισ. Γ. Σπανός - Μτφρ. Ποιημ. Χ. Βλαβιανός). Αθήνα: Πλέθρον.

Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*. Τόμ. Β΄. Αθήνα: Εκδό-

σεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Καλογήρου, Τ. (2011). Στον ιστό των κειμένων: Η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Εισήγηση στο: *Επιστημονικό Συνέδριο Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (6 - 7 Μαΐου 2011). Ανάκτηση από: http://www.pi.ac.cy/synedriodidaktikislogotexnias2011/files/omilies/omilia_kalogirou.pdf στις: 22-7-2015.

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

Λειβαδάς, Γ. (2010). Για τον Ουώλτ Ουίτμαν. *Εντευκτήριο*, *91*. Ανάκτηση από: http://livadaspoetry.blogspot.gr/2012/01/blog-post_21.html στις: 22-7-2015.

LeMaster, J. R. & Kummings, D. D. (Eds., 1998). Walt Whitman: An Encyclopedia. New York: Garland Publishing. Ανάκτηση από: http://www.whitmanarchive.org/criticism/current/encyclopedia/index.html στις: 3-9-2015.

Μαλαφάντης, Κ. & Χρυσός, Μ. (2012). Εκπαιδευτικές και Διδακτικές προεκτάσεις της «συναλλακτικής» θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ανάκτηση από: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/97_Malafantis_Xrysos.pdf στις: 3-9-2015.

Purves, A. C. (1993). Toward A Reevaluation of Reader Response and School Literature. *Language Arts*, *70*(5), 348-361. Ανάκτηση από: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359515.pdf στις 22-7-2015.

Rosenblatt, L. M. (1978/1994). *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work with a New Preface and Epilogue*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1980). "What Facts Does This Poem Teach You?". *Language Arts*, *57*(4), 386-394. Ανάκτηση από: http://www.jstor.org/stable/41404974 στις: 3-9-2013.

Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: The Transactional Theory. Technical Report No. 416*. New York University. Ανάκτηση από: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctrstreadtechrepv01988i00416_opt.pdf?sequence=1 στις: 3-9-2013.

Rosenblatt, L. M. (1993). The Transactional Theory: Against Dualisms. *College English*, *55*(4), 377-386. Ανάκτηση από: http://www.jstor.org/stable/10.2307/378648 στις: 3-9-2015.

Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, 1363-1398. Ανάκτηση από: https://syllabus.byu.edu/uploads/d/dcMD5Me7C060.pdf στις: 3-9-2013.

Rosenblatt, L. M. (2005). *Making Meaning with Texts: Selected Essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

Απόσπασμα 18

Με μουσική δυνατή έρχομαι, με τις κορνέτες μου και με τα τύμπανά μου.
Δεν παίζω εμβατήρια για αναγνωρισμένους νικητές μονάχα,
παίζω κι εμβατήρια για ηττημένους και σκοτωμένους.
Έχετε ακούσει πως είναι ωραίο να 'σαι ο κερδισμένος?
Εγώ όμως λέω πως είναι ωραίο να πέφτεις νικημένος μάχες
χάνονται με το ίδιο πνεύμα όπως κερδίζονται.
Κροτώ και βροντώ για τούς νεκρούς,
Παίζω την κορνέτα μου γι' αυτούς όσο μπορώ πιο χαρούμενα και δυνατά.
Ζήτω στους ηττημένους!
Και σ' εκείνους που τα πολεμικά τους στο πέλαγος βυθίστηκαν!
Και σ' εκείνους που κι αυτοί στο πέλαγος βυθίστηκαν!
Και σ' όλους τους στρατηγούς που έχασαν μάχες, σ' όλους τούς ήρωες που λύγισαν!
Και σ' όλους τούς αμέτρητους ήρωες που 'ναι ίσοι με τους τρανότερους γνωστούς!
(Από *Το τραγούδι του εαυτού μου*, Μτφρ. Χάρης Βλαβιανός)

ABSTRACT

The integration of literary theory with teaching practice is one of the most important pedagogical issues with a variety of applications. The present paper focuses on the application of the theory of transaction of L. M. Rosenblatt (transactional reader response theory) as an example of instructional approach of the poem "Song of myself" by W. Whitman. More specifically, it is an experimental implementation of the reader

response theory which emphasizes aesthetic reading as a process aimed at constructing a pleasant, interesting experience for the reader (in this case, a group of students of a public primary school). As the responses of students are recorded, the course of their thinking and the stages of the process of aesthetic reading are analyzed. In the end, the results of this experimental application as well as its significance in teaching are evaluated.

Γεωργία Πολυζώη
Υπ. Δρ. ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Σπύρου Δοντά 5, 11743, Αθήνα
Τηλ.: 2109216741 - 6977961922
E-mail: geopappol@hotmail.com

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

Αικατερίνη Προκοπίου

Το graphic novel είναι μυθιστόρημα σε μορφή κόμικς, ένα υβρίδιο μεταξύ μυθιστορήματος και κόμικς. Ο όρος πρωτοεμφανίστηκε το 1964 από τον Ritchard Kyle, καθιερώθηκε με το έργο του Will Eisner "A contract with God" το 1978 και έγινε δημοφιλής στα τέλη της δεκαετίας του 1980 με την επιτυχία του "Maus" του Art Spiegelman (1986). Ο Μαρτινίδης ονομάζει τα graphic novels εικονογραφηγήματα και τα θεωρεί τέχνη της αφήγησης ιστοριών με διαδοχή σχεδιασμένων εικόνων, που συνδυάζουν εκφραστικούς τρόπους υιοθετημένους από όλα τα κεκτημένα των εικαστικών τεχνών και τεχνικές από όλα τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Μαρτινίδης, 1990: 13-16).

Αποτελούν επομένως έναν συνδυασμό πολλών και διαφορετικών ειδών (genres), μέσων (mediums) και μορφών (forms). Είναι ένα υβριδικό μέσο, που συνδυάζει την εικόνα με το κείμενο και εκμεταλλεύεται τα εκφραστικά μέσα άλλων τεχνών, όπως της λογοτεχνίας, του κινηματογράφου και των εικαστικών τεχνών, «θέτωντας σε λειτουργία μια επιδέξια τεχνική δανεισμού τρόπων και αναφορών σε αξίες από την τέχνη» (Έκο, 1987: 222). Για παράδειγμα ο θεωρητικός των κόμικς Scott McCloud επισημαίνει ότι στα κόμικς έχουν επινοηθεί εξπρεσιονιστικά εφέ εμπνευσμένα από τις εικαστικές τέχνες, για να αποδώσουν κάθε είδους συναισθήματα (McCloud, 2014: 118-137). Από τον κινηματογράφο έχουν «δανειστεί» την «ολοκλήρωση», μια νοητική διαδικασία, που μας επιτρέπει να συνδέουμε τις ασύνδετες στιγμές των καρέ και να δημιουργούμε μια συνεχόμενη ενιαία πραγματικότητα (McCloud, 2014: 60-93). Επίσης έχουν δανειστεί τεχνικές του κινηματογράφου στην εικονογράφηση, όπως κοντινά πλάνα, πανοραμικές γωνίες λήψης. Στην αφήγηση έχουν δανειστεί την τεχνική του μοντάζ, ορισμένα μάλιστα graphic novels έχουν επιρροές από τα φίλμ νουάρ. Ταυτόχρονα τα κόμικς τροφοδοτούν με τις δικές τους συμβάσεις άλλες μορφές τέχνης (Έκο, 1978: 201).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται άνθηση στην κυκλοφορία ελληνικών graphic novel:

- "Logicomix" των Απόστολου Δοξιάδη, Χρίστου Παπαδημητρίου, Αλέκου Παπαδάτου και Ανί ντι Ντονά, εκδόσεις Ίκαρος
- «Η Πάπισσα Ιωάννα – Μεσαιωνικόν εικονογραφημένο» του Λευτέρη Παπαθανάση (εκδόσεις ΚΨΜ)
- «Παραρλάμα» των Δημήτρη Βανέλλη και Θανάση Πέτρου, επιμέλεια Βάσια Τσοκόπουλου (εκδόσεις Τόπος, 2011)
- «Το Γιούσουρι και άλλες φανταστικές ιστορίες» των Βανέλλη Δημήτρη, Πέτρου Θανάση, Μαραγκόπουλου Άρη (εκδόσεις Τόπος, 2012)
- «Αϊβαλί» του SOLOÚP (εκδόσεις Κέδρος, 2014)
- «Δημοκρατία» των Αλέκου Παπαδάτου, Αβραάμ Κάουα, Annie Di Donna (Εκδόσεις Ίκαρος, 2015)
- «Ερωτόκριτος» των Παπαμάρκου Δημοσθένη, Ράγκου Γιάννη, Γούση Γιώργου (εκδόσεις Polaris, 2016)
- «Η Φόνισσα» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντης - διασκευή σε κόμικς της Ντ. Τσαρούχα (2009) http://h-fonissa.blogspot.gr/2009/02/blog-post_28.html.

Από τους προαναφερθέντες τίτλους διαπιστώνουμε ότι αρκετά έργα της νεοελληνικής γραμματείας παλαιότερων εποχών έχουν διασκευαστεί σε graphic novel. Τα κείμενα αυτά είναι σχεδόν απροσπέλαστα από τις νεότερες γενιές αναγνωστών εξαιτίας της γλώσσας και της έκτασής τους. Σήμερα το να καταστήσεις προσιτό σε νεαρούς αναγνώστες ένα λογοτεχνικό έργο σε καθαρεύουσα αποτελεί μεγάλη πρόκληση. Το εγχείρημα αυτό μπορεί να γίνει εφικτό και μέσω των graphic novels. Βασική προϋπόθεση είναι να ξεπεράσουμε την αρνητική στάση απέναντι στα κόμικς, σύμφωνα με την οποία τα κόμικς για πολλές δεκαετίες αντιμετωπίζονταν ως παραλογοτεχνία, ως εύπεπτο ψυχαγωγικό ανάγνωσμα ανταγωνιστικό της λογοτεχνίας και γενικότερα του λόγου και της ανάγνωσης, που εξασθενίζει τη φαντασία και την κρίση των αναγνωστών και διαφθείρει την αισθητική τους (Πασχαλίδης & Δανιήλ, 2004: 65). Χρειάστηκε να αναλάβει την υπεράσπισή τους ο Ουμπέρτο Έκο με το έργο του Κήνσορες και θεράποντες το 1964. Το αρνητικό κλίμα ανατράπηκε μετά το 1992, όταν το graphic novel "Maus" του Art Spiegelman πήρε το βραβείο Pulitzer και άνοιξε ο δρόμος για την εισαγωγή των graphic novels στην εκπαίδευση. Μετά από αυτό το γεγονός ανοίγει η συζήτηση για τα κοινά σημεία μεταξύ λογοτεχνίας και οπτικής αφήγησης, για το ότι δηλαδή και στις δύο περιπτώσεις έχουμε αφηγηματικά μέσα, καθώς διηγούνται ιστορίες με ήρωες και πλοκή, έχουμε ρητορικά μέσα, καθώς αξιοποιούν ποικίλους εκφραστικούς τρόπους, για να συγκινήσουν, να υποβάλουν και να προκαλέσουν τη συμμετοχή του κοινού και αισθητικά

μέσα, καθώς χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές προκειμένου να προσφέρουν απόλαυση και ψυχαγωγία (Πασχαλίδης & Δανιήλ, 2004: 66). Σήμερα μιλούμε για ένα αυτόνομο «λογοτεχνιικό είδος» με ιδιαίτερα δομικά στοιχεία, επικοινωνιακή τεχνική και κώδικα (Έκο, 1978: 199-200), το οποίο μπορεί να αποτελέσει ένα εκπαιδευτικό εργαλείο διδασκαλίας χρήσιμο στην προσπάθειά μας να διδάξουμε παλαιότερα λογοτεχνικά έργα.

ΤΑ GRAPHIC NOVELS ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. Δίνουν τη δυνατότητα στους σημερινούς μαθητές να προσεγγίσουν κορυφαία λογοτεχνικά έργα παλαιότερων εποχών, επειδή τα τοποθετούν στο σήμερα και τα κάνουν προσιτά στους αναγνώστες των νεότερων γενιών, καθιστώντας τους κοινωνούς της πνευματικής μας κληρονομιάς (Έκο, 1978: 203).
2. Ενδείκνυνται για τη διδακτική της λογοτεχνίας, επειδή μυούν τους μαθητές στον κόσμο της ανάγνωσης και προσφέρονται για τη μελέτη των δομικών συστατικών της αφήγησης. Φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με έννοιες όπως ύφος, δομή, στυλ (εικονογράφησης), αλληγορία, μεταφορά, περιγραφή, λογοπαίγνιο, υπερβολή με αποτέλεσμα να τους προάγουν αισθητικά (Versaci, 2001: 61-67). Χρησιμεύουν ως ένα είδος γέφυρας μεταξύ των νεότερων αναγνωστών και του λογοτεχνικού έργου. Οι μαθητές αισθάνονται ότι τα graphic novels απευθύνονται στους ίδιους, ότι αυτοί αποτελούν το πρωταρχικό κοινό τους, ενώ αντίθετα ότι τα κλασσικά λογοτεχνικά έργα, που αποτελούν τον λογοτεχνικό κανόνα, απευθύνονται στους ενήλικες ή στους νέους μιας άλλης εποχής. Επιπλέον, η απόλαυση που προσφέρει η ανάγνωση των graphic novels τους δίνει την αίσθηση ότι ελέγχουν την αναγνωστική διαδικασία και εμπλέκονται με το κείμενο (Gillenwater, 2012: 74).
3. Οι μαθητές – αναγνώστες συσχετίζουν με τη θεματική των graphic novel τις προσωπικές τους εμπειρίες, τα βιώματά τους, τα συναισθήματά τους και αναστοχάζονται τον τρόπο ζωής τους και τις αξίες τους.
4. Ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στην αναγνωστική διαδικασία με αισθήματα χαλάρωσης και αυθεντικής περιέργειας και ιδιαίτερα τους απρόθυμους μαθητές (Ροντάρι, 1985: 76), για τους οποίους ένα κείμενο και μάλιστα σε γλώσσα καθαρεύουσα ενδεχομένως φαντάζει τρομακτικό. Τα graphic novel με τη διαδοχή των καρέ χωρίζουν το κείμενο σε εύκολα διαχειρίσιμες ενότητες και με τον συνδυασμό εικόνας λόγου βοηθούν ουσιαστικά στην κατανόηση του κειμένου. Σύμφωνα

με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης ένα κείμενο γίνεται πιο εύκολα κατανοητό, όταν συνοδεύεται από εικόνες και το αντίστροφο (Βασιλακοπούλου, 2011: 32-33).

5. Η παιδαγωγική τους αξία έγγειται στην έλξη που ασκούν στους μαθητές και στη σύνδεση της αναγνωστικής απόλαυσης με τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, τον οποίο καθιστούν σταδιακά «λογοτεχνικά» εγγράμματο (Eisner, 1985: 28-29) και δια βίου αναγνώστη.
6. Είναι γνωστό ότι οι σημερινοί αναγνώστες εμπλέκονται με πολλούς τρόπους και μέσα με τα κείμενα. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντάξουμε τα κείμενα στη διδασκαλία με τέτοιον τρόπο, ώστε να καλλιεργήσουμε στους μαθητές μας τους νέους γραμματισμούς, καθώς οι παραδοσιακοί γραμματισμοί δεν αρκούν πλέον, για να διαμορφώσουν μια σε βάθος ερμηνεία των κειμένων. Σήμερα διαπιστώνουμε ότι υπάρχει διάσταση στην εγγραμματοσύνη των μαθητών εντός και εκτός σχολείου. Οι Kress και Leeuwen (1996: 64) υποστηρίζουν ότι η γλώσσα έχει πάψει πλέον να είναι το μόνο και αδιαμφισβήτητο μέσο επικοινωνίας (McCloud, 2014: 142). Επομένως, το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί πολυγραμματισμούς. Κατά τη Gretchen Schwarz (Schwarz, 2002: 283) η ανάγνωση graphic novels καλλιεργεί στον μαθητή πολυγραμματισμούς, επειδή διαβάζοντάς τα μελετά το ίδιο το μέσον. Διερευνά τον τρόπο με τον οποίο το χρώμα αποδίδει τα συναισθήματα, τον τρόπο με τον οποίο η οπτική γωνία, ο ρεαλισμός ή η απουσία του επηρεάζουν τη σύνθεση της προσωπικής του ερμηνείας, για να συνοικοδομήσει στη συνέχεια το νόημα μέσα στην αναγνωστική κοινότητα των συναναγνωστών – συμμαθητών του. Όλα αυτά συνεπάγονται την καλλιέργεια πολυγραμματισμών (παραδοσιακού, κριτικού, οπτικού), που συνάδουν με την πολυμεσική φύση του σύγχρονου πολιτισμού.
7. Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης τα graphic novels ως πολυτροπικά κείμενα προάγουν καταρχήν τη γλωσσική νοημοσύνη με την ανάγνωση των κειμενικών στοιχείων τους. Ηανάγνωση των εικόνων καλλιεργεί τη χωροταξική νοημοσύνη. Η αποκωδικοποίηση των θεμάτων, των προβληματισμών και των ιδεολογιών, που πραγματεύονται, καλλιεργούν την ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Laycock, 2004: 50-54) και τον κριτικό γραμματισμό.
8. Τα graphic novels αποτελούν ένα εξαιρετικό μέσο για την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν και τον παραδοσιακό γραμματισμό, έτσι ώστε πλέον να μιλάμε για υβριδικό γραμματισμό (Gillenwater, 2012: 83), για την ικανότητα δηλαδή ανάλυσης και

σύνθεσης των πολλαπλών τρόπων ταυτόχρονων πληροφοριών. Κατά την ανάγνωση του graphic novel ο αναγνώστης καλείται να αποκωδικοποιήσει πληροφορίες ταυτόχρονα από διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, όπως πληροφορίες από τα καρέ, από τη διαδοχή των καρέ, από τα διάκενα μεταξύ των καρέ (McCloud, 2014: 66), από τις λεζάντες, από τα μπαλόνια λόγου και σκέψης και από τα ηχητικά εφέ, και παράλληλα θα πρέπει να επεξεργαστεί τις ιδέες, τους διαλόγους και τα σκίτσα, μια διεργασία παρόμοια με αυτήν της ανάγνωσης των ηλεκτρονικών μέσων. Η διεξαγωγή νοήματος από τέτοιου είδους υβριδικά κείμενα είναι μια σύνθετη διαδικασία, που απαιτεί την ταυτόχρονη αποκωδικοποίηση λόγου και εικόνας. Αυτη η διαδικασία της σύνθεσης νοήματος μέσω διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων καλείται διαμεσικότητα (Transmediation) (Sipe, 1998: 97-108). Οι μαθητές σε αυτή τη διαδικασία γίνονται ενεργοί αναγνώστες, ερευνούν/ανακαλύπτουν το «κείμενο» έχοντας ως εφόδια την εμπειρία και την εκ των προτέρων αποκτηθείσα γνώση τους εκτός σχολείου. Συνδέουν το «κείμενο» με τις κοινωνικοπολιτιστικές καταβολές τους, για να καταλήξουν στην προσωπική τους ερμηνεία και νοηματοδότηση του «κειμένου» (Rosenblatt, 1995: 25). Η διαδικασία αυτή οδηγεί στην διεξαγωγή πολλαπλών ερμηνειών του «κειμένου», οι οποίες διασαφηνίζονται με τον διάλογο στην κοινότητα των συναναγνωστών - συμμαθητών. Αυτό το γεγονός μας απομακρύνει από την παραδοσιακή διδασκαλία και οδηγεί την πρακτική μας στην υιοθέτηση των θεωριών της αναγνωστικής ανταπόκρισης (reader response theories) και της «συναλλακτικής» αναγνωστικής θεωρίας της Rosenblatt, σύμφωνα με τις οποίες η νοηματοδότηση του «κειμένου» είναι αποτέλεσμα σύγκλισης κειμένου, αναγνώστη και κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012: 6). Το ίδιο το μέσον των graphic novels, λοιπόν, με την υβριδική του φύση μας οδηγεί σε μια διδασκαλία προσανατολισμένη στην ανταπόκριση του αναγνώστη.

«Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΚΑΔΡΟΥ»

Για να επιτύχουμε την προσέγγιση λογοτεχνικών έργων μέσω της διασκευής τους σε graphic novel, θα πρέπει να καταστήσουμε τους μαθητές μας κοινωνούς της μεταγλώσσας, της κατά Έκο «σημαντικής» των graphic novels (Έκο, 1978: 193). Να τους πληροφορήσουμε για τα δομικά στοιχεία των graphic novels:

- τα καρέ ή βινιέτες: κάθε καρέ αποτελεί μια αφηγηματική μονάδα που περιλαμβάνει σχέδια και κείμενο
- τα μπαλόνια διαλόγου και σκέψης
- τις λεζάντες με τα λόγια του αφηγητή.
- Πληροφορούμε τους μαθητές για τον τρόπο με τον οποίο η συλλειτουργία εικόνας - λόγου - αφήγησης οικοδομεί νόημα στα graphic novels.
- Η εικόνα: τα graphic novels αποτελούνται κυρίως από εικόνα και δευτερευόντως από λόγο. Μπορούμε να διαβάσουμε τις εικόνες περιγραφικά (περιεχόμενο), ερμηνευτικά (νόημα), και τεχνικά (χρώμα, τεχνοτροπία/στυλ, υπόβαθρο/φόντο, οπτική γωνία, κλίμακα κάδρου). Να οικοδομήσουμε νόημα από:
    - την κλίμακα του κάδρου (γενικό, μεσαίο, κοντινό)
    - την οπτική γωνία: (α) στο ύψος των ματιών του παρατηρητή (δίνει θεατρική αντίληψη στην αφήγηση), (β) παρατήρηση από ψηλά (χρησιμοποιείται για περιγραφή ή για την απόδοση της δραματουργικής έντασης), και (γ) παρατήρηση από χαμηλά (απόδοση της υπεροχής και της κυριαρχίας) (Kress & vanLeeuwen, 2010: 220-224)
    - τα εκφραστικά μέσα, το σχέδιο και το στυλ εικονογράφησης (ρεαλιστικό, καρτουνίστικο κ.λπ.).
- Το κείμενο στα κόμικς/graphic novels βρίσκεται στο μπαλόνι διαλόγου ή συννεφάκι ή εκτόπλασμα και στις λεζάντες. Η επιλογή της γραμματοσειράς αποδίδει την ένταση, τα συναισθήματα και τη διάθεση των χαρακτήρων. Τα ιδεογραφήματα οπτικοποιούν τη μεταφορά και την παρομοίωση.
- Η αφήγηση: στα κόμικς/graphic novels προκύπτει κυρίως από την εικόνα και δευτερευόντως από τη συλλειτουργία λόγου – εικόνας και πραγματώνεται με: (α) την εικόνα (καρέ), (β) την ακολουθία των καρέ, μέσω της διαδικασίας της ολοκλήρωσης ή περάτωσης (closure) (McCloud, 2014: 60-93), που απαιτεί ανάκληση του προηγούμενου καρέ και ένα βλέμμα στο επόμενο καρέ (Βασιλακοπούλου, 2011: 64), (Groensteen, 2012: 119) σημασιοδοτώντας το διάκενο μεταξύ των καρέ, και (γ) τη συλλειτουργία των παραπάνω με το κείμενο.

Η αφήγηση μέσω της συλλειτουργίας εικόνας και λόγου πραγματώνεται με τους εξής συνδυασμούς (McCloud, 2014: 153-155):

(α) οι εικόνες εικονογραφούν το λόγο, αλλά δεν προσθέτουν σημαντικά στοιχεία στο κείμενο.

(β) οι λέξεις προσθέτουν απλά ένα ηχητικό υπόβαθρο στην εικόνα.
(γ) οι εικόνες και οι λέξεις στέλνουν ουσιαστικά το ίδιο μήνυμα.
(δ) οι εικόνες επεξηγούν ή ενισχύουν τον λόγο ή το ανάποδο ό λόγος ενισχύει ή επεξηγεί την εικόνα.
(ε) ο λόγος και η εικόνα ακολουθούν διαφορετικές πορείες, χωρίς να συναντιούνται.
(ζ) ο λόγος αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της εικόνας.

- Η απόδοση του χρόνου

Στα graphic novels ο χρόνος και ο χώρος συγχωνεύονται. Ο αναγνώστης συνδέει νοητικά τις ενδιάμεσες στιγμές μεταξύ των καρέ και δημιουργεί την ψευδαίσθηση του χρόνου. Η αίσθηση του άχρονου, της διαχρονικότητας και της μεγάλης χρονικής διάρκειας αποδίδονται με το σχήμα, το μέγεθος και το περιεχόμενό του καρέ (McCloud, 2014: 94-106).

- Η απόδοση της κίνησης επιτυγχάνεται με γραμμές, με πολλαπλές εικόνες, με φωτογραφικά εφέ (McCloud, 2014: 107-117).
- Η απόδοση των συναισθημάτων, των αισθήσεων και των ιδεών επιτυγχάνεται με εξπρεσιονιστικά εφέ, γραμμές και σύμβολα που αποτελούν το οπτικό λεξιλόγιο των κόμικς (McCloud, 2014: 118-137).

ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ ΕΡΓΟ ΚΑΙ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΣΕ GRAPHIC NOVEL

Οι διασκευές λογοτεχνικών έργων σε graphic novels αποτελούν μεταγραφή της αφήγησης στις συγκεκριμένες προδιαγραφές και απαιτήσεις του μέσου των graphic novels/κόμικς (Groensteen, 2012: 119-120).

Στα graphic novels έχουμε διαμεσική αφήγηση καθώς ως μέσον έχουν τις δικές τους συμβάσεις και ταυτόχρονα ακολουθούν και τις συμβάσεις της λογοτεχνίας. Η διαμεσικότητα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση διαφορετικών ιστορικά καθιερωμένων μέσων (Kukkonen, 2010: 151). Τα κόμικς είναι πολιτισμικό προϊόν της βιομηχανικής εποχής, ενώ η λογοτεχνία της εποχής του ρομαντισμού. Ο σχεδιασμός, η παραγωγή και η διανομή των κόμικς διαφοροποιούνται ριζικά από τα αντίστοιχα της λογοτεχνίας. Δε θα πρέπει, λοιπόν, να προβαίνουμε σε συγκρίσεις, όσον αφορά την πιστότητα της διασκευής λογοτεχνικού έργου σε graphic novel, επειδή αποτελούν διαφορετικά πολιτιστικά προϊόντα, που μετουσιώνουν την αφήγηση στο δικό τους λόγο. Θα πρέπει να μελετούμε την αφήγηση εμπλαισιωμένη στο συγκεκριμενο μέσο του graphic novel (Μουλά, 2014: 3).

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΜΦΩΝΗ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΜΕΣΑ ΤΟΥ

GRAPHIC NOVEL

Σε αυτή τη λογική και έχοντας γνωρίσει τη σημαντική των κόμικς/ graphic novels θα επιχειρήσουμε ένα παράδειγμα προσέγγισης των πρώτων καρέ της σελίδας 5, του graphic novel «Η Φόνισσα» της Ντόρας Τσαρουχά, που αποτελεί διασκευή του ι΄ κεφαλαίου του ομώνυμου διηγήματοςτου Παπαδιαμάντη, ερευνώντας τον τρόπο πραγμάτωσης της αφήγησης με τις συμβάσεις και τα μέσα του graphic novel.

Το κεφάλαιο ι΄ αναφέρεται στον πνιγμό της Ξενούλας στο πηγάδι, μέσα στην αυλή του κυρ Αλεξάνδρου του Ροσμαή, όπου η γραία Χαδούλα ξενόπλενε, βοηθούμενη από τη μικρή κόρη της, την Κρινιώ.

Η διασκευή του ι΄ κεφαλαίου σε graphic novel δεν ακολουθεί πιστά το λογοτεχνικό έργο, είναι ελεύθερη διασκευή. Το σκηνικό είναι ένα ποτάμι, όπου η γραία Χαδούλα ξενοπλένει με τις κόρες της και όχι η αυλή του σπιτιού του κυρ Αλεξάνδρου του Ροσμαή με το πηγάδι.

Στο 1ο καρέ η αφήγηση δίνεται κυρίως με την εικόνα, και δευτερευόντως με το λόγο και αυτό αποτελεί χαρακτηριστική σύμβαση των κόμικς. Η εικονογράφηση παρουσιάζει τη γραία Χαδούλα να πλένει με τις κόρες της στην όχθη του ποταμού. Το κάδρο είναι μακρινό και η οπτική γωνία στο επίπεδο των ματιών του θεατή, γεγονός που δίνει θεατρική αντίληψη στην αφήγηση (Kress & van Leeuwen, 2010: 220-221). Το κείμενο του καρέ αποτελεί συμπίλημα αποσπασμάτων από τις σελίδες 29-30 του γ΄κεφαλαίου του λογοτεχνικού έργου και το μήνυμά του δεν ταυτίζεται με το μήνυμα της εικόνας. Έχουμε, λοιπόν, εκείνη την περίπτωση πραγμάτωσης της αφήγησης, όπου ο λόγος και η εικόνα ακολουθούν διαφορετικές πορείες, χωρίς να συναντιούνται (McCloud, 2014: 154).

Στο 2ο καρέ οι δύο κόρες της γραίας έχουν φορτωθεί στο κεφάλι τα καλάθια με τα πλυμένα ρούχα, οι γραμμές της κίνησης δείχνουν ότι περπατούν, ενώ η Φραγκογιαννού στέκεται ανασκουμπωμένη και κάθιδρη. Η ύπαρξη του δένδρου στην άκρη του καρέ υποδηλώνει ότι βρίσκονται ακόμη στην όχθη του ποταμού. Το κάδρο είναι μεσαίο και η οπτική γωνία στο επίπεδο

του ματιού του θεατή.

Το 1ο και το 2ο καρέ συνδέονται μεταξύ τους με τη διαδοχή/ακολουθία (sequence) και το δεύτερο συνεχίζει το νόημα του προηγούμενου. Διαβάζοντας το δεύτερο καρέ ανακαλούμε το προηγούμενο (Βασιλακοπούλου, 2011: 64) και μέσω της σύμβασης των κόμικς/ graphic novels που καλείται ολοκλήρωση (McCloud, 2014: 60-93) ή περάτωση (closure), νοηματοδοτώντας το διάκενο μεταξύ των καρέ, συνεχίζουμε την ανάγνωση της αφήγησης, την οποία πραγματώνει κυρίως η εικονογράφηση και δευτερευόντως η συλλειτουργία εικόνας - λόγου. Οι δύο κόρες της γραίας, λοιπόν φεύγουν, αφήνοντάς την μόνη στο ποτάμι. Ο λόγος του 2ου καρέ είναι απόσπασμα από τη σελίδα 22, κεφάλαιο γ΄ του λογοτεχνικού κειμένου, αναφέρεται στη συνήθη ευχή της γραίας προς τα μικρά κορίτσια «Να μη σώσουν!» και το μήνυμά του δεν ταυτίεται με το μήνυμα της εικόνας (McCloud, 2014: 154). Για αυτό η ευχή της γραίας, παρόλο που είναι σε ευθύ λόγο, δεν τοποθετείται από την εικονογράφο σε μπαλονάκι λόγου ή σκέψης, επειδή ακριβώς ο λόγος του καρέ ακολουθεί διαφορετική πορεία από αυτήν της εικόνας και επομένως, ενώ αποδίδεται στη γραία, δεν απευθύνεται τη δεδομένη στιγμή στα πρόσωπα που απεικονίζονται στο καρέ.

Μελετώντας με αυτή τη λογική το graphic novel, διαπιστώνουμε ότι είναι μια ελεύθερη διασκευή του διηγήματος του Παπαδιαμάντη, η οποία αναπλαισιώνει τη λογοτεχνική αφήγηση στις εκφραστικές προδιαγραφές του graphic novel, διαλέγεται με το λογοτεχνικό έργο, επιχειρεί τον δικό της αφηγηματικό πειραματισμό (Μουλά, 2014: 2) και με τη δική της πλέον «ανάγνωση» το τοποθετεί στο σήμερα.

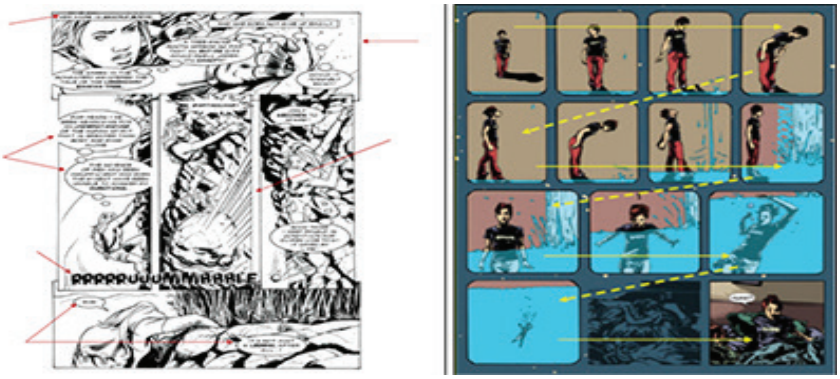
Για την προσπέλαση του ηθογραφικού διηγήματος του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη «Η Φόνισσα» μέσω της διασκευής σε graphic novel της Ντόρας Τσαρουχά προτείνουμε μια οργάνωση μαθήματος που να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετήσουν αφενός τις βασικές έννοιες και αρχές της αφηγηματολογίας και αφετέρου τις συμβάσεις της εικονογραφημένης αφήγησης.

Η διδασκαλία αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις:

Α΄ ΦΑΣΗ: πριν την ανάγνωση

1. Διερευνούμε τον ρόλο των κόμικς/graphic novels στην καθημερινότητα των μαθητών.
2. Φέρνουμε στην τάξη ελληνικά graphic novels και συζητάμε τα δομικά χαρακτηριστικά τους (σκίτσα, πάνελ ή καρέ, μπαλόνια διαλόγου, μπαλόνια σκέψης, διάκενα, εφέ ήχου) και τον τρόπο ανάγνωσής τους.

Δίνουμε στους μαθητές την παρακάτω σελίδα κόμικ ως άσκηση, για να συμπληρώσουν τα δομικά χαρακτηριστικά των κόμικς/graphic novels.



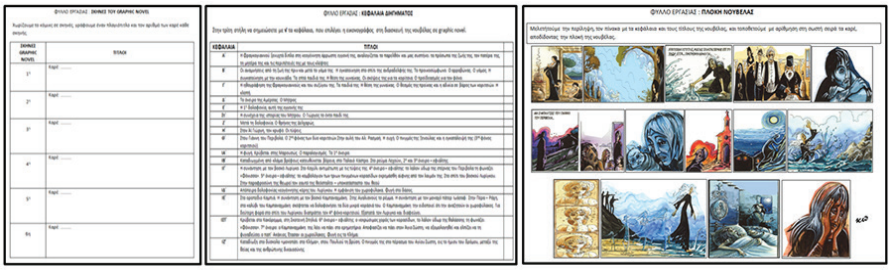
Β΄ ΦΑΣΗ: κυρίως ανάγνωση

1. Ανάγνωση του graphic novel «Φόνισσα» της Ντόρας Τσαρουχά (2009), που βασίζεται στο ομώνυμο διήγημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη http://h-fonissa.blogspot.gr/2009/02/blog-post_28.html.
   Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Οι ομάδες δουλεύουν την ίδια άσκηση, ανακοινώνουν τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια της τάξης, ακολουθεί συζήτηση και κριτικός αναστοχασμός, που ανατροφοδοτεί τις εργασίες των ομάδων.
2. Δίνουμε στους μαθητές την περίληψη του λογοτεχνικού έργου, τους πλαγιότιτλους κάθε κεφαλαίου και φύλλα εργασίας, με τα οποία ζητούμε:
   - να επισημάνουν τον τόπο, τον χρόνο, τα πρόσωπα και την πλοκή της εικονογραφημένης αφήγησης

   - να χωρίσουν το graphic novel σε σκηνές και να δώσουν έναν πλα-

γιότιτλο για κάθε σκηνή

- να επισημάνουν τα κεφάλαια που επιλέγονται και τα κεφάλαια που απορρίπτονται για τη διασκευή του διηγήματος σε graphic novel
- να τοποθετήσουν τα καρέ στη σωστή σειρά αποδίδοντας την πλοκή του διηγήματος



- να γράψουν ένα κείμενο στο οποίο να επισημάνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές της πλοκής του λογοτεχνικού έργου και του graphic novel, να σχολιάσουν τις επιλογές της εικονογράφου όσον αφορά το περιεχόμενο, αυτά που κρατά και αυτά που αποσιωπά και να καταγράψουν τα συμπεράσματά τους για την έκταση των δύο έργων.

Η εργασία αυτή στοχεύει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η διασκευή ενός λογοτεχνικού έργου δεν αποτελεί πιστή αντιγραφή, αλλά είναι ένα έργο σαφώς διακριτό από το πρωτότυπο.

3. Δίνουμε σε φωτοτυπία απόσπασμα από το λογοτεχνικό έργο και το αντίστοιχο απόσπασμα από τη διασκευή σε graphic novel, ζητούμε να εντοπίσουν στη φωτοτυπία τα χωρία του κειμένου που χρησιμοποιούνται στο graphic novel και στη συνέχεια να γράψουν κείμενο με τις παρατηρήσεις τους και τα συμπεράσματά τους για την πιστότητα του λόγου της διασκευής ως προς τον λόγο του πρωτότυπου έργου, την πύκνωση του λόγου, που απαιτεί η διασκευή σε graphic novel και την απόδοση των διαλόγων ή των σκέψεων στο συγκεκριμένο graphic novel.
4. Σχολιάζουμε το κυκλικό σχήμα της αρχής και του τέλους του graphic novel με μια εργασία στην οποία ζητούμε να παρατηρήσουν και να περιγράψουν το πρώτο και το τελευταίο καρέ του graphic novel και να δικαιολογήσουν το κυκλικό σχήμα της εικονογράφησης.
5. Συζητούμε για τη διάκριση συγγραφέα – αφηγητή. Δίνουμε φύλλο εργασίας στο οποίο παραπέμπουμε στο Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, στο λήμμα «αφηγητής», δίνουμε φωτογραφία του Παπαδιαμάντη, τα πρώ-

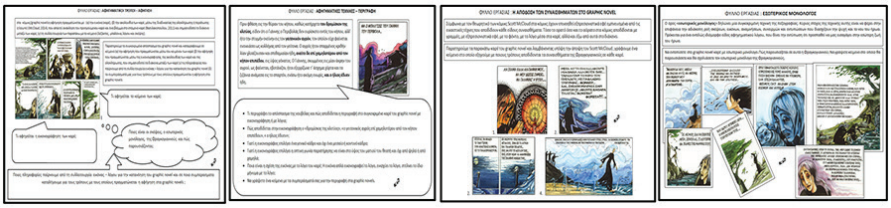
τα καρέ του graphic novel και ζητούμε να γράψουν κείμενο για τη διάκριση συγγραφέα – αφηγητή και τα συμπεράσματά τους από την εικονογράφηση για την απόψη της εικονογράφου.
Συνεχίζουμε με ερωτήσεις που ερευνούν τον αφηγητή:

- ποιος μας λέει την ιστορία και σε ποιο πρόσωπο;
- ο αφηγητής συμμετέχει ως πρόσωπο στην ιστορία ή όχι;
- ο αφηγητής είναι ένα από τα πρόσωπα της ιστορίας ή πολλά πρόσωπα; Η εστίαση είναι μηδενική, εσωτερική ή εξωτερική;

6. Εργασίες που αφορούν τους αφηγηματικούς τρόπους/τεχνικές: (διήγηση/ περιγραφή/ σχόλιο αφηγητή/ μονόλογο – εσωτερικό μονόλογο/ διάλογο - θεατρικό διάλογο/ ελεύθερο πλάγιο λόγο/ εγκιβωτισμένη αφήγηση).
    - Αφήγηση: συζητάμε τον τρόπο με τον οποίο πραγματώνεται η αφήγηση στα κόμικς/graphic novels [(α) με την εικόνα (καρέ), (β) με την ακολουθία των καρέ και τη διαδικασία της ολοκλήρωσης, και (γ) με τη συλλειτουργία εικόνας – λόγου].
    Δίνουμε φύλλο εργασίας με μία ακολουθία καρέ και ζητάμε να καταγράψουν σε κείμενο τις παρατηρήσεις τους σχετικά με την παρουσίαση του αφηγηματικού περιεχομένου και την οικοδόμηση του νοήματος.
    - Περιγραφή: διευκρινίζουμε ότι στα κόμικς/graphic novels κυρίαρχη είναι η εικόνα. Οτιδήποτε μπορεί να αναπαρασταθεί εικονογραφείται καιμόνονό,τιδενμπορείναναποδοθείμεεικόνα,αποδίδεταιμετονλόγο. Δίνουμε φύλλο εργασίας με ένα απόσπασμα από τη νουβέλα, που περιέχει την αφηγηματική τεχνική της περιγραφής, για να το συγκρίνουν με το αντίστοιχο καρέ του graphic novel και να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους.
    - Εσωτερικός μονόλογος: δίνουμε φύλλο εργασίας με το σχετικό λήμμα από το Λεξικό των Λογοτεχνικών Όρων και ζητούμε να εντοπίσουν καρέ με εσωτερικό μονόλογο, να περιγράψουν πώς παρου-

σιάζεται η Φραγκογιαννού σε αυτά και να σχολιάσουν το εσωτερικό μονόλογό της.

7. Συζητούμε τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η απόδοση των συναισθημάτων, των αισθήσεων και των ιδεών μέσω του οπτικού λεξιλογίου των κόμικς/ graphic novels και δίνουμε φύλλο εργασίας με το σχετικό απόσπασμα από το «Κατανοώντας τα κόμικς» του McCloud. Ζητούμε να εξηγήσουν σε κείμενο με ποιους τρόπους αποδίδονται τα συναισθήματα της Φραγκογιαννούς στα καρέ του φύλλου εργασίας.



8. Εργασίες από το σχολικό εγχειρίδιο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β΄ Ενιαίου Λυκείου που αφορούν:
   - τη διερεύνηση των αιτίων που συντείνουν στη διαμόρφωση της εγκληματικής ιδέας της βρεφοκτονίας
   - την αναζήτηση ηθικής στήριξης στις εγκληματικές πράξεις της Φραγκογιανούς
   - την απόδοση από την εικονογράφο του σχολίου «Άρχισε πράγματι να ψηλώνει ο νους της. Είχε παραλογίσει επιτέλους. Επόμενον ήτο, διότι είχε εξαρθεί εις ανώτερα ζητήματα».

9. Ζητούμε από τους μαθητές να σχολιάσουν το νόημα της τελευταίας παραγράφου του διηγήματος σε σύγκριση με τον τρόπο με τον οποίο την υποστηρίζει το graphic novel στα τελευταία καρέ του.
10. Δίνουμε φύλλο εργασίας με καρέ που θίγουν το θέμα της θέσης της γυναίκας και ζητούμε να σχολιάσουν τον τρόπο με τον οποίο αποδίδεται

στην εικονογράφηση.

11. Ηθογραφία: δίνουμε φύλλο εργασίας με το σχετικό λήμμα από το Λεξικό των Λογοτεχνικών Όρων και ζητούμε να εντοπίσουν χρακτηριστικά της ηθογραφίας στα καρέ που παραθέτουμε.

Γ΄ ΦΑΣΗ: **Παράλληλη ανάγνωση – μεταγραφή ενός κεφαλαίου του διηγήματος σε κόμικς**

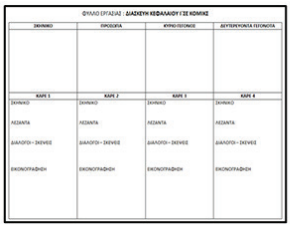
1. Διασκευή σε κόμικς του κεφαλαίου ι΄ του διηγήματος Η φόνισσα του Παπαδιαμάντη από τους μαθητές.

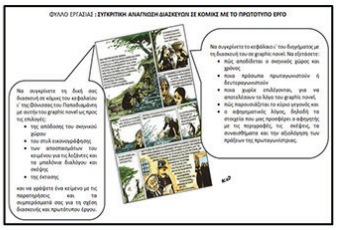
   Οι μαθητές διαβάζουν το κεφάλαιο ι΄ του διηγήματος Η φόνισσα του Παπαδιαμάντη http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=473&author_id=33 και μέσα από συλλογική συζήτηση στις ομάδες αποφασίζουν ποια σημεία του κειμένου προσφέρονται για εικονογράφηση και ποια μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως λόγος για τις λεζάντες και τα μπαλονάκια λόγου και σκέψης του κόμικς. Στη συνέχεια συζητούν και καταγράφουν σε φύλλο εργασίας τον σκηνικό χώρο, τα πρόσωπα, το κύριο γεγονός του κεφαλαίου, προχωρούν στη συγγραφή του σεναρίου του κόμικς, αποφασίζουν για τον αριθμό και το περιεχόμενο των καρέ. Προς διευκόλυνση τους δίνουμε προαιρετικά φύλο εργασίας για την εικονογράφηση του σκηνικού χώρου του ι΄ κεφαλαίου.

   Μετά τη μεταγραφή του κεφαλαίου ι΄ του διηγήματος σε κόμικς, προχωράμε:

   (α) σε συγκριτική ανάγνωση του κεφαλαίου ι΄ του διηγήματος και της διασκευής του σε graphic novel από τη Ντόρα Τσαρουχά. Επισημαίνουμε τα κοινά σημεία και τις διαφορές τους. Εξετάζουμε πώς αποδίδεται ο σκηνικός χώρος και χρόνος, ποια πρόσωπα πρωταγωνιστούν ή δευτεραγωνιστούν, ποια χωρία επιλέγονται, για να αποτελέσουν το λόγο του graphic novel, πώς παρουσιάζεται το κύριο γεγονός και ο αφηγηματικός λόγος, δηλαδή όλα εκείνα τα στοιχεία που μας προσφέρει ο αφηγητής με τις περιγραφές, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την αξιολόγηση των πράξεων της πρωταγωνίστριας.

(β) σε συγκριτική ανάγνωση της δικής μας διασκευής σε κόμικς με αυτήν του graphic novel και επισημαίνουμε τα κοινά σημεία και τις διαφορές μέσα από τις παρατηρήσεις μας για τις επιλογές του στυλ εικονογράφησης, των αποσπασμάτων του κειμένου για τις λεζάντες και τα μπαλόνια διαλόγου και σκέψης, της απόδοσης του σκηνικού χώρου, της έκτασης της διασκευής.
Μέσα από αυτές τις δύο συγκριτικές αναγνώσεις διαπιστώνουμε ότι κάθε διασκευή είναι ένα ξεχωριστό έργο, προϊόν της συνομιλίας του δημιουργού με το λογοτεχνικό έργο, ότι διαπραγματεύεται με διαφορετικές επιλογές το πρωτότυπο έργο και γι αυτό μπορεί να είναι άλλοτε πιο πιστή και άλλοτε πιο ελεύθερη σε σχέση με το πρωτότυπο έργο.





ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση γίνεται με τις εργασίες των μαθητών και τα φύλλα εργασίας. Σε όλα τα διδακτικά βήματα μαζί με τους μαθητές προβαίνουμε σε διαμορφωτική αξιολόγηση και σε κριτικό αναστοχασμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βασιλακοπούλου, Μ. (2011). *Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού υπερμεσικών κόμικς από μαθητές με βάση τις μαθησιακές τους προτιμήσεις*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων.

Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. NY: Macmillan.

Έκο, Ο. (1987). *Κήνσορες και θεράποντες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.

Gillenwater, C. (2012). *Graphic novels in advanced English/ language arts classrooms: A phenomenological case study*. Unpublished Ph.D, The University of North Carolina at Chapel Hill. Ανακτήθηκε στις 10/10/2016 από: https://cdr.lib.unc.edu/

Groensteen, T. (2012). The current state of French comics theory. *Scandinavian Journal of comic art (SJOCA), 1*, 112-122.

Kress, G. & vanLeeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού.* Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Kukkonen, K. (2011). Comics as a Test Case for Transmedial Narratology. *SubStance*, 40, 34-52.

Laycock, D. (2004). Developing a graphic novel collection. *Synergy*, *3*, 50᾽ 54. Ανακτήθηκε στις 10/10/2016 από: http://www.slav.schools.net.au/synergy/vol3num2/laycock.pdf

Μαλαφάντης, Κ. & Χρυσός, Μ. (2012). *Εκπαιδευτικές και Διδακτικές προεκτάσεις της «συναλλακτικής» θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο.

Μαρτινίδης, Π. (1990). *Κόμικς. Τέχνη και τεχνική της εικονογράφησης*. Θεσσαλονίκη: Α.Σ.Ε.

McCloud, S. (2014). *Κατανοώντας τα κόμικς. Η αόρατη τέχνη*. Αθήνα: Εκδόσεις WEBCOMICS.

Μουλά, Ε. (2014). *Η πολυδύναμη και πολυεπίπεδη σχέση κόμικς και λογοτεχνίας: διαμεσική επικοινωνία, διακείμενα, εγκιβωτισμοί, οσμώσεις και θεωρητικές αναζητήσεις*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2016 από: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=311:2014-07-14-08-00-39&catid=64:tefxos19&Itemid=99

Παπαδιαμάντης, Α. (1903). *Η Φόνισσα*. Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού. Ανακτήθηκε στις 10/10/2016 από: http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=480&author_id=33

Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν. (2000). *Λεξικό Λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πασχαλίδης, Γ. & Δανιήλ, Χ. (2004). Εικόνα και λόγος: το οπτικο-ακουστικό αφήγημα. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας. Β΄-Γυμνασίου* (σσ. 63-77). Αθήνα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, 2002–2004, ΕΠΑΕΑΚ. Ανακτήθηκε στις 10/10/2016 από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1860/333

Ροντάρι, Τ. (1985). *Γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language.

Schwarz, G. (2002). Graphic Novels for Multiple Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *46*, 262-265.

Sipe, L. R. (1998). How pictures work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, *29*, 97-108.

Τσαρούχα, Ν. (2009). *Η Φόνισσα του Αλ. Παπαδιαμάντη - Διασκευή σε κόμικς.* Ανακτήθηκε στις 10/10/2016 από: http://h-fonissa.blogspot.gr/2009/02/blog-post_28.html.

Versaci, R. (2001). How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature, Teacher's Perspective. *The English Journal*, *91*, 61-67.

ABSTRACT

The use of comics in teaching literature follows the lines of forming a multimodal educational environment which is conducive to the cultivation of multiliteracies and helps the students to develop skills necessary in meaning construction, highlighting their subjectivities in multimodal speech perception and production, utilizing their cultural capital. In this case this is achieved by the simultaneous study and comparison of a novel and its adaptation in graphic novel, which facilitates the access of the literary text, overcoming language problems and the text extent and makes the dealing with the literature pleasant. The objective is to understand the specificity of the novel and its adaptation in graphic novel, the conventions of comics, the limitations and possibilities of visual and verbal narrative and finally to develop the students' skills of visualizing a literary text.

Αικατερίνη Προκοπίου
Φιλόλογος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Κων/πόλεως 5, Θεσσαλονίκη, ΤΚ 54639
Τηλ: 2310856633, 6977060827
E-mail: katproko@hotmail.com

Το παραμύθι ως εργαλείο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και εκπαίδευσης

Αθανάσιος Ε. Χαρίσης, Σωτηρία Α. Καρολίδου

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μια από τις πέντε φάσεις του επιμορφωτικού-παρεμβατικού προγράμματος βιωματικών εργαστηρίων με θέμα *«Ναι στο σχολείο-Ναι στη ζωή»*. Το πρόγραμμα, εγκεκριμένο από το ΥΠ.Π.Ε.Θ., σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων (Σ.Σ.Ν.) Πιερίας κατά το σχολικό έτος 2015-16. Ο σχεδιασμός βασίστηκε στην εκδήλωση ενδιαφέροντος οκτώ σχολικών μονάδων της Περιφερειακής Ενότητας Πιερίας, μετά από πρόσκληση συνεργασίας του Σ.Σ.Ν.. Απευθύνονταν, κατά το σχεδιασμό του, σε εκπαιδευτικούς ειδικών και γενικών σχολείων και σε μαθητές[1] ειδικών σχολείων[2]. Εφαρμόστηκε, τελικά, σε εκπαιδευτικούς και μαθητές των ειδικών σχολείων. Για την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος την έγκριση χορήγησε το Τμήμα Α΄ της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016α).

Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν πέντε δίωρα βιωματικά εργαστήρια σε αγρόκτημα και στο σχολείο, στα οποία διδάχτηκαν θεματικές που εμπλούτισαν το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων και των εργαστηρίων των σχολείων στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων των Σ.Σ.Ν. (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2012). Στο ένα εργαστήριο, με θέμα την αποδοχή της διαφορετικότητας, οι εμψυχωτές επιδίωξαν να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς και επιμορφωτικούς στόχους χρησιμοποιώντας το παραμύθι. Το εκπαιδευτικό εργαστήριο που διοργανώθηκε περιελάμβανε δύο διαδοχικές δραστηριότητες σε σχέση με το παραμύθι: α) *Το γυαλιστερό μου πόδι* και β) *Η Ασπρούλα και η Ασημένια*[3].

---

1. Οι λέξεις μαθητής/τρια, εμψυχωτής/τρια, υπεύθυνος/η, ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούνται στο αρσενικό γένος υποδηλώνοντας και το θηλυκό.

2. Ουσιαστικά επρόκειτο για σχεδιασμό και εφαρμογή ενός πρόδρομου-άτυπου προγράμματος συνεκπαίδευσης. Τα προγράμματα συνεκπαίδευσης θεσμοθετήθηκαν με Υ.Α. την επόμενη σχολική χρονιά (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016β).

3. Το εκπαιδευτικό εργαστήριο με διδάσκοντες-εμψυχωτές τους Υπεύθυνους των Σ.Σ.Ν. Πιερίας και Κιλκίς (Α. Χαρίση και Σ. Καρολίδου αντίστοιχα), αξιοποίησε το παραμύθι σε δύο δραστηριότητες: η μία με τίτλο *«Το γυαλιστερό μου πόδι»* ήταν δημιουργία της Σ. Καρολίδου και υποστηρίχτηκε στην υλοποίηση από τον Υπεύθυνο Σ.Σ.Ν. Πιερίας, ενώ η άλλη με τίτλο *«Η Ασπρούλα και η Ασημένια»,* ήταν δημιουργία του Α. Χαρίση και υποστηρίχτηκε στην υλοποίηση από την Υπεύθυνη Σ.Σ.Ν. Κιλκίς

Στην παρούσα εργασία αναλύεται η δεύτερη δραστηριότητα που απευθύνονταν, κατά το σχεδιασμό της, σε ομάδα μαθητών ειδικών σχολείων, τους συνοδούς εκπαιδευτικούς και ομάδα έως δεκαπέντε εκπαιδευτικούς γενικών σχολείων που εκδήλωσαν ενδιαφέρον.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Το επιμορφωτικό μοντέλο

Συνήθως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υλοποιείται χωρίς την παρουσία των μαθητών τους. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί δε συνηθίζουν ούτε να μιλούν στους μαθητές για τη μάθησή τους (MacBeath, 2005). Σε αυτό το πρόγραμμα επιδιώξαμε να εφαρμόσουμε ένα μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που στηρίζεται στο μετασχηματισμό, καθώς χρησιμοποιεί και στοιχεία παραδοσιακών μοντέλων αλλά και στοιχεία καινοτόμας επιμόρφωσης (Kennedy, 2005).

Μια μορφή καινοτομίας, που εφαρμόστηκε ιδιαίτερα στο εργαστήριο που παρουσιάζουμε, είναι η επιμορφωτική πρακτική που θέλει τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται παράλληλα με τους μαθητές τους *«ως συναποδέκτες της μάθησης»* (Thiessen, 1995: 141), με σκοπό την αύξηση της τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της ανεξαρτησίας τους, τη διευκόλυνση του παιδαγωγικού και κοινωνικού ρόλου τους (Jackson, 1995), τη μύησή τους στο δρόμο της τέχνης της διδασκαλίας και του αναστοχασμού. Παράλληλα, το πρόγραμμα στόχευε και στην εκπαίδευση μαθητών, με διδασκαλία βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, μέσω μετασχηματιστικής προσέγγισης, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής (Μαλαφάντης, 2014: 18).

Το επιμορφωτικό μοντέλο που εφαρμόστηκε ήταν μια παραλλαγή της *«εξέλιξης των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας»,* η οποία *«τοποθετεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην καθημερινή πραγματικότητα της ζωής στην τάξη»* (Thiessen, 1995: 139), ακόμα κι όταν η τάξη ή οι τάξεις πραγματοποιούν διδακτική επίσκεψη σε αγρόκτημα. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς και με τους μαθητές τους μέσα σ' ένα πλαίσιο διάδρασης που οδηγεί σε μετασχηματισμό (δράση) (Thiessen, 1995: 151. Χαρίσης, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στο πρόγραμμα μαθαίνουν παράλληλα, ως υποκείμενα μάθησης, μέσα από τη διασταύρωση των μαθησιακών

(Καρολίδου & Χαρίσης, 2016).

τους εμπειριών, ενώ και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν παρακολουθώντας τους συναδέλφους τους. Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο αμοιβαιότητας διαδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μπορεί να προωθηθεί και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η οποία ούτως ή άλλως καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ειδική αγωγή από τους ίδιους τους μαθητές και τις ικανότητές τους, που επηρεάζουν την επιλογή της διδακτέας ύλης, την πορεία εξέλιξης της διδακτέας ύλης, τη μεθοδολογία, τη διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης του μαθήματος. Οι καινοτομίες μπορούν να θεωρηθούν ως ευκαιρίες για αναδόμηση της ζωής της τάξης: *«Η φαντασία και η ενέργεια της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητών θα πρέπει να καθοδηγεί αυτή την επιχείρηση δημιουργίας αισθήματος κοινότητας»* (Thiessen, 1995: 164).

Η εύθυμη διάθεση, το γέλιο μαζί με τους μαθητές με την παράλληλη τήρηση της τάξης, η απόλαυση της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας, το να μιλούν οι εκπαιδευτικοί για πράγματα που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές χωρίς υποτίμηση, το ενδιαφέρον, αποτελούν αρετές του εκπαιδευτικού που μπορούν να προκαλέσουν θετικά αισθήματα στους μαθητές και να επηρεάσουν θετικά το ενδιαφέρον και τα κίνητρα για μάθηση (Day, 2003: 60-61). Τότε μπορούμε να μιλάμε για *«μεταρρυθμιστή εκπαιδευτικό»* (Μπουζάκης, 2003: 331), που μπορεί εύκολα να περάσει σε άλλους ρόλους απ' αυτόν του κατόχου της γνώσης που τη μεταδίδει. Μπορεί να γίνει συνοδός και διευκολυντής στην προσπάθεια του μαθητή να αναζητήσει, να ανακαλύψει, να οργανώσει και να διαχειριστεί τη γνώση με κατανόηση προς τους γύρω του.

Και το τελικό σημείο αναφοράς σ' αυτήν την εκπαιδευτική ή επιμορφωτική προσπάθεια μάλλον είναι η *«κοινωνική δικαίωση»* (Thiessen, 1995: 146-7). Δηλαδή, πώς η προτεινόμενη δράση ή αλλαγή στη σχολική πράξη μπορεί να μην είναι αυτόνομη και αυτοτελής, αλλά να είναι τμήμα μιας μακροπρόθεσμης αλλαγής του κόσμου έξω από το σχολείο. Ή πόσο ενδιαφέρον μπορεί να γίνει το μάθημα, όταν συνδέεται με τη ζωή έξω από το σχολείο.

2.2 Η εκπαιδευτική αξία του παραμυθιού

Η χρήση και η αξιοποίηση των παραμυθιών μπορεί να παίξει σπουδαίο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς πλούσιες ευκαιρίες για δημιουργικότητα, ευκαιρίες που η άσκηση των τεχνών προσφέρει σε όσους ζουν αυθεντικά προς έναν τρόπο προσωπικής αυτό-έκφρασης (Winnicott, 2003). Το παραμύθι, λαϊκό και σύγχρονο, καλλιεργεί τη γλώσσα και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών αλλά

και των ενηλίκων (Σκανδάμη, 2014), διευρύνοντας το λεξιλόγιο, καλλιεργώντας το διάλογο, τη μνήμη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Παράλληλα, αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, με τον εμπλουτισμό των εμπειριών τους μέσω της ταύτισης με τους ήρωες, την κατανόηση μηνυμάτων και του κόσμου σε μια ασφαλή βάση και την ικανοποίηση της επικράτησης του καλού. Επίσης, εμπνέει τη συνεργατικότητα και ομαδικότητα, καθώς είναι κατάλληλο για εναλλακτικές μορφές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και κοινωνικής αγωγής (Αυδίκος, 1999. Ντούλια, 2010. Πάστρα & Δροσινού, 2010. Μαλαφάντης, 2011. 2014).

Ιδίως, όταν η ζωή μέσα και έξω από το σχολείο είναι πολύ σκληρή, γιατί τη «στοιχειώνει» μια αναπηρία, τότε το παραμύθι για το παιδί αλλά και τον ενήλικα[4] είναι το καταλληλότερο ίσως μέσο, για να πετύχει πιο ανώδυνα την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, μέσα από την εμπλοκή σε δημιουργικές δραστηριότητες σε κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας (Μαλαφάντης, 2014. Thomas, 1999. Σάλμοντ, χ.χ.). Το έγραψε κι ο ποιητής Γιώργος Σεφέρης στον Τελευταίο Σταθμό: «*Κι αν σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές είναι γιατί τ' ακούς γλυκότερα, κι η φρίκη δεν κουβεντιάζεται γιατί είναι ζωντανή γιατί είναι αμίλητη και προχωράει στάζει τη μέρα, στάζει στον ύπνο μνησιπήμων πόνος*».

3. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το παραμύθι χρησιμοποιήθηκε ως ένα διαδραστικό, πολυτροπικό και διεπιστημονικό εργαλείο σε αυθεντικές συνθήκες μάθησης.

3.1. Περίληψη της ιστορίας

Η Ασπρούλα και η Ασημένια είναι δύο κουνέλια φίλες που ζουν ανέμελα στο δάσος. Ένα ατύχημα έχει ως συνέπεια να τραυματιστεί η Ασπρούλα στα πόδια και να μην μπορέσει να ξαναπερπατήσει. Όμως οι δύο φίλες συνεχίζουν να ζουν αγαπημένες και να βρίσκουν διεξόδους στη δυσκολία της αναπηρίας.

3.2. Μηνύματα

4. Στα ειδικά σχολεία, έχουν δικαίωμα να εργαστούν κατά προτεραιότητα εκπαιδευτικοί με αναπηρίες ή εκπαιδευτικοί με παιδιά ή συζύγους με αναπηρία, επομένως ένα ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο εργαστήριο ανήκει σ' αυτή την κατηγορία.

Η αναπηρία είναι μια δύσκολη κατάσταση που κανείς δεν επιλέγει, αλλά μπορεί να συμβεί στον καθένα. Η θετική στάση στην αντιμετώπισή της είναι η αποδοχή και η συνέχιση της ζωής. Η κοινωνική υποστήριξη και όχι η απομόνωση μπορούν να βοηθήσουν να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και να πραγματοποιηθούν τα όνειρα ζωής.

3.3. Χώρος εφαρμογής του εργαστηρίου

Το εργαστήριο υλοποιήθηκε σε φυσικό περιβάλλον, αγρόκτημα δέκα στρεμμάτων, με τμήμα δάσους από βελανιδιές, φυσικές πλαγιές, μικρή λίμνη με ψαράκια, οικόσιτα ζώα που έβοσκαν ελεύθερα (κότες, πάπιες, χήνες, κουνέλια, αρνάκια), οπορωφόρα δένδρα και περιποιημένη βλάστηση.

3.4. Σκοποί και στόχοι του εκπαιδευτικού εργαστηρίου

Βασικός σκοπός του εργαστηρίου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ήταν να κεντρίσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση εναλλακτικών, βιωματικών, ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας ιδίως ως προς τη διδασκαλία της διαφορετικότητας και τη διαχείριση της αναπηρίας στο σχολικό περιβάλλον.

Βασικός σκοπός ως προς τους μαθητές ήταν η συναισθηματική και κοινωνική ευαισθητοποίηση των παιδιών σε σχέση με την αναπηρία που βιώνουν και η ψυχολογική εκτόνωση.

3.4.1. Στόχοι ως προς τους εκπαιδευτικούς

Οι στόχοι ως προς τους εκπαιδευτικούς είναι διαφοροποιημένοι ούτως ή άλλως ως προς την πρόσληψη, ανάλογα με το στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης που βρίσκεται ο κάθε εκπαιδευτικός και τις πρακτικές συνθήκες εργασίες του, και αφορούν κυρίως δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με την πρακτική της τάξης και την εναλλακτική διδακτική του παραμυθιού:

- *«να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν και να υλοποιούν βιωματικές δραστηριότητες με τους μαθητές τους»* με εργαλείο το παραμύθι,
- *«να μπορούν να εντάσσουν διαθεματικές διασυνδέσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες»* π.χ. διασύνδεση του παραμυθιού με το γλωσσικό μάθημα και τους επικοινωνιακούς στόχους, αλλά και με όλα τα μαθήματα, καθώς το παραμύθι εμπνέει για το σχεδιασμό πρότζεκτ σε όλα τα μαθήματα,
- *να μπορούν να χρησιμοποιούν ευφάνταστες προσεγγίσεις για πρό-*

κληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και για αποτελεσματικότητα,

- *να είναι θετικοί στη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων, μέσω μετασχηματιστικής προσέγγισης, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής,*
- *να είναι οι ίδιοι δημιουργικοί, για να αποτελούν παράδειγμα για τους μαθητές τους,*
- *να συμπεριφέρονται με δεκτικότητα και ευελιξία,*
- *να είναι ικανοί να διαμορφώνουν συνθήκες ψυχολογικής ασφάλειας στους μαθητές τους, που προκύπτει, όταν ο κοινωνικός περίγυρος του σχολείου αποδέχεται το παιδί, όπως είναι, με κατανόηση και ενσυναίσθηση, μέσα από μετασχηματιστική διδακτική»* (Χαρίσης, 2016).

3.4.2. Στόχοι ως προς τους μαθητές

Και οι στόχοι ως προς τους μαθητές είναι αναγκαία διαφοροποιημένοι, καθώς η ομάδα των παιδιών είναι ανομοιογενής ως προς το ψυχοκινητικό και το νοητικό επίπεδο. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας επιτυγχάνεται στο εργαστήριο με τη διαμεσολάβηση των συνοδών εκπαιδευτικών του σχολείου που υποστηρίζουν τους μαθητές εξατομικευμένα ή σε μικροομάδες των δύο ή τριών ατόμων και μεταφέρουν το αρχικό μήνυμα του επιμορφωτή στα παιδιά με τον τρόπο που οι ίδιοι, ως ειδικοί εκπαιδευτικοί, γνωρίζουν. Έτσι, οι στόχοι, που κυρίως είναι συναισθηματικοί και ψυχοκοινωνικοί και σχετίζονται με τη χρήση και του σύγχρονου παραμυθιού στη διδασκαλία (Μαλαφάντης, 2014. Αντωνοπούλου & Πολυδώρου, 2006), μπορούν να περιγραφούν:

- να αναπτύξουν οι μαθητές κίνητρα μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες και μέσα από την περιέργεια, την αγάπη στην περιπέτεια, την αυτοανακάλυψη, το θάρρος, την επιθυμία, τη δέσμευση σε κοινούς στόχους,
- να μεταφέρουν την προηγούμενη εμπειρία τους σε νέες καταστάσεις,
- να δουν τα πράγματα μέσα από αυθεντικές οπτικές γωνίες,
- να εμπλακούν ενεργά στην εξέλιξη του παραμυθιού,
- να κοινωνικοποιηθούν, μέσα από τα μοντέλα διαπροσωπικών σχέσεων που περιγράφονται στα παραμύθια,
- να βιώσουν οι μαθητές την ψυχολογική ασφάλεια της αποδοχής σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο, εντός αλλά ταυτόχρονα και εκτός σχολείου,
- να εκτονωθούν συναισθηματικά μέσα από τους μηχανισμούς ταύτισης με τους κεντρικούς ήρωες του παραμυθιού,
- να υποστηριχθούν ψυχολογικά για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων μέσα από την εμπλοκή σε δημιουργικές δραστηριότητες,

- να εκτονωθούν ψυχοκινητικά μέσα από την κίνηση και τη συμμετοχή στις δραστηριότητες.

3.5. Διδακτική μεθοδολογία

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία αξιοποιήθηκε το εργαστήριο, με ενεργητική-βιωματική συμμετοχή των συμμετεχόντων και διαθεματική προσέγγιση. Η μεθοδολογία αυτή είναι κατάλληλη για τα μικρά παιδιά και τα παιδιά του σχολείου με νοητική και συναισθηματική ανωριμότητα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004), αλλά και για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Knowles, 1984), στις αρχές της οποίας στηρίχτηκε το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Οι ήρωες του παραμυθιού, το σκηνικό, η διαδραστική εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στο σενάριο προωθούν τη διαφοροποιημένη, εναλλακτική, ελκυστική διδακτική, μέσω της χρήσης του παραμυθιού (Malafantis & Ntoulia, 2011), ώστε να μπορεί το παιδί *«να μαθαίνει ευχάριστα και εποικοδομητικά, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες»* (Μαλαφάντης, 2014: 10). Αξιοποιήθηκε ποικιλία διδακτικών αρχών και τεχνικών, όπως η βιωματικότητα, η ενσυναίσθηση, η εγγύτητα προς τη ζωή, η ενεργός συμμετοχή, η δραματουργία-υπόδυση ρόλων, η συγκινησιακή ανάγνωση και όλα αυτά μέσα σ' ένα αυθεντικό φυσικό περιβάλλον που είχε συμπρωταγωνιστικό ρόλο και όχι απλώς ρόλο φόντου, με την κατάλληλη σκηνοθεσία και παιγνιώδεις δραστηριότητες που προσφέρονται στη διδακτική του παραμυθιού και των παραμυθιακών ιστοριών (Μαλαφάντης, 2011: 269. Ντούλια, 2010).

Η χρήση από τους επιμορφωτές παραμυθιών που συνδημιουργούνται πάνω σε μια πλατφόρμα καλά προετοιμασμένη οδηγεί μαθητές και εκπαιδευτικούς σε γνώση, συναισθήματα, στάσεις πρωτοφανείς και ανέλπιστες. Η διδασκαλία γίνεται με ευχάριστο τρόπο και με χαρακτηριστικά αυθορμησίας και δημιουργικού αυτοσχεδιασμού μέσα στο φυσικό περιβάλλον με συμπρωταγωνιστές ζώα του αγροκτήματος και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του περιβάλλοντος (Βασιλειάδου, 2011).

3.6. Πορεία διδασκαλίας

<u>Δραστηριότητα 1</u>.

Παιχνίδι γνωριμίας: οι συμμετέχοντες, εκπαιδευτικοί και μαθητές κάθονται σε ημικύκλιο στον ίσκιο από τις βελανιδιές. Οι εμψυχωτές συστήνονται και καλούν όλους με τη σειρά να έρθουν στο κέντρο και να πουν το όνομά τους και το σχολείο τους. Τα παιδιά υποστηρίζονται στην κίνηση και στο λόγο από

τους συνοδούς τους καθηγητές ή από άλλους συμμαθητές τους (Εικόνα 1).

Εικόνα 1. *Παιχνίδι γνωριμίας*

Δραστηριότητα 2.

Περίληψη ιστορίας: Η Ασπρούλα και η Ασημένια είναι δύο κουνέλια φίλες που ζουν στο δάσος. Απολαμβάνουν τη ζωή της κάθε μέρας, μαζί με τα άλλα ζώα, και βόσκοντας το νόστιμο χορτάρι, καθώς ανεβαίνουν στην ηλιόλουστη κορυφή του λόφου.

Οι εμψυχωτές συστήνουν τα δύο ζωντανά κουνέλια στο μικρό τους σπιτάκι. Καλούν όλους να τα δουν από κοντά και να τα χαϊδέψουν. Μετά τους καλούν να ανηφορίσουν το μονοπάτι που ακολουθούν τα κουνέλια και να παρατηρούν τα ωραία τοπία του δάσους και τα άλλα ζώα, μέχρι να φτάσουν στην κορυφή του λόφου, περίπου στα 150 μέτρα. Στη διαδρομή κάνουν διάφορες στάσεις, για να καθίσουν δίπλα στη λίμνη, όπως τα κουνέλια, να «χαιρετίσουν» τα άλλα ζώα, να παρατηρήσουν τη βλάστηση και τα φυτά που τρώνε τα κουνέλια (Εικόνα 2).

Δραστηριότητα 3.

Περίληψη ιστορίας: Το όνειρό τους είναι να καταφέρουν μια μέρα να βοσκήσουν στο ψηλό βουνό που φαντάζει πανέμορφο στον ορίζοντα. Έτσι, ένα πρωί αποφασίζουν να ανέβουν στον παραπέρα λόφο, απ' όπου το βουνό φαίνεται πιο καθαρά, και να καταστρώσουν το σχέδιό τους.

Οι εμψυχωτές αφηγούνται το όνειρο, καλούν όλους να αγναντεύσουν τη θέα του βουνού και, αφού ξεκουραστούν λίγο, θέτουν τον επόμενο στόχο της

περιπέτειες, που είναι να ακολουθήσουν τη διαδρομή, περίπου 250 μέτρα σε μικρή πλαγιά, ώστε να ανέβουν στον απέναντι λόφο, απ' όπου το βουνό είναι πιο κοντά. Στη διαδρομή οι συνοδοί εκπαιδευτικοί υπενθυμίζουν το στόχο και ενθαρρύνουν τους μαθητές οι οποίοι αλληλοϋποστηρίζονται (Εικόνα 3).

Εικόνες 2 & 3. *Η ομάδα ακολουθεί τις διαδρομές των κουνελιών*

Δραστηριότητα 4.

Περίληψη ιστορίας: Όμως, μόλις φτάνουν στην κορυφή του λόφου, μια μεγάλη πέτρα κυλάει ξαφνικά και χτυπάει την Ασπρούλα.

Στην κορυφή της πλαγιάς με έκπληξη οι μαθητές συναντούν ελεύθερα τα κουνέλια, ενώ ο εμψυχωτής κυλάει μια πέτρα προς τα κάτω. Όλοι έχουν σοκαριστεί από το ατύχημα (Εικόνα 4 & 5).

Εικόνες 4 & 5. *Το σκηνικό του ατυχήματος*

Δραστηριότητα 5.

Περίληψη ιστορίας: Οι γιατροί κάνουν ό,τι μπορούν, όμως τελικά η Ασπρούλα

δε θα μπορέσει να ξαναπερπατήσει. Και το όνειρο; Η Ασημένια και η Ασπρούλα δεν το βάζουν κάτω. Συνεχίζουν να είναι φίλες και αγαπημένες. Συζητούν με τα παιδιά του σχολείου που επισκέπτονται το δάσος. Τα παιδιά αποφασίζουν να πραγματοποιήσουν εκδρομή με το λεωφορείο τους στο όμορφο βουνό και να πάρουν μαζί τους τις δύο φίλες.

Λίγο πιο πέρα στο σπιτάκι των κουνελιών, που επιτρέπει στα παιδιά να βλέπουν, έχουν τοποθετηθεί δύο κουνέλια. Το ένα, που μοιάζει μ' αυτό που γνώρισαν τα παιδιά πριν, δεν μπορεί όντως από τη γέννησή του να περπατήσει καλά. Οι μαθητές το παρατηρούν. Γίνεται συζήτηση. Αναζητούνται ιδέες πώς μπορούν να βοηθήσουν να πραγματοποιηθεί το όνειρο των κουνελιών. Όλοι συμφωνούν με την ιδέα της εκδρομής με το λεωφορείο.

Δραστηριότητα 6.

Περίληψη ιστορίας: Η Ασπρούλα και η Ασημένια αλλά και τα παιδιά είναι πολύ χαρούμενα που το όνειρο θα πραγματοποιηθεί.

Το συναίσθημα μοιράζεται με χαμόγελα, χειραψίες, χάδια και υποσχέσεις στα κουνέλια. Όλοι κατηφορίζουν προς τις βελανιδιές, απ' όπου ξεκίνησαν, για να ξεκουραστούν.

4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το εκπαιδευτικό εργαστήριο στόχευσε στο να αποτελέσει μια δημιουργική δραστηριότητα και κεντρικό ρόλο σ' αυτό έχει η κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία απ' όπου αντλήθηκαν τα «υλικά» που έφεραν όλοι οι συμμετέχοντες μαζί τους, για να τα μετατρέψουν σε κάτι δημιουργικό (Μαλαφάντης, 2014: 4). Το παραμύθι αποδείχτηκε ένα κατάλληλο υλικό προς αυτή την κατεύθυνση.

Ως προς την κοινωνική στόχευση επιδιώχθηκε να αναδειχθεί μέσα από το παραμύθι ότι η διαφορετικότητα είναι συστατικό της ζωής και μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία μάθησης και εξέλιξης του ανθρώπινου προσώπου και της κοινωνίας.

Η ανταπόκριση των μαθητών και των εκπαιδευτικών στους γνωστικούς αλλά κυρίως στους συναισθηματικούς και κοινωνικούς στόχους της δράσης αξιολογήθηκε με ευέλικτους και εναλλακτικούς τρόπους, που δίνουν τη δυνατότητα κατανόησης των δυναμικών διαδικασιών της παρέμβασης (Patton, 1990: 52). Δεν επιδιώχθηκε μια τυπική μέτρηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος και της συγκεκριμένης παρέμβασης, αλλά ενδιέφερε η διαμορφωτική ποιοτική αξιολόγηση που στοχεύει σ' ένα διαρκώς ανα-

προσαρμοζόμενο προγραμματισμό, όπου το στοιχείο της ανατροφοδότησης έχει βαρύτητα (Streuner & Tuijnman, 1994. Capel et al., 1997. Costa & Kallick, 2000). Έγινε, επίσης, ελεύθερη αυτοαξιολόγηση με αυθεντικό τρόπο και διαμορφωτικό σκοπό (Johnson, 2002: 165. Cullingford, 1997. McBeath, 2005: 33), με παρατηρήσεις που συγκεντρώθηκαν στο e-portfolio αξιολόγησης της δράσης (Shermis & Daniels, 2002) και αφορούσαν:

- ✓ το βαθμό ενδιαφέροντος και ενεργοποίησης των μαθητών σε σχέση με το βαθμό ενεργοποίησης καθημερινά στο σχολείο, που σαφώς συζητήθηκε ότι ήταν μεγαλύτερος κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του πλαισίωσαν το παραμύθι,
- ✓ το βαθμό εμπλοκής των συμμετεχόντων, όπως αποτυπώθηκε σε φωτογραφίες και βίντεο ή όπως εκφράστηκε αυθόρμητα και από τους ίδιους τους μαθητές (μαθητής που συμμετείχε, σε επόμενη επίσκεψη του υπεύθυνου Σ.Σ.Ν. στο σχολείο ρώτησε με ενδιαφέρον: *«τι κάνει το κουνέλι;»* και *«πότε θα ξαναπάμε να το δούμε;»*),
- ✓ το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όπως εκφράστηκε σε επιστολή προς το Σ.Σ.Ν. για επανάληψη της συνεργασίας,
- ✓ τη διάθεση συνεργασίας του σχολείου με το φορέα για διάχυση της δράσης, μέσα από εκθέσεις φωτογραφίας π.χ. σε Φεστιβάλ για ΑΜΕΑ, έκδοση φωτογραφικού υλικού από το σχολείο σε συνεργασία με το Σ.Σ.Ν., εισηγήσεις σε ημερίδες σχολικών συμβούλων και συνέδρια,
- ✓ τα σημεία που χρειάζονται τροποποίηση και βελτίωση σε περίπτωση συνέχισης του προγράμματος.

Ουσιαστικά δημιουργήθηκε μια κοινότητα μάθησης, όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έγιναν συνεργάτες, μέσα από μια μετασχηματιστική επιμορφωτική δράση, η οποία συνδιαμορφώθηκε από το φορέα και τις σχολικές μονάδες και συνεχίζει να συζητείται σε μετασχηματιστικό επίπεδο και να επηρεάζει την εκπαιδευτική πρακτική των σχολείων, του φορέα διοργάνωσης και των συνεργαζόμενων φορέων, μέσα από τη συνεχή επεξεργασία της εμπειρίας και ως προς την αξιοποίηση του παραμυθιού (Καρολίδου & Χαρίσης, 2016. Χαρίσης, 2014: 58. 2016).

Πάνω σ' αυτή τη συζήτηση και σε σχέση με την επέκταση τέτοιων εγχειρημάτων αξίζει να κατατεθεί ότι χρειάζεται ευαισθητοποίηση των Διευθυντών, των Συλλόγων Διδασκόντων και των Συλλόγων Γονέων για ανάληψη πρωτοβουλιών και εμπλοκή σε δραστηριότητες ενδοσχολικής ή διασχολικής επιμόρφωσης. Επίσης, χρειάζεται συνειδητοποίηση από τις προϊστάμενες αρχές ότι τέτοιες πρωτοβουλίες, αποκεντρωμένες και ευέλικτες, μέσα σε γενικότερα νομικά πλαίσια, προάγουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

και των σχολείων και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Xochellis, 2003. Zafeirakou, 2004). Ασφαλώς και δεν αποσοβήθηκαν επεισόδια τεχνητής συναδελφικότητας, δυσκολίες ενεργούς εμπλοκής και άλλων εταίρων, όπως των γονέων, αντιστάσεις λόγω σύγκρουσης συμφερόντων, όμως αυτά είναι θέμα μιας άλλης εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αντωνοπούλου, Π., & Πολυδώρου, Μ. (2006). Το παιδικό παραμύθι ως μέσο διδακτικής κουλτούρας/πολιτισμού. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα; Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 14-16 Ιουλίου 2006*. Τομ. ΙΙΙ. (σσ. 363-372). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Αυδίκος, Ε. Γ. (1999). *Μια φορά και έναν καιρό … αλλά μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βασιλειάδου, Ι.-Σ. (2011). Αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για μαθητές με νοητική υστέρηση. Στο: Ε. Παπάνης, & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο, Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σσ. 178-189). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 30/9/2016 από: http://schoolpress.sch.gr/eperiodiko/files/2015/04/%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91-%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A5-%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9D%CE-%91%CE%A3-2.pdf

Clark, C. M. (1995). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο: A. Hargreaves, & M. G. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 124-138) (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης*. (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Goleman, D. (1998[3]). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. (μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jackson, P. W. (1995). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο: A. Hargreaves, & M. G. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 106-

123) (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Καρολίδου, Σ. Α., & Χαρίσης, Α. Ε. (2016). «Το γυαλιστερό μου πόδι» -Ένα παραμύθι αλλιώτικο από τα άλλα. Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συμπόσιο «Κωφοί και Ακούοντες εν Δράσει» με θέμα *Ο ρόλος της Δια Μάθησης και της Διάδοσης της Νοηματικής Γλώσσας στην Ποιότητα Ζωής του Κωφού και Βαρήκοου Πληθυσμού,* 18/9/2016, Λιτόχωρο Πιερίας.

MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί;. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 27-41). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση.* Αθήνα: Διάδραση.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2014). Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών. *Κείμενα, 18,* 1-26. Ανακτήθηκε στις 30/9/2016 από: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=298:t18-malafantis&catid=62:tefxos18&Itemid=98

Μπουζάκης, Σ. (2003). Προς μια κοινωνία της γνώσης και των πληροφοριών: Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Στο: Π. Φώκιαλη, Β. Τριάρχη– Herrmann, & Μ. Καϊλα (Επιμ.), *Θεματικές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών* (σσ. 320-332). Αθήνα: Ατραπός.

Ναι στο σχολείο-Ναι στη ζωή. Επιμορφωτικό-παρεμβατικό πρόγραμμα του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Δ.Δ.Ε. Πιερίας. Ανακτήθηκε στις 30/9/2016 από: http://srv-dide.pie.sch.gr/dide/modules/news/article.php?storyid=2870

Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – όρια – Προοπτικές. Στο: *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7-9 Μαΐου 2010 με θέμα: Μαθαίνω πώς να μαθαίνω* (σσ. 1-11). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Ανακτήθηκε στις 30/9/2016 από: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.pdf

Ξωχέλλης, Π. (2003). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες. Στο: Π. Φώκιαλη, Β. Τριάρχη-Herrmann, & Μ. Καϊλα (Επιμ.), *Θεματικές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών* (σσ. 39-46). Αθήνα: Ατραπός.

Πάστρα, Α., & Δροσινού, Μ. Χ. (2010). Η δραματοποίηση του παραμυθιού του Εγωιστή Γίγαντα, του Oscar Wild, σε παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού. Στο: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.* Αθήνα:

Εκδόσεις ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Ανακτήθηκε στις 30/9/2016 από: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Pastra_Drosinou.pdf

Σάλμοντ, Ε. (χ.χ.). *Η παιδαγωγική σημασία και αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και δυνατότητες.* Ανακτήθηκε στις 30/9/2016 από: http://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/salmond.pdf

Σκανδάμη, Κ.-Φ. (2014). Παραμύθια, μύθοι και άλλες διηγήσεις στη διδασκαλία των ελληνικών σε ξενόγλωσσους ενήλικες. Υλικό. Σκεπτικό. Προσεγγίσεις. Εισήγηση στο *Διεθνές συνέδριο για τη διδασκαλία και την πιστοποίηση της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας.* Αθήνα, 10-11 Οκτωβρίου 2014 και Θεσσαλονίκη 25 Οκτωβρίου 2014. Ανακτήθηκε στις 30/9/2016 από: http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/entypo_perilipseis.pdf

Thiessen, D. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο: A. Hargreaves & M. G. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 139-174) (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. (2012). *Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων (Σ.Σ.Ν.) καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους.* Υ.Α. 93008/Γ7/10-08-2012-ΦΕΚ 2315Β'/10-8-2012.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.).* Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 30/9/2016 από: http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/970

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016α). *Έγκριση προγράμματος*, Αρ. Πρωτ. 40514 /Δ3/8-3- 2016.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016β). *Καθορισμός Διαδικασίας, Σχεδιασμού, Υλοποίησης και Αξιολόγησης Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης.* Υ. Α. 172811/Δ3/17-10-2016. ΦΕΚ 3561/τΒ΄/4-11-2016.

Χαρίσης, Α. (2014). *Συνεχιζόμενη και Διά Βίου Μάθηση. Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών στην Αξιολόγηση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χαρίσης, Α. Ε. (2016). Διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών: Σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος. Εισήγηση στο 22ο Διεθνές Συνέδριο του Ελεύθερου Πανεπιστήμιου Πολιτών, *«Τύποι, Μορφές, Εφαρμογές και Αποτελεσματικότητα της Εκπαίδευσης-Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή»,* Βέροια, 21-22/10/16.

Winnicott, D. W. (2003). *Μελέτες για τη θεωρία της συναισθηματικής ανάπτυξης.* (μτφρ. Θ. Χατζόπουλος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Capel, S., Leask, M., & Turner, T. (1995). *Starting to Teach in Secondary School. A companion for the newly qualified teacher.* London-New York: Routledge.

Cullingford, C. (1997). Assessment, Evaluation and the Effective School. In: C. Cullingford, (Ed.), *Assessment Versus Evaluation* (pp. 109-125). London: Cassell.

Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: what it is and why it' s here to stay.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education, 31*(2), 235-250.

Knowles, M. (1984). *The adult learner: A neglected species.* Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

Malafantis, K., & Ntoulia, A. (2011). Rewriting fairy tales: new challenge in creativity in the classroom. *Extravio. Revista electronica de literature comparada*, *6.* Universitat de València. Retrieved at 30/9/2016 from: http://www.uv.es/extravio

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.

Shermis, M. D., & Daniels, K. E. (2002). Web applications in assessment. In: T. W. Banta (Ed.), *Building a scholarship of assessment* (pp.148-166). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Streuner, J. N., & Tuijnman, A. C. (1994[2]). Curriculum in Adult Education. In: T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds), *The International Encyclopedia of Education, Vol. 3* (pp. 1308-1315). Oxford: Pergamon.

Thomas, J. (1999). The role of the fairy story in developing a "sense of self" in young children with identified emotional and behavioural difficulties. *Early Child Development and Care*, *157*, 27-50.

Zafeirakou, A. (2004). In-service training teacher professional development in Europe: exploring central issues. In: V. Koulaidis (Ed.), *Quality of education. Teachers professional training and development* (pp. 11-29). Athens: Education Research Centre of Greece.

ABSTRACT

The paper focuses on the use of fairytales as a methodological instrument used in the in-service training - experiential program of the Consultative Youth Station of Pieria County, entitled "Yes to school-Yes to life". Teachers and students were trained together through experiential methods, in the natural environment of a farm which was also the fairytale setting in one of five two-hour experiential workshops. Workshop planning, teachers' and students' goals and teaching implementation steps are described. Through an internal assessment we examine the project strengths with the use of fairytales and the potential for improvement and generalization.

Αθανάσιος Ε. Χαρίσης
Θεολόγος, M.Sc., Ph.D. Παιδαγωγικής (Επιμόρφωση-Αξιολόγηση),
Υπεύθυνος Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Διεύθυνσης
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας,
Συνεργάτης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Διαμαντή Νικολάου 15, Κατερίνη
Τηλ.: 6974738716
E-mail: maximos2004@gmail.com

Σωτηρία Α. Καρολίδου
Φιλόλογος, Θεολόγος, M.Sc., M.A.,
Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Διεύθυνσης
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς
Οπλαρχηγού Τζαβέλα 15, Πολίχνη, Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 6933171143
E-mail: karolidou.sot@gmail.com

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

Λουίζα Χριστοδουλίδου

Το φαινόμενο της ένθεσης μιας αφήγησης σε μιαν άλλη απασχόλησε τη γαλλική αφηγηματολογία με τον όρο enchâssement (*ενθήκευση* ή *εγκιβωτισμός*) και τους όρους *πλαισιωμένη αφήγηση* για την εξωτερική αφήγηση και *ενθηκευμένη* ή *εγκιβωτισμένη αφήγηση* για την εσωτερική αφήγηση (Βελουδής, 1994: 141). Η αγγλοσαξωνική θεωρία χρησιμοποιεί αντίστοιχους όρους, με την πρώτη αφήγηση να απαντάται συχνά ως *αφήγηση – πλαίσιο* (frame narrative) (Prince, 1987: 33), ενώ για την εγκιβωτισμένη αφήγηση ο αντίστοιχος όρος είναι «embedded narrative». Όταν εντός της αφήγησης-πλαίσιο παρεισφρέουν δευτερεύουσες αφηγήσεις, διαμορφώνονται διάφορα αφηγηματικά επίπεδα. Σύμφωνα με την ιεραρχική διαστρωμάτωση, στο εξωδιηγητικό επίπεδο εντάσσονται οι αφηγήσεις, που δεν ανήκουν οργανικά στα μυθιστορηματικά γεγονότα και μπορεί να είναι πρόλογοι ή εισαγωγικές αναφορές. Στο ενδοδιηγητικό ή διηγητικό επίπεδο εμπεριέχονται τα γεγονότα της κύριας αφήγησης, ενώ στο μεταδιηγητικό επίπεδο οι δευτερεύουσες αφηγήσεις - εγκιβωτισμοί βρίσκουν τη θέση τους μέσα στην κύρια ιστορία. Στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για το φαινόμενο του εγκιβωτισμού καθώς έχουμε μια αφήγηση μέσα σε μιαν άλλη.

Η μεταδιήγηση ή αλλιώς αφήγηση δευτέρου βαθμού ανάγεται στις απαρχές της επικής αφήγησης και τη συναντάμε στην *Οδύσσεια*[1]. Είναι κοινός τόπος ότι οι εγκιβωτισμένες ιστορίες πρωτοεμφανίστηκαν στους «Μεγάλους Απολόγους» και αφορούν τις αναδρομικές εξιστορήσεις του Οδυσσέα. Το τέχνασμα του εγκιβωτισμού απαντά, μεταξύ άλλων, και σε μεταγενέστερα έργα: *Δάφνις και Χλόη* του Λόγγου (3ος αι. μ.Χ.), *Ο χρυσός γάιδαρος του Απουλήιου* και *Άμλετ* του Σαίξπηρ.

1. Ως πρακτική, μέσω των Λατίνων ποιητών, εισάγεται την εποχή του μπαρόκ στην παράδοση της μυθιστοριογραφίας και διατηρείται ακόμα και το 18ο αιώνα παρά τον ανταγωνισμό που υφίσταται από νέες μορφές, όπως το επιστολικό μυθιστόρημα (Genette, 2007: 306-307).

Το 1893, ο μυθιστοριογράφος André Gide υιοθέτησε την τεχνική της mise en abyme[2] και θεωρείται ο κατεξοχήν ειδικός του εσωτερικού αναδιπλασιασμού του έργου. Χαρακτηριστικό και διάσημο παράδειγμα οι *Κιβδηλοποιοί* (*Les Faux-monnayeurs*, 1925). Η ευρηματικότητά του έγκειται στο γεγονός ότι:

> *«τοποθετώντας στο κέντρο του έργου του ένα μυθιστοριογράφο, επιθυμία του οποίου αποτελεί η συγγραφή ενός μυθιστορήματος που έχει την ίδια πλοκή και τα ίδια μυθιστορηματικά πρόσωπα με εκείνο του Gide, και φέρει και αυτό τον τίτλο Οι Κιβδηλοποιοί, ο Gide επαναλαμβάνει το τέχνασμα του αναδιπλασιασμού του έργου με την παρεμβολή ενός μικρότερου κειμένου στο εσωτερικό του, το οποίο κατά κάποιο τρόπο αντανακλά το αρχικό κείμενο»* (Σαμουήλ, 1998: 178-179).

Πρόκειται ουσιαστικά για μία δευτερεύουσα αφήγηση η οποία ενσωματώνεται στην κύρια αφήγηση, που την αντικατοπτρίζει είτε μερικώς είτε συνολικά και συνιστά *«μία από τις πιο ενδιαφέρουσες περιπτώσεις αυτοαναφορικότητας ενός μυθοπλαστικού κειμένου, καθώς το ίδιο το κείμενο αναφέρεται στον εαυτό του, στον τρόπο κατασκευής του»* (Καλλίνης, 2005: 36).

Σύμφωνα με τον θεωρητικό του είδους, Lucien Dällenbach, *«απαραίτητη προϋπόθεση για να πληροί κάποιο εγκιβωτισμένο κείμενο τις προϋποθέσεις της mise en abyme είναι να φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας "κατασκευάζει" το γράψιμο, αλλά και αντίστροφα, το πώς ο ίδιος κατασκευάζεται ως υποκείμενο μέσα από τη γραφή[3]. Επομένως, είναι απαραίτητο το βασικό του θέμα να είναι η αντανάκλαση και το έργο να επιδεικνύει ακριβώς αυτή. Η mise en abyme και το "κείμενο–καθρέφτης" για τον Dällenbach είναι ισοδύναμοι και εναλλάξιμοι όροι, καθώς η ιδέα της αντανάκλασης και της αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στα κείμενα είναι κεντρική για κάθε περίπτωση mise en abyme. Ο καθρέφτης, άλλωστε, είναι συνήθης μεταφορά για τη mise en abyme. Αυτό σημαίνει ότι μία εγκιβωτισμένη αφήγηση που εμπίπτει σε αυτήν την περίπτωση [λειτουργεί σε δύο επίπεδα, τόσο ως οποιαδήποτε άλλη εκφώνηση που σημαίνει κάτι, άρα], λειτουργεί μεταβατικά-αναφορικά, όσο και ως αντανάκλαση, η οποία λειτουργεί μετα- αφηγηματικά και αυτοαναφορικά, καθώς προβάλλει ως θέμα της αφήγησης τον εαυτό της»* (Μανούκα, 2011: 14-15).

Ενδιαφέρουσες στιγμές του μυθιστορήματος του Κώστα Μόντη, από

2. Αφορμή υπήρξε *«η σύγκριση με τον τρόπο των οικοσήμων, σύμφωνα με τον οποίο μέσα στο πρώτο οικόσημο τοποθετείται ένα δεύτερο, "en abyme"»* (Gide, 1965: 41. Σαμουήλ, 1998: 169).
3. Αυτή η διάσταση υπάρχει και στον *Αφέντη Μπατίστα και τ' άλλα* του Κώστα Μόντη.

αφηγηματικής άποψης, είναι αυτές όπου ο συγγραφέας, θεματοποιώντας τη διαδικασία της γραφής, ανοίγει διάπλατα την πόρτα του εργαστηρίου του και μας κάνει κοινωνούς της συνομιλίας του με τον Μπατίστα και έναν ανώνυμο φίλο –προφανώς συγγραφέα–, οι οποίοι μετατρέπονται σε εσωτερικές φωνές, σε λογοτεχνικές συνειδήσεις του συγγραφέα. Στο τέλος του πρώτου μέρους του βιβλίου εξομολογείται όχι μόνο το άγχος της λευκής σελίδας, αλλά και την αδυναμία του να γράψει μυθιστόρημα:

> «Στο κάτω – κάτω ήταν ο αφέντης Μπατίστας –δεν ξέρω με ποιου την πρωτοβουλία, δεν ξέρω με ποιου την πονηριά- που με παρακολουθούσε και με παρότρυνε και με πίεζε.»
> […]
> Κάτω απ' την πίεση του αφέντη Μπατίστα άρχιζα κάθε τόσο να γράφω και να τα παρατώ απογοητευμένος.
> -Όχι δεν είμαι μυθιστοριογράφος. Δε μπορώ να κρατώ την άκρια του νήματος και να πηγαίνω τόσο μακριά, δεν έχω τόση συνέχεια, διακόπτομαι, μένω στα στριψίματα, μένω στις ανηφοριές των Λευκάρων.
> Έπειτα ξανάρχιζα.
> -Γιατί δεν μπορώ να, τι σημαίνει δεν έχω συνέχεια;
> Είν' όλα εδώ, έτοιμα. Πάμε.
> Πάμε και πάλι τα παρατούσα. Στην τρίτη, τέταρτη, πέμπτη φορά έκλεινα τα χειρόγραφα σ' άλλο συρτάρι, τ' απομόνωνα να μην τα βλέπω. Και να μην τα σχίσω. Ήταν κάτι σαν "προφυλακτική κράτηση" όπως λέμε στις δημοκρατίες.
> Δε βοηθούσε, εντούτοις, που δεν έβλεπα τα χειρόγραφα γιατί έβλεπα τον ίδιο τον Μπατίστα. Τον έβλεπα στ' όνειρό μου. Εκπληττόμουνα:
> -Είσαι ο Μπατίστας;
> - Ναι.
> - Ο αφέντης Μπατίστας;
> -Ναι.
> -Η γιαγιά έλεγε…
> -Άσ' τη γιαγιά.
> Ν' αφήσω τη γιαγιά; Πώς ν' αφήσω τη γιαγιά;
> Μου υποβάλλει να τον κοιτάξω και ν' αναπροσαρμόσω τις αναμνήσεις μου στη νέα κατάσταση, ν' αναπροσαρμόσω τη γιαγιά στα νέα δεδομένα. Και σα να μούχε πει τι να κάνω με ρωτά αν τέλειωσα.

-Εντάξει;
Κ' εγώ σα νάξερα του απαντώ:
- Εντάξει.
-Λοιπόν, έλεγες πως δε μπορείς.
-Ναι. Νομίζω πως δεν είμαι μυθιστοριογράφος.»

Και σε άλλο σημείο:

«Με βοήθησε ένας φίλος που ζήτησα τη γνώμη του. Μούπε πως έτσι γράφονται τα μυθιστορήματα, πως από πολύ μακριά και πολύ πλατιά αρχίζουν και στενεύουν σιγά σιγά μέχρι που να φτάξουν στην εστία του φακού. Δεν το είχα προσέξει;
[…]
- Ο αφέντης Μπατίστας, έτσι;
-Ναι. Το θέμα σου.
Όταν σώπαινε εγώ τον άκουγα, από κάπου τον άκουγα:
-Κάθισε κάτω να γράψεις, στρώσου κάτω να γράψεις. Δε βλέπεις πως προλαβαίνεις δεν προλαβαίνεις; (Τόφερε από 'δω, τόφερε από 'κει μου τόπε: Προλαβαίνω, δεν προλαβαίνω)» (Μόντης, 1980: 111-115)

Κάτι ανάλογο βιώνει και ο Οδυσσέας Ελύτης:

«Η ποίηση γίνεται *έτσι*… Τα επιπλέον είναι τα λόγια. Ξέρω πολύ καλά ότι δεν τ' απέφυγα. Κι όμως, όταν ζητάς ψάρια, ρίχνεις δίχτυα. Περιμένεις ώρες σκυμμένος πάνω στο νερό. Και ξαφνικά, το προσδοκώμενο σου 'ρχεται από τον αέρα. Μπα; *Όλα τα ψάρια δε βρίσκονται στη θάλασσα*. Το κατάλαβα πάνω στο έβγα του Μάρτη, όταν παράτησα, για τρίτη φορά -και οριστική, όπως φαντάστηκα- την πένα. Όμως για τρίτη φορά η θεά παιδούλα έκανε την εμφάνισή της. Είχε τη μορφή της κόρης ενός μαραγκού και το σώμα μιας μικρής Αφροδίτης, όπως μπορούσε να την ονειρευτεί ο απαιτητικότερος γλύπτης του 5ου αιώνα. Τη φορά τούτη δεν ήταν απλό σημάδι εύνοιας, ένα παίξιμο των βλεφάρων, ένα χαμόγελο· ήταν ένα μήνυμα, μια εντολή. Ορκίζομαι ότι μου 'γνεφε. Στο αμήχανο "τι;" που έκανα ανοίγοντας τις παλάμες μου από μακριά έδειχνε σα να 'γραφε με το δάχτυλο κι επέμενε: "Γράψε. Να γράψεις"» (2004: 193).

Η τυπολογία του Dällenbach (1977) *«διακρίνει τρεις τύπους mise en abyme, δηλαδή τρία είδη αντανάκλασης εγκιβωτισμού: α. απλή αντανάκλαση ή διπλασιασμός (simple reflexion/ reduplication): η αφήγηση, η οποία εγκιβωτίζεται έχει σχέση ομοιότητας με το σύνολο που την περιέχει, β. επ' άπειρον αντανάκλαση ή επαναλαμβανόμενος επ' άπειρον διπλασιασμός (infinite reflexion/ reduplication ad infinitum): η εγκιβωτισμένη αφήγηση εμπεριέχει, με τη σειρά της, και άλλη αφήγηση κ.ο.κ., γ. παράδοξη αντανάκλαση ή "απορία" (paradoxical reflexion/ aporetic duplication): η αφήγηση περιλαμβάνει το σύνολο του έργου στο οποίο εμπεριέχεται. Ο τύπος αυτός θα μπορούσε να εντοπιστεί στο "αυτογέννητο" (selfbegetting (Kellman, 1980: 3) μυθιστόρημα»* (Μανούκα, 2011: 16).

Το δεύτερο μέρος του *Αφέντη Μπατίστα*, παρά τη μεγάλη του έκταση, αποτελεί ουσιαστικά μια εγκιβωτισμένη αφήγηση. Με βάση αυτό, αρχικά ο αφηγητής διηγείται μια ιστορία στην οποία φαινομενικά κυριαρχεί ο αφέντης Μπατίστας και στη συνέχεια ως φανερός συγγραφέας, πλέον, που έχει αυτοσυνείδηση (στην πραγματικότητα πρόκειται για αντανάκλαση του πραγματικού συγγραφέα Μόντη), δημιουργεί μια ιστορία για ένα πρόσωπο, τον Τουρκομπατίστα, ο οποίος έχει κοινά στοιχεία με τον Μπατίστα αναδιπλασιάζοντας συγχρόνως και το έργο. Συνεπώς, το μεταδιηγητικό συγκείμενο του δευτέρου μέρους του βιβλίου παρουσιάζει θεματική σχέση αναλογίας με το πρώτο μέρος και εντάσσεται εμφανώς στον πρώτο τύπο mise en abyme δεδομένου ότι αφορά μια απλή αντανάκλαση της πρώτης αφήγησης, που παρουσιάζει σχέση ομοιότητας με αυτήν. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό πως η εγκιβωτισμένη ιστορία έχει ως πρωταγωνιστή κάποιον που φέρει και πάλι το όνομα Μπατίστας, έστω και αν τελικά πρόκειται για ένα διαφορετικό πρόσωπο σε σχέση με εκείνο της κύριας αφήγησης. Οι ομοιότητες όμως δεν περιορίζονται μόνο στο όνομα, καθώς ο Τουρκομπατίστας της εγκιβωτισμένης ιστορίας φαίνεται να διαθέτει τον πλούτο και την επιρροή που έχει και ο αφέντης Μπατίστας της κύριας αφήγησης όπως και πολλά κοινά στοιχεία αναφορικά με τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του. Εμφανίζεται, για παράδειγμα, και αυτός αποφασιστικός, γενναιόδωρος και δίκαιος, όπου παραστεί η ανάγκη, κερδίζοντας την εκτίμηση και τον σεβασμό όλων όσοι τον περιβάλλουν πλάθοντας, με τον καιρό, τον δικό του θρύλο. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου εγκιβωτισμού, ο Μόντης ουσιαστικά αναπαριστά τον αφέντη Μπατίστα απαλλαγμένο από το ιστορικό περίβλημα αλλά και τις αναμνήσεις. Με άλλα λόγια, όπως επισημαίνει ο Χαραλαμπίδης (1999: 324), ο αφέντης Μπατίστας μπορεί *«να έλκει την καταγωγή του από τη Βενετιά και από τους προγόνους του που ζυμώθηκαν από το χώμα της Κύπρου»*, αλλά ο Μόντης, καθότι και ποιητής, αναπλά-

θει το ιστορικό πρόσωπό του σύμφωνα *«με το μύθο της δική του ψυχής και της προσωπικής του ιστορίας»*.

Εστιάζοντας, επιπλέον, σε δύο βασικούς άξονες, μας ενδιαφέρει, αφενός να συνδέσουμε τις σκόρπιες ένθετες ιστορίες με τις λειτουργίες, που επιτελούν οι συγκεκριμένες μεταδιηγήσεις σε σχέση με την αφήγηση πρώτου βαθμού και, αφετέρου να εξετάσουμε την περίπτωση του λογοτεχνικού τεχνάσματος της mise en abyme («αντικατοπτρική ιστορία» ή «δομή της αβύσσου»[4]), σε συνάρτηση με την αυτοαναφορικότητα, η οποία διαχέεται εμφανώς στο μυθιστόρημα. Παράλληλα, θα παρακολουθήσουμε πώς αναπτύσσεται και ξετυλίγεται ο αφηγηματικός καμβάς, ανάμεσα σε αναστηλώσεις επεισοδίων, διαχωρισμούς ανάμεικτων κομματιών, συγκολλήσεις και ολοκληρώσεις σπασμένων αγγείων και θραυσμάτων μνήμης.

Οι εγκιβωτισμοί συνιστούν ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία της αφήγησης στον *Αφέντη Μπατίστα και τ' άλλα*, κυρίως στο πρώτο μέρος στο οποίο, όπως ήδη σημειώσαμε, κυριαρχούν αυτοβιογραφικές αναφορές, σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Στο δεύτερο μέρος, όπου οι παρεκβάσεις με τη μορφή μεταδιηγήσεων ή σχολίων περιορίζονται αισθητά, επικρατεί κυρίως η τριτοπρόσωπη αφήγηση, η οποία επικεντρώνεται στον Τουρκομπατίστα.

Ο αφηγητής, στο προοίμιο του μυθιστορήματος εξομολογείται:

> «Αν και μπορεί να μην είναι το κεντρικό πρόσωπο της αφήγησης ο αφέντης Μπατίστας -ούτε ξέρω πια αν υπάρχει κεντρικό πρόσωπο- αν και μπορεί καθώς τον έψαχνα άλλα ν' ανασυρόντουσαν, όπως πάμε να πάρουμε ένα κεράσι και σηκώνονται μαζί του άλλα δέκα, αν και μπορεί ακριβώς τ' άλλα π' ανασυρόντουσαν, νάψαχνα, αν και μπορεί τ' άλλα νάταν τα σημαντικά κι ο αφέντης Μπατίστας νάταν απλώς προκάλυμμα, δικό μου ή δεν ξέρω ποιου, εν πάση περιπτώσει αυτός, τουλάχιστο φαινομενικά, κίνησε πρώτος, και μάλιστα με τόση επιμονή, τη μπάλα» (Μόντης, 1980: 7).

«Τ' άλλα» είναι λοιπόν που τον ενδιαφέρουν: η ζωή και οι «διασυνδέσεις της», *«το κεφαλόβρυσο που δεν τόξερε η γιαγιά να μας τ' αφηγηθεί»* (Μόντης, 1980: 111) και *«μερικά από τ' άλλα [που] δεν ήταν μακρινά σαν το κεφα-*

4. Τον όρο «αντικατοπτρική ιστορία» υιοθετεί ο Μπ. Δερμιτζάκης μεταφράζοντάς τον από τα γαλλικά, ενώ ο Δ. Τσατσούλης και η Α. Τζούμα χρησιμοποιούν τον όρο «δομή της αβύσσου» (Δερμιτζάκης, 2000: 238. Τσατσούλης, 1997: 485. Τζούμα, 1997: 159). Ανεξάρτητα από την ορολογία που επιλέγεται πρόκειται ουσιαστικά για εγκιβωτισμό.

λόβρυσο» (1980: 112), σημειώνει εμφατικά ο συγγραφέας-αφηγητής. Ειδικά αυτός αισθάνεται ότι οφείλει και πρέπει να τα φέρει στο φως, εκπροσωπώντας όλους, *«ολοένα και πιο μονάχος, ολοένα και πιο μονάχος»* (Μόντης, 1980: 65) –προσέξτε την επανάληψη που θα έλεγε και ο Μόντης. Άλλωστε, το δηλώνει και στα *Γράμματα στη Μητέρα*: «*έτσι που τώρα μιλώ για λογαριασμό όλων*». *«Επανέρχομαι κι αφηγούμαι αναδρομικά»* (Μόντης, *αυτόθι*), θα πει σε μια αποστροφή του στον αναγνώστη, αναλαμβάνοντας βαρύ φορτίο. Μια εσωτερική ανάγκη τον σπρώχνει να μιλήσει για τις απώλειές του αλλά όχι χωρίς όρια. Θέλει να ξορκίσει τη θλίψη, να διασκεδάσει τις ενοχές του, γι' αυτόν τον λόγο επιλέγει τις παρεμβολές και τις παρεκβάσεις. Έτσι, καμώνεται πως τον ενδιαφέρουν διάφοροι χαρακτήρες, παραθέτοντας μικροαφηγήσεις που τους αφορούν, αλλά ουσιαστικά μεταθέτει, αναβάλλει εκείνο που τον βαραίνει -σα να θέλει να το προσπεράσει- ολοένα όμως επανέρχεται. Τα ανείπωτα πρέπει να ειπωθούν, έστω και διακοπτόμενα. Έτσι κι αλλιώς, η ιστορία της ζωής του δε διακόπτεται, κατ' επανάληψη, από την ίδια τη ζωή, τις δυσάρεστες ανατροπές; Έτσι εξηγούνται και οι πολλές διασπάσεις, οι πολλές αποκεντρώσεις και η ομολογημένη αδυναμία να συναρμολογήσει, να αναστηλώσει τα επεισόδια. Έχει ήδη ειπωθεί, εύστοχα, ότι η λειτουργία των παρεκβάσεων είναι η αποκέντρωση της αφήγησης και αυτή η λειτουργία είναι σημαντική σε μια αφήγηση που ψάχνει το κέντρο (Philokyprou, 2007: 281).

> «Το μυθιστόρημα, μούπε, επιτρέπει τις αποκεντρώσεις για να διευρυνθεί και ν' αγκαλιάσει τον περίγυρο και να γίνει πολυπρόσωπο και να φωτίσει τις διασυνδέσεις της ζωής. Το μυθιστόρημα δεν είναι διήγημα που απομονώνει και κοιτά με το μικροσκόπιο. Έτσι όσα περιφερειακά κι απογυριστικά έγραψα μπορούσαν να παραμείνουν κ' επιπροσθέτως απ' εδώ και πέρα είχα κάθε ευχέρεια να παρεκβαίνω και να παρεμβάλλω φτάνει "νάχα πάντα στο νου μου την Ιθάκη"» (Μόντης, 1980: 112).

Στο πρώτο μέρος, ο αφηγητής, ο οποίος είναι και μυθοπλαστικός ήρωας, φαίνεται να γοητεύεται από τις όντως ελκυστικές παραμυθικές ιστορίες -ενίοτε και με χιούμορ δοσμένες- της γιαγιάς, που αφορούν μύθους, θρύλους, έθιμα και ευτράπελες καταστάσεις και δείχνει φανερά την προτίμησή του σε αυτές, σε αντίθεση με τις ρεαλιστικές αφηγήσεις, που εξιστορεί ο πατέρας (*«Σ' έφαγε η γιαγιά, πατέρα!»* Μόντης, 1980: 38). Ας σημειωθεί ότι και η γιαγιά συνιστά επίσης έναν μυθοπλαστικό χαρακτήρα, εφόσον μπαί-

νει στην ιστορία και συνομιλεί, ενδοκειμενικά, με τον αφηγητή. Πρόκειται για ένα αφηγηματικό τέχνασμα του Μόντη.

Μελετώντας τις σχέσεις, οι οποίες συνδέουν τις μεταδιηγήσεις με την αφήγηση πρώτου βαθμού, ο Genette καταρχάς σημείωσε ότι μπορεί να έχουν επεξηγηματική, θεματική σχέση ή να μην υπάρχει ρητή σύνδεση ανάμεσά τους (2007: 307-308). Αργότερα, επανήλθε με μια πιο λεπτομερή και συστηματική διάκριση με την οποία κάθε μεταδιήγηση, σε σχέση με την πρωτεύουσα αφήγηση, μπορεί να επιτελεί μία από τις ακόλουθες λειτουργίες[5]: α) «επεξηγηματική», β) «προαναγγελτική», γ) «θεματική», δ) «λειτουργία πειθούς», ε) «περισπαστική» και στ) «παρελκυστική». Στις δύο τελευταίες περιπτώσεις η λειτουργία εξαρτάται από την ίδια την αφηγηματική πράξη (Genette, 1983: 62-63). Ακολουθώντας την τυπολογία των λειτουργιών του γάλλου θεωρητικού της αφηγηματολογίας, θα επιχειρήσουμε να τη συνδέσουμε με τις εγκιβωτισμένες αφηγήσεις του *Αφέντη Μπατίστα και τ' άλλα*.

Η τεχνική των εγκιβωτισμών παρέχει τη δυνατότητα στον συγγραφέα να κινηθεί ανεμπόδιστα στο χρόνο με αδιάκοπα άλματα, τα οποία καλύπτουν ένα χρονικό εύρος αιώνων και, παρά την αρχική αίσθηση της επιβράδυνσης, που δημιουργούν, συμβάλλουν στην οικονομία της αφήγησης. Συχνά, οι εμβόλιμες ιστορίες περιέχουν αναλήψεις ή προλήψεις, που συμπληρώνουν τα κενά της αφήγησης, ενώ η έντεχνη αξιοποίησή τους αποφορτίζει συναισθηματικά τον αναγνώστη ο οποίος, ειδικά στο πρώτο μέρος, βιώνει ένα ζοφερό κειμενικό περιβάλλον, λόγω της συχνής παρεμβολής οικογενειακών τραγικών συμβάντων.

Σύμφωνα με τον Genette (2007: 306), οι εγκιβωτισμένες αφηγήσεις έχουν ενίοτε χαρακτήρα *μεταδιηγητικών αναλήψεων* ή *προλήψεων*. Μια *μεταδιηγητική* εξωτερική *ανάληψη* αποτελεί η ιστορία που ανακαλεί τη γνωριμία και το γάμο του πατέρα με τη μητέρα του ήρωα-αφηγητή (Μόντης, 1980: 9-10), καθώς έχει άμεση σχέση και συμπληρώνει την πρώτη αφήγηση. Αντίστοιχα, *μεταδιηγητική εξωτερική πρόληψη* συνιστά η αφήγηση που παρουσιάζει τον ήρωα, φοιτητή πια, να πανικοβάλλεται στην εικόνα του αίματος στο μαντηλάκι του (Μόντης, 1980: 83-84), καθώς παρατίθεται πρωθύστερα ένα γεγονός, που θα συμβεί εκ των υστέρων, σε χρονικό σημείο που δεν καλύπτεται από την κύρια αφήγηση.

5. Αρχικά ο Genette προσδιόρισε τρεις τύπους σχέσεων και αντίστοιχων λειτουργιών. Στη συνέχεια σχολιάζοντας και συμπληρώνοντας τις απόψεις του John Barth για το θέμα, διατύπωσε μια πιο λεπτομερή διάκριση. Έχει ήδη σημειωθεί από τους Δερμιτζάκη, 2000: 237 και Καλλίνη, 2005: 35.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο εγκιβωτισμός, που περιγράφει το ταξίδι του αφηγητή στη Νότια Αφρική (Μόντης, 1980: 31-33). Επιτελεί μάλλον *πειστική* λειτουργία, καθώς γίνεται η αφορμή να ερμηνευτεί *«το μίσος που είχε [ο πατέρας], σ' όλη του τη ζωή για τους Εγγλέζους και που το μετάγγιζε στο σπίτι»* (Μόντης, 1980: 33). Ευρηματικός και δεικτικός είναι και ο τρόπος με τον οποίον ολοκληρώνεται η ιστορία με τον αγαθούλη Γερμανό (Μόντης, 1980: 120-122).

Ενίοτε, οι εγκιβωτισμένες αφηγήσεις απαντούν στην περιέργεια του αναγνώστη και, πιο συγκεκριμένα, στο ερώτημα «ποια γεγονότα οδήγησαν στην παρούσα κατάσταση» (Τζούμα, 1997: 157). Πρόκειται για τις μεταδιηγήσεις όπου παρεισφρέουν συμβάντα τα οποία έχουν άμεση αιτιακή σχέση με την κύρια αφήγηση και εμπίπτουν στην επεξηγηματική λειτουργία, την οποίαν φαίνεται να επιτελούν οι ιστορίες, που έχουν ως πρωταγωνιστή τον αφέντη Μπατίστα. Η γιαγιά αναφέρεται στον μακρινό πρόγονό της, με πρόφαση την έντονη περιέργεια των εγγονιών της, ικανοποιώντας όμως ταυτόχρονα και αυτήν του αναγνώστη. Αντίστοιχα, μέσα από την εγκιβωτισμένη ιστορία, που περιγράφει την επώδυνη απόπειρα καυτηριασμού της κρεατοελιάς του ήρωα από τον αδελφό του Νίκο (Μόντης, 1980: 66-71) γίνεται αντιληπτό ότι ο αφηγητής, για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, «εκμεταλλεύτηκε» το ατυχές αυτό συμβάν. Έτσι ερμηνεύονται οι τύψεις που αισθανόταν μετά την ασθένεια και εν τέλει τον χαμό του αδελφού του. Άμεση αιτιακή σχέση με την αφήγηση-πλαίσιο έχει και η σύντομη μεταδιήγηση στην οποία αναφέρεται ο έρωτας του Γιώργου μ' ένα ξανθό κοριτσάκι από το Ρογιάτικο –και η απογοήτευση, που αυτός βίωσε (Μόντης, 1980: 79)– καθώς δίχως αυτήν δε θα μπορούσαν να γίνουν κατανοητές οι μετέπειτα κινήσεις και ενέργειές του, η ψυχολογική μεταστροφή, η παραίτησή του από τη δουλειά καθώς και η αμετάκλητη απόφασή του να μεταβεί στην Αθήνα για να σπουδάσει.

Η προαναγγελτική λειτουργία συντελείται όταν η μεταδιήγηση δεν προβάλλει τις αιτίες αλλά τις έσχατες συνέπειες της διηγητικής κατάστασης ή δράσης. Σε αυτόν τον τύπο περιλαμβάνονται όλα τα διαισθητικά όνειρα, οι προφητικές αφηγήσεις κ.λπ. Τέτοιο ρόλο φαίνεται να επιτελεί η εγκιβωτισμένη αφήγηση με τη μικρασιάτισσα πρόσφυγα που, όταν αντίκρισε από το καΐκι έναν μιναρέ της Σκάλας, αναστατώθηκε και αρνήθηκε να αποβιβαστεί, παρόλο που τη διαβεβαίωναν πως οι Εγγλέζοι κατέχουν το νησί, υποστηρίζοντας ότι *«όποιος και να τόχει, οι Τούρκοι θα κάνουν μια μέρα ό,τι έκαναν και σ' εμάς»* (Μόντης, 1980: 96). Η προφητεία της γυναίκας επιβεβαιώ-

θηκε, με τον πιο τραγικό τρόπο, με την εισβολή των Τούρκων[6] στην Κύπρο, 52 χρόνια μετά.

«Στην περίπτωση της θεματικής λειτουργίας ανήκει η τεχνική της mise en abyme, η οποία εκφράζει μια ακραία μορφή αναλογικής σχέσης και ομοιότητας της μεταδιήγησης με αυτήν της αφήγησης πρώτου βαθμού (Genette, 2007: 307-309) αποκαλύπτοντας τη βαθύτερη σημασία μιας πράξης ή ενός γεγονότος» (Τζούμα, 1997: 158). Με αφορμή λοιπόν την αντίδραση του αγαθούλη των Κρασοχωριών στα πειράγματα και τις απειλές ότι θα τον «αμολήσουν» στην Κλαβιά, το τουρκοχώρι, παρατίθεται μια σειρά εγκιβωτισμένων αφηγήσεων, οι οποίες περιγράφουν αντίστοιχα επεισόδια και συμπεριφορές με πρωταγωνιστές κάποιους άλλους αγαθούληδες (Μόντης, 1980: 120-129). Το ενδιαφέρον έγκειται στον ρόλο που επιτελούν οι συγκεκριμένοι εγκιβωτισμοί. Το δεύτερο μέρος τυπικά δεν ξεκινά από τις ενθηκευμένες αφηγήσεις για τους αγαθούληδες αλλά, δεδομένου ότι λειτουργούν συνεκτικά, συμβάλλουν στην ομαλότερη μετάβαση από το πρώτο στο δεύτερο μέρος του βιβλίου. Ο συγγραφέας, έστω και αν αποστασιοποιείται πλέον από την ιστορία του, επιλέγει να μην εγκαταλείψει τις αφηγηματικές πρακτικές του. Οι εγκιβωτισμένες ιστορίες με τους αγαθούληδες επαναφέρουν τον αναγνώστη στα αφηγηματικά δεδομένα του πρώτου μέρους, στην πρωτοπρόσωπη αφήγηση και σε γεγονότα του πρόσφατου παρελθόντος, δημιουργώντας έτσι την ψευδή εντύπωση πως τίποτα δεν έχει μεταβληθεί. Αποτελούν μια τελευταία έντεχνη αναλαμπή πριν από την επικράτηση της τριτοπροσώπης αφήγησης και την αφοσίωση του συγγραφέα στην ιστορία του Τουρκομπατίστα.

Θεματική σχέση με την κύρια αφήγηση φαίνεται να έχει και η εγκιβωτισμένη ιστορία η οποία αναφέρεται στον Μίλταρο (Μόντης, 1980: 44-46), τον μακρινό πρόγονο του πατέρα του ήρωα-αφηγητή, η οποία λειτουργεί ως αντανάκλαση. Ο Μίλταρος και η ζωή του παρουσιάζουν ομοιότητες με τον λήσταρχο Ντελή του «οικογενειακού βιβλίου» *Ο λήσταρχος Ντελής και η Αγγέλω του παπά* (Μόντης, 1980: 43-44). Είναι ατρόμητος και δυνατός σαν τον ομώνυμο ήρωα του βιβλίου, σε αντίθεση με τον «μισομερίδικο» ήρωα-αφηγητή. Μάλιστα, ο τελευταίος υποθέτει με πικρία πως κανείς δεν του μίλησε για τον ρωμαλέο μακρινό πρόγονό του λόγω της αναντίστοιχης σωματικής του διάπλασης (Μόντης, 1980: 46). Η συγκεκριμένη εγκιβωτισμένη αφήγηση αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς εμφανίζει στοιχεία

6. Αφορά ένα γεγονός για το οποίο δεν γίνεται εκτενής αναφορά στην αφήγηση, αλλά γίνεται αντιληπτό μέσα από νύξεις και υπαινιγμούς.

αναλογίας αλλά και αντίθεσης με την κύρια αφήγηση.

Η Λειτουργία της «Πειθούς» αφορά δευτερεύουσες αφηγήσεις, που αποσκοπούν να πείσουν ή και να επιβεβαιώσουν επιλογές, κρίσεις ή συμπεράσματα που καταγράφονται στην κυρίως αφήγηση. Αυτόν τον ρόλο φαίνεται να επιτελούν οι αφηγήσεις που αφορούν την Κατίγκω και το γαϊδούρι της, καθώς και τον Διανοούμενο (Μόντης, 1980: 20-27), εφόσον μέσω αυτών αναδεικνύονται ευαίσθητες πλευρές του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του αφέντη Μπατίστα που ενισχύουν τον μύθο του. Αντίστοιχα, τα «κατορθώματα» του Γιώργου, του αδελφού του ήρωα-αφηγητή, με τις «συμμορίες» από τη Χρυσοπολίτισσα και τους «μεσόγειους μαχαλάδες» επιβεβαιώνουν ότι η απειλή «θα το πω στο Γιώργο» αρκούσε για να προστατέψει τον αφηγητή, στη γειτονιά και στο σχολείο (Μόντης, 1980: 71-71). Τον ίδιο ρόλο έχει και η εγκιβωτισμένη αφήγηση που περιγράφει την παρέμβαση του Τουρκομπατίστα, για να λυθεί το πρόβλημα του νερού ανάμεσα στους Κρασοχωρίτες και τους Κλαβιάτες (Μόντης, 1980: 129-132). Πρόκειται για μια εξιστόρηση που έρχεται να επιβεβαιώσει την αφήγηση-πλαίσιο, σε ό,τι αφορά την έκδηλα αυξημένη επιρροή του Τουρκομπατίστα τόσο σε Έλληνες όσο και σε Τούρκους.

Η περισπαστική λειτουργία αφορά μεταδιηγήσεις, που έχουν ως στόχο να αποσπάσουν την προσοχή από πρόσωπα ή γεγονότα της διήγησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το περιστατικό που αφηγείται ο ήρωας με την εγγλέζα τουρίστρια (Μόντης, 1980: 57) το οποίο καταλήγει, εν τέλει, ως ανέκδοτο. Η αναφορά σε αυτό το γεγονός, εκτός του ότι οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι νέοι αγνοούσαν βασικά θέματα «ελέγχου της μητρότητας», αποσπά την προσοχή από τα δυσάρεστα γεγονότα της κύριας αφήγησης και αποφορτίζει συναισθηματικά τον αναγνώστη. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη ιστορία παρεμβάλλεται σε μια πρόληψη στην αρχή της οποίας προαναγγέλλονται οι συμφορές που πλήττουν την οικογένεια, ο θάνατος της μητέρας, των δύο αδελφών και της γιαγιάς.

Στην περίπτωση της παρελκυστικής λειτουργίας, η εγκιβωτισμένη αφήγηση παρακωλύει ή επιβραδύνει τη ροή της κύριας αφήγησης. Κλασικό και διάσημο παράδειγμα συνιστούν οι συνεχόμενες αφηγήσεις της Σεχραζάτ στις *Χίλιες και μία νύχτες* (Genette, 2007: 307-309. Δερμιτζάκης, 2000: 236-239). Ας σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη λειτουργία, όπως και η περισπαστική, επιτυγχάνεται μέσω της ίδιας της αφηγηματικής πράξης, ανεξάρτητα δηλαδή από το περιεχόμενο της μεταδιήγησης (Genette, 2007: 309). Η Σεχραζάτ

απομακρύνει τον θάνατο με αφηγήσεις, όποιες κι αν είναι αυτές.[7] Στην περίπτωση του *Αφέντη Μπατίστα*, παρά το πλήθος των εγκιβωτισμένων αφηγήσεων και την αίσθηση επιβράδυνσης που δημιουργούν –έστω και προσχηματικά– διατηρείται πάντα μια αλληλουχία με την αφήγηση πλαίσιο.

Σε κάποιες από τις ενθηκευμένες μεταδιηγήσεις εντοπίζονται και κάποιες που εγκιβωτίζουν και άλλες αφηγήσεις. Για παράδειγμα, στην ιστορία του αμαξά Χόππα (Μόντης, 1980: 101-105) η οποία έχει αιτιακή σχέση με την κύρια αφήγηση, παρεμβάλλεται μια σειρά από άλλες μεταδιηγήσεις για τον στραβο-Στυλλή, τον τυφλό της Μπαγκόκ και τους δύο ζητιάνους, που έχουν θεματική σχέση με τον εν λόγω εγκιβωτισμό αλλά όχι με την αφήγηση πλαίσιο, σύμφωνα με την τυπολογία του Genette. Η πρακτική του Μόντη να εγκιβωτίζει μία ή περισσότερες μεταδιηγήσεις, μέσα σε μία άλλη, δημιουργεί την αίσθηση των διαδοχικών εγκιβωτισμών. Όμως αυτό δεν ισχύει πάντοτε, δεδομένου ότι πρόκειται για απλή παράθεση χωρίς την εισδοχή ενός νέου αφηγητή, ο οποίος να διηγείται, με τη σειρά του, μιαν άλλη ιστορία (Καψωμένος, 2003: 138· Τσατσούλης, 1997: 484).

Σε ό, τι αφορά τον χαρακτηρισμό του ως «διπλού βιβλίου», ο ίδιος ο συγγραφέας αφηγητής κάνει ένα σχόλιο το οποίο όμως μάλλον περιπλέκει τα πράγματα παρά τα ξεδιαλύνει.

> «Μόλις γύρω στα 1700 αρχίζουν οι αφηγήσεις για κάποιον Τουρκομπατίστα που πήρε το όνομα για τις φιλίες που είχε με τους Τούρκους. Άραγε ήταν άλλη οικογένεια ή ήταν το ποτάμι που ξεμύτιζε τόσο ανορθόδοξα όχι στις εκβολές μ' αψηλά στο Πρωτοχώρι των Κρασοχωριών του Τροόδους; Αν ήταν η ίδια οικογένεια έχει μια κάποια συνοχή η αφήγηση. Αν όχι, έχετε δυο αφηγήσεις, δυο ενότητες, δεν ξέρω» (Μόντης, 1980: 118).

Η ευθύνη της αφηγηματικής πράξης μοιράζεται ανάμεσα στη γιαγιά και στο συγγραφικό *εγώ*. Στο μυθιστόρημα επιλέγονται δύο φίλτρα, για να φτάσει η αφήγηση στον τελικό αποδέκτη, τον αναγνώστη:

α) η διαμεσολαβημένη προφορική αφήγηση της γιαγιάς και

β) η συναρμολόγηση των θραυσμάτων, ως υποδοχή του προφορικού

7. Θα πρέπει ακόμα να σημειωθεί ότι ο προσδιορισμός της λειτουργίας, ο οποίος επιτελεί μια εγκιβωτισμένη αφήγηση, εξαρτάται σίγουρα από το μοντέλο διάκρισης, που υιοθετεί ο μελετητής και ως ένα βαθμό εμπεριέχει και υποκειμενικά στοιχεία. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Genette, οι ιστορίες της Σεχραζάτ επιτελούν *παρελκυστική λειτουργία*, ενώ κατά την S. Rimmon-Kenan, *δραματική*, δηλαδή προάγουν την πρώτη αφήγηση (1983: 143-149).

λόγου, που αφορά τον συγγραφέα-ομοδιηγητικό αφηγητή.

Ο αφηγητής, ως συγγραφέας, υποσκάπτει τη γένεση και την κατασκευή του μυθιστορήματος, αλλά παράλληλα «κατασκευάζει» την εικόνα του εαυτού του, ως μυθιστοριογράφου, παρωδεί ή και αμφισβητεί τις συμβατικές τεχνικές του μυθιστορήματος, υιοθετώντας αφηγηματικά τεχνάσματα και αυτοϋπονομεύει τον ειρμό της αφήγησης αξιοποιώντας την τεχνική του εγκιβωτισμού. Η υιοθέτηση της τεχνικής της mise en abyme, η απόπειρα αυτοαναίρεσης του Μόντη ως μυθιστοριογράφου, η προβολή της αυτοσυνειδησίας και της δήθεν ανεπάρκειάς του, καθώς και η ομολογία της αδυναμίας του να συγκολλήσει τα κομμάτια και να μας δώσει τη συνέχεια, συνιστούν ευδιάκριτα δείγματα απόπειρας ανανέωσης της μυθιστορηματικής γραφής και σαφείς ενδείξεις οι οποίες οδηγούν αναντίρρητα στην απόπειρά του να συνδυάσει, παράλληλα με τις παραδοσιακές συμβάσεις, τεχνικές του μοντέρνου μυθιστορήματος. Είναι έκδηλο ότι το κατακερματισμένο εγώ, λόγω συσσωρευμένων τραυμάτων, επιχειρεί, μέσω της γραφής, να ανακτήσει την απωλεσθείσα ενότητα. Το αποτέλεσμα τον δικαιώνει. Το κατόρθωμά του να μετατρέψει «τα ίδια τα στοιχεία της διάσπασης», όπως έκανε άλλωστε και στα *Γράμματα στη Μητέρα*, οδήγησε *«σε μια πρωτόφαντη ενότητα»* (Σαββίδης, 1997: 58). Επιπλέον, τα αυτοσχόλιά του καθιστούν ασαφή τα όρια μυθοπλασίας και πραγματικότητας, ενώ ενέχουν θέση αυτοκριτικής και δηλώνουν τη στάση του απέναντι στη μυθοπλαστική γραφή. Πρόκειται για ευρηματικούς ελιγμούς αφηγηματικής τεχνικής, με σημαντικά παρεπόμενα. Το προφανέστερο είναι η απομυθοποίηση του συγγραφέα αλλά και του μυθιστορήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bal, M. (1985). *Narratology*: *Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.

Βελουδής, Γ. (1994). Αφήγηση. Στο *Γραμματολογία: θεωρία λογοτεχνίας* (σσ. 128-149). Αθήνα: Δωδώνη.

Dallenbach, L. (1977). *Le récit spéculaire*: *Essai sur la mise en abyme*. Paris: Ed. du Seuil.

Δερμιτζάκης, Μ. (2000). Εγκιβωτισμός. Στο *Αφηγηματικές τεχνικές: ελληνική πεζογραφία και δραματουργία* (σσ. 236-240). Αθήνα: Gutenberg.

Ελύτης, Ο. (2004). Τα κορίτσια. Στο *Ανοιχτά χαρτιά* (σσ. 157-199). Αθήνα: Ίκαρος.

Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris: Seuil.

Genette, G. (2007). *Σχήματα ΙΙΙ. Ο Λόγος της Αφήγησης: Δοκίμιο Μεθοδολογίας και*

άλλα κείμενα (μτφρ. Μ. Λυκούδης). Αθήνα: Πατάκης.
Gide, A. (1965). *Journal 1889-1939*. Paris: Gallimard.
Καλλίνης, Γ. (2005). Αφηγηματικά επίπεδα. Στο *Εγχειρίδιο Αφηγηματολογίας. Εισαγωγή στην τεχνική της αφήγησης* (σσ. 32-40). Αθήνα: Μεταίχμιο.
Καψωμένος, Ε. Γ. (2003). *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Πατάκης.
Kellman, S. G. (1980). *The Self - Beggeting Novel*. New York: Columbia University Press.
Κολλίτση, Φ. (2004). Η *Καταπάτηση* του Νίκου Μπακόλα και το είδωλο της γραφής. *Εντευκτήριο*, *67*, 109-114.
Μανούκα, Ά. (2011). *Όψεις της αυτοαναφορικότητας στη νεοελληνική πεζογραφία μετά το '74: Το εγκιβωτισμένο μυθιστόρημα στο Διπλό Βιβλίο του Δ. Χατζή, στην Καταπάτηση του Ν. Μπακόλα και στο Εις τον πάτο της εικόνας της Μ. Δούκα*. Μεταπτυχιακή εργασία, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
Μαρωνίτης, Δ. Ν. & Πόλκας, Λ. (2007). Εξωτερική αφήγηση και εσωτερικές διηγήσεις. Στο *Αρχαϊκή επική ποίηση* (σσ. 69-90). Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
Μαρωνίτης, Δ. Ν. & Πόλκας, Λ. (2007). Το σταυρόλεξο των εσωτερικών διηγήσεων. Στο *Αρχαϊκή επική ποίηση* (σσ. 91-96). Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
Μαρωνίτης, Δ. Ν. & Πόλκας, Λ. (2007). Οι μεγάλοι απόλογοι. Στο *Αρχαϊκή επική ποίηση* (σσ. 97-109). Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
Μόντης, Κ. (1980). *Ο Αφέντης Μπατίστας και τ' άλλα*. Αθήνα: Ερμής.
Παπαδόπουλος, Μ. & Χριστοδουλίδου, Λ. (2017). Σημειωτικοί κώδικες μέσω της αφής και της κιναισθητικής διαφοροποίησης, με αφόρμηση την πολυτροπική ανάγνωση αποσπάσματος από το μυθιστόρημα *Ο Αφέντης Μπατίστας και τ' άλλα* του Κώστα Μόντη. XI International conference on semiotics: *The Fugue of the Five Senses: Semiotics of the Shifting Sensorium* (Thessaloniki, 14-16 October 2016), Organized by the Hellenic Semiotic Society and the School of Journalism & Mass Communications of Aristotle University of Thessaloniki (υπό δημοσίευση).
Παπαρούση, Μ. (2004). Σε αναζήτηση της χαμένης ενότητας. *Εντευκτήριο*, *67*, 99-103.
Philokyprou, E. (2007). Costas Montis' Afentis Batistas etc.: Narrative as a Defeat. *Etudes Helléniques/ Hellenic studies, 2*(15), 273- 285.
Prince, G. (1987). *A Dictionary of Narratology*. Lincoln: University of Nebraska Press.
Ricardou, J. (1990). *Le Nouveau Roman suivi de Les raisons de l'ensemble*. Paris: Seuil.
Rimmon-Kenan, S. (1983). *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London: Methouen.
Σαββίδης, Γ. Π. (1997). Πολυχρόνιο για τον Μόντη. Στο *Το σπίτι της μνήμης* (σσ. 48-

59). Αθήνα: Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού.
Σαμουήλ, Α. (1998). *Ο βυθός του καθρέφτη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
Suerbaum, W. (1999). Οι πρωτοπρόσωπες αφηγήσεις του Οδυσσέα. Σκέψεις γύρω από την επική τεχνική της *Οδύσσειας*. Στο Δ. Ιακώβ, Ι. Καζάζης, & Α. Ρεγκάκος (επιμ.), *Επιστροφή στην* Οδύσσεια (σσ. 325-359). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
Τζιόβας, Δ. (1987). Αφηγηματολογία. Η ποιητική του στρουκτουραλισμού. Στο *Μετά την Αισθητική* (σσ. 41-73). Αθήνα: Γνώση.
Τζούμα, Ά. (1997). *Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία. Θεωρία και Εφαρμογή της Αφηγηματικής Τυπολογίας του G. Genette*. Αθήνα: Συμμετρία.
Τσατσούλης, Δ. (1997). *Η περιπέτεια της αφήγησης. Δοκίμια αφηγηματολογίας για την ελληνική και ξένη πεζογραφία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Χαραλαμπίδης, Κ. (1999). Στιγμές του Αφέντη Μπατίστα. *Η λέξη, 152*, 322-326.

ABSTRACT

Our paper focuses on the issue of embedded narrative in Kostas Montis' novel *Afentis Batistas and the other things*, which revolves around two axes. On the one hand, we are interested in examining the case of the *mise en abyme* literary technique in relation to the text's self-reference. On the other hand, we are interested in connecting all parenthetical side-stories with the functions those meta-narrations have in relation to the first level narrative. Simultaneously, we will keep track of the way in which the narrative canvas among *reconstruction of instances, separation of mixed-up pieces, welding and restoring broken urns* is developed and unfolds.

Key-words: Embedded narrative, self-reference, novel, others: life and its interconnections, decompositions/assemblies

Λουίζα Χριστοδουλίδου
Επίκουρη καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Παναγιώτη Ροδίου, 5, 851 00, Ρόδος
Τηλ.: 22410-33611 και 6974381544
E-mail: xristod@rhodes.aegean.gr, louizachrist28@gmail.com