

Φιλοσοφία της λογοτεχνίας: Η σχέση αισθητικής και γνώσης

Μαρία Πουρνάρη

Η φιλοσοφία της λογοτεχνίας εστιάζει ορισμένα από τα ερωτήματα της στο πρόβλημα της φύσης της λογοτεχνίας ως τέχνης. Παραδοσιακά, η φιλοσοφία, έχοντας ως σκοπό την εννοιολογική ανάλυση και τη δικαιολόγηση των κρίσεων, επιχειρεί να αποδώσει μια συνεκτική θεώρηση της γνώσης του αληθούς, η οποία όταν, μάλιστα, διατυπώνεται ως πρακτικός λόγος, τότε ορίζει έννοιες και δικαιολογεί κρίσεις που μπορούν να καθοδηγήσουν την ανθρώπινη πράξη, συνιστώντας και μια «τέχνη του βίου» (Βιρβιδάκης, 2005· Βουδούρης, 1984). Η λογοτεχνία, έχοντας ως σκοπό, κυρίως, την παραγωγή κειμένων με επεξεργασμένη γλωσσική μορφή, αποβλέπει στην παραγωγή νοηματικής δομής, με μορφή και περιεχόμενο που έχει αισθητική αξία. Ποιο ουσιαστικό γνώρισμα διακρίνει τα λογοτεχνικά έργα από άλλα είδη λόγου; Ποιοι κανόνες διέπουν την ερμηνεία και την κατανόηση αυτών των λογοτεχνικών έργων; Είναι καθορισμένο το νόημα τους ή υφίσταται μετασχηματισμούς ανάλογα με το ερμηνευτικό πλαίσιο της ανάγνωσης τους; Ποια η αξία τους; Προσφέρουν κάποια διακριτή γνώση; Ποια η διαφορά των στάσεων της γνωσιακής περιέργειας από την αισθητική ευχαρίστηση; Μπορούν οι γνωσιακές αξίες στη λογοτεχνία να λογιστούν ως λογοτεχνικές αξίες;

Η εργασία αυτή επιχειρεί να εντοπίσει την ένταση που χαρακτηρίζει τις διαφορές της γνωσιακής περιέργειας από την αισθητική ευχαρίστηση και να ελέγξει εάν, πράγματι και υπό ποία έννοια, η γνωσιακή και η αισθητική στάση είναι ασύμβατες.

I. ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Όταν τέθηκε το ερώτημα σχετικά με τη φύση της τέχνης, οι απόπειρες ενός ορισμού της με βάση τα ουσιώδη χαρακτηριστικά του έργου τέχνης, όπως η ωραιότητά του, δεν φάνηκε να είναι δυνατός με όρους αναγκαίων και επαρκών συνθηκών (Ζήκα, 2007). Ακόμη και με τη συνδρομή σύνθετων ορισμών, η παράθεση γνωρισμάτων, όπως η παραγωγή του ωραίου, η μίμηση της πραγματικότητας, η αναπαράστασή της, η δημιουργία μορφών ή

περιεχομένου, η εκφραστικότητα, η παραγωγή αισθητικής εμπειρίας, κ.τ.λ., άφησε άλυτο το πρόβλημα του προσδιορισμού ενός ουσιώδους κοινού χαρακτηριστικού όλων των έργων τέχνης (Hanfling, 1992).

Από τα τέλη της δεκαετίας του '50, ορισμένοι στοχαστές, εκφράζοντας μια αντιθεωρητική στάση, θα καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι δεν μπορεί να προϋποτεθεί μια κοινή ουσία στην τέχνη, αλλά μόνον, οι διαφορετικές περιγραφές των συνθηκών υπό τις οποίες αποδίδεται ο χαρακτηρισμός αυτός (Weitz, 1956· Kennick, 1959). Είχε προηγηθεί η δημοσίευση του ύστερου έργου του Ludwig Wittgenstein, *Φιλοσοφικές Έρευνες* (1953). Εκεί, στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της γλώσσας, ο αυστριακός φιλόσοφος είχε υποστηρίξει ότι το νόημα παράγεται κατά τη χρήση της γλώσσας και είχε προτείνει για τον σχηματισμό μιας γενικής έννοιας «παιγνίδι» το κριτήριο των «οικογενειακών ομοιοτήτων» των επιμέρους εννοιών ως «ένα πολύπλοκο διχτυωτό από ομοιότητες που μπαίνουν η μία στα όρια της άλλης και διασταυρώνονται» (Wittgenstein, 1977: 58-59).

Αργότερα, η έμφαση στην παρατήρηση των ομοιοτήτων ή αναλογιών των έργων τέχνης θα επισκιαστεί από την ανάδειξη της ιδιότητάς τους να προκαλούν το αισθητικό ενδιαφέρον στους συμμετέχοντες-αναγνώστες, ενδιαφέρον το οποίο δεν συνδέεται με πρακτικούς σκοπούς. Θα σημειωθεί, επίσης, μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το επίπεδο της άμεσης παρατήρησης στη διεργασία και το ιστορικοπολιτισμικό περιβάλλον εντός του οποίου δημιουργείται και γίνεται αποδεκτό το έργο τέχνης. Η κίνηση αυτή, μετριάζοντας το χαρακτηριστικό της αισθητικής επίδρασης, θα αναβιβάσει την αξία της τέχνης σε διανοητική στάση, η οποία σχηματίζεται στη βάση μιας ερμηνευτικής υπόθεσης και του συναφούς εννοιακού πλαισίου της.

Η διαδρομή αυτή οδηγεί αναπόδραστα σε ένα νέο θεωρητικό υπόδειγμα, τη θεσμική θεωρία της τέχνης. Το έργο τώρα εντάσσεται στον «κόσμο της τέχνης» (artworld), σε μια ορισμένη πολιτισμική και καλλιτεχνική παράδοση, η οποία προσδιορίζει την τέχνη θεσμικά (Danto, 1964). Συνθήκες πραγμάτωσης της θα είναι, αφενός, το «τέχνημα» (artifact) που ορίζεται από τον ρόλο και την παρέμβαση του δημιουργού του και, αφετέρου, ο «λογοτεχνικός κύκλος» (art circle) που αναγνωρίζει το καλλιτεχνικό έργο και αποτιμά την αξία του (Dickie, 1974). Ο τελευταίος αποτελείται από τους λειτουργούς του θεσμού, τους καλλιτέχνες και τους ειδικούς, αλλά και τους ίδιους τους θεσμούς. Με αυτή την έννοια, η θεωρητική και κριτική προσέγγιση συγκροτεί έναν δημόσιο χώρο, στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, ο οποίος μεσολαβεί καθιστώντας το «τέχνημα» και τον «κόσμο της τέχνης» θεσμική οντότητα. Η έμφαση στις διεργασίες που μορφώνουν

ένα αντικείμενο σε έργο τέχνης αναδεικνύει την πρακτική παραγωγή και συμβολή του στη διακλαδική συνεργασία (Ζήκα, 2007: 124-126).

Οι ενστάσεις που θα εγείρει η κριτική στη θεσμική εννόηση της τέχνης θα αντιπαχθούν στον ετερογενή καθορισμό της, δηλαδή στη σύλληψή της με εξωτερικά κριτήρια και παράγοντες που δεν ανήκουν στην ίδια την τέχνη. Η ιστορική προσέγγιση θα εμμένει στην εσωτερική, κυρίως, διεργασία εξέλιξης της τέχνης, τονίζοντας τον ρόλο του καλλιτέχνη μέσα σε αυτή: Δεν έχουν τόσο σημασία οι συμβάσεις των θεσμών, όσο η καλλιτεχνική πρόθεση του έργου και η σχέση του με τη ιστορία του ίδιου του κλάδου. Κάτι είναι ένα έργο τέχνης, εάν ο δημιουργός του μπορεί να το συνδέσει με έργα του παρελθόντος. Ακόμη και αν χρειαστεί η έννοια της «πρωτοτέχνης» ως ιστορικού προτύπου, το συγκεκριμένο έργο καθορίζεται ιστορικά (Levinson, 1979). Προφανώς, το πρότυπο της τέχνης που θα αποτελούσε μέτρο σύγκρισης μπορεί να μην ορίζεται με βάση μια αρχετυπική σημασία, αλλά να συνίσταται από έναν κεντρικό ιστορικό πυρήνα ο οποίος διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης πρακτικής και επεκτείνεται στην περιφέρεια με ανοικτό τρόπο (Ζήκα, 2007: 126-127).

Ακολούθως, η συνεχής εξειδίκευση και η πολυπλοκότητα των έργων τέχνης και των συναφών προσεγγίσεων τους, αναπόδραστα, θέτουν προς εξέταση τον εντοπισμό των διαφορετικών χαρακτηριστικών του περιεχομένου τα οποία απαντούν στα διάφορα είδη τέχνης (Kivy, 1997). Χαρακτηριστική θεματοποίηση είναι αυτή της διαφοράς μεταξύ αναπαραστασιακών τεχνών, όπως η λογοτεχνία, και μη αναπαραστασιακών, όπως η μουσική.

II. ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Σε αναλογία με την προβληματοθεσία της φιλοσοφίας της τέχνης, η φιλοσοφία της λογοτεχνίας θέτει το ερώτημα για τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τα λογοτεχνικά γένη και είδη, καθώς και τη λογοτεχνία στο σύνολο της.

Η σχέση φιλοσοφίας και λογοτεχνίας αποτελεί αντικείμενο ειδικού αφιερώματος του περιοδικού *Δευκαλίων* όπου αναλύεται η σύγχρονη προβληματική της φιλοσοφίας της λογοτεχνίας, περιλαμβάνοντας οντολογικά, σημασιολογικά και γνωσιολογικά ζητήματα (Βιρβιδάκης & Ρηντ-Τσόχα, 2008: 181-194). Η οντολογική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων παρουσιάζεται να ορίζει ζητήματα σχετικά με τη φύση και την ταυτότητά τους. Αναζητείται η σχέση που μπορεί να έχει το λογοτεχνικό έργο ως νοηματική οντότητα με το κείμενο μέσα από το οποίο παρουσιάζεται. Με αυτή την έννοια, τίθεται το ερώτημα εάν μπορεί να εντοπισθεί η ύπαρξη ενός «τύπου» έργου,

ως καθόλου έννοιας, ώστε τα επιμέρους λογοτεχνικά έργα τα οποία υπάγονται σε αυτή την έννοια γένους να αποτελούν δυνατές ή θεμιτές πραγματώσεις σε διαφορετικούς χρόνους και πλαίσια (Howell, 2008).

Ωστόσο, όπως και στη φιλοσοφία της τέχνης, οι απόπειρες ακριβούς καθορισμού ενός βασικού οντολογικού είδους ή μιας ομάδας ειδών στα οποία να υπάγονται όλα τα λογοτεχνικά έργα αποτυγχάνουν, εφόσον διαπιστώνεται πως η ποικιλομορφία και οι κρίσιμες διαφορές των κειμένων μεταξύ τους δεν επιτρέπει την αναγνώρισή τους ως λογοτεχνημάτων παρά μόνο με βάση την εξέλιξη των αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά τους σε διαφορετικούς πολιτισμούς και ιστορικές περιόδους (Lamarque, 2000).

Σε ό,τι αφορά τα λογοτεχνικά κείμενα, στο σημασιολογικό επίπεδο, τίθενται ερωτήματα που αφορούν το νόημα και την αλήθεια των προτάσεων τους και εξετάζεται η αναφορά των όρων που τις συγκροτούν. Τι καθιστά ένα κείμενο λογοτεχνικό ως προς το νόημα που παράγει; Σε ποιες νοηματικές συνθήκες το αισθητικό περιεχόμενο των νοητικών αναπαραστάσεων απεικονίζει την εξωτερική πραγματικότητα; Μήπως οι λογοτεχνικές προτάσεις ως προϊόντα δημιουργικής επινόησης, ελεύθερης φαντασίας ή μυθοπλασίας αναφέρονται σε κάποιους ιδεατούς κόσμους; Πώς η κατασκευή μιας αναπαραστάσης μπορεί να αποδώσει την περιγραφή μιας δυνάμει πραγματικότητας; Μήπως η ελεύθερη δημιουργία σημασιών προϋποθέτει λεκτικά ή συμβολικά στοιχεία που δεν ήταν εντελώς δοσμένα από πριν, ήδη υπάρχοντα; (Paty, 2009) Εάν δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε τις παραδοσιακές θεωρίες για την αλήθεια, το νόημα και την αναφορά, μήπως πρέπει να επικαλεστούμε κάποια ιδιαίτερη κατηγορία ομιλιακών ενεργημάτων, η οποία διαφέρει από τις συνήθεις χρήσεις της γλώσσας μας για γνωσιακούς και επικοινωνιακούς σκοπούς; Πώς συνδέεται η αισθητική ποιότητα με την κατανόηση του νοήματος εναλλακτικών σχημάτων λόγου τα οποία υπερβαίνουν τα όρια του κυριολεκτικού νοήματος των λέξεων;

Στο πλαίσιο της λογοτεχνικής κριτικής, η παραδοσιακή αντίληψη της ερμηνείας των λογοτεχνικών έργων προσδιορίζει το νόημα βασιζόμενη στην ανίχνευση των προθέσεων του δημιουργού. Αντιθέτως, η φορμαλιστική θεώρηση, απομονώνοντας το λογοτεχνικό έργο από τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, αλλά και εξετάζοντας το έργο ανεξάρτητα από τις προθέσεις του συγγραφέα, επιδιώκει την κατανόηση του αισθητικού περιεχομένου του και τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων γι' αυτό: Η ερμηνεία του λογοτεχνικού έργου πρέπει να περιορίζεται στη μελέτη των γνωρισμάτων του ίδιου του έργου, ώστε να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της ερμηνείας του. Παράλληλα, η άποψη αυτή θα συμβαδίσει με την απόρριψη της

αναγωγής του στο συγκινησιακό αποτέλεσμα του. Η αποτίμηση του νοήματος και της αξίας του απλώς ως συναισθηματική επίδραση στους αναγνώστες θα χαρακτηριστεί «θυμική πλάνη» (affective fallacy) (Wimsatt και Beardsley, 1946· Βιρβιδάκης & Ρηντ-Τσόχα, 2008: 189).

Σε ποιο βαθμό η πρόθεση του συγγραφέα μπορεί να καθορίζει την ερμηνεία του κειμένου; Πρόσφατα, η κριτική διερεύνηση μιας πιο επεξεργασμένης σημασίας της έννοιας πρόθεση έχει επανέλθει με τη διάκριση ενεργού και υποθετικής προθεσιοκρατίας (Iseminger, 1996). Σύμφωνα με την ενεργό σημασία, η ερμηνεία του κειμένου εντοπίζεται στο ίδιο συνεχές με την πράξη της δημιουργίας του, στοιχείο που καθιστά την αναφορά στην προθετικότητα του συγγραφέα αναγκαία. Ωστόσο, η ερμηνεία δεν καθορίζεται μονοσήμαντα και δεν χαρακτηρίζεται από απόλυτη βεβαιότητα, καθώς θα πρέπει οι προθέσεις που αποδίδονται στον συγγραφέα να είναι εύλογα δικαιολογημένες. Αντίθετα, σύμφωνα με την υποθετική προθεσιοκρατία, αν και αυτή διατηρεί την αναγκαιότητα αναφοράς σε προθέσεις, το νόημα του κειμένου εκλαμβάνεται ως νόημα της εκφοράς του, δηλαδή όχι ως νόημα του συγγραφέα αλλά ως ενέργημα που είναι προϊόν της ερμηνευτικής υπόθεσης του αναγνώστη (Ζήκα, 2007).

Όταν οι μεταγενέστεροι εκπρόσωποι των μετανεωτερικών θεωριών θα απορρίψουν την προθεσιακή θεωρία για το νόημα, η θέση αυτή θα προέλθει από την αμφισβήτηση της δυνατότητας οποιασδήποτε αντικειμενικής νοηματοδότησης και θα σημάνει το τέλος της έννοιας μιας συγκροτημένης υποκειμενικότητας. Ο Ronald Barthes θα αναγγείλει τον «θάνατο του συγγραφέα» (Μπαρτ, 1988) και, εφόσον το νόημα του κειμένου δεν ανήκει στον συγγραφέα του, θα συμπεράνει ότι μπορεί να παραχθεί μια απειρία ερμηνεύσιμων και επανερμηνεύσιμων νοημάτων, στο πλαίσιο της προσέγγισης του κάθε αναγνώστη, του οποίου επίσης η ταυτότητα δεν παραμένει σταθερή.

Θα ήταν, όμως, δικαιολογημένη η ανέλεγκτη δυνατότητα ανάδυσης μιας απειρίας νοημάτων; Η αντίληψη υπέρ μιας πεπερασμένης πολυσημίας των κειμένων που υπόκειται στην εφαρμογή συγκεκριμένων διυποκειμενικών κριτηρίων μοιάζει μάλλον πειστικότερη. Ο Αλέξανδρος Νεχαμάς, υπερασπιζόμενος έναν κριτικό μονισμό της ερμηνείας ως κανονιστικό ιδεώδες, (Νεχαμάς, 1986: 685-691) εμμένει στην αναγνώριση των ορίων της ερμηνείας ενός κειμένου, όρια που καθορίζει η αναφορά στα χαρακτηριστικά και στους περιορισμούς που μπορούμε να αποδώσουμε στον εικαζόμενο δημιουργό του. Όμοια θέση θα υιοθετήσει, αργότερα, ο Umberto Eco, (Eco, 1993) κάνοντας λόγο για την αναγκαιότητα μιας ρυθμιστικής ιδέας που να μπορεί να ανταποκριθεί στο αίτημα ενός ενιαίου και σχετικά σταθερού φά-

σματος αποδεκτών ερμηνειών (Βιρβιδάκης & Ρηντ-Τσόχα, 2008: 190).

Το κύριο οντολογικό ερώτημα, εάν μπορούν τα λογοτεχνικά κείμενα να αναφέρονται σε ορισμένες όψεις του κόσμου μας ή, έστω, σε όψεις δυνατών κόσμων οι οποίοι σχετίζονται με τον ενεργειακό πραγματικό κόσμο, συνδέεται με το αντίστοιχο γνωσιοθεωρητικό ερώτημα: Η ανάγνωση και η κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων παρέχουν κάποιου είδους γνώση αυτής της πραγματικότητας ή της κριτικής της; Η γνωσιολογική προσέγγιση έχει ως στόχο την αναζήτηση των μορφών γνώσης που μπορεί να παρέχει η λογοτεχνία. Η διερεύνηση αυτής της προβληματικής αδυνατεί να επιτύχει τον προσδιορισμό της έννοιας αλήθεια, ιδιαίτερα όταν αμφισβητείται η δυνατότητα απόκτησης ουσιαστικής γνώσης από τη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων, εφόσον υποστηρίζεται ότι η βασικότερη λειτουργία τους είναι αισθητική και όχι γνωσιακή.

Πάντως, η αμφισβήτηση αυτή εκφράζεται από μια ευρύτερη στάση απόρριψης των κανονιστικών αρχών της γνώσης που χαρακτηρίζει, κυρίως, τις θέσεις ορισμένων εκπροσώπων του ονομαζόμενου μεταμοντέρνου στοχασμού. Όμως, η μη γνωσιοκρατική προσέγγιση υιοθετείται και από αναλυτικούς φιλοσόφους, (Lamarque & Olsen, 1994) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι ο λογοτεχνικός λόγος δεν ασπάζεται την επιστημική αξία της αλήθειας. Μολονότι αναγνωρίζεται η αισθητική ποιότητα και η πολιτισμική σημασία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο μιας διαχρονικής και ανθρωπιστικής κριτικής προοπτικής, πιστεύεται ότι οι κανονιστικές αρχές, οι οποίες καθορίζουν την κριτική ενός λογοτεχνικού κειμένου και αναδεικνύουν την αισθητική αξία του, δεν είναι κυρίως και πρωτίστως γνωσιακές (Βιρβιδάκης & Ρηντ-Τσόχα, 2008: 187).

Αντιλογικά, θα μπορούσε κανείς να ανιχνεύσει στα λογοτεχνικά κείμενα τρόπους με τους οποίους υποτείνεται κάποιας μορφής, για παράδειγμα, ηθική γνώση. Η παρουσίαση και η ανάδειξη αρετών ή ελαττωμάτων των κεντρικών χαρακτήρων, καθώς και η ερμηνεία των πράξεων τους, μπορούν να τεθούν στην υπηρεσία της γνώσης και της μόρφωσης (Carrol, 2008). Η αντίληψη της απόκτησης ηθικής γνώσης μέσω της λογοτεχνικής παιδείας έχει υποστηριχθεί από τη Martha Nussbaum, με την πρότασή της να χρησιμοποιηθούν, κυρίως, κλασικά λογοτεχνικά έργα με σκοπό την ανάδειξη και τον έλεγχο διαισθήσεων που στηρίζουν την αριστοτελική αρετολογία (Nussbaum, 2015).

Με αφορμή το αμφιλεγόμενο ζήτημα της ηθικής χρήσης της λογοτεχνίας, εξαιτίας της ενδεχόμενης μεταστροφής της σε ηθικολογία η οποία θα υποβάθμιζε το αισθητικό περιεχόμενο της λογοτεχνίας, διατυπώνονται

έντονες σχετικές ενστάσεις. Η σχετική συζήτηση που αναπτύσσεται τόσο στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της λογοτεχνίας και της τέχνης γενικότερα, όσο και σε εκείνο της μεταθητικής φιλοσοφίας δεν μπορεί παρά να εκβάλλει σε ερωτήματα της ενδεχόμενης σύγκρουσης και της συγκριτικής ιεράρχησης ηθικών και αισθητικών αξιών (Beardsley, 1981· Βιρβιδάκης & Παιονίδης, 1994· Κωβαίος, 2007).

III. ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ

Η απόπειρα σχηματοποίησης των δυνατών απαντήσεων στα αρχικά ερωτήματα πολλαπλασίασαν τα ερωτήματα. Ποια η σχέση της λογοτεχνίας με την επιστημική αξία της αλήθειας; Η λογοτεχνία παράγει μόνον συναισθήματα ή και γνώση κάποιου είδους; Συνδέεται η αισθητική στάση με τη γλώσσα και τις σημασίες των αισθητικών κατηγορημάτων; Πώς αποδίδουμε αισθητικές ιδιότητες σε ένα λογοτεχνικό έργο; Τι είναι μια αισθητική ιδιότητα;

Η αισθητική ιδιότητα ενός ωραίου αντικειμένου δεν έχει, κατ' ανάγκην, μια αδιαμεσολάβητη εξωτερική αναφορά. Η αισθητική ιδιότητα αναφέρεται στη σχέση που έχει η παράσταση του αισθητικού αντικειμένου με το υποκείμενο της παράστασης. Οι αισθητικές ιδιότητες μπορούν να πουν κάτι αναφορικά με το συναίσθημα του αισθητικού υποκειμένου, παρόλο που το συναίσθημα αυτό δεν είναι αναγκαία και ικανή συνθήκη για την ύπαρξη της ιδιότητας του ωραίου αντικειμένου. Εντούτοις, η θέση, ότι η ιδιότητα που αποδίδεται στο αντικείμενο της αισθητικής εμπειρίας δεν είναι ιδιότητα αυτού του αντικειμένου αλλά του υποκειμένου που βιώνει την εμπειρία, παραμένει ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα.

Μια απάντηση που επιχειρεί όμως να αντιμετωπίσει το πρόβλημα μέσω της γλώσσας θα μετασχημάτιζε το ερώτημα ως εξής: Πώς αποκτά νόημα για το αισθητικό υποκείμενο ένα αισθητικό κατηγορημα; Η αντίληψη μιας αισθητικής ιδιότητας σημαίνει ότι το υποκείμενο «βλέπει κάτι ως», εμπλεκόμενο σε μια περίπλοκη δραστηριότητα η οποία περιλαμβάνει γλωσσικές χρήσεις και εντασσόμενο σε έναν πολιτισμό (Wittgenstein, 2002: 86-90). Υπό αυτή τη σημασία, η απόδοση των αισθητικών ιδιοτήτων δεν μοιάζει να είναι μια υποκειμενική υπόθεση, ιδιαίτερα όταν τα αισθητικά κατηγορήματα αποδίδουν το περιγραφικό περιεχόμενο του αντικειμένου χωρίς απαραίτητα να αποτιμούν, θετικά ή αρνητικά, την αισθητική αξία του.

Εφόσον, όμως, οι αισθητικές ιδιότητες χαρακτηρίζουν κάποιες όψεις των αντικειμένων χωρίς να αποκλείονται οι αξιολογικές κρίσεις γι' αυτά, η αισθητική στάση ως υποκειμενική ενατένιση του αντικειμένου το μετατρέ-

πει σε αισθητικό αντικείμενο κρίνοντας την απλή παράστασή του αλλά χωρίς ενδιαφέρον για την ύπαρξη, τη χρηστική αξία του.

Σύμφωνα με τον Καντ, (Καντ, 2002: 97-98, 111-130, 154-155) κατά την αισθητική εμπειρία συντελείται μια ιδιότυπη πνευματική κατάσταση, με διπλή «σκοπιμότητα» χωρίς σκοπό: Ένας συντονισμός, αφενός, των γνωστικών δυνάμεων, της φαντασίας και της διάνοιας, αφετέρου, των γνωστικών δυνάμεων με το ωραίο αντικείμενο. Η φαντασία προσλαμβάνει τη μορφή του αντικειμένου και συνθέτει το πολλαπλό των αισθημάτων σε εποπτείες, η διάνοια συνθέτει τις εποπτείες σε έννοιες και οι δύο εκφράζονται σε ένα κοινό ελεύθερο παιχνίδι που εκδηλώνεται ως συναίσθημα της αισθητικής ευχαρίστησης και ως ζωογόνηση των ζωτικών δυνάμεων. Φαντασία, διάνοια και ευχαρίστηση αποτελούν τον γνωστικό λόγο της καλαισθητικής κρίσης, ενώ η μορφή της σκοπιμότητας του ωραίου αντικείμενου αποτελεί την πραγματική αιτία της ωραιότητας και την έσχατη προσδιοριστική αρχή ή τον καθοριστικό λόγο της καλαισθητικής κρίσης (Ανδρουλιδάκης, 2004: 19-20).

Σε μια υπερβατολογική ανάλυση αυτού του είδους, η αισθητική ανιδιοτέλεια καθίσταται προϋπόθεση της αισθητικής κρίσης και η συνειδησιακή κατάσταση προϋπόθεση της αισθητικής ανιδιοτέλειας. Με αυτόν τρόπο, όμως, η αισθητική στάση συλλαμβάνεται ως νοητική κατάσταση, παραμερίζοντας τη ψυχολογική ανάλυση της έννοιας του υποκειμένου του γούστου (Hume, χχ: [1753-6]). Μπορεί όμως να εξαιρεθεί από την αισθητική στάση η διανοητική και συναισθηματική διάθεση; Μια βασική κριτική στην καντιανή αισθητική θα ήταν ότι προϋποθέτει απόσταση, ουδετερότητα και έλλειψη συμμετοχής τις οποίες ενέχει η αναγκαιότητα της «έλλειψης διαφέροντος» (ανιδιοτέλεια). Θα μπορούσε, όμως, να υποστηριχθεί η ενεργητική και ιδιοτελής πρόσληψη, χωρίς να εγκαταλειφθεί η έννοια της αισθητικής, είτε από την πλευρά του λογοτέχνη είτε από την πλευρά του αναγνώστη;

Η ιδέα της αντίθεσης ανάμεσα στην αισθητική και τη γνώση απαντά στον 18ο αιώνα, όταν η αισθητική αποκτά την αυτονομία της ως στάση και απόλαυση, συνδεδεμένη με τη συγκρότηση της έννοιας του υποκειμένου. Υπό ποιους όρους μπορεί να στοιχειοθετηθεί η αντίθεση γνώσης και αισθητικής; Η καντιανή διάκριση της έλλογης κρίσης από την καλαισθητική κρίση είναι χαρακτηριστική. Η αισθητική απόλαυση συνιστά μια ιδιάζουσα νοητική κατάσταση η οποία δεν ανάγεται σε κάποια γνωσιακή διάσταση. Ο αναστοχασμός για το αισθητικό αντικείμενο συλλαμβάνεται ως μη εννοιακή κρίση. Σε ποιο βαθμό είναι ορθή η αποστέρηση του αισθητικού υποκειμένου από τους όρους της ίδιας της αντιληπτικής εννόησης, όταν αυτή προϋποθέτει κατηγοριοποιήσεις και διακρίσεις;

Σύμφωνα με τον Goodman, η διχοτομία μεταξύ συναισθάνεσθαι και νοεῖν είναι προβληματική. Ακόμη και αν η καντιανή εννόηση του αισθητικού δεν υπάγει το αισθητό πολλαπλό σε μία έννοια ώστε να αποτελεί γνώση, η καλαισθητική κρίση δεν παύει να αποτυπώνει την ενέργεια ενός ορισμένου διανοήματος (Goodman, 2005: 334-345). Επομένως, ο ισχυρισμός ότι η αισθητική εμπειρία είναι αμιγώς συγκινησιακή μπορεί να αμφισβητηθεί, αν συνυπολογιστεί ότι το «νιώθω» κάτι σημαίνει μάλλον ότι το «καταλαβαίνω», παρά ότι «συγκινούμαι». Ο επιστημικός χαρακτήρας της βιωμένης συγκίνησης ως τρόπος κατανόησης του λογοτεχνικού κειμένου συνδέεται πάντα με ορισμένες πεποιθήσεις και προϋποθέτει ορισμένη διανοητική επεξεργασία, ικανότητα σύγκρισης των επιμέρους αισθητικών ποιότητων και μορφών, καθώς και της σχέσης τους με ψυχικές καταστάσεις.

Ποια η σχέση της ομορφιάς με την αλήθεια, του συναισθήματος με το πραγματικό γεγονός, της διαίσθησης με τον συλλογισμό, της απόλαυσης με την εμπρόθετη κρίση, της σύνθεσης με την ανάλυση; Αν δεν χαραχθεί μια απόλυτη διαχωριστική γραμμή μεταξύ αισθητικής και γνώσης, τέχνης και επιστήμης, τότε όλα τα παραπάνω εντοπίζουν διαφορετικούς τρόπους εκφραστικότητας. Σε αντίθεση με τη σκοπούμενη σαφήνεια ή μονοσημαντικότητα του νοήματος, καθώς και τη βεβαιότητα της αλήθειας των αποφάνσεων της επιστημονικής γνώσης, η λογοτεχνία ευνοεί τις πολλαπλές, και ενίοτε και ασυμβίβαστες μεταξύ τους ερμηνείες, για μια ορθή κατανόηση της πολυσημίας των συμβόλων (Cometti, Morizot, Rouivet, 2005: 85-86· Rowe, 2010· John, 2000).

Όταν η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου συμβάλλει στη μάθηση, αυτή εννοείται κυρίως με όρους μη προτασιακής πεποίθησης, ως ένα συναίσθημα που δεν είναι εύκολο να διατυπωθεί ρητά, ωστόσο, εκφράζει τη σημασία μιας περίπτωσης, τον τρόπο σκέψης των χαρακτήρων, μια αφηγηματική συνοχή, επενεργώντας με έναν ιδιαίτερο τρόπο στην κατανόηση μιας ορθής περιγραφής της νοητικής κατάστασης. Μέρος της συμβολής αυτής της μάθησης είναι ότι υποβάλλει τον αναγνώστη να σκεφτεί μια, ενδεχομένως, παραποιημένη πραγματικότητα, της οποίας το σφάλμα, σε αντίθεση με την επιστημονική αναλήθεια, είναι διδακτικό μέσω της προφάνειας του ότι δεν ανταποκρίνεται στο πραγματικό.

Με αυτή τη σημασία, η επιστημική αξία της λογοτεχνίας συμβάλλει στην κατανόηση της δομής της πραγματικότητας, ώστε οι πολλαπλές εκφάνσεις της να μην εντυπώνονται ως ασύνδετα συμβάντα αλλά ως σημαίνοντα που αποδίδουν νόημα και περιεχόμενο. Ο ρόλος της δεν είναι μόνο η απόλαυση του ωραίου. Κομίζει εμπειρία η οποία, αν και δεν είναι κατ' ανάγκην ακρι-

βής αναπαράσταση ή αληθειακή γνώση, εκφράζει γνώση από την άμεση γνωριμία, τη διαίσθηση, την εναίσθηση, το συναίσθημα, τον αναστοχασμό, την πράξη και τη φρόνηση. Η αισθητική αντίληψη βασίζεται, εν μέρει, μόνον στην κατανόηση της αισθητηριακής αντίληψης. Εμπεριέχει αξίες, όπως η επιείκεια και η ευελιξία της σκέψης. Η αλλαγή της οπτικής γίνεται δυνατή αν έχουμε τη δεκτικότητα να «πάθουμε» την αλλαγή, αν έχουμε την πρόθεση να σκεφτούμε με μέσα που την ενισχύουν. Αυτά είναι η μεταφορά ως ένωση ανόμοιων στοιχείων, η ειρωνεία ως παράδοξη μετατόπιση από τον οικείο τόπο του παραδεδομένου και κανονικού σε έναν τόπο της ανατροπής του, η αμφισημία της σύλληψης, η σύλληψη της ουτοπίας και ίσως με αυτή τη σημασία μια σκοπιμότητα χωρίς «τέλος».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρουλιδάκης, Κ., (2004). Θεμελιώδη προβλήματα ερμηνείας, προσλήψεως και αποδόσεως της τρίτης καντιανής Κριτικής. *Υπόμνημα*, 1, 11-36.
- Βιρβιδάκης, Σ., & Ρηντ-Τσόχα, Κ. (2008). Η σύγχρονη προβληματική της φιλοσοφίας της λογοτεχνίας. *Δευκαλίων*, 26/2, 181-194.
- Βιρβιδάκης, Σ. (2005). Φιλοσοφία και/ή/ως Λογοτεχνία: Παραλλαγές. *Cogito*, 3, 88-90.
- Βιρβιδάκης, Σ., & Παιονίδης, Φ. Αισθητική, (1994). Τέχνη, Ηθική. Στο Π. Χριστοδουλίδης (επιμ.), Αισθητική και Θεωρία της Τέχνης, *Πρακτικά Έκτου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Φιλοσοφικής Εταιρείας* (σσ. 29-33). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Βουδούρης, Κ. (1984). Φιλοσοφία και λογοτεχνία. *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 1, 251-263.
- Beardsley, M.C. (1981). *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*. Indianapolis and Cambridge: Hackett.
- Carrol, N. (2008). Ο τροχός των αρετών: Τέχνη, λογοτεχνία και ηθική γνώση. *Δευκαλίων*, 26/2, 269-319.
- Cometti, J-P, Morizot, J., & Pouivet, R. (2005). *Ζητήματα αισθητικής*. (μτφρ. Σ. Χρυσικού). Αθήνα: Νήσος.
- Danto, A.C. (2008). Η φιλοσοφία ως/και η (της) λογοτεχνία(ς). (μτφρ. Γ. Λαμπράκος). *Δευκαλίων*, 26/2, 371-295.
- Danto, A. (1964). The Artworld. *Journal of Philosophy*, 61, 571-584.
- Dickie, G. (1974). *Art and the Aesthetic: An Institutional Analysis*. Cornell University Press.
- Eco, U. (1993). *Τα όρια της ερμηνείας*. (μτφρ. Μ. Κονδύλη). Αθήνα: Γνώση.

- Ζήκα, Φ. (2007). Αισθητική ή Φιλοσοφία της Τέχνης; *Δευκαλίων*, 25/1, 117-133.
- Goodman, N. (2005). *Γλώσσες της τέχνης*. (μτφρ. Π. Βλαγκόπουλος). Αθήνα: Εκκρεμές.
- Hanfling, O. (1992/1995). The Problem of Definition. In O. Hanfling, *Philosophical Aesthetics: An Introduction* (pp. 11-14). Oxford: Blackwell.
- Howell, R. (2008). Η οντολογία και η φύση του λογοτεχνικού έργου. *Δευκαλίων*, 26/2, 241-267.
- Hume, D. (χχ [1753-6]). Το μέτρο του γούστου. (μτφρ. Ε.Π. Παπανούτσος). Αθήνα: Εστία.
- Iseminger, G. (1996). Actual Intentionalism vs. Hypothetical Intentionalism. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 56, 319-326.
- John, E. (2000). Art and knowledge. In B. Gunt & D. Lopes (Eds.), *The Routledge Companion to Aesthetics* (pp. 384-393). London: Routledge.
- Κωβαίος, Κ. (2007). Ηθική και Αισθητική: Μπορούν ποτέ να συνυπάρξουν; *Δευκαλίων*, 25/1, 135-160.
- Kant, I. (1790). (2002). *Κριτική της Κριτικής Δύναμης*. (εισαγ.-μτφρ.-σχόλια Κ. Ανδρουλιδάκης). Αθήνα: Ιδεόγραμμα.
- Kivy, P. (1997). *Philosophies of Arts: An Essay in Differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennick, W.E. (1959). Does Traditional Aesthetics Rest on a Mistake? *Mind* 67, 317-334.
- Lamarque, P. (2000). Literature. In B. Gunt & D. Lopes (Eds.), *The Routledge Companion to Aesthetics* (pp. 521-531). London: Routledge.
- Lamarque, P., & Olsen, S.H. (1994). *Truth, Fiction and Literature: A Philosophical Perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Levinson, J. (1979). Defining Art Historically. *British Journal of Aesthetics*, 19, 231-50.
- Μπαρτ, Ρ. (1988), *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. (μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.
- Νεχαμάς, Α. (2008). Ο εικαζόμενος συγγραφέας: Ο κριτικός μονισμός ως ρυθμιστικό ιδεώδες. *Δευκαλίων*, 26/2, 321-341.
- Nussbaum, M. (2015). *Έρωτος γνώση. Δοκίμια για τη Φιλοσοφία και τη Λογοτεχνία*. (μτφρ Γ. Λαμπράκης). Αθήνα: Πατάκη.
- Paty, M. (2009). Καλλιτεχνική δημιουργία και επιστημονική δημιουργία: Αναπαράσταση και κατανόηση. *Ουτοπία*, 86, 143-158.
- Rowe, M.W. (2010). Literature, knowledge, and the aesthetic attitude. In S. Schroeder, *Philosophy of Literature*. Oxford: Blackwell.

Weitz, M. (1956). The Role of Theory in Aesthetics. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15, 27-35.

Wimsatt, W, & Beardsley, M.C. (1946). The Intentional Falacy. *Sewanee Review*, 54, 468-488.

Wittgenstein, L. (2002). *Περί τέχνης και αισθητικής*. (μτφρ. Κ. Κωβαίος). Λευκωσία: Χ. Ανδρέου.

Wittgenstein, L. (1977). *Φιλοσοφικές Έρευνες*. (μτφρ. Π. Χριστοδουλίδης). Αθήνα: Παπαζήσης.

ABSTRACT

The issues in philosophy of literature are addressed in contemporary philosophical debate in several interesting ways. The question of whether and how literature is related with knowledge is a central concern. Literature as the creation of symbolic forms of an aesthetic attitude hopes to derive pleasure from it. Knowledge as true, justified belief, identifies beliefs as the status held by an appropriately available resource. This paper argues that the alleged conflict between literature and knowledge make sense when aesthetic attitude and knowledge are construed narrowly. It is claimed that deriving knowledge from something is not incompatible with maintaining an aesthetic attitude towards it.

Μαρία Πουρνάρη

Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Πανεπιστημιούπολη Δουρούτης, 451 10 Ιωάννινα

Τηλ.: 26510-05668

E-mail: mpurnari@uoi.gr

“Little blue and little yellow” ... having fun at school: προτάσεις αξιοποίησης ενός βιβλίου ξένης λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο

Ανδρούλα Σάββα

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η διάχυση της λογοτεχνίας στο σχολείο απαιτεί ισορροπία ανάμεσα στο «τέρπειν» και στο «διδάσκειν». Η δυναμική της σχέσης παιδιών – λογοτεχνίας – εκπαιδευτικών, είναι μείζονος σημασίας στην επίτευξη και διατήρηση αυτής της ισορροπίας. Σημειώνοντας ακροθιγώς σχετικά ερευνητικά πορίσματα, διαφαίνονται οι συντεταγμένες οι οποίες αποτελούν δείκτη κατεύθυνσης της διάχυσης της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο.

Ερευνητική εργασία του Μαλαφάντη (2005) ανέδειξε, ανάμεσα σε άλλα, τη σημασία του κινήτρου (ειδικότερα του εσωτερικού) στη συστηματική ανάγνωση βιβλίων και στη διαμόρφωση των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών. Ανέδειξε, ταυτόχρονα, τον ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο σχολείου και εκπαιδευτικού στην προαγωγή της φιλαναγνωσίας¹.

Οι Γκίβαλου, Πολίτης, Χαλκιαδάκη και Τσιάμπαση (2011) επιβεβαιώνουν πως περίπου το 50% των δασκάλων θεωρεί τον ρόλο τους εξαιρετικής σημασίας στην ενίσχυση της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών, ενώ σχεδόν το σύνολο του πληθυσμού (96%), πιστεύει πως πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες πέρα από τα όσα προβλέπει το Α.Π.Σ., ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του να γνωρίσουν και ν' αγαπήσουν το εξωσχολικό βιβλίο. Η ύπαρξη αναγνωστών και βιβλιοθηκών στο περιβάλλον των παιδιών, όπως και το έργο που γίνεται στις σχολικές τάξεις, είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες στους οποίους οι δάσκαλοι αποδίδουν την παρώθηση των μαθητών στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα, χρειάζεται να φιλτραριστούν υπό το πρίσμα

1. Με τον όρο *φιλαναγνωσία*, προσδιορίζεται, αφενός η θετική σχέση αναγνώστη – βιβλίου και αφετέρου, οι εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στόχο έχουν τη διαμόρφωση της θετικής αυτής σχέσης. [Καρακίτσιος, Α. (3 Σεπτεμβρίου 2012). Εισαγωγή στη φιλαναγνωσία. Στο: *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών* (Επιμορφωτικό υλικό). Αθήνα: Ε.ΚΕ. Βλ. Ανακτήθηκε στις 1/11/2016 από: <http://www.philanagnwsia.gr/epimorfvseis/epimorfotiko-yliko/1583epimorfotiko-yliko2>]

της εκπαιδευτικής και οικονομικής πολιτικής και πραγματικότητας, προκειμένου να αξιοποιηθούν.

Η σχολική βιβλιοθήκη δυνητικά αποτελεί χώρο και μέσο γνωριμίας με εξωσχολικά βιβλία, δημιουργίας και καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας. Στηρίζει ενδιαφέροντα μαθητών και εκπαιδευτικών, διευρύνει τις γνώσεις, συμβάλλει στην αισθητική αγωγή και στην καλλιέργεια αναγνωστικού κινήτρου. Δεν μπορεί να θεωρείται ως ένας χώρος εναπόθεσης βιβλίων, αλλά με βάση τη σύγχρονη λογική, χρειάζεται να διαθέτει όλα όσα χρειάζονται ώστε να αποτελεί πυρήνα δράσης, πέραν της υλοποίησης στόχων που απορρέουν από το Α.Π. και το όραμα της σχολικής μονάδας (Tilke, 1998).

Η πραγματικότητα όμως είναι απογοητευτική. Ερευνητική μελέτη των Σαϊτή και Σαϊτή (2001) κατέδειξε πως ένα σύνολο παραγόντων όπως η έλλειψη χώρου στέγασης ειδικά σχεδιασμένου για σχολική βιβλιοθήκη, η οικονομική στενότητα, η έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού και ο χρόνος λειτουργίας των σχολικών βιβλιοθηκών εντός του σχολικού προγράμματος, λειτουργούν ανασταλτικά στην αξιοποίησή τους και στην αποκρυστάλλωση του σύγχρονου ρόλου τους.

Η διαμόρφωση φιλαναγνωστικής στάσης δεν μπορεί να εξαρτάται αποκλειστικά από τον πιο πάνω παράγοντα, αφού αυτή σχετίζεται και με τη φιλοσοφία που υιοθετείται σε επίπεδο τάξης. Η πρώτη σχολική ηλικία, έχει ιδιαίτερη σημασία στην «επίγευση» που αφήνει η ανάγνωση και η μάθηση. Ένα σημαντικό μέρος του γλωσσικού μαθήματος αφορά την κατάκτηση της ανάγνωσης. Η Irene Yates καταγράφει τα λόγια της Rebecca West «Κάθε συγγραφέας που σέβεται τον εαυτό του ξέρει καλά ότι μόνο ένα μικρό μέρος της λογοτεχνίας αντισταθμίζει κάπως τη ζημιά που έχουν υποστεί οι άνθρωποι προκειμένου να μάθουν ανάγνωση» (Yates, 1997: 4). Αυτό άγεται στην επίταση της ανάγκης για επίτευξη μαθησιακών στόχων εις βάρος μιας ελκυστικής διαδικασίας, η οποία καλλιεργεί το εσωτερικό κίνητρο και τη φιλομάθεια.

Η συγχρονική εκπαιδευτική πραγματικότητα όπως διαφάνηκε ερευνητικά πιο πάνω, προσφέρει τον καμβά στον οποίο ιχνογραφείται μια προσέγγιση διάχυσης της λογοτεχνίας στην πρωτοσχολική ηλικία, η οποία διατηρεί την ισορροπία απόλαυσης – γνώσης.

II. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ

Η διαχείριση του ζητήματος, απαιτεί αποδόμησή του στους θεμελιώδεις άξονες του και εξέτασή τους. Αρχικά, χρειάζεται να διερευνηθεί η θέση της λογοτεχνίας στην αξιακή εκπαιδευτική κλίμακα, όπως και η σχέση της με τα

μαθησιακά αντικείμενα και τη γνώση που αυτά πρεσβεύουν.

Η γνώση βρίσκεται τόσο στη νόηση, όσο και στην κουλτούρα, σύμφωνα με τον Jerome Bruner. Οικοδομείται στη φύση, στη συνεργασία και στο διάλογο και αναπτύσσεται μέσω της μάθησης. Η ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών, συναισθημάτων, ερεθισμάτων και η αέναη σχεσιακή αλληλεπίδραση, σημασιοδοτούν την πεμπτουσία του πολιτισμού. Οι τρόποι οργάνωσης της γνώσης, οι μορφές αλληλεπίδρασης με τον κόσμο που προτείνει ο Bruner, έχουν την μορφή αναπαραστάσεων: (α) η πραξιακή, η οποία αφορά την πράξη και την κίνηση, (β) η εικονική, η οποία αφορά μορφές εικόνας και (γ) η συμβολική, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά.

Για τον Bruner, η αφήγηση αποτελεί ένα τρόπο φυσικής χρήσης της γλώσσας και ένα αξιόπιστο εργαλείο κατανόησης του εαυτού και του κόσμου. Το συν-κατασκευάζουμε και μέσω αυτού συμμετέχουμε σε μια διαρκή και δυναμική διαδικασία αναζήτησης νοήματος και ανάπλασης του εαυτού μας. Παρεμβάλλεται μεταξύ ατομικού - κοινωνικού, ιδιοσυγκρασιακού - κανονιστικού, μπορεί να καταστήσει κατανοητό το δυσερμήνευτο, ν' αποκρούσει το αλλόκοτο, να διδάξει, να διαφυλάξει τη μνήμη, να τροποποιήσει το παρελθόν, ενώ διέπεται από πολυσημία. Ενυπάρχει η πρωτογλωσσική ετοιμότητα για την οργάνωσή της και παρωθεί την ανάπτυξη γραμματικών τύπων. Το παιδί από πολύ νωρίς μυείται σ' αυτό τον κόσμο, συμμετέχοντας στις πρώτες συγκινησιακές αφηγήσεις. Διαθέτει παιδαγωγική αξία, αφού αποτελεί το εφαλτήριο και τον διαισθητικό μηχανισμό, όπου η δυσκολία μετατρέπεται σε διαχειρίσιμο πρόβλημα.

Ο Bruner αναγνωρίζει τον αφηγηματικό τρόπο σκέψης, πέραν του επιστημονικού. Θεωρεί απαραίτητο οι μυθιστοριογράφοι και οι ποιητές να βρίσκονται μέσα σε δημοκρατικές σχολικές τάξεις, αφού η λογοτεχνία εκφράζει το πιθανό, την ελπίδα για μια άλλη πραγματικότητα, πιο ανθρώπινη και υποφερτή.

Ερευνητικές εργασίες των Bruner (2003) και Egan (2005) έδειξαν πως οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις αφηγήσεις ως σημαντικά εργαλεία για τη διδασκαλία, που βοηθούν στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την καλλιέργεια της φαντασίας.

Σύμφωνα και με τη Φρυδάκη, «*μύθοι, ιστορίες απ' τις γραφές, λογοτεχνικά αφηγηματικά κείμενα, αλλά και η ίδια η ιστορική αφήγηση (στο μάθημα της Ιστορίας), αποτελούν συχνά το κύριο όχημα με το οποίο κοινωνούνται στους μαθητές οι σκοποί και τα ειδικά περιεχόμενα των αντίστοιχων μαθημάτων, ενώ παράλληλα, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σκέψης τους*» (2009: 286).

Ένας άλλος άξονας, αφορά την κομβική θέση του εκπαιδευτικού. Αυτός

έχει σημαίνοντα ρόλο, διαμεσολαβητικό, στη σχέση του παιδιού με τη λογοτεχνία. Η εμφύσηση της φιλαναγνωσίας προϋποθέτει σφαιρικότητα αντίληψης. Τότε, η λογοτεχνία συντελεί στην καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης, στον εμπλουτισμό των γνώσεων, αλλά και στην αισθητική καλλιέργεια, στην ανάπτυξη της φαντασίας, στην ψυχική ωρίμανση και στην κοινωνικοποίηση. Η προσέγγιση ερείδεται στη δημιουργία κινήτρων και στην πρόκληση και ενίσχυση του αναγνωστικού ενδιαφέροντος.

Αυτό προϋποθέτει τον ενστερνισμό μιας γενικότερης φιλοσοφίας: την υιοθέτηση από τον ίδιο του ρόλου του αναγνώστη, του αναγνωστικού προτύπου και του συν – αναγνώστη. Ο μαθητής, ο δάσκαλος-εμπυχωτής, οι συμμαθητές αποτελούν μια αναγνωστική κοινότητα. Το ατομικό διάβασμα βρίσκει έκφραση και διέξοδο στις κοινωνικοποιητικές διεργασίες της ομάδας, η οποία αποτελεί αναγνωστικό βιότοπο που φιλοξενεί και αφήνει να αναπτυχθεί η σχέση των μελών μεταξύ τους, αλλά και με το λογοτεχνικό γεγονός. Σε περιβάλλοντα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, το παιδί συμμετέχει και αρχίζει να αναγνωρίζει τη δομή των αφηγήσεων, ν' αναπαράγει αφηγήσεις, να παίζει ρόλους, να υποδύεται χαρακτήρες.

Ο John Sprink (1990) καταδεικνύει τη σημασία του λογοτεχνικού παιχνιδιού. Το πλέγμα ανάγνωσης – παιχνιδιού προσφέρει ευκαιρίες γνωριμίας με καταστάσεις, πράξεις και αισθήματα και ενσταλάζει ιδέες, περιεχόμενο και κίνητρα. Το παιχνίδι μεταπλάθεται λογοτεχνικά μέσα από το βιβλίο, την εικόνα, τις διακειμενικές και δι-εικονικές σχέσεις, τα μυθοπλαστικά στοιχεία και βοηθά το παιδί να εξοικειωθεί και να ξεπεράσει φόβους, δυσκολίες, να κατακτήσει δεξιότητες και να ενισχύσει το γνωστικό του κόσμο, απολαμβάνοντας την όλη διαδρομή, ώστε να συνεχίσει να διαβαίνει αυτό το μονοπάτι.

Οι δραστηριότητες που θα σχεδιάζονται, χρειάζεται να εμπλέκουν δημιουργικά τα παιδιά, να αξιοποιούν ενδιαφέροντα και προβληματισμούς τους και να θέτουν τον εκπαιδευτικό σε θέση εμπυχωτή και ευέλικτου κρίκου της εκπαιδευτικής πράξης και του λογοτεχνικού γεγονότος. Θέτοντας τα όρια που θα διαχωρίσουν τη δημιουργική δράση από την ασυδοσία, το παιχνίδι μπορεί ν' αποτελέσει καταλύτη στην απόλαυση και ακρογωνιαίολίθο για τη φιλαναγνωσία. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες με τις εικόνες, τις λέξεις, τους ήχους, τις έννοιες, τα υλικά, στόχο έχουν την επικοινωνία, την έκφραση και τη μάθηση.

Κατά την πρωτοσχολική ηλικία, χρειάζεται να διασφαλίζονται οι συνθήκες που θα επιτρέψουν να οικοδομηθεί η λογοτεχνική κουλτούρα. Η πρόσβαση των παιδιών στη λογοτεχνία και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που θα δένουν διάδραση και δημιουργικότητα, οδηγούν τους μαθητές σε

μια «εξερευνητική φιλομάθεια», δηλαδή, να αγκαλιάζουν την περιέργεια, να είναι ανοικτοί σε νέες εντυπώσεις και οπτικές, να εξετάζουν κριτικά και να μην λειτουργούν ως συσσωρευτές πληροφοριών. Έτσι, τα παιδιά – αναγνώστες εξελίσσονται και ενισχύεται η αναγνωστική τους αυτοπεποίθηση.

Η λογοτεχνία συμβάλλει στην πολυδιάστατη καλλιέργεια του παιδιού. Η φαντασία αποτελεί την πηγή της δημιουργικότητας και παράλληλα της καινοτομίας. Προεκτείνει και εμπλουτίζει την ορθολογική, ρεαλιστική σκέψη, στοιχεία που χαρακτηρίζουν το πνεύμα της νεωτερικότητας.

Ένας τρίτος άξονας που χρειάζεται να διασαφηνιστεί, αφορά την αντίληψη της εκπαιδευτικής εμπειρίας σε σχέση με τη δυναμική της εκάστοτε εποχής. Ήδη, από τον 18ο αιώνα μέχρι το πρώτο μισό του 20ού αιώνα, το νεωτερικό πλαίσιο καθιέρωσε τη θετικιστική σκέψη, την εμπειρογνωμοσύνη, τη μέτρηση, τον πειραματισμό. Στην προσπάθειά του ν' απελευθερώσει τον άνθρωπο από τα δεσμά του ακατανόητου, του μυστήριου, του υπερφυσικού, εγκλωβίστηκε στα στεγανά του ορθολογισμού, της τυποποίησης και αποπροσωποποίησε την ύπαρξη. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτό μεταφράζεται στην τεχνοκρατική αντίληψη της διδασκαλίας, η οποία αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο μετρήσιμων τεχνικών και δεξιοτήτων, οι οποίες αγνοούν την πραγματική παιδαγωγική σχέση, η οποία εν δυνάμει αναπτύσσεται. Αυτά τα στοιχεία διακρίνονται και στη σημερινή εποχή².

Απ' το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, το πνεύμα της μετανεωτερικότητας υποδηλώνει την υπέρβαση των αδυναμιών του νεωτερισμού. Εκφράζει τον ουμανιστικό τρόπο σκέψης, αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα του ανθρώπου, αφού αυτός αντιμετωπίζεται ως πρόσωπο με μοναδικότητα σκέψης και συναισθήματος και συμμετοχική ζωή. Η προσαρμογή του ατόμου σε δοσμένους τρόπους σκέψης και ζωής, εμπλουτίζεται από τη μοναδικότητα, την αυθεντικότητα της εμπειρίας. Η εκπαιδευτική έκφραση της μετανεωτερικότητας, μεταθέτει την έμφαση στο περιβάλλον, στο συγκείμενο ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο βίωμα και τη μεταγνώση. Ο λόγος δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως μέσο περιγραφής του εξωτερικού κόσμου, αλλά και ως μέσο αφήγησης και σύστημα κοινωνικοποίησης³.

Οι εκπαιδευτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές συνυποδηλώσεις της εποχής μας, καταδεικνύουν την αδήριτη ανάγκη να φωτιστούν οι μετανεωτερικές πτυχές ενός Α.Π. και να διατηρηθεί η ισορροπία που χρειάζεται ώστε να ενισχυθεί η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της ανεξαρτησίας της γνώ-

2. Βλ. Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.

3. Βλ. Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell.

μης, της κριτικής σκέψης. Στο επίκεντρο της μάθησης χρειάζεται να τεθεί ο εαυτός στην ολότητα του: ευθύνη, συμμετοχή, αλληλεπίδραση, ενότητα σκέψης – δράσης – συναισθήματος, σχετικότητα. Το νόημα αναβαθμίζεται, αφού η γνώση αποκτά προσωπική αξία.

Ο Slatery (1995) θέτει υπό πρίσμα καταγγελίας την εκπαιδευτική τυποποίηση, αφού συνεπαγόμενό της είναι η διαίρεση της γνώσης σε σπαράγματα πληροφοριών και η καταστροφή του νοήματος. Η αμφισβήτηση αυτής της οργάνωσης καταγράφεται για πρώτη φορά στο έργο του Πλάτωνα «Πολιτεία». Επιπλέον, ο Dewey υποστηρίζει το αδιαίρετο θεωρίας – πράξης και υπερθεματίζει τη διάδραση διαφόρων μαθησιακών αντικειμένων.

Ο εκπαιδευτικός σεβόμενος τις ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών, αλλά και την ανάγκη τους για δημιουργία, ανακάλυψη, δράση, έκφραση, ακολουθεί προσέγγιση που προσιδιάζει το ολικό βίωμα. Έτσι, δραστηριοποιούνται διαφορετικά είδη νοημοσύνης, επιτυγχάνεται δημιουργική κατανόηση και επέκταση της γνώσης σε νέες καταστάσεις, καλλιεργείται η κριτική και αποκλίνουσα στάση, η μύηση στην εξερεύνηση και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση. Επιγενόμενο αυτών, η βελτίωση της σχέσης με το σχολείο και η φιλομάθεια.

Η λογοτεχνία μπορεί να συλλειτουργήσει γόνιμα με τα πιο πάνω στοιχεία, αφού, αφενός αποτελεί εφαλτήριο για τη διαπραγμάτευση ζητημάτων που άπτονται διαφόρων μαθησιακών αντικειμένων και αφετέρου μπορεί να διαμορφώσει το πλαίσιο στο οποίο αυτά να βρίσκουν εφαρμογή. Σε κάθε περίπτωση, διευρύνει τις παραστάσεις και μορφώνει την οπτική, εξάπτει και καλλιεργεί τη φαντασία, συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και διαμορφώνει την εκφραστική ικανότητα.

Αυτό προϋποθέτει πως το Α.Π.Σ. λειτουργεί ως πυξίδα σχετικά με τους προβλεπόμενους στόχους και δείκτες, ταυτόχρονα όμως αφήνει περιθώρια ελευθερίας σε εκπαιδευτικούς και παιδιά για τη διαμόρφωση της θεώρησης στο πεδίο του σχεδιασμού και της υλοποίησης. Μια τέτοια προσέγγιση προσφέρει το υπόστρωμα για την αξιοποίηση εξωσχολικών πηγών.

Η οργάνωση του περιεχομένου σε θεματικές ενότητες (Larr, Flood & Farnan, 1992), οι παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, η συνεργασία, η προώθηση της διερεύνησης, ανακάλυψης, επινόησης, οι στρατηγικές κατανόησης (ερωτήσεις, προβλέψεις, συσχετίσεις, ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων, σύνθεση κ.ά.), το πλούσιο και ελκυστικό περιβάλλον είναι τρόποι γόνιμης διάχυσης της λογοτεχνίας. Παρέχεται έτσι το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να δρουν ως ενεργοί αναγνώστες, δημιουργοί πρωτότυπων έργων, αξιόλογοι συνεργά-

τες με τους σημαντικούς άλλους, αλλά και με τον συγγραφέα, τον εικονογράφο, τους ήρωες. Προσφέρεται, ή και ενισχύεται η δυνατότητα ανάδυσης της δημιουργικότητας, ανάπτυξης της φαντασίας, της διανοητικής ευελιξίας, της προώθησης των παιδιών σε υψηλότερα επίπεδα χρήσης της γλώσσας, της ενίσχυσης γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ένας τέταρτος θεμελιώδης άξονας, αφορά τη λογοτεχνική θεωρία η οποία μπορεί να συγκεράσει αρμονικά τα πιο πάνω στοιχεία. Ο χώρος της αναγνωστικής ανταπόκρισης, προσφέρει αυτό το πεδίο.

Η θεωρητικός Louise M. Rosenblatt, πρωτοπόρος στο χώρο μελέτης της αναγνωστικής ανταπόκρισης, διαμόρφωσε τη συναλλακτική θεωρία (transactional theory). Σαφώς επηρεασμένη απ' τη φιλοσοφία του Dewey, εγχάραξε την οπτική της «αισθητικής» σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από την ηγεμονία του επιστημονικού, ορθολογικού λόγου.

Παραφράζοντας στην ελληνική, μεταφορική έκφραση της Annie Dillard (1982), θα λέγαμε πως αναγνώστης και κείμενο συνδιαλέγονται με τον τρόπο που ένα ποτάμι επιδρά στα όρια της όχθης αλλά ταυτόχρονα ορίζεται και από αυτά (Probst, 1987).

Η Rosenblatt τονίζει τον ενεργό ρόλο του αναγνώστη, αλλά και τη μοναδικότητα της κάθε αναγνωστικής πράξης. Η λογοτεχνία δημιουργεί αισθητική απόλαυση, ευαισθητοποιεί το άτομο σε ποικίλα αισθήματα, προσφέρει ακόμη και πληροφορίες, συνδυάζοντας τη νόηση με το συναίσθημα, συνυφαίνοντας έτσι μια ζωντανή εμπειρία, ένα βίωμα.

Κάνει λόγο για δύο ειδών αναγνώσεις: την πληροφοριακή (effeferent reading) και την αισθητική (aesthetic reading). Κατά την πρώτη, ο αναγνώστης επικεντρώνεται σ' αυτά που μπορεί να πάρει άμεσα από το κείμενο, όπως πληροφορίες. Στη δεύτερη, ο αναγνώστης πέρα από τα λεκτικά σημεία, ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα, τις ιδέες, τις εικόνες, τις αναμνήσεις, ό,τι μπορεί να συνεγείρει το μυαλό και το συναίσθημα. Εμπλέκεται στην εξερεύνηση λεκτικών συμβόλων, ιδεών, εικόνων που ο συγγραφέας οργάνωσε στο κείμενο και εγγχεί δημιουργικά εμπειρίες, γνώσεις, συναισθήματα. Αυτή η συναλλαγή λαμβάνει χώρα στην πράξη της ανάγνωσης.

Η γλώσσα αποτελεί ταυτόχρονα ένα κοινωνικό σύστημα επικοινωνίας και ένα εσωτερικό ατομικό κώδικα που ενεργοποιείται από το περιβάλλον. Στην πρώτη περίπτωση αναπαρίσταται η συλλογική οπτική του νοήματος (λ.χ. η λεξιλογική επεξήγηση). Στη δεύτερη, απεικάζεται η προσωπική νοηματοδότηση, ως ψυχολογική απόρροια (Bates, 1979). Σε κάθε άτομο υπάρχουν ενσταλαγμένες τόσο η συλλογική, όσο και η προσωπική οπτική. Η συναλλαγή κειμένου – αναγνώστη στηρίζεται σ' αυτή την περιφερικότητα.

Ο αναγνώστης και η απόκρισή του στο κείμενο δεν θεωρούνται πλέον δεδομένοι. Το νόημα δεν βρίσκεται κρυμμένο στην καρδιά του κειμένου προκειμένου να το ανακαλύψει, ούτε στο μυαλό του συγγραφέα ώστε να το μαντέψει, αλλά είναι η δημιουργία που απορρέει κατά τη συναλλαγή με το κείμενο. Κάθε αναγνωστικό συμβάν είναι μοναδικό, αφού συνιστούν σ’ αυτό προσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Αυτό επιτρέπει την επανανάγνωση και τη διαφορετική σημασιολόγηση.

Η ανάγνωση είναι μια προσωπική υπόθεση, απ’ την οποία όμως δεν μπορεί ν’ αφαιρεθεί ο κοινωνικός χαρακτήρας της. Η προσωπική διάσταση αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου, όπως και η ανάγκη να εκφραστεί, να κοινοποιήσει και να συζητήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα που του προκαλεί.

Πρελούδιο της συμμετοχής του αναγνώστη στο κείμενο, αποτελεί ένα συνονθύλευμα στοιχείων (λεκτικά και εξωλεκτικά) που αφορούν την αναγνωσιμότητα του ίδιου του βιβλίου. Η ανταπόκριση του αναγνώστη στο κείμενο καθορίζεται από το γνωστικό και βιωματικό του ρεπερτόριο, αλλά και το κίνητρο.

Η Rosenblatt τοποθετεί την ανάγνωση σ’ ένα συνεχές (continuum) ανάμεσα στην αισθητική και την πληροφοριακή πλευρά. Οι πλείστες αναγνώσεις κινούνται περίπου στο κέντρο αυτής της συνέχειας, όπου οι δύο όψεις του νοήματος συναντώνται.

Αναγνώστες που συναλλάσσονται με το κείμενο, βελτιώνουν τις δεξιότητες κατανόησης και αντιμετωπίζουν ολιστικά τη νοηματοδότησή του. Παράλληλα, η συναλλαγή αυτή προκαλεί τη δημιουργική ενεργοποίηση, την ευχαρίστηση, τη ζωντάνια και άρα την ενίσχυση του εσωτερικού αναγνωστικού κινήτρου (Schraw & Bruning, 1999).

Το έργο της Rosenblatt ενέπνευσε ερευνητική εργασία του Jeffrey Wilhelm (1997), ο οποίος ταξινόμησε τις ανταποκρίσεις των δεσμευμένων αναγνωστών (engaged readers) σε τρεις κατηγορίες:

(α) Υποβλητική (evocative): ο αναγνώστης προσγειώνεται στη χώρα της ιστορίας και των ηρώων. Δείχνει ενδιαφέρον και δημιουργεί οπτικές εικόνες γι’ αυτή τη χώρα και τους ήρωές της.

(β) Διασυνδεδετική (connective): ο αναγνώστης επεξεργάζεται την ιστορία και τη συνδέει με τη δική του. Χρησιμοποιεί το βιωματικό και γνωστικό του αποθετήριο ώστε να ξεπεράσει την αρχική, κυριολεκτική ερμηνεία, να συμπληρώσει κενά σημεία και να δημιουργήσει προσωπική νοηματοδότηση.

(γ) Στοχαστική (reflective): ο αναγνώστης αναγνωρίζει τη σημασία των κειμενικών συμβάσεων, αντιλαμβάνεται τον συναλλακτικό χαρακτήρα της

ανάγνωσης και αξιολογεί το συγγραφέα, αλλά και τον εαυτό του ως αναγνώστη.

Η επίγνωση των λέξεων ως κειμενικά σημεία με οπτικά και ακουστικά χαρακτηριστικά, έχει ως αποτέλεσμα οι εικόνες, τα συναισθήματα, οι αισθήσεις που αναδύονται από το εσωτερικό μπαούλο της συνείδησης, ν' αποτελούν τη βάση νοηματοδότησης του κειμένου και διερεύνησης της ερμηνείας του. Η αναγνώριση και υιοθέτηση αυτής της στάσης, ενισχύει την απόλαυση του λογοτεχνικού έργου και αποτελεί ένα ακόμη κομμάτι της διαδικασίας συγκρότησης της εσωτερικής βιβλιοθήκης.

Ένα πλήθος αφηγηματικών τεχνικών υποστηρίζουν τις ποικίλες αντιληπτικές διεργασίες του αναγνώστη, ώστε να συνθέσει το νόημα: η «συνωμοσία» συγγραφέα – αναγνώστη για τη γνώση που αφορά τους ήρωες, αλλά διαφεύγει απ' τους ίδιους, η ειρωνεία, το χιούμορ, οι αντιθέσεις, οι επαναλήψεις, οι διακειμενικές αναφορές, η συγκινησιακή φόρτιση, η ταύτιση αναγνώστη – ήρωα, η αμεσότητα και η ζωντάνια των διαλόγων, ο σεβασμός των προσδοκιών του αναγνώστη, η ενεργοποίηση του αναγνώστη για ν' ανακαλύψει την αλήθεια.

Μια σφαιρική εκπαίδευση εμπερικλείει τη συμμετοχή και το συνεχές «αισθητικού» - «πληροφοριακού» τους βασικούς καλειδοσκοπικούς φακούς του κόσμου. Η ισορροπία γνωστικών και αισθητικών στοιχείων, ερμηνείας και απόλαυσης, προσωπικών και κοινωνικών στοιχείων, είναι ουσιαστικής σημασίας για την αναγνωστική εξέλιξη.

II.1. ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Στη βάση των πιο πάνω, προτείνεται το εικονοβιβλίο "Little blue and little yellow", του Leo Lionni. Γραμμένο στην Αγγλική, χαρακτηρίζεται από απλό λεξιλόγιο, σύντομες προτάσεις και μινιμαλιστική αφαιρετική εικονογράφηση, διακριτικά που το καθιστούν προσιτό σε ελληνόφωνα παιδιά 7-8 ετών. Συγκεκριμένα, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται αφορά χρώματα (αναφέρονται λεκτικά: blue, yellow, green, orange, η εικονογράφηση περιλαμβάνει και άλλα), ρήματα δράσης (play, run, jump, chase, climb) και συναισθήματα (love, happy, sad, kiss, hug, cry, tears). Η καθημερινότητα των ηρώων προσομοιάζει με αυτή των παιδιών (σχολείο, παιχνίδι), ενώ η διακύμανση των συναισθημάτων τους (χαρά, λύπη, κλάμα, φόβος, ανακούφιση) προκαλεί το συναίσθημα (συμπάσχω) και συνεγείρει τη σκέψη (προβλέπω – διερευνώ), έτσι ώστε τα παιδιά, διαβάζοντας, να διερευνούν το νόημα. Το τέλος της ιστορίας είναι τέτοιο, ώστε αφήνει στα παιδιά αίσθημα σιγουριάς και βεβαιότητας.

Κεντρικοί ήρωες είναι το μικρό κίτρινο και το μικρό μπλε. Διαμένουν με τους γονείς τους, παίζουν με τους φίλους τους και πηγαίνουν σχολείο. Μια μέρα, η μαμά μπλε έπρεπε να φύγει, δίνοντας την ευκαιρία για παιχνίδι στους μικρούς φίλους. Στην κορύφωση του παιχνιδιού, αγκαλιάστηκαν τόσο σφικτά που δημιουργήθηκε το πράσινο. Συνέχισαν το παιχνίδι, μα όταν πήγαν σπίτι οι γονείς τους δεν τους αναγνώρισαν. Λυπήθηκαν, έκλαψαν και ξεχώρισαν τα δύο χρώματα, οπότε και αναγνωρίστηκαν από τους γονείς.

Η ιστορία διαπραγματεύεται τα φιλοσοφικά ζητήματα της φιλίας, της γνώσης, της ταυτότητας, αλλά και της υλικής υπόστασης των πραγμάτων. Ειδικότερα, μπορούν να συζητηθούν θέματα όπως της διαφορετικότητας στις φιλικές σχέσεις, της αναγκαιότητάς τους, αλλά και του πώς νοείται η φιλία. Στο ζήτημα της γνώσης, τα παιδιά μπορούν να διερευνήσουν το πώς δημιουργήθηκε το καινούριο, το ποσοτικό μέγεθος που χρειάζεται για την μετατροπή σε κάτι νέο, όπως και τις προοπτικές της αλλαγής· είναι κυρίαρχες (τροποποιείται η φύση του αντικειμένου), ή τυχαίες (δεν αλλάζει η φύση του); Άμεση προέκταση αποτελεί η υλική υπόσταση: η τροποποίηση της μορφής επιφέρει ή όχι την κατάλυση της αυθύπαρκτης οντότητας; Ενυπάρχει το έδαφος για τη διαμόρφωση αντίληψης για την κατάκτηση της νέας γνώσης.

Έχοντας ως εργαλεία τη θεωρητική θεμελίωση και το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο, μπορούμε να συνυφάνουμε με τα παιδιά το πλέγμα στο οποίο θα στηριχθούμε. Ένα βιβλίο στην Αγγλική μας επιτρέπει να αξιοποιήσουμε αρχές της CLIL (Content and Language Integrated Learning). Ιχνηλατώντας σ' αυτά τα μονοπάτια, ο δάσκαλος – εμψυχωτής οργανώνει τις δραστηριότητες στη βάση των γνωστικών προαπαιτούμενων, των αναγκών και ενδιαφερόντων των παιδιών, της κουλτούρας της τάξης και των στόχων που θέτει.

Οι εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών εμπλουτίζονται σφαιρικά, μέσα από την έκθεσή τους σε μια δεύτερη γλώσσα και σ' ένα ολοκληρωμένο λογοτέχνημα σ' αυτήν. Η παράλληλη χρήση της Ελληνικής διασφαλίζει την κατανόηση, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο, ενώ η σύνθεση όλων προσφέρει τις ευκαιρίες για διερεύνηση, δημιουργία, έκφραση, ατομική και συλλογική εργασία.

Για την εισδοχή του αναγνώστη στη χώρα των ηρώων, η αναγνωστική κοινότητα μπορεί να έρθει σε μια πρώτη επαφή με το βιβλίο. Αυτή η εξερεύνηση αφήνει χώρο στο να εντοπιστεί η δεύτερη γλώσσα, η αφαιρετική εικονογράφηση και να εκφραστούν οι προσδοκίες σχετικά με την ιστορία. Ο εντοπισμός του τίτλου και του συγγραφέα στο εξώφυλλο, αφήνει τα παιδιά να ανακαλύψουν πως το περιεχόμενο αποτελεί το κατώφλι για την είσοδό τους σ' αυτή τη μαγική χώρα, ανεξαρτήτως γλωσσικού κώδικα. Ο δάσκαλος διαβάζοντας μεγαλόφωνα την ιστορία στα παιδιά και φροντίζοντας ταυτόχρο-

να ώστε η εικονογράφηση και ο συνδυασμός της με το κείμενο να είναι ευδιάκριτος, εξασκεί τα παιδιά στην ακρόαση, στη συγκέντρωση της προσοχής, στην καλλιέργεια της μνήμης, ενώ τα καλεί να «διαβάσουν» τις εικόνες και να αναδομήσουν το κείμενο. Τα αναγνωστικά παιχνίδια εμπλέκουν τα παιδιά στην ίδια την ανάγνωση, ατομικά και ομαδικά. Η συμμετοχή τους στην αναφορά των χρωμάτων κατά την ανάγνωση της ιστορίας, ένα παιχνίδι με ατάκες ηρώων, τα μετατρέπει σε συν-αφηγητές και μάλιστα στην Αγγλική. Η εισαγωγή μουσικής και Αγγλικού τραγουδιού, μέσα απ' τους ήρωες, διευρύνει τους ορίζοντες των παιδιών και τα ακούσματά τους.

Τα κινητικά παιχνίδια είναι ένας άλλος τρόπος συμμετοχής των παιδιών στην ιστορία, επεξεργασίας της και σύνδεσής της με τη δική τους. Η κινητική αναπαράσταση της ιστορίας βοηθά τα παιδιά να την κατανοήσουν και να τη βιώσουν, ερχόμενοι στη θέση των ηρώων της. Η αναπαράσταση επιλεγμένων σκηνών, αλλά και οι εισηγήσεις των παιδιών για επιπλέον, είναι ένας ακόμη τρόπος συμμετοχής τους στο βίωμα και συν-δημιουργίας της ιστορίας. Στον αντίποδα, βρίσκεται η σιωπή ως μια άλλη μορφή της εμπειρίας που διαμοιράζεται. Σκηνές από το έργο μπορούν να παγώσουν στιγμιαία ώστε να τις μαντέψουμε (freeze frame). Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ως «γλύπτες», δίνοντας πνοή και μορφή στον παγωμένο χαρακτήρα.

Έτσι, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με λεξιλόγιο τόσο στην Αγγλική, όσο και στην Ελληνική, χωρίς να αντιλαμβάνονται τη νέα γνώση που αβίαστα εγκυτιώνεται, μέσα από το πέρασμά τους στην ιστορία και στη μαγική χώρα του μικρού κίτρινου και του μικρού μπλε.

Η εικονογράφηση του βιβλίου αφήνει χώρο στα παιδιά να φανταστούν και να δώσουν μορφή στους ήρωές της. Η τρισδιάστατη αναπαράστασή τους με διάφορα υλικά, αφήνει χώρο για παιχνίδια επινόησης, εκτός από κατασκευής. *«Τα αντικείμενα προσφέρουν στη φαντασία ένα στήριγμα πολύ πιο σταθερό από τις λέξεις: μπορεί κάποιος να τα δει, να τα αγγίξει, να τα χρησιμοποιήσει, αντλώντας από αυτά πολλές υποδείξεις για τη φαντασία του»*, αναφέρει ο Τζιάνι Ροντάρι (1994: 103). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει ένα αντικείμενο στα παιδιά με σκοπό να επινοήσουν και να παρουσιάσουν μια μικρή ιστορία, εντασσόμενη σε σημείο της πλοκής. Ο Ροντάρι επεκτείνει το συλλογισμό του στην τεχνική «γυάλινο ανθρωπάκι», όπου το υλικό από το οποίο είναι πλασμένος ένας ήρωας καθορίζει τις πράξεις του. Τα παιδιά μπορούν να δώσουν μορφή στους ήρωες με τη χρήση της πλαστελίνης, ενός υλικού γνώριμου και εύπλαστου. Έτσι, εμπλουτίζουν την ιστορία με επιπλέον επεισόδια, ενώ ταυτόχρονα διερευνούν πώς το μπλε και το κίτρινο δημιούργησαν το πράσινο, αλλά και το αντίθετο.

Η εικαστική απόδοση χαρακτήρων, τόπων ή περιοχών του κειμένου, ή και με βάση το κείμενο, μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Μία μορφή μπορεί να ακολουθεί την τεχνική κάποιου καλλιτέχνη (Πικάσο, Μοντριάν). Άλλη μορφή μπορεί να έχει τον χαρακτήρα του πειραματισμού. Τα παιδιά πειραματιζόμενα με τέμπρες μπορούν να ανακαλύψουν ή και να επιβεβαιώσουν πώς δημιουργήθηκε το πράσινο, προχωρώντας παραπέρα, με επιπλέον μίξεις χρωμάτων. Εργαζόμενα ατομικά ή και σε χαρτί του μέτρου ομαδικά, δημιουργούν το φόντο, το οποίο αποτελείται από συνδυασμούς χρωμάτων. Έτσι, η δημιουργία μπορεί να είναι πολυεπίπεδη. Στο χαρτί του μέτρου, τα παιδιά δημιουργούν την πόλη των ηρώων. Η εφαρμογή γνώσεων από τα μαθηματικά (π.χ. η χρήση του χάρακα, οι μετρήσεις, η περίμετρος, τα σχήματα, για τη δημιουργία των κτιρίων, των Μ.Μ.Μ.) έρχεται αβίαστα από τα παιδιά, με τη διακριτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού – εμψυχωτή. Σ' αυτή την πόλη, οι ήρωες βιώνουν διάφορα επεισόδια της καθημερινότητάς τους, την κρίνουν, προτείνουν τρόπους βελτίωσης μέσα απ' τη φωνή των παιδιών. Επιπλέον, μπορούν να δημιουργήσουν αντικείμενα (π.χ. με πηλό) και να τα εντάξουν σε σημείο της ιστορίας, σκηνοθετώντας επιπλέον επεισόδια. Η αξιοποίηση γρίφων και κώδικα (λ.χ. για τον χάρτη της πόλης σε τετραγωνισμένο χαρτί), μετατρέπει τα παιδιά σε εξερευνητές, όπου συμμετέχουν χαρτογραφώντας ή αποκρυπτογραφώντας το χώρο της ιστορίας.

Ο δάσκαλος θέτοντας προβληματισμούς σχετικά με το ζήτημα της φιλίας, καλεί τα παιδιά να σκεφτούν, να προβληματιστούν, να συζητήσουν και να φέρουν βιώματα, αλλά και επιθυμίες τους. Έτσι, τα ερωτήματα «τι μπορείς να κάνεις μόνος σου;» και «τι μπορείς να κάνεις με τους φίλους σου;», καλούν τα παιδιά να διευρύνουν τον ορίζοντα αντίληψης των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Η οπτική αναπαράσταση των πιο πάνω σκέψεων (σχέδιο, κολλάζ, φωτογραφίες) ενισχύει τον όλο συλλογισμό.

Οι μαθητές αξιολογούν και χρησιμοποιούν τα δεδομένα που τους παρέχει η πλοκή της ιστορίας, εμπλέκοντας βιώματα, συναισθήματα και φαντασία ώστε να δώσουν ακόμη και τις δικές τους κατευθυντήριες γραμμές.

Έτσι, η ομαδική σύλληψη, αφήγηση, ή και συγγραφή μιας νέας ιστορίας με γνώμονα τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις των παιδιών, αποτελεί ένα ακόμη άξονα δημιουργίας. Μια τράπουλα φαντασίας (εμπνευσμένη από την τράπουλα του Προπ), μπορεί να ανακινήσει τη φαντασία και να την οδηγήσει σε μια σειρά από πιθανά σενάρια. Η δημιουργία μιας ιστορίας, η εξέλιξη της οποίας στηρίζεται στην τυχαία (ή και όχι) υιοθέτηση στοιχείων όπως ταξίδι, επιλογές, απόφαση, εχθρός, καταδίωξη, μαγική λύση, η επιλογή-joker μεταξύ «καλού» και «κακού» τέλους, προσφέρει ένα ατέρμονο παιχνίδι παραλλα-

γών με τελικό αποτέλεσμα τη διασκέδαση και τη δημιουργία, τόσο σε προφορικό επίπεδο, όσο και σε γραπτό.

Το μπρελόκ αφήγησης σε συνδυασμό με το διάδρομο αναδιήγησης συμβάλλουν στη συγκρότηση ενός αναγνώστη – πρωταγωνιστή στην κατασκευή νοημάτων του αφηγήματος που κατανοεί, ανασυνθέτει και δημιουργεί λογοτεχνικές ερμηνείες (Σιβροπούλου, 2004). Η αφήγηση μπορεί να είναι ατομική, αλλά και συλλογική υπόθεση. Παράλληλα, η οργάνωση της ιστορίας σε επεισόδια – κάρτες, αποτελεί διαισθητική εφαρμογή της παραγραφοποίησης, με φυσικό και αβίαστο τρόπο. Επιπλέον, η αναπαράσταση της ιστορίας σε κόμικ, αφήνει χώρο στο μαθητή να εκφραστεί δημιουργικά, διατηρώντας την προσωπική του σφραγίδα.

III. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός αυτής της πρότασης ήταν να διαπραγματευθεί η διάχυση της λογοτεχνίας στο σχολείο, λαξεύοντας μια προσέγγιση ευέλικτη, η οποία να διατηρεί την ισορροπία τέρψης – γνώσης και να είναι ανοικτή σε συνθήκες «συνομιλίας» κειμένων. Σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που κεντρίζουν τη φαντασία και προσφέρουν τον ορίζοντα για καλλιέργεια κριτικής και αποκλίνουσας στάσης, μύησης σε ερευνητικές διαδικασίες και ανάδυσης της δημιουργικής ευφυΐας. Η καταλληλότερη προσέγγιση προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο των Bruner και Rosenblatt και απορρέει από την ενίσχυση των καλειδοσκοπικών πτυχών της μετανεωτερικότητας και της ολιστικότητας. Η λογοτεχνία έχει θέση σ' ένα περιβάλλον χαράς, δημιουργικότητας, φαντασίας και γνώσης, αφού έτσι εστιάζουμε στο να δώσουμε στα παιδιά τη διάθεση για διάβασμα (Ποσλανιέκ, 1991), πριν δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες (Anderson et. al., 2000).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Η επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στον Τόμο, *Ανάγνωση και Σχολείο*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2006). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γιέιτς, Α. (1997). *Παιδιά αναγνώστες*. Απόδοση: Κουτσόγιωργα, Ι. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκίβαλου-Κατσίκη, Α., Πολίτης, Δ., Χαλκιαδάκη, Α., & Τσιάμπαση, Φ. (επιμ.) (2011).

- Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης. Αθήνα: Κοινωνιολογικό Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση. Πρόγραμμα Επιστημονικών Μελετών 2011.
- Γκίβαλου-Κατσιώκη, Α. & Πολίτης, Δ. (επιμ.) (2013). *Καλλιεργώντας τη φιλιαναγνωσία. Πραγματικότητες & Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.) (2007). *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων – Θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία.
- Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ροντάρι, Τ. (1985). *Η Γραμματική της Φαντασίας*. (Μτφρ. Αγγουρίδου-Στριντζή, Λ. & Βερτσώνη – Κοκόλη, Μ.). Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σαϊτς, Χ. & Σαϊτς, Α. (2002). *Σχολικές βιβλιοθήκες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σιβροπούλου, Ε. (2008). *Το οργανωμένο παιχνίδι και οι στρατηγικές κατανόησης κειμένων από παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Στο Κακανά, Δ., Κιμούλη, Γ. (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Σπινκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. (Μτφρ. Ντελόπουλος, Κ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας Ιστορίες: Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*. (Επιμ. Κουγιουμουτζάκης, Γ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cross, R. & Gearon, M. (2013). *Research and Evaluation of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) Approach to Teaching and Learning Languages in Victorian Schools*. Melbourne: The University of Melbourne.
- Flood, J., Heath, B., S., & Lapp, D. (eds) (2008). *Teaching Literacy Through The Communicative And Visual Arts Volume II*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jawaid, H. & Wartenberg, T. (χ.χ.). *Little yellow and Little blue Guidelines for Philosophical Discussion*. Ανακτήθηκε στις 2/11/2016 από : <http://www.teachingchildrenphilosophy.org/BookModule/LittleBlueAndLittleYellow>
- Kamil, L., M., Mosenthal, B., P., Pearson, D., P., & Barr, R. (eds) (2009). *Handbook of Reading Research Volume III*. New York: Routledge.

- Lionni, L. (1959). *Little blue and little yellow*. New York: Harper Collins Publishers.
- Probst, R. E. (1987). *Transactional Theory in the Teaching of Literature*. ERIC Digest, Urbana Il. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. ERIC Identifier: ED284274.
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and Reading: The transactional theory. Technical report No 416*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader – the Text – the Poem – The Transactional Theory of the Literary Work*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Wilhelm, J. (1997). *You gotta be the book. Teaching engaged and reflective reading with adolescents*. New York: Teachers College Press.

ABSTRACT

This proposal negotiates the implementation of literature in a post-modern, holistic curriculum, designed for children at age 7-8 years old. Bruner's approach and L. M. Rosenblatt's transactional theory, provide a solid foundation for the importance of promoting a balance between children's aesthetic and efferent reading stance, a kaleidoscopic point of view from which education should approach reading engagement and knowledge. This kind of school, is a place where children find joy in reading and learning. Literature in a second language at this age, adds to a child's perspective and can be a springboard for empowering the transaction. Leo Lionni's "Little blue and little yellow" is a perfect fit for this request, as it supports questioning, exploration, thinking, discussion, imagination, creation, a way to engage, evolve and participate.

Ανδρούλα Σάββα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Μ.Α. Πανεπιστήμιο Κύπρου
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μάρκου Δράκου 5, 6011, Λάρνακα, Κύπρος
Τηλ.: (+) 357 24621409, (+) 210 6959995808
E-mail: andriesavva1@gmail.com

Από τα επί τάδε στα επ' εκείνα: Διαθεματική προσέγγιση της διαχρονικής μεταφυσικής αγωνίας του ανθρώπου με όχημα την Αρχαία και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία

Βασιλική Σπυροπούλου

*«Ω νεότητα, πληρωμή του ήλιου,
αιμάτινη στιγμή που αχρηστεύει το θάνατο..»
Οδ. Ελύτης*

Πόσο μακριά βρίσκεται το μαθητικό μας κοινό από την εμπειρία του αμετάκλητου... αλλά και πόσο «κοντά» στη λογοτεχνική του έκφραση των σχολικών προγραμμάτων σπουδών!

Η σοφόκλεια «Αντιγόνη», μια δεκαεξάχρονη κοπελίτσα, υψώνεται σε σύμβολο αιώνιων αξιών προτιμώντας το θάνατο από τη ζωή. Καθώς ολοκληρώνουμε την τραγωδία, η χαρακτηριστική ερωτηματική επωδός που αναπόφευκτα και επαναληπτικά διαμείβεται κάθε χρονιά από τους συνομήλικούς της μαθητές μου «*Μα, όλα αυτά έγιναν για ένα πτώμα, κυρία;*» οδήγησε την «κυρία» τους να τα εμπλέξει δημιουργικά σε αυτό το διαχρονικό και διαθεματικό ταξίδι της μεταφυσικής ανθρωπίνης αγωνίας. Επέλεξε, μάλιστα κείμενα της αρχαίας ελληνικής και νεοελληνικής λογοτεχνίας που στην πλειοψηφία τους περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια, προκειμένου να εξυπηρετήσει τον διδακτικό σκοπό της.

Ποιος είναι αυτός ο σκοπός; Να καταδειχτεί η αρχαιοελληνική και νεοελληνική λογοτεχνική προσέγγιση του μεταφυσικού μυστηρίου (της Ζωής και του Θανάτου) και η σύνδεσή του με άλλες μορφές και κώδικες Επιστήμης και Τέχνης.

Πρόθεση της διδάσκουσας ήταν να εστιάσει στους τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος τιμά το σώμα και την ψυχή, προσδοκώντας τη διαιώνιση της τελευταίας και σε ένα αείζωο επέκεινα και η κατάδειξή τους μέσα από λογοτεχνικά και άλλα έργα.

Βέβαια, η διδασκαλία ενός θέματος τόσο ιδιαίτερου – από την άποψη του ανεπιθύμητου και ίσως αποκρουστικού- ήταν μια «επικίνδυνη» επιλογή σε ένα γνωστικό αντικείμενο γοητευτικό όσο και δύσκολο.

Η γοητεία και η απρόσκοπτη απόλαυση της αρχαίας ελληνικής και νέας ελληνικής λογοτεχνίας προσκρούει σε σειρά δυσκολιών στο ελληνικό σχολείο:

- η υπαγωγή του αντικειμένου στις εξετάσεις
- η αποσπασματικότητα των κειμένων
- η μονολιθικότητα του ενός εγχειριδίου, τουλάχιστον στο Γυμνάσιο, που στερεί από τον διδάσκοντα την πρωτοβουλία προσωπικών και αγαπημένων επιλογών
- η αδυναμία προσπέλασης του αρχαίου ελληνικού λόγου- αν πρόκειται για την α. ε. λογοτεχνία και της καθαρεύουσας σε κάποια έργο (π.χ. Βιζυηνός, Παπαδιαμάντης)
- η «αποδόμηση» της αναγνωστικής απόλαυσης με την εμμονή στα αφηγηματολογικά στοιχεία και, κάποιες φορές, στην απομνημόνευση
- η μη ένταξη των αναγνωσμάτων σε έναν περικειμενικό ιστορικό χώρο-χρόνο, ώστε να φωτιστούν από τα γεγονότα και τα βιώματα των δημιουργών τους, που επηρέασαν την παραγωγή των έργων
- η απουσία «Λεσχών ανάγνωσης» αλλά και κατάλληλης «ατμόσφαιρας» σε ελκυστικά οργανωμένες σχολικές βιβλιοθήκες
- η ακύρωση του μαθητή και της μαθήτριας ως παραγωγών κειμένων με λογοτεχνικές αξιώσεις, ώστε να δοκιμαστούν σε κείμενα που, αλλιώς, τους κρατούν σε αναγνωστική απόσταση (ανοικείωση) –η εισαγωγή της δημιουργικής γραφής με λογοτεχνικό χαρακτήρα στο γυμνάσιο κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση
- για να μην μιλήσουμε για τη γενικότερη απουσία αναγνωστικής κουλτούρας της νεοελληνικής κοινωνίας.

Γι' αυτό προκύπτει η δική μας ευθύνη να εμπνεύσουμε το κοινό μας και να δείξουμε ότι η λογοτεχνία δεν είναι για λίγους και εκλεκτούς. Να επιλέξουμε με ενθουσιασμό τα κείμενά μας, να τα διδάξουμε με έμπνευση και αγάπη αληθινή. Να εφαρμόσουμε πρωτότυπες μεθόδους διδασκαλίας που δεν περιορίζονται στα παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα. Να δημιουργήσουμε ακόμη και τις συνθήκες που θα ευνοήσουν μια διαφορετική προσέγγιση. Να εμπλέξουμε τα παιδιά μας σε διαδικασίες διαγωνισμών και άμιλλας συγγραφικής. Να φέρουμε τους λογοτέχνες στα σχολεία. Να κάνουμε συνέδρια όπως αυτό!

Άλλη μία ευθύνη μας είναι να συνδέσουμε σε αρμονικό εποπτικό όλο τις γνώσεις που «συρρέουν» στα παιδιά από τα διδακτικά αντικείμενα και που, αφενός συσχετίζονται μεταξύ τους, αφετέρου τα συνδέουν με τα βιώματά τους, το πολιτισμικό τους περιβάλλον, την ίδια τη Ζωή. Με λίγα λόγια, να εφαρμόσουμε μία από τις κύριες διδακτικές αρχές, την εγγύτητα της διδασκαλίας μας στη ζωή και την πραγματικότητα των μαθητών μας, και να

τη συνδέσουμε με την εμπειρία τους, ώστε να μη φαντάζει η δουλειά μας «σαν μια ξένη, φορτική» για εκείνα και για εμάς.

Με αυτό το σκεπτικό εφαρμόστηκε η αρχή της διαθεματικότητας και επιστρατεύτηκαν για την υποστήριξη του διδακτικού εγχειρήματος εκτός της Λογοτεχνίας, μία σειρά επιστημών και τεχνών (όπως η Φιλοσοφία και η Θεολογία, η Λαογραφία και η Γλωσσολογία, η Αρχαιολογία και η Ιστορία, η κεραμική και η γλυπτική, η Ζωγραφική και η Αγιογραφία, η Σκιτσογραφία, η σύγχρονη στιχουργία και μουσική), άλλες που βρίσκονται εντός του προγράμματος σπουδών και άλλες που αποτελούν μέρος του καθόλου πολιτιστικού περιβάλλοντος των μαθητών και μαθητριών.

Στόχοι της διδασκαλίας είναι, μέσα από ανθολογημένα λογοτεχνικά κείμενα και τη διαθεματική τους προσέγγιση, οι μαθητές και οι μαθήτριες:

1^ο. Να απολαύσουν τα λογοτεχνικά κείμενα, και μάλιστα να δουν πώς η μεταφυσική αγωνία, ακόμη και μέσα από την καθαρά πρακτική της διάσταση, εμπνέει έργα Τέχνης – και μάλιστα λογοτεχνικά.

Ειδικότερα:

2^ο. Να παρακολουθήσουν μέσα από αυτά τη διαδικασία απόδοσης τιμών στο νεκρό σώμα, κατανοώντας την αξία του σεβασμού στην υλική ύπαρξη και τη διατήρηση της ανάμνησής της ως ανακούφιση από τον πόνο της απώλειας.

3^ο. Να κατανοήσουν τις αρχαιοελληνικές και τις χριστιανικές αντιλήψεις για τη ζωή μετά θάνατον, την πλατωνική και αριστοτελική θεωρία γι αυτήν, τη σημασία του Παραδείσου και της Κολάσεως για την Ορθοδοξία, και το νόημα της Ανάστασης των νεκρών.

4^ο. Να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την ανάγκη του ανθρώπου να σατιρίσει τον θάνατο και παράλληλα να αναγνωρίσουν την επιβίωση των αρχ. ελληνικών δοξασιών σε σύγχρονες καλλιτεχνικές εκφράσεις.

5^ο. Να φιλοσοφήσουν.

Ακολουθήθηκε η ομαδοσυνεργατική και διαθεματική μέθοδος διδασκαλίας, και μάλιστα η συνδρομή του καθηγητή θεολόγου στην ανάλυση των θρησκευτικών αναφορών, όπου αυτές εμφιλοχωρούσαν. Η διδασκαλία διεξήχθη σε δύο φάσεις: στην πρώτη αξιοποιήθηκαν φύλλα εργασίας (βλ. Παράρτημα), που επεξεργάστηκαν τα παιδιά σε ομάδες, και στη δεύτερη το εργαστήρι υπολογιστών, με ανάθεση συγκεκριμένων εργασιών, οι οποίες αποτελούσαν προέκταση όσων μελετήθηκαν στην πρώτη φάση.

Στη διδασκαλία-που διακρίνεται σε τρεις ενότητες- και στα φύλλα εργασίας προηγούνται τα λογοτεχνικά κείμενα και ο σχολιασμός τους και έπεται το διαθεματικό υλικό με το οποίο συνδυάζονται.

Α' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΑΦΙΚΑ ΕΘΙΜΑ – ΜΕΤΑΘΑΝΑΤΙΕΣ ΤΙΜΕΣ - ΜΝΗΜΟΣΥΝΗ

«Με ποια έθιμα θα κατευοδωνόταν ο Πολυνείκης, εφόσον γινόταν η νενομισμένη ταφή του;». Το ταξίδι στον κόσμο των αρχαιοελληνικών εθίμων για το κατευόδιο του νεκρού το παρακολουθούν οι μαθητές από το απόσπασμα της ραψωδίας της **Οδύσσειας ω 43-94**, όπου ο νεκρός Αγαμέμνονας συναντά τον Αχιλλέα στον Κάτω Κόσμο και του περιγράφει τα σχετικά με την κηδεία του (**Έπος**). Εκεί αναδεικνύεται λεπτομερώς όλη η φροντίδα προς τον νεκρό, ενώ ο **Θουκυδίδης** στον «**Επιτάφιο**» περιγράφει την ταφή των πρώτων πεσόντων του πολέμου και τις τιμές που όχι μόνο οι συγγενείς τους αλλά και η πόλη τους αποδίδει εξαιτίας των ακαταγώνιστων κατορθωμάτων τους (**Ιστορία**).

Η ενότητα αυτή συνδυάστηκε διαθεματικά με μία σειρά εικόνων από αρχαία κεραμικά αγγεία (**κεραμική**), που πληροφορούν μέσω του δικού τους κώδικα τα παιδιά για τις τελετές της πρόθεσης, της εκφοράς και του θρήνου. Η ανάγκη του ανθρώπου να θυμάται τους δικούς του νεκρούς και να τους τιμά, ιδιαίτερα για τα εξαιρετικά έργα τους, θα ανιχνευθεί στα λογοτεχνικών αξιώσεων **επιγράμματα**– δημιουργήματα ποιητών όπως ο Σιμωνίδης και ο Αισχύλος, αλλά και στις **επιτύμβιες στήλες** της αρχαιότητας (**Αρχαιολογία**).

Β' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΚΑΤΩ ΚΟΣΜΟΣ – ΜΕΤΑΘΑΝΑΤΙΑ ΖΩΗ

Ο αυτοοικτιρισμός της Αντιγόνης κατά τον αποχαιρετισμό της επίγειας ζωής, στον κομμό της **τραγωδίας** (στ. 891 – 943), έρχεται να επιβεβαιώσει την αδυναμία ακόμη και των πιο ισχυρών προσωπικοτήτων μπροστά στο θάνατο. Μία κοπέλα στην ηλικία του μαθητικού μας κοινού θρηνεί για τις επίγειες χαρές που θα στερηθεί ακολουθώντας τον δρόμο του ηθικού της χρέους στον Κάτω Κόσμο, όπου θα βρει την οικογένειά της να ανταμείβει την ανταπόκρισή της σε αυτό.

Στη νεότερη εποχή, το **μανιάτικο μοιρολόγι** θα αποτελέσει χαρακτηριστικό **λαογραφικό** στοιχείο για το τελικό κατευόδιο των αγαπημένων προσώπων. Φωτογραφικές απεικονίσεις και ακουστικά αρχεία θα δώσουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τα παιδιά τα τυπικά γνωρίσματα των σχετικών εθίμων και του θρηνητικού άσματος των μοιρολογίστρων της λακωνικής γης που φιλοξενούσε και την είσοδο των Ψυχών στον Άδη. Η **γλωσσολογική** ενασχόληση με τις δύο ετυμολογίες της λέξης (μοιρο/ μυρο-λόγι), και η χριστιανική αντίθεση στην έννοια του θρήνου, καθώς ο εκλιπών μεταβαίνει στην Αιώνια Ζωή, γι αυτό και πρέπει να χαιρόνται οι οικείοι του και όχι να τον μοιρολογούν, θα αποκαλύψουν στα παιδιά την ιδεολογική διαφορά της αρχαιοελλη-

νικής και χριστιανικής αντίληψης για τη στάση του ανθρώπου μπροστά στη μετάβασή του στον άλλο κόσμο.

Μία άλλη κόρη, ωστόσο, η «**Λυγερή**» της δημοτικής μας ποίησης, που βρίσκεται ήδη στον κόσμο των νεκρών, νοσταλγώντας τη ζωή και τους συγγενείς της, λαχταρά να βρεθεί κοντά τους, και να συνεχίσει να υπάρχει συμβολικά, βέβαια, στα επίγεια, ως ζωντανή ανάμνηση στην ψυχή των αγαπημένων της. Η εκδικητικότητά της για τη λησμοσύνη τους θα δείξει αφενός ότι για τη λαϊκή βιοθεωρία ο μεταφυσικός κόσμος είναι υπαρκτός και στη δική του πραγματικότητα ο νεκρός εγείρει αξιώσεις στη μνήμη των ζωντανών, άλλο τόσο όμως καταδηλώνει την ανάγκη των ζωντανών –αλλά και του ίδιου του Νόμου της Ζωής–, να συνεχίσουν να ζουν μακριά από την καταθλιπτική σκιά των εκλιπόντων. Σειρά δημοτικών τραγουδιών μιλάνε για τη γλυκιά λαχτάρα της Ζωής και την αμείλικτη στάση του Χάροντα στις επικλήσεις νεκρών και ζωντανών, καθώς η οδός του είναι μονόδρομος! Στη νεότερη εποχή, ο Κ.Χ. Μύρης θα γράψει για την ημέρα των νεκρών, της Πεντηκοστής, όταν οι ψυχές ανεβαίνουν στον κόσμο των ζωντανών και μοιράζονται για λίγο τις γήινες απολαύσεις: <https://www.youtube.com/watch?v=FNlj0qw3ujl>

Εδώ, μία μακάβρια περιήγηση στο Α΄ κοιμητήριο και η απαραίτητη στάση στην «Κοιμωμένη» του Χαλεπά, θα αισθητοποιήσει τον ανθρώπινο πόθο να μνημειώσει την αγάπη του για όσους έχασε οριστικά, ειδικά όταν αυτοί είναι νέοι και όμορφοι. Άλλο τόσο θα καταπείσει για την ανελέητη Μοίρα του Θανάτου, που δε συγκινείται από τα νιάτα και το κάλλος των θυμάτων του (**γλυπτική**), και τα σύρει ανοικτίρμων στο βασίλειό του.

Και πώς το φαντάζεται η λαϊκή θυμοσοφία αυτό το βασίλειο του Κάτω Κόσμου; Στο τοπίο του άλλου Κόσμου, μεταφέρει τους αναγνώστες του ο «**Κρητικός**» του **Δ. Σολωμού**, που με ποιητικό τρόπο αισθητοποιεί όλη την ορθόδοξη θεολογία για τον Παράδεισο και την Κόλαση, την ώρα της Κρίσεως και την χαρμόσυνη Ανάσταση των Χριστιανών. Ο ναυαγισμένος ήρωας οπτασιάζεται με κάθε λεπτομέρεια την Κοιλιάδα του Ιωσαφάτ, τη Δευτέρα Παρουσία, και την ώρα που θα δει ξανά την αγαπημένη του αναστημένη στη «θύρα της Παραδείσου».

Οπτικοποιημένη η ποιητική αναπαράσταση συναντάται σε εικόνες, και μάλιστα στην «Τελική Κρίση», όπου οι **Αγιογράφοι** μιλούν με τον χρωστήρα τους για τη Δευτέρα Παρουσία: διακρίνονται οι άδικοι, που θα πάνε στην ατελεύτητη κόλαση, δηλαδή στην απουσία απολαυστικής κοινωνίας με την άκτιστη δόξα του Θεού, ενώ οι δίκαιοι θα οδηγηθούν στην αιώνια ζωή, στο φως του Θεού και τη χαρισματική-αγιαστική σχέση μαζί του, αφού έπρατταν το σωστό και καλό μόνο από ανιδιοτελή αγάπη.

Σε αντιπαραβολή με ανάλογες αρχαίες παραστάσεις και νεότερους ζωγραφικούς πίνακες, τα έργα θα δώσουν αφορμή για προβληματισμό: ποιος είναι ο Κριτής, ποια η ετυμολογία για τους καλούς και τους κακούς και πώς εφαρμόζεται, ποιο είναι το συμπέρασμα της αντιστοιχίας; Εύκολα τα παιδιά ανάγονται στην επισήμανση της διαχρονικής μεταφυσικής αγωνίας για τις ηθικές ποιότητες, τη σύνδεσή τους με την ηθική πράξη, τις έννοιες της Τιμωρίας και της Κάθαρσης που αποκαθιστούν την αιώνια ισορροπία, όταν διασαλεύεται από αμαρτίες – δηλαδή αστοχίες και σφάλματα.

Και πώς μπορεί να μοιάζει αυτή η τιμωρία; Την τιμωρία των αδίκων, και πιο συγκεκριμένα των μυσαρών τυράννων, θα μεταφέρει στο «Επί ασπαλάθων» ο **Γ. Σεφέρης**, με τη μεταγραφή της πλατωνικής περικοπής για τον κολασμό του Αρδιαίου στον Άδη, προειδοποιώντας κάθε σύγχρονο τύραννο για την καθήλωσή του στην άβυσσο της αιώνιας τιμωρίας, τα Τάρταρα. Η μετά θάνατον πορεία των ψυχών, όπως την αφηγείται ο Ηρ Αρμένιος στην «Πολιτεία» του Πλάτωνα, θυμίζει τη χριστιανική διδασκαλία περί ανταμοιβής των ενάρετων και επιβολής ποινών επί των κακών.

Μία ιδιαίτερη προσωπικότητα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μας, βέβαια, ο Ζορμπάς του Καζαντζάκη, θα ρωτήσει προβληματισμένος για το μυστήριο της ύπαρξης με φωνή γεμάτη θυμό και τρόμο «Γιατί να πεθαίνουμε;», εκφράζοντας μεν το καθολικό ανθρώπινο παράπονο, διαδηλώνοντας δε την αφοβία του απέναντι στον Θάνατο, τον οποίο δεν προσυπογράφει, διεκδικώντας την Ελευθερία του, στα πλαίσια, ωστόσο, των πεπερασμένων ανθρώπινων ορίων.

Με τον γήινο Ζορμπά έχει συμφωνήσει αιώνες πρωτίτερα ο **Πλάτωνας**, που νομίζει ανόητο και δειλό όποιον φοβάται τον θάνατο – εκείνος όμως αντικρίζοντάς τον ως ευεργέτημα που απελευθερώνει την αγαθή κι αιώνια ψυχή από το δεσμοπήριο του θνητού σώματος. Η φιλοσοφική του θεώρηση δίνει την παραμυθία που όλοι οι θνητοί έχουμε ανάγκη, καθώς θεωρεί την ψυχή του ανθρώπου αθάνατη μεν φυλακισμένη δε στο σήμα του σώματος (μετά από την έκπτωσή της από τον χώρο των Ιδεών) και καταφάσκει την ανώλεθρη και αιώνια ζωή της μετά το υλικό της τέλος, φτάνοντας μέχρι τη θεωρία της μετεμψυχώσεως.

Ο μαθητής του, **Αριστοτέλης**, δε θα συμφωνήσει μαζί του. Γι αυτόν, ψυχή και σώμα είναι άρρηκτα δεμένα, αλλά είναι η ψυχή που δίνει στο φυσικό σώμα τη μορφή και ιδιαιτερότητα του ζωντανού ανθρώπου. Η ανθρώπινη ψυχή είναι αυτή που κάνει τον άνθρωπο να είναι πραγματικός άνθρωπος, που μπορεί να θρέφεται, να μεγαλώνει, ν' αφήνει απογόνους και να πεθαίνει. Όταν έρχεται όμως η αναπόδραστη στιγμή που ο άνθρωπος πεθαίνει, μαζί με το φυσικό του σώμα διαλύεται και η ψυχή.

Η αντιπαράθεση των φιλοσοφικών θεωρήσεων θα δώσει υλικό για μαθητικές αντιλογίες.

Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ ΧΑΡΩΝ ΚΑΙ ...ΧΑΡΙΕΣΣΑ ΔΙΑΘΕΣΗ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΠΑΝΑ-ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΕΙΣ

Τη μακάβρια ως τώρα ατμόσφαιρα θα ελαφρύνει ο Λουκιανός με τον διάλογο των Χάρωντα – Μένιππου, όπου με δηκτικότητα διακωμωδεί τις ελληνικές δοξασίες για τον Άδη και τους νεκρούς. «ουκ αν λάβοις παρά του μη έχοντος», αποστομώνει τον Χάρωντα ο Μένιππος, “Don’t pay the ferryman” συμβουλεύει ο ροκ σταρ Chris de Burgh, τον ταξιδιώτη, ώστε να μη γίνει το ταξίδι του one-way! <https://www.youtube.com/watch?v=INmrR9DmSZ4>

Άλλο πάντως συγκρότημα, όχι μόνο παίρνει από την αρχαία Στύγα το όνομά του, αλλά και αδημονεί να ταξιδέψει στην αρχή της ανυπαρξίας, όπου ελπίζει να λυτρωθεί από τα δεινά της βιοτής: “Take me down to my boat on the rive And I won’t cry out anymore”. <https://www.youtube.com/watch?v=16VSqbj9meA>

Τέλος, τη διδακτική αυλαία κλείνει ο σκιτσογράφος μας, ο Αρκάς, με τις φαιδρολογίες των γελοιογραφιών του στη σειρά των βιβλίων του για τον Άλλο Κόσμο. Εκεί, μέσα από τον δικό του ειδικό κώδικα, θα κάνει το μυστήριο της Ζωής και του Θανάτου και τα αναπάντητα ερωτήματα που το συνοδεύουν προσβάσιμα από μια γλυκόπικρη ατραπό.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα στην ανθρώπινη φύση είναι η αποφυγή του πόνου και η ροπή στην ηδονή. Από το νεανικό μυαλό, μάλιστα, δεν περνά ούτε φευγαλέα η ιδέα του αναπότρεπτου. Η ενασχόληση με το θέμα αυτό μολονότι τραχιά και πελιδνή, έφερε τα παιδιά σε επαφή «με την άλλη πλευρά του φεγγαριού» μέσα από ποικίλους κώδικες έκφρασης. Ειδικότερα, τα κείμενα από πολλές περιόδους της ελληνικής γραμματείας τούς έδειξαν πως η απώλεια της ζωής δεν είναι μόνο κενό και σπαραγμός αλλά και μνήμη και αναζήτηση, κάποτε μάλιστα και επιλογή συνειδητή και επιδιωκόμενη (:). Καθώς το θέμα εξακτινώθηκε και σε άλλες εκφάνσεις της ανθρώπινης δράσης, έγινε συνειδητή η σύνδεσή του με τη ζωή και τα βιώματά τους, έφτασε μέχρι την εσώτατη ανάγκη τους να αναρωτηθούν για το μυστήριο της Ζωής και του Θανάτου – ας μην ξεχνάμε ότι η εφηβεία επιδιώκει εξ ορισμού αναζήτηση και προβληματισμό, αμφιβολία και επαναπροσδιορισμό. Άλλωστε, εικόνες της φθοράς, όπως αυτές που κατακλύζουν καθημερινά τα μάτια τους και συγκλονίζουν τις καρδιές τους από

τα δεινά του σύγχρονου κόσμου αλλά και κάθε εποχής, τα καλούν να συλλογιστούν, να πάρουν θέση, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση των ανθρώπων και αίσθηση των πραγμάτων. Τέλος, να δουν ότι ο πόνος είναι δημιουργός έργων Τέχνης, ότι, όπως λέει ο Ελύτης, «η επί γης ευτυχία είναι στιγμούλα, και η στιγμούλα αυτή ένα σκαλοπάτι για να περάσεις από το άλλο μέρος, το μέρος του θανάτου», και να εκτιμήσουν, έτσι, όχι μόνο την Ομορφιά που μπορεί να δημιουργήσει αυτή η επίγνωση, αλλά και να αναλάβουν δράση για να νικήσουν με τον δικό τους τρόπο τη λησμονιά και την ανυπαρξία.

Σε κάθε περίπτωση, ο φιλοσοφικός στοχασμός που εκκινήθηκε είναι από μόνο του ένα τεράστιο κέρδος, σε εποχή ρηχής εξωστρέφειας και μελέτης κατ'επιπολήν.

Βέβαια, τελικές ερμηνείες δεν υπάρχουν. Άλλωστε, ο τέτοιος δρόμος είναι μονήρης αλλά, όπως λέει το αφεντικό του Ζορμπά, «σκυμμένοι στην άβυσσο, νογούμε σύγκορμα, σύψυχα, να μας κυριεύει τρόμος. Από τη στιγμή εκείνη αρχίζει... «Από τη στιγμή εκείνη αρχίζει η Ποίηση».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανταύγειες από το παρελθόν - Το δημοτικό τραγούδι (σήμερα). Αρχείο ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ.

Αριστοτέλους (1911). *Περί Ψυχής*. (Μετάφραση-Σχόλια Παύλου Γρατσία-του). Αθήνα: Φέξη.

Θουδουδίδη. *Περικλέους, Επιτάφιος*. (Σχόλια Ηλίας Σπυρόπουλος).

Καψωμένος, Ε. (1996). *Δημοτικό τραγούδι. Μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.

Κλοντ Φοριέλ (1956). *Δημοτικά τραγούδια της συγχρόνου Ελλάδος*. Αθήνα: Νίκος Δ. Νίκας.

Ομηρικά Έπη. *Οδύσσεια*. (μτφρ. Δ. Μ. Μαρωνίτη). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Πλάτωνος. (2002). *Πλάτων. Πολιτεία*. (Μτφρ. Ν. Μ. Σκουτερόπουλος). Αθήνα: Πόλις.

Διαδικτυακές πηγές

<http://www.onassis.org/onassis-magazine/issue-67/death-afterlife-exhibition>

<http://www.namuseum.gr/collections/sculpture/classical/classic07-gr.html>

http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/grammatologia/page_029.html

Βασιλική Σπυροπούλου

Από τα επί τάδε στα επ'εκείνα: Διαθεματική προσέγγιση της διαχρονικής μεταφυσικής ...

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/anthologio_arx_kypr_grammateia/2_anthologio_epigrammata.pdf
http://www.mani.org.gr/apopseis/moiroloi/mirolloi_arthro.htm
http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?m=1&t=534
http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/literature/browse.html?text_id=600
<http://www.arkas.gr/index.php/gr/6/books/zoi/zoi01.htm>
<https://www.youtube.com/watch?v=INmrR9DmSZ4>
<https://www.google.gr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=take%20me%20down%20to%20my%20boat%20on%20the%20river>
<https://www.youtube.com/watch?v=FNlj0qw3ujl>
<https://www.youtube.com/watch?v=FNlj0qw3ujl>

ABSTRACT

This interdisciplinary lesson plan deals with man's timeless metaphysical agony by using both ancient and modern Greek literary texts from school textbooks interspersed with selected works from the arts and the sciences. What is original about it is its multi-faceted, hands-on approach in the classroom of a taboo subject (for teen students at least). Its importance lies in promoting reading pleasure as well as a philosophical outlook on life and death in the class.

Βασιλική Σπυροπούλου

Φιλολόγος- Θεατρολόγος, MsA Διαχείρισης Πολιτισμού
Μ. Νουάρου και Κόντογλου 12, 15126, Μαρούσι, Αθήνα

Τηλ.: 210 6143287, 6937222064

E-mail: keli_spiropoulou@yahoo.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ Α΄ ΦΑΣΗ Α΄

Ποια είναι τα στάδια της τυπικής διαδικασίας για την κηδεία των νεκρών, όπως φαίνεται στο απόσπασμα της «**Οδύσσειας**», **ω, στίχοι 43-94**, όπου ο νεκρός Αγαμέμνωνας συναντά τον Πηλείδη (Αχιλλέα) στον Κάτω κόσμο και του περιγράφει τα σχετικά με την κηδεία του;

ΦΑΣΗ Β΄: ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ – ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Η Θέτις, για να τιμήσει τη μνήμη του γιου της, Αχιλλέα, ορίζει αγώνες (αθλοθέτηση). Στη μνήμη των νεκρών, ωστόσο, ανεγείρονταν στήλες στους τάφους τους και για εξαιρετικά κατορθώματα ποιητές της αρχαιότητας συνέθεταν επιγράμματα.

- 1) **Επιτύμβιες στήλες** στην ελληνική αρχαιότητα: Τι ήταν;
- 2) Αναζητήστε την ιστορία της «**Κοιμωμένης**» του **Γ. Χαλεπά**. Τι μαρτυρούν τα αγάλματα και οι στήλες στους τάφους των νεκρών;
- 3) **Επιγράμματα**: τι ήταν; Αναζητήστε τα σπουδαιότερα και καταγράψτε πού βρίσκονται και σε τι αναφέρονται.



Το επιτάφιο μνημείο
του Αριστοναύτη
(περίπου 310 π.Χ).



Η «Κοιμωμένη»
του Γ. Χαλεπά (περίπου 1878)

ΟΜΑΔΑ Β'
ΦΑΣΗ Α'

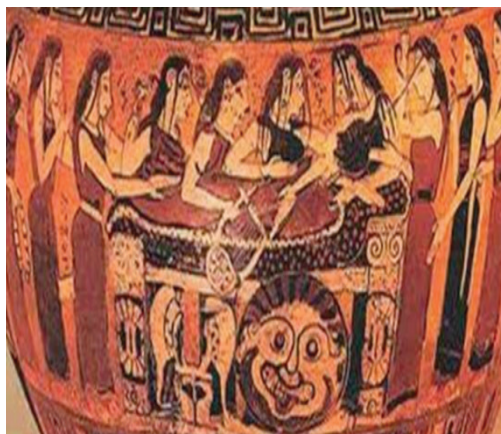
- 1) Πώς παριστάνονται οι ανθρώπινες μορφές που θρηνούν στις σκηνές της **πρόθεσης** και της **εκφοράς**; (φύλο, ενδυμασία, χειρονομίες). Πώς γίνεται η εκφορά;
- 2) Συγκρίνετε τις **μορφές** των αρχαίων κεραμικών αγγείων και τις σύγχρονες **φωτογραφίες** και εντοπίστε τα κοινά στοιχεία στο κατεύοδιο του νεκρού
- 3) **Μοιρολόγι / Μυρολόγι**: Ετυμολογήστε.



Πήλινο μικρογραφικό τραπέζι με θρηνωδούς, 580- 570 π.Χ.

Η πρόθεσις

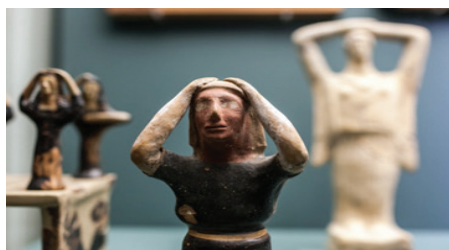




Μελανόμορφη λουτροφόρος- αμφορέας, αρχές 5ου αι. π.Χ.
Εικονίζεται πρόθεση νεκρού



Πήλινο ομοίωμα εκφοράς με άμαξα | 700-650 π.Χ.



ΦΑΣΗ Β΄: ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ - ΕΡΓΑΣΙΕΣ

1) Τι είδους ταφή περιγράφεται στον **«Επιτάφιο»** του Θουκυδίδη Κεφάλαιο **34**; Ποια είναι η επιπλέον «προσφορά» της πόλης στους νεκρούς; Θουκυδίδη, «Επιτάφιος»

34. Τον ίδιο χειμώνα οι Αθηναίοι, ακολουθώντας την πατροπαράδοτη συνήθεια, τέλεσαν δημόσια την ταφή εκείνων που πρώτοι σκοτώθηκαν σε αυτόν τον πόλεμο. Η ταφή γίνεται με τον ακόλουθο τρόπο. Φτιάχνουν μια σκηνή κι εκθέτουν τα οστά των νεκρών για δυο μέρες, κι ο καθένας φέρνει στον δικό του κάτι, αν θέλει. Κι όταν έρθει η ώρα της εκφοράς, αμάξια μεταφέρουν κυπαρισσένια φέρετρα, ένα για κάθε φυλή. Τα οστά του καθενός είναι μέσα στο φέρετρο της φυλής του. Ένα όμως φέρετρο άδειο, στρωμένο, το μεταφέρουν στα χέρια. Είναι των αφανών, εκείνων που τα σώματα δε βρέθηκαν να τα σηκώσουν. Την εκφορά παρακολουθεί όποιος θέλει, πολίτης και ξένος. Στον τάφο βρίσκονται και περιμένουν και γυναίκες από το συγγενολόι που στήνουν θρήνο. Τους αποθέτουν λοιπόν στο δημόσιο νεκροταφείο, που βρίσκεται στο πιο ωραίο προάστιο της πόλης και σ' αυτό κάθε φορά θάβουν τους νεκρούς του πολέμου, εκτός από εκείνους που έπεσαν στο Μαραθώνα. Εκείνων την παλικαριά την έκριναν ξεχωριστή και τους έκαμαν τον τάφο στον τόπο της μάχης. Κι όταν τους σκεπάσουν με το χώμα, ένας άντρας ορισμένος από την πολιτεία, που και για πολύ συνετό τον ξέρουν κι επιβάλλεται με το κύρος του, λέει γι' αυτούς τον επαινετικό λόγο που ταιριάζει. ύστερα φεύγουν. Έτσι γίνεται η ταφή.

- 2) Βρείτε στο youtube μοιρολόγια από τη Μάνη και αποδελτιώστε τα βασικά στοιχεία τους.
- 3) Για τι ακριβώς θρηνεί η Αντιγόνη; Πώς δικαιολογεί μέσα από το μοιρολόγι της την «παράνομη» πράξη της;

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

*Ω τάφε μου, ω νυφιάτικό μου, ω αιώνια,
βαθιά στη γη σκαμμένη κατοικία μου,
για σένα τώρα ξεκινώ να πάω
προς τους δικούς μου, που ένα τόσο πλήθος
έχει δεχτή απ' αυτούς η Περσεφόνη.
Στερνή τους τώρα εγώ και πολύ πιο άθλια
πριν νάρθη ακόμα η ώρα μου πηγαίνω.
Μα όταν θα φτάσω βέβαιη θρέφω ελπίδα
να με δεχτή ο πατέρας μου με αγάπη,*

με αγάπη και συ, μάννα μου, με αγάπη,
και συ, αδερφέ μου πολυλατρεμένη.
Γιατί νεκρούς μ' αυτά μου εγώ τα χέρια
σας έλουσα, σας στόλισα και μ' όλα
τα νεκρικά σας τίμησα τα δώρα.
Και τώρα, για να θάψω, Πολυνείκη,
το δικό σου κορμί, τέτοια παθαίνω.
Κι όμως δίκαια σε τίμησα, όπως κρίνουν
όσοι έχουν γνώση, γιατί εγώ ποτέ μου
μήτε παιδιών αν ήμουνα μητέρα,
μήτ' αν νεκρός ο άντρας μου εσεπόνταν,
δε θα παιρνα πάνω μου τέτοιο αγώνα
ενάντια στην απόφαση της χώρας.
Και χάρη σε ποιο νόμο αυτό που λέω ;
Ο άντρας αν μου πεθάνη, θα μπορούσα
κι άλλον να πάρω, και παιδί να κάμω
απ' άλλον άντρα, αν θάχανα το πρώτο.
Μα μια που μόχουν μάννα και πατέρας
Στον Άδη κατεβή, δεν είναι τρόπος
ποτέ να γεννηθή αδερφός για μένα.
Κι ενώ μ' αυτό το νόμο πάνω απ' όλους
σ' έβαλα εγώ, μυριάκριβε αδερφέ μου,
έγκλημα ο Κρέοντας έκρινε και τόλμη

ΟΜΑΔΑ Γ'
ΦΑΣΗ Α'

Η Αντιγόνη στην επιχειρηματολογία της για την ταφή του Πολυνείκη, ισχυρίζεται ότι τη διέπραξε «γιατί είναι περισσότερος ο χρόνος που πρέπει να αρέσω στους νεκρούς του Κάτω Κόσμου».

«Ο Κρητικός» του Διονυσίου Σολωμού ναυαγός σε τρικυμία προσπαθεί να σώσει την αγαπημένη του· η τρικυμία παύει απότομα και μπροστά του φανερώνεται μια «φεγγαροντυμένη» θειική μορφή· όταν η οπτασία χαθεί, θ' ακουστεί ένας μαγευτικός απόκοσμος ήχος που θα συνεπάρει την ψυχή του ναυαγού· κι όταν ο ήχος σωπάσει, θα φτάσει αυτός στην ακρογιαλιά, θ' αποθέσει εκεί την αγαπημένη του, αλλά θα είναι πεθαμένη. Στους παρακάτω στίχους οπτασιάζεται τη Δευτέρα Παρουσία και τη στιγμή που θα ενωθεί με την αγαπημένη του στην Παράδεισο:

I

Εκοίταα, κι ήτανε μακριά ακόμη τ' ακρογιαλί-
«αστροπελέκι μου καλό, για ξαναφέξε πάλι!».
Τρία αστροπελέκια επέσανε, ένα ξοπίσω στ' άλλο,
πολύ κοντά στην κορασιά, με βρόντημα μεγάλο·
τα πέλαγα στην αστραπή κι ο ουρανός αντήχαν,
οι ακρογιαλιές και τα βουνά μ' όσες φωνές κι αν είχαν

II

Πιστέψετε π' ό,τι θα πω είν' ακριβή αλήθεια,
μά τες πολλές λαβωματιές που μόφαγαν τα στήθια,
μά τους συντρόφους πόπεσαν στην Κρήτη πολεμώντας,
μά την ψυχή που μ' έκαψε τον κόσμο απαρατώντας.
(Λάλησε, Σάλπιγγα, κι εγώ το σάβανο τινάζω,
και σχίζω δρόμο και τσ' αχνούς αναστημένους κράζω:
«Μην είδετε την ομορφιά που την Κοιλιάδα αγιάζει;
Πέστε, να ιδείτε το καλό εσείς κι ό,τι σας μοιάζει.
Καπνός δε μένει από τη γη· νιος ουρανός εγίνη.
Σαν πρώτα εγώ την αγαπώ και θα κριθώ μ' αυτήνη».
«Ψηλά την είδαμε πρωί· της τρέμαν τα λουλούδια,
στη θύρα τής Παράδεισος που εβγήκε με τραγούδια·
έψαλλε την Ανάσταση χαροποιά η φωνή της,
κι έδειχνεν ανυπομονιά για νά 'μπει στο κορμί της·
ο Ουρανός ολόκληρος αγρίκαε σαστισμένος,
το κάψιμο αργοπόρουνε ο κόσμος ο αναμμένος·
και τώρα ομπρός την είδαμε· ογλήγορα σαλεύει·
όμως κοιτάζει εδώ κι εκεί και κάποιονε γυρεύει»).

1) Στο απόσπασμα αυτό από τον «Κρητικό», καταγράφεται η αντίληψη της χριστιανικής θρησκείας για τη ζωή στον Άλλο κόσμο και την Ανάσταση των νεκρών. Πώς αναπαριστάται αυτή η ζωή στον Άλλο κόσμο, και μάλιστα την ώρα της Κρίσης;

2) Ποια αντίληψη διατρέχει αυτό το κείμενο σχετικά με το σώμα και την ψυχή του ανθρώπου;

3) Ποια από τα χαρακτηριστικά αυτά εντοπίζετε στις εικόνες που ακολουθούν και ποια επιπλέον στοιχεία σας παρέχει η αγιογράφηση για την ώρα της Κρίσης;

4) Αντιστοιχίστε στην ορθόδοξη αντίληψη τις εικόνες που ακολουθούν

και αναπαριστούν αντίστοιχες αντιλήψεις της αρχαίας θρησκείας (ποιος κρίνει, ποια η ευμηγορία και πώς εφαρμόζεται κλπ)

5) Μελετήστε τα προηγούμενα σε συνδυασμό με τις νεότερες απεικονίσεις της Κρίσης. Σε ποιο συμπέρασμα σας οδηγεί αυτή η αντιστοιχία/αναλογία;



Χανς Μέμλινγκ,
« Η Τελική Κρίση»



Ραφαήλ Κόξι,
Η τελική Κρίση



Η τελική κρίση



Η Δευτέρα Παρουσία



Οι δικαστές του Κάτω Κόσμου

ΦΑΣΗ Β΄: ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ - ΕΡΓΑΣΙΕΣ

- 1) Αναζητήστε τις αντιλήψεις του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα για τη σχέση σώματος και ψυχής. Ποια ανταποκρίνεται στη χριστιανική πίστη;
- 2) Αναζητήστε Δημοτικά τραγούδια «Του Χάροντα», όπως «Η λυγερή στην Άδη», «Γιατί είναι μαύρα τα βουνά», «Ήλιε μου και τρισήλιε μου» αλλά και «Τη μέρα της Πεντηκοστής» του Κ.Χ. Μύρη σε μουσική Γ. Μαρκόπουλου.
- 3) Κατόπιν: α) Εντοπίστε το στοιχείο που συνδέει τα τραγούδια αυτά με τα μοιρολόγια, β) από ποια ανάγκη του ανθρώπου φαίνεται ότι προέρχονται;, γ) πώς αναδεικνύεται μέσα από αυτά η αγάπη για τη ζωή;

ΟΜΑΔΑ Δ΄ (Η σάτιρα του θανάτου)

ΦΑΣΗ Α΄

Η Αντιγόνη στην επιχειρηματολογία της για την ταφή του Πολυνείκη, ισχυρίζεται ότι τη διέπραξε «γιατί είναι περισσότερος ο χρόνος που πρέπει να αρέσω στους νεκρούς του Κάτω Κόσμου».

- 1) Στον παρακάτω σατιρικό διάλογο του Λουκιανού, ποιες αντιλήψεις για το ταξίδι του νεκρού στον Κάτω Κόσμο αναγνωρίζετε; Τι κάνει τους ανθρώπους να σατιρίζουν τον Χάροντα;

ΛΟΥΚΙΑΝΟΣ – «ΝΕΚΡΙΚΟΙ ΔΙΑΛΟΓΟΙ»



Ο Λουκιανός, θεωρείται ο σπουδαιότερος από τους σοφιστές του 2ου μ.Χ. αιώνα. Τα ωραιότερα από τα έργα του είναι γραμμένα διαλογικά, και σ' αυτά ειρωνεύεται τα ελαττώματα της δεισιδαιμονίας, της τυπολατρίας των γραμματιζόμενων και της προσποίησης των ασχολούμενων με τη φιλοσοφία. Στους «Νεκρικούς διαλόγους» του σατιρίζει και διακωμωδεί τις Ελληνικές δοξασίες για τον Άδη και τους νεκρούς.

Χάρων και Μένιππος

Χάρων: Πλήρωσε **τα ναύλα**, καταραμένε!

Μένιππος: Φώναζε όσο θέλεις, Χάρωνα, αν αυτό σ' αρέσει.

Χάρων: Πλήρωσε σου λέω, **που σε μετέφερα**.

Μένιππος: Δεν μπορείς να πάρεις από κάποιον που δεν έχει*.

[* «Ουκ αν λάβοις παρά του μη έχοντος».]

Χάρων: Μα είναι δυνατόν να υπάρχει άνθρωπος χωρίς τον οβολό του;

Μένιππος: Αν υπάρχει και κανένας άλλος, δεν ξέρω. Εγώ πάντως δεν έχω.

Χάρων: Μα τον Πλούτωνα, θα σε πνίξω αν δεν με πληρώσεις.

Μένιππος: Κι εγώ θα σου δώσω μία το κεφάλι, με **το ξύλο** που κρατάς, και θα στο σπάσω.

Χάρων: Δωρεάν δηλαδή έκανες τόσο ταξίδι;

Μένιππος: Να σε πληρώσει ο **Ερμής. Αυτός με παρέδωσε σε σένα**.

Ερμής: Μα τον Δία, είμαι για κλάματα, αν πρόκειται να πληρώνω κι από πάνω, για τους νεκρούς.

Χάρων: Δεν θα σ' αφήσω να φύγεις.

Μένιππος: Τότε, τράβα **τη βάρκα** έξω στη στεριά και περίμενε. Αλλά πώς θα πληρωθείς αφού δεν έχω μία;

Χάρων: Καλά, κι εσύ δεν γνώριζες ότι έπρεπε να ταξιδέψεις και **να πληρώσεις το εισιτήριο**;

Μένιππος: Φυσικά και το γνώριζα, αλλά δεν είχα. Δηλαδή τι έπρεπε να κάνω; Να μην πεθάνω;

Χάρων: Δηλαδή θα είσαι ο μοναδικός που θα καυχιέται ότι ταξίδεψε δωρεάν;

Μένιππος: Ε, όχι και δωρεάν, φίλτατε. Γιατί και νερά έβγαλα απ' τη βάρκα και κουπί τράβηξα. Άσε, **που ήμουν ο μόνος απ' τους επιβάτες που δεν έκλαιγε**.

Χάρων: Αυτά δεν ενδιαφέρουν τον **βαρκάρη**. Πλήρωσε τον οβολό σου,

γιατί δεν γίνεται διαφορετικά.

Μένιππος: Αν δεν γίνεται διαφορετικά, τότε πήγαινε με πάλι στη ζωή.

Χάρων: Πολύ έξυπνος είσαι. Για να με σπάσει μετά στο ξύλο ο **Αιακός**;

Μένιππος: Ε, τότε λοιπόν, άφησέ με ήσυχο.

Χάρων: Για δείξε μου τι έχεις μέσα στο σακούλι σου.

Μένιππος: Λούπινα, αν τα θέλεις, και «δείπνο της Εκάτης».

Χάρων: Ερμή, από πού τον έφερες αυτόν τον σκύλο; Και τι δεν έλεγε στο ταξίδι. Γελούσε σε βάρος των επιβατών και τους κοροΐδευε. Κι ενώ όλοι έσκουζαν από το κλάμα, αυτός τραγουδούσε.

Ερμής: Δεν ήξερες, Χάρωνα, ποιον άνθρωπο μετέφερες με τη βάρκα σου; Έναν άνθρωπο, αληθινά ελεύθερο, που δεν τον νοιάζει τίποτα. Αυτός είναι ο Μένιππος.

Χάρων: Αν σε πιάσω άλλη φορά...

Μένιππος: Αν με πιάσεις, αγαπητέ. Γιατί, δεύτερη φορά δεν γίνεται να με πιάσεις.

- 2) **Αρκάς:** Στην πρώτη γελοιογραφία, ο σκιτσογράφος αναφέρεται στην έννοια του Παραδείσου, όπως τη δέχονται οι διάφορες θρησκείες. Τι μαρτυρά αυτή η διαφορετικότητα και ποικιλία για τη μεταφυσική ανάγκη των ανθρώπων;



Εικ. 1

- 3) Στη δεύτερη γελοιογραφία, ο σκιτσογράφος αναφέρεται σε μία αντίληψη που δεν αποδέχεται η ορθόδοξη πίστη μας για τη μεταθανάτιο ζωή. Ποια είναι αυτή; Σας βρίσκει σύμφωνους;



Εικ.2

ΦΑΣΗ Β΄ : ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ - ΕΡΓΑΣΙΕΣ

- 1) Αναζητήστε τις αντιλήψεις των γνωστών και διαδεδομένων θρησκειών για τον «Παράδεισο»
- 2) Αφού ακούσετε το cd ή από το youtube μελοποιημένα αποσπάσματα από τους «Νεκρικούς Διαλόγους» του Λουκιανού, αποδελτιώστε το μήνυμά τους.



<https://www.youtube.com/watch?v=VBZLdPhLoJk> (Λουκιανός

1) "Don't pay the ferryman"

<https://www.youtube.com/watch?v=INmrR9DmSZ4>. Πώς σχετίζεται

το τραγούδι με τους «Νεκρικούς διαλόγους» του Λουκιανού;

Εικονογραφημένο βιβλίο για τη διαίρεση στο νηπιαγωγείο

Παρασκευή-Τσαμπίκα Χρυσανθή, Χρυσάνθη Σκουμπουρδή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια μαθηματική έννοια με ενδιαφέρον, τόσο εκπαιδευτικό όσο και ερευνητικό, είναι η διαίρεση. Η κεντρική ιδέα πάνω στην οποία βασίζεται η πράξη της διαίρεσης είναι ότι το όλο μπορεί να αναλυθεί σε μέρη ίσου μεγέθους (Baroody, 2004).

Η πράξη της διαίρεσης περιλαμβάνεται στα Προγράμματα Σπουδών τόσο της Ελλάδας όσο και διεθνώς από το προνήπιο, και συνήθως προσεγγίζεται ως μοιρασιά, διαμέσου των προβλημάτων μερισμού και των προβλημάτων μέτρησης. Συγκεκριμένα, στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου της Ελλάδας (ΠΣΝ, 2011), η έννοια της διαίρεσης εισάγεται μέσω της ομαδοποίησης και της μοιρασιάς αντικειμένων σε απτική ή αναπαραστατική μορφή, σε дуάδες, τριάδες κ.λπ.

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία εμπλέκονται σε δραστηριότητες διαίρεσης μέσω μοιρασιάς σε διάφορες καταστάσεις. Από την ηλικία των 3 ετών, έχουν την ικανότητα να διαιρούν μια συλλογή με μικρό αριθμό αντικειμένων (έως 4) σε δύο μικρότερες συλλογές (Clements, 2004). Σε ηλικία 4 ετών, τα παιδιά μπορούν να μοιράζουν δίκαια αντικείμενα, όπως καραμέλες, μολύβια κ.ά. (Κορνηλάκη, 2000), ενώ από την ηλικία των 5 ετών, μπορούν να επιλύουν απλά προβλήματα μερισμού (μοίρασμα μέχρι 20 αντικειμένων ανάμεσα σε 3-5 άτομα). Σε αυτού του είδους τα προβλήματα, η στρατηγική που χρησιμοποιείται συχνότερα από τα μικρά παιδιά είναι η μοιρασιά ανά ένα μέσω της αντιστοίχισης 1-1 (Frydman & Bryant, 1988). Εκτός από τα προβλήματα μερισμού στα παιδιά αυτής της ηλικίας τίθενται και προβλήματα μέτρησης (μοίρασμα μέχρι 20 αντικειμένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργηθούν 2-5 συλλογές αντικειμένων) τα οποία προκαλούν δυσκολία στα παιδιά γιατί η κύρια στρατηγική που πρέπει να χρησιμοποιηθεί είναι η δημιουργία συλλογών/ομάδων.

Η συγκεκριμένη εργασία διερευνά τις ικανότητες παιδιών νηπιαγωγείου να διαπραγματεύονται προβλήματα μοιρασιάς σε οικείο τους καθημερινό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται μέσα από ένα εικονογραφημένο βιβλίο.

Η υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν ότι μέσω της ιστορίας και των εικόνων ενός εικονογραφημένου βιβλίου το οποίο σχετίζεται άμεσα με γεγονότα της καθημερινότητας, τα νήπια θα έβρισκαν λύση στους προβληματισμούς που τίθενται, ανταποκρινόμενα στις καταστάσεις επαναλαμβανόμενης μοιρασιάς. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής: 1. Είναι ικανά τα παιδιά να ανταποκριθούν σε καταστάσεις επαναλαμβανόμενης μοιρασιάς (προβλήματα μερισμού) μέσω του εικονογραφημένου βιβλίου; 2. Αντιλαμβάνονται τα παιδιά την αντίστροφη σχέση μεταξύ μεριδίων και παραληπτών; 3. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν στα προβλήματα μερισμού;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΜΟΙΡΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διαίρεση εστιάζει στο πώς αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά τα προβλήματα μερισμού και μέτρησης, τι δυσκολίες συναντούν κατά την επίλυσή τους, πώς αντιλαμβάνονται τη δίκαιη μοιρασιά, καθώς και την αντίστροφη σχέση μεταξύ διαιρέτη – πηλίκου.

Κατά τη διερεύνηση (Pepper & Hunting, 1998) του πώς η καταμέτρηση και η μοιρασιά σχετίζονται μεταξύ τους εξετάστηκαν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα νήπια για να μοιράσουν αντικείμενα. Για να δοθούν οι απαραίτητες απαιτήσεις έθεσαν στα παιδιά του δείγματος τρία προβλήματα, στο πρώτο πρόβλημα έπρεπε να μοιράσουν δώδεκα μπισκότα σε δύο κούκλες, στο δεύτερο εισήχθη τρίτη κούκλα καλώντας τα παιδιά να μοιράσουν είκοσι ένα μπισκότα στις τρεις κούκλες και στο τρίτο λέχθηκε ότι η κάθε κούκλα είχε χρήματα στην τσέπη της και αφού τοποθετήθηκε ένα κουτί μπροστά από κάθε κούκλα, ζητήθηκε να μοιράσουν δίκαια τα χρήματα στα κουτιά. Η καταμέτρηση σε συνδυασμό με άλλες στρατηγικές όπως η άμεση εκτίμηση, η οποία χρησιμοποιείται για δίκαιες μοιρασίες, και η συστηματική μοιρασιά μέσω κυκλικής διανομής, χρησιμοποιούνταν είτε στο τέλος για επαλήθευση, είτε ενδιάμεσα κατά τη διανομή.

Η διερεύνηση της δίκαιης μοιρασιάς παιδιών προσχολικής ηλικίας (Ζαχάρος, 2006), κατά τη συμμετοχή τους σε κλινικές συνεντεύξεις, έδειξε ότι τα παιδιά υπό την παρουσία του ερευνητή μοίραζαν δίκαια. Ενώ, όταν οι δραστηριότητες πραγματοποιούνταν στην αίθουσα διδασκαλίας χωρίς τη συμμετοχή ερευνητή, οι επιδόσεις των παιδιών διαφοροποιούνταν. Τα παιδιά αφού χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο και τριών ατόμων, συγκεντρώθηκαν στα τραπέζια, όπου πάνω στο καθένα υπήρχε μια κούτα με ξύλινα ζωάκια και ένα σακουλάκι με 12 ζελεδάκια. Καλούνταν, λοιπόν, να μοιράσουν τα ζελεδάκια στα ξύλινα ζωάκια και με το σωστό αποτέλεσμα θα κέρδιζαν τα ζελεδάκια. Αφού, δόθηκαν οι οδηγίες από τον ερευνητή, αποσύρθηκε, ενώ ένας άλλος βιντεοσκοπούσε κρυφά. Παρατηρήθη-

κε, ότι κανένα παιδί δεν ασχολήθηκε με τη μέθοδο της διανομής, αλλά το μόνο που τους ενδιέφερε ήταν να εξασφαλίζουν το μερίδιο που επιθυμούσαν, παρόλο, που κάποια εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια τους με τη μέθοδο αυτή. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι τα παιδιά χρειάζονταν τη βοήθεια του ερευνητή, και αυτό γιατί σε μια προηγούμενη έρευνα υπό την παρουσία του κατάφεραν να μοιράσουν σε δύο κούκλες έξι αντικείμενα.

Άλλη έρευνα (Tirosch, 2011), διερεύνησε την ικανότητα προνηπίων και νηπίων (4-6 ετών) να παίρνουν τα μισά αντικείμενα, καταγράφοντας και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Ακόμα, διερεύνησε τη διαφορά που προκύπτει ανάμεσα σε συλλογή ασυνεχών αντικειμένων και συνεχών αντίστοιχα, και κατά πόσο τα νήπια κατανοούν ότι λαμβάνοντας το μισό προκύπτουν δύο ίσες συλλογές. Τα αποτελέσματα, έδειξαν ότι μεγάλο ποσοστό των παιδιών, κατόρθωσε να πάρει το μισό από τα αντικείμενα που τους παρουσιάστηκαν, τα οποία σε πρώτο στάδιο δημιουργούσαν δύο συλλογές με ίσο αριθμό στοιχείων και στη συνέχεια λάμβαναν το ένα μέρος από αυτές τις συλλογές. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ενδιαφέρονταν περισσότερο να δημιουργήσουν δύο συλλογές, παρά να είναι αυτές οι συλλογές ίσες.

Η διερεύνηση της ικανότητας παιδιών νηπιαγωγείου να μοιράζουν ποικίλους τύπους αντικειμένων σε δύο διαφορετικά πλαίσια (ερωτηματολόγιο και επιτραπέζιο παιχνίδι) (Skoumpourdi & Sofikiti, 2009), έδειξε ότι τα παιδιά ανάλογα με το πλαίσιο και τον τύπο των αντικειμένων χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές. Στα προβλήματα μερισμού, τα παιδιά μοίρασαν τα διακριτά αντικείμενα «ανά ένα», αλλά ανάλογα με την ποσότητα των αντικειμένων αυτή η στρατηγική μετατράπηκε σε «μοιράζω ανά δύο, ανά τρία» κ.ο.κ. Στο επιτραπέζιο παιχνίδι, λόγω της φύσης του, οι στρατηγικές τους περιορίστηκαν στο «μοιράζω ανά 1», γιατί συσχετίστηκαν με τον σκοπό του παιχνιδιού.

Τα πλαίσια που θέτουν οι παραπάνω έρευνες είναι ποικίλα και σχετίζονται με ψευδο-σενάρια, ερωτηματολόγια, κλινικές συνεντεύξεις, καθώς και επιτραπέζια παιχνίδια. Τα υλικά των ερευνών είναι κυρίως χειροπιαστά ποικίλων τύπων όπως διακριτά, σύνθετα και συνεχή. Καμία από αυτές τις έρευνες δε χρησιμοποίησε εικονογραφημένο βιβλίο.

ΤΟ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΒΙΒΛΙΟ ΩΣ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Μεταξύ των θεμάτων που προτείνονται για την πλαισίωση των μαθηματικών δραστηριοτήτων στις σύγχρονες προτάσεις της διδακτικής των μαθηματικών, είναι η λογοτεχνία (Nicol & Crespo, 2005· Van Den Heuvel-Panhuizen,

2005). Η χρήση εικονογραφημένου βιβλίου μπορεί να δημιουργήσει το περιβάλλον εκείνο μέσα στο οποίο δύναται να οικοδομηθεί και να αναπτυχθεί η μαθηματική σκέψη των παιδιών, μέσα από τα μαθηματικά που είναι σαφή ή υπόδηλα στο βιβλίο (Elia, Van Den Heuvel-Panhuizen & Georgiou, 2010· Van Den Heuvel-Panhuizen & Van Den Boogaard, 2008). Από την ανάγνωση της ιστορίας του βιβλίου και τις εικόνες, τα παιδιά αποκτούν κίνητρο για συμμετοχή και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για να αναπτύξουν δραστηριότητες οι οποίες συνδέουν τα μαθηματικά με τα γεγονότα της καθημερινής τους ζωής καθώς και με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα (Casey, Erkut, Ceder & Mercer Young, 2008· Lowe, 2007· Morrow & Gambrell, 2004). Οι προβληματισμοί που τίθενται, από το κεντρικό πρόσωπο και τους άλλους χαρακτήρες της ιστορίας, καθώς και από τον εκπαιδευτικό, οδηγούν το μικρό παιδί στην ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών για τη δημιουργική επίλυσή τους. Εμπλέκονται σε καταστάσεις έκπληξης, μυστηρίου, περιπέτειας, αποβάλλοντας τα αρνητικά τους συναισθήματα (π.χ. φόβος, άγχος, αντιπάθεια) απέναντι σε ένα μαθηματικό αντικείμενο και εμπλέκονται νοητικά και συναισθηματικά παρακινούμενα να σκεφτούν μαθηματικά (Κολέζα, 2009).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα εικονογραφημένο βιβλίο κατά τη μαθησιακή/διδασκτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ένα τρόπος είναι να διαβάσει η εκπαιδευτικός πρώτα την ιστορία και να ακολουθήσει σχετική συζήτηση. Ένας άλλος τρόπος χρήσης εικονογραφημένου βιβλίου, είναι αφού εισαχθεί η μαθηματική έννοια, να ακολουθήσει η ιστορία, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές για αναστοχασμό. Ένας τρίτος τρόπος, είναι αφού τους παρουσιαστεί η ιστορία να ανακαλύψουν μόνοι τους προβληματισμούς που αναδύονται από αυτήν. (Κολέζα, 2009). Επίσης, η ιστορία μπορεί να παρουσιαστεί αποσπασματικά στα παιδιά και ενδιάμεσα να τίθενται κάποιοι προβληματισμοί καλώντας τα να τους λύσουν ή να υλοποιήσουν κάποιες μαθηματικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να μπορέσει να συνεχιστεί η πλοκή της (Σκουμπουρδή, 2012). Σε όλες όμως τις παραπάνω περιπτώσεις είναι αναγκαίο να διασφαλίζεται ότι η μαθηματική έννοια δεν θα αναπτύσσεται εις βάρος της ροής της ιστορίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα νηπιαγωγείο της Ρόδου. Το νηπιαγωγείο επιλέχθηκε με κριτήριο αφενός την προηγούμενη συνεργασία με τη νηπιαγωγό και αφετέρου το γεγονός ότι τα παιδιά είχαν ασχοληθεί με καταστάσεις μοιρασιάς στη διάρκεια της χρονιάς. Το δείγμα της έρευνας αποτέ-

λεσαν τα παιδιά του νηπιαγωγείου (24 παιδιά: 12 αγόρια και 12 κορίτσια) τα οποία ήταν μέσου κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου. Τα παιδιά, όπως πρότεινε η νηπιαγωγός έλαβαν μέρος στην έρευνα σε ζευγάρια, για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με την ερευνήτρια με περισσότερη άνεση. Χωρίστηκαν, λοιπόν, από τη νηπιαγωγό σε ομάδες για να διαπραγματευτούν το βιβλίο με διαφορετικό τρόπο. Κάθε ομάδα περιελάμβανε παιδιά από όλα τα γνωστικά επίπεδα στα μαθηματικά. Για να αναλυθούν τα αποτελέσματα με αντικειμενικό τρόπο επιλέχθηκε τα ζευγάρια των παιδιών να είναι του ίδιου γνωστικού/επικοινωνιακού επιπέδου, κατά τη γνώμη της νηπιαγωγού.

Το εικονογραφημένο βιβλίο χρησιμοποιήθηκε με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους και στη συγκεκριμένη εργασία θα παρουσιαστεί ένας από αυτούς: διαβάστηκε στα νήπια (6 παιδιά: 4 κορίτσια και 2 αγόρια) η ιστορία με ενδιάμεσες παύσεις σε κάθε ερώτημα (στην σελίδα πριν δοθεί η απάντηση από το βιβλίο) για προβληματισμό και για να απαντηθούν τα ερωτήματα/προβλήματα.

Το εικονογραφημένο βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το: «*Η πόρτα χτύπησε¹*» (Εικόνα 1). Στο βιβλίο αυτό, το κείμενο είναι πολύ μικρό και αφορά σε μια ενδιαφέρουσα ιστορία η οποία θα μπορούσε να είναι και πραγματική. Η μητέρα έχει φτιάξει μπισκότα και προτρέπει τα δύο της παιδιά να τα μοιράσουν μεταξύ τους. Μόλις αποφασίζουν τα παιδιά πώς θα μοιράσουν τα μπισκότα έρχεται η ανατροπή. Χτυπάει η πόρτα και εμφανίζονται και άλλα παιδιά. Έτσι, η μοιρασιά γίνεται από την αρχή. Η μοιρασιά τελειώνει μόλις ο αριθμός των παραληπτών εξισωθεί με την ποσότητα των μπισκότων. Η ερώτηση που καλούνταν να απαντήσουν κάθε φορά τα ζευγάρια των παιδιών ήταν: «*Πόσα μπισκότα θα πάρει το κάθε παιδί;*».

Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή αυτού του βιβλίου ήταν ότι δε βρέθηκε αντίστοιχο ελληνόγλωσσο βιβλίο να διαπραγματεύεται με τέτοιο τρόπο την έννοια της μοιρασιάς.

1. Τίτλος πρωτότυπου: "The doorbell rang" (Hutchins, 1986).



Εικόνα 1: Μερικές από τις σελίδες του εικονογραφημένου βιβλίου και η μετάφραση του κειμένου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το πρώτο ζευγάρι παιδιών (2 κορίτσια: K1 & K2), με πολύ καλή επίδοση στα μαθηματικά και άνεση στην επικοινωνία, βρήκε το μερίδιο που αναλογεί σε κάθε παιδί με επιτυχία (στα 3 από τα 4 προβλήματα). Το ένα κορίτσι συνήθως έδινε την απάντηση και το άλλο την εξηγούσε χρησιμοποιώντας ενδιαφέρουσες στρατηγικές. Στο πρώτο πρόβλημα (αριθμός μπισκότων: 12, αριθμός παιδιών: 2), μόλις τέθηκε η ερώτηση απάντησαν ότι το κάθε παιδί

θα πάρει από έξι μπισκότα. Η εξήγηση που δόθηκε βασίστηκε στην εικόνα του βιβλίου (το πιάτο με τα μπισκότα). Το ένα από τα δύο νήπια τοποθέτησε το δάχτυλο της με τέτοιο τρόπο σαν να μοίραζε στη μέση τα μπισκότα στο πιάτο (Εικόνα 2) και είπε ότι «αυτό εδώ (έδειξε τα μισά μπισκότα του πιάτου) θα πάρει το αγόρι και αυτό εδώ (έδειξε τα άλλα μισά μπισκότα του πιάτου) θα πάρει το κορίτσι, οπότε θα πάρουν από έξι». Ο διάλογος είχε ως εξής:

E: Πόσα μπισκότα λέτε ότι θα πάρει το κάθε παιδί;

K1: Εγώ λέω 6!

E: Είσαι σίγουρη;

K 1: Ναι.

E: Πώς το σκέφτηκες;

K2: Ξέρω πόσα θα πάρουν (Στρέφεται στη σελίδα που αναπαριστά το πιάτο με τα μπισκότα). Θα τα χωρίσουμε στη μέση (Δείχνει τα μισά μπισκότα του πιάτου), αυτό θα το πάρει το αγόρι (Δείχνει τα άλλα μισά μπισκότα του πιάτου), και αυτό το κορίτσι.

E: Πόσα δηλαδή θα πάρει το κάθε παιδί;

K2: 6.



Εικόνα 2: Μοιρασιά στη μέση.

Στο δεύτερο πρόβλημα (αριθμός μπισκότων: 12, αριθμός παιδιών: 4), τα κορίτσια, έδωσαν λανθασμένη αριθμητική απάντηση, λέγοντας ότι το κάθε παιδί θα πάρει από οκτώ μπισκότα. Στην αρχή μοίρασαν (με την κίνη-

ση του δαχτύλου) ανά 1 τα μπισκότα του πιάτου στα δύο παιδιά που κάθονταν στο τραπέζι. Ενώ, στη συνέχεια, που αντιλήφθηκαν ότι τα παιδιά ήταν τέσσερα, δύο στο τραπέζι και δύο στην πόρτα, η εξήγησή τους ξεκίνησε με παρόμοιο με τον προηγούμενο τρόπο όπου χώρισαν με το χέρι, το πιάτο με τα μπισκότα στη μέση, αλλά αυτή τη φορά τα απόδωσαν σε ζευγάρια παιδιών για να τα μοιράσουν μεταξύ τους. Αξίζει, να σημειωθεί ότι τα ζευγάρια παιδιών που ανέφεραν ότι θα μοιραστούν τα μπισκότα ήταν του ίδιου φύλου. Ο διάλογος είχε ως εξής:

E: Πόσα μπισκότα θα πάρει το κάθε παιδί;

K2: Τώρα που το ξανασκέφτομαι (στρέφεται στην εικόνα που δείχνει το πιάτο με τα μπισκότα, μοιράζει με το δάχτυλο ανά ένα τα μπισκότα στα 2 παιδιά, που κάθονται στο τραπέζι). Λοιπόν, το αγόρι πήγε να πιάσει πιατάκια. Τώρα θα πούμε για τα πιάτα. Παίρνουν 4 πιάτα. Δύο παιδιά (δείχνει τα παιδιά που κάθονται στο τραπέζι) και δύο παιδιά (δείχνει τα παιδιά που στέκονται στην πόρτα).

K1: 8.

K2: 8 ο καθένας.

E: Πώς το σκέφτηκες;

K2: Βλέπεις εδώ (δείχνει με το δάχτυλο το πιάτο με τα μπισκότα και κάνει ότι μοιράζει το πιάτο στη μέση,) αυτό εδώ θα το μοιραστεί το αγόρι (δείχνει το αγόρι που βρίσκεται στο τραπέζι) με αυτό το αγοράκι (δείχνει το αγόρι που στέκεται στην πόρτα) και αυτό εδώ (δείχνει την άλλη μισή ποσότητα του πιάτου) θα το μοιραστεί αυτό το κοριτσάκι (δείχνει το κορίτσι που βρίσκεται στο τραπέζι) με αυτό το κορίτσι (δείχνει το κορίτσι που στέκεται στην πόρτα).

Στο τρίτο πρόβλημα (αριθμός μπισκότων: 12, αριθμός παιδιών: 6), ενώ αρχικά έδωσαν τη σωστή απάντηση, λέγοντας ότι αναλογούν δύο μπισκότα στο κάθε παιδί, στη συνέχεια, όταν έπρεπε να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, φάνηκε να προβληματίζονται και να την αλλάζουν λέγοντας ότι κάθε παιδί θα πάρει τρία μπισκότα. Η αλλαγή της απάντησής τους ίσως να οφείλεται στη λανθασμένη απάντηση που έδωσαν στο προηγούμενο ερώτημα ή στο ότι η ερώτηση «*πώς το σκέφτηκες*» ερμηνεύεται από τα παιδιά ως να μη γίνεται η απάντησή τους άμεσα δεκτή από την ερευνήτρια και άρα ότι είναι λανθασμένη. Έτσι, την αλλάζουν, αλλά στην αιτιολόγησή τους δε λαμβάνουν υπόψη όλα τα δεδομένα. Το κορίτσι που ανέλαβε να αιτιολογήσει, στράφηκε στην εικόνα με τα τέσσερα παιδιά που κάθονταν στο τραπέζι και τους μοίρασε τα μπισκότα ανά τρία, ενώ για τα δύο παιδιά που στέκονταν στην πόρτα είπε ότι θα πάρουν ότι περίσσεψε, δηλαδή ένα το καθένα. Για

να διευκολυνθεί στην εξήγησή της δίνει ονόματα στα παιδιά, τους μοιράζει τα μπισκότα και υποθέτει ότι κάθε φορά το παιδί τρώει τα τρία του μπισκότα και άρα δεν είναι πια διαθέσιμα (Εικόνα 3). Όμως, το γεγονός ότι τα μπισκότα συνεχίζουν να υπάρχουν στην εικόνα μπερδεύει το κορίτσι, το οποίο αναφέρει ότι περισσεύουν και δύο μπισκότα, για να πάρει από ένα το κάθε παιδί που στέκεται στην πόρτα, ενώ στην πραγματικότητα τα δώδεκα μπισκότα έχουν ήδη μοιραστεί από τρία στα τέσσερα παιδιά του τραπέζιού.



Εικόνα 3: Μοιρασιά στα 4 παιδιά.

Χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος:

Ε: Τώρα πόσα μπισκότα θα πάρει ο καθένας;

Κ1-Κ2: Από 2.

Ε: Θέλετε να μου δείξετε πώς το σκεφτήκατε;

Κ2: Δηλαδή τώρα που γίνονται πιο πολλά παιδιά.

Κ1: Θα πρέπει να είναι 3 και κάτι; Άραγε πόσα είναι;

Ε: Για δείτε αν σας βοηθάει η εικόνα.

K2: Αυτά τα τέσσερα παιδιά (δείχνει τα παιδιά που βρίσκονται στο τραπέζι), αυτό το αγοράκι, ο Σάββας, θα πάρει 3 (δείχνει τρία μπισκότα). Τα έφαγε. Πες πως τα έφαγε (καλύπτει τρία μπισκότα από το πιάτο). Αυτό το κοριτσάκι εδώ, η Μαρία, πήρε 3 (μετράει 1, 2, 3) Πες πως τα έφαγε. Αυτό το κοριτσάκι εδώ, η Χαρά, πήρε 3 (μετράει 1, 2, 3). Πες πως τα έφαγε. Αυτό το αγοράκι εδώ, ο Θωμάς, πήρε 3 (μετράει 1, 2, 3). Πες πως τα έφαγε. Και τα άλλα δύο παιδιά (δείχνει τα παιδιά που στέκονται στην πόρτα) θα φάνε αυτά που περίσσεψαν (δείχνει ένα μέρος του πιάτου).

E: Πόσα δηλαδή;

K 1: Δηλαδή 1.

E: Αυτά τα παιδιά θα φάνε τόσα πολλά και εκείνα μόνο ένα;

K1: Αφού μας περισσεύουν!

Στο τέταρτο πρόβλημα (αριθμός μπισκότων: 12 αριθμός παιδιών:12), είπαν ότι το κάθε παιδί θα πάρει από ένα μπισκότο χρησιμοποιώντας ως εξήγηση ότι ήρθαν πολλά παιδιά. Έπειτα, είπαν ότι μπορεί να είναι και επτά λέγοντας ότι τα παιδιά στην πόρτα είναι επτά. Όταν τελικά μέτρησαν τα παιδιά στην πόρτα και τα παιδιά στο τραπέζι είπαν έξι και έξι κάνουν δώδεκα, οπότε ένα στο καθένα.

Όσον αφορά στο δεύτερο ζευγάρι (2 κορίτσια: K3 & K4), παιδιά με μέτρια επίδοση κατά τη νηπιαγωγό, δεν έδωσε καμία σωστή απάντηση. Στο πρώτο πρόβλημα (αριθμός μπισκότων: 12, αριθμός παιδιών: 2), είπαν ότι τα παιδιά θα πάρουν από επτά μπισκότα το καθένα γιατί «επτά και επτά μας κάνουν δεκατέσσερα», ενώ προηγουμένως είχε λεχθεί ότι η συνολική ποσότητα των μπισκότων ήταν δώδεκα. Αυτή η απάντηση μπορεί να οφείλεται στο ότι ξέχασαν τα παιδιά την αρχική ποσότητα των μπισκότων, γιατί όπως φαίνεται στον παρακάτω διάλογο γνωρίζουν ότι επτά και επτά δεν κάνει δώδεκα, αλλά δεκατέσσερα:

E: Πόσα μπισκότα λέτε ότι θα πάρει το κάθε παιδί;

K3: Μήπως από 7; Από 7 ο καθένας. Από 7 και οι δύο.

E: Πώς το σκέφτηκες;

K3: Γιατί αφού είναι 12 (δείχνει το πιάτο με τα μπισκότα στην εικόνα του βιβλίου), πρέπει να είναι 7 και 7.

E: Πόσο μας κάνει 7 και 7;

K3: 14.

E: Εμείς πόσα μπισκότα έχουμε;

K3: 12.

E: Οπότε; ...

Η παραπάνω εξήγηση ίσως να επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι όταν

άκουσαν στη συνέχεια της ιστορίας ότι τα παιδιά πήραν από έξι μπισκότα, το κορίτσι που είχε δώσει την απάντηση χαρακτηριστικά είπε «*επειδή έξι και έξι μας κάνουν δώδεκα*».

Στο δεύτερο πρόβλημα (αριθμός μπισκότων: 12, αριθμός παιδιών: 4), αρχικά απάντησαν πάλι ότι θα πάρει από επτά μπισκότα το κάθε παιδί, εξηγώντας ότι τώρα «*ήρθαν και άλλα παιδιά όποτε τα μπισκότα θα γίνουν δεκατέσσερα*». Παρατηρούμε ότι το συγκεκριμένο ζευγάρι δε συγκερατεί την αρχική ποσότητα των μπισκότων, παρόλο που την είχε μετρήσει σωστά, αλλά και δεν αιτιολογεί τον αριθμό των μπισκότων για το κάθε παιδί. Ακόμα και όταν η ερευνήτρια τους προβλημάτισε με άλλες ερωτήσεις, δεν έδωσαν τη σωστή απάντηση, εφόσον θεώρησαν ότι θα πάρει τέσσερα μπισκότα το κάθε παιδί.

Στο τρίτο πρόβλημα (αριθμός μπισκότων: 12, αριθμός παιδιών: 6), αρχικά η απάντηση που δόθηκε ήταν ότι θα πάρει έξι μπισκότα το κάθε παιδί γιατί είναι έξι τα παιδιά. Στη συνέχεια και αφού μέτρησαν τα μπισκότα είπαν «*θα πάρει τέσσερα ο καθένας για να τους φτάσουν*».

Στο τέταρτο πρόβλημα (αριθμός μπισκότων: 12, αριθμός παιδιών: 12), η απάντηση που δόθηκε ήταν ότι το κάθε παιδί θα πάρει από δύο μπισκότα χωρίς κάποια εξήγηση. Ενώ, όταν άκουσαν από τη συνέχεια της ιστορίας ότι το κάθε παιδί πήρε από ένα μπισκότο, είπαν ότι αυτό γίνεται επειδή «*είναι πολλά τα παιδιά*». Εδώ φαίνεται ότι τα παιδιά μάλλον απαντάνε πόσα μπισκότα θα ήθελαν να πάρει το κάθε παιδί παρά πόσα πραγματικά θα μπορούσε να πάρει, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των μπισκότων και των παιδιών κάθε φορά.

Το τρίτο ζευγάρι (2 αγόρια: A1 & A2), που είχαν χαρακτηριστεί από τη νηπιαγωγό ως παιδιά με χαμηλή επίδοση στα μαθηματικά και χαμηλή επικοινωνιακή ικανότητα, αν και βρήκαν τη σωστή απάντηση στα δύο από τα τέσσερα προβλήματα, δεν μπόρεσαν να την αιτιολογήσουν. Στο πρώτο πρόβλημα (αριθμός μπισκότων: 12, αριθμός παιδιών: 2), αρχικά το ένα αγόρι είπε ότι το κάθε παιδί θα πάρει από δύο μπισκότα. Έπειτα, το άλλο είπε ότι θα μοιραστούν από πέντε μπισκότα «*για να πάρει πέντε το ένα παιδί και πέντε το άλλο*». Στη συνέχεια, απάντησαν ότι πέντε και πέντε κάνει δέκα, ενώ μέτρησαν ότι η συνολική ποσότητα των μπισκότων ήταν δώδεκα, είπαν ότι θα πάρει «*περισσότερα μπισκότα από πέντε*». Χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος:

E: Πόσα μπισκότα λέτε ότι θα πάρει το κάθε παιδί;

A1: Εγώ λέω από 2.

E: Πώς το σκέφτηκες;

A1: (Καμία απάντηση)

E: Πόσα λέτε;

A2: 5;

E: Πώς το σκέφτηκες; Θέλετε να μου δείξει ο καθένας σας πώς το σκέφτηκες;

A2: Γιατί μπορεί να πάρει 2 και να τα αφήσει στην άκρη και να φάει πρώτα το ένα και μετά το άλλο.

E: Εσύ πώς το σκέφτηκες; (Απευθύνεται στο Αγόρι 1).

A1: Τα μέτρησα (Δείχνει την εικόνα του πιάτου με τα μπισκότα).

E: Για μέτρησε μου τα. Πόσα μπισκότα έχουμε;

A1: (Μετράει ένα – ένα) 13.

E: Πόσα μπισκότα λες ότι θα πάρει το κάθε παιδί; Είναι 12 τα μπισκότα πόσα λες;

A1: 5 και 5;

E: Πόσα μας κάνει πέντε και πέντε;

A1: 10.

E: Πόσα μπισκότα έχουμε;

A1: 12.

E: Θα πάρουν 5 και 5; ή περισσότερα;

A2: Περισσότερα.

Στο δεύτερο πρόβλημα(αριθμός μπισκότων: 12, αριθμός παιδιών: 4), το ένα παιδί είπε ότι θα πάρουν έξι το καθένα, λέγοντας «γιατί πήρανε τα δύο παιδιά έξι όποτε θα πάρουν έξι και τα άλλα». Από την εξήγησή του φαίνεται να είναι επηρεασμένο από την απάντηση που έδινε το βιβλίο για τα δύο παιδιά. Το άλλο παιδί είπε πέντε χωρίς κάποια αιτιολόγηση.

Στο τρίτο πρόβλημα(αριθμός μπισκότων: 12, αριθμός παιδιών: 6), είπε ότι θα πάρουν από δύο το καθένα γιατί μετά το τρία είναι το δύο. Παρόμοια και στο τέταρτο πρόβλημα(αριθμός μπισκότων: 12, αριθμός παιδιών: 12), είπε ότι θα πάρουν ένα μπισκότο ο καθένας γιατί μετά το δύο είναι το ένα. Το συγκεκριμένο ζευγάρι παιδιών ενώ στα δύο πρώτα προβλήματα έδωσε λάθος απαντήσεις, στα επόμενα δύο έδωσε σωστές αλλά με ένα ιδιαίτερο σκεπτικό, χωρίς να μπουν στη διαδικασία να μοιράσουν. Αυτό μπορεί να σημαίνει, είτε ότι έδωσαν τυχαία τις σωστές απαντήσεις, είτε ότι αντιλήφθηκαν ότι όσο το πλήθος των παιδιών αυξάνεται και η ποσότητα των μπισκότων μένει σταθερή, τόσο μειώνεται η ποσότητα των μπισκότων που αντιστοιχεί σε κάθε παιδί.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στα προβλήματα μερισμού κάποια παιδιά αντιλήφθηκαν ότι η αρχική ποσότητα των μπισκότων έμενε σταθερή και ότι σε κάθε περίπτωση ήταν αριθμητικά η ίδια (12 μπι-

σκοτά), ότι έπρεπε να μοιράσουν δίκαια τα μπισκότα σε όλα τα παιδιά και ότι όσο αυξανόταν ο αριθμός των παραληπτών μειωνόταν το μερίδιό τους. Ενώ, κάποια άλλα δεν κατάλαβαν ότι η αρχική ποσότητα των μπισκότων παράμενε σταθερή σε όλες τις μοιρασιές. Τα παιδιά προκειμένου να εξηγήσουν τις απαντήσεις τους χρησιμοποίησαν ποικίλες στρατηγικές όπως μοίρασμα στη μέση (και πάλι μοίρασμα), μοίρασμα ανά 1, μοίρασμα ανά 3, αλλά και τυχαία μοιρασιά, οι οποίες δεν οδηγούσαν πάντα στη σωστή απάντηση. Ωστόσο, υπήρχαν και παιδιά που δεν μπόρεσαν τη διαδικασία της μοιρασιάς, αλλά απάντησαν μέσω της αντίστροφης σχέσης διαιρέτη-πηλίκου. Τέλος, αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι συνήθως το ένα παιδί έδινε την απάντηση, ενώ το άλλο προβληματιζόταν και αιτιολογούσε.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) παρουσιάζονται οι απαντήσεις (✓: σωστές απαντήσεις, Χ: λάθος απαντήσεις) κάθε ζευγαριού σε καθένα από τα προβλήματα μερισμού που κλήθηκαν να επιλύσουν:

Πίνακας 1: Παρουσίαση των απαντήσεων ανά πρόβλημα και ανά ζευγάρι νηπίων

Προβλήματα μερισμού «Πόσα μπισκότα θα πάρει το κάθε παιδί;»	Ζευγάρια		
	1°	2°	3°
1° πρόβλημα (12 μπισκότα να μοιραστούν σε 2 παιδιά)	✓	Χ	Χ
2° πρόβλημα (12 μπισκότα να μοιραστούν σε 4 παιδιά)	Χ	Χ	Χ
3° πρόβλημα (12 μπισκότα να μοιραστούν σε 6 παιδιά)	✓	Χ	✓
4° πρόβλημα (12 μπισκότα να μοιραστούν σε 12 παιδιά)	✓	Χ	✓

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη συγκεκριμένη έρευνα, φάνηκε ότι υπήρχαν νήπια τα οποία ήταν ικανά να ανταποκριθούν εν μέρει σε καταστάσεις επαναλαμβανόμενης μοιρασιάς μέσω εικονογραφημένου βιβλίου. Τα παιδιά αυτά έλυσαν κάποια από

τα προβλήματα (μερισμού), δείχνοντας παράλληλα ότι κατανοούσαν αυτό που καλούνταν να βρουν και τεκμηρίωναν τις απαντήσεις τους. Όμως καμία ομάδα παιδιών δεν έδωσε τη σωστή απάντηση σε όλες τις καταστάσεις επαναλαμβανόμενης μοιρασιάς, παρόλο που κάποιες από τις ομάδες τις προσέγγισαν με τον σωστό τρόπο.

Επίσης, αρκετά παιδιά δεν έδειξαν να αντιλαμβάνονται ότι η αρχική ποσότητα των μπισκότων (12 μπισκότα) παρέμενε σταθερή σε όλη την διάρκεια της ιστορίας. Δεν έγινε αντιληπτό από όλα τα παιδιά, ότι οι ήρωες τις ιστορίας έπρεπε να λάβουν την ίδια ποσότητα μπισκότων, εφόσον σε κάποιες περιπτώσεις, στα προβλήματα μερισμού, ισχυρίζονταν ότι τα παιδιά που βρίσκονται στην πόρτα θα λάβουν αυτό που θα περισσέψει μετά τη μοιρασιά των παιδιών στο τραπέζι. Περισσότερο, δηλαδή, ενδιέφερε τα παιδιά να λάβουν μερίδιο όλοι οι παραλήπτες, παρά να εξασφαλίσουν ίδιο μερίδιο για τον καθένα κάτι που φάνηκε και από άλλες έρευνες (Tirosch, 2011).

Διαπιστώθηκε ότι, είναι πιθανόν κάποια παιδιά να κατανόησαν την αντίστροφη σχέση μεριδίου-παραληπτών που αναδύοταν στην ιστορία, δηλαδή ότι όσο αυξάνονταν οι παραλήπτες μειωνόταν το μερίδιο που αναλογούσε στον καθένα. Αυτό ενισχύεται και από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Correa, 1995· Desli, 1994, όπως αναφέρεται στο Nunes & Bryant, 2007), που αποδεικνύουν ότι η αντίστροφη σχέση διαιρετή-πηλίκου προβληματίζει ακόμα και μεγαλύτερα παιδιά (6-8 ετών).

Ενδιαφέρον παρουσίασε το γεγονός ότι κάποια νήπια ήταν αρκετά εξοικειωμένα με την έννοια του μισού την οποία χρησιμοποίησαν ως στρατηγική για τη λύση των προβλημάτων μερισμού (Tirosch, 2011). Άλλες στρατηγικές οι οποίες καταγράφηκαν από την παρατήρηση των δράσεων των παιδιών, ήταν το μοίρασμα ανά-1 ή ανα-3, αλλά και νοερή καταμέτρηση οι οποίες είναι κοινές ή συμπληρώνουν τις στρατηγικές που έχουν καταγραφεί από άλλες έρευνες (Pepper & Hunting, 1998· Skoumpourdi & Sofikiti, 2009).

Παιδιά με μέτρια επίδοση δεν απάντησαν κανένα ερώτημα, ενώ παιδιά με χαμηλή επίδοση απάντησαν. Το γεγονός αυτό ίσως να μπορεί να εξηγηθεί αν αναλυθεί η αναλογία αφαιρετικής σκέψης και συγκεκριμένης διαμεσολάβησης στα δύο αυτά είδη προβλημάτων σε σχέση με την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης των παιδιών των δύο ζευγαριών. Ίσως, όμως, και να αφορά στις διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών για το συγκεκριμένο πλαίσιο.

Επιπλέον, στη συγκεκριμένη έρευνα, φάνηκε ότι το εικονογραφημένο βιβλίο, παρόλο που διαπραγματευόταν μια οικεία κατάσταση για τα παιδιά, δεν φάνηκε να υποστήριξε αποτελεσματικά τον συλλογισμό τους. Παρόλη τη συμμετοχή της ερευνήτριας, τελικά δε μοίραζαν τις ποσότητες των

μπισκότων με δίκαιο τρόπο, κάτι που είχε παρατηρηθεί σε έρευνα του Ζαχάρου (2006).

Όπως έχουν δείξει και άλλες έρευνες, το πλαίσιο των προβλημάτων, επηρεάζει την επίδοση των παιδιών σε καταστάσεις μοιρασιάς και διαμορφώνει τις στρατηγικές τους (Σκουμπουρδί & Σοφικίτι, 2009). Αυτό για το εικονογραφημένο βιβλίο ως διαφορετικό πλαίσιο, μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως: 1. στη φύση της εικονογράφησης, όπου η τυχαία διάταξη των μπισκότων στο πιάτο κάνει σχετικά δύσκολη την καταμέτρησή τους, 2. στην ίδια την ιστορία, η οποία εμπλέκει μπισκότα, που είναι αγαπημένα στα παιδιά και άρα δεν έχουν διάθεση για μοίρασμά τους, 3. στις κοινωνικές συμβάσεις στις οποίες ίσως να θεωρείται δεδομένο ότι σερβίρουμε μόνο όποιον κάθεται στο τραπέζι και οι υπόλοιποι που για κάποιον λόγω δεν κάθονται (π.χ. μόλις ήρθαν), θα πάρουν το μερίδιο που περίσσεψε, αν περίσσεψε.

Με δεδομένο τον περιορισμένο αριθμό παιδιών στην έρευνα τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα, αλλά μας δίνουν ένα στίγμα για την ανταπόκριση των παιδιών στις καταστάσεις επαναλαμβανόμενης μοιρασιάς του εικονογραφημένου βιβλίου. Περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη στην οποία το εικονογραφημένο βιβλίο θα χρησιμοποιηθεί μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου, ώστε να καταγραφεί αν θα μπορούσε να αποτελέσει διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baroody, A. J. (2004). The developmental bases for early childhood number and operations standards. In D. Clements & J. Sarama (Eds.), *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 173-219). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Casey, B., Erkut, S., Ceder, I., & Mercer Young, J. (2008). Use of a story telling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(1), 29-48.
- Clements, D. H. (2004). Major themes and recommendations. In D. H. Clements, Sarama, J., DiBiase, E., & DiBiase, A.-M. (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics*. Studies in Mathematical Thinking and Learning Series. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Elia, I., Van Den Heuvel-Panhuizen, M., & Georgiou, A. (2010). The role of

- picture books on children's cognitive engagement with mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 125-147.
- Fischbein, E., Deri, M., Nello, M. S., & Marino, M. S. (1985). The role of implicit models in solving verbal problems in multiplication and division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(1), 3-17.
- Frydman, O., & Bryant, P. E. (1988). Sharing and understanding of number equivalence by young children. *Cognitive Development*, 3(4), 323-339.
- Ζαχάρος, Κ. (2006) *Οι μαθηματικές έννοιες στην Προσχολική Εκπαίδευση και η διδασκαλία τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hutchins, P. (1986). *The doorbell rang*. New York: Greenwillow Books.
- Κολέζα, Ε. (2009). *Θεωρία και Πράξη στη διδασκαλία των Μαθηματικών*. Δ΄ Έκδοση. Αθήνα: Τόπος.
- Κορηλάκη, Α. (2000). Η κατανόηση της διαίρεσης και του πολλαπλασιασμού από τα μικρά παιδιά. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΡ ΜΕΤΑ-πτυχιακά: εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή. Αθήνα.
- Lowe, V. (2007). *Stories, pictures and reality two children tell*. London: Routledge.
- Morrow, L. & Gambrell, L. (2004) *Using children's literature in preschool comprehending and enjoying books*. USA: International Reading Association.
- Nicol, C., & Crespo, S. (2005). Exploring mathematics in imaginative places: rethinking what counts as meaningful contexts for learning mathematics. *School Science and Mathematics*, 105(5), 240-251.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2007). *Τα παιδιά κάνουν μαθηματικά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pepper, K., & Hunting, R. (1998). Preschoolers' Counting and Sharing. *Journal for research in Mathematics Education*, 29(2), 164-183.
- ΠΣΝ: Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σκουμπορδή, Χ. (2012). *Σχεδιασμός ένταξης υλικών και μέσων στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. Εκδόσεις Πατάκης, Αθήνα.
- Skoumpourdi, C., & Sofikiti, D. (2009). Young children's material manipulating strategies in division tasks. In M. Tzekaki, M. Kaldrimidou & H. Sakonidis (eds.), *Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 5, pp. 137-144). Thessaloniki, Greece: PME.
- Tirosh, D., Tsamir, P., Tabach, M., Levenson, E., & Barkai, R. (2011). Can you take half? Kindergarten Children's Responses. 7th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (pp. 1891-1901). University

of Rzeszów, Poland.

Van Den Heuvel-Panhuizen, M. (2005). The role of contexts in assessment problems in mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 25(2), 2-9.

Van Den Heuvel-Panhuizen, M. & Van Den Boogaard, S. (2008). Picture books as an impetus for kindergartners' mathematical thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 10, 341-373.

ABSTRACT

Current proposals of the teaching of mathematics indicate the children literature as part of the mathematical activities. An illustrated book that connects mathematics with real life is the book "The doorbell rang". It refers to an interesting story in which a mother has made cookies and calls her children to share them with each other. When the children find the way to share the cookies, the doorbell ring and other children appear, thus the cookies have to be shared again. Trying to investigate if and how young children respond in situations of repeated sharing this book was used to pairs of children. The results showed that although the kindergartners responded in situations of repeated sharing, they did not realize the relationships of sharing.

Παρασκευή-Τσαμπίκα Χρυσανθή

Υποψήφια Διδάκτωρ, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Αντισμηνάρχου Βολονάκη 15, 85131, Ρόδος

Τηλ.: 2241033352 / 6943458231

E-mail: psed15009@aegean.gr

Χρυσάνθη Σκουμπουρδή

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Λεωφόρος Δημοκρατίας 1, 85132, Ρόδος

Τηλ.: 2241099144

E-mail: kara@aegean.gr

**ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ**

Δημιουργική σύζευξη λογοτεχνίας και θεάτρου στο σχολικό περιβάλλον: Η συναισθηματική ανάπτυξη και η καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών μέσα από την επεξεργασία και μεταγραφή του λαϊκού παραμυθιού σε θεατρικό λόγο

Αφροδίτη Ανδρέου, Σταυρούλα-Λυδία Παπαστεφανάκη

Το σχολείο ομολογουμένως αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και ως τέτοιο οφείλει ν' αφουγκράζεται τον παλμό της, να κατανοεί τις ανάγκες της, να λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες της και να μοιράζεται με κριτικό πνεύμα τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς της. Σήμερα που ο ρυθμός των αλλαγών σε όλους τους τομείς είναι αφάνταστα γρήγορος, επιβάλλεται όσο ποτέ η Εκπαίδευση να καταγράφει, να μελετά και να αναλύει κάθε αλλαγή, αντλώντας έτσι χρήσιμα στοιχεία για την αναβάθμιση της ποιότητας και την βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της.

Στο πλαίσιο αυτό, η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία, προτάσσει την Παιδαγωγική του Βιώματος, η οποία έχει θεωρηθεί τα τελευταία χρόνια ως ιδανική προσέγγιση μάθησης και προσωπικής εξέλιξης στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της δυνατότητας που παρέχει στους συμμετέχοντες να ανακαλύψουν και να εξασκήσουν άμεσα την προς επεξεργασία γνώση. Κάθε άνθρωπος επεξεργάζεται τις πληροφορίες και επιλύει τα προβλήματα με προσωπικό τρόπο, ακολουθώντας, εναλλακτικά, διαφορετικό στυλ μάθησης. Σύμφωνα με τον αναπτυξιακό ψυχολόγο Gardner (1983) και τη θεωρία των Πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Theory of Multiple Intelligences), η νοημοσύνη είναι ένα σύστημα πολλαπλών νοητικών, κοινωνικών, κιναισθητικών και άλλων ικανοτήτων: πιο συγκεκριμένα τις διαχωρίζει σε γλωσσική, λογικομαθηματική, σωματική-κιναισθητική, χωρική, μουσική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική. Αυτό σημαίνει ότι η παροχή μιας βιωματικά προσανατολισμένης διδασκαλίας φύσει εμπειρέχουσας ποικίλους τρόπους έκφρασης και επεξεργασίας πληροφοριών, μπορεί να οδηγήσει το κάθε παιδί να αναπτύξει τις πλευρές εκείνες του εαυτού του που δεν θα ανέπτυξε στο πλαίσιο μιας καθαρά νοησιαρχικά δομημένης διδασκαλίας. Σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω, η Παιδαγωγική του Θεάτρου, θέτοντας ως απώ-

τερο στόχο την ενίσχυση της προσωπικότητας του παιδιού, παρέχει βιωματικά εργαλεία στους εμπυχωτές- εκπαιδευτικούς, ενώ αντιστοίχως τα παραμύθια ως βασικά εργαλεία αυτής της παιδαγωγικής, προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν διαφορετικούς συνδυασμούς της πολλαπλής νοημοσύνης τους, ως σημεία εισόδου για τη μάθηση (Gardner, 1999). Στην παρούσα απόπειρα, μέσα από την πράξη, επιλέγουμε να ασχοληθούμε με τους τομείς της γλωσσικής και συναισθηματικής νοημοσύνης. Είναι όμως απαραίτητο, πριν όλων, να διευκρινιστεί ο λόγος που επιλέγουμε το παραμύθι ως εργαλείο θεατρικής εμπύχωσης και τη θεατρική εμπύχωση ως μέθοδο για την επεξεργασία του παραμυθιού.

Το παραμύθι λειτουργεί ως μέσο κοινωνικοποίησης και εκπολιτισμού, προσφέροντας στα παιδιά νέες εμπειρίες για γεγονότα που ενδεχομένως συναντούν στην πραγματική ζωή και εστιάζοντας σε συγκεκριμένα θέματα βάσει των ενδιαφερόντων και των αναγκών τους (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015: 58-59). Το λαϊκό παραμύθι ειδικότερα, ως μέσο απεικόνισης των αξιών και της ιδιοσυγκρασίας ενός λαού, αναδεικνύει ρόλους και πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία έχουν ορίσει τον τρόπο ανάπτυξης του ατόμου μέσα στην κοινωνία, ενεργοποιώντας παράλληλα μέσα από το λυρισμό και την φαντασία, τους συναισθηματικούς υποδοχείς του ακροατή. Τέτοιας αισθητικής και εννοιολογικής αξίας κείμενα, μπορούν εύκολα να λειτουργήσουν ως απαρχή δραματουργικής επεξεργασίας στην τάξη, οδηγώντας τους μαθητές με ευχάριστο τρόπο στην ανάπτυξη της προφορικής και της γραπτής έκφρασης, με παράλληλη κατάκτηση εννοιών και καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Στοιχεία του λόγου όπως το οικείο λεξιλόγιο, η εικονοπλαστική γλώσσα, ο εύληπτος χαρακτήρας τους, η ποιητική-λυρική διάθεση, και στοιχεία συναισθηματικής χροιάς όπως η οικουμενικότητα των μηνυμάτων, η ένωση του έμψυχου και του άψυχου, του φανταστικού και του πραγματικού, ο δραματικός χαρακτήρας των προσώπων, η παραστατική αμεσότητα των καταστάσεων που επιτρέπει προσωπική εμπλοκή, η μαγεία (Παπακώστα, 2004: 632, 2007: 209), είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού που το καθιστούν ικανότατο είδος κειμένου για θεατρική επεξεργασία με στόχο τη γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη.

Το παραμύθι αποτελεί σημαντικό μέσο αγωγής του παιδιού, το οποίο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει μαγικά και ανιμιστικά τον κόσμο: η ταύτιση του παιδιού με τους ήρωες της ιστορίας οδηγεί στη βίωση συγκινήσεων, αισθημάτων συμπόνιας, ενώ παράλληλα αυτοεπιβεβαιώνεται με τις επιπέτες των μικρών και αδυνάμων και την τελική επικράτησή τους έναντι των δυνατών. Η συνήθης αίσια κατάληξη στο τέλος της ιστορίας αποκαθι-

στά την ηθική τάξη πραγμάτων και εξαγνίζει το παιδί (Μαλαφάντης, 2011: 240). Ακόμη όμως και στην περίπτωση του μη αίσιου τέλους, (βλ. «Τα δεκα-νίκια») το συναισθηματικό δυναμικό επίσης ενεργοποιείται καθώς τα παιδιά συγκινούνται ταυτιζόμενα με τον ήρωα και ενεργοποιούνται για την αλλαγή προς ένα επιθυμητό και δίκαιο τέλος. Με τη βοήθεια των παραμυθιών τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν εσωτερικές σκέψεις και συναισθήματα με συμβολικό τρόπο, διαφεύγοντας από την πραγματικότητα μέσω της μεταμφίσεως: προμηθεύονται με λεκτική δύναμη και αφηγηματικές ικανότητες για να εγγράψουν τις ελπίδες και τις επιθυμίες τους στον κόσμο.

Στο πέρασμα των εποχών, το παραμύθι εμφανίζεται ως μια πραγματικότητα που προβάλλει αντίσταση στην αλλαγή, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα εύπλαστο υλικό ικανό να μεταμορφώνεται για να προσαρμόζεται σε νέες ανάγκες. Είναι σημαντικό οι μαθητές που επεξεργάζονται ένα λαϊκό παραμύθι, να έχουν υπόψη πως οι λαϊκές διηγήσεις υπάρχουν μαζί με τους ανθρώπους που τις αφηγήθηκαν, κι ότι οι ίδιοι μπορεί να μετατραπούν σε τέτοιους. Είναι δύσκολο λοιπόν να ανακαλυφθεί το λαϊκό παραμύθι για το λόγο ότι δεν είναι κάτι σταθερό αλλά μια συνεχώς αναμορφούμενη πραγματικότητα (Καπλάνογλου, 2015: 13, 26-30, 33-35). Αξιοποιώντας δημιουργικά την παραπάνω ιδιότητα, μπορούν να παρέμβουν εύελικτα σε αυτή την πραγματικότητα και οι ίδιοι οι μαθητές, επεξεργαζόμενοι προφορικά ή γραπτά τα φαντασιακά τεκταινόμενα, αφηγούμενοι την ιστορία, δίνοντας διαφορετικό τέλος, συνομιλώντας με τους ήρωες, αλλάζοντας πλήρως τον καμβά ανάλογα με την κρίση και τις ανάγκες τους. Έτσι οδηγούνται στην εξοικείωση με διαφορετικές εκφάνσεις της γλώσσας, μέσα από την προσέγγιση του λόγου σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας (Λαζαρίδου, 2004: 35).

Από τη δραματική σκοπιά τώρα, το Θέατρο ως μέσο έκφρασης ξεπερνά τα όρια της γλωσσικής επικοινωνίας και συμβάλλει καίρια στην (απο)κωδικοποίηση και συνειδητοποίηση των καλά εντυπωμένων αξιών του κειμένου. Ο βιωματικός τρόπος προσέγγισης, οδηγεί στην κατανόηση της άμεσης σχέσης του με τη ζωή και τις αξίες της και ενεργοποιεί το συγκινησιακό και συναισθηματικό κόσμο των παιδιών μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την ταύτισής τους με τον εκάστοτε ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, η ενεργή εμπλοκή στο παραμύθι, βοηθά τους εσωστρεφείς μαθητές να ανοιχτούν στην ομάδα, να ξεπεράσουν τους φόβους της γλωσσικής τους ανεπάρκειας, να επικοινωνήσουν με τους υπόλοιπους και να βελτιώσουν τις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές τους ικανότητες (Somers, 1994 στο Λαζαρίδου, 2004: 36). Επιπλέον, ενισχύεται η κατανόηση του προφορικού λόγου, μέσω

της ενεργοποίησης του εσωτερικού σημασιολογικού συστήματος, γεγονός που επιτυγχάνεται και με τα λεκτικά «πάρε δώσε» κατά τα σωματικά παιχνίδια: οδηγίες παιχνιδιού, παροχή διευκρινίσεων, αλληλεπίδραση με ομηλικούς (Griva & Chostelidou, 2012 στο Λαζαρίδου, 2004: 37). Στο ίδιο μοτίβο, δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό μέσω δραματικών τεχνικών να εισαγάγει ή να επαναλάβει νέο λεξιλόγιο, με τρόπο λυρικό και αισθητικά καθηλωτικό. Νέες λέξεις και φράσεις, ή παλιές που ανασηματοδοτούνται, μπορούν να ειπωθούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, να αναπαρασταθούν, να κατανοηθούν, να μετουσιωθούν, να γίνουν πηγές έμπνευσης και δημιουργίας. Με τη βοήθεια των θεατρικών τεχνικών, οι μαθητές «ξεκλειδώνουν» τις λέξεις του κειμένου, συνδέουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με τα θέματά του και τοποθετούν τη δράση του σε συμφραζόμενα. Εν συνεχεία, προσεγγίζουν τους χαρακτήρες αυτοσχεδιάζοντας, μπαίνοντας οι ίδιοι σε ρόλους και δανειζοντάς τους συναισθήματα, επιθυμίες, σκέψεις και όνειρα. Έτσι, μέσα από «απρόβλεπτες συναντήσεις» άμεσα, αυθόρμητα, γεννιέται ένα νέο ξεχωριστό, μη αναμενόμενο κείμενο, που αποτελεί τον άξονα για το στήσιμο δρώμενων και το οποίο οδηγεί κατ' επέκταση στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου των συμμετεχόντων.

Η σύγχρονη άποψη της Θεατρικής Αγωγής συνοψίζεται σε τρεις λέξεις: *βίωμα – δράση – συμμετοχή*. «Ο μύθος που επινοείται, σημειώνεται, γράφεται, καταγράφεται, πρέπει προπαντός να παιχτεί, να λεχθεί, να υπάρξει στο χώρο και στο χρόνο. Επινοείται όταν παίζεται ή παίζεται για να υπάρξει» (Beauchamp, 1998: 46). Το σενάριο μετασηματίζεται μέσα απ' την εμπύχωσή του, όπως ακριβώς γεννιούνται ο χώρος, οι ρόλοι, και τα σκηνικά καθώς προχωράει το «πείραμα», καθώς η δραματοποίηση γεννιέται και αναπτύσσεται μέσα από πειραματισμούς. Είναι ένας καμβάς κενός στην αρχή, που γεμίζει με τις απόψεις, τις ιδέες και τη δράση των συμμετεχόντων. Με αυτή τη διαδικασία προκαλείται παραγωγή εικόνων, ήχων, λέξεων, χειρονομιών, δηλαδή ενός είδους ΛΟΓΟΥ πολύ σημαντικού για τα παιδιά γιατί μ' αυτόν εμπλέκουν ένα επικοινωνιακό νόημα με την προσωπική έκφραση (Παπακώστα, 2004: 634).

Βασισμένη στην παραπάνω φιλοσοφία είναι η δόμηση της *Διερευνητικής δραματοποίησης*, στην οποία βασίστηκε η πρώτη φάση της διδασκαλίας που προτείνεται παρακάτω. Πρόκειται για μια πολυδύναμη και πολυσύνθετη μέθοδο με ιδανική εφαρμογή στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, βασιζόμενη στη μέσω δραματικών τεχνικών «*θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας που συνδέεται με την εμπειρία των παιδιών*» (Παπαδόπουλος, 2010: 121), ενώ η *Δραματοποίηση*, στην οποία προτείνεται τα παιδιά να καταλήξουν στις μετέπειτα φάσεις της διδασκαλίας «*συνιστά τη με-*

ταγραφή ενός οποιουδήποτε κειμένου σε κώδικες του δράματος (διάλογος, δράση, πλοκή, συγκρούσεις κ.τ.λ.) με τελικό σκοπό την εικονοποίηση και την έκφρασή του υπό μορφή θεατρικού δρώμενου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας» (Γραμματάς, 2001: 46).

Αυτό που πρέπει να έχει εδώ υπόψη του ο εκπαιδευτικός, είναι πως όπως και σε κάθε είδος Αισθητικής Επικοινωνίας έτσι και στη θεατρική επικοινωνία, η πληροφορία υφίσταται μεταβολές κατά τη μετάδοσή της. Το μήνυμα το οποίο απευθύνει ο αποδέκτης μπορεί να διαφέρει από μία άποψη απ' αυτό που είχε σκοπό να δημιουργήσει ο παραγωγός, διότι το αισθητικό μήνυμα είναι από τον ορισμό (φύση του) ασαφές (Παπακώστα, 2010: 364). Παρόλ' αυτά, η μαγεία αυτής της επεξεργασίας, εστιάζεται ακριβώς σε αυτό: τα παιδιά, βγαίνουν από τα στενά προγραμματισμένα πλαίσια, και ενεργοποιώντας τη φαντασία και την κρίση τους, δημιουργούν τις προσωπικές τους αυθεντικές εννοιολογικές δομές.

Κλείνοντας, και λίγο πριν μπούμε στον ιδιαίτερο κόσμο της δραματοποίησης, αξίζει να αναφέρουμε πως πέρα από κάθε θεωρία, τιμή ανήκει στην κάθε ανώνυμη παραμυθού-γιαγιά που συντρόφεψε τα παιδικά χρόνια πολλών γενεών και γέμισε με ζεστασιά τις ψυχές τους ...τότε... μια φορά κι έναν καιρό.

ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: ΤΟ ΛΑΪΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ «ΤΑ ΔΕΚΑΝΙΚΙΑ»

«Τα δεκανίκια», είναι ένα αισθητικά ενδιαφέρον ινδικό λαϊκό παραμύθι, περιεκτικό, με λόγο άμεσο και οικείο, πλούσιο σε αξίες και οικουμενικά νοήματα, που συνδυάζει δημιουργικά τη φαντασία με την πραγματικότητα, θίγοντας βαθιά θέματα της ανθρώπινης υπόστασης και της κοινωνίας εν γένει. Ο βαθιά δραματικός χαρακτήρας των προσώπων με την ενδιαφέρουσα δομή, πίσω από την οποία μπορούν να εκμαιευθούν συμπεράσματα για τη δομή του συνόλου της κοινωνίας σήμερα, επισφραγίζεται από το απρόσμενο τέλος της ιστορίας, που οδηγεί τον αναγνώστη σε μονοπάτια συγκίνησης και σκέψης προς την αλλαγή.

Σύμφωνα με το παραμύθι¹, υπήρχε κάποτε μια πολιτεία, της οποίας ο βασιλιάς αναγκάζει όλους τους κατοίκους να περπατούν με δεκανίκια, επειδή ο ίδιος καθίσταται ξάφνου ανήμπορος να περπατήσει. Οι κάτοικοι στην αρχή αψηφούν την εντολή, γεγονός που καταστέλλεται με τις πρώτες θανατικές ποινές. Χρόνο με το χρόνο, οι άνθρωποι ξεχνούν να περπατούν

1. Για το ολοκληρωμένο παραμύθι «Τα δεκανίκια», βλ. Λαμπρέλη, 2012: 31-36.

και δημιουργούνται νέες γενιές που δεν έχουν ιδέα πώς είναι να στηρίζεται στα πόδια σου. Ένας ερημίτης γέρος ζει εκτός της πολιτείας και συνεχίζει να περπατά ες αεί. Όταν ο βασιλιάς πεθαίνει, προσπαθεί να πείσει τους κατοίκους ότι μπορούν να περπατήσουν, αρκεί απλώς να προσπαθήσουν. Κανένας, εκτός από δέκα νέα παλικάρια δεν τον πιστεύει. Αυτοί οι δέκα νέοι όμως, με επιμονή και υπομονή, καταφέρνουν να εκπαιδεύσουν το σώμα τους στο περπάτημα, το τρέξιμο και το χορό και να αγγίξουν την ελευθερία που ζητούσαν. Όταν το καταφέρνουν, εμφανίζονται μπροστά στους υπόλοιπους κατοίκους της πολιτείας, οι οποίοι με ενθουσιασμό προσπαθούν να τους ακολουθήσουν. Μάταια όμως, καθότι παρά τις προτροπές του ερημίτη για συντονισμένη προσπάθεια, δεν έχουν καθόλου υπομονή και τα απαίδευτα σώματά τους δεν μπορούν τόσο γρήγορα να ανταποκριθούν. Στα τραύματα και τις πληγές των αδύναμων σωμάτων αυτών, οι δικαστές κι ο νέος βασιλιάς απαντούν για άλλη μια φορά με το θάνατο. Κανείς δεν προσπαθεί να ξαναπερπατήσει έκτοτε.

Η διαδικασία της Δραματοποίησης είναι σίγουρα μια διαδικασία που δύσκολα περιγράφεται, μιας και η δυναμική της βρίσκεται κυρίως στην ακατάπαυστη ροή της και στην ατμόσφαιρα που δημιουργεί. Η προσπάθεια που γίνεται κατά τη διάρκειά της όμως, στηρίζεται σίγουρα σε κάποιο πλάνο, παρότι οφείλεται να επισημάνει κανείς ότι σε τέτοιου είδους προσεγγίσεις, παίζει σημαντικό ρόλο η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εμπλουτίζει και να ενισχύει συνεχώς τους στόχους και τις δυνατότητες του πλάνου που χρησιμοποιεί (Παπακώστα, 2007: 213).

Είναι πολύ σπουδαίο, πριν από την έναρξη της εκάστοτε διδασκαλίας, να καταστεί σαφές στον εκπαιδευτικό το ποιοι είναι οι στόχοι και οι έννοιες του παραμυθιού στις οποίες θα επικεντρωθεί η δραματουργική επεξεργασία: η ελευθερία και πορεία προς αυτήν, η σχέση με την εξουσία, η πίστη στον εαυτό, η προσπάθεια για καλύτερη ζωή, η σημασία της κριτικής σκέψης. Στο ίδιο πλαίσιο, σημαντική είναι και η καταγραφή των προσώπων ή των αναπαραστάσιμων στοιχείων της ιστορίας μέσα από τα οποία οι συμμετέχοντες θα έρθουν σε βαθύτερη επαφή με τα νοήματα του κειμένου: ο βασιλιάς, ο γέρος ερημίτης, οι δέκα νέοι, οι κάτοικοι, ο δικαστής, ο νέος βασιλιάς, τα δεκανίκια, τα παράλυτα πόδια, το άλογο του βασιλιά, οι γιατροί. Αυτά όλα τα πρόσωπα, τα αντικείμενα, τα στοιχεία ή ακόμα και σκόπιμα προσωποποιημένες έννοιες όπως η ελευθερία, η υπομονή, η εξουσία, ο θάνατος, μπορούν, προσαρμοσμένα σε ποικίλες δραματικές τεχνικές να αποτελέσουν το βατήρα της δραματουργικής επεξεργασίας.

Μετά το τέλος της συνάντησης, θα επιδιώξουμε οι μαθητές να έχουν με εναλλακτικό τρόπο κατακτήσει τις έννοιες του παραμυθιού, να έχουν ξεκλειδώσει το συναισθηματικό δυναμικό τους μέσα από τη βίωση καταστάσεων στο εδώ και τώρα, την ενσυναίσθηση και την ταύτιση με το ρόλο, να έχουν βοηθηθεί στην ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου μέσα από το σωματικό αυτοσχεδιασμό και τη συμμετοχή στη δραματική διεργασία και να έχουν εξασκήσει την γραπτή τους έκφραση με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, μέσα από τη δημιουργική παραγωγή πρωτότυπων κειμένων βασισμένων στην παρούσα εμπειρία τους είτε/και τη μεταγραφή του λαϊκού παραμυθιού σε θεατρικό λόγο.

Κατά την έναρξη της συνάντησης και πριν την έναρξη της ανάγνωσης, είναι σημαντικό οι μαθητές να ενεργοποιήσουν το σώμα και τη φαντασία τους με δραστηριότητες που θα τους χαλαρώσουν και έμμεσα θα τους βάλουν στο κλίμα του παραμυθιού²: Προτείνουμε στους μαθητές να αρχίσουν να περπατάνε διάσπαρτα στο χώρο. Στη συνέχεια, προτείνουμε διαφορετικά στυλ περπατήματος, τα οποία συνδέονται με το παραμύθι: σα να είναι τα πόδια τους δεμένα (μπορούμε όντως να τους δέσουμε τα πόδια με πανιά ή σπάγκο), με τα γόνατα, στηριζόμενοι στις παλάμες τους, ο ένας στην πλάτη του άλλου, σε μια καρέκλα, σα να μην έχουν πόδια, με σκυμμένο το κεφάλι, κουτσό, χορεύοντας, σερνόμενοι, τρέχοντας. Το ζητούμενο είναι τα παιδιά να αντιληφθούν αδρομερώς την αίσθηση της αδυναμίας κίνησης, του να περπατάς αντισυμβατικά ή και με εξωτερικά βοηθήματα. Οι ασκήσεις αυτές μπορούν να γίνουν τμήματα μιας φανταστικής ιστορίας που θα εμπνευστεί ο εκπαιδευτικός και θα είναι συνδεδεμένη ή όχι με το κυρίως κείμενο: *Περπατήστε σα να μην έχετε πόδια!*, ή, *κι ήρθε ένας ποντικός και ροκάνισε σιγά σιγά τα ποδαράκια σας...*, ή σε μορφή παιχνιδιού ρόλων: *Ήταν κάποτε μια πολιτεία ποντικών, που της άρεσε να επισκέπτεται τους ανθρώπους και να ροκανίζει τα πόδια απ τις καρέκλες τους! Κι οι καρέκλες, (ενν. τα παιδιά), δεν είχαν πια πόδια για να περπατήσουν!*

Επεξεργασίας αρχίνισμα και μετά από την πρώτη ανάγνωση, που μπορεί να σταματά και να ξεκινά κατά το δοκούν, και να παρεμβάλλονται με τρόπο μυστηριακό οι δραματικές τεχνικές, ζητείται από το βασιλιά να έρθει στο κέντρο του κύκλου και να κάτσει στην *καρέκλα των αποκαλύψεων*³. Ένα παιδί,

2. Γίνεται λόγος για την πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού, τη φάση της «απελευθέρωσης» όπως τη χαρακτηρίζει ο Κουρετζής (1991) ή της «προθέρμανσης της ομάδας», σύμφωνα με το Μουδατσάκι (1994). Για ασκήσεις και παιχνίδια της πρώτης φάσης βλ. Γκόβας (2003). Αντίστοιχα, στη διερευνητική δραματοποίηση με την οποία θα ασχοληθούμε, το στάδιο αυτό συμπίπτει με την «δημιουργία ατμόσφαιρας για την ομάδα», κατά τον Παπαδόπουλο (2010).

3. Για το σύνολο των δραματικών τεχνικών, βλ. Παπαδόπουλος, 2010: 245-291.

κάθεται στη μέση του κύκλου και οι υπόλοιποι γύρω του υποβάλλουν ερωτήσεις για τη ζωή, τις σκέψεις και τα κίνητρά του, εξασκώντας την στοχευμένη προφορική τους έκφραση και βλέποντας πίσω από την επιφάνεια του ρόλου: *Ποιος είσαι; Πού πας; Γιατί έδωσες αυτή τη διαταγή; Τι κέρδισες; Γιατί ήθελες να είσαι πρώτος; Πώς νιώθεις που κανείς άλλος δεν περπατά; Πώς είναι να είναι λυπημένα όλα τα πρόσωπα γύρω σου;* Ενδιαφέρον στο σημείο αυτό θα παρουσίαζε και η τεχνική του *συλλογικού χαρακτήρα*, όπου όλη η ομάδα μαζί εκφράζει σε κύκλο ή άλλη διάταξη διαδοχικά τις σκέψεις του ίδιου προσώπου πάνω στο ίδιο θέμα, αναδεικνύοντας την πολυπρισματικότητα του κόσμου.

Τα παιδιά σηκώνονται και συνοδεύει μουσικής, ο εμψυχωτής καλεί την ομάδα, ολόκληρη αυτή τη φορά να μπει σε ρόλο: «...και όλοι οι κάτοικοι με τα δεκανίκια, ήρθαν μπροστά από το παλάτι για να διαμαρτυρηθούν στο βασιλιά τους για την άδικη αυτή διαταγή...»

Η εικόνα παγώνει. Το πάγωμα του χρόνου αναδεικνύει την ποιητική και αμφίσημη δύναμη της εικόνας διεγείροντας τη συγκίνηση μέσα από τον οπτικό λυρισμό. Κατόπιν ο εμψυχωτής, με την τεχνική των *φωναχτών σκέψεων*, ρωτά τους ήρωες από πού έρχονται, τι έχει συμβεί, γιατί έχουν δεκανίκια, πώς νιώθουν γι' αυτό, και τι θα ήθελαν να γίνει. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως μπορεί να ένιωθαν οι κάτοικοι με νεκρά τα πόδια και αρχίζουν μέσα από το ρόλο να συνειδητοποιούν την έννοια της ανελευθερίας και να αποκτούν ενσυναίσθηση ενεργοποιώντας το συναισθηματικό δυναμικό τους.

Εν συνεχεία, σε *αυτοσχεδιαστικό* πλαίσιο δύο από τα παιδιά της προηγούμενης εικόνας γίνονται δεκανίκια και δίνουν παράσταση πάνω στη σκηνή της αίθουσας συνομιλώντας, ενώ η ομάδα παρακολουθεί. Τα δεκανίκια δηλώνουν τα συναισθήματά τους για την υποχρεωτική παροχή στήριξης στους ανθρώπους, τις καθημερινές τους εμπειρίες και σκέψεις τους πάνω στην κατάσταση στην οποία έχουν υποβληθεί. Οι συμμετέχοντες παρατηρούν τις διαφορετικές πλευρές κάθε ιστορίας. Τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση του «δεκανικιού», νιώθοντας πως είναι να στηρίζεις κάποιον επίμονα, γνωρίζοντας πως ο ίδιος δεν μπορεί να εξυπηρετήσει τον ίδιο του τον εαυτό. Οι αρχικοί στόχοι επιτυγχάνονται και μέσω της διασκέδασης, με τους μαθητές να παίρνουν ρόλους τόσο αντισυμβατικούς, που έρχονται σε αντίθεση με τις καθημερινές τους παραστάσεις: «*Κι ύστερα, το λόγο πήραν το χύμα και οι πλάκες, και διαμαρτυρήθηκαν κι αυτά που καταχτυπιούνται όλη μέρα από αυτά τα μεταλλικά πράγματα...*», μπορεί να παρέμβει ο εμψυχωτής.

Σε λογική συνέχεια της έννοιας της ανελευθερίας με την οποία έχουμε καταπιαστεί ως αυτή τη στιγμή, έρχεται και η επεξεργασία των εννοιών εξουσία, φόβος και επανάσταση, ως το επόμενο στάδιο. *Ανταλλαγή επιχειρημάτων* αυτή τη φορά θα γίνει πάνω στη σκηνή, με ξεκάθαρο στόχο την ανάπτυξη του προφο-

ρικού λόγου και της σκέψης της ομάδας. Από τη μία πλευρά θα είναι τα 10 παλικάρια που θέλησαν να μάθουν να περπατούν και απέναντί τους μία ομάδα συμβατικών φοβισμένων πολιτών με δεκανίκια. Οι δύο ομάδες ανταλλάσσουν επιχειρήματα για τους λόγους που θέλουν οι μεν να μάθουν να περπατούν και οι δε να μείνουν στην παραλυσία τους. Αν ο εμψυχωτής-δάσκαλος το κρίνει σκόπιμο, εν συνεχεία, τα επιχειρήματα αυτά καταγράφονται σε χαρτί από άλλα μέλη της ομάδας και επεξεργάζονται πιο συστηματικά. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να κάνουν την εμφάνισή τους και οι ίδιες οι έννοιες του φόβου και της ελευθερίας, κατά μόνος ή συνοδευτικά των ηρώων, βοηθώντας στην εύρεση των επιχειρημάτων ή αυτοσχεδιάζοντας σε ζευγάρι: «Και η ελευθερία, ήρθε αντιμετώπιση με το φόβο, και πίστευαν κι οι δύο, πως ήταν δυνατότεροι απ' τον άλλον... Κι άρχισαν να μιλούν», εισάγει ο εμψυχωτής.

Η ανάγνωση συνεχίζεται, και τα παιδιά θα παρατηρήσουν πως ο γέρος ερημίτης θα είχε σίγουρα πολλά να ανταλλάξει με την ομάδα. Με το *περίγραμμα του ρόλου*, οι συμμετέχοντες, έχουν την ευκαιρία να βιώσουν την κατάνυξη της άμεσης επαφής με το ρόλο και να ασκήσουν παράλληλα τη γραπτή τους έκφραση. Ο εμψυχωτής, απλώνει χαρτί του μέτρου στο πάτωμα και κάποιος από την ομάδα ξαπλώνει πάνω του αναπαριστώντας το γέρο. Η ομάδα σχεδιάζει το *περίγραμμά του* κι έπειτα γεμίζει το εσωτερικό του με τις φράσεις που αισθάνεται το γέρο να λέει. Στη συνέχεια, το εξωτερικό γεμίζει με όλα όσα έχει η ομάδα να του πει: σκέψεις, ιδέες, συμβουλές, συναισθήματα. Όλοι μαζί, διαβάζουμε όσα γράψαμε, πάλι με συνοδεία μουσικής. Ένα δεύτερο χαρτί του μέτρου μπορεί να προστεθεί, αυτή τη φορά θα είναι το παιδί της νέας γενιάς, εκείνο που ποτέ δεν έμαθε να περπατά και που δεν ξέρει πως είναι να ζεις χωρίς δεκανίκι. Οι μαθητές, ως «γνώστες ελευθερίας», συμβουλεύουν με το γραπτό τους λόγο το παιδί, ενώ παράλληλα γίνονται ένα μαζί του, γράφοντας τα ίδια του τα λόγια όπως τα φαντάζονται. Ακόμα πιο στοχευμένα, προτείνουμε στα παιδιά να γράψουν ένα σύντομο *γράμμα* στους παραπάνω ήρωες, στο σημείο που αυτοί αισθάνονται άνετα, έξω από περιορισμούς και κανόνες, μιλώντας απ' την ψυχή τους, εκφράζοντας τις προσωπικές τους ανάγκες, μένοντας αυθεντικοί, βαθιά μέσα στην ιστορία και αγγίζοντας τον πιο ισχυρό συνειδησιακό λόγο.

Μια τεχνική με παρόμοια στόχευση, είναι αυτή της *συνέντευξης*, η οποία ομοιάζει με την *καρέκλα των αποκαλύψεων*. Τα παιδιά, οργανωμένα αυτή τη φορά σε ομάδες, ετοιμάζουν ερωτήσεις προς έναν ή περισσότερους ήρωες του παραμυθιού. Όταν είναι έτοιμοι, ως ερευνητές δημοσιογράφοι καταθέτουν τις ερωτήσεις τους, οι οποίες απαντώνται από τα μέλη της τάξης σε ρόλο. Έτσι, ανακαλύπτουν διερευνητικά όλα όσα θα ήθελαν για το βασιλιά του παραμυθιού, το θαρραλέο γέρο ερημίτη που ποτέ δεν έπαψε να περπατά, τους δέκα νέους, το δικαστή.

Ύστερα, ψυχή και σώμα θα ενεργοποιηθούν με έντονο τρόπο μέσα από τη βωβή έκφραση: «Και ήρθε ο θάνατος, να πάρει εκείνους που αφήφησαν τους νόμους του βασιλιά και θέλησαν να περπατήσουν». Στην παντομίμα αυτή, ένα παιδί αναπαριστά το θάνατο και ένα άλλο το βασιλιά. Η υπόλοιπη ομάδα παρακολουθεί τη σφαγή κάποιων από τα μέλη της που επαναστάτησαν. Μαύρα πανιά, μάσκες λευκές ή μαύρες και μουσική, θα εντείνουν τη βαριά ατμόσφαιρα τονίζοντας το τίμημα της προσπάθειας για ελευθερία. Η παντομιμική αναπαράσταση αφαιρεί ό,τι μπορεί να δεσμεύει τη φαντασία και οδηγεί απευθείας στην καρδιά των καταστάσεων, προϋποθέτοντας εξαιρετική ευαισθησία συναισθημάτων, ενώ η μάσκα δίνοντας τελετουργική-μυθική χροιά στα τεκταινόμενα, αυξάνει την ένταση και λειτουργώντας συμβολικά επιτρέπει τη μελέτη εννοιών και καταστάσεων (Παπαδόπουλος, 2010: 281-285).

Τα παιδιά, επεξεργάζονται νέες έννοιες καθότι θα αναρωτηθούν αν αξίζει τον κόπο η υπομονή και η επιμονή όταν τόσο ισχυρά εμπόδια λειτουργούν ως τροχοπέδη στην πορεία προς το στόχο. Σε αντιπαραβολή, θα ακολουθήσει η τεχνική των εικόνων από τη ζωή του χαρακτήρα, όπου η ομάδα θα πρέπει να αναπαραστήσει, χωρισμένη σε υποομάδες, μία σκηνή από το παρελθόν, μία από το παρόν και μία από το μέλλον του ενός από τα δέκα παλικάρια που περπάτησαν κι ενός από τα παιδιά που δεν περπάτησαν ποτέ. Η τεχνική ενδιαφέρεται να δείξει τον τρόπο που τα πράγματα αλλάζουν και να σημειώσει τις αιτίες και τις συνέπειες των αλλαγών με βάση τις επιλογές των ανθρώπων. Στο τέλος αυτής της επεξεργασίας, θα έρθει ο *διάδρομος της συνείδησης*, ο οποίος θα ζητήσει στους συμμετέχοντες να κατασταλάξουν: η ομάδα φτιάχνει έναν ανθρωπίνο διάδρομο, στεκόμενη σε δύο απέναντι πλευρές, παράλληλα. Ένας από την ομάδα, ο ήρωας (ο πολίτης που πρέπει να αποφασίσει αν θα επαναστατήσει ή όχι), ακούει τη φωνή της συνείδησής του, καθώς καθένα από τα μέλη της ομάδας του λέει τι νομίζει ότι πρέπει να κάνει και γιατί, καθώς περνά ανάμεσά τους. Στο τέλος του διαδρόμου, ο ήρωας θα αποφασίσει, λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα άκουσε και ένωσε, αν θα προχωρήσει στο στόχο του, ή αν θα τα παρατήσει.

Σε αυτή την πρώτη φάση της επεξεργασίας, οι μαθητές νιώθουν πολύ έντονα την συναισθηματική φόρτιση μέσα από την ταύτιση με το ρόλο, και παράλληλα ιδιαίτερες και διαφορετικές σκέψεις παίρνουν θέση στους συλλογισμούς τους. Είναι σημαντικό όμως, μετά από αυτή τη διαδικασία, όλα όσα τα παιδιά εισέπραξαν, να εισαχθούν σε πιο οργανωμένο πλαίσιο. Στη δεύτερη φάση της επεξεργασίας, σ' αυτήν της παραγωγής νέου κειμένου, ή της μεταγραφής του παραμυθιού σε θεατρικό λόγο, οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες και θα αρχίσουν να δημιουργούν νέα κείμενα. Αυτό θα είναι πλέον το εργαστήριο δημιουργικής γραφής της ομάδας (Γραμματάς, 2001: 48). Κάθε υποομάδα, βασισμένη στα βιώμα-

τά της από την επεξεργασία, επιλέγει θέματα και γράφει κάτι εμπνευσμένη από μια σκηνή, από έναν ήρωα, από μια έννοια. Αντίστοιχα, μπορεί μία φράση του παραμυθιού να λειτουργήσει ως οδηγός για το νέο δημιούργημα των παιδιών: «Χρειάζεται κι υπομονή κι επιμονή και πειθαρχία η ελευθερία. Και κανένας δεν μπορεί να σου την επιβάλει, αν βαθιά μέσα σου δεν τη λαχταράς...» (Λαμπρέλη, 2012: 34). Το νέο κείμενο, το οποίο θα αντικατοπτρίζει τα καθημερινά βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών που θα έχουν καθορίσει τον τρόπο σύλληψης του πρωταρχικού κειμένου, μπορεί να είναι ποίημα ή πεζό, θεατρικός μονόλογος και διάλογος, ή παντομίμα, ακολουθώντας πάντα τις αρχές δημιουργίας του εκάστοτε είδους (Γραμματάς, 2001: 45-46).

Εναλλακτικά, η ομάδα μπορεί να αναλάβει τη μεταγραφή του ίδιου του παραμυθιού σε θεατρικό λόγο, δημιουργώντας ένα εκ νέου, καθαρά θεατρικό κείμενο, βασισμένο στις τεχνικές του δράματος. Με την καθοδήγηση του δασκάλου, οι μαθητές οδηγούν τις συγγραφικές τους απόπειρες με γνώμονα τη δημιουργία χαρακτήρων, διαλόγων, δράσης, πλοκής και συγκρούσεων⁴. Η γραπτή έκφραση απογειώνεται καθώς οι μικροί συγγραφείς εξοικειώνονται με τη συγγραφή νέων ειδών κειμένου, αποσυνδεδεμένοι από τις αγχωτικές διαδικασίες του σχολικού «σκέφτομαι και γράφω», με τρόπο δημιουργικό, φανταστικό, άμεσο, συνεργατικό και ταυτόχρονα συγκινησιακό. Σε ένα κείμενο με ανατρεπτικό τέλος, όπως «τα δεκανίκια», ενδιαφέρον εξίσου θα ήταν οι συμμετέχοντες να δώσουν το δικό τους φινάλε, κάνοντας τον προσωπικό τους σχολιασμό πάνω στα σημερινά κοινωνικά τεκταινόμενα, αν αυτό δεν έχει ήδη γίνει μέσα από την τεχνική του θεάτρου Φόρουμ κατά την επεξεργασία⁵.

Στο τέλος και της δεύτερης φάσης της παραγωγής του κειμένου, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να χαρούν τους καρπούς του έργου τους με την οργανωμένη παρουσίαση ή και παράσταση των δικών τους δημιουργιών. Ως μικροί ηθοποιοί, αναλαμβάνουν όλοι μαζί ή κατά ομάδες να ανεβάσουν τις δημιουργίες τους επί σκηνής, ακολουθώντας, εφόσον αυτό είναι επιθυμητό και τους λοιπούς κώδικες της παράστασης: εικαστικό, μουσικό, ενδυματολογικό (Γραμματάς, 2001: 45). Η παρουσίαση μπορεί να γίνει έμπυχα από τα ίδια τα παιδιά ή άψυχα, χρησιμοποιώντας τις μαριονέτες και το κουκλοθέατρο. Άψυχα αντικείμενα από ξύλο, ύφασμα, χαρτί, δέρ-

4. Για τις τεχνικές του δραματικού κειμένου, βλ. Παπαδόπουλος, 2010: 231-245.

5. Κατά το θέατρο Φόρουμ, μια τεχνική που προέρχεται από το θέατρο του Boal, οι συμμετέχοντες ως θεατές, έχουν την ευκαιρία να παγώσουν τη δράση και να παρέμβουν σ' αυτήν, προτείνοντας λύσεις ή αλλάζοντας τη ροή των συμβάντων. Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες και προτείνουν δύο παίκτες που μπαίνουν σε ρόλο και προσπαθούν να λύσουν ένα πρόβλημα, αναδεικνύοντας τις διαφορετικές οπτικές γωνίες κάθε συμβάντος. Βλ. Μποάλ, 1981· Boal, 2013.

μα, πλαστικό ή άλλο υλικό, με ποικίλο τρόπο κατασκευής και διαφορετικό μέγεθος, αποκτούν ζωή, κίνηση και λόγο από τους μαθητές. Η δύναμη της πειθούς που ενέχει η κούκλα λόγω των αναλλοίωτων χαρακτηριστικών της, σε συνδυασμό με τη χροιά που θα της χαρίσει καθένας από τους μικρούς ηθοποιούς, μπορεί να προσδώσει ακόμα μεγαλύτερη ένταση στην κάθετη αναπαράσταση του κειμένου, κινητοποιώντας το ψυχοπνευματικό δυναμικό συμμετεχόντων και θεατών (Γραμματάς, 2001: 60-61)

Και κάπου εδώ φτάνουμε στο τέλος. Ο συνδυασμός της μαγείας του παραμυθιού με την αμεσότητα του θεάτρου, πετυχαίνει να προσφέρει, στους μαθητές μας όλα όσα χρειάζονται για να μπορούν να νιώθουν, να εκφράζονται και να δημιουργούν αυτόνομα και αυθεντικά. Εδώ δε, συνοψίζεται και η σπουδαιότητα του μορφοπαιδευτικού και παιδαγωγικού ρόλου του θεάτρου μέσα στο σχολικό περιβάλλον, από τα παιδιά για τα παιδιά με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή που οδηγεί στην καταξίωση της παρουσίας του Θεάτρου στο πρόγραμμα των σύγχρονου Σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυδίκος, Ε. (1995). *Το λαϊκό παραμύθι θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι*. (μτφρ. Ε. Πανίτσκα), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*. (μτφρ. Μ. Παπαδήμα), Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*. (μτφρ. Θ. Γραμματάς), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μποάλ, Α. (1981). *Το θέατρο του καταπιεσμένου*. (μτφρ. Ε. Μπραουδάκη), Αθήνα: Θεωρία.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαριάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind*. New York: Simon & Schuster.
- Καπλάνογλου, Μ. (2001). *Παραμύθι και εκπαίδευση στην Ελλάδα: μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή*. Αθήνα: Πατάκης.

- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Λαζαρίδου, Ι. (2004). *Ταξίδι στον κόσμο μέσα από το παραμύθι: Μια διαθεματική προσέγγιση γλωσσικής και κινητικής ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Λαμπρέλη, Λ. (2012). *Δέκα και ένα παραμύθια σοφίας για καιρούς κρίσης και άλλων δεινών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλαφάντης, Κ. & Μουλά, Ε. (2015). *Παραμύθι και κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavski, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπακώστα, Α. (2004). Χ.Μπουλώτης: «Το άγαλμα που κρύωνε». Μια διδακτική προσέγγιση ολόκληρου του λογοτεχνικού έργου για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Κατσίκη – Γκίβαλου Α. (επιμ.), *Η λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές* (σσ. 632-640). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακώστα, Α., (2007). Χτίζοντας γέφυρες σε μια πολυπολιτισμική τάξη: μια διδακτική πρόταση δραματοποίησης της παραμυθένιας ιστορίας του Χρήστου Μπουλώτη «Ο Τομ Τιριτόμ και η πολιτεία που ήταν χωρισμένη στα δύο». Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα» (σσ. 209-214). Αθήνα.
- Παπακώστα, Α., (2010). Κώδικες και συστήματα σκηνικής πρακτικής στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη χώρα του το τώρα, Θέατρο για ανήλικους θεατές* (σσ. 361-407). Αθήνα: Πατάκη.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπυχωτή: μέθοδοι-εφαρμογές-ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέρρη, Λ. (1991). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

ABSTRACT

We aim at presenting a full proposal for a creative collaboration of the arts via the processing of a folktale, where by combining storytelling with theatrical methods and techniques within the school environment, we will present the methodology of its transcription into theatrical speech which may cover the children's expectations and concerns of their lives. The idea of this educational approach is to provide the teachers with an alternative tool that will enable them to creatively exploit a folktale, thus targeting the emotional development, the critical thought and the encouragement of teamwork and the cultivation of children's speech.

Αφροδίτη Ανδρέου

MSc Θέατρο και Εκπαίδευση, Νηπιαγωγός

Υπ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Εργοτίμου 18, 116 34 Αθήνα

Τηλ.: 2107291625, 6983235925

E-mail: andreouaphr@gmail.com

Σταυρούλα-Λυδία Παπαστεφανάκη

MSc Θέατρο και Εκπαίδευση, Δασκάλα

Άγιος Βασίλειος Πεδιάδος, 701 00 Ηράκλειο

Τηλ.: 2810741996, 6955512953

E-mail: lpapastefanaki@hotmail.com

Η καλλιέργεια λογοτεχνικών αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών μέσω του θεατρικού παιχνιδιού

Νεφέλη Γκλέζου

1. Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΔΡΑΜΑ

Η αφήγηση είναι η παρουσίαση, κυρίως μέσω του λόγου, μιας αλληλουχίας πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων, τα οποία εκτυλίσσονται μέσα σε μια ενιαία δράση και, συνήθως, εμπλέκουν ανθρώπινα όντα ως δρώντες (Bruner, 1997). Πρόκειται, δηλαδή, για μια πράξη επικοινωνίας, με την οποία παρουσιάζεται ένα συμβάν ή μια ακολουθία συμβάντων (Παρίσης & Παρίσης, 2000).

Η αφήγηση προϋποθέτει έναν αφηγητή, ο οποίος είτε εμφανίζεται ως ανεξάρτητη προσωπικότητα είτε αποσύρεται πίσω από τα γεγονότα, αντανακλώντας την πλασματική πραγματικότητα στη συνείδηση ενός από τα πρόσωπα της ιστορίας (Stanzel, 1991). Η αφήγηση προϋποθέτει, ακόμη, έναν αποδέκτη, δηλαδή ένα πρόσωπο στο οποίο ο αφηγητής απευθύνει τον λόγο του. Ο αποδέκτης της αφήγησης δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με τον αναγνώστη ή τον ακροατή της συγκεκριμένης αφήγησης, αλλά πρόκειται περισσότερο για ένα υποθετικό πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται ο αφηγητής και το οποίο αποτελεί κρίκο επικοινωνίας μεταξύ αφηγητή και αναγνώστη. Ανάμεσα στον αφηγητή και τον αποδέκτη της αφήγησης δημιουργείται μια διαλεκτική σχέση, με την έννοια ότι ο αφηγητής απευθύνεται στον αποδέκτη και τον πλάθει στον νου του με όποιον τρόπο επιθυμεί (Lintvelt, 1991· Prince, 1991).

Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο (2011α), η αφήγηση είναι μια δεξιότητα που έχει κάθε άνθρωπος, η οποία, όμως, καλλιεργείται και βελτιώνεται. Η ευρεία έννοια της αφήγησης δεν είναι μονοδιάστατη αλλά εμφανίζεται με πολλές μορφές. Υπάρχει ως προφορική αφήγηση στις καθημερινές δραστηριότητες του ανθρώπου, εμφανίζεται ως γραπτή αφήγηση στα λογοτεχνικά αλλά και ιστορικά και δημοσιογραφικά κείμενα, προβάλλεται ως λαϊκή αφήγηση από το στόμα των παραμυθιάδων, παρουσιάζεται ως έντεχνη αφήγηση από τους μορφωμένους και, φυσικά, αναδύεται ως θεατρική αφήγηση πάνω στη σκηνή (Αναγνωστόπουλος, 2011β). Γίνεται, λοιπόν, φανερό, ότι η έννοια της αφήγησης συνδέεται με το δράμα.

Σε κάθε δράμα ενυπάρχει η έννοια του ρόλου. Οι συμμετέχοντες δρουν σαν να είναι ένα άλλο πρόσωπο και όχι ο εαυτός τους, ακόμη και στην περίπτωση κατά την οποία είναι δυνατή η προβολή προσωπικών εμπειριών και απόψεων. Εικάζουν ότι ζουν, μιλούν και αλληλεπιδρούν στις φανταστικές αυτές συνθήκες του δράματος και το στοιχείο αυτό είναι φυσιολογικό για όση ώρα διαρκεί το δράμα (Woolland, 1999).

Ακόμη, βασικά στοιχεία του δράματος αποτελούν ο χώρος και ο χρόνος, δηλαδή η ιστορική περίοδος, καθώς και οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της εποχής κατά την οποία υποτίθεται ότι διαδραματίζονται τα γεγονότα. Από την αλληλεπίδραση των προσώπων μεταξύ τους μέσα στο δημιουργημένο σκηνικό περιβάλλον προκύπτει ένα πολύ βασικό στοιχείο του δράματος, η δράση, μέσω της οποίας αναπτύσσεται η υπόθεση. (Beauchamp, 1998). Η δράση χρησιμοποιεί το στοιχείο της έκπληξης, του απροόπτου και του αιφνιδιασμού, προκειμένου να οδηγηθεί σε εναλλαγές καταστάσεων. Αυτές οι έντονες διαφοροποιήσεις που υφίσταται η δράση, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την μεταβολή στην πορεία του έργου, συγκροτούν την πλοκή του δράματος (Γραμματάς, 1997).

Προκειμένου να πραγματωθεί, το δράμα χρησιμοποιεί τη βοήθεια της γλώσσας, λεκτικής και μη λεκτικής. Περιλαμβάνει, από τη μια μεριά, τον καθημερινό λόγο, την τυπική γλώσσα, την άμεση απεύθυνση στο κοινό, τους μονολόγους, τους διαλόγους και τα τραγούδια και, από την άλλη μεριά, μιμήσεις και σωματική έκφραση, δηλαδή την λεγόμενη γλώσσα του σώματος (Woolland, 1999). Ουσιαστικό γνώρισμα του δραματικού λόγου είναι ο διάλογος, δηλαδή η αλληλεπίδραση των προσώπων μέσω του λόγου, η ανταλλαγή λόγου μεταξύ των δρώντων (Γραμματάς, 1996).

Καθίσταται σαφές ότι τόσο η αφήγηση όσο και το δράμα χρησιμοποιούν τον λόγο για να αυτοπραγματωθούν και, έτσι, προκύπτει ο αφηγηματικός και ο δραματικός λόγος. Η πιο σημαντική διαφορά είναι ότι ο δραματικός λόγος έχει τη δυνατότητα αλλά και τον σκοπό να αναπαρασταθεί σκηνικά και να ζωντανέψει μέσα από τη δράση των ηθοποιών, ενώ ο αφηγηματικός λόγος προσφέρεται μόνο για νοητική αναπαράσταση των γεγονότων στον νου του κάθε μεμονωμένου αναγνώστη (Γραμματάς, 1990). Ο αφηγηματικός λόγος είναι ολοκληρωμένος από τη στιγμή που τελειώνει η συγγραφή του. Αντίθετα, ο δραματικός λόγος ολοκληρώνεται μόνο κατά τη σκηνική του απόδοση (Γραμματάς, 1997).

Η αφήγηση είναι βασικό χαρακτηριστικό της αφηγηματικής πεζογραφίας και ο αφηγηματικός λόγος σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη λογοτεχνία. Σύμφωνα με τον Βελουδή (1997), η αφήγηση εντάσσεται στον χώρο

της θεωρίας της λογοτεχνίας. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Παρίση & Παρίση (2000), ο αφηγηματικός λόγος δεν αφορά μόνο την λογοτεχνία, αλλά και το θέατρο, καθώς και την καθημερινή ζωή. Είναι γεγονός ότι και στον δραματικό λόγο εμφανίζονται διάφορα είδη αφήγησης, όπως οι αφηγήσεις πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων από ένα πρόσωπο του έργου ή, ακόμη, και η παρουσία αφηγητή μέσα στο θεατρικό κείμενο.

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η ίδια η έννοια της αφήγησης ενέχει θεατρικότητα. Η γραπτή αφήγηση ζωντανεύει μέσα από το στόμα του αφηγητή, ο οποίος, με την κατάλληλη χρήση της φωνής του, τις εκφράσεις του προσώπου, την εξωτερίκευση συναισθημάτων αλλά και ολόκληρη τη σκηνική του παρουσία, δίνει στην αφήγηση μια άλλη διάσταση. Ο αφηγηματικός και ο δραματικός λόγος δεν είναι αποκομμένοι αλλά συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοδιαπλέκονται. Σύμφωνα με την Τσιλιμένη (2011), τα χαρακτηριστικά του καλού αφηγητή είναι η ευφράδεια, η μνήμη, η εκφραστικότητα, η παραστατικότητα, το χιούμορ, η φαντασία και, κυρίως, το προσωπικό του ύφος, το οποίο προσδίδει μοναδικότητα στις αφηγήσεις του. Η ενασχόληση με θεατρικές δραστηριότητες ενισχύει την καλλιέργεια αυτών των χαρακτηριστικών. Από την άλλη πλευρά, τα χαρακτηριστικά αυτά είναι απαραίτητα όχι μόνο για μια καλή αφήγηση αλλά και για μια καλή θεατρική ερμηνεία. Επομένως, ο αφηγηματικός και ο δραματικός λόγος βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση. Ο δραματικός λόγος ενέχει αφήγηση και ο αφηγηματικός λόγος ενέχει θεατρικότητα.

2. ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ: ΜΙΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ενασχόληση των παιδιών με θεατρικές δραστηριότητες επηρεάζει την ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων τους (Bolton, 1992, όπ. αναφ. στο McNaughton, 1997· McCaslin, 1996, όπ. αναφ. στο Mages, 2006· Nicolopoulou, 2002, όπ. αναφ. στο Mages, 2006). Η θεατρική ενασχόληση σχετίζεται άμεσα με διάφορα είδη αφηγηματικών τρόπων, όπως είναι η αφήγηση προγενέστερων γεγονότων, ο διάλογος και ο εσωτερικός μονόλογος. Οι θεωρίες που υποστηρίζουν την επίδραση των θεατρικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη της αφηγηματικής κατανόησης και παραγωγής μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: τις ενδοπροσωπικές και τις διαπροσωπικές. Οι ενδοπροσωπικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η αιτία της επίδρασης των θεατρικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη αφηγηματικών ικανοτήτων τοποθετείται μέσα στο

ίδιο το παιδί, δηλαδή στις εσωτερικές διαδικασίες, όπως ο συλλογισμός ή το κίνητρο. (Mages, 2006).

Η πιο θεμελιώδης από τις ενδοπροσωπικές θεωρίες είναι η πρακτική υπόθεση, κατά την οποία τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες, για να εξασκήσουν τις προφορικές αφηγηματικές ικανότητες, και το θέατρο προσφέρει αυτές τις ευκαιρίες (Paley, 1981, όπ. αναφ. στο Mages, 2006). Η θεωρία αυτή συνδυάζεται με την υπόθεση κινήτρου, η οποία τονίζει τον τρόπο που το θέατρο, σαν μια συναρπαστική δραστηριότητα για τα παιδιά, τα κινητοποιεί να ασχοληθούν με την αφήγηση (Christie, 1985, όπ. αναφ. στο Mages, 2006). Είναι φυσικό τα παιδιά να χρειάζονται αυτές τις ευκαιρίες εξάσκησης και, μάλιστα, αυτές οι θεατρικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου μπορούν, στη συνέχεια, να μεταφερθούν και στον γραπτό λόγο, σε δραστηριότητες όπως ένα ημερολόγιο της τάξης ή ένα βιβλίο θεατρικών εμπειριών.

Οι διαπροσωπικές θεωρίες, από την άλλη πλευρά, υποστηρίζουν ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση κατά τις θεατρικές δραστηριότητες είναι ο παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη αφηγηματικών ικανοτήτων (Mages, 2006). Αυτή η θέση τοποθετεί την αφήγηση μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο, την ομάδα της τάξης, μέσα στο οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν. Και στην ίδια τη ζωή, ο κάθε άνθρωπος επηρεάζεται από τον άλλον και αυτή η αλληλεπίδραση συμβάλλει στην πρόοδο σε διάφορους τομείς.

Στις διαπροσωπικές θεωρίες ανήκει η υπόθεση επίλυσης συγκρούσεων, σύμφωνα με την οποία οι συγκρούσεις που βιώνουν τα παιδιά, καθώς δραματοποιούν την ιστορία, είναι αυτό που επηρεάζει την ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων τους (Pellegrini, 1984, όπ. αναφ. στο Mages, 2006). Τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν ο ένας τον άλλον και να ενώνουν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η υπόθεση κουλτούρας συνομηλίκων τονίζει ότι η υποστήριξη των συμμαθητών ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την έκφραση (Nicolourουλου, 2002, όπ. αναφ. στο Mages, 2006). Στις θεατρικές δραστηριότητες, τα παιδιά αποτελούν μια ομάδα και, εάν ένα παιδί κάνει ένα λάθος, η ομάδα το καλύπτει, έτσι ώστε ο ένας να βοηθά τον άλλον και να οδηγούνται σε ένα κοινό αποτέλεσμα.

Η Mages (2006) προτείνει μια γνωστική θεωρία, η οποία είναι μια σύνθεση πολλών από τις θεωρητικές εξηγήσεις οι οποίες έχουν αναπτυχθεί από ερευνητές. Υποστηρίζει, λοιπόν, ότι οι ιστορίες δίνουν στον ακροατή οδηγίες (instructions) για να φανταστεί κάτι. Τα παιδιά χρειάζονται εξάσκηση στο πώς να ακολουθήσουν καλύτερα τις οδηγίες για να κατανοήσουν πλήρως το κείμενο. Και το θέατρο προσφέρει αυτή την εξάσκηση (Mages,

2006). Οι ιστορίες, όμως, δίνουν συμβουλές στο να φανταστεί κανείς κάτι –ανοίγουν δρόμους– είναι το ερέθισμα που κινητοποιεί τη σκέψη και τη φαντασία. Το κάθε παιδί φαντάζεται με τον δικό του τρόπο, αναδημιουργεί την ιστορία μέσα του. Και σε αυτή την περίπτωση, βέβαια, οι θεατρικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην εξοικείωση των παιδιών με την καλλιέργεια της σκέψης και της φαντασίας τους και με την αναδημιουργία εικόνων στον νου του κάθε παιδιού.

Η ικανότητα των παιδιών να μεταφέρονται σε φανταστικές συνθήκες κατά τη διάρκεια θεατρικών δραστηριοτήτων είναι μια βασική πλευρά της αφηγηματικής εμπειρίας σε όλη μας τη ζωή (Mages, 2006). Στις θεατρικές δραστηριότητες, η μεταφορά γίνεται αυτόματα, μέσα από την ανάληψη ρόλων και την αλληλεπίδραση με βάση τους ρόλους. Στην αφήγηση, ο αναγνώστης ή ο ακροατής μεταφέρονται έμμεσα και νοερά σε αυτές τις φανταστικές συνθήκες για όσο χρονικό διάστημα διαβάζουν ή ακούν την αφήγηση. Τόσο οι ενδοπροσωπικές όσο και οι διαπροσωπικές θεωρίες είναι σημαντικές αλλά και αλληλένδετες, αφού στο θέατρο, αλλά και στην ίδια τη ζωή, το κάθε παιδί είναι μονάδα στο σύνολο. Διαθέτει εσωτερικό κόσμο αλλά ζει σε ένα κοινωνικό περιβάλλον.

3. ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

Το θεατρικό παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάληψη του λόγου από τα παιδιά και την έκφρασή τους. Κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού, οι συμμετέχοντες εξασκούν τον λόγο τους και αναπτύσσουν καινούριες τεχνικές του λόγου. Μαθαίνουν να αφηγούνται μια ιστορία μέσα σε ένα πλαίσιο και να προσαρμόζουν τον αφηγηματικό τους λόγο στις συνθήκες που επικρατούν. Η αφήγηση στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού είναι αυθόρμητη αλλά κατάλληλη για το περιβάλλον μέσα στο οποίο τίθεται. Έτσι, τα παιδιά, κάθε φορά που σκοπεύουν να αφηγηθούν, σκέφτονται αυτόματα το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα τεθεί η αφήγηση. Ακόμη, στο θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιούνται διάφορα είδη λόγου, όπως ο καθημερινός λόγος, η τυπική γλώσσα, ο μονόλογος και το τραγούδι. Τα παιδιά προσαρμόζουν τον λόγο τους στις υπάρχουσες συνθήκες (Faure & Lascar, 1990· Καραμήτρου, 2010· Woolland, 1999).

Κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού, το παιδί αντιλαμβάνεται τις επικοινωνιακές και αφηγηματικές του ικανότητες (Καραμήτρου, 2004). Δοκιμάζει τις ικανότητες αυτές μέσα σε διαφορετικά πλαίσια, επηρεάζεται από τις αντίστοιχες ικανότητες των υπόλοιπων συμμετεχόντων και εξασκείται

κάθε φορά περισσότερο σε διάφορα είδη λόγου και αφηγήσεων. Εξοικειώνεται με τα προσωπικά του εργαλεία έκφρασης, ανακαλύπτει τις δυνατότητες της φωνής του, τη συγκινησιακή φόρτιση η οποία μπορεί να συνοδεύει μια αφήγηση και ό,τι άλλο μπορεί να αξιοποιήσει, προκειμένου η αφήγησή του να έχει ενδιαφέρον (Beauchamp, 1998).

Ο χώρος μέσα στον οποίο συμβαίνουν τα γεγονότα του θεατρικού παιχνιδιού σχετίζεται με την αφήγηση που προκύπτει. Το θεατρικό παιχνίδι μπει τους συμμετέχοντες στην έννοια του χώρου (Beauchamp, 1998). Πιο συγκεκριμένα, η οποιαδήποτε στάση ή κίνηση που συμβαίνει μέσα στον χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού συμβάλλει στη δημιουργία νοήματος. Ο χώρος, δηλαδή, χρησιμοποιείται στη μετάδοση του νοήματος (Woolland, 1999).

Ακόμη, στο θεατρικό παιχνίδι, η έννοια του χρόνου είναι βασική. Οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να συμπυκνώσουν τον χρόνο, να τον επιβραδύνουν ή και να τον σταματήσουν (Woolland, 1999). Ακόμη, τοποθετούνται σε μια δεδομένη ιστορική εποχή. Οι ίδιοι καθορίζουν τη ροή του χρόνου. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν με ποικίλους τρόπους την έννοια του χρόνου στις δικές τους αφηγήσεις εκτός θεατρικού παιχνιδιού, έχοντας συνειδητοποιήσει ότι οι ίδιοι, ως συγγραφείς ή ως αφηγητές, μπορούν να χρησιμοποιούν τον χρόνο με όποιον τρόπο θεωρούν κατάλληλο για τη δική τους αφήγηση. Μπορούν να εξετάσουν μια συγκεκριμένη στιγμή ή να πάνε πίσω στο χρόνο.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες των παιδιών κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού έχουν νόημα για τα παιδιά και δεν τα αφήνουν αδιάφορα. Επομένως, οι αφηγήσεις που προκύπτουν με αφορμή μια ιδέα του θεατρικού παιχνιδιού έχουν, επίσης, νόημα και κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών, με αποτέλεσμα τα παιδιά να καταβάλλουν προσπάθεια να εκφραστούν γραπτά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αυτό δείχνουν οι Graig & Edwards (1988, όπ. αναφ. στο McNaughton, 1997), σημειώνοντας ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν πολύ άνετα τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, επειδή γράφουν ή μιλούν για κάτι που έχει νόημα για αυτά. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά, κάθε φορά που καλούνται να αφηγηθούν μια ιστορία προφορικά ή γραπτά, αναζητούν το νόημα που έχει η ιστορία για αυτά (Beauchamp, 1998).

4. Ο ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Μια κυρίαρχη τεχνική ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού είναι οι αυτοσχεδιασμοί. Κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών, οι συμμετέχοντες συνδυάζουν και αξιοποιούν τα ερεθίσματα που τους παρέχονται και επινοούν καταστάσεις. Αλληλεπιδρούν μέσα σε υποθετικές συνθήκες και αναπαριστούν γεγονότα (Σέξτου, 1998). Αντιδρούν με αυθορμητισμό στις διάφορες καταστάσεις, στα ερεθίσματα, καθώς και στη συμπεριφορά των υπόλοιπων συμμετεχόντων, και επιδρούν και αυτοί με τη σειρά τους στην εξέλιξη της κατάστασης η οποία αναπαρίσταται (Σέρρη, 1987). Ο αυτοσχεδιασμός αναπτύσσει την ικανότητα στους συμμετέχοντες να μετατρέπουν τις ιδέες τους σε ένα νέο πλαίσιο μέσω της δράσης (Henry, 2000). Πρόκειται για δημιουργία με βάση την έμπνευση της στιγμής, η οποία διευκολύνει την έκφραση και την αλληλεπίδραση ιδεών (Μουδατσάκις, 1994). Όπως κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού τα παιδιά συνδυάζουν ερεθίσματα και δημιουργούν μια ιστορία, έτσι μπορεί να γίνει, στη συνέχεια, και εκτός θεατρικού παιχνιδιού. Τα παιδιά εξοικειώνονται με τη σύνθεση ιστοριών, αντλώντας στοιχεία από απλά καθημερινά ερεθίσματα, τα οποία συνδυάζουν και αξιοποιούν στις αφηγήσεις τους.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών, οι συμμετέχοντες καλλιεργούν τη φαντασία, την παρατηρητικότητα και την αυτοσυγκέντρωση τους (Καραμήτρου, 2004-Κουρετζής, 1991). Οι τρεις αυτές νοητικές λειτουργίες είναι απαραίτητες για την καλλιέργεια αφηγηματικών ικανοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η φαντασία που απελευθερώνεται μέσω της ενασχόλησης με το θεατρικό παιχνίδι είναι απαραίτητο εργαλείο για την παραγωγή πρωτότυπων αφηγήσεων. Όταν ο νους των παιδιών έχει φτάσει σε φανταστικές καταστάσεις και έχει βιώσει κάτι μέσα σε αυτές τις καταστάσεις, τότε είναι πιο εύκολο για τα παιδιά να αγγίξουν ξανά αυτόν τον φανταστικό κόσμο μέσα από τις αφηγήσεις τους. Η παρατηρητικότητα είναι μια ακόμη νοητική λειτουργία η οποία είναι πολύτιμη στη σύνθεση των ιστοριών. Το παιδί που παρατηρεί τον κόσμο γύρω του και προσέχει τις λεπτομέρειες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του διευκολύνεται να γράψει αφηγήσεις πλούσιες σε λεπτομέρειες και πιο ζωντανές. Σύμφωνα με την Beauchamp (1998), είναι σημαντικό οι αυτοσχεδιασμοί να μην είναι απλές μιμήσεις καθημερινών δραστηριοτήτων, αλλά τα παιδιά, αντλώντας στοιχεία από την καθημερινή ζωή, μπορούν να ζωντανεύουν με τον δικό τους τρόπο τους χαρακτήρες των αυτοσχεδιασμών. Με τον τρόπο αυτό, συνδυάζεται η φαντασία

με την παρατηρητικότητα, στοιχείο που είναι απαραίτητο για την παραγωγή πρωτότυπων αφηγήσεων. Τέλος, η αυτοσυγκέντρωση η οποία αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού είναι, επίσης, απαραίτητη κατά την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων ή ακόμη και προφορικών αφηγήσεων. Το παιδί μαθαίνει να συγκεντρώνεται σε μια δραστηριότητα, προκειμένου να δημιουργήσει το καλύτερο αποτέλεσμα. Η σύνθεση αφηγήσεων προϋποθέτει το παιδί να αφοσιωθεί εκείνη τη στιγμή σε αυτό που κάνει, χωρίς, φυσικά, να αισθάνεται ότι καταπιέζεται.

Πέραν της προαναφερθείσας σχέσης των αυτοσχεδιασμών με τις αφηγηματικές ικανότητες, υπάρχει και μια περισσότερο άμεση σύνδεση μεταξύ τους. Αυτή είναι η παραγωγή αφηγήσεων αντλημένων από τους συγκεκριμένους αυτοσχεδιασμούς των συμμετεχόντων στο θεατρικό παιχνίδι. (Cremien et al., 2006). Παρουσιάζονται πολλές ευκαιρίες συγγραφής ιστοριών. Το κάθε παιδί μπορεί να γράψει μόνο του την ιστορία η οποία αναπαραστάθηκε σε έναν συγκεκριμένο αυτοσχεδιασμό και να διαβάσει ο ένας την ιστορία του άλλου, ανακαλύπτοντας πόσο διαφορετικές μπορεί να είναι οι ιστορίες μεταξύ τους. Οι συμμετέχοντες μπορούν να γράψουν ομαδικά την ιστορία, δηλαδή να αρχίσει ένα παιδί, να συνεχίσει ένα άλλο και να τελειώσει την αφήγηση ένα άλλο παιδί. Με τον τρόπο αυτό, θα προκύψει μια πολυεπίπεδη ιστορία, η οποία θα έχει παραχθεί από το σύνολο των παιδιών.

Οι αυτοσχεδιασμοί μπορούν να αναφέρονται σε διάφορα θέματα, τα οποία σχετίζονται με τα βιώματα των παιδιών και προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Ωστόσο, δεν είναι αναγκαίο ένα παιδί να έχει ζήσει ένα γεγονός, προκειμένου να το αναπαραστήσει. Μπορεί να χρησιμοποιήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του και να αυτοσχεδιάσει πάνω σε ένα γεγονός. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να είναι απλός και σύντομος, παραδείγματος χάριν, ένα παιδί λιποθυμεί και τα υπόλοιπα παιδιά τρέχουν να το σώσουν. Μπορεί, όμως, να είναι περισσότερο σύνθετος, λόγου χάριν, ένα κτίριο πιάνει φωτιά, άλλοι προσπαθούν να σωθούν και άλλοι προσπαθούν να σβήσουν τη φωτιά, μια μητέρα χάνει το παιδί της μέσα στην αναταραχή, η αστυνομία το ψάχνει και τελικά το βρίσκει ένας σκύλος και το σώζει από τη φωτιά.

Η σωματική έκφραση είναι, επίσης, μια από τις πιο συνηθισμένες τεχνικές ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού. Με τη βοήθεια του σώματός του, το παιδί εκφράζει συναισθήματα και καταστάσεις που δεν μπορεί να εκφράσει πάντα με τον λόγο. Εξωτερικεύει τον εσωτερικό του κόσμο με τις κινήσεις και τις στάσεις τις οποίες παίρνει. Έτσι, το σώμα του σχετίζεται άμεσα με την εσωτερική ένταση που βιώνει εκείνη τη στιγμή. Η κίνηση η οποία είναι αποτέλεσμα μιας ψυχολογικής κατάστασης είναι έκφραση, σημαίνει κάτι (Κουρετζής, 1991). Με

τον τρόπο αυτό, το παιδί μαθαίνει να εξωτερικεύει τον εσωτερικό του κόσμο και τις ψυχικές διακυμάνσεις του. Μπορεί στο θεατρικό παιχνίδι αυτό να συμβαίνει μέσω του σώματος, εντούτοις, η πρακτική αυτή επηρεάζει και τη λεκτική έκφραση του παιδιού, άρα και τις αφηγηματικές του ικανότητες. Οι αφηγήσεις του γεμίζουν συναισθήματα και είναι γνήσιες και αυθεντικές.

Η εκμετάλλευση του τυχαίου είναι μια ακόμη τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη αφηγηματικών ικανοτήτων. Κατά την τεχνική αυτή, ένα απρόοπτο παράγει μια νέα κατάσταση, μέσα στην οποία συνεχίζεται η δράση στο θεατρικό παιχνίδι. Το απρόοπτο μπορεί να είναι μια κίνηση, μια φράση ή ένα αντικείμενο (Κουρετζής, 1991). Βιώνοντας οι συμμετέχοντες τέτοιες καταστάσεις στο θεατρικό παιχνίδι, χρησιμοποιούν αυτή την τεχνική και στις δικές τους αφηγήσεις, προκειμένου να αποφύγουν την μονότονη αφήγηση και να προκαλέσουν ένταση και αγωνία με την εισαγωγή νέων καταστάσεων. Βασικό στοιχείο κατά τη διαδικασία αυτή είναι ο τυχαίος τρόπος με τον οποίο προκύπτουν τα ερεθίσματα. Το παιδί, κατά τη σύνθεση της αφήγησής του, εμπνέεται από απλά ερεθίσματα και τα αξιοποιεί στην ιστορία του, προκαλώντας μια ανατροπή. Η αφήγηση συνεχίζεται, ενσωματώνοντας τα νέα ερεθίσματα, και μπορεί να οδηγηθεί σε διαφορετικά μονοπάτια από αυτά που το παιδί είχε, πιθανώς, αρχικά στο νου του. Παραδείγματος χάριν, τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν ότι βρίσκονται στο δικαστήριο για μια πολύ σοβαρή υπόθεση. Η δίκη έχει φτάσει σε αδιέξοδο εδώ και πολύ ώρα, όταν μια κοπέλα φωνάζει «σε αγαπώ». Τότε, η δίκη παραμερίζεται και τα παιδιά συνεχίζουν τη δράση τους για την αγάπη.

Κατά παρόμοιο τρόπο με την προηγούμενη τεχνική, λειτουργεί και η χρήση οπτικοακουστικών ερεθισμάτων στο θεατρικό παιχνίδι (Κουρετζής, 1991). Φυσικοί ήχοι από ηχογράφηση, όπως βροντές, κελαηδίσματα πουλιών, ορμητικά νερά ποταμών, αλλά και ήχοι μουσικών οργάνων ή μουσικά κομμάτια καθορίζουν την κίνηση στο θεατρικό παιχνίδι και επιδρούν στις δράσεις των παιδιών. Παραδείγματος χάριν, ενώ τα παιδιά ταξιδεύουν με ένα μεγάλο υπερωκεάνιο πλοίο, ξαφνικά ακούγεται η σειρήνα του πλοίου. Η δράση αλλάζει αμέσως και προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα. Τα παιδιά εξοικειώνονται με τέτοια τα ερεθίσματα και τα αξιοποιούν και στις δικές τους αφηγήσεις. Εισάγουν στις ιστορίες τους τον ήχο, τοποθετούν τους ήρωές τους να επηρεάζονται από τους ήχους του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δρουν. Η εικόνα ως ερέθισμα είναι πολύ σημαντική, αφού από αυτή θα μπορούσε να παραχθεί μια ολόκληρη ιστορία.

Η δημιουργία περιβάλλοντος δράσης είναι, επίσης, μια τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού, η οποία θα μπορούσε να συσχετιστεί με την ανάπτυξη αφηγηματικών ικανοτήτων. Το περιβάλλον του θεατρικού παιχνιδιού το

διαμορφώνει ο εμπυχωτής σε συνεργασία με τα παιδιά, χρησιμοποιώντας διάφορα απλά υλικά (Κουρετζής, 1991). Η θεατρική δράση τοποθετείται μέσα σε αυτό το διαμορφωμένο περιβάλλον, το οποίο μπορεί να είναι, παραδείγματος χάριν μια παραλία, μια σπηλιά ή ένα πολυκατάστημα. Ο χώρος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σύνθεση μιας θεατρικής δράσης. Κατά παρόμοιο τρόπο, η αφηγηματική δράση στις ιστορίες που συνθέτουν τα παιδιά, οι οποίες είναι ανεξάρτητες από το συγκεκριμένο θεατρικό παιχνίδι, τοποθετείται μέσα σε ένα περιβάλλον, σε έναν νοητικό, αυτή τη φορά, κατασκευασμένο χώρο.

Στο θεατρικό παιχνίδι εμφανίζεται η τεχνική της αποστασιοποίησης. Το παιδί μπορεί να βγει έξω από τον ρόλο που έχει υιοθετήσει, να τον αλλάξει ή και να τον εγκαταλείψει εντελώς και να συνεχίσει το θεατρικό παιχνίδι ανακαλύπτοντας έναν άλλο ρόλο (Καραμήτρου, 2004· Κουρετζής, 1991). Με τον τρόπο αυτό, το παιδί εξοικειώνεται με την οπτική γωνία στη αφήγηση, ξεχωρίζει με πρακτικό τρόπο την εσωτερική, την εξωτερική και την μηδενική εστίαση της αφήγησης και μπορεί να μεταβάλει την οπτική γωνία και τον αφηγητή σε διάφορα μέρη της αφήγησης.

Καθίσταται σαφές ότι το θεατρικό παιχνίδι σχετίζεται με τη σύνθεση αφηγήσεων άμεσα, μέσω των αφηγήσεων που προκύπτουν από τις δραστηριότητές του, αλλά και έμμεσα, μέσω της καλλιέργειας της φαντασίας, της παρατηρητικότητας και της δημιουργικότητας αλλά και της συνολικής καλλιέργειας του εσωτερικού κόσμου των συμμετεχόντων και της αναζήτησης του εαυτού. Επομένως, το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει ποικιλοτρόπως στην καλλιέργεια των αφηγηματικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων και, ιδιαίτερα των παιδιών, τα οποία έχουν ανάγκη από τέτοιες δραστηριότητες, προκειμένου να απελευθερωθούν από συναισθήματα συστολής, να γνωρίσουν καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό, να εμπνέονται από διάφορα ερεθίσματα και να συνθέτουν μοναδικές αφηγήσεις.

5. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει δύο παραδείγματα θεατρικού παιχνιδιού, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, να τροποποιηθούν και να εμπλουτιστούν από τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να χρησιμοποιήσουν το θεατρικό παιχνίδι στο πλαίσιο του σχολείου. Κάθε θεατρικό παιχνίδι είναι ανεπανάληπτο και αποτελεί έμπνευση της στιγμής των συγκεκριμένων ανθρώπων οι οποίοι συμμετέχουν σε αυτό. Σε καμιά περίπτωση δεν προτείνεται η

αυτούσια αναπαραγωγή ενός έτοιμου και προσχεδιασμένου θεατρικού παιχνιδιού. Κάθε εμπυχωτής παίρνει ιδέες από διάφορα θεατρικά παιχνίδια και συνθέτει συνεχώς καινούρια. Τα παραδείγματα θεατρικού παιχνιδιού που ακολουθούν είναι κατάλληλα κυρίως για τους μαθητές που φοιτούν στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Με την κατάλληλη προσαρμογή, όμως, θα μπορούσαν να απευθυνθούν σε όλες τις ηλικιακές βαθμίδες.

5.1 Το λεωφορείο

Αυτό το παράδειγμα θεατρικού παιχνιδιού ξεκινάει με παράξενες κινήσεις του εμπυχωτή και των παιδιών. Η ομάδα κινείται στον χώρο και ο καθένας δημιουργεί ένα φανταστικό πρόσωπο, το οποίο υποδύεται. Ένα παιδί μπορεί να κάνει ότι είναι μια κουρασμένη μητέρα, ένα άλλο μπορεί να παίζει τον επιτυχημένο επιχειρηματία, ένα άλλο παιδί μια θρησκευόμενη γιαγιά. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, στο πλαίσιο του ρόλου τον οποίο επέλεξαν.

Στη συνέχεια, τα παιδιά μαζί με τον εμπυχωτή φτιάχνουν ένα λεωφορείο, χρησιμοποιώντας μεγάλα χρωματιστά πανιά. Αυτό μπορεί να γίνει τοποθετώντας τα πανιά στο πάτωμα και δημιουργώντας τα όρια του λεωφορείου, τη θέση του οδηγού και τον χώρο των επιβατών. Στη συνέχεια, ένα παιδί ενσαρκώνει τον οδηγό του λεωφορείου και μπαίνει μέσα. Τα υπόλοιπα παιδιά μένουν έξω, υποδύόμενα έναν ρόλο που επιλέγουν. Ο οδηγός ξεκινάει και, σε κάθε στάση, όποιος επιβάτης επιθυμεί μπορεί να μπαίνει στο λεωφορείο, για να πάει στον προορισμό του. Μέσα στο λεωφορείο, οι επιβάτες αρχικά κοιτάζονται μεταξύ τους και, στη συνέχεια, συνομιλούν. Ο οδηγός συμμετέχει στις συνομιλίες και, πολλές φορές, τις προκαλεί, καθώς κάνει ένα απότομο φρενάρισμα ή ξεχνάει να σταματήσει σε μια στάση. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν μέσα στο λεωφορείο στο πλαίσιο του ρόλου τους. Δημιουργούνται αστείες καταστάσεις αλλά και διαφωνίες, εντάσεις και προβλήματα. Παραδείγματος χάριν, μια γυναίκα της εκκλησίας μαλώνει με μια προκλητικά ντυμένη γυναίκα. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία μιας αυτοσχέδιας θεατρικής δράσης.

Μετά το τέλος του αυτοσχεδιασμού, το κάθε παιδί γράφει σε ένα χαρτί, από την οπτική γωνία του ρόλου του, όσα συνέβησαν στο λεωφορείο. Εκθέτει τα επιχειρήματά του για το ότι ο ίδιος είχε δίκιο και εξηγεί για ποιον λόγο τα άλλα πρόσωπα τού δημιουργούσαν προβλήματα. Πρόκειται για τη συγγραφή ενός αφηγηματικού λόγου εξιστόρησης των γεγονότων αλλά και ενός πειστικού λόγου, με τον οποίο ο καθένας προσπαθεί να πείσει τους άλλους για τη δική του θέση.

5.2 Μια επαναλαμβανόμενη κίνηση

Σε αυτό το παράδειγμα θεατρικού παιχνιδιού, αρχικά, τα παιδιά κινούνται στον χώρο, σύμφωνα με τη μουσική που ακούνε. Στη συνέχεια, κάθε παιδί υιοθετεί ένα συγκεκριμένο τρόπο περπατήματος και συνεχίζει να κινείται με τον τρόπο αυτό. Κάθε φορά που ο εμπυχωτής λέει το όνομα ενός παιδιού, όλα τα παιδιά κινούνται όπως αυτό. Ακολούθως, τα παιδιά μαζί με τον εμπυχωτή δημιουργούν ένα περιβάλλον δράσης, τοποθετώντας στον χώρο όσα αντικείμενα έχει φέρει ο εμπυχωτής αλλά και όσα άλλα αντικείμενα είναι διαθέσιμα στον χώρο.

Στη συνέχεια, κάθε παιδί παίρνει μια θέση μέσα στο περιβάλλον δράσης και μένει ακίνητο. Όταν όλα τα παιδιά έχουν βρει μια θέση και έχουν σταθεί εκεί, ο εμπυχωτής ζητάει από τα παιδιά να αρχίσουν να κάνουν μια επαναλαμβανόμενη κίνηση. Η κίνηση αυτή δεν είναι αποτέλεσμα σκέψης αλλά αποτελεί αυθόρμητη σωματική έκφραση του κάθε παιδιού στις συγκεκριμένες συνθήκες. Εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο κάθε παιδί βιώνει αυτό που κάνει εκείνη τη στιγμή. Παραδείγματος χάριν, ένα παιδί μπορεί να κάνει πως χορεύει, ένα άλλο παιδί να σηκώνεται και να ξανακάθεται στην καρέκλα, ένα άλλο να γυρίζει γύρω από τον εαυτό του. Στη συνέχεια, κάθε παιδί λέει με λίγες φράσεις τι κάνει εκείνη τη στιγμή. Παραδείγματος χάριν, το παιδί που χορεύει λέει: «Προσπαθώ να μιμηθώ την αγαπημένη μου τραγουδίστρια για την αποκριάτικη γιορτή μας.» Το παιδί που σηκώνεται και ξανακάθεται στην καρέκλα λέει: «Θα καταφέρω να σταθώ όρθια και να περπατήσω κάποια στιγμή.»

Το επόμενο βήμα είναι η αλληλεπίδραση των παιδιών ανά δύο. Ο εμπυχωτής ζητάει από κάθε παιδί να πλησιάσει ένα άλλο και να μιλήσει μαζί του. Δημιουργείται θεατρική δράση και αλληλεπίδραση και μια αυτοσχέδια ιστορία. Το κάθε παιδί μιλάει στο πλαίσιο του ρόλου του. Δύο διαφορετικοί άνθρωποι συνομιλούν και προσπαθούν να συνυπάρξουν. Έχει ενδιαφέρον ότι τα παιδιά είναι συγκεντρωμένα στον δικό τους ρόλο και καλούνται να αυτοσχεδιάσουν μαζί με ένα άλλο άτομο, χωρίς να έχουν συνεννοηθεί και χωρίς να χάσουν την ένταση στην οποία βρίσκονται. Οι συνδυασμοί ρόλων μπορεί να είναι μη ταιριαστοί με την πρώτη ματιά, αλλά στο θέατρο, όπως και στη φαντασία, όλες οι συνυπάρξεις είναι δυνατές. Παραδείγματος χάριν, το παιδί που μιμείται την αγαπημένη του τραγουδίστρια είναι ενθουσιασμένο, ενώ το παιδί που προσπαθεί να περπατήσει και δεν μπορεί βρίσκεται σε μια δύσκολη στιγμή. Τα δύο άτομα, όμως, καταφέρνουν να αλληλεπιδράσουν στο πλαίσιο του ρόλου τους και να δημιουργήσουν μια πολύ γλυκιά ή θλιβερή ιστορία.

Μόλις τα παιδιά ολοκληρώσουν τη δράση τους, ο καθένας αφηγείται γραπτά σε ένα χαρτί τη δική του ιστορία και τη συνάντηση την οποία είχε με το άλλο άτομο. Σε άλλη χρονική στιγμή, τα παιδιά καθαρογράφουν τις ιστορίες τους σε ένα κοινό τετράδιο, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις ιστορίες που δημιουργήθηκαν σε αυτό το θεατρικό παιχνίδι. Έτσι, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν όλες τις αφηγήσεις και να κατανοήσουν περισσότερο τις ιστορίες των άλλων, τις οποίες, τη στιγμή του θεατρικού παιχνιδιού, μπορεί να μην πρόσεξαν ιδιαίτερα, καθώς ο καθένας ήταν συγκεντρωμένος στη δική του δράση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2011α). Αφήγηση είναι η ζωή. Στο Τ. Τσιλιμένη, *Αφήγηση και Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης: Άρθρα και μελετήματα* (σσ. 151-170). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2011β). Μορφές και μέσα αφήγησης στον χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. Στο Τ. Τσιλιμένη, *Αφήγηση και Εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα* (σσ. 193-214). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι: Εξοικείωση με το Θέατρο*. (μτφρ. Ε. Πανίτσκα). Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Βελουδής, Γ. (1997). *Γραμματολογία. Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος*. (μτφρ. 'Η. Ρόκου, & Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γραμματάς, Θ. (1990). *Δοκίμια Θεατρολογίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Cremin, T., Gouch, K., Blakemore, L., Goff, E., & Macdonald, R. (2006). Connecting drama and writing: seizing the moment to write. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11 (3), σσ. 273-291.
- Faure, G., & Lascar, S. (1990). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. (μτφρ. Α. Στρομπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Henry, M. (2000). Drama's Ways of Learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 45-62.
- Καραμήτρου, Κ. (2004). *Θέατρο: Θεωρία και Πράξη - Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθή-

- να: Παπαζήσης.
- Καραμήτρου, Κ. (2010). *Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Lintvelt, J. (1991). Οι βαθμίδες του λογοτεχνικού αφηγηματικού κειμένου. In C. Bremond, S. Chatman, A. J. Greimas, J. Lintvelt, W. Martin, G. Prince, και συν., *Θεωρία της αφήγησης* (μτφρ. Α. Καστρινάκη). (σσ. 97-124). Αθήνα: Εξάντας.
- Mages, W. (2006). Drama and imagination: a cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11(3), 329-340.
- McNaughton, M. J. (1997). Drama and Children's Writing: a study of the influence of drama on the imaginative writing of primary school children. *Research in Drama Education*, 2(1), 55-86.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη: Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (2000). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων - Πατάκη.
- Prince, G. (1991). Εισαγωγή στη μελέτη του αποδέκτη της αφήγησης. In C. Bremond, S. Chatman, A. J. Greimas, L. Jaar, W. Martin, G. Prince, και συν., *Θεωρία της αφήγησης* (μτφρ. Α. Κουφού). (σσ. 185-218). Αθήνα: Εξάντας.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση: το βιβλίο του παιδαγωγού εμψυχωτή: μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέργη, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Stanzel, F. (1991). Οι συνιστώσες των τυπικών αφηγηματικών καταστάσεων: Πρόσωπο, προοπτική, τρόπος. In C. Bremond, S. Chatman, A. J. Greimas, J. Lintvelt, W. Martin, G. Prince, και συν., *Θεωρία της αφήγησης* (μτφρ. Α. Καστρινάκη). (σσ. 70-96). Αθήνα: Εξάντας.
- Τσιλιμένη, Τ. (2011). *Αφήγηση και Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό σχολείο*. (μτφρ. Ε. Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ABSTRACT

This essay analyzes the issue of the relationship between narration and dramatic play. It aims to examine how the narrative ability of children is fostered through the participation of children in dramatic activities. This essay consists a bibliographical search, which ends in teaching proposals regarding the issue. Firstly, it deals with the connection of narrative and dramatic reason and, then, this essay concentrates in dramatic play and analyzes the ways in which the improvisation and others techniques of dramatic play boost the narrative abilities of children.

Νεφέλη Γκλέζου

Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος

στις Επιστήμες της Αγωγής

Ριζάρη 43, 452 21 Ιωάννινα

Τηλ: 2651076472, 6934997720

E-mail: nefeliph29@gmail.com

**ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ**

Η διδασκαλία ενός συγκρουσιακού ιστορικού γεγονότος στο δημοτικό σχολείο με την αρωγή της παιδικής λογοτεχνίας

Μαρία-Αγγελική Δρίκου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι πλέον παγιωμένη στον χώρο των εκπαιδευτικών η εμπειρική άποψη ότι ο ευρέως στο παρελθόν χρησιμοποιούμενος τρόπος διδασκαλίας, ο γνωστός δασκαλοκεντρικός, δεν επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα ειδικά στο κομμάτι της διδασκαλίας της ιστορίας. Η στείρα αποστήθιση χωρίς την χρήση εποπτικών και πέραν του σχολικού βιβλίου μέσω στερεί από τους μαθητές την εναρκτήριο σπίθα για την αφύπνισή τους προς τη διδασκτέα ύλη. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Sewall (2000: 3-4), τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σε πολλές αίθουσες διδασκαλίας και τις μοναδικές πηγές γνώσεων όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και τους δασκάλους. Οι τελευταίοι μάλιστα επωφελούνται των δομημένων γνώσεων που παρέχονται σ' αυτά, καθώς έτσι κερδίζουν χρόνο και κόπο.

Παράλληλα, μία εκ των βασικότερων πηγών ανάδειξης και διαιώνισης των τραυματικών γεγονότων αποτελούν τα σχολικά εγχειρίδια (της ιστορίας ειδικότερα) και η τυπική εκπαίδευση στο σύνολό της. Αναφέρονται τα σχολικά εγχειρίδια καθώς μέσω αυτών προβάλλεται άμεσα η κρατική αφήγηση για το παρελθόν του έθνους, αποσιωπημένη από τις σκοτεινές πτυχές της που θα προκαλούσαν δυσφορία ή κριτικό αναστοχασμό (Σακκά, 2014: 1), ενώ πιο έμμεσα αντανακλούνται οι πολιτικές απόψεις για την ιστορία στο σύνολο της τυπικής εκπαίδευσης μέσω των σχολικών γιορτών, των αργιών, της προβεβλημένης σχολικής καθημερινότητας. Και τα δύο αναλαμβάνουν τη «διάπλαση της εθνικής ταυτότητας (Woolf, 1999: 52) των νέων» (Ρεπούση, 1999: 47), μιας ταυτότητας συνυφασμένης με την αναγνώριση και κατοχύρωση της πολιτικής και πολιτισμικής οντότητας και με στόχο την εξέλιξή της (Λέκκας, 2011: 125-128). Η εκπαίδευση, συνεπώς, ήταν και παραμένει η λεκτική αναπαραγωγή της εθνικής ιστορίας (Κόκκινος κ.ά., 2007: 124-125).

Μιας ιστορίας που τουλάχιστον στο βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού αποσιωπά εντέχνως τον ελληνικό εμφύλιο με το πέρας του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Συγκεκριμένα, στην Ε΄ ενότητα, στο 9ο κεφάλαιο, και στις σελίδες

212-217¹ η κρατική-εθνική επιβολή καταδεικνύει τη διδασκαλία του εμφυλίου ως ενός γεγονότος «ματωμένου» που επέφερε πολλά δεινά στη χώρα. Ως υπαίτιες ενοχοποιούνται και οι δύο πλευρές αλλά και παρεμβάσεις ξένων δυνάμεων. Η χρονική του διάρκεια δηλώνεται από το 1946-1949², ενώ η τραυματική του διάρκεια και συγκομιδή κατακλύζει δεκαετίες αργότερα.

Από τα προγεγραμμένα, αναφύεται η ανάγκη διδασκαλίας του εμφυλίου, ενός άκρως συγκρουσιακού ιστορικού γεγονότος, με οικεία προς τους μαθητές μέσα, πέραν του σχολικού εγχειριδίου. Η παρούσα εισήγηση, στόχο έχει να καταδείξει τη λειτουργική και διδακτική χρησιμότητα της παιδικής λογοτεχνίας για την επαφή των μαθητών με ένα θέμα που διχάζει την κοινωνία μας αποσκοπώντας στην κατασκευή και ανάδειξη των γνώσεων από τα ίδια τα παιδιά με επικουρικό-συμβουλευτικό τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Θα ήταν τόσο σκόπιμο όσο και διευκρινιστικό να αναλυθούν βιβλιογραφικά οι όροι που τιτλοφορούν την παρούσα εισήγηση, ώστε η ακολουθούμενη, προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση να αναδυθεί αβίαστα.

1.1. Συγκρουσιακά ιστορικά γεγονότα

Στην ελληνική και παγκόσμια ιστορία, υπάρχουν πολλά ιστορικά γεγονότα που επιδέχονται διφορούμενης ανάγνωσης για ποικίλους λόγους. Οι ιστορικοί ονομάζουν το όλο θέμα, του γεγονότος και της ανάγνωσής του, συγκρουσιακό.

Για τον Quolton κ.ά. (2004: 489-507), «συγκρουσιακά θέματα θεωρούνται εκείνα για τα οποία ένας αριθμός ανθρώπων επιχειρηματολογεί σχετικά μ' αυτά, χωρίς να καταλήγει σε αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα». Για τον Stradling (1985) «είναι εκείνα τα θέματα για τα οποία η κοινωνία μας είναι σαφώς διαιρεμένη και σημαντικές ομάδες μέσα σ' αυτήν υποστηρίζουν δι-

1. Βέβαια, στο μάθημα αυτό οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν και να καρπωθούν γνώσεις για την Κατοχή, την Αντίσταση και τον Εμφύλιο. Ο εμφύλιος λοιπόν δείχνει να καταλαμβάνει το 1/3 της αφήγησης, αλλά υστερεί εμφανώς στις πηγές είτε ως κείμενο, είτε ως εικόνες.

2. Αξίζει να αναφερθεί ότι και η χρονική τοποθέτηση δεν είναι τυχαία. Αποσιωπείται η έναρξη του τον Οκτώβριο του 1943 που έχουμε τις πρώτες ένοπλες συγκρούσεις για καθαρά εθνικούς λόγους πολιτικής και ηθικής συνέχειας και συνοχής. Επιδιώχθηκε να προβληθεί η εικόνα του αντιστασιακού Έλληνα που μάχεται κατά του κατακτητή και να απαξιωθεί εντέχνως η όποια αναφορά σε εμφύλιες συρράξεις πριν την απελευθέρωση. Σημειωτέον ότι με τον Ν 1863/1989 η διάρκεια του εμφυλίου ορίστηκε από το 1944 ως το 1949.

αφορετικές ερμηνείες ή λύσεις, βασισμένες σε διαφορετικές αξίες»³, ενώ ο Baily (1975)⁴ προτείνει ως συγκρουσιακά τα ζητήματα που πλήθος ανθρώπων θα διαφωνούν για τις «δηλώσεις και τους ισχυρισμούς» πάνω σε συσχετισμούς για αυτό το ζήτημα.

Απευθυνόμενη στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, ο Κόκκινος κ.ά. (2010: 121-122) δηλώνουν συγκρουσιακά τα θέματα που δεν επιλύονται προσφεύγοντας σε τεκμήρια, καθώς τα εμπλεκόμενα κοινωνικά μέλη διαφωνούν ως προς την εξεύρεση καθολικά αποδεκτής λύσης.

Συνοπτικά, συγκρουσιακά θα μπορούσαν να δηλωθούν όλα εκείνα τα ζητήματα που προκαλούν διγνώμιες ή λεκτικούς και μη παροξυσμούς ακόμα και σήμερα, όχι μόνο στους πρωταγωνιστές, αλλά στο σύνολο της κοινωνίας. Διχάζουν την κοινή γνώμη και διεγείρουν συναισθηματικές οξύνσεις που προέρχονται από διαφορετικές ιδεολογικές, εθνικές, ηθικές ή πολιτισμικές αντιλήψεις του κάθε εμπλεκόμενου. Βεβαίως, καθίσταται αρωγός τους η λεξικολογική χρήση και ανάκληση εννοιών και νοημάτων που κινητοποιούν συναισθηματικές εκκενώσεις και εκτοξεύσεις.

Ένα τέτοιο συγκρουσιακό ιστορικό γεγονός είναι και ο εμφύλιος πόλεμος του 1946-1949⁵ που οι συνέπειές του ταλάνισαν οικογένειες ολόκληρες χρόνια μετά τη λήξη του και στιγμάτισαν την πολιτική, αλλά και κοινωνική ζωή του τόπου μας. Για τη συγκρουσιακή του φύση και τη δραματικότητα του, επιλέγεται αυτή η ιστορική περίοδος για την ενδεδειγμένη διδασκαλία που ακολουθεί.

1.2. Γιατί πρέπει να διδάσκονται τα συγκρουσιακά θέματα στο δημοτικό

Τα συγκρουσιακά θέματα αποτελούν αναπόσπαστο πυλώνα για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, απαιτείται η απαξίωση του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας, αυτού της μνημονικής αποστήθισης ιστορικών γεγονότων με καθαρά χρονικά και τοπικά παράπλευρα (Νάκου, 1997: 99-100), χωρίς την ουσιαστική εξερεύνηση αιτιωδών σχέσεων και την κυριάρχηση της πολυπρισματικότητας που θα επιτρέψει την κατανόηση και αντίληψη των γεγονότων μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Μάλιστα, για την Low-Beer (1997: 54-55) στην ιστορία,

3. Στο Quolton κ.ά., όπως πάνω, σελ. 490.

4. Στο Quolton κ.ά., όπως πάνω, σελ. 490-491.

5. Χρησιμοποιήθηκε αυτή η χρονολογική περίοδος καθώς αυτή υιοθετείται από το σχολικό εγχειρίδιο.

συνήθως, υπάρχουν πολλές οπτικές γωνίες, οι οποίες πρέπει να εξετάζονται βάσει τεκμηρίων και να λαμβάνονται υπόψη σε κρίσεις και συμπεράσματα.

Από τα παραπάνω, προβάλλεται επιτακτική πολιτική ανάγκη η διεξοδική έρευνα συγκρουσιακών θεμάτων στη σχολική τάξη από τους μαθητές-ερευνητές. Και είναι πολιτική ανάγκη, γιατί αποσκοπεί στη διάπλαση των αυριανών πολιτών που οφείλει η πολιτεία να τους εξοπλίσει ικανά ώστε να είναι σε θέση να είναι ανεχτικοί και δεκτικοί στη διαφορετικότητα, στην πολιτική/ιδεολογική/ θρησκευτική/ κοινωνική σύγκρουση με όρους φιλειρηνικούς. Επιπλέον, μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας, οι μαθητές καθίστανται ικανοί να αντιληφθούν τον κόσμο που ζουν και να προμηθευτούν τα ευκαίρια εφόδια για να τον διαχειριστούν (Leeuw Roord, 2008: 72).

Φυσικά, η παρούσα διδακτική πρόταση απευθύνεται σε μαθητές της ΣΤ΄ τάξης που είναι πλέον σε θέση να διαχειριστούν και να κατακτήσουν τους παραπάνω αναφερθέντες σκοπούς διδασκαλίας συγκρουσιακών θεμάτων.

1.3. Ποιος ο ρόλος του δασκάλου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Παρά το αναγκαίο της ύπαρξής της, η ίδια η διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων μπορεί να απαξιώσει τους επιδιωκόμενους στόχους πολιτικής αγωγής που προαναφέρθηκαν, αν δεν ολοκληρωθεί με τα κατάλληλα τεκμήρια και τις ανταποκρινόμενες πηγές. Κυρίως όμως, επιβάλλεται να είναι απογαλακτισμένη από ανασταλτικές λογικές πειράγματος ή κοροϊδίας της όλης διαδικασίας. Είναι αξιοπρόσεχτο ότι άτοπα και ευκαιριακά σχόλια μαθητών ή εκπαιδευτικών μπορεί να την αποπροσανατολίσουν (Barton & McCully, 2007)⁶.

Έτσι, αναδεικνύεται απαραίτητη η σημασία ο ρόλος του δασκάλου κατά τη διδασκαλία. Αποφεύγοντας τα δεσμά του δασκαλοκεντρικού πλαισίου διδασκαλίας, οικειοποιείται τον ρόλο του δάσκαλου-συντονιστή στη διερεύνηση του θέματος. Είναι εκείνος που σύμφωνα με τους Barton/McCully (2007)⁷ θα δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον για την ομαλή και ασφαλή ανατοποθέτηση των προσωπικών απόψεων των μαθητών, θα τους παρακινήσει να εκφραστούν, θα είναι ανεκτικός μαζί τους, αλλά και θα τερματίσει μια επερχόμενη παρεκκλίνουσα διένεξη. Ταυτόχρονα, θα επιδιώξει να αναπτύξει δεξιότητες δημοκρατικής και ισάξιας συμμετοχής όλων, κριτικής σκέψης και αναγνώρισης της διαφορετικότητας στην άποψη των άλλων (Berg et al., 2003: 11).

6 Στο Κόκκινος κ.ά. (2010), σελ. 134-135.

7 Στο Κόκκινος κ.ά. (2010), σελ. 136-137.

Εκτός όμως από τον καταλυτικό ρόλο του δασκάλου, ζωτικής σημασίας αποτελεί η στάση των μαθητών και οι υποβόσκουσες δεξιότητες που κατέχουν (Γαλάνη, 2011: 83-92).

Η παρούσα υποενότητα θεωρείται αναγκαία και προϋπόθεση για κάθε μέρος της διδασκαλίας που θα ακολουθήσει. Σε κάθε στάδιο αυτής, τα ανωτέρω θα συγκαταλέγονται ως ζωτικής σημασίας όροι διεξαγωγής για την επίτευξή της.

1.4. Η Παιδική λογοτεχνία ως μέσο διδασκαλίας

Αφού επιχειρήθηκε η βιβλιογραφική και εννοιολογική ανάλυση του όρου συγκρουσιακά, αναδύθηκε η χρησιμότητα της διδασκαλίας τους και στο δημοτικό σχολείο και αποσαφηνίστηκε ο ρόλος του δασκάλου κατά τη διαδικασία μάθησης, ακολουθεί η διευκρίνιση του όρου παιδική λογοτεχνία και η επικουρικότητά της στην διδασκαλία της Ιστορίας. Με το πέρας αυτής, θα είναι εύκολη η σύνδεση νοημάτων και εννοιών για την καλύτερη παρουσίαση της ενδεδειγμένης διδασκαλίας.

Ως παιδική λογοτεχνία ορίζεται η από ενήλικες λογοτεχνική παραγωγή με συγκεκριμένη και ταυτόχρονα ασαφή γλωσσική και αφηγηματική δομή που απευθύνεται σε παιδιά. Μάλιστα, ο Nodelman (1992: 78-89) εξαιρεί μεταξύ άλλων την απλότητα, την αισιοδοξία, την αθωότητα, την επίκλησή της στο φανταστικό και τη δράση, τον παιδικό προσανατολισμό της που όμως δεν αποτελεί τροχοπέδη για τους ενήλικες. Μπορεί όμως κάθε λογοτεχνική παραγωγή που απευθύνεται σε παιδιά να θεωρηθεί κομμάτι της παιδικής λογοτεχνίας; Σύμφωνα με την Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου (1990: 14) όχι, καθώς αποτελεί βασική προϋπόθεση η συμβολή του δημιουργήματος στην νοητική και πνευματική καλλιέργεια των παιδιών αναπτύσσοντας την ωριμότητά τους και την διαμόρφωση ελεύθερης συνείδησης.

Με τον ορισμό της όμως αναπτύσσεται ενδόμυχα ένα άλλο ερώτημα, καθώς η λογοτεχνική παραγωγή διαφοροποιείται ως προς την διαμόρφωσή της από την ιστορική που έχει σαφείς μεθοδολογικούς κανόνες εκμείευσης της γνώσης. Τι λοιπόν μπορεί να προσφέρει η παιδική λογοτεχνία στην διδασκαλία της ιστορίας και κυρίως, είναι το κατάλληλο μέσο εξαγωγής της ιστορικής αλήθειας;

Αρχικά, δεν μπορεί να συνεχιστεί η ροή της εισήγησης χωρίς μια απαραίτητη διευκρίνιση. Η παιδική λογοτεχνία είναι ο βοηθητικός άξονας στη διδασκαλία της ιστορίας και δεν υποκαθιστά το σχολικό εγχειρίδιο ή καλύτερα τα αρχειακά υλικά. Αποτελεί όμως πολλές φορές (και στην περίπτω-

ση των έργων που επιλέξαμε) την έγγραφη παρακαταθήκη άμεσων μαρτυριών για την μελετώμενη χρονική περίοδο που με το λογοτεχνικό τους περιτύλιγμα ωθούν στην ευκολότερη αφομοίωση των ιστορικών γνώσεων από τα παιδιά (Σίνου, 1990: 133). Εξάλλου, μπορεί το λογοτεχνικό παιδικό βιβλίο να έχει «ως βασικό στόχο την τέρψη του αναγνώστη, αποσκοπώντας ταυτόχρονα στην κοινωνική του ανάπτυξη και στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, αλλά δεν αποκλείει και την μετάδοση άλλων γνώσεων» (Καρπόζηλου, 1994: 84-85).

Και αυτές οι άλλες γνώσεις- οι ιστορικές στην παρούσα φάση- βρίσκουν χώρο να ανθίσουν μέσα από αφηγήσεις παιδιών, της ίδιας περίπου ηλικίας με τους μαθητές, μιας άλλης όμως εποχής. Μέσω αυτών των αφηγήσεων μπορούν να συλλάβουν και να κατανοήσουν συναισθήματα, αξιακές και κοινωνικές απεικονίσεις του πρωταγωνιστή του λογοτεχνικού έργου μεταφέροντάς τους στον ιστορικό του χρόνο και τόπο και ωθώντας τους να αναπλάσουν μπρος στα μάτια τους την ιστορική πραγματικότητα (Lee, 1983: 35-39) ή μια πιο σύνθετη απεικόνιση αυτής.

Δεν μελετούμε λοιπόν την Ιστορία για να κατανοούμε την Λογοτεχνία, ούτε το αντίστροφο. «Διαβάζουμε και τα δύο για να κατανοήσουμε την ανθρώπινη περιπέτεια εν όλω, στη διαχρονία της και στην πολυσύνθετη ουσία της... Είναι και οι δύο παραγωγές που διαλέγονται και αναφέρονται στην ίδια ιστορική πραγματικότητα, αλλά την φωτίζουν διαφορετικά» (Αθανασοπούλου, 2004: 107-108). Μ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να φανταστούν και να βιώσουν την ιστορική ενσυναίσθηση που επιτυγχάνεται με την «ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στην ανθρώπινη φαντασία και στην προσκτώμενη ιστορική πληροφορία» (Λεοντσίνης, 1999: 130). Είναι αυτό που τόσο εύστοχα ο Percoco (2001: 5) αναφέρει: «Ίσως το σημαντικότερο για τους δασκάλους της Ιστορίας είναι να παράσχουν στους σπουδαστές μια άποψη του παρελθόντος, που τους επιτρέπει να αναπτύξουν ένα είδος ενσυναίσθησης για τους ανθρώπους που έζησαν πριν από πολλά χρόνια, με την ελπίδα ότι εκείνη η ενσυναίσθηση θα ξεπεράσει το χρόνο, θα μεταφερθεί στο παρόν και θα λάβει υπόσταση με τρόπους που προάγουν την συμπόνια και την ανοχή».

Και ακριβώς για τα τελευταία δύο συναισθήματα, της συμπόνιας και της ανοχής, ενδείκνυται η παιδική λογοτεχνία ως υποστηρικτικό μέσο για τη διδασκαλία μιας ιστορίας που οι ίδιοι μαθητές θα κατευθυνθούν να εξάγουν. Μιας ιστορίας συγκρουσιακής που με τις παρακάτω λογοτεχνικές- ιστορικές παραγωγές ευελπιστούμε να εξομαλυνθεί, καθώς «η δύναμη της τέχνης που βασίζεται στις ιστορικές πηγές, μπορεί να συγκινή-

σει, να γοητεύσει, να κάνει τις καρδιές να χτυπήσουν πρωτόγνωρα» (Γενάκου-Μουρούτη, 1990: 99).

2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

2.1. Ο εμφύλιος πόλεμος

Στην σχολική καταγραφή, ο εμφύλιος πόλεμος σχεδόν αποσιωπάται από το σχολικό εγχειρίδιο, όπως ετέθη και πρότερα στην εισαγωγή. Στις έξι σελίδες του μαθήματος, πέρα από το κύριο μέρος της αφήγησης που σκιαγραφήθηκε άνωθεν, αναφορές στον εμφύλιο υπάρχουν στο γλωσσάρι -με την ετυμολογική ανάλυση των μαχόμενων μερών- και στην τέταρτη σελίδα με τίτλο «Ματιά στο παρελθόν». Εκεί, κατατίθεται το τραγούδι «Του νεκρού αδερφού» του Μίκη Θεοδωράκη με την εικόνα του ίδιου και δύο φωτογραφίες των αντίπαλων οργανώσεων-στρατών. Ο ίδιος ο εμφύλιος αναφέρεται ως «μία από τις πιο τραγικές σελίδες της ελληνικής ιστορίας, καθώς χιλιάδες Έλληνες αλληλοσκοτώθηκαν, πολλοί περισσότεροι πήραν τον δρόμο της προσφυγιάς, ενώ οι πληγές του αδελφοκτόνου πολέμου βασάνιζαν για πολλές δεκαετίες την ελληνική κοινωνία» (Βιβλίο μαθητή). Αυτές είναι και όλες οι αναφορές για τον εμφύλιο που καθιστούν επιτακτική την ανάγκη περαιτέρω διεξοδικής μελέτης. Ας μην λησμονηθεί πως η ανάγκη αυτή προκύπτει από τη διαιρετική τομή που διαχώριζε τους ηττημένους από τους νικητές σ' όλο το φάσμα της ζωής τους (Δεμερτζής, 2013: 55) και έπλασε σταδιακά ταυτότητες και συλλογικές μνήμες. Ή όπως γράφει η Ψαραύτη (2015: 13) στην εισαγωγή του βιβλίου της «οι πληγές που είχαν ανοίξει τότε, έμεναν ακόμα ανοιχτές από το δράμα που παίχτηκε σ' όλη την Ελλάδα, σε πόλεις και χωριά».

2.2. Οργάνωση διδασκαλίας

Με βάση τα άνωθεν, επιχειρείται η σε βάθος μελέτη των ανθρώπινων βιωμάτων για τον εμφύλιο -κι όχι η διεξοδική έρευνα για τα πολεμικά και πολιτικά συμβάντα του εμφυλίου, καθώς κάτι τέτοιο θα θεωρούνταν ουτοπικό για μαθητές δημοτικού- με την αρωγή της Παιδικής Λογοτεχνίας. Επιλέγονται δύο βιβλία, οι Νικητές της Ζωρζ Σαρρή και οι Δραπέτες του καστρόπυργου της Λίτσας Ψαραύτη, ως δύο έργα που προβάλλουν δύο αντικρουόμενες οπτικές γωνίες του εμφυλίου. Στον πρόλογο του βιβλίου της Σαρρή διαβάζουμε πως «αυτό το βιβλίο τολμά να μιλάει για σκέψεις και πρά-

ξεις και γεγονότα που χρόνια μείνανε διπλοκλειδωμένα, αραχνιασμένα, απαγορευμένα», ενώ η Ψαρούτη μεταφέρει την ιστορία του κυρ Στυλιανού όπως της την διηγήθηκε.

Θεωρείται δεδομένο πως ο εκπαιδευτικός έχει ήδη επεξεργαστεί ικανοποιητικά τα δυο αυτά έργα πριν τα παρουσιάσει στους μαθητές του και τα έχει επιλέξει ανάμεσα από πολλά για την γειννιάσή τους με τους σκοπούς της διδασκαλίας αυτού του συγκρουσιακού ιστορικού γεγονότος.

2.3. Σκοπός και διδακτικοί στόχοι

Βασικός σκοπός της προτεινόμενης διδασκαλίας είναι η επαφή, μέσω της λογοτεχνικής παραγωγής, με την ιστορική πραγματικότητα της εποχής. Τα δύο αυτά έργα δηλαδή θα αποτελέσουν τους διαύλους προς το «ζωντάνεμα της Ιστορίας και των πρωταγωνιστών της» (Αθανασοπούλου, 2004: 106).

Επιπλέον, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο διέπει τους στόχους κάθε διδακτικής ενότητας, οι μαθητές με το πέρας της διδασκαλίας οφείλουν να έχουν κατακτήσει τους κάτωθι στόχους (ΑΠΣ Ιστορίας Δημοτικού: 188, 208, 210):

- Να γνωρίσουν χαρακτηριστικά γεγονότα του εμφυλίου πολέμου.
- Να κατανοήσουν το ρόλο που έπαιξε η ξένη παρέμβαση στις εσωτερικές υποθέσεις της Ελλάδας.
- Να εκτιμήσουν τις συνέπειες του εμφυλίου πολέμου και να τις συσχετίσουν με τις συνέπειες ανάλογων πολέμων σε παλαιότερες εποχές.
- Να γνωρίσουν τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις που σημειώθηκαν στην Ελλάδα μετά τον εμφύλιο.
- Να κατανοήσουν βασικές ιστορικές έννοιες ευρύτερης και μερικότερης αναφοράς, όπως έθνος, σύγκρουση, εμφύλιος.
- Να συσχετίσουν έννοιες, γεγονότα, καταστάσεις και να καταλήγουν σε δυνητικές γενικεύσεις.
- Να αναπτύξουν την ικανότητα της κατανόησης του χρόνου και της χρήσης των σχετικών όρων.
- Να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της.
- Να γνωρίσουν τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των ανθρώπων στην ιστορική τους πορεία.
- Να ασκηθούν στο να οργανώνουν και να ανακοινώνουν την ιστορική τους γνώση και άποψη προφορικά ή γραπτά, μέσω διάφορων

τεχνικών του περιγραφικού, αναφορικού λόγου.

Οι παραπάνω στόχοι, πιο ειδικοί στην αρχή, πιο γενικοί στη συνέχεια, αντικατοπτρίζουν τα ζητούμενα πάνω στα οποία θα στοιχειοθετηθούν οι δραστηριότητες που ακολουθούν.

2.4. Γνωστικά προαπαιτούμενα

Οι μαθητές οφείλουν να έχουν μελετήσει ήδη την αρχή του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και να κατέχουν κάποιες βασικές γνώσεις όσον αφορά την Κατοχή. Είναι θεμιτό να τεθεί από τον δάσκαλο η χρονική στιγμή της έναρξης του εμφυλίου, ώστε να σχηματιστεί η πρώτη ιστοριογραμμή που θα εμπλουτιστεί στη συνέχεια. Σ' αυτή, μπορούν να καταχωρίσουν οποιοδήποτε στοιχείο γνωρίζουν -ακόμα και τη γέννηση συγγενικού τους προσώπου- έτσι ώστε να διαφαίνεται καθαρά η σύνδεση του τότε με το τώρα. Αυτή θα αποτελέσει και την πρώτη, προ-εναρκτήρια δραστηριότητα.

2.5. Μέθοδος

Η μέθοδος που θα ακολουθηθεί θα μπορούσε να χαρακτηριστεί διερευνητική με την έννοια ότι οι μαθητές θα διερευνήσουν με βάση τρεις άξονες πλεύσης τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που θα τους δοθούν. Αρχικά, θα χωριστούν υπό την προτροπή του εκπαιδευτικού σε τρεις ομάδες, κάθε μία από τις οποίες θα μελετήσει τα δύο βιβλία αναζητώντας στοιχεία για κάθε έναν από τους τρεις άξονες. Η πρώτη θα αναζητήσει τις Ένοπλες συγκρούσεις που υπάρχουν στην αφήγηση, καταγράφοντας τον χρόνο, τον τόπο διεξαγωγής τους, τους συμμετέχοντες και τα αποτελέσματά τους. Η δεύτερη ομάδα θα έχει ως στόχο να αντιληφθεί την καθημερινότητα των ανθρώπων της εποχής, τον τρόπο που ζούσαν, την στέρηση ή μη των δικαιωμάτων τους, την δυνατότητά τους να βρουν τροφή κ.τ.λ. Τέλος, η τρίτη ομάδα να αναδείξει τη Σύγκρουση των συναισθημάτων αναλύοντας την ψυχική κατάσταση των πρωταγωνιστών και των οικείων τους.

Θα οριστούν υπεύθυνοι των ομάδων ώστε να συντονίζουν τις προσπάθειες όλων και με το πέρασμα των μαθημάτων, καθώς η ανάγνωση των βιβλίων θα γίνει πέρα από το σχολικό ωράριο. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ενθαρρύνει και να επικροτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών του καθ' όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας.

Έχοντας ολοκληρωθεί και εκτελεστεί η παραπάνω διεργασία, οι μαθητές είναι έτοιμοι να καταπιαστούν δύο διδακτικές ώρες με τις κάτωθι δραστηριότητες.

2.6. Δραστηριότητες

2.6.1. Διερευνητικές δραστηριότητες

Έχοντας ήδη μπροστά τους την ιστοριογραμμή που διαχειρίστηκαν σε προηγούμενη παρέμβαση (όταν και χωρίστηκαν σε ομάδες και τους δόθηκαν οδηγίες ως προς την μελέτη των βιβλίων) και έχοντας μελετήσει ήδη τα βιβλία, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με την δραστηριότητα αφόρμησης. Κατατίθενται από τον εκπαιδευτικό φωτογραφίες από τον τωρινό πόλεμο στη Συρία και τους ζητείται να αναγνωρίσουν τι είδους πόλεμος είναι, ποιες οι εκφάνσεις του και τα αποτελέσματά του. Τους καλεί να μπουν στη θέση των παιδιών της Συρίας και να καταθέσουν τα συναισθήματά τους. Στη συνέχεια, με στοχευμένες ερωτήσεις, τους ωθεί στη σύνδεση του εμφυλίου σήμερα μ' αυτόν που βίωσε η Ελλάδα πριν περίπου 70 χρόνια.

2.6.2. Δραστηριότητες κατάθεσης στοιχείων-Παρουσίασης

Στο υπόλοιπο διδακτικό δίωρο, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα στοιχεία που συνέλεξε από την ανάγνωση των βιβλίων. Όλα τα μέλη της κάθε ομάδας ανασύρουν στο προσκήνιο της τάξης όσα συνέλεξαν και τα καταθέτουν στους συμμαθητές τους. Επικροτείται ο δημιουργικός διάλογος και ενθαρρύνεται η όποια τεκμηριωμένη διαφωνία. Οι μαθητές αφήνονται να εκφραστούν, να επιχειρηματολογήσουν, να αντιδιαστείλουν το τότε με το τώρα και να αναδείξουν τα δικά τους συναισθήματα και θέσεις για τον εμφύλιο. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να γίνει η γέφυρα των αποκτηθέντων γνώσεων με όσα προβάλλονται και στο σχολικό βιβλίο. Επικουρικά και ταυτόχρονα διακριτικά βρίσκεται εκεί για να εγγυηθεί την ομαλή συνέχιση και αναζωπύρωση -αν χρειαστεί- του ενδιαφέροντος των μαθητών. Με επισημάνσεις επιχειρείται η ταύτιση βιωμάτων και συναισθημάτων των δύο πρωταγωνιστών -της Ζωής και του Στέλιου- και η ανάδειξη της κοινής τους μοίρας. Προβάλλονται ερωτήσεις του τύπου: *Πώς ένιωθε η Ζωή, πώς ο Στέλιος; Τι καταστάσεις αντιμετώπισαν; Πώς τις χειρίστηκε ο καθένας; Ήταν ίδια η ζωή τους μετά τον πόλεμο; Νίκησε κανείς;... κ.ά.*

Τα στοιχεία, κυρίως στην ομάδα των Ένοπλων συγκρούσεων, κατατίθενται και στην ιστοριογραμμή που εμπλουτίζεται αισθητά.

2.6.3. Δραστηριότητες ανασύνθεσης

Οι μαθητές βλέπουν πλέον μπροστά τους την ιστοριογραμμή που εκείνοι συνέταξαν. Προσπαθούν να καταλάβουν τα βήματα που ακολουθήθηκαν προς την εκτόνωση του εμφυλίου. Καλούνται στο τέλος να δημιουργήσει η κάθε ομάδα από ένα έργο. Οι Ένοπλες συγκρούσεις δημιουργούν ένα «ημερολόγιο του εμφυλίου» που αναφέρουν όσο πιο εκτενέστερα μπορούν τις μάχες που συνέλεξαν με τις απαραίτητες πληροφορίες. Η ομάδα της Καθημερινότητας θα κληθεί να γράψει δύο άρθρα: ένα για τη ζωή, κατά τη διάρκεια του εμφυλίου, στην πόλη και ένα στο χωριό. Επιχειρείται να τονιστεί η ικανοποίηση ή μη των βιοτικών αναγκών των πολιτών, η διασφάλιση των δικαιωμάτων τους και το γενικότερο επίπεδο διαβίωσής τους. Η τρίτη ομάδα, αυτή της Σύγκρουσης συναισθημάτων, αναδεικνύει τα εκφραζόμενα συναισθήματα με τη μορφή, επίσης, τριών άρθρων, καθεμιάς από τις κάτωθι πλευρές: αυτής των εμπλεκομένων του ΕΛΑΣ, του ΕΔΕΣ και των αμάχων. Ενθαρρύνεται η αποτύπωση του ψυχικού κόσμου κάθε μεριάς κατά τη διάρκεια και με το πέρας του εμφυλίου.

Τέλος, όλα όσα δημιούργησαν οι μαθητές αναπλάθονται εκ των υστέρων από τον εκπαιδευτικό και δίνονται στους μαθητές σε μορφή εφημερίδας με αναφορά στον εμφύλιο. Επικροτείται και η εικαστική απεικόνιση θεμάτων κατά τη διάρκεια των Εικαστικών που θα μπορούσαν να ενταχθούν στην εφημερίδα τους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα προτεινόμενη διδασκαλία του εμφυλίου πολέμου, ενός συγκρουσιακού γεγονότος, στην ΣΤ΄ Δημοτικού με την αρωγή των προαναφερθέντων παιδικών, λογοτεχνικών βιβλίων ωθεί τους μαθητές να κάνουν αυτό ακριβώς που ανέφερε ο Lee (1983), δηλαδή να αναπλάσουν μπρος στα μάτια τους την ιστορική πραγματικότητα. Μ' αυτή την ανάπλαση όμως, αφομοιώνουν καλύτερα τις προσφερόμενες γνώσεις (Σίνου, 1990) γιατί εκείνες δεν προέρχονται από τη στείρα διδασκαλία ιστορικο-πολεμικών γεγονότων, αλλά από την αναδίπλωση των κοινωνικών-συναισθηματικών καταστάσεων της ζωής του Στέλιου και της Ζωής, δυο παιδιών, κοντά στην ηλικία τους, που έζησαν έναν πόλεμο που μετά από χρόνια για τους μαθητές μας αποτελεί απλά μια διδακτέα ύλη. Η διεξοδικότερη εμβάθυνση των επιμέρους συνθηκών του εμφυλίου τον αποδεσμεύει από τη διδακτέα ύλη και τον ορίζει αυτόματα ως ένα παρελθοντικό, οικείο γεγονός με ψυχοσυναι-

σθηματικές -πέραν των πολιτικών- αναδείξεις. Αποκτούν μ' αυτό τον τρόπο, όσα κοινωνικά και πολιτικά εφόδια χρειάζονται για να πάρουν τη θέση τους σ' αυτό τον κόσμο, που στοχεύει στην εξάλειψη της διαφορετικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασοπούλου, Α. (2004). Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό. Στο Αγγελάκος, Κ. & Κόκκινος, Γ., *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 101-131). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γαλάνη, Χ. (2011). Επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών και η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης* (σσ. 83-92). Πάτρα.
- Γκενάκου-Μουρούτη, Ζ. (1990) Τα πατρογονικά φτερά. *Διαδρομές*, τ. 18, 97-99.
- Δεμερτζής, Ν. Ο Εμφύλιος Πόλεμος: από τη συλλογική οδύνη στο πολιτισμικό τραύμα. Στο Δεμερτζής, Ν., Πασχαλούδη, Ε., Αντωνίου, Γ., *Εμφύλιος, Πολιτισμικό Τραύμα* (σσ. 43-90). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. 9^η έκδ. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κόκκινος, κ.ά. (2007). *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Γατσωτής, Π., & Λεμονίδου, Ελ. (2010) *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της ιστορίας*. Αθήνα: Ναόγραμμα.
- Λέκκας, Π. *Η εθνικιστική ιδεολογία*, Δ' έκδ. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999) Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας. Στο ΠΕΦ Σεμινάριο 21, *Θεωρητικά προβλήματα και διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Νάκου, Ε. (1997). Ιστορική Σκέψη και Ιστορική Εκπαίδευση στα Τέλη του 20ου Αιώνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 96-97.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1990). *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρεπούση, Μ. (1999). Μετά την εθνική ιστορία. Από τον εθνικό εαυτό στο ευρωπαϊκό εμείς. ...για τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 104, 47-58.
- Σακκά, Β. (2014). Η προσέγγιση του ναζιστικού φαινομένου: η εξόντωση των

- Ελλήνων Εβραίων στο πλαίσιο της Τελικής Λύσης (Ολοκαύτωμα, Shoah) ως εμβληματική της ναζιστικής ιδεολογίας και πρακτικής. Η δύναμη και η λειτουργία της προπαγάνδας. Μια πρόταση για διδακτική προσέγγιση του θέματος, Σεμινάρια Ιστορίας «Σύγχρονες ιστοριογραφικές προσεγγίσεις και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία», Ρέθυμνο, στο *seminoistorias.weebly.com/uploads/2/.../sakka_olokaftoma_.docx.doc.* (τελευταία προσπέλαση 26-10-16).
- Σίνου, Κ. (1990). Το ξένο ιστορικό παιδικό μυθιστόρημα. *Διαδρομές*, τ. 18, 129-133.
- Berg et al., (2003). *Teaching controversial issues: a European Perspective*. London: CiCe Central Coordination Unit.
- Lee, P.J. (1983). History teaching and philosophy of history. *History and Theory*, τ. 22(4), 19-49.
- Leeuw Roord, J. (2008). Two Steps Forwards, One Step Back: Euroclio and Fifteen Years of Shifting European Policies Towards School History. *Annual Bulletin of Euroclio*, τ. 26, 72.
- Low-Beer, A. (1997). *The Council of Europe and School History*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Nodelman, P. (1992). *The Pleasures of the Children's literature*. New York & London: Longman.
- Percoco, J.A. (2001). *Divided We Stand, Teaching About Conflict in USA History*. Portsmouth: Heinemann.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues: Teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.
- Sewall, G. (2000) *History textbooks at the New Century: A report of the American Textbook Council*. New York: American Textbook Council.
- Woolf, S. (1999). *Ο εθνικισμός στην Ευρώπη*. Αθήνα: Θεμέλιο.

ABSTRACT

In modern school, the teaching of history does not pursue its objectives only if it is accomplished by the use of the textbook. Especially for teaching events that divide the society until today and create seizures beyond the involved members is required the use of other sources for the mobilization - emotional and political - of the students. Such mobilization causes childhood literary production and mainly two productions of refuted readings. With their assistance, is deposited the present instructive proposal which aims at

the active participation in the teaching of students, through the research, their study, their interpretation and the export of their own conclusions. The present instructive proposal is feasible to use in a public Greek school.

Μαρία- Αγγελική Δρίκου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Μ.Δ.Ε., Υπ. Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου

Μάμαλοι-Αλεπού, Κέρκυρα

Τηλ.: 6943029451

E-mail: m.ag.drikou@gmail.com

Ποίηση και Ιστορία: Ποιήματα για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, την Κατοχή, την Αντίσταση και τον Εμφύλιο στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου

Δήμητρα Κοκολάκη

1. Η ΣΧΕΣΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ. Η ΠΟΙΗΣΗ ΩΣ ΕΜΜΕΣΗ ΠΗΓΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Η σχέση ανάμεσα στη Λογοτεχνία και την Ιστορία έχει χαρακτηριστεί ως αλληλοτροφοδοτική, καθώς διακρίνεται από ένα διαρκές δούναει και λαβείν. Η Ιστορία δεν αποτελούσε αυτόνομο επιστημονικό κλάδο κατά την Αρχαιότητα και τον Μεσαίωνα, αλλά περιλαμβανόταν στη λογοτεχνική παραγωγή. Η ένταξη των πιο σημαντικών αρχαίων και βυζαντινών ιστορικών έργων σε αντίστοιχες γραμματολογίες αποδεικνύει με τον πιο εύγλωττο τρόπο την μέχρι και τις ημέρες μας προσέγγισή τους ως κείμενα αντιπροσωπευτικά του έντεχνου πεζού λόγου (Μητσάκης, 1991: 109-110· Κατσίκη-Γκίβαλου, 2006: 77).

Η έννοια της ιστορικότητας ως καθοριστική κατηγορία προσέγγισης της γνώσης διαμορφώθηκε κατά τον 19ο αιώνα, υπό την επίδραση του ρομαντισμού, της «ανακάλυψης» της «εθνικής Λογοτεχνίας» και της σύζευξης των εννοιών της «Ιστορίας» και της «εθνικής Λογοτεχνίας» μέσα στο κυρίαρχο πνεύμα του θετικισμού (Βελουδής, 2004: 361-362· Ακριτίδου, 2015: 92-93).

Η ιστορικότητα του λογοτεχνικού φαινομένου, παρουσιάζει δύο εκδοχές, που στην πραγματικότητα διαπλέκονται, συμπληρώνοντας η μία την άλλη. Σύμφωνα με την πρώτη, η ιστορικότητα συνδέεται με ζητήματα λογοτεχνικής εξέλιξης και αλλαγής και μελετά τη Λογοτεχνία μέσα από μια οπτική διαχρονική. Η Λογοτεχνία, ως στοιχείο της συνολικής κουλτούρας μιας δεδομένης στιγμής κι ως πολιτισμικό και κοινωνικό προϊόν, συνδέεται με την Ιστορία και δέχεται την επίδραση μεταβαλλόμενων κοινωνικών, ηθικών και ιδεολογικών αξιών. Σύμφωνα με τη δεύτερη εκδοχή, η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά με την πρώτη, το λογοτεχνικό κείμενο εντάσσεται στα ιστορικά και πολιτισμικά του συμφραζόμενα, μέσα από τη διερεύνηση και την ανακατασκευή των συνθηκών γένεσής του, ως προαπαιτούμενο της κατανόησης και της ερμηνείας του ίδιου του έργου, και κατ' επέκταση, της εξήγησης της λο-

γοτεχνικής κίνησης σε σχέση πάντα με το εκάστοτε ιστορικό και κοινωνικό δεδομένο (Φρυδάκη, 2003: 232· Comragnon, 2001: 307· Τζούλης, 1997: 19).

Ένας μεγάλος αριθμός των κειμένων του πεζού και του ποιητικού λόγου έχει ιστορικό χαρακτήρα, έχει ιστορικό περιεχόμενο ή περιέχει ιστορικές αναφορές. Ο λογοτέχνης, εφόσον επιθυμεί να προβάλει μέσα από το έργο του ένα ιστορικό γεγονός, δημιουργεί ένα ιστορικό λογοτεχνικό κείμενο. Από την άλλη, κάποιοι λογοτέχνες έχοντας οι ίδιοι βιώσει διάφορα γεγονότα της Ιστορίας και έχοντας επηρεαστεί από αυτά, επιδιώκουν με την ευαισθησία που τους διακρίνει, να τα παρουσιάσουν με έναν ιδιαίτερο λογοτεχνικό τρόπο. Ως αποτέλεσμα αυτής της πρόθεσης, πολλά έργα ποιητών και λογοτεχνών εκφράζουν και την ιστοριογραφική λειτουργία του ποιητικού και του πεζού λόγου. Επίσης, και οι λογοτέχνες που βίωσαν έμμεσα κάποια ιστορικά γεγονότα προσπάθησαν και αυτοί με τον δικό τους τρόπο να τα αποδώσουν. Έτσι λοιπόν, όταν ένας λογοτέχνης βιώσει άμεσα ή έμμεσα ένα γεγονός είναι δυνατόν να το αφηγηθεί και να το παρουσιάσει λογοτεχνικά (Βαγιανός, 1995: 106-108· Σπανός, 1996: 21, 25· Χριστοφιλοπούλου, 1981: 104-106).

Τα λογοτεχνικά κείμενα με ιστορικό υπόβαθρο συνεισφέρουν με ευαισθησία στη γνώση της νοοτροπίας και των πράξεων της εποχής που εξετάζεται ιστορικά (Λεοντοίνης, 1996: 323). Τα θέματα που εξετάζονται σε συνάρτηση με τις εκάστοτε ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, θεωρείται ότι αντιστοιχούν στις εικόνες που έχει ο συγγραφέας γι' αυτήν την πραγματικότητα, οι οποίες γενικότερα απηχούν τις αντιλήψεις της εποχής του. Γενικά, ο καλλιτέχνης βάζει τη δική του τάξη στο χάος, αναπαράγοντας, αναδιατάσσοντας, ανασυνθέτοντας ή καταστρέφοντας τις προγενέστερες εικόνες του πραγματικού (Αμπατζοπούλου 1998: 65-66, 74). Έτσι, κατά μία προσέγγιση, η Λογοτεχνία θα μπορούσε να λειτουργήσει και υποστηρικτικά, ως «πηγή» στο μάθημα της Ιστορίας, και η Ιστορία με τη σειρά της να λειτουργήσει «τεκμηριωτικά» ως πηγή πραγματολογικών στοιχείων (*realia*) για να κατανοήσουμε το αντικειμενικό υπόβαθρο της γένεσης και της σύνθεσης του λογοτεχνικού έργου (Νεράντζης, 2012: 119).

Η Ιστορία καταγράφει τα δρώμενα, αναζητά και προσπαθεί με στόχο την αντικειμενικότητα να ερμηνεύσει τα αίτια τους. Αντιθέτως, η Λογοτεχνία εξετάζει τα γεγονότα από συναισθηματική πλευρά και έτσι επιδέχεται όχι μόνο πολλαπλές αναγνώσεις, αλλά και ερμηνείες (Σπανάκου, 1999: 78). Ένα λογοτέχνημα με ιστορικό περιεχόμενο είναι ικανό να φέρει τον μαθητή σε μια προσωπική επικοινωνία με το παρελθόν και την Ιστορία, καθώς γεννά συναισθήματα για τον άνθρωπο, που στελέχωσε με την προσωπικότητα και το έργο του το παρελθόν και επηρέασε το παρόν (Βαγιανός, 2003²: 496-497). Κατά

την εξέταση των ιστορικών γεγονότων, με ταυτόχρονη και συνακόλουθη αναφορά σε ανάλογα και κατάλληλα επιλεγμένα κείμενα στα οποία αφθονούν τα αισθητικά στοιχεία, το συναίσθημα των μαθητών είναι δυνατόν να τονωθεί. Η τόνωση αυτή, σε συνδυασμό με τη διαδικασία λογικής επεξεργασίας των στοιχείων της ιστορικής έρευνας, είναι δυνατόν να εξασφαλίσει στους μαθητές μια πιο δυναμική γνώση, ζωντανή και βιωματική του ιστορικού παρελθόντος και να καλλιεργήσει την κριτική τους ικανότητα (Ζάγκου, 2005: 16, 30).

Ο ιστορικός λόγος οφείλει την ενάργεια και τη γλαφυρότητά του στις αφηγηματικές και λογοτεχνικές τεχνικές. Έτσι, παρουσιάζεται είτε με την έμμετρη λογοτεχνική μορφή του (επικά και ηρωικά αφηγηματικά ποιήματα), είτε με την πεζή μορφή του (αφηγηματική πεζογραφία και ιστορικό μυθιστόρημα) (Αθανασοπούλου, 2004: 103). Η αφήγηση είναι ο συνδεδετικός κρίκος μεταξύ λογοτεχνικού και ιστορικού λόγου, με τη χρήση συχνά κοινών εκφραστικών μέσων. Οι δύο λόγοι μπορούν να προκαλέσουν αισθητική διέγερση. Κοινό στοιχείο είναι η χρήση συγκεκριμένων πηγών για το παρελθόν. Διαφορετικές είναι οι προθέσεις του συγγραφέα, οι διαφορετικοί κώδικες που αυτός χρησιμοποιεί και τέλος, ο τρόπος χρήσης και πρόσληψης των κειμένων (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2004: 326).

Η Λογοτεχνία ανήκει στις έμμεσες ιστορικές πηγές, καθώς χάρη στο περιεχόμενό της μας παρέχει πληροφορίες για τα πολιτικά γεγονότα, τα ήθη, τους θεσμούς ή τις ιδέες που επικρατούν σε μια εποχή. Ειδικότερα, η ποίηση συχνά «διαλέγεται» με την Ιστορία και εξετάζει σε ποιο βαθμό αντανakλά την ιστορική πραγματικότητα και με ποιο τρόπο το ιστορικό υπόβαθρο διαμορφώνει την ποιητική ιδέα, η οποία στη συνέχεια θα μετασχηματιστεί σε ποιητική δημιουργία (Γεωργιάδου, 2000: 18-25).

Έμμεση πηγή της ελληνικής Ιστορίας π.χ. αποτελούν τα δημοτικά τραγούδια, καθώς και τα ποιήματα με ιστορικό περιεχόμενο, απ' όπου είναι δυνατή η άντληση και η αξιοποίηση πληροφοριών από τον ιστορικό. Ιστορικά στοιχεία μπορεί κανείς να εντοπίσει στα έργα της προεπαναστατικής περιόδου, καθώς επίσης, και στην έντεχνη ή λόγια ποίηση της Επτανησιακής σχολής στην οποία υπάρχουν ποιήματα πατριωτικά. Στη γενιά του 1880 σημαντικά έργα που αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα και στις εθνικές παραδόσεις της Ελλάδας έγραψαν κυρίως ο Παλαμάς και ο Κρυστάλλης. Άφθονα ιστορικά στοιχεία υπάρχουν στα έργα του μεγάλου Αλεξανδρινού ποιητή Καβάφη. Σε πολλά έργα του ο Καβάφης αναφέρεται σε γεγονότα μεγάλων ιστορικών περιόδων, της αρχαιότητας, των ρωμαϊκών χρόνων, της Αλεξανδρινής εποχής και των πρώ-

των αιώνων μετά Χριστόν. Η ποίησή του θεωρείται ιστορική πηγή, γιατί η ιστορική γνώση μεταφέρεται βιωματικά (Βαγιανός, 1995: 106, 136, 138, 180· Λουκάτος, 1985³: 94).

Ιστορικά ποιήματα είναι και αυτά της Γενιάς του Τριάντα, που αναφέρονται κυρίως στα γεγονότα της Μικρασιατικής Εκστρατείας και του αντίκτυπού της στον ελληνικό λαό, στην περίοδο της Κατοχής, της Αντίστασης και του Εμφυλίου πολέμου. Η ποίηση αυτή ξεφεύγει από τα παραδοσιακά μοτίβα και στηρίζεται κατά κύριο λόγο στο συμβολισμό. Για τους μεταπολεμικούς ποιητές που, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, είχαν άμεση ανάμιξη στα γεγονότα, τόσο οι πραγματικές συνθήκες όσο και οι ιδεολογικοί όροι της ιστορικής διαπραγμάτευσης είναι σαφώς διαφορετικοί. Το ώριμο βλέμμα τους απέναντι σε τόσο κρίσιμες πολιτικές και συναισθηματικές παραδοχές απέχει από τις βεβαιότητες, έχει δραματικό, αναστοχαστικό αλλά όχι πια ερμηνευτικό χαρακτήρα (Μέντη, 2015: 671).

2. ΠΟΙΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟΝ Β΄ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΠΟΛΕΜΟ, ΤΗΝ ΚΑΤΟΧΗ, ΤΗΝ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΜΦΥΛΙΟ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΤΗΣ Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Στο σχολικό εγχειρίδιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της Γ΄ Γυμνασίου (Καγιαλής, Ντουνιά & Μέντη, 2006: 169-170, 179-181, 183-185, 190-192) περιέχονται τέσσερα ποιήματα που αναφέρονται στα γεγονότα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, της Κατοχής, της Αντίστασης και του Εμφυλίου:

1. Γιώργος Σεφέρης, «Με τον τρόπο του Γ.Σ.»
2. Νίκος Εγγονόπουλος, «Μπολιβάρ»
3. Οδυσσεάς Ελύτης, «Το Άξιον Εστί, Τα Πάθη Ε΄»
4. Γιάννης Ρίτσος, «Ρωμιοσύνη»

Τα ποιήματα αυτά ανήκουν σε λογοτέχνες της «Γενιάς του Τριάντα» (Vitti, 2006· Πολίτης, 2004¹⁴: 280-301· Δημητρακόπουλος, 1990: 77-85), οι οποίοι δρουν σε μια ιστορική περίοδο που η πολιτική και κοινωνική κατάσταση στην Ελλάδα μεταξύ των δύο Παγκοσμίων Πολέμων, δηλαδή την περίοδο του Μεσοπολέμου, ήταν εξαιρετικά κρίσιμη. Τη Μικρασιατική Καταστροφή έχει ακολουθήσει μεγάλη πολιτική αστάθεια που κατέληξε το 1936 στην επιβολή του δικτατορικού καθεστώτος του Ι. Μεταξά, ενώ στην Ευρώπη είχαν επικρατήσει φασιστικά καθεστώτα. Η λογοκρισία που επιβλήθηκε από το καθεστώς στις νέες εκδόσεις και στον Τύπο επηρέασε τους λογοτέχνες και ανέκοψε ως ένα βαθμό την ελεύθερη έκφρασή τους.

Παράλληλα, ζητήματα όπως η υιοθέτηση των μεγάλων κινήσεων στην Τέχνη, κυρίως του μοντερνισμού και του υπερρεαλισμού, η σχέση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με την Ευρωπαϊκή, αποτέλεσαν αντικείμενα συζητήσεων και συχνά σφοδρών αντιπαραθέσεων ανάμεσα στους λογοτέχνες. Οι νέοι λογοτέχνες δεν ικανοποιούνταν από την ποιητική παράδοση και αναζητούσαν δρόμους λογοτεχνικής έκφρασης, οι οποίοι θα τους άνοιγαν καινούριους εκφραστικούς ορίζοντες. Έτσι, με το χρόνο, εγκαταλείπουν τις παραδοσιακές στιχουργικές φόρμες και υιοθετούν τον ελεύθερο στίχο. Οι λογοτέχνες της Γενιάς του Τριάντα ακολούθησαν με τον καιρό μια διαδικασία διαφοροποίησης στους πολιτισμικούς χώρους από τους οποίους αποκόμισαν ιδέες και πρότυπα, αναζήτησαν δηλαδή την ελληνικότητα, την πνευματικότητα της παράδοσης και την αισθητικοποίηση του Ελληνισμού. Η ελληνικότητα αντιπροσωπεύει την προσπάθειά τους να συμβιβάσουν τη νεότερη με τη διαχρονική θεώρηση του Έθνους. Η παρουσία του παρελθόντος στο παρόν, με την έννοια της αισθητικής ή υφολογικής συνέχειας, αποτελεί πλέον το αίτημα της εποχής τους (Μαλαφάντης, 2013: 51).

2.1. Γιώργος Σεφέρης, «Με τον τρόπο του Γ.Σ.»

Το ποίημα είναι γραμμένο το καλοκαίρι του 1936 και ανήκει στη συλλογή *Τετράδιο Γυμνασμάτων 1928-1937*. Ο τίτλος του σημαίνει συνειδητή μίμηση ύφους και θεμάτων άλλου συγγραφέα. Τα αρχικά όμως Γ.Σ. δηλώνουν τον ίδιο τον ποιητή, ο οποίος μιμείται τον εαυτό του. Ο Σεφέρης περιδιαβαίνει τουριστικούς και αρχαιολογικούς τόπους της μεσοπολεμικής Ελλάδας και αντιπαραθέτει τη σύγχρονη παρακμή και ευτέλεια με το μεγαλείο της αρχαίας ελληνικής Ιστορίας και της μυθολογίας (Καγιαλής, Ντουσιά & Μέντη, 2006: 169-170).

Κατά τη δεκαετία 1930-1940 επικρατεί πολιτική αστάθεια, ενώ η εναλλαγή του δικομματικού συστήματος, δηλαδή του Λαϊκού Κόμματος και του Κόμματος των Φιλελευθέρων, δεν αρκούσε για να αποτελέσει τεκμήριο ομαλής εφαρμογής του δημοκρατικού πολιτεύματος. Σε αυτό το ταραχώδες κλίμα εντάσσεται και το πραξικόπημα των αντιβενιζελικών το 1935, που οδήγησε στην επαναφορά του καθεστώτος της βασιλευόμενης δημοκρατίας. Η ισοψήφιση των δύο αυτών κομμάτων στις εκλογές του 1936 και η αδυναμία τους να συνεργαστούν οδήγησαν στην εγκαθίδρυση, με συνέργεια και του βασιλιά, της Δικτατορίας της 4ης Αυγούστου 1936, που εφάρμοσε μια καταπιεστική πολιτική με λογοκρισία, μυστικές παρακολουθήσεις της αστυνομίας, απαγόρευση απεργιών και δημόσιων συγκεντρώσεων. Ακραία στοιχεία του καθεστώτος ήταν και το πρόγραμμα καθοδήγησης και προπαγάνδας,

οι μαζικές παρελάσεις της Εθνικής Οργάνωσης Νεολαίας και η προώθηση της λατρείας της προσωπικότητας του Ι. Μεταξά (Βατικιώτης, 2005: 300-301).

Ο Σεφέρης πληγώνεται από την Ελλάδα του 1936, καθώς υπάρχει και συλλογική πολιτιστική παρακμή. Το ποίημα στηρίζεται στη διπλή διαχείριση της κεντρικής μεταφοράς του ταξιδιού. Αρχικά, ο ομιλητής ομολογεί την ευαισθησία του, που «πληγώνεται» όταν ταξιδεύει σε ελληνικούς τόπους. Το αξιόλογο και ένδοξο παρελθόν της χώρας όπως το «Πήλιο (Κένταυροι), η Σαντορίνη (κυκλαδικός πολιτισμός) και οι Μυκήνες (κύκλος των Ατρείδων)» έρχονται σε αντίθεση με το ευτελές τουριστικό παρόν της, την πεζή και ρηχή πραγματικότητα («βαρκαρόλες»), που κυριαρχεί σε «αμυθολόγητα» νησιά, του σύγχρονου τουριστικού ενδιαφέροντος, όπως «οι Σπέτσες, ο Πόρος και η Μύκονος». Η εσωτερική μετανάστευση οδήγησε πολλούς Έλληνες στα μεγάλα αστικά κέντρα, χαμένους στο πλήθος («δεν ξέρουμε τίποτα δεν ξέρουμε πως είμαστε ξέμπαρκοι») και αποκομμένους από τις πατρογονικές πολιτισμικές τους ρίζες, αλλοτριωμένους και αποπροσανατολισμένους.

Παρά την ηθική κατάπτωση, την ευτέλεια και την προσπάθεια συμμετοχής στην αστική ζωή, με επιδεικτικό και επίπλαστο τρόπο, ο Ελληνισμός συνεχίζει την ιστορική του πορεία και ο τόπος ακολουθεί τη μοίρα του, «η Ελλάδα ταξιδεύει ολοένα ταξιδεύει» και εμείς όλο και φοβόμαστε μην ακούσουμε και πάλι τον φοβερό λόγο του Αισχύλου να λέει «ορώμεν ανθούν πέλαγος Αιγαίον νεκροίς». Η Ελλάδα ταξιδεύει ακυβέρνητη, χωρίς προσανατολισμό και χωρίς καθοδηγητή, καθώς οι Έλληνες αποτελεσματωμένοι και νοσηρά εφησυχασμένοι βλέπουν τα γεγονότα ως εξωτερικοί παρατηρητές. Τα καράβια «σφυρίζουν ολοένα σφυρίζουν χωρίς να κουνιέται κανένας αργάτης». Ο ποιητής ξέμπαρκος και αυτός βλέπει το καράβι να ταξιδεύει. Στο καράβι υπάρχει μισοσβησμένο το όνομα «ΑΓ ΩΝΙΑ 937». Η λέξη αγωνία εκφράζει την ανησυχία του γι' αυτά που προαισθάνεται ότι θα συμβούν στο άμεσο μέλλον. Ο αριθμός αποτελεί μέρος της χρονολογίας 1937, που είναι το αμέσως επόμενο έτος από αυτό που γράφεται το ποίημα (Ανδρόνικος, 1982: 170). Ο ποιητής, ως ευαίσθητος δέκτης, έχει συλλάβει τα μηνύματα των καιρών, προαισθάνεται την επερχόμενη μεταξική δικτατορία, που θα βυθίσει ακόμα περισσότερο την Ελλάδα και τους Έλληνες στη στασιμότητα. Ο Σεφέρης με εκπληκτική διορατικότητα βλέπει τις επερχόμενες συμφορές: τον Πόλεμο και την Κατοχή, τον Εμφύλιο και το μεταπολεμικό δράμα του ελληνικού λαού (Κιουρτσάκης, 1996: 444).

Ο Σεφέρης με αυτό το ποίημα συγκρίνει το πλούσιο μυθολογικό παρελθόν με το ταπεινό παρόν της σύγχρονης Ελλάδας, σχολιάζει την αδράνεια και τη συλλογική δυστοκία και εκφράζει γενικότερα τον ιστορικό και κοι-

ωνικό του προβληματισμό. Οι μαθητές κατά την επεξεργασία του ποιήματος γνωρίζουν ένα από τα πιο γνωστά και αξιόλογα δείγματα της ποίησης του Σεφέρη και σχηματίζουν μια εικόνα για το στοχαστικό χαρακτήρα και τον προβληματισμό του ποιητή. Κατανοούν την ηθική κατάπτωση που περιγράφει ο ποιητής. Η Ελλάδα ταξιδεύει ερήμην των κατοίκων της, που μένουν στάσιμοι. Τα καράβια μένουν δεμένα στο λιμάνι, ο τόπος ταξιδεύει χωρίς πυξίδα και όσοι κουράζονται από τη μακρόχρονη και άσκοπη αναμονή επιχειρούν τον άνισο αγώνα «να πιάσουν το μεγάλο καράβι με το κολύμπι». Τέλος, γίνεται κατανοητό από την κατάληξη του ποιήματος, δηλαδή από τη μερική θέα του ονόματος ενός караβιού, το δυσοίωνα προαίσθημα του ομιλητή για το άμεσο μέλλον, την επερχόμενη μεταξική δικτατορία.

2.2. Νίκος Εγγονόπουλος, «Μπολιβάρ»

Το ποίημα αυτό είναι απόσπασμα από το «Μπολιβάρ», ένα ελληνικό ποίημα, το οποίο γράφτηκε στη διάρκεια της Κατοχής, το χειμώνα του 1942-1943. Αρχικά, κυκλοφόρησε σε χειρόγραφα αντίγραφα, διαβάστηκε σε συγκεντρώσεις αντιστασιακού χαρακτήρα και τελικά, δημοσιεύτηκε το 1944. Πρόκειται για ένα μακροσκελές συνθετικό ποίημα, έναν σύγχρονο ύμνο στην ελευθερία, που αποτελεί την κορυφαία στιγμή της ποίησης του Εγγονόπουλου. Αναφέρεται σε εθνοαπελευθερωτικούς αγώνες και δίνει το διαχρονικό πρότυπο του ανθρώπου που αγωνίζεται, ανεξάρτητα από φυλή, χώρα ή εποχή, στην οποία αυτός ανήκει. Ο ποιητής παίρνει ως κεντρικό ήρωα τη μορφή-σύμβολο του νοτιοαμερικανού επαναστάτη και αγωνιστή της ελευθερίας και την προεκτείνει στον ελληνικό χώρο και την ελληνική ιστορία, παλαιότερη και πρόσφατη, σε μια ενότητα εξωπραγματική και ιδιαίτερα γοητευτική (Καγιαλής, Ντουλιά & Μέντη, 2006: 179-181· Πολίτης, 2004: 292-293).

Την περίοδο που γράφεται το ποίημα συμβαίνει ένα σημαντικό γεγονός της Εθνικής Αντίστασης. Στις 25 Νοεμβρίου 1942, Βρετανοί κομάντος ανατίναξαν τη γέφυρα του Γοργοποτάμου. Εκεί η ιταλική φρουρά είχε εξουδετερωθεί σε σκληρή μάχη από μεικτή δύναμη 150 ανταρτών υπό την ηγεσία του Α. Βελουχιώτη και του Ν. Ζέρβα. Για τους υποδουλωμένους Έλληνες όμως, ο ψυχολογικός αντίκτυπος αυτού του «σαλπίσματος λευτεριάς» ήταν τεράστιος, καθώς ανύψωσε το ηθικό τους και καταξίωσε τον ένοπλο αγώνα στη συνείδηση των συμμάχων (*Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμ. ΙΣΤ΄, 1978, 2000: 22-23). Η διακοπή ως τον Ιανουάριο της μοναδικής σιδηροδρομικής σύνδεσης Βορρά-Νότου αποτέλεσε μια από τις μεγαλύτερες επιχειρήσεις δολιοφθοράς του πολέμου. Η ανατίναξη της γέφυρας καθυστέρησε

ρησε για αρκετές εβδομάδες τον εφοδιασμό των Γερμανικών στρατευμάτων, που μάχονταν στην Αφρική. Σύμφωνα με τον ίδιο τον Τσώρτσιλ η επιχείρηση κατά της γέφυρας, μπορεί να θεωρηθεί σαν μακρινό προοίμιο της μάχης του Ελ Αλαμείν, γιατί κόβει τον δρόμο εφοδιασμού των στρατευμάτων του Ρόμμελ μέσω της Ελλάδας. Τα σαμποτάζ εντείνονται, οι συγκοινωνίες παρεμποδίζονται σοβαρά. Ο αντάρτικος πόλεμος, απλωμένος σ' όλη την ηπειρωτική Ελλάδα και στα περισσότερα νησιά, ακινητοποιεί στην Ελλάδα τρεις γερμανικές μεραρχίες και τέσσερις ιταλικές, που προσπαθούν μάταια να καταπνίξουν το αντάρτικο κίνημα (Σβορώνος, 1986: 139).

Ο ποιητής αναφέρεται στον Νοτιοαμερικανό επαναστάτη, εγκωμιάζοντας την ηρωική μορφή του και δίνοντας στοιχεία για τη ζωή του. Ο Μπολιβάρ πήρε μέρος σε πολλές συνωμοτικές συγκεντρώσεις και ηγήθηκε των επαναστάσεων εναντίον της ισπανικής κυριαρχίας σε κράτη της Κεντρικής και Νότιας Αμερικής, «αλλά και μέχρι του Παναμά, της Γκουατεμάλα, της Νικαράγουα, του Οντουράς, της Αϊτής, του Σαν Ντομίγκο, της Βολιβίας, της Κολομβίας, του Περού, της Βενεζουέλας, της Χιλής, της Αργεντινής, της Βραζιλίας, Ουρουγουάη, Παραγουάη, του Ισημερινού, ακόμη και του Μεξικού». Για τον Εγγονόπουλο ο Μπολιβάρ είναι ένα παράδειγμα για μίμηση και πηγή έμπνευσης. Με τον πύρινο επαναστατικό του λόγο που «σαν μιλά, φοβεροί σεισμοί ρημάζουνε το παν» γίνεται σύμβολο του αγώνα της ανεξαρτησίας. Ο ποιητής εμπνέει τους συμπατριώτες και συντρόφους του στην Αντίσταση ενισχύοντας την αγωνιστική τους διάθεση.

Ο Εγγονόπουλος συσχετίζει τον Μπολιβάρ με άγιο και τον ταυτίζει με τον Ελληνισμό του Βυζαντίου μέσω της αναφοράς του στον Κωνσταντίνο Παλαιολόγο, «Μήπως να'σαι, άραγες, μια από τις μύριες μορφές που πήρε, κι άφησε, διαδοχικά, ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος;». Ο τελευταίος αυτοκράτορας του Βυζαντίου παρόλη την ικανότητά του, το θάρρος του και την πολιτική του δραστηριότητα ήταν αδύνατον από τα πράγματα τα ίδια να πετύχει τη σωτηρία της πόλης. Οι προσπάθειές του να εξασφαλίσει την παπική βοήθεια με την εφαρμογή των αποφάσεων της συνόδου της Φλωρεντίας συνάντησαν την πιο σκληρή άρνηση από μέρους των ανθενωτικών. Οι περιστάσεις λοιπόν, ήταν ιδιαίτερα δυσμενείς γι' αυτόν. Ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος αγωνίσθηκε ως την τελευταία στιγμή και μέσα στη συμπλοκή βρήκε τον θάνατο (Καραγιαννόπουλος, 2001⁴: 276-277· Ostrogorsky, 2002⁷: 271-275). Η προσωπικότητά του πέρασε στους θρύλους και τις παραδόσεις του υπόδουλου Γένους, συνδεδεμένο πάντα με την επιθυμία και την ελπίδα για την απελευθέρωση και την ανάκτηση της αυτοκρατορίας. Θάφτηκε με τις αρμόζουσες τιμές, χωρίς όμως να ανακοινωθεί ο τόπος ταφής του.

Το γεγονός αυτό έγινε αφορμή για θρύλους και δοξασίες. Ο ποιητής στις «Σημειώσεις» του γράφει ότι «ο λαός πίστευε ότι ο αυτοκράτορας δεν είχε πεθάνει και ότι κάπου κρυβόταν για να ξαναφανή με την επανάκτηση της πρωτεύουσής του» (Εγγονόπουλος, 1985: 30).

Με τη διδασκαλία του ποιήματος οι μαθητές γνωρίζουν ένα αντιπροσωπευτικό έργο του υπερρεαλιστή ποιητή και ζωγράφου Εγγονόπουλου. Επίσης, κατανοούν τους θεματικούς άξονες, που είναι ο αγώνας για την εθνική απελευθέρωση, ο υπερφυσικός ήρωας και η ελληνικότητα. Ο αφηγητής περιγράφει και υμνεί τα κατορθώματα του νοτιοαμερικανού ήρωα, τα οποία συνδέει με το σύγχρονο αντιστασιακό αίτημα για ελευθερία της Ελλάδας από τη γερμανική Κατοχή. Με αυτόν τον τρόπο ο οικουμενικός-εθνικοαπελευθερωτικός χαρακτήρας του ποιήματος προσλαμβάνει ελληνικό χρώμα, το οποίο είναι διάχυτο στη μεικτή λατινοαμερικάνικη και ελληνική-βαλκανική τοπιογραφία της ποιητικής σύνθεσης. Στο απόσπασμα είναι εμφανής η γεωγραφική μετακίνηση από τόπους της Νότιας Αμερικής σε ελληνικές πόλεις «από τις επιβλητικές ερημίες της Παταγονίας μέχρι τα πολύχρωμα νησιά, ηφαιστεια ξεπετιούνται στο Περού και ξερνάνε στα ουράνια την οργή τους, σειούνται τα χώματα παντού και τρίζουν τα εικονίσματα στην Κατορία». Η εθνική Αντίσταση, προβεβλημένη σε παγκόσμιο σχεδόν πλαίσιο, σημασιολογείται ως γενικότερη επαναστατική ορμή. Αν και στο ποίημα συστεγάζονται δύο διαφορετικές πραγματικότητες, η νοτιοαμερικάνικη και η ελληνική, ο πυρήνας του επαναστατικού μοντέλου παραμένει ελληνοκεντρικός μέσω της εικόνας του Μπολιβάρ, που είναι «ωραίος σαν Έλληνας» (Μαρωνίτης, 2008: 78).

2.3. Οδυσσέας Ελύτης, «Το Άξιον Εστί, Τα Πάθη Ε΄»

Το απόσπασμα αυτό προέρχεται από το μνημειώδες έργο του Οδυσσέα Ελύτη *Το Άξιον Εστί*, που είναι διαρθρωμένο σε τρία μέρη: *Η Γένεσις*, *Τα Πάθη*, *Το Δοξαστικόν* και αποτελεί έναν ύμνο για τον Ελληνισμό και τους αγώνες του. Ο Ελύτης το δημοσίευσε το 1959.

Στο έργο συνυφαίνεται η ατομική εμπειρία του ποιητή με την εθνική και την ιστορική εμπειρία. Τα «πάθη» του ελληνισμού σε μια έκταση συγχρονική και διαχρονική παρουσιάζονται συνυφασμένα με την υποκειμενική αίσθηση. Ο ποιητής αναφέρεται σε ιστορικά πολεμικά γεγονότα, πραγματικά κατοχικά περιστατικά, υμνεί την ηρωική πράξη, το μαρτύριο του ελληνισμού, ψάλλει τα «Πάθη» της Κατοχής, την πείνα, τις εκτελέσεις, την Αντίσταση και τα βάσανα του λαού του. Η οδυνηρή εμπειρία της Κατοχής πα-

ραλληλίζεται με τα πάθη του Χριστού. Η Ανάσταση Του προοιωνίζει, κατά τον ποιητή, την απελευθέρωση του ελληνικού έθνους και τη δικαίωση των αγώνων του. Στον πέμπτο ψαλμό των *Παθών* ο Ελύτης αναδεικνύει τη σημασία της μνήμης στον αγώνα του ελληνικού λαού για την επιβίωση και την ελευθερία του. (Καγιαλής, Ντουνιά & Μέντη, 2006: 183-185· Μαλαφάντης, 2005: 157-158· Πολίτης, 2004: 295-296).

Ο ποιητής τοποθετεί τα θεμέλια της ποιητικής του υπόστασης στα βουνά, «τα θεμέλιά μου στα βουνά και τα βουνά σηκώνουν οι λαοί στον ώμο τους και πάνω τους η μνήμη καίει άκαυτη βάτος». Μέσα από το φως της φωτιάς της μνήμης περνάει ζωντανή η ελληνική Ιστορία, γιατί τα βουνά είναι αυτά που συγκεντρώνουν τους ηρωικούς αγώνες, ειδικά την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου.

Όπως είναι γνωστό τον Οκτώβριο του 1940 ο Ελύτης σε ηλικία 29 ετών επιστρατεύεται και μένει στο αλβανικό μέτωπο όλη τη διάρκεια του πολέμου. Το όνομα της «Πίνδου» είναι βαθιά συνδεδεμένο τόσο με την προσωπική μνήμη του ποιητή όσο και με την μνήμη μιας ολόκληρης γενιάς που έζησε τον πόλεμο.

Ο Δεκέμβριος στα αλβανικά βουνά ήταν ιδιαίτερα σκληρός. Ο χειμώνας και το θανάσιμο κρύο αναδείχτηκαν ο μεγαλύτερος αντίπαλος των πολεμιστών. Στο χιόνι θάφτηκαν όμως και τα σχέδια των ανωτάτων διοικήσεων και οι φιλοδοξίες των Ιταλών στρατηγών. Επιμεληθείες και ανεφοδιασμοί εξαρθρώθηκαν ωστόσο και από τις δύο πλευρές. Ο αγώνας στο εξής ήταν πρώτα και κύρια αγώνας επιβίωσης. Το χιόνι και τα κρουοπαγήματα ήταν κάτι που δεν είχαν προβλέψει ή δεν είχαν εκτιμήσει σωστά όσοι μελετούσαν για χρόνια τον επικείμενο πόλεμο. Το πολιτικό ψύχος, η λάσπη, η βρωμιά και οι ψείρες, τα παγωμένα πτώματα ανδρών και ζώων και το φάσμα του ακρωτηριασμού και του αργού θανάτου αποτελούν τη μια πλευρά του πολέμου. Ο λαός, στρατευμένος και μη, πέρασε τη δοκιμασία αυτή με καρτερία και χωρίς γογγυσμό (*Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμ. ΙΕ΄, 1978, 2000: 423-424). Ο ποιητής συσχετίζει τα «πάθη» του ελληνικού λαού με αυτά του Χριστού. Έτσι, μετά από τα πάθη και τον μαρτυρικό σταυρικό θάνατο, τα βάσανα και τους αγώνες του ελληνικού λαού, προσδοκά την Ανάσταση, τη λύτρωση από αυτά και την ελευθερία, «κι εσύ στου νερού των αιώνων την άκρη σύρεις πασχαλιάν αναστάσιμη!».

Τα θεματικά κέντρα του αποσπάσματος είναι η ατομική και συλλογική μνήμη, το ορεινό τοπίο που σηματοδοτεί την ιδέα της ελληνικής ιθαγένειας και ο συνδυασμός Ιστορίας και μύθου. Ο ρόλος που παίζει η μνήμη μέσα στην ανθρώπινη Ιστορία αποτελεί τον βασικό μοχλό του ποιήματος. Η μνήμη καίει πάνω στα βουνά και μέσα από το φως της περνάει ζωντανή η

ελληνική Ιστορία. Ο Ελύτης πολέμησε στην Πίνδο και έτσι το όνομα αυτό είναι βαθιά συνδεδεμένο όχι μόνο με την προσωπική του μνήμη, αλλά και με τη μνήμη μιας ολόκληρης γενιάς, που έζησε τον πόλεμο. Η επανάληψη άλλωστε του στίχου «μνήμη του λαού μου σε λένε Πίνδο και σε λένε Άθω» γίνεται για να φανεί η συνένωση του παρελθόντος με το παρόν. Στα βουνά τοποθετείται από την αρχή η φωτιά της μνήμης και με αυτά ο Ελύτης κλείνει το ποίημα. Αυτή η κυκλική επαναφορά υπογραμμίζει τη σφραγίδα της ελληνικής τοπογραφίας πάνω στην ανθρώπινη μνήμη και Ιστορία. Τα βουνά είναι τα βάσανα και η Ιστορία του λαού και αυτά σηκώνει στον ώμο του. Η μνήμη πολλές φορές είναι τόσο βαριά, όσο και αυτά τα βουνά, αλλά και ταυτόχρονα τόσο λυτρωτική, όσο και η λάμψη της κορυφής. Η πρωτοκαθεδρία, λοιπόν, του ορεινού τοπίου προσδίδει στο ποίημα μια πιο βαριά και σκοτεινή διάθεση (Λιγνάδης, 1971: 141-145).

2.4. Γιάννης Ρίτσος, «Ρωμιοσύνη»

Το ποίημα *Ρωμιοσύνη* άρχισε να γράφεται το 1945 και ολοκληρώθηκε το 1947. Δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά το 1954 ως μέρος της συλλογής *Αγρουπνία*. Αφορμή για την έμπνευση του ποιητή είναι ο ηρωικός αγώνας της Αντίστασης κατά την περίοδο της Κατοχής (1941-1944) και ο ανθρώπινος πόνος εξαιτίας του εθνικού διχασμού (1946-1949). Θέμα του ποιήματος είναι η Ελλάδα και ο λαός της, ο οποίος αγωνίζεται αδιάκοπα για την ελευθερία, τη δικαιοσύνη και την ανθρωπιά.

Ειδικότερα, το έργο αναφέρεται στις τραυματικές εμπειρίες της μετακατοχικής Ελλάδας και στα πρώτα χρόνια του Εμφυλίου. Στο ποίημα διακρίνεται ο γενικός αγωνιστικός και αντιστασιακός χαρακτήρας της ποίησης του Ρίτσου, ενώ στον τίτλο χρησιμοποιείται η λέξη «Ρωμιοσύνη», μια έννοια λαϊκή σε σχέση με την ταυτόσημή της «Ελληνισμός». Επομένως, η λέξη του τίτλου σηματοδοτεί αφενός, την ιδεολογική τοποθέτηση του ποιητή, ο οποίος είχε εξοριστεί για τις αριστερές του ιδέες, και αφετέρου, τη σχέση της ιστορικής με την ποιητική πραγματικότητα. Το απόσπασμα ανήκει στο δεύτερο μέρος και σ' αυτό ο Ρίτσος σκιαγραφεί παραστατικά καθημερινές σκηνές του ελληνικού καλοκαιριού (φυσικό περιβάλλον, αγροτικές εργασίες, καθημερινή ζωή) στις οποίες αποτυπώνεται δραματικά ο πόνος του εθνικού διχασμού, που εκείνα τα χρόνια ταλαιπωρούσε την Ελλάδα. Το τοπίο συμβάλλει στην ιστορική αυτογνωσία του Έλληνα και έχει πάνω του χαραγμένη τη μακραίωνη Ιστορία της Ελλάδας (Καγιαλής, Ντουνιά & Μέντη, 2006:190-192).

Από την ιστορία είναι γνωστό ότι αμέσως μετά την απελευθέρωση, η απόφαση της Κυβέρνησης εθνικής ενότητας για αφοπλισμό μόνο του Ε.Λ.Α.Σ. προκάλεσε τη διαμαρτυρία του Ε.Α.Μ., που οργάνωσε συλλαλητήριο διαμαρτυρίας στο κέντρο της Αθήνας, το Δεκέμβριο του 1944. Οι συγκεντρωμένοι δέχτηκαν πυρά και περίπου τριάντα άνθρωποι σκοτώθηκαν. Τότε ξεκίνησαν μάχες σε ολόκληρη την Αθήνα ανάμεσα στον Ε.Λ.Α.Σ. και τις κυβερνητικές δυνάμεις, που υποστηρίζονταν από τον βρετανικό στρατό. Οι συγκρούσεις ήταν πολύνεκρες, κράτησαν περίπου ένα μήνα (Δεκεμβριανά ή μάχη της Αθήνας) και έληξαν με ήττα των δυνάμεων του Ε.Α.Μ. και την αποχώρησή τους από την Αθήνα.

Τα Δεκεμβριανά ήταν η πρώτη φάση της εμφύλιας σύγκρουσης. Κύρια αιτία του Εμφυλίου ήταν οι αντιτιθέμενες απόψεις που υπήρχαν σε ευρύτερα τμήματα της ελληνικής κοινωνίας σχετικά με το πολιτικό μέλλον της Ελλάδας. Κάθε εμφύλιος πόλεμος αντιπροσωπεύει μια μορφή κοινωνικής επανάστασης. Έτσι, και ο ελληνικός Εμφύλιος πόλεμος, εμφανίζεται στην πρώτιστη δομή του, ως μια κοινωνική επανάσταση η οποία, με αφετηρία υπαρκτές, οξυμένες αντιθέσεις της ελληνικής κοινωνίας, αποσκοπούσε στην ανατροπή των υφισταμένων δομών εξουσίας και στην αναδιάρθρωση του πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων, σε μια προοπτική σοσιαλιστικού μετασχηματισμού, με τους τρόπους, προφανώς, που οι κομμουνιστές της εποχής εκείνης αντιλαμβάνονταν για να «οικοδομήσουν» τον σοσιαλισμό (Ηλιού, 2002: 25).

Η Συνθήκη της Βάρκιζας, που υπογράφηκε από την Κυβέρνηση και το Ε.Α.Μ. τον Φεβρουάριο του 1945, δεν επέφερε την ειρήνευση, αφού οι ρυθμίσεις της δεν εφαρμόστηκαν. Σε βάρος των αριστερών εξαπολύθηκαν διώξεις κι έτσι, στις εκλογές του 1946, το Κ.Κ.Ε. απέχει. Νικητής αναδείχθηκε το φιλοβασιλικό κόμμα. Το έναυσμα του Εμφυλίου πολέμου δόθηκε παραμονή των εκλογών, όταν ομάδα ένοπλων κομμουνιστών επιτέθηκε σε αστυνομικές δυνάμεις στο Λιτόχωρο της Πιερίας. Την ίδια χρονιά ένα αμφίβολης γνησιότητας δημοψήφισμα επέτρεψε την επιστροφή στην Ελλάδα του Γεωργίου Β΄, τον οποίο, μετά το θάνατό του, διαδέχθηκε ο αδελφός του Παύλος. Παράλληλα, στην ύπαιθρο συγκροτούνταν ένοπλες αριστερές ομάδες, που πήραν την ονομασία Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας, ενώ από την Κυβέρνηση δημιουργήθηκαν στρατόπεδα συγκεντρώσεως, στα οποία οδηγήθηκαν χιλιάδες αριστεροί πολίτες. Ο Εμφύλιος άφησε πίσω του χιλιάδες νεκρούς, πολιτικούς πρόσφυγες, που κατέφυγαν στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, ανθρώπους που υποχρεώθηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους και τεράστιες υλικές ζημιές. Το πεδίο των ατομικών

ελευθεριών ήταν εκείνο στο οποίο έγιναν, ίσως περισσότερο από κάθε άλλο, αισθητές οι επιπτώσεις του: καταρχάς, σε θεσμικό επίπεδο, όπου διατηρήθηκαν σε όλη τη διάρκεια της περιόδου τα λεγόμενα «έκτακτα» μέτρα, τα οποία είχαν υιοθετηθεί κατά τη διάρκεια του Εμφυλίου, κατά δεύτερο λόγο, στο επίπεδο της καθημερινής άσκησης των ελευθεριών, όπου ο διαχωρισμός των πολιτών ανάλογα με την ιδεολογική και πολιτική τους ένταξη συνεχίστηκε (Αλιβιζάτος, 1983: 525).

Στο ποιητικό κείμενο δίνονται εικόνες και σκηνές πάνω στις οποίες αποτυπώνεται η σκληρή πραγματικότητα του Εμφυλίου. Ο λόγος του ποιητή είναι υπαινικτικός και εκφράζεται με πολλές μεταφορές: «στον κόρφο της πέτρας είναι μία σταγόνα νερό που σκάβει από παλιά τη σιωπή ως το μεδούλι», «σπίθες λαγοκοιμούνται στη χόβολη της ερημιάς», «κίτρινο χνουδι σαν τη φούντα του καλαμποκιού καπνισμένο απ' τον καημό της δύσης», «η Παναγία πλαγιάζει στις μυρτιές με τη φαρδιά της φούστα λεκιασμένη απ' τα σταφύλια», «στο δρόμο κλαίει ένα παιδί και του αποκρίνεται απ' τον κάμπο η προβατίνα που 'χει χάσει τα παιδιά της», «ίσκιος στη βρύση», «παγωμένο το βαρέλι», «η κόρη του πεταλωτή με μουσκεμένα πόδια», «για να κεντήσουν οι πευκοβελόνες στην καψαλισμένη μάντρα του καλοκαιριού «κι αυτό θα περάσει», «πόσο θα στίψει ακόμα η μάνα την καρδιά της πάνου απ' τα εφτά σφαγμένα παλικάρια της», «τούτο το κόκαλο που βγαίνει από τη γη», «και το λαγούτο αποσπερίς με το βιολί ως το χάραμα καημό – καημό το λεν στα δυοσμαρίνια και στους πεύκους», «κι ο ναύτης πίνει πικροθάλασσα στην κούπα του Οδυσσέα».

Ο πόνος, το πένθος και γενικά οι τραγικές επιπτώσεις, που έχει για τους ανθρώπους η Κατοχή και κυρίως ο Εμφύλιος, είτε κατά τη διάρκειά του, είτε κατά τα χρόνια που ακολούθησαν, δίνονται στο ποίημα με τις εικόνες των παιδιών που έμειναν ορφανά, αβοήθητα και απροστάτευτα, τις εικόνες των χαροκαμένων μανάδων, που τα παλικάρια τους σκοτώθηκαν σε μάχες ή εκτελέστηκαν και με αυτές όσων αναγκάστηκαν να ζήσουν μακριά από τις οικογένειές τους, είτε στην ξενιτιά είτε σε τόπους εξορίας. Μέσα από τις πληγές και τις τραυματικές εμπειρίες των ανθρώπων της Κατοχής και του Εμφυλίου, μέσα από το αβάσταχτο πένθος για τους άδικους θανάτους, διακρίνεται το ψυχικό σθένος και η καρτερία του βασανισμένου λαού, ο οποίος δεν παραιτείται, αλλά επιστρατεύει όλο το κουράγιο του, ώστε να καταφέρει να ξεπεράσει τις δοκιμασίες. Με τη φράση «κι αυτό θα περάσει» δηλώνεται η ψυχική αντοχή και η θέληση, η επιμονή και η καρτερικότητα, χαρακτηριστικά ενός λαού αποφασισμένου να αντέξει τα δεινά και τελικά να τα ξεπεράσει με την εμπιστοσύνη που αυτός δείχνει στη θείκη δικαιοσύνη.

Κατά τη διδασκαλία του ποιήματος οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν ένα μέρος από το γνωστό συνθετικό ποίημα «Ρωμιοσύνη» και να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα και την ποιητική τεχνική του Ρίτσου. Έχουν τη δυνατότητα να επισημάνουν τη σχέση της ιστορικής με την ποιητική πραγματικότητα, μέσα από την κοινωνικοπολιτική οπτική ενός καταδιωγμένου για τις ιδέες του αριστερού ποιητή, ο οποίος ζει με το όραμα του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα της Κατοχής και βιώνει τόσο την επική Αντίσταση του ελληνικού λαού, όσο και το δράμα που διαδραματίζεται στη μετακατοχική Ελλάδα (Καρβέλης, 1983: 126-127).

Το ποίημα αναπτύσσεται με βάση θεματικούς άξονες που σχετίζονται με το ελληνικό καλοκαίρι και τη σκληρή πραγματικότητα του Εμφυλίου, το θέμα της ελληνικότητας και τις εικόνες από την καθημερινή ζωή. Οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν το ιδεολογικό πνεύμα του ποιήματος και τις τραυματικές εμπειρίες της μετακατοχικής και μετεμφυλιακής Ελλάδας. Μπορούν ακόμη να παρακολουθήσουν την κυρίαρχη αντίθεση ανάμεσα στη χαρούμενη ώρα της φύσης και στον ανθρώπινο πόνο, καθώς η βία και το πένθος ρίχνουν βαριά τη σκιά τους στα σώματα και τις ψυχές, διαχέοντας τη θλίψη στην ατμόσφαιρα και τα αντικείμενα. Κυριαρχεί παντού βαθύς και βουβός ο καημός της «Ρωμιοσύνης», δηλαδή του απλού λαού. Μέσα όμως από αυτό το πένθος διαφαίνεται η ψυχική αντοχή και το κουράγιο του λαού που είναι αποφασισμένος να αντέξει στη δοκιμασία. Ελληνικός λαός, χρώματα του δεκαπενταύγουστου, ιστορικά φυλετικά γνωρίσματα και χριστιανική πίστη διαμορφώνουν το θέμα της ελληνικότητας.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η σχέση του ιστορικού με τον λογοτεχνικό λόγο και ειδικότερα, η παρουσίαση ιστορικών γεγονότων του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, της Κατοχής, της Αντίστασης και του Εμφυλίου μέσω ποιημάτων που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου.

Στα ποιήματα αυτά ο Γ. Σεφέρης, ο Ν. Εγγονόπουλος, ο Οδ. Ελύτης και ο Γ. Ρίτσος προσλαμβάνουν και προσεγγίζουν την ιστορική πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο. Επηρεάζονται από τα ιστορικά γεγονότα της εποχής τους και τα αποδίδουν με ποιητική ευαισθησία, με συναισθηματισμό και λυρική ομορφιά. Αυτό συμβαίνει επειδή, σε αντίθεση με τον ιστοριογράφο, ο λογοτέχνης δεν ενδιαφέρεται να αποδώσει με ακρίβεια και πιστότητα το ιστορικό γεγονός, ούτε επιθυμεί να υπηρετήσει τις αρχές της επιστημονι-

κής εντιμότητας, εγκυρότητας και αντικειμενικότητας. Οι λογοτέχνες στα έργα τους αποδίδουν το ιστορικό γεγονός ως μια άμεση ή έμμεση βιωματική εμπειρία, συμβάλλοντας έτσι στην πληρέστερη γνώση μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η ανασύνθεση και η ανάπλαση κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών όψεων της ιστορικής πραγματικότητας μέσα από τη ματιά του καθενός λογοτέχνη.

Κατά τη σύγκριση, διασταύρωση και αντιπαραβολή ιστορικών στοιχείων ανάμεσα σε κείμενα που προέρχονται από την ιστοριογραφία μιας περιόδου και από τη λογοτεχνική παραγωγή που αναφέρεται στο ίδιο ιστορικό γεγονός, οι μαθητές μπορούν να επαληθεύσουν τα κοινά ιστορικά στοιχεία, να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία της Λογοτεχνίας ως ιστορικής πηγής και να διακρίνουν το διαφορετικό τρόπο που παρουσιάζει το γεγονός ο ιστοριογράφος και ο λογοτέχνης. Κατ' αυτόν τον τρόπο η μονοτονία της στεγνής διδασκαλίας της Ιστορίας στη σχολική αίθουσα σπάει και οι μαθητές πλέον δείχνουν ενδιαφέρον για την αναζήτηση και ανίχνευση ιστορικών στοιχείων μέσα από το βιωματικό και άμεσο ποιητικό λόγο. Τα ποιήματα με ιστορικό περιεχόμενο λόγω των αισθητικών τους στοιχείων και των υψηλών νοημάτων τους γίνονται πιο ελκυστικά, ενώ παράλληλα προσφέρουν πολλές ιστορικές πληροφορίες, χρήσιμες για την ανασύνθεση των γεγονότων της εποχής.

Παράλληλα, οι μαθητές διαμορφώνουν κριτική ιστορική συνείδηση, που συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικά σκεπτόμενου πολίτη και που αποτελεί έναν από τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων με εμφανή ιστορικό πυρήνα αποτελεί και μια ευκαιρία για εφαρμογή των αρχών της αγωγής της ειρήνης, η οποία αποβλέπει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, ώστε αυτό να αποβεί ενεργό μέλος στον αγώνα για ειρηνική συμβίωση, παρά τις υπάρχουσες διαφορές στην ιδεολογία, στο θρήσκευμα, στην οικονομία και στη φυλετική καταγωγή.

Η παιδαγωγική αυτή προσπάθεια αποκτά ιδιαίτερο βάρος σε περιπτώσεις, κατά τις οποίες συνυπάρχουν στην ίδια τάξη μαθητές καταγόμενοι από διαφορετικές χώρες, στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η προσέγγιση λοιπόν, των δύο γνωστικών πεδίων της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας, κατά τη διδακτική πράξη, θα μπορούσε να οδηγήσει στην αντιμετώπισή τους από τους μαθητές με περισσότερο ενδιαφέρον. Η εμβάθυνση στα ιστορικά γεγονότα, η ανάλυση και η ερμηνεία του ιστορικού παρελθόντος με τη συγκριτική και συνθετική μέθοδο και γενικότερα η διερευνητική εργασία σε λογοτεχνικά κείμενα με ιστορικό πυρήνα θα ήταν

δυνατό να καταστήσουν τη διδασκαλία της Ιστορίας περισσότερο πρωτότυπη και αποτελεσματική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασοπούλου, Α. (2004). *Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας, για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό. Πρακτικά Επιστημονικού Σεμιναρίου «Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών»*. (επιμ. Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ακριτίδου, Μ. (2015). *Ιστορία και μυθοπλασία*. Στο Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου (επιμ.), *Σελιδοδείκτες. Για την ανάγνωση της λογοτεχνίας* (σσ. 92-99). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αλιβιζάτος, Ν. Κ. (1983). *Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση 1922-1974. Όψεις της ελληνικής εμπειρίας*. (μτφρ. Β. Σταυροπούλου). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμώ: η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία, ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ανδρόνικος, Μ. (1982). *Ιστορία και Ποίηση*. Αθήνα: Ερμής.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Βαγιανός, Γ. (1995). *Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από λογοτεχνικά κείμενα: συμβολή στη διδακτική του μαθήματος*. Αθήνα: Έλλην.
- Βαγιανός, Γ. (2003²). *Ειδική διδακτική της Ιστορίας. Αρχές, τάσεις, εξέλιξη*, τόμ. Β΄. Αθήνα.
- Βατικιώτης, Π. Γ. (2005). *Μια πολιτική βιογραφία του στρατηγού Ιωάννη Μεταξά. Φιλολαϊκή απολυταρχία στην Ελλάδα 1936-1941*. (μτφρ. Δ. Αμαραντίδου). Αθήνα: Ευρασία.
- Βελουδής, Γ. (2004). *Γραμματολογία, Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γεωργιάδου, Α. (2000). Η ποιητική ιδέα ως φορέας της ιστορικής πραγματικότητας. Αναφορά σε ποιήματα των Καβάφη, Σεφέρη, Εγγονόπουλου, Αναγνωστάκη. *Τα Εκπαιδευτικά*, 55-56, 18-25.
- Comragnon, Α. (2001). *Ο Δαίμων της Θεωρίας. Λογοτεχνία και κοινή λογική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δημητρακόπουλος, Φ. (1990). *Η πρωτοποριακή κίνηση του '30 και το μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Εγγονόπουλος, Ν. (1985). *Ποιήματα*, τόμ. Β΄. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ζάγκου, Σ. (2005). *Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο μάθημα της Ιστορίας. Η*

- συμβολή της διερευνητικής μεθόδου στη διδασκαλία του μαθήματος. Αθήνα. Ηλιού, Φ. (2002). Η πορεία προς την ειρήνη. Στο Η. Νικολακόπουλος, Α. Ρήγος, & Γ. Ψαλλίδας (επιμ.), *Ο Εμφύλιος Πόλεμος: από τη Βάρκιζα στο Γράμμο (Φεβρουάριος 1945-Αύγουστος 1949)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. (1978, 2000). τόμ. ΙΕ΄, ΙΣΤ΄. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Καγιαλής, Π., Ντουσιά, Χ., & Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Καραγιαννόπουλος, Ι. (2001⁴). *Το Βυζαντινό Κράτος*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καρβέλης, Τ. (1983). *Η νεότερη ποίηση, Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Κώδικας.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2006). Ιστορία και Μυθοπλασία στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους. *Διαβάζω*, 462, 77-79.
- Κιουρτσάκης, Γ. (1996). Γιώργος Σεφέρης: Το όραμα του Ελληνισμού στη ζωή και το έργο του. Στο Δ. Δασκαλόπουλος (επιμ.), *Εισαγωγή στην ποίηση του Σεφέρη, Επιλογή κριτικών κειμένων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Λεοντοίνης, Γ. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Λιγνάδης, Τ. (1971). *Το Άξιον Εστί του Ελύτη. Εισαγωγή, σχολιασμός, ανάλυση*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Σχολής Μωραΐτη.
- Λουκάτος, Δ. (1985³). *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Ο πόλεμος στην ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2013). *Ο Όμηρος στην ποίηση του Γιώργου Σεφέρη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2008). *Οδυσσέας Ελύτης. Μελετήματα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μέντη, Δ. (2015). Δεκέμβρης του '44: Από τα επικαιρικά ποιήματα του 1945 ως τη νηφάλια αποτίμηση του 2000. *Πρακτικά Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών. Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία* (σσ. 663-675). (επιμ. Κ. Α. Δημάδης). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Μητσάκης, Κ. (1991). *Του κύκλου τα γυρίσματα. Επτά μελετήματα για την Νεοελληνική φιλολογία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Νεράντζης, Ι. Γ. (2012). Λογοτεχνία και Ιστορία: η αμφίδρομη σχέση τους στη διαθεματική διδασκαλία: Η Λογοτεχνία ως ιστορική πηγή και η Ιστορία ως έμπνευση λογοτεχνική. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 169, 114-161.
- Ostrogorsky, G. (2002⁷). *Ιστορία του Βυζαντινού Κράτους*, τόμ. Γ΄. (μτφρ. Ι. Πα-

- ναγόπουλος). Αθήνα: Ιστορικές Εκδόσεις Στέφανος Δ. Βασιλόπουλος.
Πολίτης, Λ. (2004¹⁴). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Σβορώνος, Ν. (1986). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. (μτφρ. Α. Ασδραχρά). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σπανάκου, Ζ. (1999). Η ιστορία στα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Λυκείου: το παράδειγμα της μεσοπολεμικής και μεταπολεμικής πεζογραφίας. *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 21, Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σπανός, Γ. Ι. (1996). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η διδασκαλία του ποιήματος*, τόμ. Α΄. Αθήνα.
- Τζούλης, Χ. (1997). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Vitti, M. (2006). *Η γενιά του Τριάντα, Ιδεολογία και Μορφή*. Αθήνα: Ερμής.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χριστοφιλοπούλου, Α. (1981). *Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

ABSTRACT

The present paper aims to examine the relationship between History and Literature and attempts to demonstrate the benefit of using literary texts with a historical core when teaching. In particular, we examine the historical contribution of poems by G. Seferis (In the manner of G.S.), N. Engonopoulos (Bolivar), Od. Elytis (Axion Esti, The Passions E') and G. Ritsos (Romiosini), which are included in the school textbook of the Modern Neohellenic Literature of the 3rd year of the Gymnasium. These works present events of the 20th century and specifically refer to the period of World War II, Occupation, Resistance and Civil War.

Δήμητρα Κοκολάκη

Υπ. Δρ., Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΠΕ70

Τηλ.: 6975713143

E-mail: dimitra_irini@yahoo.gr

Ιστορικές διαδρομές μέσα στο λογοτεχνικό τοπίο

Θεοδώρα Κοντογεώργη

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μελέτη αυτή επιχειρεί να παρακολουθήσει ορισμένα ιστορικά γεγονότα της νεώτερης ελληνικής ιστορίας μέσα από μυθοπλαστικά κείμενα, προκειμένου να αξιοποιηθούν διδακτικά στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο, ειδικότερα στη Γ' γυμνασίου. Το εγχείρημα προσεγγίζει, κατ' αρχάς, τα δύο κειμενικά είδη στη βάση της κοινής αφηγηματικής τους σύνθεσης. Έπειτα, υιοθετεί την άποψη ότι η τέχνη αποτελεί πρόσφορο έδαφος για πολυπρισματικές αναλύσεις. Μια λογοτεχνική αφήγηση που αναφέρεται σε ιστορικά γεγονότα παρέχει, όπως θα δούμε, την ευκαιρία για μια διερεύνηση του πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται, δεδομένου ότι η λογοτεχνία είναι εκτός από προϊόν της φαντασίας και αποτέλεσμα της εμπειρίας, ο συγκερασμός μυθοπλασίας και εμπειρίας¹.

1.1. Λογοτεχνία και Ιστορία: μια σχέση διαλογική

Προκειμένου να νομιμοποιήσουμε μιαν αναδίφηση των ιστορικών γεγονότων και του πλαισίου τους μέσα στο λογοτεχνικό περιβάλλον μυθοπλασίας, πρέπει να διερευνήσουμε τη σχέση της λογοτεχνίας με την Ιστορία και να αναζητήσουμε τους τρόπους με τους οποίους αυτή εγγράφεται² στο λογοτεχνικό κείμενο, πώς δηλαδή η λογοτεχνία θεματοποιεί τα ιστορικά γε-

1. Η συγγραφέας Ρ. Γαλανάκη, μάλιστα, επισημαίνει ότι ο λογοτέχνης «αν κάπου ενδέχεται να συγγενέψει με τους τρόπους των ιστορικών, ποτέ, και για κανένα λόγο, δεν πρέπει να θεωρείται ότι ταυτίζονται, γιατί από τη φύση τους είναι αδύνατον να ταυτιστούν» (1997α: 64). Επιπλέον, τονίζει ότι «ο λογοτέχνης δεν υποκρίνεται τον ιστορικό. Η δική του ευαισθησία, όταν επιχειρεί τη σύνδεση του δικού του παρόντος και μιας στιγμής του παρελθόντος, επικεντρώνεται στη μελέτη της ανθρώπινης ψυχής και περιπέτειας μέσα από το πλαίσιο που του παρέχουν συγκεκριμένοι βίοι και περιστατικά. Γι' αυτό εξάλλου [...] η εστίαση ενός λογοτέχνη σε ένα ιστορικό θέμα εντάσσεται στη διαχρονικά σταθερή σχέση της λογοτεχνίας και του 'παρελθόντος'» (στο ίδιο: 66-67).

2. Το θέμα αυτής της εγγραφής συνδέεται με εκείνο της αναπαράστασης. Οι τρόποι με τους οποίους τα ιστορικά γεγονότα και βιώματα αναπαριστώνται στην τέχνη, και δη στη λογοτεχνία, εξετάζονται από τη Β. Αποστολίδου (2010β: 6-7), η οποία επισημαίνοντας τις διαφορές λογοτεχνικού και ιστορικού λόγου, υποστηρίζει τη διδαξιμότητα της Ιστορίας μέσα από τη Λογοτεχνία προτείνοντας τρόπους προσέγγισης μιας τέτοιας διδασκαλίας.

γονότα και τις ιστορικές εμπειρίες και χειρίζεται τις ιστορικές καταστάσεις.

Η σχέση της λογοτεχνικής γραφής, της ιδεολογίας και της ιστορικής πραγματικότητας έχει επανειλημμένως απασχολήσει τη θεωρία της λογοτεχνίας³, στο πλαίσιο της συζήτησης για τη φύση και τη λειτουργία του λογοτεχνικού έργου. Η ιστορία κατέχει προνομιούχο θέση, σε σχέση με άλλα –προ του λογοτεχνικού– κείμενα αναφοράς, ενώ η λογοτεχνία, ως «κειμενοποίηση των καταστάσεων και των γεγονότων», θεωρείται «εξαρτημένη από τους διαμεσολαβητικούς λόγους της ιστορικής γνώσης», καθώς οργανώνει «πλασματικές κοινωνίες οι οποίες [...] εμφανίζονται ως εικόνες που μπορούν να ταυτιστούν [...] με τους πίνακες που παράγει η ιστορική εκφώνηση» (Delcroix & Hallyn, 2000: 359). Επικουρικά αυτής της άποψης, και σύμφωνα με τις θέσεις της κοινωνιολογίας της λογοτεχνίας, το λογοτεχνικό και το κοινωνικό περιβάλλον βρίσκονται σε σχέση «δυναμικής αλληλενέργειας», αυτό που ο L. Goldmann ονόμασε «διαμεσολάβηση» (στο ίδιο: 345). Το λογοτεχνικό προϊόν, δηλαδή, ως κοινωνικό και συλλογικό φαινόμενο -ενταγμένο σε μια κοσμοθεωρία, μια συλλογική συνείδηση, εκφράζει το πνεύμα μιας κοινωνικής ομάδας μιας συγκεκριμένης εποχής και συνδέεται με την Ιστορία και το εκάστοτε φιλοσοφικό και πολιτικό σύστημα (Tadié, 2001: 247-253).

Στον ίδιο βαθμό, οι μελετητές έχουν διερευνήσει την επιρροή που ασκεί η λογοτεχνία στις λεγόμενες «ομάδες οικειότητας». Συγκεκριμένα, όπως έχει δείξει η Ά. Τζούμα (2007), η λογοτεχνία είναι ένας από τους κύριους τρόπους που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της έννοιας του έθνους ως συνόλου κοινών χαρακτηριστικών και αναφορών, της αίσθησης του συνανήκειν και της συλλογικής ιστορικής συνείδησης⁴. Αλλά και ο Beaton στο πρόσφατο βιβλίο του (2015) εξετάζει τον τρόπο που μέσα από τα λογοτεχνικά έργα διαμορφώνεται η ιδέα του έθνους. Μάλιστα, το τρίτο κεφάλαιο της μελέτης του δανείζεται τον τίτλο του από το μυθιστόρημα της Γαλανάκη που αξιοποιείται εδώ, τον *Αιώνα των Λαβυρίθων*, υποδεικνύοντας ότι το έρ-

3. Βλ. ενδεικτικά, Τζούμα, 1991, όπου και σχετική βιβλιογραφία.

4. Η ερευνήτρια εξετάζοντας «το έθνος ως αφήγηση», και μάλιστα με αυτοβιογραφικό χαρακτήρα, προσεγγίζει το θέμα της λογοτεχνικής σύμπραξης στην κατασκευή της κυρίαρχης/εξουσιαστικής ιδεολογίας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι «η ιδεολογία επιβάλλεται και συστήνει πραγματικότητα μέσα από τα πολιτισμικά μορφώματα», ενώ «οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις, μέσα από τις τεχνικές απεικόνισης, δομούν επιλεκτικά το εθνικό παρελθόν με τρόπο ώστε το τελευταίο να εξυπηρετεί τους πολιτικούς προσανατολισμούς του παρόντος» (Τζούμα, 2007: 89, 90).

γο συνοψίζει τα σημαντικά συμβεβηκότα της πρόσφατης ελληνικής ιστορίας μέσα από τα μυθοποιημένα πρόσωπα του παρελθόντος. Με τίτλο «Η μεταμοντέρνα εκδοχή της εθνικής ιστορίας στα μυθιστορήματα της Ρέας Γαλανάκη», ο Beaton μελετά τη μεταμοντέρνα εκδοχή της νεότερης ελληνικής ιστορίας μέσα από τους ήρωες της συγγραφής, συνεξετάζοντας τον βίο τους με εκείνον του έθνους. Θεωρεί δε ότι η «ιδέα του έθνους» στη μεταμοντέρνα συνθήκη συνιστά «μια απόπειρα αυτοπροσδιορισμού μέσα σε έναν κόσμο όπου τίποτε δεν ορίζεται με βεβαιότητα» (στο ίδιο: 480).

Οι ίδιοι οι λογοτέχνες, πάντως, αναφέρονται συχνά στη σχέση της γραφής τους με την ιστορική πραγματικότητα, βιωμένη ή μη. Εδώ, ωστόσο, θα μνημονεύσουμε τις σχετικές παρατηρήσεις των δύο συγγραφέων, των οποίων το έργο εξετάζουμε. Η Μέλω Αξιώτη, στη μελέτη της «Μια καταγραφή στην περιοχή της λογοτεχνίας», μιλώντας για τα βιώματα των λογοτεχνών της εποχής της, αυτών που υπέφεραν από τη γερμανική Κατοχή, συνδέει την Ιστορία με τη λογοτεχνία, αναφέροντας ότι «στην Ελλάδα, από [τότε που] συγκροτήθηκε η πατρίδα σε έθνος, πάντα η λογοτεχνία ήτανε μπερδεμένη με τους κοινωνικούς αγώνες του ελληνικού λαού. Στέκεται δεμένη μαζί τους. Κι αυτό επειδή η νεώτερη ελληνική λογοτεχνία διαμορφώθηκε προπάντων μέσα στους αγώνες ενάντια στον μακρόχρονο τούρκικο ζυγό» (Αξιώτη, 1983: 73). Επισημαίνει, μάλιστα, τον εθνικό ρόλο της λογοτεχνίας, και τον στρατευμένο χαρακτήρα των τεχνών, ιδιαίτερα σε περιόδους εθνικών κρίσεων: «Η φιλολογία και οι τέχνες είναι σήμερα πια κάτι πολύ σοβαρό, συνειδητό και υπεύθυνο. Είναι όπλα κι εργαλεία για να πλάθεις ανθρώπους. Ο αναγνώστης μπορεί να 'μπαινε παλιότερα στη λογοτεχνία μόνο για να διασκεδάσει [...] τώρα [...] για να βρει γνώσεις και θάρρος, [έτσι] κι ο αναγνώστης έχει μεγάλη απαίτηση» (στο ίδιο: 140).

Και η Ρέα Γαλανάκη, διερευνώντας τη σχέση του συγγραφέα με την Ιστορία, αναγνωρίζει ότι αυτός «μεταβολίζει τα κοινά σε προσωπικό έντεχνο λόγο» και «μολονότι ένας συγγραφέας αντλεί από άλλους ανθρώπους κι εποχές, γράφει πάντα για τη δική του ζωή κι εποχή [...] [καθώς] το παρελθόν δεν υπάρχει στην τέχνη παρά μόνο σαν καθρέφτης της δημιουργικής αυτογνωσίας. [...] Στο λογοτεχνικό επομένως έργο υπάρχει μια κατασκευασμένη (δεν θα την έλεγα πλαστή) πραγματικότητα, που αφορά τόσο την ιστορική, όσο και τη σύγχρονη με τον συγγραφέα πραγματικότητα, εκπορεύεται όμως πάντα από

τα προβλήματα της τελευταίας» (Γαλανάκη, 1997β: 15-16). Γι' αυτό, τελικά, η Β. Αποστολίδου (1997: 113-115) υποστηρίζει ότι «[η] λογοτεχνία [...] δεν είναι εξωτερικό στοιχείο σε σχέση με την πραγματικότητα, αλλά συστατικό της μέρος. Επομένως, δεν μπορούμε να γνωρίσουμε μια εποχή αρκετά, παρά μόνο στο βαθμό που μελετούμε και τη λογοτεχνία της [...] [που] έχει πολλές δυνατότητες να συμβάλει στην εξερεύνηση της διυποκειμενικότητας και στη μετάδοση της αίσθησης της βιωμένης εμπειρίας». Η ίδια ερευνήτρια, μάλιστα, έχει τεκμηριώσει την άποψη ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι, επιπλέον, ο προνομιακός χώρος όπου συζητούνται θέματα τραυματικά και γι' αυτό πολλές φορές άφατα (Αποστολίδου, 2010α: 21).

Αναπόφευκτα, σε όλα αυτά υπεισέρχεται το θέμα της οπτικής του συγγραφέα, είτε αναπαριστά το άμεσο και βιωμένο παρόν είτε ένα παρελθόν ιστορικό και απομακρυσμένο, αλλά και της προσωπικής του ευθύνης στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης. Η Γαλανάκη (1997β: 19), μάλιστα, παρατηρεί ότι ακόμη και όταν η ιστορική πραγματικότητα είναι πια μακρινή, η άποψη του συγγραφέα για τα ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα διατυπώνεται και με άμεσο και με έμμεσο τρόπο, μέσα από τους λογοτεχνικούς χειρισμούς του και όσα συναποτελούν το λογοτεχνικό σύνολο, δηλαδή «τη συνθετική επινόηση, την ψυχογραφική διεισδυτικότητα, τη φιλοσοφική του ματιά, τα ζητήματα που θέτει για την ανθρώπινη ζωή και για την ίδια τη λογοτεχνία – μα προπαντός μέσα από τη γλωσσική του διατύπωση». Η Αξιώτη (1983: 232) υπερασπίζεται το ζήτημα της γλώσσας λέγοντας τα εξής: «Η κάθε λέξη για το λογοτέχνη, έχει τεράστια σημασία. Αυτή φτιάχνει το πιο μικρό ως το μεγαλύτερο έργο». Ειδικά για εκείνην που ζούσε στην ξενιτιά, «οι λέξεις δεν κάνουνε μόνο λογοτεχνία. Αποτελούνε τη γλώσσα [...] που μας ενώνει με το Έθνος μας. Είναι στοιχείο εθνικό».

Πέρα από τις επισημάνσεις των λογοτεχνών, η ίδια η θεωρία της λογοτεχνίας δέχεται τον συσχετισμό της ιστορικής ή/και κοινωνικής πραγματικότητας με τα λογοτεχνικά αφηγηματικά έργα αναζητώντας τον στην ιστορική και κοινωνική σήμανση των λεκτικών σημείων και στη δομική τους διευθέτηση σε σύστημα μορφών. Η γλώσσα, μέσω της οποίας γίνεται η αναπαράσταση σε όλους τους τομείς, «όχι μόνο στο επίπεδο της "ομιλίας" αλλά και στην ίδια της τη σύσταση αποτυπώνει τις κοινωνικές συγκρούσεις και τις ιστορικές μεταβολές. Έτσι τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα παριστώνται μέσα στο αφηγηματικό κείμενο με τη μορφή γλωσσικών σημείων, δηλαδή ως κοι-

ωνιογλωσσική κατάσταση» (Τζούμα, 1991: 25). Επομένως, «η αξιολογική στάση των λογοτεχνικών κειμένων ερευνάται στο επίπεδο της γραφής [τους]» (στο ίδιο: 31), όπως θα φανεί στη συνέχεια.

Οι παραπάνω αναφορές επιχειρούν να καταδείξουν απόψεις και εμπειρίες των ίδιων των συγγραφέων για το έργο το δικό τους και τον ρόλο της λογοτεχνίας γενικότερα. Ο σκοπός της συμπερίληψής τους στην παρούσα μελέτη είναι η ενίσχυση της διδακτικής επιλογής για τη συνανάγνωση της ιστορίας και της λογοτεχνίας.

1.2. Το ιστορικό κείμενο

Στη σύγχρονη θεώρησή της, η ιστορία προκύπτει από τη συνύπαρξη και τη σύμπραξη του «εξιστορούμενου αντικειμένου» και του «εξιστορούμενου υποκειμένου». Σύμφωνα με τον Α. Λιάκο (2014: 23), «η ιστορία *ποιείται*» περνώντας μέσα από τη διαμεσολάβηση πολλών παραγόντων και πολιτισμικών πρακτικών, όπως ιδέες, θεσμοί, γλωσσικοί τρόποι, συναισθήματα, στοιχεία που ρυθμίζουν τις σχέσεις μας με το παρελθόν. Ο ίδιος δέχεται επίσης ότι «η ιστορία και η μνήμη γίνονται μια αναπαράσταση της εμπειρίας που συνδέει το παρόν και το μέλλον, δηλαδή μια μετωνυμία του χρόνου» (στο ίδιο: 24).

Έτσι ερχόμαστε στην προσέγγιση της ιστορίας (ως ποίησης, δηλ. πράξης του ποιείν, ως δημιουργίας) με τους όρους της έντεχνης γραφής, επομένως της λογοτεχνικής συγγραφής και της ρητορικής τέχνης (στο ίδιο: 59, 64). Στη θεώρηση αυτή, η ιστορία ταυτίζεται με την αναπαράσταση και όχι απλώς με την επιστημονική διερεύνηση (στο ίδιο: 70). Τις θέσεις αυτές υποστήριξε ο Hayden White στο γνωστό πια έργο του *Metahistory* (1973), συνδέοντας την ιστορική συγγραφή με τη λογοτεχνία, τη φιλοσοφία και τη ρητορική. Υπογραμμίζοντας κυρίως τους ρητορικούς τρόπους με τους οποίους γράφεται η ιστορία, επισημαίνει ότι αυτοί υπηρετούν το επιδιωκόμενο μήνυμα, γι' αυτό διαφοροποιούνται μεταξύ των ιστορικών⁵. Ο White διακρίνει το τετράπτυχο των ρητορικών τρόπων (μεταφορά, μετωνυμία, ειρωνεία και συνεκδοχή), οι οποίοι επιλέγονται κατά την προσωπική στοχοθεσία του γράφοντος. Αντιμετωπίζει δε το ιστορικό κείμενο ως λεκτική δομή με τη μορφή του αφηγηματικού λόγου και εστιάζει στις αφηγηματικές στρα-

5. Για τον White κάθε προσέγγιση στην ιστορία είναι ένα ερμηνευτικό ή κριτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο μια σειρά γεγονότων μπορεί να μετασχηματιστεί σε μια ακολουθία μέσω της αφηγηματοποίησης (Doran, 2010: xxiii, xxv).

τηγικές –που είναι και επεξηγηματικές στρατηγικές, με την έννοια ότι προβάλλουν τις αιτιακές σχέσεις– για να το αναλύσει. Έτσι, ξεχωρίζει τρεις τύπους ανάλυσης, την οργάνωση της πλοκής, την επιχειρηματολογία και την εμπλοκή της ιδεολογίας (Αποστολίδου, 2003: 31)⁶. Πάνω σε αυτούς συσχετίζει τον ιστορικό και τον αφηγηματικό λόγο και την αποδεικτική λειτουργία τους (στο ίδιο: 31-32).

Όσα αναφέρθηκαν βρίσκονται στην κατεύθυνση της ανάδειξης του κοινού αφηγηματικού χαρακτήρα της πεζογραφίας και της ιστορικής συγγραφής. Ας μη θεωρηθεί, ωστόσο, ότι στη σχέση λογοτεχνικού και ιστορικού κειμένου αναγνωρίζουμε μόνο κοινά σημεία. Ενώ το λογοτεχνικό έργο έχει την αυτοδυναμία να επιλέξει την οπτική γωνία και τους λεκτικούς και αναπαραστατικούς τρόπους για να υπηρετήσει την οπτική αυτή, η ιστορική αφήγηση διαφέρει στο ότι, συνηθέστερα, καλείται να στηρίξει τον ηγεμονικό λόγο μιας κυρίαρχης (πολιτικής-εθνικής-κοινωνικής) ομάδας⁷. Είναι λοιπόν χρήσιμο, κατά την παρουσίαση των λογοτεχνικών έργων σε ακροατήριο μαθητών, να τονιστεί αυτή η διαφοροποίηση, με την επιλογή και παρουσίαση έργων διαφορετικών οπτικών και ιδεολογικών προσεγγίσεων (π.χ. για τον Εμφύλιο αντιπαραβάλλεται η οπτική του Μ. Αλεξανδρόπουλου με εκείνη του Αλ. Κοτζιά ή του Ν. Κάσδαγλη), ώστε να κατανοηθεί αυτή η απόσταση.

2. ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

2.1. Η επιλογή των έργων: *Εικοστός αιώνας – Ο αιώνας των λαβυρίθων*

Στη λογοτεχνία πλήθος πεζογραφημάτων αντλούν το περιεχόμενό τους από τον Α΄ και τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, τη Μικρασιατική καταστροφή, την Κατοχή και τον συνακόλουθο Εμφύλιο, αλλά και μεταγενέστερα γεγονότα. Σε όλα αυτά μπορούμε να βρούμε μεμονωμένα περιστατικά ή εκτενέστερες αναφορές για την μακρά αυτή περίοδο, τα δυο έργα όμως που επελέγησαν αποτυπώνουν πιο μακροσκοπικά το θέμα των πολεμικών περιπετειών του έθνους στη διάρκεια του 20ού αιώνα, με την συμπερίληψη πολλών διαφορετικών υποπεριόδων, γι' αυτό αποτελούν μίαν ολοκληρωμένη προσέγγιση

6. Στη θεωρία του White στρέφεται και η Αποστολίδου (2003) για να προσεγγίσει το έργο του Δ. Χατζή ως μια κατά βάση ιστορική αφήγηση.

7. Σύμφωνα με τον J. Assmann (2008), σε κάθε εποχή το ιστορικό αφήγημα υπακούει στον ηγεμονικό λόγο της επικρατούσας ομάδας από αυτές που συγκρούστηκαν μεταξύ τους κατά το παρελθόν και η οποία εκπροσωπεί την επίσημη συλλογική μνήμη π.χ. μιας εθνικής κοινότητας. Σε αυτόν τον αγώνα επικράτησης –κατά βάση ιδεολογικό– πολύ συχνά συμμετέχουν τα καλλιτεχνικά προϊόντα (όπως η λογοτεχνία και γενικά η τέχνη).

της πρόσφατης ελληνικής ιστορίας. Επιτρέπουν δε στον αναγνώστη την παρακολούθηση της γραμμικής πορείας της Ιστορίας στους τόπους δράσης.

Τόσο η Αξιώτη όσο και η Γαλανάκη ασχολούνται στα γραπτά τους με θέματα της Ιστορίας. Η Αξιώτη, βέβαια, από την αριστερή ιδεολογική σκοπιά, δεδομένου ότι ήταν στρατευμένη στον χώρο αυτό (*Σύντροφοι, καλημέρα!*). Η Γαλανάκη προτιμά τα ιστορικά θέματα στη συγγραφή της (*Θα υπογράψω Λουί, Αμίλητα Βαθιά νερά*). Κι εδώ βρίσκουμε δύο τάσεις της λογοτεχνικής γραφής: την από βιώματος και τη σύγχρονη τάση από ερεύνης.⁸ Στην πρώτη περίπτωση, ο *Εικοστός αιώνας* (1946/1982) εξετάζει σύγχρονα, σχεδόν, με τη λογοτεχνική αποτύπωσή τους, γεγονότα και βιώματα της συγγραφέως. Από την άλλη, *Ο αιώνας των λαβυρίνθων* (2002) συγκεντρώνει τις προϋποθέσεις του Ιστορικού μυθιστορήματος⁹, παρά τις αποστάσεις που κρατά η συγγραφέας του από τον παραπάνω χαρακτηρισμό εν γένει (Γαλανάκη, 1997α: 61). Ωστόσο, όπως αναφέρει ένας ήρωας του *Αιώνα των λαβυρίνθων*, για να ερευνήσεις μια περίοδο ή γεγονός «[π]ρέπει να ρωτάς. [Να] [έ]χεις την αναγκαία χρονική απόσταση» (2002: 339).

Τα δυο έργα αναφέρονται στην ίδια περίπου ιστορική περίοδο, με κάποιες χρονικές αποκλίσεις προς τα προγενέστερα ή μεταγενέστερα, τα γεγονότα τους όμως διαδραματίζονται σε διαφορετικούς τόπους (Αθήνα και Κρήτη). Αυτό παρέχει την ευκαιρία να προσεγγίσουμε την ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται την ίδια περίοδο στις δύο διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές με τις εξίσου διαφορετικές συνθήκες και κοινωνικούς περιορισμούς. Με αυτόν τον τρόπο, όπως παρατηρεί η Β. Αποστολίδου (2010β: 21), διαβάζουμε τα κείμενα «για να γνωρίσουμε τις ανθρώπινες εμπειρίες από όσο το δυνατόν περισσότερες πλευρές και για να ευαισθητοποιηθούμε απέναντι στους τρόπους και στις τεχνικές με τις οποίες η βιωμένη εμπειρία μετασχηματίζεται στη λογοτεχνία». Επιπλέον, κοινό γνώρισμα των δύο έργων εντοπίζεται στον ίδιο τον τίτλο τους, που τα καθιστά συγκρίσιμα ως προς τη θεματική

8. Η Γαλανάκη (1997: 63) υποστηρίζει ότι «όταν ένα συγγραφέας γράφει για ιστορικά συμβάντα, οφείλει να μελετήσει και το συγχρονικό και το διαχρονικό είδωλο του αντικειμένου του από πηγές και βιβλιογραφία, εφόσον δεν θέλει να υπεραπλουστεύσει αυτό το εξαιρετικά σύνθετο σε ιδέες και πράξεις που είναι η ιστορία, ούτε βέβαια και το εξίσου σύνθετο που είναι η λογοτεχνία».

9. Για το Ιστορικό μυθιστόρημα, βλ. Ντενίση (1994), όπου μεταξύ άλλων συζητούνται οι προϋποθέσεις του λογοτεχνικού αυτού είδους, σημαντικότερη από τις οποίες αναφέρεται η χρονική απόσταση ανάμεσα στον χρόνο συγγραφής και τον χρόνο δράσης. Επιπλέον, η παρουσία ενός τουλάχιστον υπαρκτού ιστορικού προσώπου ως μυθιστορηματικού, το ιστορικά ρεαλιστικό πλαίσιο, η παράσταση πολιτικών ή στρατιωτικών περιστατικών του παρελθόντος.

τους. Δεν πρόκειται, βέβαια, για κείμενα που ταυτίζονται στα γεγονότα που πραγματεύονται, δρουν όμως συμπληρωματικά ως προς τους στόχους που θέτουμε στο πλαίσιο της μελέτης τους.

Με βάση, λοιπόν, όσα αναπτύχθηκαν ως τώρα, θα επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας με τη συνεισφορά των δύο λογοτεχνικών έργων. Όπως αναφέρθηκε, ο ιστορικός χρόνος που έχει επιλεγεί προς διερεύνηση είναι μια μακρά περίοδος της νεότερης ελληνικής ιστορίας, από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα περίπου και το Κρητικό ζήτημα – οπότε και η νήσος ζει στον ρυθμό συνεχών απελευθερωτικών επαναστάσεων – ως τον Εμφύλιο, τη Δικτατορία του 1967, την εξέγερση του Πολυτεχνείου και τη Μεταπολίτευση. Τα συγκεκριμένα κείμενα μας προσφέρουν αξιοποιήσιμο υλικό.

Στα δύο μυθιστορήματα θα επικεντρώσουμε αρχικά στην οργάνωση της πλοκής, στην επιλογή των ηρώων και στα στοιχεία της ιστορικής σημείωσης, τον χρόνο και τον χώρο (Λιάκος, 2014⁶) – με τους τόπους δράσης, την Αθήνα και το Ηράκλειο, συμπρωταγωνιστές στο μυθοπλαστικό σύμπαν. Στο επίπεδο της επιχειρηματολογίας θα συνδυάσουμε τα γεγονότα μεταξύ τους και θα αναζητήσουμε τις αιτιακές σχέσεις που διέπουν τα συμβάντα και τα υποκείμενα της δράσης, τα πρόσωπα δηλ. που συμμετέχουν σε αυτά. Και η Γαλανάκη και η Αξιώτη διέρχονται τις ιστορικές περιόδους και τα σημαντικά γεγονότα τους μέσα από τα βιώματα και τις αναμνήσεις των ηρώων τους, που με την ατομική τους δράση συμμετέχουν στη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας και μνήμης.

Στο τρίτο πεδίο ανάλυσης θα προσεγγίσουμε τα δύο έργα ως προς την ιδεολογική τους σημείωση. Το μυθιστόρημα της Αξιώτη, όπως όλα τα πεζογραφήματα της πολεμικής ή αντιστασιακής λογοτεχνίας, διακρίνεται για την ιστορικότητά του, αλλά και την προθετικότητα της συγγραφέως. Εξάλλου, όπως παρατηρεί ο H. Tonnet αναφερόμενος στη λογοτεχνία που γράφεται στη διάρκεια και μετά τις πολεμικές – εθνικές και εμφύλιες – περιπέτειες, «η αναφορά σε μια αποτρόπαιη πραγματικότητα, όπως ο πόλεμος και η αιχμαλωσία, ήταν ήδη μια τοποθέτηση, μια πολιτική θέση» (2010:211). Σύμφωνα με την παρατήρηση αυτή, η επιλογή της Αξιώτη συνιστά από μόνη της μιαν ιδεολογική σήμανση, όπως αντιστικτικά το επεσήμανε ο White στο πλαίσιο της ιστοριογραφίας.

Στο έργο της Γαλανάκη, πέρα από τις χωροχρονικά εντοπισμένες ιστορικές αναφορές, η αφήγηση αναδεικνύει έντονα τα δεινά και την

οδύνη των αμάχων στις πόλεις και τα χωριά. Όπως αναφέρει η συγγραφέας, «[γ]ια τον λογοτέχνη ιστορία είναι το ανθρώπινο δράμα μέσα από πολύ συγκεκριμένη, και ταυτόχρονα συμβολική, σχέση τόπου, χρόνου και γλώσσας» (1997: 68-69). Η εξομολόγηση αυτή, φυσικά, εκφράζει την ιδεολογική τοποθέτηση της συγγραφέως απέναντι στην Ιστορία. Εμπράκτως, η Ιστορία σφραγίζει τη ζωή των ηρώων του *Αιώνα των λαβυρίθων*, αφήνοντας πάνω τους μόνιμα σημάδια.

2.2. Διαβάζοντας τα κείμενα

Ο *Εικοστός αιώνας* καλύπτει τα χρόνια από το 1916 ως το 1946. Ιστορικές πληροφορίες, προσωπικές μαρτυρίες και ατομικά βιώματα συνδυάζονται σε μίαν απόπειρα μυθιστορηματικής αποτύπωσης των εθνικών περιπετειών στο διάστημα αυτών των τριάντα ετών. Όλα αυτά, μάλιστα, συνιστούν εμπειρίες της ηρωίδας Πολυξένης και αποκαλύπτονται μέσα από την αφήγησή της στη φυλακή, την παραμονή της εκτέλεσής της από τον κρατικό μηχανισμό.

«Κι η Πολυξένη κατάλαβε πώς γίνονταν πόλεμος. Ποιοι πολεμάγανε; γιατί; Εκείνα δεν τα ξέρει. Εκατάλαβε μόνο πως στον πάτο της θάλασσας επέρασε ένας εχθρός, κι έκαμε τους ανθρώπους τόπι, και τους ετίναξε στα ουράνια. Ο χρόνος αυτός λεγόταν: “1916, αποκλεισμός των Αγγλογάλλων”. Ο πόλεμος βάσταγε χρόνια. Πότε επολέμαγαν, πότε αναπαύονταν. Πότε ενικούσανε, πότε ενικιόντανε» (16).¹⁰

Μέσα σ' αυτό το χρονικό πλαίσιο παρουσιάζεται, λοιπόν, ο Α΄ παγκόσμιος πόλεμος και η Μικρασιατική καταστροφή (16-19), ο Εθνικός Διχασμός (18), η δικτατορία του Μεταξά (46), οι φυλακίσεις και εξορίες που την ακολούθησαν (58-60), η συμμετοχή στην Αντίσταση (35, 61-71). Και έπειτα, ο Β΄ παγκόσμιος πόλεμος (75), το Αλβανικό έπος (89), τα κατοχικά χρόνια (77-102), η πείνα και οι στερήσεις (105-107), τα συσσίτια (112). Τέλος, τα Δεκεμβριανά (149), ο Εμφύλιος (164), οι διώξεις, οι φυλακίσεις και οι εκτελέσεις (157), θύμα των οποίων είναι και η ηρωίδα (144).

Συχνά, μάλιστα, η Αξιώτη προσεγγίζει τα πολεμικά γεγονότα, όπως για παράδειγμα τη Μικρασιατική καταστροφή, όχι μέσα από τις πολεμικές ανταποκρίσεις αλλά μέσα από την τύχη των αμάχων:

10. Οι αριθμοί εντός παρενθέσεων, στο εξής, θα παραπέμπουν στην έκδοση Αξιώτη, 1982.

«Μέσα σ' αυτόν τον πόλεμο που ήτανε δίχως τέλος, μεγάλωσε η Πολυξένη. [...] Κι όταν βγήκε μια μέρα [...] στην πόλη ήταν φερόμενοι οι πρόσφυγες. Είχε γιομίσει κόσμος. Και τι κόσμος. Γδυμένο και ξετραχηλισμένο. Βρόμικο και αναμάλλιο. Μπούκωσαν τα μούρα, τα τρίστρατα κι οι δρόμοι. Άκουγες και φωνάζανε: "Έχασα την Ευρύκλεια!" κι άλλος εδιηγότανε πώς επήρε το ρούχο κι άφησε το παιδί. Κι όλοι εβαστούσανε παιδιά, κι ένα μπόγο κουρέλια» (17)

Ο *Εικοστός αιώνας* αποτυπώνει –κάπως ασυνήθιστα– και τη δίκη των εξ που διεξήχθη από τις 31 Οκτωβρίου ως τις 15 Νοεμβρίου 1922. Ήταν ένα από τα πιο δραματικά επεισόδια του Εθνικού Διχασμού, που στη λογοτεχνική του αναπαράσταση αφήνει σκόπιμα ερωτηματικά για την αλήθεια του.

«Σε λίγο διάστημα όμως, εκείνον τον καιρό που οι πρόσφυγες ήρθαν στην πόλη, ακούστηκε στους δρόμους μια νύχτα και φωνάζανε: "Πάρτε να διαβάσετε, εδώ ο τουφεκισμός των ΕΞ! Ένα εκατομμύριο πρόσφυγας έφεραν στην Ελλάδα οι ΕΞ! [...]". "Τι είναι οι ΕΞ, πατέρα;" [...] "Οι υπουργοί, παιδί μου, που μας πήγαν στον πόλεμο να κόψομε το μήλο στην κόκκινη μηλιά. [...] Μα δεν ήταν μονάχα αυτοί, οι υπαίτιοι της συμφοράς. Είναι ακόμα κι άλλοι!"» (στο ίδιο:18)

Οι εικόνες, η ειρωνεία, τα σημεία στίξης και οι άλλοι εκφραστικοί τρόποι που επιλέγονται από τη συγγραφέα συνιστούν αφηγηματικές στρατηγικές που προβάλλουν τις αιτιακές σχέσεις μεταξύ των γεγονότων και των προσώπων που σχετίζονται με αυτά. Σε μια τέτοια προσέγγιση θα βρίσκαμε αρωγό τη θεωρία του White για την ανάλυση του ιστορικού κειμένου, με την επιφύλαξη και την επισήμανση, πάντα, της ιδιαιτερότητας που χαρακτηρίζει το λογοτεχνικό κείμενο ως καλλιτεχνικό έργο.

Τα παραπάνω παρατίθενται ως δείγματα μιας προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης. Φυσικά, λόγω του περιορισμένου χώρου που αναλογεί στην παρούσα εργασία, δεν μπορούμε να επεκταθούμε σε όλες τις ιστορικές αναφορές του κειμένου. Εδώ απλώς αναδεικνύονται παραδειγματικά οι τρεις τύποι ανάλυσης του λογοτεχνικού έργου μέσα από στους οποίους επιχειρείται η χρήση του ως επικουρικού υλικού στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Στον *Αιώνα των λαβυρίθων* καλύπτεται μια εκατονταετία διαιρούμενη ανά εικοσαετίες, από το 1878 ως 1978. Η συγγραφέας, αντλώντας από τα ιστορικά γεγονότα, πραγματεύεται την ιστορία δύο οικογενειών και των απογόνων τους (την αρχοντική οικογένεια Καλοκαιρινού και την οικογένεια του δασκάλου Παπαουλάκη) που έζησαν την ίδια περίοδο στο Ηράκλειο. Παρακολουθούμε μάλιστα την ανάπτυξη του γενεαλογικού δέντρου της

καθεμιάς, παράλληλα με την πορεία της ιστορίας του νησιού, των γεγονότων που όρισαν τη διαμόρφωση της πολιτικής του φυσιογνωμίας στο ίδιο διάστημα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Δ. Αναγνωστοπούλου (2011: 144), μέσα από τους ήρωες αυτούς που «συνδέουν τη μικρή με τη μεγάλη ιστορία» μεταβιβάζεται η εμπειρία, η μνήμη και η γνώση, καθιστώντας τους «μια πολυσημαντική μηχανή γνώσης και αναζήτησης της αλήθειας, του παρελθόντος και της ταυτότητας».

Καθένα από τα (έξι) κεφάλαια του μυθιστορηματοσκαλύπτει μια εικοσαετία -1878, 1898, 1918, 1938, 1958, 1978. Σε καθεμιά συμβαίνουν σημαντικά ιστορικά γεγονότα που επηρεάζουν δραματικά τη ζωή των ηρώων, μελών των δύο οικογενειών, μετά από διαρκή και έντονα προμηνύματα.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη εικοσαετία, του 1878 (9-41),¹¹ η Κρήτη δεν είναι ακόμη ενωμένη με την Ελλάδα. Ο μυθιστορηματικός Μίνως Καλοκαιρινός ανακαλύπτει την Κνωσό και τον Λαβύρινθο σε ανασκαφή πριν από τον Έβανς. Με το τέχνασμα αυτό η συγγραφέας ουσιαστικά ενσωματώνει στο έργο της και όλη την προϊστορία του νησιού με ευθείες αναφορές στον Μινωικό πολιτισμό. Στην εικοσαετία του 1898 (42-84), όμως, συμβαίνουν μεγάλες ανατροπές στην πολιτική ζωή της Κρήτης και στην προσωπική ζωή των ηρώων. Το νησί βρίσκεται στη δίνη επαναστάσεων για την αυτονομία του, με αποκορύφωμα τη σφαγή της 25^{ης} Αυγούστου 1898.

Στην εικοσαετία του 1918 (85-126) η Κρήτη είναι αρχικά αυτόνομη (95-97) και στη συνέχεια ενωμένη με την Ελλάδα (86, 88). Ακολουθεί η διεύρυνση των ελληνικών συνόρων (103) μετά τους Βαλκανικούς και τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο (104-105), ο οποίος σχολιάζεται μέσω του δημοσιογραφικού λόγου ενός ανακοινωθέντος:¹²

11. Οι αριθμοί εντός παρενθέσεων στο εξής θα παραπέμπουν στην έκδοση Γαλανάκη, 2002.

12. Αξίζει να συζητηθεί ότι στα έργα της Γαλανάκη ενσωματώνεται αρχαιακό υλικό, αποτέλεσμα της ανάγκης της να εδραιωθεί πάνω σε μια πραγματικότητα απτή και μαρτυρημένη, για να συνθέσει τη μυθιστορηματική της πραγματικότητα (Ζήρας, 2010).

«Ένα αγόρι φορτωμένο τοπικές εφημερίδες διασταυρώθηκε μαζί τους διαλαλώντας τους τίτλους της ημέρας: “Ακατάσχετος υποχώρησις των Γερμανών!... Ιαπωνικά στρατεύματα μάχονται μπολσεβίκους στο Βλαδιβοστόκ!...” [...] *Η συμμαχική προέλασις εντείνεται, [...] Νέα από το μέτωπον του Στρυμώνος, Περίθαλψις εις τας οικογενελιας των τραυματιών εις το μέτωπον της Μακεδονίας [...]*» (94).

Στο ίδιο κεφάλαιο, η ιστορία συνεχίζεται με τον Εθνικό Διχασμό (103), που εκδηλώνεται με τις κινήσεις του βασιλιά, τη δημιουργία τοπικών κυβερνήσεων και τα κινήματα του Βενιζέλου (133) και των στρατιωτικών. Μνημονεύεται η Μεγάλη Ιδέα (136-137, 140) και η αποτυχία εκπλήρωσής της με τη Μικρασιατική καταστροφή (142-153), το δράμα των αμάχων και την ανταλλαγή των πληθυσμών (233). Στο μυθιστόρημα αυτό, μάλιστα, η έκβαση του μικρασιατικού πολέμου δίνεται από την οπτική και του επιζώντα στρατιώτη και της γυναίκας πρόσφυγα (150, 213, 230-234):

«Η Παρασκευή [...] άρχισε να ξετυλίγει το νήμα του πρόσφυγα. Ήταν τριών χρόνων, είπε, δεν θυμόταν τίποτε από την ωραία Σμύρνη, αλλά και μπορεί να μην ήθελε να θυμάται τίποτε άλλο εκτός από τους ανθρώπους που προλάβαν να σωθούνε πάνω στα καράβια. Στο κατάστρωμα η μάνα της μοιρολογιόταν τον άθαφτο άντρα της. [...] Φλόγες. Τρόμος. Μια βουή. Πείνα και δίψα. Ένας μπόγος ρούχα. Μέσα του είχε χώσει μια πάνινη κουτσούνα [...]

» (230).

Ακολουθούν η συνθήκη των Σεβρών και η προσωρινή διοίκηση της Σμύρνης από την Ελλάδα (139), η δικτατορία του Μεταξά (129, 132), το Ιδιώνυμο (178), η μορφή του Βενιζέλου αλλά και η κηδεία του στα Χανιά (179-181), το κόμμα των βενιζελικών και οι διώξεις τους (196-197).

Στην εικοσαετία του 1958 (215-322) οι περιπέτειες των Κρητών συνεχίζονται στο πλαίσιο του Β΄ παγκοσμίου και του Εμφυλίου πολέμου. Σημαντική για τη νήσο ήταν, φυσικά, η μάχη της Κρήτης και η έκβασή της με την υπογραφή του πρωτοκόλλου παράδοσης στους Γερμανούς (242-248). Οι βιαιότητες των κατακτητών (276, 302) στο νησί δίνονται μέσα από τη μυθιστορηματική μαρτυρία του Ν. Καζαντζάκη, ενώ ξεχωριστή είναι η περιγραφή της κηδείας του (279-284). Όμως τα δεινά δεν σταματούν εδώ. Οι φρικιαστικές αγριότητες του κυβερνητικού στρατού εις βάρος ηγετών του ΕΛΑΣ και του ΔΣ, με τον ακρωτηριασμό της κεφαλής και του χεριού του καπετάν Ποδιά και στη συνέχεια τη διαπόμπευσή του (304-306, 315-316) μεταφέρουν αυτούσιο το κλίμα της μαύρης τρομοκρατίας (310-313) που επικρατούσε στο πανελλήνιο.

Σε αυτές και άλλες ακρότητες των νικητών, ο αφηγητής προσπαθεί να

δώσει μίαν εξήγηση, δείγμα μιας επιχειρηματολογίας που προϋποθέτει κά-
θε ιδεολογικοποιημένος/θεσμοθετημένος λόγος:

«Στο μπαλκόνι της Νομαρχίας ακούστηκαν οι επινίκιοι λόγοι από τον νομάρχη, τους πρωτοκαπετάνιους νικητές, δικηγόρους και πολιτικούς ηγέτες της εθνικόφρονος βενιζελικής αντίστασης. Όλοι τους δήλωσαν βαθιά συγκινημένοι από τα γεγονότα, από το παραλήρημα του κόσμου, εκείνου του κόσμου τουλάχιστον που κατά χιλιάδες έσπευσε να ανταποκριθεί στο κάλεσμά τους για τον θρίαμβο του τέλους, το αθλιότερο επεισόδιο που είχε δει η αιωνόβια πόλη να διαδραματίζεται στους δρόμους της. Διότι υπήρχαν και χιλιάδες άλλοι κάτοικοι της ίδιας πόλης βουρκωμένοι πίσω από τα ασφαλισμένα παντζούρια τους [...]. Αυτοί δεν απασχόλησαν τους πανηγυριστές, που είχανε πια ελεύθερα τα χέρια για να τους τσακίσουνε αργότερα [...] με σκοπό να αποδείξουν περίτρανα στον κόσμο το επιχείρημά τους: ότι δεν ήταν απλώς ένας πόλεμος εμφύλιος, αλλά οι νικημένοι ήσαν ξενοκίνητοι και αποσκοπούσαν στον διαμελισμό της χώρας· άρα οι νικημένοι δεν συγκροτούσαν στράτευμα αλλά συμμορίες ληστών και κακούργων» (317-318).

Η ειρωνεία και η καυστικά δοσμένη περιγραφή των κινήσεων και των κινήτρων των νικητών είναι και εδώ πασιφανής πρόθεση μιας κριτικής αποτίμησης εκ μέρους του αφηγητή και, ταυτόχρονα, συνειδητή λεκτική επιλογή της συγγραφέως.

Τέλος, στο κεφάλαιο «1978» (323-387) μαθαίνουμε αναδρομικά για τη δικτατορία του '67 (340, 351, 357), την εξέγερση του Πολυτεχνείου (353-354), τη Μεταπολίτευση (338), όπου η αναγνώριση της εθνικής Αντίστασης (338) και οι εκδηλώσεις μνήμης (357).

Όλα αυτά αναδύονται μέσα από τις αναμνήσεις των ηρώων, γόνων της οικογένειας Παπαουλάκη, στο σύνολό τους μελών της Αντίστασης. Η ιστορική πραγματικότητα, που διαμορφώνει τη μυθιστορηματική ταυτότητά τους, αποδίδεται ως βιωμένο γεγονός μέσα σε σαφή κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια (Αναγνωστοπούλου, 2011:143).

Δεδομένου ότι *Ο αιώνας των λαβυρίνθων* αξιοποιεί πολλές διαφορετικές αφηγηματικές φωνές¹³, επιχειρώντας να προσεγγίσει τον αιώνα αυτόν πολυπρισματικά, το κείμενο προσφέρεται για να προβληθεί στους μαθητές –και

13. Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2011: 143), η γραφή της Γαλανάκη προβάλλει την αλήθεια του Άλλου «επιχειρώντας να τον κατανοήσει σε συνάρτηση με την αλήθεια και την ύπαρξη της αντίθετης πλευράς».

να τους προβληματίσει– το θέμα της υποκειμενικότητας ή και αποσπασματικότητας στη σύλληψη των ιστορικών γεγονότων. Εξάλλου, μια συζήτηση για τη σχετικότητα του νοήματος και της ερμηνείας των λόγων και των γεγονότων είναι και σύγχρονη και επιβεβλημένη.

2.3. Συνεξετάζοντας τα κείμενα με τους μαθητές

Η αφόρμηση γίνεται από συζήτηση που αφορά στο πρόσφατο παρελθόν και το σύγχρονο παρόν των μαθητών. Όπως προτείνει η Αποστολίδου (2010β: 21), «για να εμπλακούμε σε μιαν άλλη εποχή [...], απαραίτητη προϋπόθεση είναι να ελκυστούμε προς αυτήν, να έχουμε βρει έναν τρόπο σύνδεσής της με τη δική μας, με δικά μας ερωτήματα και ανησυχίες».

Ο διδάσκων εξηγεί την ιδέα και τον στόχο της πρότασης. Επισημαίνει το θέμα κάθε έργου και αδρομερώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις διαφορές τους. Η δράση εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, οπότε τα δύο μυθιστορήματα ανατίθενται σε αντίστοιχες ομάδες μαθητών, οι οποίοι αναλαμβάνουν επιμέρους κεφάλαια του βιβλίου της ομάδας τους.

Προκειμένου να διερευνηθούν η πλοκή, οι ιδεολογικοί/πολιτικοί και οικονομικοί συσχετισμοί και τα αίτια/κίνητρα που πυροδοτούν τα γεγονότα, οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν ανά κεφάλαιο: τόπο, χρόνο, πρόσωπα, αίτια, αφορμές, προάγγελο κάποιου γεγονότος κλπ. Τις ειδικές συνθήκες που βιώνουν οι ήρωες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητά τους. Τις ιδέες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν τις αποφάσεις, τις επιλογές και τις πράξεις τους. Επικουρικά μπορεί να δοθεί καθοδηγητικό ερωτηματολόγιο.

Εδώ προτείνεται, επιπλέον, η χρήση μιας χρονογραμμής, πάνω στην οποία τοποθετούνται τα γεγονότα που μνημονεύονται σε καθένα από τα λογοτεχνικά κείμενα. Η χρονογραμμή αυτή –σε ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή, ανάλογα με τη δυνατότητα των μαθητών και τις δομές του σχολείου– μπορεί να συμπληρωθεί με ποικίλο ενισχυτικό υλικό, αποτελούμενο από συναφή-ομοιόθεμα λογοτεχνικά κείμενα, εικαστικά έργα, χάρτες, φωτογραφίες προσωπικοτήτων, αρχειακό υλικό, αναφορές μαχών, βίντεο ή άλλα διαφωτιστικά για την περίπτωση τεκμήρια.

Οι μαθητές συμπληρώνουν από κοινού –και με την επικουρία του διδάσκοντα– τη χρονογραμμή του μυθιστορήματός τους. Παράλληλα με τη διαδικασία αυτή, συσχετίζουν ιστορικές πληροφορίες από το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας (Λούβη & Ξιφαράς, 2012) και από άλλες πηγές.

3. ANTI EΠΙΛΟΓΟΥ

Μετά τον «μυθιστορηματικό» θάνατο της ηρωίδας του *Εικοστού αιώνα* Πολυξένης, η συζήτηση για αυτήν μεταξύ επιζώντων αποτυπώνει τα εξής:

«Έγώ μια φορά άκουσα πως η γη γράφει την ιστορία της. Αφήνει, λέει, απολιθώματα. Και μ' εκείνα μετρούνε τον καιρό που περνά, δηλαδή τους αιώνες. Ε, να τώρα κι εμείς. Απολιθώματα είμαστε. Μ' εμάς θα λογαριάζουνε τα χρόνια τούτα”.

“Ε, και τι χρόνια. Πόσα. Οι τάφοι πια εχλούσανε. Εμένα που με βλέπετε, έκαμα σε πολέμους! Μέτρα να δεις πόσοι ήτανε. Πρώτος ο '97, ήμουνα τότε μύξης, μα έδωκα ένα χέρι. Κατόπι ένας στο '12. Ο άλλος του '16. Άλλος του '22. Και στα '40, ο Αρβανίτικος, όπου δεν ήμουν πια στρατεύσιμος, μα έδωκα πάλι χέρι. Μέτρα πόσοι είναι. Πέντε”» (139).

‘Η, όπως το λένε οι ήρωες του *Αιώνα των λαβυρίθων*,

«Μια πατρίδα έχει πάντα ανάγκη από το παρελθόν της, όποιο κι αν είναι το παρόν της και το μέλλον της, [...] αλλιώς όλα θα ήταν μάταια» (73).

Οι ίδιοι οι άνθρωποι, λοιπόν, και η ζωή που βίωσαν είναι τα τεκμήρια της Ιστορίας. Η ιστοριογραφία και η λογοτεχνία, με τη θεματοποίηση των ανθρώπινων λόγων και έργων, μετέχουν και διαμεσολαβούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης, την οποία συντηρούν και διασώζουν, καθιστάμενες οι ίδιες αποθετήρια της ιστορικής παράδοσης και της συλλογικής ταυτότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2011). Γυναικείες και ανδρικές ταυτότητες σε μυθιστορήματα της Ρέας Γαλανάκη. Στο Κ.Α. Δημάδης (επιμ.), *Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (από το 1204 έως σήμερα)*, Πρακτικά Δ' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών – Γρανάδα, 9-12 Σεπτεμβρίου 2010. Δ' (σσ.143-156). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών (Πηγή: http://www.eens.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/05/Identities-in-the-Greek-world-Granada-2010-Congress-Vol_4-2011-ISBN_978-960-99699-6-31.pdf Ανάκτηση 15-12-2016).

Αξιώτη, Μ. (1982). *Εικοστός αιώνας. Μυθιστόρημα*. Άπαντα Δ'. Αθήνα: Κέδρος.

Αξιώτη, Μ. (1983). *Μια καταγραφή στην περιοχή της λογοτεχνίας και άλλα κείμενα*. Αθήνα: Κέδρος.

- Αποστολίδου, Β. (1997). Λαϊκή μνήμη και δομή της αίσθησης στην πεζογραφία για τον Εμφύλιο: από την *Καγκελόπορτα* στην *Καταπάτηση*. Στο Θ. Καλογιάννη (επιμ.), *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)* (σσ.113-127). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Αποστολίδου, Β. (2003). *Λογοτεχνία και ιστορία στη μεταπολεμική αριστερά. Η παρέμβαση του Δημήτρη Χατζή 1947-1981*. Αθήνα: Πόλις.
- Αποστολίδου, Β. (2010α). *Τραύμα και Μνήμη. Η πεζογραφία των πολιτικών προσφύγων*. Αθήνα: Πόλις.
- Αποστολίδου, Β. (2010β). Λογοτεχνία και ιστορία. Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Στο *Πρόσθετο ψηφιακό υλικό για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών: Εικονική περιήγηση της λογοτεχνίας στον γεωγραφικό χώρο και στον ιστορικό χρόνο*, Αθήνα: Υπ. Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων-Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Πηγή: http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf Ανάκτηση 15-12-2016).
- Assmann, J. (2008). Communicative and Cultural Memory. In E. Astrid & N. Ansgar (Eds), *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook* (pp.109-118). Berlin-New York: Walter de Gruyter (Πηγή: http://michaeljgoodnight.com/_Mememes%20Books/Netzach-Hod/Media-and-Cultural-Memory.pdf Ανάκτηση 15-12-2016).
- Beaton, R. (2015). *Η ιδέα του έθνους στην ελληνική λογοτεχνία. Από το Βυζάντιο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Γαλανάκη, Ρ. (1997α). «Βασιλεύς ή στρατιώτης»; Σημειώσεις, σκέψεις, σχόλια για τη λογοτεχνία. Αθήνα: Άγρα.
- Γαλανάκη, Ρ. (1997β). Προσφώνηση. Στο Θ. Καλογιάννη (επιμ.), *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)* (σσ.15-25). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Γαλανάκη, Ρ. (2002). *Ο αιώνας των λαβυρίθων: Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Delcroix, M. & Hallyn, F. (2000). *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας. Μέθοδοι του κειμένου* (επιμ.-μτφρ. Ι.Ν. Βασιλαράκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Doran, R. (2010). Humanism, Formalism, and the Discourse of History. In H. White, *Essays on History, Literature, and Theory 1957-2007* (pp. xiii-xxxii). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ζήρας, Α. (2010). Θρύλοι και κοινωνικές ταυτότητες στις μυθιστορίες της Ρέας Γαλανάκη. *Διαβάζω*, 512, 33-39.

- Λιάκος, Α. (2014). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Αθήνα: Πόλις.
- Λούβη, Ε. & Ξιφαράς, Δ. Χρ. (2012). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Πατάκης-ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Ντενίση, Σ. (1994). *Το ελληνικό μυθιστόρημα και ο sir Walter Scott (1830-1880)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Tadié, J.-Y. (2001). *Η Κριτική της Λογοτεχνίας τον Εικοστό Αιώνα* (πρόλ.-μτφρ.-σημ.-επιμ. Ι.Ν. Βασιλαράκης). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τζούμα, Α. (1991). *Η διπλή ανάγνωση του κειμένου. Για μια κοινωνιοσημειωτική της αφήγησης*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Τζούμα, Α. (2005). *Ερμηνευτική. Από τη βεβαιότητα στην υποψία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζούμα, Α. (2007). *Εκατό χρόνια νοσταλγίας. Το αυτοβιογραφικό αφήγημα Έθνος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tonnet, H. (2010). *Ιστορία του ελληνικού μυθιστορήματος* (μτφρ. Μ. Καραμάνου). Αθήνα: Πατάκης.
- White, H. (1973). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

ABSTRACT

This paper attempts to highlight the literary text as a fundamental assistant to the teaching of Modern Greek History in secondary education. Specifically, the educational use of the known novels *Twentieth Century* (1946) by Melpo Axioti and *The Century of Labyrinths* (2002) by Rea Galanaki seeks to track important historical events of the 20th Century (The Cretan Issue, World Wars I and II, Asia Minor Destruction, Occupation, Resistance, Civil War, Dictatorship) through their literary representation and action of mythical heroes.

Θεοδώρα Κοντογεώργη

Φιλολόγος - Υπ.Δρ Νεοελληνικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ

E-mail: cprtheodora@gmail.com

**ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
ΚΑΙ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ**

Η βιβλιοθεραπεία μέσα από τη βιβλιοθεραπεία: κινηματογραφικές απεικονίσεις της θεραπευτικής δράσης της λογοτεχνίας και αξιοποίησή τους σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα

Κατερίνα Ασημακοπούλου, Γιώργος Κωνσταντινίδης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα μελέτη γίνεται απόπειρα για μια διεπιστημονική προσέγγιση της αξιοποίησης της κινηματογραφικής απεικόνισης της θεραπευτικής δύναμης της λογοτεχνίας. Αρχικά γίνονται ορισμένες παρατηρήσεις πάνω στον τρόπο που η λογοτεχνία δρα θεραπευτικά αξιοποιώντας κυρίως ψυχολογικές θεωρίες και θεωρίες πάνω στη σχέση αναγνώστη-κειμένου. Στη συνέχεια γίνεται μία σύντομη αναφορά στον κινηματογράφο και στον τρόπο λειτουργίας του. Έπειτα, μελετώνται κινηματογραφικές απεικονίσεις του πώς η λογοτεχνία δρα θεραπευτικά σε συγκεκριμένους ανθρώπους, είτε ως θεραπευτική γραφή είτε ως θεραπευτική μελέτη/ανάγνωση (βιβλιοθεραπεία), με παρατηρήσεις πάνω στον τρόπο που θεραπεύει/διακονεί η λογοτεχνία την ψυχολογική εξέλιξη του προσώπου, πάνω στο πλαίσιο/συγκεκριμένο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα και πάνω στη διανθρώπινη σχέση που σχετίζεται με τη θεραπευτική της δράση. Τέλος, προτείνεται η αξιοποίηση των συγκεκριμένων ταινιών, αλλά και ορισμένων άλλων, σε προγράμματα που προάγουν τη φιλαναγνωσία, καθώς και σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα άλλου τύπου, όπως αυτά που προάγουν την αυτογνωσία, αλλά και σε βιβλιοθεραπευτικά προγράμματα, που κατά κόρον αξιοποιείται ο κινηματογραφικός λόγος.

1. Η ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Ξεκινώντας την αναφορά στη θεραπευτική δράση της λογοτεχνίας, αξίζει να προσπαθήσουμε να περιγράψουμε, αν όχι να ορίσουμε, το τι έχουμε κατά νου, όταν αναφερόμαστε σε λογοτεχνία. Το θέμα αυτό δεν ενδιαφέρει στενά το υπό διαπραγμάτευση θέμα, αφού στα δεδομένα κινηματογραφικά έργα που μελετώνται, παραδίδεται από τους δημιουργούς της ταινίας (σκηνοθέτη, σεναριογράφο κ.ά.) ως δεδομένο ότι αυτό που διαβάζεται ή γράφεται

από τους ήρωες είναι λογοτεχνικό έργο. Επομένως, δεν έχει ιδιαίτερη αξία το να προσδιορίσουμε εμείς τη λογοτεχνική του αξία ή όχι, αλλά, από την άλλη πλευρά, το να αναφερθείς στη θεραπευτική δράση της λογοτεχνίας, χωρίς να ορίσεις τους δύο βασικούς όρους «θεραπευτική, θεραπεία» και «λογοτεχνία» είναι ένας πειρασμός που είναι δύσκολο να του αντισταθείς.

Το τι ανήκει και τι όχι στα λογοτεχνικά κείμενα είναι ένα μεγάλο ζήτημα. Θα μπορούσε να θεωρηθεί κοντολογίς ότι ανήκει στη λογοτεχνία, ό,τι ανήκει στο λογοτεχνικό κανόνα (literary canon), δηλαδή το έργο των συγγραφέων εκείνων «που χαίρουν ευρύτερης αναγνώρισης τόσο επειδή ένα σύνολο κριτικών, μελετητών και καθηγητών τούς έχει ομόφωνα ανακηρύξει «μεγάλους», όσο και επειδή συνέθεσαν έργα που χαιρετίζονται ως κλασικά έργα», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Abrams (Abrams, 2009: 213).

Το ζήτημα του τι είναι λογοτεχνικό και τι όχι, επανήλθε στο προσκήνιο για άλλη μια φορά με την απονομή του Νόμπελ Λογοτεχνίας για φέτος στον Μπομπ Ντίλαν, ωθώντας ορισμένους να το θεωρήσουν ως απαξιωτικό για συγγραφείς και ποιητές, αλλά και για την ίδια την αξία της μυθοπλασίας (όπως η Anne North στους *New York Times*). Αντίθετα, άλλοι το επιδοκίμασαν, όπως ο Rob Salkowitz, συντάκτης του *Forbes*, λέγοντας πως με τη βράβευση δίνεται φωνή στους περιθωριακούς χαρακτήρες των στίχων/τραγουδιών του. Η συγγραφέας σχετικού άρθρου στην «Καθημερινή», η Χριστίνα Σανούδου προτείνει ως βασικό κριτήριο αξιολόγησης τα συναισθήματα που προκαλεί (Σανούδου, 2016: 16).

Η έτερη βασική ορολογία έχει να κάνει με τη θεραπευτική δυνατότητα της λογοτεχνίας. Η χρήση του όρου «θεραπευτική» είναι με την ευρύτερη έννοια, θεραπεία ως βελτίωση της ψυχολογικής κατάστασης. Η λογοτεχνία μπορεί να δράσει θεραπευτικά, όπως αναφέρθηκε, με δύο τρόπους: είτε ως γραφή, είτε ως ανάγνωση. Ο τρόπος που λειτουργεί θεραπευτικά ως γραφή (και μάλιστα που μπορεί να είναι μία γραφή χωρίς απαραίτητα λογοτεχνική αξία, όπως, π.χ., σε ένα άτεχνα γραμμένο προσωπικό ημερολόγιο), δηλαδή «γράφω και νιώθω καλύτερα ψυχολογικά», μπορεί να εξηγηθεί, αφού συνιστά έναν τρόπο εξωτερίκευσης συναισθημάτων που νιώθει ο γράφων και από τη στιγμή που τα εξωτερικεύει, έχει τη δυνατότητα επεξεργασίας τους, αναστοχασμού πάνω σε αυτά. Η γραφή συγκεκριμένα ημερολογίου είναι και μία τεχνική που χρησιμοποιείται πολλές φορές στην ψυχοθεραπεία, αφού καλούνται οι θεραπευόμενοι να κρατούν ημερολόγιο και να αναστοχάζονται τις εμπειρίες του και τις μνήμες τους (Γεωργαντά, 2012: 64).

Η αναγνώριση ενός συναισθήματος συνιστά ένα από τα πρώτα στάδια ενδοσκοπήσης και κάθε πορείας αυτογνωσίας, ενώ η εξωτερίκευσή τους συνι-

στά έναν πολύ σημαντικό θεραπευτικό παράγοντα. Εξωτερικεύοντάς τα συναισθήματα, είτε σε ένα προσωπικό ημερολόγιο, είτε ταυτίζοντας τον εαυτό του ο γράφων με έναν ήρωα σε ένα κείμενο λογοτεχνικής μυθοπλασίας, είτε προβολικά, προβάλλοντας τα σε ένα τελείως διαφορετικό πρόσωπο, φαινομενικά τουλάχιστον, βλέπει μπροστά του ορθωμένα τα συναισθήματα του, τον τρόπο που σκέπτεται. Αυτό θυμίζει τον ψυχαναλυτικό μηχανισμό άμυνας της μετάθεσης (displacement): δεν απευθύνω απευθείας τα συναισθήματα που νιώθω στον πραγματικό στόχο, αλλά σε φαντασικό/συμβολικό επίπεδο, σε ένα ασφαλέστερο στόχο. Σε πιο ασυνείδητο επίπεδο μπορεί να προβάλει τα βαθύτερα συναισθήματά του στον ήρωα (προβολή: projection) (Laplanche, J., & Pontalis, J.-B, 1987: 314, 387· Γεωργαντά, 2002: 30-31).

Πολλές φορές μπορεί να τα εξωτερικεύσει και με έναν τρόπο που θυμίζει την αντιπαύτιση: ο γράφων εξωτερικεύει τα τελείως αντίθετα από αυτά που νιώθει ή δημιουργεί έναν ήρωα τελείως κόντρα στα συναισθήματά του, έχοντας τη δυνατότητα να φτάσει να επεξεργαστεί τα δικά του προσωπικά συναισθήματα/σκέψεις από την εντελώς αντίθετη οπτική.

Η λογοτεχνική γραφή, αλλά και γενικότερα κάθε είδους γραφή, δρα θεραπευτικά, επίσης, γιατί μπορεί να δώσει στο γράφοντα τον ψυχολογικό χώρο να ολοκληρώσει μια προσωπική ανολοκλήρωτη υπόθεσή του (unfinished business) (βλ. σχετ. Βλαχούτσικου, 2001: 227). Θυμίζει, επίσης, μια τακτική που χρησιμοποιείται στην ψυχοθεραπεία, αυτή του να παροτρύνονται οι θεραπευόμενοι να γράφουν γράμματα και να εκφράζουν συναισθήματα σε πρόσωπα που είναι σημαίνοντα για εκείνους (Γεωργαντά, 2012: 64), και που πολλές φορές είτε δεν έχουν την ευκαιρία να τους τα πούνε δια ζώσης, είτε σε πρόσωπα που έχουν φύγει από τη ζωή.

Η λογοτεχνία δρα θεραπευτικά και ως ανάγνωση. Τα στάδια που λαμβάνουν χώρα, ώστε η λογοτεχνία να δράσει θεραπευτικά, θυμίζουν τον τρόπο που λειτουργεί και το θέατρο, ήδη από την αρχαιότητα με την τραγωδία: ο θεατής ταυτίζεται με τον ήρωα, ο ήρωας σταδιακά κατακτά τη γνώση/αλήθεια μέσα από τα παθήματά του, ο θεατής καθαίρεται μέσα από την κάθαρση του ήρωα που φτάνει στην αλήθεια. Κατά παρόμοιο τρόπο, ο αναγνώστης ταυτίζεται με τον ήρωα του λογοτεχνικού είδους που διαβάζει και βιώνει την κάθαρση μέσα από τα δικά του παθήματα και μαθήματα (βλ. σχετ. Laplanche, J., & Pontalis, J.-B, 1986: 388).

Στη θεραπευτική διάσταση της λογοτεχνίας αξίζει να γίνουν ορισμένες παρατηρήσεις. Για τη σχέση αναγνώστη-κειμένου έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες.

Η σχέση αναγνώστη και κειμένου επαναδιαμορφώνεται συνέχεια κατά την ανάγνωση. Είναι αυτό που πρότεινε και ο μεταστρουκτουραλισμός ως πολυπρόσωπη ανάγνωση (Culler, 2010: 174). Ο τρόπος που λειτουργεί θεραπευτικά η ανάγνωση οποιουδήποτε είδους κειμένου για τον αναγνώστη

ποικίλει καταπληκτικά από αναγνώστη σε αναγνώστη: το ίδιο κείμενο αναγινωσκόμενο από έναν άνθρωπο μπορεί να του αλλάξει τον τρόπο που βλέπει όλη τη ζωή, ενώ σε έναν άλλον άνθρωπο να είναι έως και ανιαρό. Ο τρόπος που νοηματοδοτεί τα πράγματα ο κάθε άνθρωπος ποικίλει και το είδος της νοηματοδότησης που λαμβάνει χώρα είναι πολύ διαφορετικό. Οι φαινομενολόγοι έχουν αναλύσει την έννοια της προθετικότητας, με βάση την οποία ο κάθε άνθρωπος νοηματοδοτεί διαφορετικά τις εμπειρίες του και τα ερεθίσματά του (Spinelli, 2005: 33).

2. Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΩΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Μελετώντας τη θεραπευτική δράση της λογοτεχνίας μέσα από κινηματογράφο, οφείλουμε να αναφερθούμε στους περιορισμούς που προκύπτουν από τη μελέτη μιας κινηματογραφικής ταινίας ή σεκάνς.

Πρώτα από όλα είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η μελέτη της ψυχολογίας των ηρώων δεν μπορεί να ταυτιστεί με την έρευνα που γίνεται σε αληθινούς ανθρώπους. Ακόμα και όταν πρόκειται για ντοκιμαντέρ, η μεροληψία του σκηνοθέτη θέτει υπό αμφισβήτηση το πόσο μεταφέρει το ντοκιμαντέρ την απόλυτη αλήθεια (Bordwell & Thomson, 2009: 69 κ. εξ.). Οι δε ταινίες, ακόμα και αυτές που βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα, επειδή μοιραία θα προστεθούν λόγια ή πράξεις που δεν είναι ειπώθηκαν ακριβώς όπως καταγράφονται, αλλά και επειδή τα αληθινά, τα υπαρκτά πρόσωπα ενσαρκώνονται από ηθοποιούς, οι ταινίες είναι οι ταινίες μυθοπλασίας, αφού απεικονίζουν μέσα από τη μυθοπλαστική απεικόνιση, ιδέες για την ιστορία, για την αλήθεια.

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι κάτι που συμβαίνει πολλές φορές στην τέχνη, ούτως ή άλλως: το έργο να αποκαλύπτει κάτι άλλο από αυτά που ο δημιουργός του είχε την πρόθεση να αποκαλύψει, να πει. Επιπλέον σε αυτά, έρχεται και η διαφορετική κατανόηση, η διαφορετική, υποκειμενική ανάγνωση του κάθε θεατή. Είναι αυτό που γράφει και η Σώτη Τριανταφύλλου, όταν λέει πως «Τόσο η φωτογραφία όσο και ο κινηματογράφος μας πληροφορούν με τον τρόπο που επιθυμεί και μπορεί ο χειριστής της κάμερας, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίον μπορούμε εμείς να πληροφορηθούμε: διαφορετικές πληροφορίες εξάγει από μία ταινία ένας χωρικός απ' ότι ένας αστροφυσικός. Διαφορετικά στοιχεία συλλαμβάνει κάποιος που έχει δει πολλές ταινίες από κάποιον που έχει δει λίγες, τέλος, άλλες πληροφορίες εξάγει κάποιος που προσηλώνεται στην ταινία, κι άλλες κάποιος που φιλιέται στην τελευταία σειρά της αίθουσας ή τρώει ποπ-κορν ή σκέφτεται τι θα κάνει μετά το σίνεμα» (Τριανταφύλλου 2001: 12).

Από την άλλη πλευρά, εννοείται ως η κινηματογραφική απεικόνιση βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την πραγματικότητα, με μία σχέση αμφίδρομη: εμπνέεται από αυτήν και την εμπνέει, μορφώνεται από αυτήν και τη μορφώνει. Παρθενογένεση δεν υπάρχει ούτε στην τέχνη, ούτε στην οιαδήποτε εξιστόρηση κοινωνικών τεκταινόμενων. Η κοινωνία επηρεάζει τον δημιουργό, αλλά και αντίστροφα, αυτός επηρεάζει τους ανθρώπους με τα δημιουργήματα (βλ. ενδεικτικά, σχετ. Wellek & Warren, 1965: 126 κ. εξ. Επίσης, επειδή η προβολή του κινηματογράφου γίνεται και μέσα από τα Μ.Μ.Ε., βλ. σχετ. για την κυριαρχία της εικόνας Καμαριανός, 2002). Η Τριανταφύλλου, σχολιάζοντας το βιβλίο του Μαρκ Φερρό «Κινηματογράφος και Ιστορία» αναφέρει πως ο κινηματογράφος έχει υπάρξει καθρέπτης της κοινωνίας, «Καθρέφτης παραμορφωτικό και την ίδια στιγμή μαγικό σαν εκείνον της Αλίκης, αφού μπορεί κανείς να περάσει από την άλλη πλευρά και να δει καινούργια θαύματα» (Τριανταφύλλου, 2001: 13). 'Η όπως γράφει και ο Πουντόβκιν «μπορούμε να παρομοιάσουμε τον κινηματογράφο με έναν καθρέπτη που έχει τη δυνατότητα να απεικονίζει τα γεγονότα και τις καταστάσεις διαλεκτικά και συνθετικά σε όλη την πορεία τους. Εδώ βρίσκεται η μεγάλη του δύναμη να δημιουργεί στους θεατές συγκινησιακές καταστάσεις και να τους αιχμαλωτίζει κυριολεκτικά» (Πουντόβκιν, 2001: 47). Όσο δε πιο mainstream είναι μια ταινία, τόσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί να παράσχει (Τριανταφύλλου, 2001: 16).

Σε σχέση με το υπό διαπραγμάτευση θέμα μας, ακόμα και αν πρόκειται για την ψυχολογία ηρώων, που ενδέχεται να μην είναι και αληθινά, υπαρκτά πρόσωπα, αλλά ήρωες φαντασιακοί, πάλι έχει ενδιαφέρον για τη δική μας συναισθηματική νοημοσύνη και το άνοιγμα του δικού μας συναισθηματικού ορίζοντα η μελέτη τους. Όταν, δε, πρόκειται για αληθινά πρόσωπα, ακόμα και με την ανάμειξη της μυθοπλασίας που προαναφέρθηκε, έχει πάλι ενδιαφέρον, ίσως και περισσότερο, αφού νιώθεις ότι αυτό που βλέπεις άπτεται περισσότερο της πραγματικότητας.

3. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΜΙΑΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Η αξιοποίηση μιας κινηματογραφικής ταινίας στη σχολική τάξη στηρίζεται αφενός στη βιβλιοθεραπεία, αφετέρου στην ψυχοεκπαίδευση. Η βιβλιοθεραπεία μπορεί να οριστεί ως η χρήση οπτικοακουστικού υλικού στη συμβουλευτική ή στο σχολείο ή αλλού. Το υλικό μπορεί να είναι λογοτεχνικό ή μη λογοτεχνικό και να περιλαμβάνει βιβλία, μουσική, μπροσούρες, ιστοσε-

λίδες, ηχογραφήσεις, ταινίες κ.ά. (Παπαδοπούλου, 2004: 37). Προκειμένου για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρόταση, η βιβλιοθεραπεία έχει χρήση προληπτική και σχετίζεται με την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας και μέσω αυτής της αυτογνωσίας. Γενικότερα, όμως, η αξιοποίηση μιας κινηματογραφικής ταινίας σε βιβλιοθεραπευτικό πλαίσιο, μπορεί να βοηθήσει με διάφορους τρόπους, όπως με τη διευκόλυνση των διαπροσωπικών σχέσεων συνιστά άλλωστε μία βασική περιοχή της άσκησης του συμβουλευτικού έργου του εκπαιδευτικού. Η βιβλιοθεραπεία έχει βρεθεί να είναι ιδιαίτερα βοηθητική και για την ειδική αγωγή (Φέλιου & Κωνσταντινίδης, 2011), ενώ οι απαρχές της βρίσκονται στην αξιοποίησή της ως επικουρικό μέσον στη συμβουλευτική/ψυχοθεραπεία (Φέλιου, 2010).

Μία βιβλιοθεραπευτική συνάντηση μες στη σχολική τάξη, κατά το Forgan, περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα στάδια: 1) το προαναγνωστικό, κατά το οποίο γίνεται η επιλογή του βιβλίου/ταινίας με βάση τα χαρακτηριστικά των παιδιών, την ηλικία τους, τα ενδιαφέροντά τους, την πρότερη γνώση των παιδιών και το θέμα που έχει στο μυαλό του ο εκπαιδευτικός, 2) το στάδιο που λαμβάνει χώρα η ανάγνωση/θέαση, 3) η συζήτηση μετά την ανάγνωση και 4) κάποιες επιπλέον δραστηριότητες με αφορμή το βιβλίο/ταινία (Forgan, 2002).

Τα στάδια από τα οποία περνάει ένα παιδί στη βιβλιοθεραπεία είναι: αρχικά της αναγνώρισης της ταύτισης των συναισθημάτων του με αυτά του ήρωα ή ορισμένων κοινών πλευρών που έχει με τον ήρωα του βιβλίου/της ταινίας. Ο δάσκαλος μπορεί διακριτικά να διευκολύνει αυτή τη διαδικασία. Στη συνέχεια ακολουθεί η προβολή του αναγνώστη στον ήρωα, είτε με την ταύτιση ή με την απόρριψη. Έπειτα, ακολουθεί η εξωτερίκευση και η κάθαρση, όπου έχουμε μια εξωτερίκευση των συναισθημάτων, μία αυθόρμητη αποσυμπίεση. Τέλος, έχουμε εσωτερίκευση και ενοποίηση, κατά την οποία υπάρχει μία συναισθηματική εγρήγορση των κινήτρων και μία ενοποίηση της εμπειρίας (Παπαδοπούλου, 2004: 86-89).

Η παρούσα όμως εκπαιδευτική δραστηριότητα μπορεί να θεωρηθεί και ψυχοεκπαιδευτική και να εφαρμοστεί σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα παιδιών, εφήβων ή και ενηλίκων, αφού ως τέτοια αποσκοπεί στην πρόληψη ψυχολογικών δυσκολιών ή εκπαιδευτικών ελλειμμάτων, ως μία πρωτογενής πρόληψη (Corey & G. Corey, 2006 στο Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, Ρέγκλη, 2011: 39. Βλ. επίσης και Βασιλόπουλος, Μπρούζος, Μπαούρδα, 2016). Η μορφή μιας ψυχοεκπαιδευτικής συνάντησης, αν αυτή θεωρηθεί ως τέτοια, αποτελείται από τέσσερα στάδια: το άνοιγμα (opening), το κύριο μέρος (working), τη συζήτηση (processing) και το κλείσιμο (closing).

Στο άνοιγμα πραγματοποιείται σύνδεση της τωρινής συνάντησης/δραστηριότητας με τα προηγούμενα (ή με το γενικότερο πλαίσιο, αν είναι, π.χ., ενταγμένη ως δραστηριότητα σε κάποιο πρόγραμμα). Λέει το κάθε μέλος της ομάδας με τη σειρά κάτι (μπορεί να είναι η απάντηση σε μια ερώτηση του τύπου: «πώς νιώθετε σήμερα;»), ή με κάποια ερώτηση άλλη του συντονιστή ή μία σύντομη δραστηριότητα προθέρμανσης (warm-up activity) ή να εισάγει το καινούργιο θέμα παρέχοντας κάποιες πληροφορίες ή κάνοντας κάποιες ερωτήσεις (εν τω προκειμένω ίσως κάποιες πληροφορίες για την ταινία). Στο κύριο μέρος επικεντρώνεται στις προεπιλεγμένες δραστηριότητες με βάση τους στόχους (εδώ περιλαμβάνεται εν τω προκειμένω η παρακολούθηση της ταινίας). Στη συζήτηση σχολιάζονται όσα έλαβαν χώρα στο κύριο μέρος (στη συγκεκριμένη περίπτωση συζητούνται τα της ταινίας, είτε σε δυαδικό ή σε ομαδικό επίπεδο) και στο κλείσιμο συζητιέται τι μπορεί το κάθε μέλος να πάρει από ό,τι σκέφτηκε μαζί του. Ίσως και να ανατεθεί κάποιου είδους εργασία για το σπίτι. Η προαναφερθείσα ροή δεν είναι άκαμπτη (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, Ρέγκλη, 2011: 110-115).

Ο εκπαιδευτικός είτε ως βιβλιοθεραπευτής ή ως ψυχοεκπαιδευτής/ διευκολυντής είναι καλό να έχει από πριν καταγράψει τα θέματα που θα ήθελε να θιχτούν, όπως και τις ερωτήσεις που μπορεί να υποβάλει. Η επιλογή της προβολής μπορεί να είναι σε σχέση με κάποια ενότητα που μπορεί να συνδέσει, ενώ καλό είναι να έχει σκεφτεί και κάποια ιδέα για τον τρόπο υποβολής (αν θα κάνει διάλειμμα ή όχι). Οι μαθητές μπορεί να έχουν και ένα μπλοκάκι όπου θα σημειώνουν, καθώς βλέπουν, ό,τι θέλουν, ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακόψει την ταινία, αν κρίνει απαραίτητο να διευκρινίσει κάτι (Παπαδάκη, χ.χ.). Μπορεί, επίσης, να έχει στο μυαλό του μια ημιδομημένη συζήτηση, η οποία δεν είναι απαραίτητο να τηρηθεί με ευλάβεια. Η προβολή μιας ταινίας εξυπηρετεί άριστα και την αρχή της διαθεματικότητας και εύκολα γίνεται σύνδεση με όλα τα μαθήματα.

Οι ταινίες που έχουμε επιλέξει ως χαρακτηριστικές για τη θεραπευτική δύναμη της λογοτεχνίας, προσφέρονται και για άλλα θέματα πλην αυτού. Σε ό,τι αφορά την ανάδειξη της θεραπευτικής δυνατότητας της λογοτεχνίας και της αξίας της στη ζωή του ανθρώπου, μπορεί να καταλήξει εκεί ομάδα μέσα από ημι-κατευθυνόμενη συζήτηση και να διατυπωθούν διάφορες απόψεις για την αξία της λογοτεχνίας στη ζωή μας. Οι ταινίες που ακολουθούν είναι περισσότερο κατάλληλες για τις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας και τη δευτεροβάθμια, με εξαιρέσεις τη «Ματίλντα» που είναι και για τις μεσαίες τάξεις του Δημοτικού και τα «Σφραγισμένα Χείλη» που είναι για ομάδες ενηλίκων.

4. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΔΥΝΑΜΗΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΕ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΑΙΝΙΕΣ

Μία από τις πιο αγαπητές ταινίες στο χώρο της εκπαίδευσης που ενέπνευσε πολλούς νέους εκπαιδευτικούς από το 1989 και μετά που προβλήθηκε, ο «Κύκλος των Χαμένων Ποιητών» (Dead Poets Society), με θέμα ένα νέο καθηγητή, αντικομφορμιστή, που διορίζεται σε ένα συντηρητικό σχολείο και προσπαθεί να φέρει τους μαθητές σε σχέση με τη γνώση, χτίζοντας μαζί τους μία γνήσια, προσωπική σχέση. Οι μαθητές επαναστατούν μαζί του ενάντια στην καταπίεση, τη συμβατότητα και το δηθενισμό. Ο καθένας από αυτούς βιώνει την επανάστασή του με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο, ενώ ένας από αυτούς με τρόπο αυτοκαταστροφικό για τον ίδιο.

Στην ταινία αυτή ο πρωταγωνιστής φιλόλογος μυεί τα παιδιά στην απόλαυση της λογοτεχνίας, μακριά από στείρες ακαδημαϊκές προσεγγίσεις. Ήδη από τις πρώτες σκηνές της ταινίας δίνει το στίγμα του με το ρητό "Carpe Diem", για μία γεμάτη ζωή. Αργότερα αμφισβητεί την αξιολόγηση της ποίησης με στείρα, τυπολατρική διαδικασία, μέσα από απόλυτα αντικειμενικές μεθόδους. Τους προτρέπει μάλιστα να σκίσουν όλο το σχετικό κεφάλαιο που προτρέπει τους μαθητές σε τέτοιου είδους διαδικασίες, καλλιεργώντας τους έτσι την κριτική στάση έναντι σε ό,τι διαβάζουν. Επιπλέον, τους καλεί να ανακαλύψουν τη χαρά των λέξεων και των ιδεών, μέσα από την ποίηση, που μεταφέρει την αγάπη και το πάθος για τη ζωή. Αναφερόμενος σε ποιητές όπως ο Θωρώ, ο Γουήτμαν και ο Σέλεϋ, τους δείχνει τον δρόμο του πώς η λογοτεχνία δίνει έμπνευση για τη ζωή, συνέχει τους ανθρώπους σε κοινότητα που βιώνουν τα ίδια πανανθρώπινα αισθήματα και ελευθερώνει τον αναγνώστη από τη ρουτίνα, τη συμβατότητα, ωθώντας τον να ανακαλύψει το βαθιά αληθινό του πρόσωπο, πάνω σε ότι έχει επικαθίσει από τα "πρέπει" της κοινωνίας, τους παρωθεί να αναζητήσουν τη δική τους φωνή, γιατί όσο περισσότερο αργούν, τόσο δυσκολότερο θα είναι να τη βρουν, ενώ αναφέρει και ένα απόσπασμα από τον Θωρώ, που είπε ότι «οι πιο πολλοί ζουν ζωές ήσυχης απελπισίας», προσκαλώντας τους να σπάσουν τα δεσμά τους. Ο καθηγητής δρα σχεσιοδυναμικά, χτίζοντας προσωπική σχέση με τους μαθητές, τους φέρνει σε επαφή με την απελευθερωτική δύναμη του μορφωτικού αγαθού, εν τω προκειμένω της ποίησης.

Στην ταινία «ο Ταχυδρόμος» (1996), κεντρικό της θέμα είναι η φιλία ενός νεαρού ταχυδρόμου ενός χωριού στην Ιταλία με τον διάσημο ποιητή Πάμπλο Νερούντα, που έρχεται από τη Χιλή εξόριστος εκεί. Ο ντροπαλός ταχυδρόμος, αν και σχεδόν αμόρφωτος, εκπαιδεύεται από τον ποιητή στο πώς

να εκφράζει τα συναισθήματά του, καθώς του μεταφέρει τα γράμματα από τις θαυμάστριές του. Με την εκπαίδευση αυτή, στοχεύει ο ταχυδρόμος να καταφέρει να φλερτάρει την πιο όμορφη και ερωτική κοπέλα του χωριού με την οποία είναι ερωτευμένος. Στο τέλος της ταινίας, έχει πετύχει το στόχο του, παντρεύεται την όμορφη κοπέλα και αποκτά μαζί της και ένα αγοράκι, που προς τιμήν του ποιητή το ονομάζει με το όνομά του, αλλά δυστυχώς σκοτώνεται σε μία διαδήλωση που έχει πάει για να απαγγείλει ένα ποίημα.

Η ταινία είναι μεταφορά μυθιστορήματος (*Ardiente Paciencia* του Αντόνιο Σκαρμέτα, 1985), με τη μόνη διαφορά ότι ο μυθιστορηματικός χώρος ήταν η Χιλή και όχι η Ιταλία. Σημειολογική αντιστοιχία με την πραγματικότητα :ο συμπαθέστατος πρωταγωνιστής ανέβαλε μυστικά λόγω των γυρισμάτων μία επέμβαση που έπρεπε να κάνει στην καρδιά και λίγο πριν την ολοκλήρωσή τους πέθανε από έμφραγμα.

Στην ταινία αυτή τα ποιήματα του Νερούντα που διαβάζει ο αθώος ποιητής τον εφοδιάζουν με τη γλωσσική ικανότητα που του λείπει, ώστε να μπορέσει να εξομολογηθεί τον έρωτά του. Δεν τον ενισχύουν μόνο σε επίπεδο γλωσσικό/γνωστικό αλλά και ψυχολογικό, σε επίπεδο αυτοεκτίμησης και αυτογνωσίας. Η απόλαυση της ανάγνωσης της ποίησης προβάλλεται ιδιαίτερα όχι ως επεξήγηση νοημάτων, αλλά ως μεταφορά συγκινησιακά φορτισμένων μηνυμάτων που διεγείρουν τον αναγνώστη συναισθηματικά. Σταδιακά επιθυμεί να γίνει και ο ίδιος ποιητής, να κατακτήσει αυτόν τον κώδικα επικοινωνίας, κάτι που το καταφέρνει. Μέσα από τη γλωσσική του εξέλιξη, αποκτά όχι μόνο αυτοπεποίθηση, αλλά και πολιτική αυτοσυνειδησία, μη διστάζοντας να κοντράρει ακόμα και τον συντηρητικό πολιτευτή του νησιού του.

Εδώ η ανακάλυψη της θεραπευτικής δύναμης της ποίησης, ως ανάγνωσης που αναβαθμίζει το συναισθηματικό φορτίο και τη σκέψη και ως γραφής που αποφορτίζει το συναισθηματικό φορτίο, γίνεται με τη διευκόλυνση από έναν μέντορα, τον ποιητή Πάμπλο Νερούντα. Ο μαθητευόμενος αποζητούσε μία τέτοια δύναμη και στο αντικείμενο της ποίησης τη βρήκε. Μαζί με την ψυχολογική του ανάταση και τη σχεσιακή ολοκλήρωση, έρχεται και η συνειδητοποίηση της κοινωνικής του αποστολής, με τίμημα δυστυχώς τη ζωή του. Πόσο επικίνδυνο πράγμα είναι τελικά η ποίηση και η συνακόλουθη εκφραστική ελευθερία, στοιχείο που προοικονομούσαν σε όλη την ταινία.

Στην ταινία «Ματίλντα» (1996), που είναι κινηματογραφική μεταφορά του ομώνυμου μυθιστορήματος του Ρόαλντ Νταλ, ένα κοριτσάκι που μεγαλώνει με δύο παντελώς αδιάφορους και ανήθικους γονείς, κάνει τη δική της επανάσταση, πρώτα μέσα από όσα διαβάζει στην τοπική βιβλιοθήκη και,

στη συνέχεια, ανακαλύπτοντας και καλλιεργώντας τηλεκίνητικές δυνάμεις που έχει, τιμωρώντας...όσους το αξίζουν και δη την απίστευτα σκληρή διευθύντρια του σχολείου της. Όλα αυτά με τη βοήθεια της καλόκαρδης δασκάλας της, η οποία και στο τέλος την υιοθετεί.

Η αναφορά στην απελευθερωτική δύναμη της λογοτεχνίας σε αυτήν την ταινία, έχει να κάνει με της κομβικής σημασίας σκηνή, κατά την οποία η Ματίλντα, που οι γονείς της, πριν πάει σχολείο, την αφήνουν όλη μέρα μόνη της, ανακαλύπτει την τοπική βιβλιοθήκη και με την ανοχή της γλυκιάς ηλικιωμένης βιβλιοθηκάρου, «καταβροχθίζει» βιβλία για μικρούς και μεγάλους. Το γεγονός αυτό τη βοηθάει να αντιληφθεί καλύτερα τον εαυτό της και τον γύρω κόσμο και να δυναμώσει ψυχολογικά, για να περάσει στο επόμενο βήμα, την ανακάλυψη και καλλιέργεια των ιδιαίτερων τηλεκίνητικών δυνάμεών της.

Ο υπαινιγμός για την απελευθερωτική δύναμη του διαβάσματος και της γνώσης είναι σαφής σε αυτήν την τρυφερά χιουμοριστική παιδική ταινία, που ενδείκνυται και για παιδιά δημοτικού.

Η εξιλέωση (*The atonement*, 2007) μια ηλικιωμένη συγγραφέας απολογείται για την αποκάλυψη του μυστικού έρωτα της αδελφής της, που έκανε όταν ήταν μικρό παιδί, μαζί με μία δόση ψέματος, με αποτέλεσμα να χωριστεί η αδελφή της από τον αγαπημένο της, ο οποίος και σκοτώθηκε λίγο καιρό μετά στον πόλεμο. Λίγο καιρό, δε, αργότερα πεθαίνει και η αδελφή της από ασθένεια. Για να εξιλεωθεί, γράφει ένα μυθιστόρημα, στο οποίο μετά τον πόλεμο ξανάσμιξαν και έκαναν οικογένεια, γεγονός που δε συνέβη ποτέ, παρά μόνο στον φαντασιακό κόσμο του μυθιστορηματός της.

Η «εξιλέωση» αποτελεί την κινηματογραφική μεταφορά του ομώνυμου μυθιστορηματος του Ian McEwan, ενός μυθιστορηματος λίαν εσωτερικού, για αυτό και η κινηματογραφική απεικόνιση του θα είχε τη δυσκολία της αποτύπωσης πολλών εσωτερων συναισθηματικών διαδικασιών, που στο λόγο περιγράφονται βαθύτερα και αναλυτικότερα, στοιχείο που και ο ίδιος ο συγγραφέας το αναφέρει σε συνέντευξή του. Εδώ η λογοτεχνική γραφή λειτουργεί κατά κόρον καθαρτικά, είναι το φαντασιακό πεδίο που ολοκληρώνεται η μισοτελειωμένη ψυχολογική εκκρεμότητα της συγγραφέως: ολοκληρώνει φαντασιακά και συμβολικά μία υπόθεση που η ίδια είχε πρότερα γκρεμίσει και μιλάει για αυτήν, αποκαλύπτοντας την αλήθεια λίγο πριν η αγειακή άνοια της αλώσει πλήρως τη δυνατότητα της καθαρής γλωσσικής έκφρασης και της γνωστικής διαύγειας. Όλα αποκαλύπτονται σταδιακά μέσα από μια συνέντευξη που παραχωρεί η συγγραφέας, για το τελευταίο μυθιστόρημά της, που είναι και αυτοβιογραφικό. Η μετάνοια στην οποία πο-

τέ δεν πρόλαβε ή δεν επέλεξε να προβεί, η συγγνώμη που δε ζήτησε, δίνεται στο φαντασιακό χώρο της γραφής ενός μυθιστορήματος, που πυρήνας του είναι αυτός ακριβώς. Εδώ η μετάνοια μοιάζει με τη δημόσια εξομολόγηση της χριστιανικής εκκλησίας τους πρώτους μεταχριστιανικούς αιώνες: έρχεται η δημόσια ομολογία ως κάθαρση και η λογοτεχνική γραφή ως υπερανάπληρωση μιας πράξης καλοσύνης και τιμιότητας που δεν έγινε ποτέ.

Στα «Σφραγισμένα χείλη» (The Reader, 2008), ένας νεαρός έφηβος συνδέεται ερωτικά με μια μεγαλύτερη ηλικιακά του γυναίκα. Εκείνη τον μυεί ερωτικά και εκείνος της αναγιγνώσκει λογοτεχνικά έργα, σε μία σχέση ερωτική, δούνη και λαβείν. Αργότερα την ξανασυναντά ως κατηγορούμενη για εγκλήματα πολέμου, αφού ήταν φύλακας σε στρατόπεδο συγκέντρωσης. Αν και θα μπορούσε να την υποστηρίξει για ένα έγκλημα που δεν έκανε εκείνη, επιλέγει να μην το κάνει. Στη φυλακή που μπαίνει της στέλνει απομαγνητοφωνημένες αναγνώσεις. Λίγο πριν αποφυλακιστεί, έχοντας εκτίσει την ποινή της, εκείνη αυτοκτονεί.

Και αυτή η ταινία είναι κινηματογραφική μεταφορά μυθιστορήματος, του «Διαβάζοντας στη Χάννα», όπως μεταφράστηκε στα ελληνικά από τις εκδ. Κριτική, του Γερμανού Bernhard Schlink. Το ατομικό και το συλλογικό ασυνείδητο περιπλέκονται περίτεχνα σε αυτή το βιβλίο. Ο αναλφαβητισμός της πρωταγωνίστριας που δε γνωρίζει να αναγιγνώσκει θεραπεύεται από τις αναγνώσεις του νεαρού αγαπημένου της, συνοδεύοντας τον λογοτεχνικό της εγγραμματισμό με τον ηθικό της εγγραμματισμό. Ο αναγνώστης της γίνεται ο μέντορας της, αυτός που τη μυεί στο χώρο των γραμμάτων, των συναισθημάτων και της ηθικής. Η μύηση στο λογοτεχνική ανάγνωση είναι η ανατροφή με στόχο την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και με στόχο από πλευράς του αναγνώστη να μεταφέρουν τη βιβλιοθεραπευτική σχέση που αναπτύσσουν σε χώρο έξω από το δωμάτιο της συνάντησής τους, όπως στόχος του ψυχοθεραπευτή είναι να εφοδιάσει τον θεραπευόμενο με ψυχολογικά εφόδια τέτοια, ώστε να αντεπεξέλθει στη ζωή και στη μετά-θεραπείας εποχή. Από όλες τις αναφερόμενες ταινίες, αυτή η ταινία αν και είναι χαρακτηριστική για τη θεραπευτική δύναμη της ανάγνωσης, είναι ακατάλληλη για προβολή ακόμα και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προσφέρεται ως υλικό προβληματισμού για τη δυναμική της ανάγνωσης μόνο στην τριτοβάθμια ή σε λέσχες ανάγνωσης ή σινεφίλ.

Τέλος, άλλη μια ταινία που προβάλλει μια διαφορετική θεραπευτική πλευρά της ανάγνωσης είναι το «Ενώπιον Θεών και ανθρώπων» (Deux hommes et des dieux, 2010). Η ταινία βασίστηκε σε αληθινά γεγονότα

εμπνεύστηκε από τη ζωή των Κιστερκιανών μοναχών που ζούσανε στην Αλγερία, από το 1993, έως την απαγωγή τους το 1996.

Σε ένα μοναστήρι στα βουνά της Αλγερίας τη δεκαετία του '90 ζουν οκτώ καθολικοί χριστιανοί κιστερκιανοί καλόγεροι από τη Γαλλία, σε απόλυτη αρμονία με τους αδελφούς τους μουσουλμάνους της ντόπιας κοινότητας. Κάποια στιγμή ένα συνεργείο από ξένους εργάτες σφαγιάζεται από μια ομάδα φανατικών ισλαμιστών, ο φόβος κυριεύει την περιοχή. Ο στρατός θα προσφέρει προστασία στους μοναχούς, αλλά εκείνοι θα αρνηθούν. Αρχίζουν να αναρωτιούνται αν θα πρέπει να εγκαταλείψουν το μοναστήρι ή όχι. Παρά την αυξανόμενη απειλή, και παρόλη την πρώτη αιφνίδια εισβολή στο μοναστήρι από τρομοκράτες-αντάρτες την παραμονή των Χριστουγέννων, εκείνοι αποφασίζουν να μείνουν συνεχίζοντας τη διακονία τους στην εκεί περιοχή, που την αντιλαμβάνονται ως βασικότατο ιεραποστολικό τους καθήκον και μέρος του μοναστικού τους έργου. Στο τέλος της ταινίας οι μοναχοί συλλαμβάνονται και σκοτώνονται από κάποιους τρομοκράτες.

Εδώ η θεραπευτική ισχύ της ανάγνωσης είναι της ανάγνωσης των ύμνων τους. Το πλαίσιο είναι αυτό της χριστιανικής κοινότητας μεταξύ τους και με τον Θεό. Έχουνε πρόγευση της εν Θεώ μέλλουσας βασιλείας με τις Λειτουργίες που επιτελούν, οι οποίες είναι σαν χορικά σε μία τραγωδία. «Η «λειτουργία των ωρών», είναι μια ομαδική προσευχή βασισμένη σε ψαλμωδίες, που γίνεται σε παρεκκλήσι επτά φορές την ημέρα. Το τραγούδι είναι αναπόσπαστο κομμάτι της προσευχής και του ρυθμού της Κιστερκιανής ζωής. Οι μοναχοί τραγουδούν με μια φωνή για να εισέλθουν στην κοινωνία με την Ανάσα της Ζωής. Ομόφωνα, ενώνονται ως ένας»¹. Λίγο καιρό, άλλωστε, πριν τη σύλληψή τους βλέπουμε μια προτύπωση της αιώνιας και μέλλουσας βασιλείας (αφού πιθανότατα θα ανήκουν στους εκλεκτούς) με το δείπνο που τελούν όλοι μαζί και που θυμίζει πολύ το Μυστικό Δείπνο. Η λογοτεχνική εδώ ανάγνωση είναι συμμετοχή σε ομαδική προσευχή.

1. Πληροφορίες παρμένες από τον ιστότοπο <http://www.cinelesxipatras.gr/03,p,2011a,04.pdf> τ. π. 18/12/2016.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η λογοτεχνία λειτουργεί θεραπευτικά για τον άνθρωπο και μέσα από τη γραφή και μέσα από την ανάγνωση. Η ιδιότητά της αυτή έχει αποτυπωθεί και σε κινηματογραφικές ταινίες, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο βιβλιοθεραπευτικών προγραμμάτων/προγραμμάτων φιλιανανγνωσίας στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα όπως η θεραπευτική εξέλιξη των αναγνωστών ή γραφόντων προσφέρονται για συζήτηση στην ομάδα, με στόχο την ανάδειξη της αξίας της λογοτεχνίας στο πλαίσιο ενός οπτικού εγγραμματισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Abrams, M. H. (2009). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Πατάκη.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βασιλόπουλος, Στ., Μπρούζος, Ανδ., & Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βλαχούτσικου, Τ. (2001). Γκεστάλτ. Στο *Σύγχρονες Ψυχοθεραπείες, από τη θεωρία στην εφαρμογή* (σσ. 223-236). Αθήνα: Π. Ασημάκης.
- Bordwell, D., & Thomson, Kr. (2009). *Εισαγωγή στην τέχνη του κινηματογράφου*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Γεωργαντά, Ευγ. (2002). *Τι είναι ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Π. Ασημάκης.
- Γεωργαντά, Ευγ. (2012). *Η διαδικασία της ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Ιδεότοπος.
- Culler, J. (2010). *Λογοτεχνική θεωρία, μια συνοπτική εισαγωγή*. Ηράκλειο Κρήτης: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Forgan, J. W. (2000). Using bibliotherapy to teach problem solving at *Intervention in School and Clinic*, 38, 75-82.
- Καμαριανός, Ι. (2002). *Εξουσία, ΜΜΕ και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1986). *Λεξικό Ψυχανάλυσης*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδάτου, Δ., & Μπελλάλη, Θ. (2008). *Βασικές γνώσεις ψυχολογίας για επαγγελματίες υγείας*. Αθήνα: Κριτική.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα: βιβλία που μιλούν σε μαθητές που σιωπούν*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Πουντόβκιν, Β. (2001). *Η τέχνη του ηθοποιού στο θέατρο και τον κινηματογράφο*. Αθήνα: Δαμιανός.

- Σανούδου, Χρ. (2016). Μια απόπειρα «ορισμού» της λογοτεχνίας. *Καθημερινή*, 16-10-2016, 16.
- Spinelli, Ern. (2005). *Ερμηνεύοντας τον κόσμο, Η φαινομενολογία στον υπαρξισμό και στην ψυχολογία*. Αθήνα: Άσπρη Λέξη.
- Τριανταφύλλου, Σ. (2001). "Watch out: Cinema is so permanent". (Πρόλογος με τον τίτλο). Στο Μ. Φερρό, *Κινηματογράφος και Ιστορία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φέλιου, Γ., & Κωνσταντινίδης, Γ. (2010). Η βιβλιοθεραπεία στην ειδική αγωγή. Στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Ερευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή»*, Συμβουλευτικός Σταθμός ψυχολογικής υποστήριξης του Παν/μίου Αιγαίου κ.α. φορείς, Αθήνα, 8-10 Οκτώβρη 2010, στο <http://schoolpress.sch.gr/eperiodiko/files/2015/04/ΠΡΑΚΤΙΚΑ-ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ-ΑΘΗΝΑΣ-2.pdf>
- Φέλιου, Γ. (2010). Η σχέση βιβλιοθεραπείας και ψυχοθεραπείας. *Συμβουλευτική*, τ.67, 2010, σσ.3-10 (το παρόν άρθρο διατίθεται και on line στην ιστοσελίδα <http://www.greekta.gr/periodiko67.pdf>).
- Wellek R. & Warren A. (1965). *Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δίφρος.

Διαδικτυογραφία

- Παπαδάκη, Αντ. «Ο κινηματογράφος και η ιστορία στη σχολική τάξη» αναρτημένο στην ιστοσελίδα: <http://users.sch.gr/anpapadaki/Courses/History/Didactic/O%20kinimatografos%20kai%20i%20istoria%20sti%20scholiki%20taksi.doc> τ. π.18/12/2016.
- <http://www.cinelesxipatras.gr/03,p,2011a,04.pdf> τ. π. 18/12/2016.

ABSTRACT

In the present study the therapeutic power of literature is studied, both as therapeutic writing and therapeutic reading, as it showed in films like: "Dead Poets Society", 1989, "Il postino", 1994, "Matilda", 1996, "The atonement", 2007, "The Reader", 2008 "Deux hommes et des dieux", 2010. In each one of them, the context as well as the way that literature cures is studied. Other variables which are also examined are the importance of the interpersonal relationship for man's personal psychological development, the facilitator's role, so that literature can cure, the importance of reader's personal stage of his psychological development, as well as the group to which the man belongs to and how it affects his understanding of literature. Finally, the

use of these films is suggested in classroom, so as to cultivate a love of reading in pupils.

Κατερίνα Ασημακοπούλου

Δασκάλα, Φοιτήτρια Ε.Α.Π.
Παπαδιαμάντη 41, 136 73 Μενίδι
Τηλ.: 6937291283
E-mail: katasimak81@yahoo.gr

Γεώργιος Κωνσταντινίδης

Δάσκαλος, Θεολόγος, PgCert Counselling, M.A.
Παπαδιαμάντη 41, 136 73 Μενίδι
Τηλ.: 6972639096
E-mail: eizenheim81@yahoo.gr

Λογοτεχνία και κινηματογράφος: Τα οφέλη του διαλόγου δύο διαφορετικών τεχνών για την εκπαίδευση

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις κοινωνίες του δυτικού κόσμου η εφεύρεση του Τυπογραφείου (15^{ος} αι. από τον Γουτεμβέργιο) στάθηκε η αφορμή για την ανάπτυξη και εξέλιξη του δεύτερου σύγχρονου μέσου επικοινωνίας που είναι το βιβλίο. Το βιβλίο, μέσω της δυνατότητας της μαζικής αναπαραγωγής, αποκτά ανταλλακτική αξία στη λογοτεχνική αγορά και οδηγεί στην εμφάνιση των πρώτων εκδοτικών οίκων. Και στις αρχές του εικοστού αιώνα τα ΜΜΕ χαρακτηρίζονται από μεγάλη εξέλιξη: Εμφανίζονται νέα μέσα, όπως ο κινηματογράφος, το ραδιόφωνο, η δισκογραφία, η τηλεόραση, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Η μαζικοποίηση αυτών τούτων συμβάλλει στην αναπαραγωγή των νέων κοινωνικών σχέσεων που επιβάλλει το κεφάλαιο. Τα νέα μέσα λειτουργούν σε μια συνεχή, άπαυτη ροή για όλο το εικοσιτετράωρο και για όλη τη ζωή του ανθρώπου (Σεραφετινίδου, 1991. ΜακΚουέλ & Βίνταλ, 2001). Η μαζική παραγωγή και διανομή του βιβλίου σε έντυπη και ψηφιακή μορφή και η βιομηχανία του κινηματογράφου, κυρίως στην Αμερική, διαμορφώνει συνθήκες ευνοϊκές για έναν δημιουργικό διάλογο μεταξύ ενός λογοτεχνικού αφηγήματος μέσω του κειμένου και του κινηματογραφικού αφηγήματος, μέσω της διαδοχικής ροής των εικόνων και των ήχων του φιλμ, μεταξύ του αναγνώστη και του θεατή (Bowser, 1994).

1. Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕ ΤΟΝ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟ

Ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους αφιερώνουν τα παιδιά σήμερα καθημερινά στην τηλεόραση ή στο διαδίκτυο όχι μόνο για να ικανοποιήσουν επιθυμίες οπτικής ψυχαγωγίας αλλά και εκπαίδευσης, κοινωνικοποίησης και αισθητικής καλλιέργειας. Δεν σημαίνει τούτο βέβαια, ότι όλα τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα, στα οποία εκτίθενται τα παιδιά, είναι υψηλής ποιότητας, ούτε ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι οπτικά προσανατολισμένο ή ότι παρέχει οπτικοακουστική παιδεία τέτοια που δίνει τη δυνατότητα στα

παιδιά να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στα εκπεμπόμενα μηνύματα (Ανδρέαδου και συν., 2006). Όμως, οι νέες τεχνολογικές εξελίξεις δημιουργούν νέα δεδομένα και για τη σχολική πρακτική. Για παράδειγμα, με τη δυνατότητα αποθήκευσης μιας κινηματογραφικής ταινίας σε DVD ή στο Διαδίκτυο, η κινηματογραφική απόλαυση γίνεται προσιτή σε όλους και εισχωρεί ως μέσο μάθησης και διδασκαλίας και στο σχολείο. Αυτό τούτο το συναίσθημα της απόλαυσης μιας κινηματογραφικής ταινίας είναι ένα παιχνίδι, το οποίο προσφέρει ευχαρίστηση ανάλογα με το ενδιαφέρον που προκαλεί. Και στη σημερινή εποχή διατίθενται πολλές ταινίες που καλλιεργούν την κρίση και διακρίνονται για την ποιότητά τους ιδιαίτερα όταν αυτές, ανεξάρτητα από τις αλλαγές ή μετατροπές¹, αποτελούν μεταφορά ενός λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο. Η συνάντηση των δυο τεχνών και ο γόνιμος διάλογος μεταξύ τους, κυρίως τα τελευταία χρόνια, δίνει νέες δυνατότητες και εργαλεία στον εκπαιδευτικό ανάλογα με το επίπεδο της «κινηματογραφικής» παιδείας του ιδίου και των μαθητών και της προσέγγισης των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιεί η ταινία. Παρόλο που η συνάντηση των δύο τεχνών γίνεται με μέσο την αφήγηση οι δυο τέχνες χρησιμοποιούν διαφορετικά εκφραστικά μέσα κατά την αφήγηση της ιστορίας τους π.χ. εικόνα και ήχο ο κινηματογράφος, γλωσσικές εκφράσεις η λογοτεχνία². Ο εκπαιδευτικός με την κατάλληλη «κινηματογραφική» παιδεία θα επιλέξει την ταινία και θα σχεδιάσει τις δραστηριότητες για τους μαθητές του λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές παραμέτρους του λογοτεχνικού και κινηματογραφικού αφηγήματος, ήτοι την αναπαράσταση και την αλληλουχία των γεγονότων, τον εκφραστικό τρόπο παρουσίασής τους, και το γεγονός στο οποίο εστιάζουν, που θα αποτελέσει το ζήτημα κοινωνικού προβληματισμού για τα παιδιά (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003. Μαυροσκούφης, 2012).

1. Στην ελληνική βιβλιογραφία οι θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με θεωρία της αφήγησης και τις αλλαγές που πραγματοποιούνται κατά τη μεταφορά του λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο, οι θεωρητικές και μεθοδολογικές έρευνες γύρω από το εν λόγω πεδίο, που πλέον έχουν αποδυναμώσει τις φωνές εκείνων που εμμένουν στην "πιστότητα" του πρωτότυπου λογοτεχνικού κειμένου, αναπτύσσονται ολοκληρωμένα στο Δ. Κακλαμανίδου (2006), *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο*, Αθήνα: Αιγόκερως.

2. Για τη συγκριτική αφηγηματολογία (μελέτη της με τη λογοτεχνική της πηγή) πρβλ. Discours dur écrit: essai de méthode, που καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος του τόμου του G. Genette (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.

2. ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κάθε εικόνα περνάει μηνύματα. Γεγονός είναι ότι από την εκπαίδευση απουσιάζει η κατάλληλη κινηματογραφική παιδεία που θα ασκήσει το άτομο στην ανάλυση και αποκωδικοποίηση της εικόνας και του ήχου της κινηματογραφικής μεταφοράς λογοτεχνικών έργων επιτυγχάνοντας τους επιδιωκόμενους στόχους που μπορεί να θέσει ο εκπαιδευτικός³. Ωστόσο τα μηνύματα της εικόνας είναι πολλαπλά (κυριολεκτικό, αντιληπτικό, γλωσσικό, πολιτιστικό) και ο θεατής για την κατανόηση και την ανάλυσή της επιλέγει, όποια επιθυμεί. Η οπτική της εικόνας περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από την απλή θέαση αυτής σε μια συνθήκη παθητικής κατανάλωσης της εικόνας· περιλαμβάνει την αφόρμηση της σκέψης, την εκ νέου δημιουργία της εικόνας με τη μεταβολή της σύνθεσής της μέσα από τη διανοητική επιλογή των πιο αξιόλογων στοιχείων της, ώστε αυτή να είναι κατάλληλη και για άλλη χρήση. Η εικόνα με το επιφανειακό και το υπολανθάνον νόημά της κωδικοποιεί τον λόγο και αποπειράται να τον ενδυναμώσει υπό την προϋπόθεση της αυξημένης παρατηρητικότητας που πρέπει να χαρακτηρίζει το άτομο (Dick, 2010: 268-308. Κιμουρτζής, 2013: 33. για την κινηματογραφική εικόνα δεξ και Μέγα, 2011: 81 κ.ε).

Κάθε κινηματογραφική ταινία διακρίνεται για τις πολλαπλές αφηγήσεις. Αρχικά ιδιαίτερα σημαντική είναι η *αφήγηση του δημιουργού σκηνοθέτη*, η οποία όταν πρόκειται για τη μεταφορά ενός λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο, αναπόφευκτα συμπεριλαμβάνει και άλλα εργαλεία που αναζητά ο σκηνοθέτης για να περάσει το πνεύμα του βιβλίου. Κατά συνέπεια η ταινία μπορεί αντιμετωπίζοντας κριτικά το λογοτεχνικό αφήγημα να περιλαμβάνει και παρεμβάσεις ως προς τα πρόσωπα, τις καταστάσεις, το χρόνο κ.λπ. Μια δεύτερη αφήγηση αφορά στο *ειδικευμένο αναγνωστικό κοινό*, το οποίο προσλαμβάνει και αναπαράγει το περιεχόμενο με το δικό του τρόπο, και διαφοροποιείται από την πρόσληψη της *αφήγησης από το ευρύ κοινό*. Τέλος, υπάρχει και η αφήγηση που προκύπτει από τις επαναλαμβανόμενες *επαναγνώσεις του έργου κατά τα χρόνια μετά τη δημιουργία του* (Κιμουρτζής, 2013: 34. Dick, 2010).

Ο οπτικός αλφαριθμητισμός αναδεικνύει τη σημασία της οπτικής κουλτούρας που καθορίζει τις αξίες που έχουν για τη σκέψη και την αντίληψη οι εικόνες. Επειδή η κουλτούρα της εικόνας έχει σημαντική επίδραση στο άτομο και επηρεάζει όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού και προσωπικού βίου

3. Στην Ελλάδα έχουν γίνει στο παρελθόν προσπάθειες εισαγωγής του κινηματογράφου στην εκπαίδευση με σημαντικά αποτελέσματα για την οπτικοακουστική παιδεία των μαθητών, όπως για παράδειγμα το «Πρόγραμμα Μελίνα (1995-2004)» και το Πρόγραμμα «Πάμε σινεμά;» (1999-2003), τα οποία υλοποιήθηκαν αλλά δεν υπάρχουν εκτενείς μελέτες πάνω στο θέμα.

και επειδή με τη συμβολή των πολυμέσων καθίσταται πολύ δυναμική η σχέση εικόνας και εκπαίδευσης η συνανάγνωση της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου κρίνεται πολύ σημαντική· αφενός για την πρόκληση του ενδιαφέροντος και της διαμόρφωσης θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στη λογοτεχνία και αφετέρου για τον εμπλουτισμό της αντίληψης των μαθητών για την κοινωνία, τα γεγονότα, την ιστορία προκαλώντας ταυτόχρονα νοητικές δυνατότητες σύνθεσης, επισήμανσης των διαφοροποιήσεων αλλά και ανακάλυψης του πλουραλισμού της εικόνας ως προς την ερμηνεία του κόσμου (Flemming, 1993: 72 κ.ε.).

3. ΜΠΡΟΣΤΑ ΣΕ ΜΙΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΤΑΙΝΙΑ

Ο κινηματογράφος από την εποχή της εφεύρεσής του ήδη (βωβός κινηματογράφος) ασκούσε και ασκεί μια μαγική γοητεία τόσο με την εικόνα -κίνηση, οπτικά και ακουστικά εφέ, συνδεσμολογία πλάνων, χρωματικούς τόνους στη χροιά της φωνής, φωτογραφία- όσο και με τα μηνύματα, έκδηλα ή υπολανθάνοντα, που εκπέμπει (Κιμουρτζής, 2013: 37. Stamm, 2006). Αποτελεί ένα γόνιμο πεδίο σκέψης, καθώς παράγει ένα πλαίσιο ερωτημάτων για τον κόσμο, για το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και φυσικό περιβάλλον, για τον άνθρωπο και συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ενεργούς στοχαστικής διάθεσης των μαθητών προάγοντας τοιούτοτρόπως την κριτική και δημιουργική σκέψη.

Επειδή το κοινό που παρακολουθεί μια κινηματογραφική ταινία διαφοροποιείται, είναι αναμενόμενο να λαμβάνουν διαφορετικές πληροφορίες ο απλός εργάτης από έναν επιστήμονα, αυτός που έχει υπάρξει θεατής πολλών ταινιών από αυτόν που δεν έχει δει ταινίες, αυτός που έχει έντονη παρατηρητικότητα και προσηλώνεται στην ταινία και αναστοχάζεται σε σχέση με τα μηνύματα της ταινίας από τον απλό θεατή. Η οπτική κουλτούρα, ο οπτικός αλφαριθμητισμός και η αναγνώριση της εκπαιδευτικής αξίας της εικόνας γενικά συμβάλλει στην επιστημονική ανάγνωση της ταινίας. Ο άνθρωπος προκειμένου να απαλλαγεί από τα στερεότυπά του ή για να μετριάσει τις θυμικές του αντιδράσεις, παρακολουθώντας μια μεταφορά ενός λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο, πρέπει μέσω της εκπαίδευσης να αναπτύξει τα γνωστικά του και συναισθηματικά του αντανακλαστικά (Κιμουρτζής, 2013: 38 κ.ε. Sorlin, 2004: 48 κ.ε.). Η κινηματογραφική «παιδεία» του εκπαιδευτικού και των μαθητών θα καθορίσει και την επιλογή και την προσέγγιση της ταινίας και το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων (Ανδρεάδου και συν., 2006: 102 κ.ε.).

Η κριτική προσέγγιση και η ανάλυση της ταινίας που μεταφέρει στον κι-

νηματογράφο ένα λογοτεχνικό κείμενο με σκοπό να ευαισθητοποιήσει, ενημερώσει και εξετάσει με κριτική ματιά κοινωνικά προβλήματα, απόψεις και οπτικές γωνίες ενός θέματος στην εκπαίδευση, ακολουθεί μια πορεία διαδοχικών φάσεων ανάλογα με τον προσανατολισμό του εκπαιδευτή. Όταν ο εκπαιδευτής στηρίζεται στη σύνθεση στοιχείων με βάση τις θεωρίες του κινηματογράφου και τις ιστορικογραφικές απόψεις, η πορεία ανάλυσης ακολουθεί, σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2005: 138 κ.ε.), τα εξής στάδια:

Α) Διερεύνηση εξωτερικών χαρακτηριστικών, όπως ο τίτλος, η υπόθεση του έργου, η χώρα προέλευσης, η γλώσσα, η διάρκεια κ.ά.

Β) Διερεύνηση εσωτερικών χαρακτηριστικών, όπως η γνησιότητα, η σκηνοθεσία, η ηθοποιία, η υπόθεση, η επιμέλεια, η δράση, ο ήχος και η μουσική, η κριτική αποτίμηση κ.ά.

Γ) Διερεύνηση στοιχείων υποβάθρου, όπως η παραγωγή, το σενάριο, η συσχέτιση της ταινίας με το λογοτεχνικό αφήγημα, η διανομή των ρόλων.

Δ) Ανάλυση του έργου σε σχέση με τις προθέσεις και τα μηνύματα που εκπέμπει, το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται, η ένταξη της ταινίας στην ιστορία του κινηματογράφου κ.ά.

Από την άλλη κρίνεται σκόπιμο να αναδεικνύονται τα εκφραστικά μέσα της ταινίας, τα οποία πέρα από τους συντελεστές και τα στοιχεία ταξινόμησης, είναι σημαντικά, γιατί στηρίζονται στις απόψεις, τα βιώματα και τα συναισθήματα των παιδιών, καθώς ο εκπαιδευτής θέτει τα ερωτήματα του διαλόγου που θα αναπτυχθεί (συμπεριφορές, αντιδράσεις των κεντρικών προσώπων ρόλων, προσωπικές στάσεις απέναντι σε θέματα που τίγονται, εντυπώσεις από την εικόνα και τον ήχο, λάθη ή ασυνέπειες, μηνύματα) (Θεοδωρίδης, 2002).

Άρα, ο εκπαιδευτής εξετάζει κατά την επιλογή και ανάλυση μιας κινηματογραφικής ταινίας αρχικά το ιστορικό πλαίσιο που οδηγεί στο συγκεκριμένο σενάριο, την υπόθεση του έργου και πώς αυτό εξελίσσεται στην οθόνη (αν πρόκειται για κάτι νέο που εξαγγέλλεται αλλά δεν φαίνεται) και τελικά εξετάζει τη σχέση σκηνοθέτη και συγγραφέα από την οποία προκύπτει και η κατανόηση και ερμηνεία της προβολής και πρόκρισης συγκεκριμένων συμβολισμών και ιδεών (Κιμουρτζής, 2013).

4. Η ΣΥΝΑΝΑΓΝΩΣΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η εξέλιξη των μέσων της τεχνολογίας και η αναπτυσσόμενη οπτική κουλτούρα δίνουν βαρύνουσα θέση στο πολυτροπικό μήνυμα με κείμενο, ήχο

και εικόνα. Η κατανόηση της συγκεκριμένης γλώσσας είναι απλή για τα παιδιά, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι διακατέχονται από οπτικοακουστικό αλφαριθμητισμό (audiovisual literacy). Αυτή ακριβώς η αδυναμία δημιουργεί επιτακτικά την ανάγκη να γίνει το σχολείο ο φορέας που θα καλλιεργήσει στα παιδιά την ικανότητα να αναλύουν κριτικά το οπτικοακουστικό μήνυμα, να συνειδητοποιούν τη δύναμή του και να το χρησιμοποιούν με δημιουργικό τρόπο (Μέγα, 2011: 82).

Η μεταφορά της πλοκής του λογοτεχνικού έργου σε μια γλώσσα που το αναπαριστά με ήχο και εικόνα είναι μια νέα αφήγηση με κιναισθητικά στοιχεία που διευρύνει την πολιτική και κοινωνική αντίληψη και τη φαντασία του μαθητή (Κωττούλα, 2014: 32). Η συνανάγνωση λογοτεχνίας και κινηματογράφου, πέρα από την τέρψη και την ευχαρίστηση που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές η ζωντανή γλώσσα και η μαγεία του κινηματογράφου, αποβλέπει με τη χρήση της στο σχολείο να μετατρέψει τους μαθητές από παθητικούς σε ενεργητικούς δέκτες των μηνυμάτων και μέσω της ορθής κατανόησης και της κριτικής δημιουργικής σκέψης να προκαλέσει και να επιτρέψει τη συζήτηση και το διάλογο γύρω από σημαντικά κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα ή ζητήματα αξιών και θεσμών ή να εμπλέξει τον μαθητή σε εποικοδομητικά παιχνίδια εφευρετικότητας (Μέγα, 2011: 82).

Σύμφωνα με τον Κιμουρτζή (2013: 377 κ.ε.) οφείλουμε να χρησιμοποιήσουμε τον κινηματογράφο, (και συγκεκριμένα κινηματογραφικές ταινίες που έχουν διδακτικό περιεχόμενο και είναι εύκολα προσβάσιμες στον εκπαιδευτικό), ως εργαλείο μάθησης γιατί:

Α. δημιουργεί ερευνητική διάθεση και δυνατότητα ανάπτυξης νέων δραστηριοτήτων

Β. δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να διαχειριστούν μόνοι τους τη μάθησή τους

Γ. αποκτούν οι μαθητές νέα αντίληψη για τη γνώση

Δ. επιτρέπει τη διαθεματική προσέγγιση και τη σύνδεση διαφόρων επιστημών

Ε. περιλαμβάνει στοιχεία που μπορούν να κινητοποιήσουν «όλους εκείνους τους αντιληπτικούς μηχανισμούς του μαθητή [...] που η παραδοσιακή εκπαίδευση έχει διατηρήσει σε χειμερία νάρκη» (Κιμουρτζής, 2013: 381).

Απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν η πρόκληση του ενδιαφέροντος, η ελκυστικότητα του περιεχομένου και της πλοκής της ταινίας που μεταφέρει το λογοτεχνικό κείμενο και η φαντασία, η ευαισθησία, η τόλμη, η επιμονή και υπομονή του εκπαιδευτικού που θα ενσωματώσει στην καθημερινή σχολική πράξη την οπτικοακουστική παιδεία (Μέγα, 2011: 85. Gardner, 2009).

Τα βασικά στάδια ανάλυσης της κινηματογραφικής ταινίας που θα επιλέξει με τα κριτήρια οπτικοακουστικής παιδείας ο εκπαιδευτικός περιλαμβάνουν: 1. Τη γνώση του τόπου και του χρόνου που εκτυλίσσονται τα γεγονότα, 2. Το ουσιαστικό θέμα του έργου, τις βασικές του ιδέες, 3. Τη διακρίβωση των ορίων μεταξύ της αλήθειας και του μύθου, του πραγματικού και του φανταστικού, 4. Τη διερεύνηση της αντικειμενικότητας των απόψεων που προβάλλονται και 5. Τη στάση απέναντι σε ιδεολογίες, σε αξίες, στερεότυπα και προκαταλήψεις (Κιμουρτζής, 2013).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Μέγα, 2011. Πλειός, 2005. Berk, 2009) τα οφέλη για τους μαθητές είναι πολυδιάστατα. Κατά αρχάς προκαλείται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και διευκολύνεται το έργο του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, η δυνατότητα που δίνεται στον μαθητή να μάθει να «διαβάζει» την εικόνα ξεφεύγει από την παραδοσιακή διδασκαλία και η σύνδεση εικόνας και λόγου, μουσικής και χρώματος, μύθου και πραγματικότητας δίνει διάφορες διαστάσεις του πολιτισμού μας, καθιστώντας τις διεργασίες και τις δραστηριότητες για τον μαθητή εποικοδομητικές. Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι ήδη ο κινηματογράφος είναι μια μορφή άτυπης εκπαίδευσης που απλώς ακόμα δεν έχει εισαχθεί στα σχολεία. Η εισαγωγή του κινηματογράφου στα σχολεία υπό κατάλληλες προϋποθέσεις αφενός θα ενδυναμώσει τη στοχαστική διάθεση των μαθητών αφετέρου θα συμβάλλει στην οπτικοακουστική και αισθητική τους παιδεία και θα καταστήσει εφικτή την ολιστική ανάπτυξη της πραγματικότητας (στο συναισθηματικό και στο γνωστικό τομέα).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρεάδου, Χ., Γούλης, Δ., & Γρόσδος, Σ. (2006). Κινηματογράφος στο σχολείο: μια αισθητική εμπειρία. Στο: *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων, Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση*, Πειραιάς: ΕΚΠΑ Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς, σσ. 98-106.
- Bazin, A. (2005). *What is cinema?* Vol. I. Foreword by J. Renoir, New Foreword by D. Andrew, Essays selected and translated by Hugh Gray. London, England: University of California Press, Ltd.
- Bowser, E. (1994). *The transformation of Cinema 1907-1915. History of the American Cinema*. Τόμος 2. Μέρος 2. University of California Press.
- Γρόσδος, Σ., & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστήμιου Θεσ/κης.

- Dick, F. B. (2010). *Ανατομία του Κινηματογράφου*. (μτφρ. Ι. Νταβαρίνου, Επιμ. Ε. Στεφάνη). Αθήνα: Πατάκη.
- Flemming, D. (1993). *Media teaching*. Oxford: Basil Blackwell.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- Κακλαμανίδου, Δ. (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κιμουρτζής, Γ. Π. (2013). (επιμ.). *CineScience. Ο κινηματογράφος στον φακό της επιστήμης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωττούλα, Μ. (2014). Οι γλώσσες της αφήγησης ως διδασκαλία και μάθηση. *Λογοτεχνία και Κινηματογράφος. Νέος Παιδαγωγός*, 2, 25-39.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2012). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μέγα, Γ. (2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: το παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μέγα, Γ. (2011). Αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Στο: *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών ΕΣΠΑ 2007-2013/Ε.Π. Ε. & ΔΒΜ/ Α.Π. 1-2-3*. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμ. Α': Γενικό Μέρος (σσ. 62-80), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΜακΚουέλ, Ν.& Βιντάλ, Σ. (2001). *Σύγχρονα μοντέλα επικοινωνίας. Για τη μελέτη της μαζικής επικοινωνίας*. (Εισαγωγή-Επιμέλεια: Σ. Παπαθανασόπουλος, Μτφρ. Κ. Μεταξά). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Σεραφετινίδου, Μ. (1991). *Κοινωνιολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sorlin, P. (2004). *Κοινωνιολογία του Κινηματογράφου*. (Μτφρ. Π. Μαρκέτου, Επιμ. Χ. Δερμεντζόπουλος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stamm, R. (2006). *Εισαγωγή στη θεωρία του κινηματογράφου*. (Μτφρ. Κ. Κακλαμάνη, Επιμ. Ε. Στεφανή). Αθήνα: Πατάκη.

ABSTRACT

The communicative function of cultural and civilizing elements which is being achieved through reading literature or through the revision of a literature text in the world of entertainment as a "cinematic narrative", contributes to the subject's "armory" not only by expressive abilities but also by knowledge, values and principles of social behavior. A successful

adapted literature text that results from the conversation between literature and cinema can attract the children's interest and form a useful tool for the teacher, on one hand, in order for the students to get accustomed with codes and methods of the audiovisual arts and, on the other hand, to develop abilities of critical attitude that concern the messages. The "co-reading" between literature and cinema enriches their perspective for the value system, the events and history as well as it gives new cognitive capacity of a pluralistic interpretation of society.

Keywords: Literature, Cinema, Education

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου

*Επίκ. Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
E-mail: snikola@cc.uoi.gr*

**ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
ΚΑΙ ΦΥΛΟ**

Μην ποντάρετε στον πρίγκιπα: τα σεξιστικά στερεότυπα στα κλασικά παραμύθια και η ανατροπή τους

Ιωάννα Δημητρακάκη, Ελένη Ντζάνη, Ιωάννα-Μαρία Χρονοπούλου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εισήγησή μας δανείζεται το όνομά της από το βιβλίο *«Don't bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England»* του J.D. Zipes, μια ανθολογία φεμινιστικών παραμυθιών και κριτικών δοκιμίων ως παράδειγμα για το πώς η λογοτεχνία μπορεί να δημιουργήσει έναν νέο τρόπο θέασης του κόσμου. Δεδομένου ότι συζητήσεις που αφορούν τις σχέσεις των δύο φύλων και τους ρόλους τους στην κοινωνία βρίσκονται στην επικαιρότητα, όλο και περισσότερα σχετικά αναγνώσματα δημιουργούνται με σκοπό την εξάλειψη των στερεοτύπων και έναν επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών ρόλων.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αυτής θα αναφερθούμε συνοπτικά στις έννοιες του σεξισμού και των σεξιστικών στερεοτύπων, στη φεμινιστική κριτική και την επιρροή που άσκησε στη μελέτη της λογοτεχνίας και συγκεκριμένα των παραμυθιών. Στο δεύτερο μέρος, θα επιχειρήσουμε τον εντοπισμό των στερεοτυπικών αντιλήψεων σε σχέση με το φύλο στα κλασικά παραμύθια. Κατόπιν, θα παραθέσουμε σύγχρονες παραλλαγές τους με ανατρεπτικά στοιχεία ως προς τη σκιαγράφηση των ηρώων και των ηρωίδων.

1.1 ΠΕΡΙ ΣΕΞΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΕΞΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ

Όπως και κάθε προσπάθεια κατηγοριοποίησης και απόδοσης συγκεκριμένων ιδιοτήτων από μέρους μιας ομάδας ατόμων σε άλλες ομάδες με βάση ορισμένα κριτήρια, ο διαχωρισμός των ανθρώπων ανάλογα με το φύλο τους αποτελεί έναν τρόπο δημιουργίας εντυπώσεων, συχνά λανθασμένων, για εκείνους. Τα στερεότυπα σχετικά με τα φύλα ορίζονται ως υπεραπλουστευμένες κοινωνικές αντιλήψεις αναφορικά με τις ικανότητες και το ρόλο των ατόμων, στην εργασία, την εκπαίδευση και άλλους κοινωνικούς θεσμούς βάσει του φύλου τους. Οι ιδιότητες που αποδίδονται στα δυο φύλα είναι αντιδιαμετρικά αντίθετες. Έτσι, η κοινωνία αναμένει από ένα άτομο ανδρικού φύλου να είναι αποφασιστικό, ανεξάρτητο, ανταγωνιστικό, τολμηρό, έξυπνο και επιθετικό. Αντί-

θετα, συγχωρεί –και συχνά μάλλον επικροτεί– τη στοργικότητα, την παθητικότητα, την εξάρτηση και την ευγένεια από τα άτομα θηλυκού φύλου (Μαραγκουδάκη, 1995). Τα στερεότυπα αυτά καθορίζουν τον ρόλο που είναι κοινωνικά αποδεκτός για το κάθε φύλο. Με αυτόν τον τρόπο, ένας διαχωρισμός, αρχικά βιολογικός, καταλήγει να είναι και κοινωνικός. Οι αντιλήψεις αυτές δημιουργούν ένα «καλούπι» μέσα στο οποίο το κάθε άτομο πρέπει να χωρέσει χωρίς να του επιτρέπεται να βγει από τα όριά του. Ότι ξεφεύγει από το πλαίσιο αυτό πρέπει να καταστέλλεται ή να αποκρύπτεται, διαφορετικά επισύρει κατακραυγή ή/και περιθωριοποίηση (Κουκλατζίδου, 2014).

Για να υποδηλωθεί το ιδεολογικό υπόβαθρο και οι κοινωνικές συμπεριφορές οι οποίες, με κριτήριο τη διαφορά στο φύλο διαιρούν τους ανθρώπους σε δύο μεγάλες κατηγορίες, συνοδεύοντάς τις με τα αντίστοιχα αναμενόμενα χαρακτηριστικά ως προς τις ικανότητες, τον προορισμό και τους ρόλους των δυο φύλων, οι αμερικανίδες φεμινίστριες πρότειναν τον όρο *σεξισμός*.

Υπάρχουν θεωρίες που αποδίδουν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ατόμων διαφορετικού φύλου σε βιολογικούς παράγοντες (βιολογικός ντετερμινισμός) και άλλες όπως η θεωρία της κοινωνικής μάθησης και εκείνη της γνωστικής ανάπτυξης που υποστηρίζουν ότι οι διαφορές των δύο φύλων θα πρέπει να αποδίδονται στη διαφορετική διαπαιδαγώγηση που λαμβάνουν τα άτομα ανάλογα με το φύλο τους (Κανατσούλη, 2002).

Οι απόψεις της κάθε κοινωνίας σχετικά με τα δύο φύλα αποτυπώνονται στα λογοτεχνικά έργα της αντίστοιχης χρονικής περιόδου. Αυτό συμβαίνει αφενός επειδή ο εκάστοτε συγγραφέας επηρεάζεται από τις κυρίαρχες αντιλήψεις της εποχής του και αφετέρου, πιθανόν και σημαντικότερα στο παρελθόν, επιδιώκει μέσω του έργου του να διαμορφώσει τις αντιλήψεις της νέας γενιάς. Το γεγονός αυτό έστρεψε το ενδιαφέρον ορισμένων ερευνητριών στη μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων με βάση τον τρόπο παρουσίασης των δυο φύλων. Ειδικότερα, στην περίπτωση της παιδικής λογοτεχνίας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση, καθώς θεωρήθηκε ότι το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι περισσότερο ευάλωτο, μη έχοντας διαμορφώσει ακόμα άποψη για αυτά τα ζητήματα.

1.2 Η ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 υποστηρίκτριες του φεμινιστικού κινήματος «εισχώρησαν» στον τομέα της λογοτεχνίας και καταπάιστηκαν με τη μελέτη της αναπαράστασης του γυναικείου φύλου στα διάφορα λογοτεχνικά κείμενα. Οι πρώτες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν γύρω από το θέμα του φύλου χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: από τη μια έρευνες που αφορούσαν τη

γυναίκα ως αναγνώστρια- καταναλώτρια της ανδρικής λογοτεχνικής παραγωγής κι από την άλλη μελέτες που επικεντρώνονται στη γυναίκα ως συγγραφέα. Συγκεκριμένα για την παιδική λογοτεχνία, η Higginet ορίζει τη φεμινιστική κριτική της παιδικής λογοτεχνίας ως προς τρεις παραμέτρους: ποιος, τι, για ποιον (Κανατσούλη, 2008: 53). Ασχολείται, δηλαδή, με τη γυναίκα ως συγγραφέα παιδικής λογοτεχνίας, με τον τρόπο παρουσίασης των δυο φύλων στα παιδικά βιβλία και με το φύλο του αναγνωστικού κοινού. Στη συγκεκριμένη εργασία εστιάζουμε στη δεύτερη παράμετρο, την αναπαράσταση, δηλαδή, των έμφυλων ταυτοτήτων στα έργα της παιδικής λογοτεχνίας.

Σύμφωνα με την Donovan (2014), βασικό ζήτημα είναι η αξιολόγηση της *αυθεντικότητας* των γυναικείων χαρακτήρων. Το κριτήριο για να θεωρηθεί ένας χαρακτήρας αυθεντικός είναι *«το αν διαθέτει μια αναστοχαστική κριτική συνείδηση, αν είναι ηθικός πράττων, ικανός να αυτοπροσδιορίσει την πράξη του»* (σ. 371). Στη πλειοψηφία των λογοτεχνικών έργων οι γυναίκες παρουσιάζονται στερεοτυπικά, απεικονίζοντας άλλοτε το πνευματικό και άρα καλό κι άλλοτε το υλικό και συνεπώς κακό. Κατά βάση η γυναίκα κρίνεται και προσδιορίζεται ανάλογα με τη σχέση της με τον άνδρα, το αν εξυπηρετεί ή αντιστρατεύεται τους σκοπούς του. Γενικότερα, στις ιστορίες που περιγράφονται σχέσεις αρσενικού/ θηλυκού, ο αρσενικός ήρωας παρουσιάζεται ως ο κανόνας, έχοντας όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που ορίζουν το τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος. Αντίθετα, η γυναίκα ηρωίδα εμφανίζεται μόνο στο βαθμό που εμπλέκεται στις περιπέτειες του άντρα, με αποτέλεσμα να θεωρείται υποδεέστερη και ασήμαντη (Κουκλατζίδου, 2014).

1.3 ΛΑΪΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Παρά το γεγονός πως τα παραμύθια ξεκίνησαν ως προφορικές αφηγήσεις για την ψυχαγωγία των μεγάλων, αποτελούν συνήθως την πρώτη επαφή των παιδιών με τον έντεχνο γραπτό λόγο. Πλέον θεωρούνται κατεχορήγ ανάργνωσμα (ή ακρόαμα) για μικρές ηλικίες, καθώς σύμφωνα με τον F. Andre Favat, *«ανάμεσα στο παραμύθι και τη σκέψη των παιδιών υπάρχουν πολλά κοινά στοιχεία όπως ο ανιμισμός, ο εγωκεντρισμός, η παρέμβαση υπερφυσικών δυνάμεων (μαγεία), η νομοτελειακή επιβράβευση του καλού και δίκαιου και η τιμωρία του κακού και άδικου»* (Μαραγκουδάκη, 1995: 319). Έτσι, οι γονείς που οδεύουν προς τα βιβλιοπωλεία προκειμένου να ικανοποιήσουν το αίτημα του παιδιού τους για ψυχαγωγία δείχνουν μια προτίμηση στα κλασικά παραμύθια.

Ο στόχος ψυχαγωγία επιτυγχάνεται. Τι γίνεται όμως με τη διαπαιδαγώγηση; Πριν ακόμα καταγραφούν, οι γυναίκες, συνήθως οι παραμάνες, αφηγούνταν

παραμύθια στα παιδιά με σκοπό τη διάδοση της λαϊκής σοφίας στις νεότερες γενιές. Τα παραμύθια αποτελούσαν το κοινό σημείο αναφοράς μιας ή και περισσότερων κοινωνιών καλλιεργώντας την αίσθηση του δεσμού μεταξύ τους. Ουσιαστικά προετοίμαζαν τα παιδιά για την είσοδο στον κόσμο των ενηλίκων. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική κριτική, τα παιδιά έχουν την τάση να ταυτίζονται με τους ήρωες και τις ηρωίδες των παραμυθιών. Στην πλοκή τους παρουσιάζονται συγκρουσιακές και έντονες συναισθηματικές καταστάσεις, ως βιώματα του κεντρικού ήρωα. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους μικρούς αναγνώστες να αντιμετωπίσουν προσωπικά άγχη και φοβίες για την επερχόμενη ενηλικίωση με μεγαλύτερη ηρεμία, ελπίζοντας ουσιαστικά σε ένα τέλος/μία λύση αντίστοιχα αίσια με του παραμυθιού (Rowe, 1986· Αναγνωστοπούλου, 2007).

1.4. Η ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΑ ΛΑΪΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Από τα έργα που μελετήθηκαν ανά καιρούς από τις φεμινίστριες κριτικούς, τα λαϊκά παραμύθια είναι αυτά που διαβάστηκαν και δίχασαν περισσότερο. Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη τη λειτουργία που έχει μέχρι και σήμερα το λογοτεχνικό αυτό είδος γίνεται κατανοητή η τοποθέτησή του στο στόχαστρο των φεμινιστριών.

Οι φεμινίστριες κριτικοί, οι οποίες εστίασαν κατά κύριο λόγο στην ανάλυση της συλλογής των αδελφών Γκριμ, θεώρησαν ότι το περιεχόμενο των παραμυθιών διατηρεί και προβάλλει σεξιστικές προκαταλήψεις. Ταυτόχρονα, οι απόψεις και οι αξίες που εγγράφονται στα παραμύθια σε σχέση με το γυναικείο φύλο κρίθηκαν αναχρονιστικές. Σύμφωνα με την Bottingheimer, η συντριπτική πλειοψηφία των παραμυθιών των αδελφών Γκριμ παρουσιάζει τις γυναίκες ως σιωπηλές, παθητικές και εξαρτώμενες είτε από τις περιστάσεις είτε από μια κυρίαρχη αντρική φιγούρα (Κανατσούλη, 2008)¹. Η μεταφορά αυτών των παραμυθιακών φαντασιώσεων στην πραγματική ζωή μετατρέπει τον γάμο και τη μητρότητα σε στόχους επιτακτικούς και απόλυτους για τις γυναίκες προκειμένου να είναι αποδεκτές κοινωνικά. Τα παραμύθια, δηλαδή, ενθαρρύνουν τις γυναίκες να εσωτερικεύσουν τις «πραγματικές» λειτουργίες του φύλου τους, όπως αυτές ορίζονται σε μια πατριαρχική κοινωνία (Rowe, 1986). «Τα παραδοσιακά παραμύθια, που μ' αυτά ανατράφηκαν και ανατρέφονται γενιές παιδιών, αντικαθρεπτίζουν τον φαλλοκεντρισμό της κοινωνίας, που μέσα σ' αυτήν γεννήθηκαν, μιας κοινωνίας, που ίσως διαφοροποιείται, αλλά που τελι-

1. Η άποψη της Bottingheimer και άλλων φεμινιστριών κριτικών δεν είναι βέβαια η μοναδική. Για περισσότερες πληροφορίες για τις απόψεις άλλων κριτικών, βλ. Κανατσούλη Μ. (2002).

κά, στις βασικές αρχές της δεν αλλάζει» (Μαραγκουδάκη, 1995: 322). Με αυτά τα λόγια η Ζωρζ Σαρή συνοψίζει την αντίληψη και την κριτική που ασκήθηκε από τις φεμινίστριες στα παραμύθια των αδερφών Γκριμ.

Πρέπει, βέβαια να σημειωθεί, ότι η κριτική δεν αφορά το μύθο, την ιστορία που διηγούνται οι αδερφοί Γκριμ, αλλά τον τρόπο με τον οποίο επέλεξαν να τον καταγράψουν. Οι ιστορίες τους διακατέχονται από τις κρατούσες πολιτικές και κοινωνικές απόψεις της εποχής, των οποίων οι δύο φιλόλογοι ήταν υποστηρικτές και τις οποίες θέλησαν να προπαγανδίσουν. Η ιδεολογία αυτή έμμεσα τροφοδοτούσε την κοινωνική ανισότητα, δίνοντας προβάδισμα στο ανδρικό φύλο. Σε πρώτη φάση, το πατριαρχικό μοντέλο οικογένειας υπαγόρευε τόσο τη σχέση μεταξύ των δύο φύλων εντός αυτής, όσο και το ρόλο που διαδραμάτιζε το κάθε φύλο στην κοινωνία. Οι επιταγές της χριστιανικής πίστης και ηθικής, παράλληλα, όριζαν την πρέπουσα συμπεριφορά για κάθε άτομο, με βάση το φύλο του. Ως «αστοί ιεραπόστολοι», όπως παρατηρεί ο Ζίρες, οι Γκριμ συνέβαλαν «στην κυριολεκτική “αστικοποίηση” των προφορικών παραμυθίων που ανήκαν στην αγροτική και άλλες χαμηλές κοινωνικές τάξεις και ήταν διανοημένα από τα συμφέροντα και τις προσδοκίες αυτών των τάξεων.» (Οικονομίδου, 2013: 4).

2. ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΤΡΟΠΕΣ ΤΟΥΣ

Από τη στιγμή που οι φεμινίστριες κριτικοί έστρεψαν το ενδιαφέρον στο φύλο και την παρουσίαση αυτού στα έργα της λογοτεχνίας, παρατηρήθηκε ένα νέο ρεύμα στην παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων που προσπαθούσε να ανατρέψει ή έστω να μην διαιωνίζει στερεοτυπικά προκαθορισμένες αντιλήψεις για τα δυο φύλα. Όπως αναφέρει η Οικονομίδου (2000), οι νεωτερισμοί που εμφανίζονται στα νέα λογοτεχνικά κείμενα επιτυγχάνονται είτε μέσω της μεταγραφής των κλασικών κειμένων, είτε μέσω της συγχώνευσης παραδοσιακών μοτίβων και σύγχρονων αναφορών σε περιβάλλοντα μη οικεία για τον αναγνώστη. Οι τεχνικές αυτές στοχεύουν στην ανατροπή τόσο των θεματολογικών και χαρακτηριστικών στερεότυπων, όσο και των τρόπων αφήγησης των κλασικών κειμένων.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης θα επικεντρωθούμε σε μια κατηγορία των παραμυθίων των αδελφών Γκριμ και θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε από τη δική μας οπτική τα σεξιστικά στερεότυπα που είναι εμφανή στα κείμενά τους και τον τρόπο με τον οποίο αυτά ανατρέπονται σε σύγχρονες μεταγραφές τους. Τα παραμύθια που θα εξεταστούν στη συνέχεια (“Little

Snow-White”, “Little Brier Rose” και “The frog King or Iron Heinrich”²⁾ έχουν ως ήρωες πρίγκιπες και πριγκίπισσες και αποτελούν έργα ιδιαίτερα διαδεδομένα στις μικρές και μεγάλες ηλικίες.

Η ιστορία της **Ωραίας Κοιμωμένης**, είναι γενικά γνωστή. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που μπορεί να παρατηρήσει κανείς τόσο στην Ωραία Κοιμωμένη, όσο και στην πλειοψηφία των παραμυθιών των αδελφών Γκριμ, είναι η έμφαση που δίνεται στην εξωτερική ομορφιά της πριγκίπισσας (“... *the queen gave birth to a girl who was so beautiful...*”, “... *the beautiful sleeping Little Brier-Rose...*”), καθώς η μορφή του χαρακτήρα συνήθιζε να υποδηλώνει και την ποιότητα του εσωτερικού του κόσμου (Οικονομίδου, 2013). Πέρα από την ομορφιά της ηρωίδας, ο αναγνώστης ενημερώνεται και για τις άλλες αρετές που είχε αποκτήσει μεγαλώνοντας: είναι φιλική, έχει χάρη κι αρετές, πλούτο, καλή συμπεριφορά και εξυπνάδα. Είναι φανερό ότι στην περιγραφή αυτή του χαρακτήρα της πριγκίπισσας αντανακλώνται οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις της εποχής για τις γυναίκες, οι οποίες έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα από τη στιγμή που οι «σοφές» γυναίκες αποφασίζουν να την προικίσουν με αυτές μέσα από τα μαγικά τους δώρα (“*The wise women’s gifts were all fulfilled on the girl, for she was so beautiful, well behaved...*”). Την ίδια στιγμή, η 13^η σοφή γυναίκα που δεν προσκαλείται, υποκινούμενη από την αδικία και το φθόνο, καταριέται την πανέμορφη πριγκίπισσα. Αξίζει να σημειωθεί ο τρόπος με τον οποίο ρίχνει την κατάρα: δεν μίλησε απλώς, αλλά φώναξε (“*she cried out with a loud voice*”). Σύμφωνα με τη Bottingheimer (Κανατσούλη, 2002: 155), η επιλογή του ρήματος δεν είναι τυχαία. Οι γυναίκες στα παραμύθια ήταν κατά κύριο λόγο βουβές. Όταν χρησιμοποιούν το λόγο, τους αποδίδονται κυρίως τα ρήματα «είπε», «απάντησε» και «φώναξε», καθώς τα «ρώτησε» και «μίλησε» σχετίζονται περισσότερο με πρόσωπα εξουσίας, θέση που σπάνια κατείχαν.

Περνώντας στη σκηνή που πραγματοποιείται η κατάρα, δημιουργείται η εντύπωση ότι η περιέργεια της όμορφης πριγκίπισσας -που την ώθησε να περιπλανηθεί στο κάστρο “as her heart desired”, ενώ οι γονείς της έλειπαν- είναι αυτή που οδήγησε στο τρύπημα από το αδράχτι. Τα κορίτσια, λοιπόν, που δεν είναι ήσυχα, υπάκουα και παθητικά φαίνεται να τα περιμένει ένα κακό ξόρκι που θα τα τιμωρήσει. Ακόμα και ο χώρος στον οποίο καταλήγει να κοιμάται, ένας πύργος, όπως και η μετέπειτα περικύκλωση του κάστρου από τον αγκαθωτό φράχτη αποτελούν κλασικά μοτίβα. Σύμφωνα με τις φεμινίστριες κρι-

2. Οι αναφορές που θα γίνονται στα χωρία των παραμυθιών κατά την ανάλυση που ακολουθεί αφορούν την αγγλική μετάφραση της 7ης έκδοσης της συλλογής των αδελφών Γκριμ (1857), όπως ανακτήθηκε από τις ιστοσελίδες: <http://www.pitt.edu/~dash/grimm053.html>, <http://www.pitt.edu/~dash/grimm050.html>, <http://www.pitt.edu/~dash/grimm001.html>.

τικούς, αυτού του είδους η απομόνωση των γυναικών σε πύργους, φέρετρα και δάση θα μπορούσε να υποδηλώνει τόσο την κοινωνική απομόνωσή τους, όσο και την υποδεέστερη θέση στην οποία βρίσκονταν στο πέρασμα των αιώνων (Κανατσούλη, 2002).

Όσον αφορά τους ανδρικούς ρόλους, εντύπωση προκαλεί ο θαρραλέος πρίγκιπας που έρχεται αποφασισμένος να σώσει την Ωραία Κοιμωμένη (*"I will go there and see the beautiful Little Brier-Rose"*). Κατορθώνει να φτάσει στον πύργο και να λύσει με το φιλί του τα μάγια, χωρίς να αναφέρεται κάποιο ιδιαίτερο χάρισμα ή ικανότητα. Το μόνο που χρειάζεται, επομένως, για να πετύχει το στόχο σου χωρίς κόπο είναι να είσαι άντρας;

Παρατηρούμε ότι, ενώ ως κεντρικό πρόσωπο φέρεται να είναι η πριγκίπισσα, ο πρίγκιπας είναι ο πιο σημαντικός για την -αίσια- εξέλιξη της ιστορίας. Όπως αναφέρει η Rowe (1986), ο πρίγκιπας που έρχεται να λύσει την κατάρα και ο γάμος με αυτόν στη συνέχεια αποτελεί έναν τρόπο ειδωλοποίησης του άντρα και της μοίρας που πρέπει να επιθυμεί κάθε γυναίκα. Ο πρίγκιπας-άντρας σώζει την πριγκίπισσα-γυναίκα από τη δύσκολη και γεμάτη κινδύνους πραγματικότητα και την προστατεύει μέσα από τη θαλπωρή του γάμου τους. Επομένως, ο γάμος, το νοικοκυριό και η μητρότητα είναι αυτά που πρέπει να προσμένει κάθε γυναίκα για να ευτυχήσει. Κι αυτό βέβαια, αν είναι αρκετά όμορφη, υπάκουη και εξαρτημένη γιατί, όπως φαίνεται κι από το παραμύθι, αυτά αρκούν για να αποφασίσει ένας άντρας να την παντρευτεί.

Στη **Χιονάτη**, διακρίνουμε έναν πολύ έντονο δυισμό στους κεντρικούς γυναικείους ρόλους με την ηρωίδα και τη μητριά της να ενσαρκώνουν η καθεμιά το άκρο αντίθετο της άλλης.

Χιονάτη	μητριά
καλό	κακό
αφέλεια/αθωότητα	πονηριά / μαγεία
υπέρτατη ομορφιά	ζήλεια /ωραιοπάθεια
επιβράβευση: γάμος	τιμωρία: θάνατος

Η Χιονάτη, δηλαδή, είναι καλή και αθώα και συνεπώς δεν μπορεί παρά να είναι και πιο όμορφη από την μητριά της που είναι μια πονηρή και ζηλόφθονη κακιά μάγισσα. Εδώ, προβάλλονται ταυτόχρονα δύο στερεότυπα:

Η κεντρική ηρωίδα είναι όμορφη και αυτό είναι το βασικό της χαρακτηριστικό· η εξωτερική της εμφάνιση είναι αυτήν για την οποία παρακαλά η φυσική της μητέρα, με αυτήν συγκινεί τον κυνηγό και δεν την σκοτώνει, εξαιτίας

αυτής οι νάνοι την λυπούνται και την αφήνουν να μείνει μαζί τους και, φυσικά, η ομορφιά της είναι που συγκινεί τον πρίγκιπα που αποφασίζει να την πάρει μαζί του. Η Χιονάτη δεν έχει επί της ουσίας άλλο θετικό στοιχείο στον χαρακτήρα της, εκτός κι αν θεωρήσουμε προτέρημα την αφέλεια που την κάνει να μην μαθαίνει από τα λάθη της και να μην προφυλάσσεται από τη μητριά της που επιβουλεύεται τη ζωή της.

Η μητριά είναι οπωσδήποτε μια κακιά γυναίκα που μισεί τα παιδιά του άντρα της. Είναι μια μάγισσα που μηχανορραφεί με σκοπό να τα σκοτώσει. Κανένας επαρκής λόγος δεν παρουσιάζεται για αυτήν την απέχθεια που αισθάνεται η μητριά προς τη Χιονάτη, εκτός από το ότι η νεαρή είναι ομορφότερη! Πόσο κεντρικό ρόλο κατέχει, λοιπόν, η εξωτερική εμφάνιση για μια γυναίκα;

Πέρα από αυτήν τη στερεοτυπική παρουσίαση των δύο ηρωίδων, εμφανίζονται και άλλες σεξιστικές αντιλήψεις. Η γυναίκα παρουσιάζεται ως αντικείμενο στην κατοχή του συζύγου της αφού ο βασιλιάς «πήρε για τον εαυτό του μια άλλη γυναίκα» (*"A year later the king took himself another wife."*), όπως θα έπαιρνε μια άλλη καρέκλα ή μια άλλη κατσίκα. Οι οικιακές εργασίες είναι γυναικεία υπόθεση. Ακόμα και η κεντρική ηρωίδα, η Χιονάτη, κάνει όλες τις δουλειές του σπιτιού στο σπίτι των επτά νάνων όσο εκείνοι λείπουν στη δουλειά τους... Τέλος, η γυναίκα δεν έχει λόγο στην επιλογή του συζύγου της. Το ότι ο πρίγκιπας θέλει τη Χιονάτη, αφού είναι τόσο ωραία, είναι αρκετός λόγος για τον θέλει κι αυτή ή τουλάχιστον αρκεί για να παντρευτούν. Η Χιονάτη θα πρέπει να είναι και χαρούμενη αφού η ομορφιά και η αφελειά της επιβραβεύτηκαν με έναν σύζυγο, και μάλιστα όχι οποιονδήποτε σύζυγο, αλλά τον ίδιο τον πρίγκιπα! Ο προορισμός της νεαρής γυναίκας είναι, λοιπόν, ο γάμος και εκείνη δεν έχει καν δικαίωμα επιλογής συζύγου.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει και η εξέταση των ανδρικών χαρακτήρων. Ποια χαρακτηριστικά είναι αναγκαία να έχει ο πρίγκιπας για να παντρευτεί τη Χιονάτη και να δώσει ένα αίσιο τέλος στην ιστορία; Μα κανένα απολύτως! Αρκεί που είναι πρίγκιπας. Στην αρχική, μάλιστα εκδοχή του παραμυθιού (*"But then it happened that one of them stumbled on some brush, and this dislodged from Snow-White's throat the piece of poisoned apple that she had bitten off. Not long afterward she opened her eyes, lifted the lid from her coffin, sat up, and was alive again"*), δεν χρειάστηκε καν να φιλήσει τη Χιονάτη, αφού το κομμάτι του δηλητηριασμένου μήλου απομακρύνθηκε όταν ένας από τους υπηρέτες του σκόνταψε ενώ κουβαλούσε το φέρετρο...Ο ίδιος ο βασιλιάς, δεν έχει κανέναν απολύτως ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας αφού αγνοεί τις μηχανορραφίες της νέας του συζύγου και αδυνατεί να προσπατήσει την κόρη του. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, πως οι ανδρικοί χαρακτήρες αντλούν τη δύναμή τους από το

φύλο τους και τίποτα περισσότερο. Εξάιρεση ίσως σε αυτήν την στερεοτυπική παρουσίαση των ηρώων αποτελεί ο κυνηγός, ο οποίος συγκινείται από την ομορφιά της νεαρής Χιονάτης και την αφήνει να ζήσει εκφράζοντας έτσι κάποιιο συναίσθημα, κάτι που σπάνια συναντάμε στους ανδρικούς χαρακτήρες.

Ένα σύγχρονο παραμύθι, το *“The sleeper and the spindle”*³, βασίζεται στα δύο αυτά κλασικά παραμύθια με την κεντρική ηρωίδα να ενσαρκώνει μια νέα εκδοχή της Χιονάτης που σώζει την Ωραία Κοιμωμένη. Οι ηρωίδες δεν κατονομάζονται, αλλά ο αναγνώστης διαπιστώνοντας τις ομοιότητες της πλοκής με τα κλασικά παραμύθια ανακαλύπτει την ταυτότητά τους.

Η «Χιονάτη» πρόκειται να παντρευτεί σε μία εβδομάδα. Το βασίλειό της συνορεύει με αυτό της «Ωραίας Κοιμωμένης» στο οποίο ο ύπνος εξαπλώνεται σαν πανούκλα. Η «Χιονάτη» όταν πληροφορείται τα γεγονότα, αποφασίζει να πάει να σώσει την πριγκίπισσα και το λαό της. Συνεργάζεται, λοιπόν, με τους Νάνους και ξεπερνώντας διάφορες δυσκολίες και αρκετά εμπόδια που εμφανίζονται, καταφέρνει να φτάσει στο παλάτι της «Ωραίας Κοιμωμένης». Εκεί, αντικρίζει την κοιμισμένη κοπέλα την οποία φιλάει για να ξυπνήσει. Όμως, αποκαλύπτεται ότι δεν πρόκειται για την κοιμισμένη πριγκίπισσα αλλά για την κακιά μάγισσα που της έκλεψε τον ύπνο προκειμένου να κερδίσει την χαμένη ομορφιά της και επιπλέον δύναμη! Η αληθινή πριγκίπισσα βρίσκεται στο δωμάτιο αλλά έχει πια γεράσει. Όταν η κακιά μάγισσα ξυπνά, προσπαθεί να πείσει τη «Χιονάτη» να συνεργαστεί μαζί της αλλά εκείνη αρνείται. Δεν ξεγελιέται από την πονηριά της επειδή αναγνωρίζει στη μάγισσα τις τακτικές της μητριάς της. Δίνει στη γριά το αδράχτι και αυτή με τη σειρά της σκοτώνει την κακιά μάγισσα και πεθαίνει και η ίδια. Η «Χιονάτη» αποφασίζει να μην γυρίσει στο βασίλειό της, να ακυρώσει τον γάμο της και να συνεχίσει την περιπετειώδη ζωή που επιθυμεί.

Από την πρώτη κιόλας σκηνή διαπιστώνουμε ανατροπές σε σχέση με τη στερεοτυπική παρουσίαση των γυναικών στα παραμύθια. Η «Χιονάτη» είναι βασίλισσα, χωρίς να έχει κερδίσει τον τίτλο αυτό μέσα από τον γάμο με έναν πρίγκιπα. Παρόλα αυτά πρόκειται να παντρευτεί την επόμενη εβδομάδα. Εμφανίζεται, όμως, πολύ προβληματισμένη επειδή θεωρεί πως η ζωή της θα τελειώσει με το γάμο, αφού δεν θα έχει πια επιλογές (*“it would be the end of her life, she decided, if life was a time of choices”*). Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ο γάμος δεν παρουσιάζεται ούτε ως επιβράβευση, ούτε ως προορισμός, ούτε ως η ιδανική επιλογή για μια γυναίκα. Ο χαρακτήρας της ηρωίδας ξεφεύγει από τα στερεοτυπικά δεδομένα των παραμυθιών, καθώς παρουσιάζεται δραστήρια, ικανή

3. Gaiman, N. (2014). *The sleeper and the spindle*. New York: Bloomsbury Publishing Inc.

να κυβερνά το βασίλειό της, δυναμική και θαρραλέα. Επιπλέον είναι περιπετειώδης, αφού ξεκινάει για ένα μακρινό κι επικίνδυνο ταξίδι με σκοπό να σώσει το γειτονικό βασίλειο. Για να το καταφέρει αυτό δεν διστάζει να αναβάλει τον γάμο της (*"I am afraid, said the queen, that there will be no wedding tomorrow"*). Είναι ικανή να αντεπεξέλθει στις δοκιμασίες και εμφανίζεται ατρόμητη μπροστά στους κινδύνους που συναντά στο δρόμο της.

Όταν φτάνει στον πύργο ξυπνάει την κοιμισμένη πριγκίπισσα με το φίλι της. Παρατηρούμε, επομένως, ότι δεν απαιτείται η παρέμβαση του «ισχυρού» αρσενικού για τη σωτηρία της πριγκίπισσας και, κατ' επέκταση, του βασιλείου της. Κατά τη διάρκεια της συνομιλίας που έχει με την κακιά μάγισσα διαπιστώνουμε ότι η «Χιονάτη» έχει μάθει από τα λάθη του παρελθόντος και δεν λειτουργεί μόνο με βάση το συναίσθημά της. Είναι σε θέση να αναγνωρίσει τους κρυφούς σκοπούς της μάγισσας. Παρουσιάζεται, δηλαδή, οξυδερκής σε αντίθεση με την κλασική ηρωίδα των αδελφών Γκριμ. Στο τέλος όλης αυτής της περιπέτειας, η «Χιονάτη» συνειδητοποιεί ότι η συζυγική ζωή δεν είναι αυτή που της ταιριάζει κι αποφασίζει να μην επιστρέψει στο βασίλειό της, αλλά να έχει μια ζωή γεμάτη επιλογές.

Και οι δευτερεύοντες, όμως, ρόλοι αυτής της ιστορίας παρουσιάζουν αποκλίσεις από τα σεξιστικά στερεότυπα. Η «Ωραία Κοιμωμένη» δεν αποδέχεται τη μοίρα της όπως τα «καλά κορίτσια» των αδελφών Γκριμ, αλλά νιώθει οργή προς την κακιά μάγισσα, θέλει να τη σκοτώσει και τελικά το καταφέρνει αφού ελευθερωθεί από τα μάγια της. Από το παραμύθι δεν λείπει, βέβαια, η κακιά ηρωίδα. Είναι ο μόνος χαρακτήρας του οποίου η ομορφιά εξαιρείται, σε αντίθεση με τα κλασικά παραμύθια όπου η ομορφιά είναι ένδειξη καλοσύνης και αποδίδεται μόνο στους καλούς χαρακτήρες.

Στο παραμύθι **«Ο Πρίγκιπας Βάτραχος»** η ηρωίδα εμφανίζεται με δύο μοναδικά «προσόντα», σύμφωνα με τις κρατούσες αντιλήψεις της εποχής: την ασύγκριτη ομορφιά της (*"but the youngest was so beautiful that the sun itself, who, indeed, has seen so much, marvelled every time it shone upon her face"*) και την υποτακτική στάση απέναντι στις διαταγές του πατέρα της Βασιλιά (*"the king commanded her to do it", "according to her father's will"*), καθώς και στην «ηθική» υποχρέωση να τηρεί κανείς τις υποσχέσεις του (*"You should not despise someone who has helped you in time of need"*). Κατά τα άλλα, διαφαίνεται ως μια αδιάφορη προσωπικότητα με μόνη της ενασχόληση το παιχνίδι με το τόπι, για το οποίο κλαίει απαρνήγορητη και θα παραχωρούσε ακόμη και τα πολύτιμα υπάρχοντά της για να της το φέρουν πίσω.

Στη συνέχεια, εξαπατά το βάτραχο που προσφέρεται να τη βοηθήσει, διαγράφοντας μια πτυχή πονηριάς και συμφεροντολογίας στην γυναικεία φύ-

ση, κάτι που θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ως υπαινιγμό για το προπατορικό αμάρτημα, όπου η γυναίκα είναι υπαίτια της έκπτωσης από τον Παράδεισο. Σύμφωνα με τις επιταγές τη θρησκείας όμως, δεν θα έπρεπε ούτε να επιτραπεί στον βάτραχο να μείνει στην κάμαρα της πριγκίπισσας. Η σεξουαλική απειλή του θηλυκού από το ζώομορφο αρσενικό δε λαμβάνεται υπόψη ως άσεμνη πράξη, αλλά αποσιωπάται και εκλαμβάνεται ως πατρική- βασιλική διαταγή. Μάλιστα, ο ίδιος ο βάτραχος, με την ευγένεια και τη δουλικότητα του, καταφέρνει να κερδίσει τη συμπάθεια και τον οίκτο του αναγνώστη τόσο για την «άσχημη» μορφή του, όσο και για την αδικία που διαπράττεται σε βάρος του. Επιπλέον, εμφανίζεται ως «φύλακας» της δικαιοσύνης, πηγαίνοντας να διεκδικήσει τα δικαιώματά του στο παλάτι. Τέλος, λίγο πριν τη μεταμόρφωση, σύμφωνα με άλλες εκδοχές του παραμυθιού, η πριγκίπισσα γίνεται βίαιη προκειμένου να αποφύγει το φιλί με τον βάτραχο και τον πετά στον τοίχο. Παρόλα αυτά, παντρεύεται τον πρίγκιπα που υπέδειξε για αυτήν ο πατέρας της, προκειμένου να ζήσει την «πριγκιπική» ζωή που της αξίζει, σύμφωνα με την τάξη της.

Το εξοικειωμένο παιδί-αναγνώστης είναι δυνατόν να αντιληφθεί από τις πρώτες κιόλας γραμμές του «**Πλατς-Μουτς**» του Ε. Τριβιζά⁴ αρκετές ομοιότητες με το παραμύθι των αδελφών Γκριμ. Ορισμένες φράσεις του αρχικού παραμυθιού άλλωστε έχουν αντιγραφεί σχεδόν αυτολεξεί, όπως «*ακόμα και ο ήλιος θαμπωνόταν από την ομορφιά της*», «*έπαιζε με το χρυσό της τόπι κάτω από μια γέρικη φλαμουριά*», «*τα δάκρυά σου θα λιώναν και μια πέτρινη καρδιά*». Ωστόσο, η κατάληξη είναι αναπάντεχη, ή έστω ανατρεπτική για τα δεδομένα των κλασικών παραμυθιών και μάλιστα για το ζήτημα των απεικονίσεων των φύλων που μας απασχολεί.

Συνοπτικά, η πλοκή έχει ως εξής: Η μοναχοκόρη πριγκίπισσα Ρηνούλα χάνει το χρυσό της τόπι μέσα σε ένα πηγάδι. Ένας βάτραχος εμφανίζεται πρόθυμος να τη βοηθήσει, αρκεί να του δώσει ένα φιλί, το οποίο μάλιστα θα τον μεταμόρφωνε σε πρίγκιπα. Παρά τους αρχικούς της δισταγμούς, η Ρηνούλα δίνει όχι 1 αλλά 26 φιλιά στον βάτραχο περιμένοντας να δει τη μεταμόρφωσή του. Αν και ο βάτραχος δεν μεταμορφώνεται σε πρίγκιπα, η Ρηνούλα παραδέχεται πως τα φιλιά τους της άρεσαν και έχοντας βαρεθεί τη ζωή στο παλάτι, αποφασίζει να μεταμορφωθεί η ίδια σε βατραχούλα, προκειμένου να τσαλαβουτούν μαζί στη λίμνη.

Σε αρκετά σημεία, παρατηρούμε μια καυστική στάση του συγγραφέα απέναντι σε κοινότυπα-στερεότυπα γεγονότα των παραμυθιών, μέσω της χιουμοριστικής αφήγησης. Έτσι, «*ακόμη και ο ήλιος θαμπωνόταν από την ομορφιά*

4. Τριβιζάς, Ε. (2011). *Πλατς μουτς*. Ανέκδοτο θεατρικό έργο.

της και για αυτό το λόγο, όποτε περνούσε πάνω από το παλάτι, φορούσε γυαλιά του ηλίου για να μη λάθει ηλίαση!»⁵ θέλοντας να καυτηριάσει τη στερεότυπη επιδοκιμασία της εξωτερικής εμφάνισης της πριγκίπισσας ή την καθωσπρέπει συμπεριφορά που αναμένεται από μια αστή («-Φτου να θέλω να πω, πω-πω!») Η ίδια η πριγκίπισσα Ρηνούλα άλλωστε δεν παρουσιάζει τις «αρετές» των κλασικών ηρωίδων των παραμυθιών. Αρχικά, έχει το δικό της όνομα, άρα και ισχυρότερη υπόσταση σε σχέση με την ηρωίδα του αρχικού παραμυθιού. Είναι σαρκαστική και αυταρχική με το βατραχάκι, το οποίο δεν θα φιλήσει από καλοσύνη, παρά από περιέργεια και ανυπομονησία να εμφανιστεί ένας γοητευτικός πρίγκιπας. Στην πορεία όμως παραδέχεται πως φθάνει να τον φιλήσει 26 φορές όχι από αυτοθυσία, αλλά επειδή το απολαμβάνει («όταν σε φιλούσα μετά την έβδομη φορά άρχισε να μου αρέσει»). Σύμφωνα με την ανάλυση της Α. Οικονομίδου (1997: 218) «η ομολογία αυτής της ευχαρίστησης ανατρέπει την παράδοση σε σχέση με τη σεξουαλικότητα, η οποία ποτέ δεν αναφέρεται ή πολύ λιγότερο αναπαριστάται, παρά μόνον υπονοείται ή συμβολίζεται στα λαϊκά παραμύθια». Ειδικότερα η έκφραση της σεξουαλικότητας του θηλυκού χαρακτήρα έρχεται σε πλήρη αντίθεση με το αρχικό παραμύθι, όπου η ηρωίδα βρίσκεται υπό μια σεξουαλική απειλή, την οποία αναγκάζεται και να δεχτεί. Εδώ χειραφετείται σεξουαλικά, καθώς επιλέγει η ίδια τον σύντροφό της και μάλιστα έναν σύντροφο που δεν θα άρμοζε σε μια πριγκίπισσα. Ούτως ή άλλως θα προτιμούσε και έναν διαφορετικό τρόπο ζωής, αφού η πριγκιπική ζωή της φαίνεται βαρετή («Άσε που έχω βαρεθεί να παίζω μ' αυτό το σαχλό τόπι, και η ζωή στο παλάτι, άσ' τα, είναι ανυπόφορη!»).

Όπως και ο ίδιος ο Ε. Τριβιζάς⁵ σε συνέντευξή του έχει δηλώσει: «Όσο για τις ηρωίδες (μου), κάθε άλλο παρά παθητικές είναι. Δεν περιμένουν από κάποιον πρίγκιπα ή κυνηγό τη λύτρωση, τη δικαίωση και τη λύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Για παράδειγμα, η πριγκίπισσα Ρηνούλα παίρνει στα χέρια τη μοίρα της, αποτινάσσει τα πριγκιπικά της προνόμια και επιλέγει να αυτοδιαχειριστεί την ελευθερία της».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η φεμινιστική κριτική δημιούργησε μια νέα τάση στους λογοτεχνικούς κύκλους προς τη συγγραφή παραμυθιών που ανατρέπουν τα στερεότυπα σε

5. Πρόκειται για συνέντευξη του Ε. Τριβιζά (03/2015) στην εφημερίδα Καθημερινή, η οποία ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <http://www.kathimerini.gr/806610/article/proswpa/synentey3eis/apo-to-a-ews-to-w-eygenios-trivizas>.

σχέση με το φύλο. Μέσω του ιδιαίτερου ύφους του, ο κάθε συγγραφέας αφηγά τα κλασικά μοτίβα, τα οποία σχολιάζει έμμεσα. Παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να πούμε ότι τα σύγχρονα κείμενα στερούνται στερεοτυπικών αντιλήψεων. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα έχει καταλήξει και η έρευνα της Μένης Κανατσούλη (2008) και των Diekmann και Murnen (2004). Διαπιστώνουμε λοιπόν, πως παρότι ανατρέπονται ορισμένα από τα σεξιστικά στερεότυπα, κάποια διατηρούνται ή κάποια άλλα προκύπτουν. Πώς θα σας φαινόταν αν η Πριγκίπισσα Ρηνούλα απλώς ασπαζόταν τη βατραχική ζωή χωρίς να απαρνηθεί την εξωτερική της εμφάνιση, όχι για να παραμείνει όμορφη, αλλά για να παραμείνει ο εαυτός της;

Τέλος, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι τοποθετώντας τα παραμύθια των αδελφών Γκριμ στο μικροσκόπιο του σεξισμού δεν έχουμε σκοπό να ακυρώσουμε την αισθητική τους αξία. Στόχος μας, μέσα από την παρουσίαση των στερεότυπων και των ανατροπών τους, είναι να επιστήσουμε την προσοχή σε όσους ασχολούνται με τα παιδιά για την πραγματικότητα της ύπαρξης των σεξιστικών αυτών προτύπων και την ανάδειξη της εναλλακτικής που προσφέρει η σύγχρονη λογοτεχνία. Αυτό θα μπορούσε ενδεικτικά να μεταφραστεί ως ανάγνωση τόσο των κλασικών παραμυθιών όσο και των ανατροπών τους σε αντιπαραβολή. Επίσης, ακόμα κι αν επιλέγαμε να διαβάσουμε μόνο τα κλασικά παραμύθια, θα μπορούσαν να πλαισιωθούν από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που θα εστιάζουν στην εναλλαγή των ρόλων ανδρών και γυναικών. Δεν χρειάζεται να απορρίπτουμε τίποτα, όταν έχουμε μάθει να το αντιμετωπίζουμε με κριτική ματιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πρωτογενείς πηγές

- Gaiman, N. (2014). *The sleeper and the spindle*. New York: Bloomsbury Publishing Inc.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1857). The Frog King or Iron Heinrich. *Kinder- und Hausmärchen*, 7th ed. no. 1. Translated by D. L. Ashliman. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <http://www.pitt.edu/~dash/grimm001.html>.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1857). Little Brier-Rose. *Kinder- und Hausmärchen*, 7th ed. no. 1. Translated by D. L. Ashliman. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <http://www.pitt.edu/~dash/grimm050.html>.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1857). Little Snow-White. *Kinder- und Hausmärchen*, 7th ed. no. 1. Translated by D. L. Ashliman. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα

<http://www.pitt.edu/~dash/grimm053.html>.

Τριβιζάς, Ε. (2011). *Πλατς μουτς*. Ανέκδοτο θεατρικό έργο.

Δευτερογενείς πηγές

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). *Αναπαραστάσεις του γυναικείου στη λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη.

Diekman, A.B. & Murnen, S.K. (2004). Learning to be little women and little men: the inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex Roles*. 50, 373-385.

Donovan, J. (2014). Έξω από το δίχτυ: η φεμινιστική κριτική ως ηθική κριτική. Στο Κ.Μ.Νewton (επιμ.) *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα. Ανθολόγιο κειμένων*. (σσ. 370-376). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Κανατσούλη, Μ. (2002). *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα. Όψεις και απόψεις*, 3^η εκδ. Αθήνα: Πατάκη.

Κανατσούλη, Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα. Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Gutenberg

Κουκλατζίδου, Μ.Γ. (2014). *Έμφυλες ταυτότητες. Εκπαίδευση και παιδική λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 8 Οκτωβρίου 2016 από την ιστοσελίδα <https://www.academia.edu/9362199>.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Οικονομίδου, Σ. (1997). Πρίγκιπας βάτραχος ή πριγκίπισσα βατραχούλα; Η δι-ακειμενικότητα σαν μέσο κριτικής ανάγνωσης. *Διαδρομές*. Τεύχος 47, 215-220.

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

Οικονομίδου, Σ. (2013). Τα «καλά» κορίτσια πάνε στον παράδεισο: απεικονίσεις της θηλυκότητας στα παραμύθια των αδελφών Γκριμ. *Κείμενα*. 16. Ανακτήθηκε από το ηλεκτρονικό περιοδικό στις 3 Οκτωβρίου 2013 από την ιστοσελίδα <http://keimena.ece.uth.gr/>.

Rowe, K.E. (1986). Feminism and fairytales. In Jack Zipes. *Don't bet on the prince: Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England* (pp. 209-223). New York: Rutledge.

ABSTRACT

In view of literature's influence over children's perceptions on a lot of issues, especially those concerning gender, and considering that classic fairy tales consist a timeless favorite reading for them, this research examines how sexes are represented in these texts, through their basic heroes, princes and princesses. The correlation between classic fairytales and gender identity is under research. Confirming the existence of sexist patterns in classic fairytales, we intentionally investigated some of their recent versions with a non-sexist orientation. For this purpose, we studied the current literary tendencies, the feminist criticism and its application in classic fairy tales. Subsequently, we focused on certain literature texts and, analyzing them, we made an attempt to indicate how differently each gender is represented and how the stereotypes are reversed in modern fairy tales.

Ιωάννα Δημητρακάκη

*Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ε.Κ.Π.Α.
Ζωοδόχου Πηγής 86-90, 106 79 Αθήνα
Τηλ.: 2155014063, 6989498970
E-mail: ioannadim@primedu.uoa.gr*

Ελένη Ντζάνη

*Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ε.Κ.Π.Α.
Μεγάλου Σπηλαίου 38, 115 22 Αθήνα
Τηλ.: 2155458467, 6978231967
E-mail: lenantz@primedu.uoa.gr*

Ιωάννα-Μαρία Χρονοπούλου

*Δασκάλα, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ε.Κ.Π.Α.
Θριασίων 8, Άνω Πετράλωνα
Τηλ.: 210 3462845, 6947378115
E-mail: chronop@primedu.uoa.gr*

Τα Στερεότυπα των δύο Φύλων στα Εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας

Ειρήνη Μάντη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τίτλος της παρούσας μελέτης είναι «Τα Στερεότυπα των δύο Φύλων στα Εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας». Η παρούσα μελέτη αναπτύσσεται σε πέντε κεφάλαια, το θεωρητικό πλαίσιο της προτεινόμενης έρευνας, την παρουσίαση της έρευνας με τον στόχο, τα ερευνητικά ερωτήματα, τις υποθέσεις και τους λειτουργικούς ορισμούς τη μεθοδολογική προσέγγιση με την ερευνητική διαδικασία, την παρουσίαση, την αξιοπιστία του δείγματος τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και θα ολοκληρωθεί με τα συμπεράσματα και τις βιβλιογραφικές αναφορές.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε έτσι ώστε να αξιολογήσει την μεροληψία προς το ένα φύλο στα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία. Συγκεντρώθηκε ένα δείγμα από τα Βραβευμένα βιβλία των τελευταίων δέκα ετών, θα μελετηθούν κάποιες υποθέσεις όπως και κάποιοι κωδικοποιητές θεωρώντας ότι αυτή η έρευνα, θα αποκαλύψει κάποιες διαφορές όσον αφορά στο βαθμό του σεξισμού στα βιβλία για μικρά παιδιά. Θα επικεντρωθούμε στην εκπροσώπηση κάθε φύλου μέσα από τους κεντρικούς τίτλους, τα εξώφυλλα, τους κεντρικούς χαρακτήρες και θα ερευνηθεί και το φύλο του συγγραφέα. Η παρούσα έρευνα στηρίζεται θεωρητικά, ως προς τον πυρήνα της, στη θεωρία της Sandra Bem (1981) για την σχηματοποίηση της ταυτότητας του φύλου (Gender schema theory), μια γνωστική θεωρία που εξηγεί πως τα άτομα ταυτίζονται και κοινωνικοποιούνται με κάποιο φύλο και πως τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τα φύλα συντηρούνται και μεταφέρονται στα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας.

Το σχήμα του φύλου είναι ένα νοητικό μοντέλο που περιέχει πληροφορίες για τα αρσενικά και για τα θηλυκά. Αυτό το μοντέλο μπορεί να επηρεαστεί πάρα πολύ από το διάβασμα βιβλίων, από τα μέσα επικοινωνίας, από το σχολείο και τις άλλες πηγές μεταφοράς του πολιτισμού (Bem, 1981).

Η προσχολική ηλικία, θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη ως προς τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται και προσλαμβάνουν τους ρόλους των δύο φύλων μέσα από τα εικονογραφημένα βιβλία, δεδομένου ότι δεν έχουν αναπτύξει ακόμη την αναγνωστική ικανότητα και την κριτική σκέψη. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στην αναγκαιότητα της μελέτης του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου δεδομένης της επίδρασης που ασκεί η εικόνα στο παιδί. Η Tulk (2005) αναφέρει ότι τα εικονογραφημένα βιβλία είναι απατηλά απλά, όμως στην πραγματικότητα προσφέρουν μεγάλο λογοτεχνικό πλούτο στην τάξη. Όντας πολυσήμαντα έχουν τουλάχιστον δύο διαφορετικά σημαίνοντα συστήματα τα οποία αλληλεπιδρούν :τις εικόνες και τις λέξεις οι οποίες είναι ίσης σημασίας.

Ο επιστημονικός τρόπος έρευνας των κειμένων και της εικόνας ώστε να διεξάγονται συμπεράσματα είναι η ανάλυση περιεχομένου, που θα χρησιμοποιήσουμε στην προτεινόμενη μελέτη. Η Unrug (1974) σημειώνει περιγράφοντας την ανάλυση περιεχομένου ότι σε αυτή τη μέθοδο είναι μεγάλη η σημασία της διάκρισης του «σημαίνοντος» και του «σημαινόμενου» καθώς πρόκειται για την αποκωδικοποίηση ενός μηνύματος. Σε γενικές γραμμές λοιπόν «οι απόψεις», «οι πεποιθήσεις», «οι αναπαραστάσεις», προϋπάρχουν στο κείμενο, της πράξης, της ομιλίας, η οποία τις μεταφράζει από άορατες ή σχεδόν άορατες σε ορατές. Στην πραγματικότητα ο διάλογος στο κείμενο πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διεργασία (ή διαδικασία διεργασίας) με την έννοια που ο Σ. Φρόντ απέδωσε στον όρο.

Μέσω της ανάλυσης παρέχεται η δυνατότητα μελέτης όλων των στοιχείων της επικοινωνίας, το οποίο σημαίνει: προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του πομπού και των αποδεκτών, μελέτη των σκοπών και των μέσων του μηνύματος, με τα οποία επιχειρείται η πρόκληση προσοχής και του ενδιαφέροντος των αποδεκτών και μελέτη των αποτελεσμάτων που επιφέρει το μήνυμα στους αποδέκτες. Με αυτόν τον τρόπο η εν λόγω μέθοδος χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό: α) των χαρακτηριστικών του περιεχομένου, β) των χαρακτηριστικών του πομπού της επικοινωνίας, γ) των χαρακτηριστικών των αποδεκτών της επικοινωνίας και των επιπτώσεών της σε αυτούς, με σκοπό την εξαγωγή εγκύρων συμπερασμάτων (Βάμβουκας, 2002, όπως αναφέρεται στο Τζανή, 2005).

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Βάση πολλών μελετών (Hamilton, Anderson, Broaddus & Young, 2006· McCabe, Fairchild, Grauerholz, Pescolido & Tope, 2011· Tepper & Cassidy, 1990) το θηλυκό υποεκπροσωπείται στα περισσότερα παιδικά βιβλία. Στην προτεινόμενη έρευνα θα προσπαθήσω να διερευνήσω την επιβεβαίωση της υποεκπροσώ-

πησης του θηλυκού από το δείγμα παιδικών βιβλίων που θα συλλεχθούν. Στόχος της προτεινόμενης έρευνας είναι η αναγνώριση και καταγραφή των στοιχείων εκείνων που αφορούν στην εκπροσώπηση των δύο φύλων στα παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας.

Ειδικότερα θα μελετηθούν δύο άξονες: α) το κείμενο και β) τις εικόνες, με επιμέρους στοιχεία, τους τίτλους, το εξώφυλλο, την εικονογράφηση, τους κεντρικούς χαρακτήρες, όπως ταυτίζονται ως αρσενικά ή θηλυκά.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας διερευνώνται στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας, τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τα βιβλία προσχολικής ηλικίας αναπαράγουν τα παραδοσιακά στερεότυπα των φύλων και διαπιστώνεται η υποεκπροσώπηση του θηλυκού; πιο συγκεκριμένα, οι τίτλοι, οι κεντρικοί χαρακτήρες, η εικονογράφηση του εξωφύλλου καταλαμβάνονται από αρσενικά ή θηλυκά στοιχεία;

2. Υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο του συγγραφέα και στο φύλο που αποδίδει στον τίτλο, στο εξώφυλλο, ή στον κεντρικό χαρακτήρα; Weitzman κ.ά. (1972).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

1) Θα υπάρχουν συνολικά λιγότεροι θηλυκοί απ' ότι αρσενικοί τίτλοι; θα υπάρχουν λιγότεροι κύριοι θηλυκοί χαρακτήρες απ' ότι αρσενικοί; Θα είναι λιγότερα τα εξώφυλλα που αναπαριστούν θηλυκούς χαρακτήρες απ' ότι αρσενικούς χαρακτήρες;

2) Θα υπάρχουν συνολικά λιγότεροι θηλυκοί απ' ότι αρσενικοί κεντρικοί χαρακτήρες και, αντίστοιχα, θα απεικονίζονται λιγότερο οι θηλυκοί χαρακτήρες από τους αρσενικούς;

3) Οι αρσενικοί συγγραφείς απέδωσαν περισσότερους τίτλους στο αρσενικό στοιχείο απ' ότι στο θηλυκό;

Θα προσπαθήσουμε να επαληθεύσουμε τις ακόλουθες υποθέσεις.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Λειτουργικοί ορισμοί: (1) Η εικονογράφηση στα βιβλία προσχολικής ηλικίας χρήζει ιδιαίτερης μελέτης, δεδομένης της επίδρασης που ασκεί η εικόνα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας που δεν έχουν αναπτύξει την αναγνωστική τους

ικανότητα (Setin & Bay, 2015· Σπανάκη, 2013· Tulk, 2005). Έτσι η στερεοτυπική εκπροσώπηση των δύο φύλων και κυρίως το θηλυκό σε υποεκπροσώπηση δίνει αρνητικά μηνύματα στο μικρό παιδί. (2) Η νοητική διαδικασία όπου το παιδί προσχολικής ηλικίας ταυτίζεται με το φύλο δια μέσω της εικόνας του βιβλίου, που περιέχει στοιχεία για το αρσενικό ή το θηλυκό, αποδεκτές συμπεριφορές για τα αρσενικό ή το θηλυκό καταλήγει στη δημιουργία νοητικών σχημάτων και την ταύτιση του με τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τα δύο φύλα (Bem, 1981· Bem, 1983). Όπως τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν την ταυτότητα του φύλου τους, ενδεχομένως μαθαίνουν ή προσθέτουν στις ήδη υπάρχουσες έννοιες για την ταυτότητά τους μέσω των εικονογραφημένων βιβλίων (LaDow, 1976, όπως αναφέρεται στο Gooden & Gooden, 2001).

Η ταύτιση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με συμπεριφορές που απορρέουν από το συγκεκριμένο φύλο και αναγνωρίζονται ως αποδεκτές ή μη αποδεκτές μέσα από τις πράξεις των κεντρικών ηρώων της ιστορίας (Bem, 1983· Κοτρωνίδου, 2012).

Η εκπροσώπηση του φύλου στα Μέσα, συνδέεται με την κοινωνική ύπαρξη, ο αποκλεισμός ή η υποεκπροσώπηση σημαίνει μη ύπαρξη ή «συμβολικό αφανισμό» (Tuchman 1978, όπως αναφέρεται στο McCabe et al., 2011).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Τα εικονογραφημένα βιβλία είναι για την προσχολική αγωγή η κύρια πηγή «διδασκαλίας», με αυτό το σκεπτικό επιλέχθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη, καθώς το περιεχόμενό τους είναι πλούσιο σε ιστορίες και σε εικονογράφηση καλύπτοντας ένα μεγάλο εύρος της κοινωνικής ζωής μέσα από το οποίο προβάλλονται μηνύματα γύρω από προσδοκίες της συμπεριφοράς, τις πεποιθήσεις, τη στάση ζωής (Κοτρωνίδου, 2012· Σπανάκη, 2013).

Η προτεινόμενη μελέτη στηρίζεται σε δύο βασικούς άξονες, την αποκωδικοποίηση της εικονογράφησης και την αποκωδικοποίηση του φύλου του συγγραφέα. Στα βιβλία του δείγματος που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος κωδικοποίησης της LaDow (1976), η οποία διεξήγαγε την αντίστοιχη έρευνα με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, εξετάζοντας 125 επιλεγμένα εικονογραφημένα βιβλία από μία συλλογή 1000 βιβλίων.

Συγκεκριμένα η κωδικοποίηση των τίτλων, σε αρσενικά ονόματα θα πραγματοποιηθεί στα εξής στοιχεία αρσενικό, θηλυκό ή και τα δύο μαζί, μη αναγνωρίσιμα σε φύλο, αρσενικό ζώο, θηλυκό ζώο και τα δύο φύλα μαζί, αντικείμενα που ταυτοποιούνται ως αρσενικά ως θηλυκά ή χωρίς φύλο

στη συνέχεια οι ίδιοι κωδικοποιητές θα ερευνήσουν τη συχνότητα των παραπάνω στοιχείων στα εξώφυλλα και στους κεντρικούς χαρακτήρες.

Οι συγγραφείς κωδικοποιήθηκαν σε σχέση με το φύλο τους σε αρσενικό ή θηλυκό.

Στόχος είναι να προκύψουν αποτελέσματα στην ονομαστική παρουσία των δύο φύλων στους τίτλους, στην αντίστοιχη απεικόνιση του φύλου στα εξώφυλλα, στους κεντρικούς χαρακτήρες, όπως παρουσιάζονται ως αρσενικοί ή θηλυκοί στο κείμενο και τέλος η συσχέτιση του φύλου του συγγραφέα με τα αποτελέσματα των άλλων τριών κατηγοριών.

ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ Η ΤΟ ΜΕΣΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το εργαλείο της έρευνας αποτελείται από 10 στοιχεία που αφορούν στους τίτλους και σε άλλα 10 που αφορούν στην εικονογράφηση του εξώφυλλου, επίσης τα ίδια 10 στοιχεία για τους κεντρικούς χαρακτήρες. Στα πρώτα 10 στοιχεία θα κατηγοριοποιηθούν εκείνα που αφορούν στους τίτλους των βιβλίων, αρσενικά ονόματα, θηλυκά ονόματα και τα δύο μαζί, τίτλοι μη αναγνωρίσιμοι σε φύλο, αρσενικά ζώα, θηλυκά ζώα και τα δύο φύλα μαζί, αντικείμενα που ταυτοποιούνται ως αρσενικά ως θηλυκά ή χωρίς φύλο, θα κωδικοποιηθούν οι κεντρικοί χαρακτήρες σε αρσενικούς κεντρικούς χαρακτήρες, θηλυκούς κεντρικούς χαρακτήρες, αρσενικούς ανθρώπους, θηλυκούς ανθρώπους, αρσενικά ζώα, θηλυκά ζώα, αρσενικά αντικείμενα, θηλυκά αντικείμενα και με τον ίδιο τρόπο και τα εξώφυλλα με την ίδια κατηγοριοποίηση των 10 στοιχείων.

Οι παραπάνω κατηγορίες θα καταγραφούν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο στην απεικόνιση όλων των παραπάνω στοιχείων. Ως κεντρικός χαρακτήρας νοείται αυτός που ορίζει ο συγγραφέας ως ήρωα, ο ενεργητικός, ο κυρίαρχος χαρακτήρας με βάση τη συμπεριφορά του.

Το εξώφυλλο των βιβλίων αναλύθηκε δύο φορές, μία εξετάζοντας τα δέκα στοιχεία που αφορούν στον τίτλο, μια αποκωδικοποιώντας την εικονογράφηση του εξωφύλλου.

Θα συνδυαστούν οι μεταβλητές που περιγράφησαν παραπάνω ορίζοντας εξαρτημένη μεταβλητή τα αποτελέσματα των στοιχείων των τριών κατηγοριών (30 στοιχεία) με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο του συγγραφέα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Θα προσδιοριστούν οι τίτλοι, οι κεντρικοί χαρακτήρες μέσω της ιστορίας, ή μέσω της περιγραφής του κάθε βιβλίου. Θα κωδικοποιηθούν ως αρσενικοί,

θηλυκοί, κανένα από τα δύο, ή μη-αναγνωρίσιμοι και θα υποδηλωθεί αν είναι άνθρωποι, ζώα ή άλλο (π.χ. αντικείμενο).

Στο πρώτο στάδιο της προτεινόμενης έρευνας η εικονογράφηση, η εικόνα και οι τίτλοι θα εξεταστούν για να επιβεβαιωθεί η συχνότητα των μικρών ονομάτων, κύριων ονομάτων, του φύλου στους τίτλους στα εξώφυλλα και τους κεντρικούς χαρακτήρες. Στη συνέχεια, στο δεύτερο στάδιο της ανάλυσης τα ποσοτικά δεδομένα που θα συλλεχθούν, θα αναδείξουν ενδεχομένως τα κυρίαρχα πρότυπα ανάμεσα στα δύο φύλα και τους συσχετισμούς με το φύλο του συγγραφέα.

Κωδικοποιήθηκε κάθε τίτλος που περιέχει ένα αρσενικό όνομα μικρό ή κύριο, ένα θηλυκό όνομα μικρό ή κύριο, ή ένα όνομα που δεν ταυτοποιείται ούτε με το αρσενικό ούτε με το θηλυκό. Θα υπάρχει λοιπόν αριθμός από «αρσενικούς» τίτλους, από «θηλυκούς» τίτλους, επίσης θα κωδικοποιηθούν και οι τίτλοι που χρησιμοποιούν και τα δύο φύλα στον τίτλο τους με τον όρο «μαζί», αν είναι άνθρωποι, ζώα, ή κάτι άλλο (άψυχο αντικείμενο).

Θα οριστούν οι κεντρικοί χαρακτήρες ως τέτοιοι, από την πλοκή της ιστορίας και τις περιλήψεις του κάθε βιβλίου για τον κεντρικό του ήρωα. Θα κωδικοποιηθούν ως αρσενικοί κεντρικοί ήρωες, θηλυκοί, τίποτε από τα δύο ή μη ταυτοποιήσιμοι σε φύλο και θα σημειώνεται αν είναι άνθρωποι, ζώα, ή κάτι άλλο (άψυχο αντικείμενο).

Έτσι, οι κύριες μεταβλητές είναι: αρσενικά ονόματα σε τίτλους, θηλυκά ονόματα σε τίτλους και τα δύο ονόματα σε τίτλους, μη αναγνωρίσιμα σε φύλο, αρσενικό ζώο, θηλυκό ζώο και τα δύο φύλα μαζί, αντικείμενα που ταυτοποιούνται ως αρσενικά ως θηλυκά ή χωρίς φύλο, αρσενικοί κεντρικοί χαρακτήρες, θηλυκοί, αρσενικός άνθρωπος, αρσενικό ζώο, θηλυκό ζώο, αρσενικό αντικείμενο, θηλυκό αντικείμενο ή χωρίς ταυτοποίηση σε φύλο.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το Δείγμα που χρησιμοποιήθηκε προέρχεται από τα Βραβευμένα Βιβλία προσχολικής ηλικίας, θα εξεταστεί η χρονική περίοδος των τελευταίων 10 ετών (2005-2015) των εκδόσεων της κατηγορίας των εικονογραφημένων βιβλίων με πλοκή στη χώρα μας.

Τα Βραβευμένα βιβλία που θα χρησιμοποιήθηκαν, αντλήθηκαν από τις εξής πηγές: α) Βραβείο κύκλου του Ελληνικού Παιδικού βιβλίου Προσχολικής ηλικίας β) Έπαινος κύκλου του Ελληνικού Παιδικού βιβλίου Προσχολικής ηλικίας γ) Κρατικό Βραβείο Εικονογράφησης. Να σημειωθεί ότι πολλά από τα εικονογραφημένα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα υπάρχουν

στους παιδικούς σταθμούς της περιοχής των Ιωαννίνων.

Για να εξεταστούν οι υποθέσεις και τα ερωτήματα πιο αντικειμενικά στην περίπτωση που τα αποτελέσματα θα είναι υπέρ κάποιου φύλου αριθμητικά και δεν θα υπάρχει αξιοπιστία, θα εξεταστεί κάτω από διαφορετικό πρίσμα η προτεινόμενη έρευνα δημιουργώντας ένα καινούριο δείγμα. Θα επιλεγούν από το δείγμα όσα βιβλία είχαν ταυτόχρονα έναν αρσενικό κι έναν θηλυκό κυρίως χαρακτήρα, δημιουργώντας έτσι ένα νέο δείγμα βιβλίων στο οποίο δεν θα υπάρχουν διαφορές ποσοτικά ανάμεσα στα δύο φύλα.

ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση περιεχομένου είναι εξ ορισμού αντικειμενική, καθώς η ταξινόμηση ενός σημασιολογικού στοιχείου σε κατηγορίες δεν εξαρτάται από την προσωπικότητα εκείνου που την εκτελεί, αλλά στην συμπεφωνημένη, διακριτή, «ειδοποιό διαφορά» κάθε κατηγορίας.

Θα εφαρμοστεί η εξαντλητικότητα η οποία χαρακτηρίζει την αρχή σύμφωνα με την οποία το σύνολο των ενότητων ανάλυσης (σημασιολογικά στοιχεία) μπορούν να υπαχθούν στις κατηγορίες που καθορίστηκαν, έτσι ώστε με την ανάλυση να εξαντλείται το περιεχόμενο του βιβλίου στα στοιχεία έτσι όπως έχουν οριστεί.

Η καταλληλότητα χαρακτηρίζει την ανάλυση, με στόχο οι επινοούμενες κατηγορίες να ταιριάζουν στον ερευνητικό στόχο και στο αναλυτέο περιεχόμενο. Θεωρούμε πως οι συγκεκριμένες κατηγορίες, θεραπεύουν σε μεγάλο βαθμό τα ερωτήματα της προτεινόμενης έρευνας. Επιπρόσθετα κάθε ενότητα ανάλυσης κωδικοποιείται σε μόνον σε μία κατηγορία.

Η διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου στην προτεινόμενη έρευνα θα είναι η συστηματοποίηση και εμβάθυνση μιας απλοποιημένης και επιφανειακής μεθόδου, «ποσοτικοί πίνακες περιεχομένων».

Οι μεταβλητές που προτείνονται ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες και είναι μη επικαλυπτόμενες ώστε να συγκροτούν ευδιάκριτα τα αποτελέσματα της μέτρησης.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Πολλαπλοί κωδικοποιητές χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα με στόχο την καταγραφή πληροφοριών για όλα τα βιβλία που εξετάστηκαν και δημοσιεύτηκαν από το 2005 μέχρι το 2015.

Η αξιοπιστία των ενδοκωδικοποιητών είναι υψηλή. Η παρουσίαση των δεδομένων έγινε σε πίνακες και γραφήματα με χρήση συχνοτήτων και ανα-

Ειρήνη Μάντη

Τα Στερεότυπα των δύο Φύλων στα Εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά Προσχολικής ...

λογιών. Στην ανάλυση εφαρμόστηκαν πίνακες συνάφειας χ^2 . Για τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της στατιστικής ανάλυσης έγινε και αναφορά της τιμής του παρατηρούμενο επιπέδου σημαντικότητας του ελέγχου (*p-value*).

Χρησιμοποιήθηκε η μέτρηση συχνοτήτων στην παρουσία των στοιχείων που κατηγοριοποιήθηκαν σε φύλο ανθρώπου, ζώου, αντικειμένου και η συσχέτιση με το φύλο του συγγραφέα στα αντίστοιχα στοιχεία για να διαπιστωθεί πόσοι αρσενικοί συγγραφείς έδωσαν θηλυκό τίτλο, ή αρσενικό κεντρικό χαρακτήρα και αντίστοιχα πόσοι θηλυκοί συγγραφείς έδωσαν αρσενικό τίτλο ή αρσενικό κεντρικό χαρακτήρα.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Πίνακες Συχνοτήτων και επί τοις εκατό

		title	cover	main	author
N	Valid	60	60	60	60
	Missing	0	0	0	0

Πίνακας Ι. Η εκπροσώπηση του φύλου, Συχνότητες, %. Τίτλοι

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	animal both	1	1,7	1,7	1,7
	female	10	16,7	16,7	18,3
	male	7	11,7	11,7	30,0
	male animal	5	8,3	8,3	38,3
	more	15	25,0	25,0	63,3
	non recognizable	15	25,0	25,0	88,3
	object	5	8,3	8,3	96,7
	obj female	1	1,7	1,7	98,3
	obj male	1	1,7	1,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα Ι. παρατηρούμε πως σε ότι αφορά τους τίτλους και την εκπροσώπηση των δύο φύλων δεν προκύπτει μεταξύ τους αξιοσημείωτη διαφορά, διότι το θηλυκό εκπροσωπείται στο 16% και το αρσενικό στο 11,7%. Η κατηγορία που είχε το μεγαλύτερο ποσοστό είναι του μη αναγνωρίσιμου τίτλου σε φύλο. Μικρότερο ποσοστό,

8,3 δίνεται σε αντικείμενο, μη ταυτοποιήσιμο σε φύλο και στο ίδιο ποσοστό κυμαίνεται και ο τίτλος με αρσενικό ζώο.

Πίνακας II. Η εκπροσώπηση του φύλου, Συχνότητες, %. Εξώφυλλα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
animal	4	6,7	6,7	6,7
both	6	10,0	10,0	16,7
both female	14	23,3	23,3	40,0
male	6	10,0	10,0	50,0
male animal	5	8,3	8,3	58,3
more	6	10,0	10,0	68,3
none	11	18,3	18,3	86,7
object	5	8,3	8,3	95,0
obj female	2	3,3	3,3	98,3
obj male	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Σε ότι αφορά στα εξώφυλλα κυριαρχεί το θηλυκό στην εικονογράφηση, με 23,3% και ακολουθεί το αρσενικό με 10,0% όπως και τα δύο φύλα μαζί με το ίδιο ποσοστό, 10,0%, άρα θεωρούμε ότι το θηλυκό εκπροσωπείται σε μεγαλύτερο ποσοστό γιατί δίνει τιμές και στις δύο κατηγορίες (Πιν. II).

Πίνακας III. Η εκπροσώπηση του φύλου, Συχνότητες, %. Κεντρικοί χαρακτήρες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
animal both	1	1,7	1,7	1,7
female	16	26,7	26,7	28,3
female animal	3	5,0	5,0	33,3
male	22	36,7	36,7	70,0
male animal	4	6,7	6,7	76,7
more	3	5,0	5,0	81,7
none	7	11,7	11,7	93,3
obj female	3	5,0	5,0	98,3
obj male	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Στους κεντρικούς χαρακτήρες επιβεβαιώνεται η υπόθεση της υποεκπροσώπησης του θηλυκού έχοντας ως κεντρικούς χαρακτήρες αρσενι-

Ειρήνη Μάντη

Τα Στερεότυπα των δύο Φύλων στα Εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά Προσχολικής ...

κό στο 36,7% των βιβλίων ακολουθεί το θηλυκό με 26,7% και το αρσενικό ζώο με 6,7% (Πιν. III).

Πίνακας IV. Φύλο του συγγραφέα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
female	30	50,0	50,0	50,0
Valid male	30	50,0	50,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Καμία υποεκπροσώπηση του θηλυκού στους συγγραφείς δεν διαφαίνεται με τα ποσοστά να μοιράζονται στο 50% και στα δύο φύλα.

Πίνακας V. Συσχέτιση του Φύλο του συγγραφέα/ αποτελέσματα Τίτλου

author	title									Total
	animalboth	female	male	male animal	more	non recognizable	object	obj female	obj male	
female	0	4	4	4	4	11	3	0	0	30
male	1	6	3	1	11	4	2	1	1	30
Total	1	10	7	5	15	15	5	1	1	60

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
author * title	60	100,0%	0	0,0%	60	100,0%
author * cover	60	100,0%	0	0,0%	60	100,0%
author * main	60	100,0%	0	0,0%	60	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,076 ^a	8	,148
Likelihood Ratio	13,628	8	,092
N of Valid Cases	60		

a. 12 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,409	,148
N of Valid Cases	60	

Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα της εκπροσώπησης του φύλου στους τίτλους και στο φύλο του συγγραφέα, παρατηρούμε ότι μεγαλύτερος αριθμός γυναικών συγγραφέων έδωσε τίτλο που δεν ταυτοποιείται σε φύλο παρά οι άντρες συγγραφείς. Επίσης, διαπιστώνουμε πως οι άντρες συγγραφείς έδωσαν τίτλους σε πολύ περισσότερες κατηγορίες από το αρσενικό και το θηλυκό άνθρωπο.

Σε σχέση με τα αποτελέσματα της εικονογράφησης του εξώφυλλου δεν πραγματοποιήθηκε συσχετισμός ανάμεσα στο φύλο του συγγραφέα και το εξώφυλλο γιατί η εικονογράφηση δεν επιτελείται από τους συγγραφείς.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,536 ^a	8	,699
Likelihood Ratio	6,417	8	,601
N of Valid Cases	60		

a. 14 cells (77,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,291	,699
N of Valid Cases	60	

Πίνακας VI. Συσχέτιση του Φύλου του συγγραφέα / αποτελέσματα Κεντρικού χαρακτήρα

author	main									Total
	animal boh	female	female animal	male	male animal	more	none	obj female	obj male	
female	0	7	2	11	3	1	5	1	0	30
male	1	9	1	11	1	2	2	2	1	30
Total	1	16	3	22	4	3	7	3	1	60

Τα αποτελέσματα της εκπροσώπησης του κεντρικού χαρακτήρα με τα συγκρινόμενα με τα αντίστοιχα αποτελέσματα στους κεντρικούς χαρακτήρες διαπιστώνεται ότι εξίσου άντρες και γυναίκες συγγραφείς έδωσαν στην ιστορία τους κεντρικό ήρωα αρσενικό άνθρωπο, περισσότεροι άντρες έδωσαν θηλυκό κεντρικό χαρακτήρα και περισσότερες γυναίκες έδωσαν κεντρικό χαρακτήρα σε αρσενικό ζώο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι από το δείγμα των Βραβευμένων Εικονογραφημένων Βιβλίων που διερευνήθηκαν διαπιστώνουμε ότι **σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα:**

1. Δεν προκύπτει υποεκπροσώπηση του θηλυκού στους τίτλους, έναντι του αρσενικού
2. Το θηλυκό εκπροσωπείται ως κεντρική φιγούρα στα εξώφυλλα των εικονογραφημένων βιβλίων
3. Το θηλυκό υποεκπροσωπείται στους κεντρικούς χαρακτήρες με μεγάλη διαφορά έναντι του αρσενικού.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα :

1. Οι περισσότερες γυναίκες συγγραφείς έδωσαν τίτλο που δεν υποεκπροσωπείται το θηλυκό έναντι του αρσενικού.
2. Στα εξώφυλλα εκπροσωπείται περισσότερο το θηλυκό έναντι του αρσενικού.
3. Στους κεντρικούς χαρακτήρες εξίσου άνδρες και γυναίκες συγγραφείς, σκιαγραφούν αρσενικούς κεντρικούς χαρακτήρες με αποτέλεσμα να υποεκπροσωπείται το θηλυκό στους κεντρικούς χαρακτήρες. Επίσης μπο-

ρούμε να παρατηρήσουμε ότι στους τίτλους στα εξώφυλλα και στους κεντρικούς χαρακτήρες δίνονται ποσοστά σε όλες τις κατηγορίες και δεν παρατηρείται συσπείρωση στα δύο φύλα.

Αν αυτό συνδυαστεί με το πρώτο αποτέλεσμα στους τίτλους, στον Πίνακα Ι., μπορούμε να υποθέσουμε ότι στα βραβευμένα εικονογραφημένα βιβλία κυριαρχεί το φανταστικό στοιχείο χωρίς να αποδεικνύεται συνολικά υποεκπροσώπηση του θηλυκού.

Η συζήτηση που μπορεί να προκύψει από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας είναι η επέκτασή της σε μια μελέτη διερεύνησης των ενεργητικών κεντρικών χαρακτήρων μέσα στα βιβλία και των λέξεων που χρησιμοποιούν οι κεντρικοί χαρακτήρες ώστε να διαφανεί πιο καθαρά αν το θηλυκό είναι όντως το παθητικό στοιχείο στις περισσότερες ιστορίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bem, S. (1981). Development of Gender Identity. *Boundless Psychology*. *Boundless*, 27 Aug. 2015. Retrieved on December 10, 2015 from: <https://www.boundless.com/psychology/textbooks/boundless-psychology-textbook/gender-and-sexuality-15/gender-414/development-of-gender-identity-297-12832/>
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354–364.
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs*, 8(4), 598–616.
- Cohen, L., & Manion, L., (1980). *Research Methods in Education*. London: Routledge
- Gooden, A., M., & Gooden, M., A. (2001). Gender Representation in Notable Children's Picture Books: 1995–1999. *Sex Roles*, 45, Nos. 1/2, July 2001. p.p 90.
- Hamilton, M. C, Anderson, D., Broadus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and Under-representation of female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty -first Century Update. *Sex Roles*, 55.
- LaDow, S. (1976). *A content-analysis of selected picture books examining the portrayal of sex roles and representation of males and females*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, A. B., & Tope, D., (2011).

Gender in Twentieth-century Children's books. *Gender & Society*, 25(2), 197-226.

Νατσιοπούλου, Τ., (2011). Παιδικό βιβλίο και πρώιμος γραμματισμός. Ο ρόλος των γονέων. *Παιδαγωγικός Λόγος*. 1/2011. (σ. 54).

Russel, J., A., (1991). Culture and the Categorization of Emotions *Psychological Bulletin*, 110(3), 426-450.

Σπανάκη, Μ. (2013). *Γυναικείες και ανδρικές αναπαραστάσεις στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος. Συλλογικό έργο.

Terper, C. A., & Cassidy, K. W. (1999). Gender differences in emotional language in children's picture books. *Sex Roles*, 40, 265-280.

Τζανή, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: ΕΚ-ΠΑ. Ανακτήθηκε, 9/1/2016, από: <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>.

Unrug, M. C. (1974). *Analyse de contenu*. Editions: Universitaires.

Weitzman, L., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77, 1125-1130.

ABSTRACT

The present study was designed to evaluate the bias towards one gender in children's picture books. Collected a sample from the Award Winning books of the last ten years, in Greece, we studied some cases as some encoders considering that this research will reveal some differences in the degree of sexism in books for young children. We will focus on the representation of each sex through the headlines, the covers, the main characters and the author's gender.

Ειρήνη Μάντη

Ι.Δ.Α.Χ Βρεφ/κόμων

Ιωάννη Στάμου 5

Τηλ.: 6948803378

E-mail: mant.irene@yahoo.gr

Γυναικείες μορφές στο έργο του Παπαδιαμάντη: Μία πρόταση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου με τη μέθοδο της Ιστοεξερεύνησης (WebQuest)

Μαρία Μήτση-Αναγνώστου

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μία από τις σημαντικότερες διδακτικές προκλήσεις τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός, και ειδικότερα ο φιλόλογος, στην τάξη αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Η δυσκολία του εγχειρήματος εντοπίζεται, ήδη, στη διατύπωση της παραπάνω πρότασης, το περιεχόμενο της οποίας εγείρει μια σειρά προβληματισμών, αναφορικά τόσο με τον τρόπο, τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες μπορεί να διδαχθεί η Λογοτεχνία, όσο κυρίως με τη διερεύνηση του κατεξοχήν ερωτήματος για το αν μπορεί η Λογοτεχνία να θεωρηθεί, και κατ' επέκταση να διδαχθεί, ως μάθημα, στο πλαίσιο του σχολείου. Εστιάζοντας στην ανάγνωση του έργου του Παπαδιαμάντη υπό το πρίσμα του κοινωνικού φύλου (gender), η πρόταση που ακολουθεί, επιχειρεί να δώσει, με αφετηρία τον παραπάνω προβληματισμό, ένα από παράδειγμα ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να φέρουμε τη Λογοτεχνία στη σχολική τάξη: προτείνοντας ένα σχέδιο μαθήματος για τη διδασκαλία της ενότητας «Τα Φύλα στη Λογοτεχνία», όπως αυτή προβλέπεται σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου.

Στόχος της παρούσας πρότασης είναι αφενός μεν να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών προκειμένου να διερευνήσουν, μέσα από επιλεγμένα έργα του Παπαδιαμάντη, τον τρόπο ζωής των Ελληνίδων κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} και στις αρχές του 20 αιώνα, αφετέρου δε να δημιουργήσει το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο, εντός του οποίου τα παιδιά θα συνδιαλεχθούν με τον συγγραφέα και την εποχή του, αναζητώντας τον τρόπο με τον οποίο προβάλλονται τα γυναικεία πρότυπα στο παπαδιαμαντικό έργο και κατ' επέκταση τη δυναμική που φαίνεται να αποκτούν μέσα σε αυτό. Έτσι, λοιπόν, ξεκινώντας από μια πρώτη ανάγνωση, στο πλαίσιο της οποίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες επικεντρώνονται

στα εξωτερικά χαρακτηριστικά των γυναικείων μορφών του Παπαδιαμάντη, αναγνωρίζοντας τον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνία αντικατοπτρίζει όψεις του κοινωνικού βίου, αναπαράγοντας συγκεκριμένες ιδεολογίες και πρότυπα, στη συνέχεια καλούνται να εμβαθύνουν στον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας δημιουργεί τις συνθήκες μεταβολής αυτών των προτύπων μέσα στο έργο του, συμβάλλοντας έτσι στη διαδικασία των κοινωνικών μεταβολών.

Η παρούσα διδακτική πρόταση βασίζεται στο συνδυασμό των γνωστικών και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης (Bertrand, 1999: 65-70. Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007: 21-60). Οι μαθητές και οι μαθήτριες, βασιζόμενοι στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες (εποικοδομισμός: Bertrand, 1999: 68-79. Bruner, 1966. Κοσσυβάκη, 2006: 112-120), ως προς την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου με άξονα το φύλο, μέσα από την αναλυτική προσέγγιση της Φόνισσας του Παπαδιαμάντη σε προηγούμενη φάση της διδασκαλίας της εν λόγω διδακτικής ενότητας, καλούνται να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο το λογοτεχνικό κείμενο είναι δυνατόν να αναπαράγει, να καταγγέλλει ή ακόμα και να ανατρέπει τα κοινωνικά στερεότυπα για το φύλο, εμβαθύνοντας στη σκιαγράφηση των γυναικείων λογοτεχνικών χαρακτήρων του παπαδιαμαντικού έργου. Η εργασία σε περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης διευκολύνει την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, καθώς η ομάδα εργασίας λειτουργεί ως «σκαλωσιά», μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης (Scaffolding - Zone of Proximal Development: Vygotsky, 1997. Παπαδοπούλου, 2009).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το διδακτικό σενάριο βασίζεται στο συνδυασμό της συνεργατικής και της ανακαλυπτικής- διερευνητικής μεθόδου (Bertrand, 1999: 122-131). Οι μαθητές/τριες συγκροτούν ομάδες των 3-5 ατόμων, τους ανατίθεται ένα έργο που πρέπει να διεκπεραιώσουν από κοινού, ενώ ο στόχος αυτής της συνεργασίας είναι να μεγιστοποιήσουν τις προσωπικές τους γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη της ομάδας που προσπαθούν για το κοινό όφελος (Johnson & Johnson, 1999). Η αλληλεπίδραση ατόμου-κοινωνικού περιβάλλοντος παίζει τον κυρίαρχο ρόλο, αφού δεν διευκολύνει απλώς τη μάθηση, αλλά τη δημιουργεί (Vygotsky, 1997).

Για το σκοπό αυτό επιλέγεται η μέθοδος της ιστοεξερεύνησης (WebQuest), η οποία έχει ως κεντρικό στόχο να ενεργοποιήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλάβουν ρόλους και να συνεργαστούν για να

αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα, το οποίο προβάλλεται ως κεντρικό ερώτημα της έρευνας. Με τον όρο *ιστοεξερεύνηση* δηλώνουμε μια μορφή διερευνητικής μάθησης στο πλαίσιο της οποίας όλες οι πληροφορίες, που καλούνται να επεξεργαστούν τα εμπλεκόμενα υποκείμενα, προέρχονται από το Διαδίκτυο (Dodge, 1995. 2001). Αναλυτικότερα, το σενάριο διδασκαλίας, το οποίο βασίζεται στη μέθοδο της ιστοεξερεύνησης, δομείται σε πέντε διακριτά στάδια: α) την **Εισαγωγή** στο θέμα της έρευνας, η οποία θα πρέπει να κεντρίζει το μαθητικό ενδιαφέρον και να κινητοποιεί τον προβληματισμό, β) την **Αποστολή**, η οποία παρουσιάζει στους μαθητές/τριες τι πρόκειται να κάνουν, γ) τη **Διαδικασία**, η οποία περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο θα επιτελέσουν την εργασία που ανέλαβαν, δ) την **Αξιολόγηση**, διαμορφωτική και τελική, η οποία περιγράφει τα κριτήρια εκείνα, τα οποία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για την όσο το δυνατόν επιτυχεστέρα ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας και ε) το **Συμπέρασμα**, το οποίο συνοψίζει τι θα πρέπει τα παιδιά να έχουν επιτύχει ή τι θα πρέπει να έχουν μάθει μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Τέλος, στο πλαίσιο της ιστοεξερεύνησης προβλέπεται η **σελίδα του εκπαιδευτικού**, η οποία περιλαμβάνει οδηγίες εφαρμογής του σεναρίου προς τους εκπαιδευτικούς.

Η ιστοεξερεύνηση, η οποία προτείνεται ως στρατηγική μάθησης στο παρόν διδακτικό σενάριο, επιτρέπει τη διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας, καθώς εμπλέκει στη μαθησιακή διαδικασία πληθώρα γνωστικών αντικειμένων, όπως η Νεοελληνική Γλώσσα, η Ιστορία, η Κοινωνιολογία, η Καλλιτεχνική Παιδεία και η Πληροφορική, ενώ συγχρόνως οι μαθητές και οι μαθήτριες εξοικειώνονται στην άντληση πληροφοριών μέσα από την κριτική επεξεργασία ποικίλων πληροφοριών, μέσω της διαδικτυακής έρευνας (Ματσαγγούρας, 2002. Αγγελάκος & Κόκκινος, 2004). Στο σημείο αυτό έγκειται η πρόσθετη διδακτική αξία της αξιοποίησης των ΤΠΕ, και ειδικότερα του διαδικτύου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καθώς παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να προσεγγίσουν το κείμενο, μέσα από διαφορετικές οπτικές, ανάλογα με το ρόλο που αναλαμβάνουν, να το αναγνώσουν και να το ερμηνεύσουν ποικιλότητα, με απώτερο στόχο να διαμορφώσουν την προσωπική τους άποψη την οποία θα διατυπώσουν, με τη μορφή προφορικής ανακοίνωσης στην ολομέλεια της τάξης. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες καθίστανται οι ίδιοι «συνερευνητές» και «συνδιαμορφωτές» του γνωστικού-αισθητικού αντικειμένου, συνειδητοποιώντας το δικό τους δυναμικό ρόλο στη διαδικασία της νοηματοδότησης του λογοτεχνικού κειμένου, στην προσπάθειά τους να αποκωδικοποιήσουν σύμβολα που αφορούν στον τρόπο πρόσληψης και προβολής του γυναικείου φύ-

λου μέσα από το παπαδιαμαντικό έργο. Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης, ότι σημαντικό πλεονέκτημα της παρούσας διδακτικής πρότασης, όσον αφορά στην αξιοποίηση των ψηφιακών πόρων, συνιστά το γεγονός ότι ολόκληρο το έργο του συγγραφέα, σε συνδυασμό με πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, είναι διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο της Εταιρείας Παπαδιαμαντικών Σπουδών, απ' όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να αντλήσουν το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών για την έρευνά τους.

ΣΤΟΧΟΙ

Γενικοί/ Παιδαγωγικοί:

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης επιδιώκεται:

- η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την ομαδοσυνεργατική διαδικτυακή έρευνα και η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης στην προσπάθεια διεκπεραίωσης ενός κοινού στόχου (Johnson & Johnson, 1999)
- η ανάπτυξη ερευνητικού ενδιαφέροντος, μέσα από την ανάληψη ρόλων στο πλαίσιο της ομάδας εργασίας, με απώτερο στόχο την ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης μέσω της παραγωγής προσωπικού λόγου με τη μορφή προφορικής ανακοίνωσης στην ολομέλεια της τάξης (Lipman, 2004: 228-285. Μέγα, 2011: 23-24)
- η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών μέσω της συνειδητοποίησης του πολυδιάστατου χαρακτήρα της τέχνης και ειδικότερα της Λογοτεχνίας.

Ειδικό/ Διδακτικό:

Ειδικότερα, μέσα από την πολυπρισματική επαφή την οποία πρόκειται να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες με το έργο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη αναμένεται:

- να εμβαθύνουν στον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας σκιαγραφεί τη μορφή και το ήθος των λογοτεχνικών χαρακτήρων του
- να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της κυρίαρχης θέσης της γυναίκας στο παπαδιαμαντικό έργο, καθώς επίσης την ευαισθησία με την οποία ο Σκιαθίτης συγγραφέας προσεγγίζει τα ήθη και τα προβλήματα της κοινωνίας στην οποία ζει
- να κατανοήσουν ότι οι ρόλοι και η εικόνα των φύλων, αποτελούν κοινωνικές «κατασκευές» που καθορίζονται από το εκάστοτε ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, συνειδητοποιώντας, συγχρόνως, το δυναμικό ρόλο του λογοτεχνικού έργου, ως προς τη δυ-

νατότητά του να αναπαράγει, να τροποποιεί ή να ανατρέπει κοινωνικά πρότυπα και ιδεολογίες, ξεπερνώντας, ενίοτε, τις επιδιώξεις και τους στόχους του ίδιου του δημιουργού

- να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης, μέσα από την ερμηνευτική προσέγγιση τεσσάρων από τις πλέον εμβληματικές γυναικείες μορφές του παπαδιαμαντικού έργου και να ευαισθητοποιηθούν ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται ανθρώπινους τύπους και γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και κρίνουν τον κόσμο γύρω τους.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

Προεργασία: Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να οικοδομήσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα επιχειρήσει να εξοικειώσει τα παιδιά με τη σύνθετη διαδικασία της «ανάγνωσης» του λογοτεχνικού κειμένου με άξονα το φύλο, αξιοποιώντας για το σκοπό αυτό, επιλεγμένα κείμενα του παπαδιαμαντικού έργου, τα οποία μελετώνται στην ολομέλεια της τάξης. Έχοντας ολοκληρώσει τη διδασκαλία της *Φόνισσας*, μέσα από τα αποσπάσματα της νουβέλας που ανθολογούνται στο σχολικό εγχειρίδιο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Τάξης Γενικού Λυκείου, ο διδάσκων επιχειρεί να διεγείρει τον προβληματισμό των μαθητών/τριών και να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα. Στόχος είναι να αποκτήσουν τα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερες προσλαμβάνουσες στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν την επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο συγγραφέα και την εποχή του, συνειδητοποιώντας τη δυναμική του ίδιου του λογοτεχνικού κειμένου, ως αυτόνομης κειμενικής πραγματικότητας, και κατ' επέκταση το δικό τους ενεργό ρόλο στη διαδικασία των πολλαπλών αναγνώσεων και νοηματοδοτήσεων. Στο πλαίσιο του προπαρασκευαστικού αυτού σταδίου, προτείνεται να έρθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε επαφή με περισσότερα του ενός λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία επιλέγονται με άξονα το φύλο και ειδικότερα τη διερεύνηση της θέσης της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία του τέλους του 19^{ου} αιώνα, όπως αυτή αντανακλάται μέσα από το παπαδιαμαντικό έργο. Με αφετηρία τη *Φόνισσα*, η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο Παπαδιαμαντής ενσκήπτει στα κοινωνικά προβλήματα της εποχής του, καθώς επίσης της στάσης που φαίνεται να παίρνει απέναντι στις αντιλήψεις και τα στερεότυπα για το φύλο, πρόκειται να βασιστεί στη συγκριτική επεξεργασία τριών ακόμη από τα πλέον σημαντικά έργα του Σκιαθίτη συγγραφέα: τους

Εμπόρους των Εθνών (1882), τη Νοσταλγό (1894) και το Χωρίς στεφάνι (1896).

Αφόρμηση: Μετά την ολοκλήρωση της αναγνωστικής φάσης, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο της παραπάνω προεργασίας, ο διδάσκων επιχειρεί, με τη διατύπωση των κατάλληλων ερωτημάτων, να κινητοποιήσει τον προβληματισμό των παιδιών, ενθαρρύνοντας τον ελεύθερο διάλογο μεταξύ τους, ώστε να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τη θέση που φαίνεται να καταλαμβάνουν στο παπαδιαμαντικό έργο οι γυναικείοι χαρακτήρες, σε βαθμό ώστε να αποδίδεται σε αυτό ένας χαρακτήρας, κατεξοχήν, γυναικοκεντρικός. Εστιάζοντας στην άποψη ότι *συνά τα ίδια τα λογοτεχνικά έργα ξεπερνούν και τις προθέσεις και τις διαθέσεις των δημιουργών τους* (Γκασούκα, 1998: 227-228) ο φιλόλογος καλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναρωτηθούν γύρω από τον τρόπο με τον οποίο μπορεί, στην περίπτωση του Παπαδιαμάντη, το λογοτεχνικό έργο να ξεπερνά τις προθέσεις και τις διαθέσεις του συγγραφέα, θέτοντας το κεντρικό ερώτημα της έρευνας, το οποίο, προσαρμοζόμενο, πλέον, στη διδακτική ενότητα για τα Φύλα στη Λογοτεχνία, μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: *οι γυναικείες μορφές στο έργο του Παπαδιαμάντη αναπαράγουν, καταγγέλλουν ή ανατρέπουν τις επικρατούσες, στην εποχή τους, αντιλήψεις και τα κοινωνικά στερεότυπα για το φύλο; Για τη μελέτη του κεντρικού ερωτήματος συγκροτούνται οι ακόλουθες ομάδες εργασίας:*

1^η Ομάδα: Οι Βιογράφοι του συγγραφέα

2^η Ομάδα: Οι Φιλόλογοι

3^η Ομάδα: Οι Ψυχολόγοι

4^η Ομάδα: Οι Κοινωνιολόγοι

5^η Ομάδα: Οι Καλλιτεχνικοί Επιμελητές

Προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας: Το σενάριο προτείνεται να διδαχθεί σε τρεις φάσεις. Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη φάση γίνεται η παρουσίαση του θέματος της έρευνας, εκ μέρους του διδάσκοντα, και η αναλυτική ενημέρωση για την αποστολή την οποία πρόκειται να φέρει εις πέρας κάθε ομάδα, τον τρόπο εργασίας στον Η/Υ, την κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ των επιμέρους μελών της κάθε ομάδας, καθώς επίσης και για τις παραμέτρους της αξιολόγησης. Στη δεύτερη φάση, οι μαθητές και οι μαθήτριες συγκροτούν ομάδες εργασίας και καλούνται να διερευνήσουν, με μεγαλύτερη αυτονομία, τον τρόπο με τον οποίο ο Παπαδιαμάντης σκιαγραφεί τους γυναικείους χαρακτήρες στο έργο του, αξιοποιώντας τις πληροφορίες που αντλούν μέσω της διαδικτυακής έρευνας. Τέλος, κατά την τρίτη φάση, τα

παιδιά παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους, ανταλλάσσοντας μεταξύ τους τις σκέψεις και τους προβληματισμούς που προέκυψαν, ως συνέπεια του «διαλόγου» που ανέπτυξαν με τον συγγραφέα και την εποχή του, προσεγγίζοντας, από διαφορετική ερευνητική σκοπιά, το έργο του.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΣΤΑΔΙΟ

1^η Φάση: (1 διδακτική ώρα σε αίθουσα εξοπλισμένη με διαδραστικό πίνακα)

Με τη βοήθεια της τεχνολογίας και ειδικότερα του διαδραστικού πίνακα, ο οποίος αξιοποιείται για την προβολή του μαθήματος σε αρχείο PowerPoint, ο διδάσκων παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης το αντικείμενο της έρευνας, παρέχοντας τις απαραίτητες οδηγίες στους μαθητές και τις μαθήτριες σχετικά με τη δομή της ιστοεξερεύνησης, εστιάζοντας στο περιεχόμενο της αποστολής την οποία πρόκειται να φέρουν εις πέρας στο πλαίσιο της ομάδας τους. Κύρια επιδίωξη του διδάσκοντα, κατά την παρούσα φάση, είναι να διεγείρει το ερευνητικό ενδιαφέρον των μαθητών/τριών διατυπώνοντας το κεντρικό ερώτημα της έρευνας, το οποίο χρήζει βαθύτερης διερεύνησης προκειμένου να απαντηθεί. Στην προκειμένη περίπτωση ο φιλόλογος καλεί τους μαθητές να προβληματιστούν γύρω από τη δυναμική που αναπτύσσει το λογοτεχνικό έργο, μέσω των μηνυμάτων που προκύπτουν από αυτό και των πολλαπλών αναγνώσεων και νοηματοδοτήσεων σε συνάρτηση με τον παράγοντα «αναγνώστη», σε βαθμό να ξεπερνά τις προθέσεις και επιδιώξεις του ίδιου του συγγραφέα. Την απάντηση στο ερώτημα θα δώσουν τα ίδια τα παιδιά, μέσα από την προσωπική άποψη που θα σχηματίσουν, διερευνώντας όψεις του παπαδιαμαντικού έργου και εστιάζοντας στα μηνύματα που προκύπτουν μέσα από τη σκιαγράφηση των μορφών της Φραγκογιαννούς στη *Φόνισσα*, της Αυγούστας στους *Εμπόρους των Εθνών*, της Λιαλιώς στη *Νοσταλγό* και της Χριστίνας στο *Χωρίς στεφάνι*.

2^η Φάση: (3 διδακτικές ώρες στο εργαστήριο της πληροφορικής)

Οι μαθητές/τριες μεταβαίνουν στην αίθουσα της πληροφορικής και αναλαμβάνουν τις θέσεις τους στους Η/Υ, κατά ομάδες εργασίας. Ο διδάσκων δίνει οδηγίες για την πορεία της εργασίας τους, έτσι ώστε τα μέλη της κάθε ομάδας να εργαστούν αυτόνομα στους υπολογιστές, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για την προσέγγιση και επεξεργασία του υλικού τους. Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, διαβάζουν προσεκτικά το φύλλο εργασίας και αρχίζουν τη διερεύνηση των προτεινόμενων υπερσυνδέσμων, αποθηκεύ-

οντας σε αρχεία επεξεργαστή κειμένου ή Power Point το κατάλληλο υλικό. Κατά τις δύο επόμενες ώρες, τα παιδιά συνεργάζονται για την οργάνωση και την τελική σύνθεση της εργασίας τους.

Αναλυτικότερα, οι *Βιογράφοι* του συγγραφέα καλούνται να μελετήσουν στοιχεία της εργοβιογραφίας του Παπαδιαμάντη, ακολουθώντας τη διαδικασία της αποδελτίωσης με βάση τον ερευνητικό τους άξονα. Αποστολή των μελών της ομάδας είναι να διαμορφώσουν ένα ψηφιακό λεύκωμα σε αρχείο PowerPoint προκειμένου να παρουσιάσουν τους κύριους σταθμούς της ζωής και του έργου του Παπαδιαμάντη, σε συνάρτηση με τη διερεύνηση του λογοτεχνικού ενδιαφέροντος που φαίνεται να δείχνει ο συγγραφέας για τους γυναικείους χαρακτήρες και κατ' επέκταση τη σχέση του με το γυναικείο φύλο, όπως αυτή προκύπτει μέσα από συγκεκριμένες πτυχές του βίου του. Στη συνέχεια, η ομάδα των *Φιλολόγων*, καλείται να αναζητήσει τα χαρακτηριστικά του ρεαλισμού και του νατουραλισμού στο παπαδιαμαντικό έργο, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας σκιαγραφεί το πορτρέτο των πρωταγωνιστικών γυναικείων μορφών σε δύο από τα εξεταζόμενα έργα του: συγκεκριμένα της Φραγκογιαννούς στη *Φόνισσα* και της Αυγούστας στους *Εμπόρους των Εθνών*. Αποστολή των φιλόλογων είναι να συντάξουν ένα άρθρο στο οποίο θα παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, βάσει της συγκριτικής θεώρησης των δύο ηθογραφούμενων γυναικείων χαρακτήρων, αξιοποιώντας τα στοιχεία εκείνα που δικαιολογούν την ένταξη του παπαδιαμαντικού έργου στα συγκεκριμένα λογοτεχνικά ρεύματα. Ακολουθεί η ομάδα των *Ψυχολόγων*, τα μέλη της οποίας θα επιχειρήσουν να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας εμβαθύνει στην ψυχολογία της *Νοσταλγού* και της *Φόνισσας*. Αποστολή της ομάδας είναι να συνθέσει ένα ψηφιακό λεύκωμα σε αρχείο PowerPoint στο οποίο θα παρουσιάσει το ψυχολογικό πορτρέτο και τις συναισθηματικές διακυμάνσεις της *Νοσταλγού-Λιαλιώς* και της *Φόνισσας-Φραγκογιαννούς*. Η τέταρτη ομάδα, των *Κοινωνιολόγων*, αναλαμβάνει να αναζητήσει τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας στην οποία αναφέρεται ο συγγραφέας, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο προβάλλεται η κοινωνική θέση της γυναίκας μέσα από το έργο του. Ειδικότερα θέματα, όπως ο γάμος, το προξενικό και ο θεσμός της προίκας διερευνώνται, μέσα από την κοινωνιολογική προσέγγιση των κεντρικών ηρωίδων στη *Νοσταλό* και στο *Χωρίς Στεφάνι*. Αποστολή των μελών της ομάδας είναι να συνθέσουν ένα πολυτροπικό κείμενο σε αρχείο word μέσω του οποίου καλούνται να επιχειρηματολογήσουν πάνω στον κοινωνικό προβληματισμό που αναδύεται μέσα από τα εξεταζόμενα έργα, εστιάζοντας, ειδικότερα στον τρόπο με τον οποίο ο Πα-

παδιαμάντης σκιαγραφεί το πρόσωπο της κοινωνικής αδικίας και υποκρισίας στην αστική κοινωνία της Αθήνας, στο κατώφλι του 20^{ου} αιώνα, αντιδιαστέλλοντάς το με τη μορφή της Χριστίνας, της «αστεφάνωτης» δασκάλας, η οποία, σε απάντηση της κοινωνικής λαιμοδείας και περιθωριοποίησης που υφίσταται, εξακολουθεί να διδάσκει την ανυπόκριτη, και χωρίς προσμονή ανταλλάγματος, προσφορά. Τέλος, η ομάδα των *Καλλιτεχνικών Επιμελητών* καλείται να διερευνήσει την επίδραση που άσκησε το λογοτεχνικό έργο του Παπαδιαμάντη σε άλλες μορφές τέχνης, μελετώντας για το σκοπό αυτό, μέσα από τους προτεινόμενους ιστότοπους, ποικίλες καλλιτεχνικές «αναπαραστάσεις» των τεσσάρων γυναικείων μορφών, οι οποίες εξετάστηκαν εδώ, προκειμένου να δουν τον τρόπο με τον οποίο αυτές «μεταφέρονται» στη ζωγραφική, στον κινηματογράφο και στο θέατρο. Αποστολή των μελών της καλλιτεχνικής ομάδας είναι να εκφραστούν με το δικό τους καλλιτεχνικό τρόπο, συνθέτοντας μία πολυμεσική εφαρμογή σε αρχείο PowerPoint μέσα από την οποία θα αναδείξουν όψεις των ποικίλων καλλιτεχνικών αναπαραστάσεων των γυναικείων μορφών που μελετήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος.

3^η Φάση: (2 διδακτικές ώρες σε αίθουσα εξοπλισμένη με διαδραστικό πίνακα)

Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους στην ολομέλεια της τάξης. Στη φάση αυτή τα μέλη κάθε ομάδας ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με τον τρόπο με τον «διάβασαν» και «ερμήνευσαν» τον Παπαδιαμάντη εστιάζοντας στη σκιαγράφιση των κεντρικών ηρωίδων των μελετώμενων, στο πλαίσιο της παρούσας διδακτικής ενότητας, έργων του. Παράλληλα, ολοκληρώνεται η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, με τη συμπλήρωση των αντίστοιχων κριτηρίων, ενώ η διαδικασία κλείνει με τη συγκρότηση της *Ομάδας από τις ομάδες*, η οποία καλείται να απαντήσει στο κεντρικό ερώτημα που κινητοποίησε την παρούσα ιστοεξερεύνηση, λαμβάνοντας υπόψη τις επιμέρους απαντήσεις που δόθηκαν από την κάθε ομάδα χωριστά. Στόχος είναι η συγκέντρωση των επιμέρους απόψεων που διατυπώθηκαν σε μια κοινή απάντηση, την οποία τα μέλη της ομάδας αυτής καλούνται να συνθέσουν γραπτά με τη μορφή άρθρου σε αρχείο word και να την αναρτήσουν στο wiki της τάξης τους, ολοκληρώνοντας, με τον τρόπο αυτό, τη διαδικασία της έρευνας.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

1^η Ομάδα: Οι Βιογράφοι του συγγραφέα

Ποιος είναι ο συγγραφέας που γνωρίσαμε μέσα από αρκετά έργα του;

Στο πλαίσιο της έρευνάς σας θα μελετήσετε συγκριτικά:

- Στοιχεία της εργοβιογραφίας του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη
- Το αυτοβιογραφικό του σημείωμα
- Με άξονα την παρουσία της γυναικείας μορφής στο έργο του Παπαδιαμάντη, θα καταρτίσετε έναν πίνακα με τους τίτλους των έργων που εστιάζουν σε γυναικείους χαρακτήρες
- Θα συγκεντρώσετε φωτογραφικό υλικό για να επενδύσετε τον αφηγηματικό λόγο της εργασίας σας

Πηγές:

<http://papadiamantis.net/>> βιογραφικά, εργογραφικά στοιχεία

<http://www.greek-language.gr/digitalResources/index.html>> πρόσωπα και θέματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Αποστολή: Ως βιογράφοι, καλείσθε να παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης σας, τους κύριους σταθμούς της ζωής και του έργου του συγγραφέα. Ποιο φαίνεται να είναι το λογοτεχνικό ενδιαφέρον του Παπαδιαμάντη για τους γυναικείους χαρακτήρες και πώς μπορεί αυτό το ενδιαφέρον να συσχετισθεί, κατά τη γνώμη σας, με τα προσωπικά βιώματα και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο έζησε ο συγγραφέας; Να διαμορφώσετε ένα ψηφιακό λεύκωμα σε αρχείο ppt μέσα από το οποίο θα παρουσιάσετε τα αποτελέσματα της έρευνάς σας.

2^η Ομάδα: Οι Φιλολόγοι

Από ποια λογοτεχνικά ρεύματα επηρεάζεται ο Παπαδιαμάντης;

- Στο πλαίσιο της έρευνάς σας θα αναζητήσετε τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων λογοτεχνικών ρευμάτων στον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας σκιαγραφεί το πορτρέτο των πρωταγωνιστικών γυναικείων μορφών του στη *Φόνισσα* και στους *Εμπόρους των Εθνών*, δηλαδή της Φραγκογιαννούς και της Αυγούστας αντίστοιχα.
- Ποιο είναι το τέλος των δύο γυναικών στα εξεταζόμενα έργα; Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές παρατηρείτε, ως προς τον τρόπο με τον οποίο τις «κρίνει» ο Παπαδιαμάντης;

Πηγές:

http://e-logotexnia.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=25:80&catid=8:1880-1930&Itemid=22> Λογοτεχνικά ρεύματα

<http://papadiamantis.net/>> Διηγήματα: *Η Φόνισσα* (1903), Μυθιστορήματα: *Οι*

Έμποροι των Εθνών (1882)

<http://www.papadiamantis.org/articles/49-articles/291-voutsinas-emporoi>
<http://eranistis.net/wordpress/2014/02/15/>> Θ. Μπαντές «Ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης και οι άνθρωποι που εμπορεύονται τα έθνη».

Αποστολή: Ως φιλόλογοι, καλείσθε να παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης σας, τα στοιχεία εκείνα που δικαιολογούν την ένταξη του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη σε συγκεκριμένα λογοτεχνικά ρεύματα, αξιοποιώντας, για το σκοπό αυτό, τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας ηθογραφεί τις δύο πρωταγωνιστικές γυναικείες μορφές του στη *Φόνισσα* και στους *Εμπόρους των Εθνών*. Να συντάξετε ένα άρθρο (300- 350 περίπου λέξεων) σε αρχείο word προκειμένου να εκθέσετε τεκμηριωμένα τις απόψεις σας.

3^η Ομάδα: Οι Ψυχολόγοι

Ποια είναι η ψυχολογική διάσταση του έργου του Παπαδιαμάντη;

- Στο πλαίσιο της έρευνάς σας θα αναζητήσετε τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας ψυχογραφεί τους γυναικείους χαρακτήρες του, εστιάζοντας ειδικότερα στον τρόπο με τον οποίο εμβαθύνει στην ψυχολογία της *Νοσταλγού* και της *Φόνισσας*.

Πηγές:

<http://papadiamantis.net/>> Διηγήματα: *Η Νοσταλγός* (1894), Μυθιστορήματα: *Η Φόνισσα* (1903)

http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/fotiadou_prak_2.pdf> Αικ. Φωτιάδου, «Ανάγνωση της «Νοσταλγού» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη με το μοντέλο των δρώντων προσώπων του Greimas. Η αφηγηματική τεχνική και ο δημιουργός».

<http://www.imxa.gr/files/PraktikaDiimeridasSBG.pdf>> Φ. Κολίτση, «F. Dostoevsky, Έγκλημα και Τιμωρία (1866) & Α. Παπαδιαμάντη, *Η Φόνισσα* (1903): Μια παράλληλη ανάγνωση», 22-44. Δρώμενα και γράμματα Σλαβικού Πολιτισμού, Πρακτικά Διημερίδας, Θεσσαλονίκη 2008.

Αποστολή: Ως ψυχολόγοι, καλείσθε να παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης σας, τον τρόπο με τον οποίο ο Παπαδιαμάντης προσεγγίζει και αναδεικνύει την ψυχολογία των ηρωίδων του στα έργα που εξετάσατε. Να συντάξετε ένα ψηφιακό λεύκωμα σε αρχείο ppt στο οποίο θα παρουσιάσετε το ψυχολογικό πορτρέτο, και τις συναισθηματικές διακυμάνσεις της *Νοσταλγού* (Λιαλιώς) και της *Φόνισσας* (Φραγκογιαννούς).

4^η Ομάδα: Οι Κοινωνιολόγοι

Ποια είναι η κοινωνία που αντανακλάται στο έργο του Παπαδιαμάντη;

- Στο πλαίσιο της έρευνάς σας θα αναζητήσετε τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας στην οποία αναφέρεται ο συγγραφέας, εστιάζοντας ειδικότερα στον τρόπο με τον οποίο προβάλλεται η γυναικεία μορφή στο έργο του. Ποια κοινωνικά στερεότυπα για τη θέση της γυναίκας, αναφορικά με το γάμο, το προξενικό και το θεσμό της προίκας εμφανίζονται στη *Νοσταλγία* και στο *Χωρίς στεφάνι*; Ποια φαίνεται να είναι η στάση του συγγραφέα απέναντι σε αυτά;

Πηγές:

<http://rapadiamantis.net/>> Διηγήματα: *Η Νοσταλγία* (1894), *Χωρίς στεφάνι* (1896)

http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_html_files/fotiadou_prak_2.pdf> Αικ.

Φωτιάδου, «Ανάγνωση της «Νοσταλγίας» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη με το μοντέλο των δρώντων προσώπων του Greimas. Η αφηγηματική τεχνική και ο δημιουργός».

<http://www.24grammata.com/?p=12285>> Σ. Κανταράκη, «Λίγες σκέψεις για το «Χωρίς στεφάνι» του Αλ. Παπαδιαμάντη».

Αποστολή: Ως κοινωνιολόγοι, καλείσθε να παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης σας, τον τρόπο με τον οποίο ο Παπαδιαμάντης προσεγγίζει και αναλύει την κοινωνική θέση της γυναίκας στην εποχή του. Να συνθέσετε ένα πολυτροπικό κείμενο σε αρχείο word στο οποίο θα επιχειρηματολογήσετε πάνω στον κοινωνικό προβληματισμό που αναδύεται μέσα από τα διηγήματα που εξετάσατε.

5^η Ομάδα: Οι Καλλιτεχνικοί Επιμελητές

Ποια επίδραση άσκησε το έργο του Παπαδιαμάντη σε άλλες μορφές τέχνης;

Στο πλαίσιο της έρευνάς σας, θα μελετήσετε καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις των λογοτεχνικών ηρωίδων του Σκιαθίτη συγγραφέα, όπως αυτές «μεταφέρονται» στο έργο σύγχρονων καλλιτεχνών.

Πηγές:

<http://rapadiamantis.org/>> εικαστικά έργα εμπνευσμένα από το έργο του Παπαδιαμάντη

http://www.retrodb.gr/wiki/index.php/%CE%9F%CE%B9_%CE%AD%CE%BC%CF%80%CE%BF%CF%81%CE%BF%CE%B9_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%B5%CE%B8%CE%BD%CF%8E%CE%BD> Τηλεοπτική σειρά: *Οι Έμποροι των Εθνών*

<https://artic.gr/anna-papamarkou-nostalgos-sunenteuxi/29080/>> *Η Άννα Παπαμάρκου και η παπαδιαμαντική «Νοσταλγία»*

<https://www.youtube.com/watch?v=d7KggKvpyug>> *Χωρίς στεφάνι*

<http://www.nationalopera.gr/gr/event/i-fonissa-15-apriliou-2016/>> *Η Φόνισσα*, Γ. Κουμεντάκης, 2014.

Αποστολή: Ως καλλιτεχνικοί επιμελητές, καλείσθε να παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης σας, την επίδραση που άσκησε ο λόγος του Παπαδιαμάντη σε άλλες μορφές τέχνης. Να διαμορφώσετε μια δική σας πολυμεσική εφαρμογή σε αρχείο ppt μέσα από την οποία θα αναδείξετε τις ποικίλες καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις των γυναικείων μορφών του παπαδιαμαντικού έργου που εξετάσατε.

Η Ομάδα από τις ομάδες

Η συγκεκριμένη ομάδα, αποτελούμενη από ένα μέλος κάθε προηγούμενης ομάδας, συγκροτείται για να επεξεργαστεί το κεντρικό ερώτημα της έρευνας και να καταλήξει σε ένα κοινό συμπέρασμα, λαμβάνοντας υπόψη τα επιμέρους συμπεράσματα- απαντήσεις που δόθηκαν από την κάθε ομάδα χωριστά.

Πηγές: Το έργο των πέντε ομάδων.

Αποστολή: Ως εκπρόσωποι των επιμέρους ομάδων που επεξεργάστηκαν όψεις του παπαδιαμαντικού έργου από βιογραφική, φιλολογική, ψυχολογική, κοινωνιολογική και καλλιτεχνική σκοπιά και έχοντας πρωτίστως συζητήσει μεταξύ σας για τις επιμέρους παρατηρήσεις σας και διαπιστώσεις, στις οποίες οδηγήθηκατε κατά τη διάρκεια της έρευνάς σας, να προσπαθήσετε να καταλήξετε σε ένα τελικό συμπέρασμα, συντάσσοντας ένα άρθρο 350-400 λέξεων, το οποίο θα αναρτήσετε στο wiki της τάξης σας, δίνοντας τη δική σας τεκμηριωμένη απάντηση στο κεντρικό ερώτημα που κινητοποίησε τη συγκεκριμένη ιστοεξερεύνηση: *Οι γυναικείες μορφές στο έργο του Παπαδιαμάντη αναπαράγουν, καταγγέλλουν ή ανατρέπουν τις επικρατούσες, στην εποχή τους, αντιλήψεις και τα κοινωνικά στερεότυπα για το φύλο;*

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΗΣ

Η πρόταση αυτή είναι δυνατόν να τροποποιηθεί και να προσαρμοστεί στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και των τριών τάξεων του Λυκείου λαμβάνοντας τη μορφή project, με επίκεντρο το έργο του Παπαδιαμάντη. Στην περίπτωση αυτή, δεδομένου ότι στο πλαίσιο του project υπάρχει μεγαλύτερη άνεση χρόνου, είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί ένας πολύ μεγαλύτερος αριθμός έργων, μέσω των οποίων τα παιδιά θα εστιάσουν στον τρόπο προσέγγισης των παπαδιαμαντικών γυναικείων χαρακτήρων από ψυχολογικής και κοινωνιολογικής πλευράς. Με τον τρόπο αυτό επιτρέπεται μεγαλύτερη ευελιξία στους μαθητές και τις μαθήτριες ως προς την ερευνητική διαδικασία, την αισθητική απόλαυση των λογοτεχνικών κειμένων που εξετάζονται, αλλά και ως προς την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος των εργασιών τους.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας τα κύρια σημεία του προβληματισμού που αναπτύχθηκε, μέσα από το παράδειγμα που δόθηκε, αναφορικά με τη δυνατότητα και τον τρόπο μεταφοράς του λογοτεχνικού κειμένου στη σχολική τάξη, οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι η διδακτική πρόκληση, την οποία καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε κάθε φορά που μπαίνουμε στην τάξη με την προοπτική να διδάξουμε Λογοτεχνία, δηλαδή να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες, μέσω των οποίων θα φέρουμε τα παιδιά σε επικοινωνία με τον συγγραφέα και την εποχή του, έγκειται στη δυναμική-διαλεκτική σχέση που το ίδιο το μάθημα της Λογοτεχνίας, ίσως περισσότερο από κάθε άλλο, αναπτύσσει σε συνάρτηση με τους άλλους δύο παράγοντες της επικοινωνιακής διαδικασίας, στην οποία συνίσταται η ίδια μαθησιακή διαδικασία: δηλαδή τον δάσκαλο και τον μαθητή.

Έτσι λοιπόν, από τη μία πλευρά, τον καταλυτικό ρόλο του μαθητή-αναγνώστη υποδεικνύει το μεγάλο μαθησιακό ενδιαφέρον, το οποίο εκδηλώνεται σε ανάλογες διαδικασίες που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, σε συνδυασμό με τις ποικίλες ερμηνευτικές προεκτάσεις, τις οποίες αναμένουμε να δώσουν, στην προκειμένη περίπτωση τα παιδιά, παρακολουθώντας μέσα από διαφορετικό ερευνητικό πρίσμα τον τρόπο με τον οποίο ο Παπαδιαμάντης ξετυλίγει μπροστά τους το «πολύπτυχο» των γυναικείων μορφών του. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο βαθμός πρόσληψης και ερμηνείας του λογοτεχνικού έργου εξαρτάται από το πνευματικό υπόβαθρο και το βαθμό ευαισθησίας του αποδέκτη, ο ρόλος του σχολείου και ειδικότερα του δασκάλου, στον τομέα αυτό, έγκειται στη διαμόρφωση του κατάλληλου πλαισίου, εντός του οποίου θα επιχειρήσει να φέρει σε επαφή τους συντελεστές αυτής της επικοινωνίας, μέσω της οποίας θα στοχεύσει στην καλλιέργεια του συναισθήματος και στη διεύρυνση του αισθητικού-πνευματικού πεδίου των μαθητών/τριών. Η ιδιαιτερότητα, επομένως, την οποία αποκτά το λογοτεχνικό κείμενο, κατά τη μεταφορά του στη σχολική τάξη, συνίσταται σε αυτήν ακριβώς την ελευθερία που επιτρέπει στα εμπλεκόμενα μέρη, διδάσκοντες και διδασκόμενους, να συνδιαλεχθούν μαζί του, επιτρέποντας την ανάπτυξη της σκέψης και του προβληματισμού των συμμετεχόντων.

Συνεπώς, από την πλευρά του δασκάλου, η δυνατότητα υπέρβασης της διδακτικής πρόκλησης που συνιστά για αυτόν η Λογοτεχνία, ως διδακτικό αντικείμενο, έγκειται στον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιήσει, από την πλευρά του, αυτήν την ελευθερία, όσον αφορά στους διδακτικούς χειρισμούς και τις μεθόδους που θα αξιοποιήσει όχι απλώς για να διατηρήσει το μαθησιακό ενδιαφέρον, αλλά για να προχωρήσει ένα βήμα περαιτέρω, στην προσπάθειά του να προκαλέσει τον

«σπινθήρα» στο σημείο επαφής μεταξύ διδακτικού υποκειμένου και αντικειμένου, πυροδοτώντας, μέσω της ενθάρρυνσης των πολλαπλών αναγνώσεων, έναν καταϊγισμό απόψεων, ερμηνειών και προεκτάσεων εκ μέρους των μαθητών του (Μαυρίκης, 2007). Με λίγα λόγια η απομάκρυνση από τον τυποποιημένο τρόπο διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου και τη συνακόλουθη αντίληψη της μιας και μοναδικής ανάγνωσης-ερμηνείας, την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αποδεχτούν και να αναπαραγάγουν στο πλαίσιο του μαθήματος, σε συνδυασμό με την εγκατάλειψη μιας σειράς προκαταλήψεων, οι οποίες σχετίζονται με το προβαλλόμενο «χαμηλό επίπεδο» ή τη γενικότερη αδιαφορία των μαθητών, αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις προκειμένου η Λογοτεχνία να υπηρετήσει τον κατεξοχήν παιδευτικό της ρόλο, εντασσόμενη στη σχολική πράξη: τη διαμόρφωση πνευματικά «ανοιχτών» και ψυχικά «ευρύχωρων» ανθρώπων, ικανών να ξεπερνούν την επιφάνεια των πραγμάτων, να ξεφεύγουν από περιχαρακώσεις και ιδεοληψίες και να αγκαλιάζουν όσο γίνεται πιο πλατιά τον κόσμο γύρω τους (Δρουκόπουλος, 2004: 21).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκος, Κ. & Κόκκινος, Γ. (2004). *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο & Η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση Πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες* (μτφρ. Α. Σιπητάνου & Ε. Λινάρδου, Επιμ. Α. Σιπητάνου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge.
- Γκασούκα, Μ. (1998). *Η κοινωνική θέση της γυναίκας στο έργο του Παπαδιαμάντη*. Αθήνα: Φιλippότης.
- Δρουκόπουλος, Α. (2004). *Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Johnson, D. W & Johnson, R.T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning* (3rd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για Μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lipman, M. (2004). *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση* (μτφρ. Γ. Σαλαμάς, Επιστ. Επιμ. Β. Παππή). Αθήνα: Πατάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρίκης, Γ. (2007). *Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργι-*

- κής σκέψης: Καταιγισμός Ιδεών. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης: Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 121-124). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη Θεωρία του L. S. Vygotsky* (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Ράπτης, Α. & Ράπτης, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. τ. Α'. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). Θεωρίες Μάθησης και Δημιουργική-Κριτική Σκέψη. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης: Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 21-60). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Επιμέλεια Α. Μπίμπου). Αθήνα: Gutenberg.

ABSTRACT

This paper attempts to offer a didactic proposal for the teaching of Literature in Lyceum under the module: "Gender in Literature". After an introduction to Alexandros Papadiamantis' literary the students work together by setting up workshops, using the method of WebQuest, in order to detect the characteristics of some central female characters, which they came across during the introductory reading. The main objective of this proposal is to invite students to an interactive exploring of the way that Literature reflects social attitudes and gender stereotypes by focusing, in the social status that the women of the Greek city and countryside, during the second half of 19th century, seems to hold in Papadiamantis' narratives.

Μαρία Μήτση-Αναγνώστου

Φιλολόγος, Διδάκτωρ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ

(Τομέας Ειδίκευσης: Ιστορία της Ελληνικής και Ρωμαϊκής Αρχαιότητας)

Βυτίνης 28, Περιστέρι, 121 31

Τηλ.: 210-5912192, 6974025504

E-mail: anagn_maria@yahoo.gr

Εναλλακτικές Μορφές Θηλυκότητας και Ανδρισμού σε Χιουμοριστικά Εικονογραφημένα Μικροαφηγήματα

Ειρήνη Τζιτζιλή

Η Παιδική Λογοτεχνία, καθώς αποτελεί καλλιτεχνικό-κοινωνικό προϊόν αντανακλά το ευρύτερο σύστημα πεποιθήσεων και ιδεολογιών της εποχής κατά την οποία δημιουργείται. Ως εκ τούτου, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του μικρού αναγνώστη εξασκώντας τον να ενταχθεί ομαλά στις δομές της ενήλικης κοινωνίας και να λειτουργήσει επιτυχώς μέσα σ' αυτές ως ολοκληρωμένο άτομο. Οι διαδικασίες ταύτισης μέσω των λογοτεχνικών προτύπων, ιδιαίτερα όπου αυτοί προβάλλονται ως ιδανικοί τύποι, επηρεάζουν σημαντικά στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των αναγνωστών για το «κοινωνικό φύλο» (gender) (Κανατσούλη, 1997: 19-23). Τόσο στη διαδικασία κατασκευής της εικόνας του εαυτού τους και στον αυτοπροσδιορισμό τους στην κοινωνία, όσο και στον ετεροπροσδιορισμό τους αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν με άτομα του ίδιου αλλά και του έτερου φύλου.

Ο προηγούμενος αιώνας με έμφαση τη δεκαετία του εβδομήντα συνδέθηκε με το φεμινιστικό κίνημα για τα δικαιώματα της γυναίκας, το οποίο είχε τον αντίκτυπό του και στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ο προβληματισμός για τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία οδήγησε στην επαναφήγηση παρελθοντικών ιστοριών με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό του κοινωνικού της ρόλου και την ανάδειξη νέων πολιτισμικών αξιών γενικότερα για το φύλο (Paul, 1996: 101-112. 1998: 16-17). Η κριτική ενασχόληση με το γυναικείο φύλο και ο επαναπροσδιορισμός των πατριαρχικών ιδεολογιών και αξιών, οδήγησε στην κατασκευή νέων οπτικών και για το ανδρικό φύλο, αντίστοιχα.¹ Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε αφενός η ανάγκη αποδό-

1. Ο Stephens κάνει λόγο περί εναλλακτικών ανδρικών ταυτοτήτων στις αφηγήσεις για παιδιά και νέους, οι οποίες αντανακλούν το αμφιλεγόμενο κανονιστικό ετεροφυλικό σύστημα. Ο φεμινισμός είχε ποικίλες αντανάκλασεις στη λογοτεχνική παραγωγή και για το λόγο ότι τα πρώτα χρόνια διαπνέονται από ριζοσπαστικές αλλαγές και μαχητικές διεκδικήσεις περί των γυναικείων αναπαραστάσεων το ζήτημα της ανδρικής ταυτότητας παραγκωνίστηκε ή μελετήθηκε αποσπασματικά και επανέρχεται δριμύτερο στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα χρήζοντας περαιτέρω μελέτης και διερεύνησης από τους θεωρητικούς. Stephens, J. "Preface", "A Page Just Waiting to be Written On: Masculinity Schemata and the Dynamics of Subjectivity Agency in Junior Fiction" στο Stephens, J. (eds.), *Ways of*

μησης λογοτεχνικών στερεοτύπων, που σχετίζονται με τη διαιώνιση προκαταλήψεων σε βάρος των γυναικών, αφετέρου η προοπτική για την κατασκευή εναλλακτικών μοντέλων θηλυκότητας και ανδρισμού, που να συνάδουν με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τους ρόλους και τις συμπεριφορές των δύο φύλων (Zipes, 2006: 1-2).

Οι παρατηρήσεις αυτές υποδηλώνουν το βασικό σκοπό των νεότερων διασκευών και παραλλαγών που ακολούθησαν (Stephens, 1998: 201), όπου οι συμβάσεις και τα μοτίβα των παραδοσιακών παραμυθιών δέχθηκαν τροποποιήσεις ως προς την απόδοση των δύο φύλων για την ανάδειξη και προβολή της ισότητας μεταξύ τους σε κατάρριψη των κοινωνικών διακρίσεων, ύποπτων για τη μεταβίβαση σεξιστικών προκαταλήψεων που καλλιεργούν το ρατσισμό.

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στις αναπαραστάσεις του φύλου για τον άνδρα και τη γυναίκα, σε δεκαπέντε εικονογραφημένα μικροαφηγήματα² των τελευταίων ετών (1996-2014) και πώς οι λειτουργίες του χιούμορ συνυφαίνονται στην ανατροπή και ανάδειξη νέων και εναλλακτικών μοντέλων θηλυκότητας και ανδρισμού. Για το σκοπό αυτό στηριχθήκαμε στη *θεωρία μελέτης και αποκάλυψης των λογοτεχνικών χαρακτήρων* (Nikolajeva, 2002) και ειδικότερα στους «άμεσους» και «έμμεσους προσδιορισμούς» (Γιαννικοπούλου, 2008: 87-153). Για τη μελέτη του χιούμορ, στηριχθήκαμε στις τρεις βασικές και αλληλοσυμπληρούμενες θεωρίες για το χιούμορ: της ανωτερότητας, της ψυχικής εκτόνωσης και της ασυμβατότητας (Τσάκωνα, 2013: 31-53). Στόχος μας είναι να αναδείξουμε τη λειτουργία του χιούμορ και η εξέταση του χιούμορ μπορεί να κυμαίνεται από μία λέξη έως και αρκετές περιόδους λόγου και συχνά χρειάζεται μεγαλύτερη έκταση κειμένου ώστε να γίνει εμφανής η λειτουργία του. Μία τέτοια ανάλυση μας καθοδηγεί να εντρυφήσουμε στη μορφή και την οργάνωση των υπό εξέταση παιδικών λογοτεχνικών κειμένων σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα: φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό (Τζαφεροπούλου, 1991, 167-173-Παυλίδου, 2008). Επίσης, εξετάζεται η λειτουργία της οπτικής τροπικότητας, αναφορικά με τον τρόπο αναπαράστασης των ανδρικών και γυναικείων χαρακτήρων στηριζόμενοι στη «γραμματική του οπτικού σχεδιασμού» (Kress & Van Leeuwen, 1996/2010).

Male. Representing Masculinities in Children's Literature and Film, New York & London: Routledge, 2002, ix-xiv, 164-184.

2. Βλ. Πρωτογενής Βιβλιογραφία.

Αρχικά, θα αναφερθούμε σε μία εκτενή ανάλυση κειμένου προκειμένου να διαφανεί η λειτουργία της μεθοδολογίας που εφαρμόσαμε στα μικροαφηγήματα της έρευνας και στη συνέχεια θα παραθέσουμε τα συμπεράσματα από το σύνολο των αναλύσεων.

ΤΣΙΩΝΗ, Μ. (2014). Η ΠΡΙΓΚΙΠΙΣΣΑ ΤΕ-ΜΠΕ-ΛΑ ΚΑΙ Η ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ «ΞΕΣΚΟΝΟΠΑΝΟ»

Στο σύντομο εικονογραφημένο μικροαφήγημα *Η Πριγκίπισσα ΤΕ-ΜΠΕ-ΛΑ και η Επιχείρηση «Ξεσκονόπανο»*, η συγγραφέας Τσιώνη Μαρία εκμεταλλεύεται δημιουργικά το εξιδανικευμένο στερεότυπο των γόνων βασιλικής οικογένειας, με σκοπό να μεταδώσει την αξία της καθαριότητας και της υγιεινής. Οι ήρωες που διακρίνονται για το βασιλικό αξίωμα ή συνιστούν διάδοχοι του θρόνου ενίοτε προβάλλονται και προσλαμβάνονται ως αξιολήψυτα πρότυπα για τα μικρά παιδιά.³ Μεταξύ άλλων διαθέτουν κριτήρια (Γιαννικοπούλου, 1995: 147-157) που εμπνέουν τους νεαρούς αναγνώστες προς ταύτιση με τους κοινωνικούς ρόλους που εκπροσωπούν (Trepanier-Street & Romatowski, 1999: 155-159). Η «μαγεία» των κλασικών παραμυθιών και η «εύπεπτη» αναπαραγωγή τους, που ακολούθησε από τις τηλεοπτικές εκδοχές της Ντίσνεϊ (Γαβριηλίδου, 2013: 206-218), εξακολουθούν να επηρεάζουν ακόμη τα παιδιά της σύγχρονης εποχής που διανύουμε (Anggard, 2006: 539-553). Στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα σημειώνεται μια ιδεολογική μετακίνηση αναφορικά με τους ρόλους των χαρακτήρων. Μέσα από την ίδια τη θεματολογία του βιβλίου που διαπλέκεται με τις τεχνικές του χιούμορ επιτυγχάνεται η απομυθοποίηση των προτύπων της βασιλικής εξουσίας.

3. Η Γιαννικοπούλου σε έρευνά της με παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπίστωσε ότι πάνω από το 85% των νηπίων θεωρούν τη βασιλική οικογένεια καλή και αναμένεται να προβούν σε κοινωνικά αποδεκτές πράξεις. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν τη βασιλοπούλα, καλή, πολύ όμορφη, παθητική, ο αυτοσκοπός της ζωής της είναι ο γάμος με το βασιλόπουλο και εξαντλεί σημαντικό χρόνο στην ικανοποίηση της φιλαρέσκειάς της. Σκοπό της έρευνας ήταν να εξακριβώσει σε τι ποσοστό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται το συμβατικό χαρακτήρα των κεντρικών ηρώων του παραμυθιού και αν συνειδητοποιούν ότι αυτοί εμφανίζονται στις ιστορίες με στερεότυπα και προβλέψιμα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Γιαννικοπούλου, Α., «Πως βλέπουν τα Νήπια τους Ήρωες των Κλασικών Παραμυθιών», στο Αναγνωστόπουλος, Β., Λιάπης, Κ.(Επίμ.), *Λαϊκό Παραμύθι και Παραμυθάδες στην Ελλάδα*, Καστανιώτης, 1995, σσ. 147-157.



Το χιουμοριστικό ύφος της αφήγησης επισημαίνεται από τον τίτλο του εξώφυλλου, όπου γνωστοποιείται η παρουσία της πριγκίπισσας Τε-Μπέ-Λα και μιας αξιοπρόσεκτης ιδιότητας του χαρακτήρα της, αφού πρόκειται για την τεχνική του *ομιλούντος ονόματος* (Γιαννικοπούλου, 2008: 112). Δεδομένου ότι ο τίτλος συνιστά το πρώτο μέσο γνωριμίας με τα μυθολογικά πρόσωπα της αφήγησης, η πληροφορία αυτή λειτουργεί ως χαρακτηριστικό σχόλιο.

Σε φωνολογικό επίπεδο, ο τρόπος εκφοράς του ονόματος της πριγκίπισσας αποκαλύπτει ηχητικά το ανθρωπινό ελάτ-

τωμα της «τεμπελιάς». Σε μορφολογικό επίπεδο, οι παύλες που διαιρούν το σύνολο της λέξη σε τρεις συλλαβές, ως σύμβαση επιδέχεται περαιτέρω ερμηνείας, αφού προσιδιάζει σε κάτι διαφορετικό από ένα απλό προσωνύμιο. Η επιλογή απόδοσης του ονόματος με το συγκεκριμένο τρόπο γραφής κατασκευάζει ένα *παρετυμολογικό παιχνίδι* ανάμεσα στο πώς ακούγεται η λέξη και πώς τελικά γράφεται (παρονομασία). Με τον τρόπο αυτό διεγείρεται η φαντασία του αναγνώστη και εξάπτεται το ενδιαφέρον του σχετικά με το περιεχόμενο της αφήγησης που ακολουθεί, με απώτερο σκοπό να αποκωδικοποιήσει και να συσχετίσει τη σημαίνουσα λειτουργία του ονόματος με το σημαϊνόμενο πρόσωπο.

Η πληροφορία «επιχείρηση ξεσκονόπανο», λειτουργεί χιουμοριστικά, σε πραγματολογικό επίπεδο, καθώς βρίσκεται σε ασύμβατη σχέση με την πραγματική εμπειρία της ζωής. Στην εικονογράφηση του εξώφυλλου αναπαρίσταται μία πριγκίπισσα, σύμφωνα με τα αναγνωρίσιμα οπτικά σύμβολα της κορώνας και του εντυπωσιακού ρουχισμού. Ωστόσο, ο αναγνώστης δεν είναι σε θέση να ταυτίσει με απόλυτη σιγουριά το αναφερόμενο από τον τίτλο όνομα με το πρόσωπο που εικονογραφείται. Ο λόγος οφείλεται στην ασυμφωνία του ονόματος Τε-Μπέ-Λα με την απεικονιζόμενη δραστηριότητα της καθαριότητας στην οποία επιδίδεται η πριγκίπισσα της εικόνας. Τα οπτικά σύμβολά της σκούπας και του φαρασιού επιτρέπουν να ει- κάσουμε το συμπέρασμα αυτό, ενώ στο βάθος της απεικονιζόμενης σκηνής διακρίνεται ανάμεσα στο λόφο των σκουπιδιών ή ακατάστατων αντικειμένων και μια άλλη κορώνα, όμοια με αυτή του κοριτσιού. Τόσο η δρα-

στηριότητα της καθαριότητας στην οποία προχωρά η πριγκίπισσα όσο και η απαξία του οπτικού συμβόλου της άρχουσας τάξης να κείται εν μέσω σκουπιδιών, εκλαμβάνεται ως οπτική παρωδία της βασιλικής εξουσίας από όπου και θεμελιώνεται η ανατροπή του στερεότυπου χαρακτήρα τους. Οι παρακείμενες συμβάσεις του εξώφυλλου κατασκευάζουν τις θέσεις πρόσληψης της ανάγνωσης, κατά τις οποίες ο νεαρός αναγνώστης τίθεται σε ενεργητική στάση κριτικής επεξεργασίας των νοημάτων, διότι βάλλεται η αξιοπιστία του αφηγητή.

Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση του φανταστικού τόπου δράσης και των μυθοπλαστικών προσώπων που κατοικούν εκεί, οι οποίοι αποτελούν και τους κεντρικούς ήρωες της ιστορίας. Οι πληροφορίες που παρέχονται από τον αφηγητή προκειμένου να αποδοθεί η γεωγραφική διάσταση του μυθοπλαστικού σύμπαντος διακατέχονται από το στοιχείο του παραλόγου. Αρχικά, πρόκειται για την τοποθεσία «*το βασίλειο της Στριφογουριστής Τσουλήθρας*», το οποίο «*συνόρευε βόρεια με τη χώρα της Ζωηρής Αρκούδας, δυτικά με το δουκάτο των Ζαχαρωτών Κήπων, ανατολικά με το πριγκιπάτο του Τραγανού Ψίχουλου, ενώ στο νότο απλώνονταν το Ξέγνοιαστο Πέλαγος*».⁴ Το χιούμορ σε πραγματολογικό επίπεδο οφείλεται στην *αμφισύνδεση* της γεωγραφικής ορολογίας που υφίσταται αντικειμενικά και στην πραγματική ζωή με *άλογες τοποθεσίες, ουτοπίες*. Σε σημασιολογικό επίπεδο, το χιούμορ εντοπίζεται στις ονοματοθεσίες των χωρών, χρησιμοποιώντας ασύνδετες λέξεις (Ζωηρή Αρκούδα), εκφράσεις της καθομιλουμένης (Στριφογουριστή Τσουλήθρα) ή και αφηρημένες έννοιες (Ξέγνοιαστο Πέλαγος) δημιουργώντας έτσι μια σειρά από γλωσσικά παιχνίδια. Σε μορφολογικό επίπεδο, το χιούμορ πηγάζει από την υπερκανονικοποίηση, την προσαρμογή δηλαδή λέξεων ή προσωνυμιών (δουκάτο, πριγκιπάτο) στους γλωσσικούς κώδικες του παραμυθιού (των Ζαχαρωτών Κήπων, του Τραγανού Ψίχουλου). Οι κάτοικοι των χωρών αυτών, καθώς και οι διοικούσες αρχές αποτελούν προέκταση της *παρετυμολογικής παραδοξότητας* των ονομάτων τους. Για παράδειγμα, «Στριφοτσουληθρίτες», ο βασιλιάς «Γαργαλοπατούσας» και η βασίλισσα «Χρυσοδαχτυλούσα». Ακόμη και οι μονάδες μέτρησης των αποστάσεων υφίστανται προσαρμογή, αφού αντί για μέτρα, χιλιόμετρα και ούτω καθεξής, στο παράλογο αυτό σύμπαν μετριοούνται σε «φιστίκια Αιγίνης». Το σύνολο των προϊόντων που συνθέτουν τις τροφές είναι εξίσου παράταιρα με τους χαρακτήρες που τα γεύονται. Για παράδειγμα, η συνταγή της βασίλισσας χάριν της οποίας απέσπασε το βραβείο «Χρυσό Σουρωτήρι», «*ήταν*

4. Με αρίθμηση του βιβλίου. Στο εξής, Τσιώνη, Μ., 2014, ό.π., σσ. 7-8.

πορτοκαλιά βατόμουρα με αποξηραμένες πευκοβελόνες και σως από τρίγωνα ραπανάκια».⁵



Ο ιδανικός τόπος διακοπών είναι «τα νησιά Αραλίγκος», που σε φωνολογικό επίπεδο παραπέμπει στα «νησιά Καλαπάγκος» δημιουργώντας αστείους συνειρμούς. Σε μορφολογικό επίπεδο, πρόκειται για την υπερκανονικοποίηση της λέξης «Αραλίκι» που παραπέμπει σημασιολογικά στην απόλυτη ανάπαυση και αργία με την προσθήκη του καταληκτικού μορφήματος -ίγκος.

Στο περιεχόμενο της αφήγησης αποκαλύπτεται ότι η Τε-Μπέ-Λα, εί-

ναι η εικονιζόμενη πριγκίπισσα του εξώφυλλου. Ο τρόπος γραφής του ονόματός της είναι συντομογραφία των αρχικών του Τερέζα-Μπέλα-Λάουρα, ονόματα των δύο γιαγιάδων και της μιας προγιαγιάς της πρωταγωνίστριας. Ωστόσο, ο τρόπος εκφοράς του ονόματος που είναι ομόηχος του «τεμπέλα» και σημασιολογικά συνδέεται με την ανία είναι εξίσου αντιπροσωπευτικός του χαρακτήρα της. Η πριγκίπισσα Τε-Μπέ-Λα, διέθετε όλες τις χάρες και τις αρετές που γνωρίζουμε για τις πριγκίπισσες των λαϊκών παραμυθιών, πλην ενός ελαττώματος, αυτού της ακαταστασίας. Ο αφηγητής δίδει μεγάλη έμφαση στη σχολαστική περιγραφή της ακαταστασίας της Τε-Μπέ-Λας, κατασκευάζοντας τις θέσεις πρόσληψης του ελαττώματός της. Η ακαταστασία της γίνεται αφορμή για μία σειρά χιουμοριστικών καταστάσεων, οι οποίες παρωδούν τόσο την ίδια όσο και σύσσωμη τη βασιλική εξουσία. «Δεκατρείς μέρες αναζητούσε ο βασιλιάς Γαργαλοπατούσας το σκήπτρο του, το οποίο βρέθηκε τελικά στην κουζίνα μέσα στο γουδί λες και ήταν γουδοχέρι».⁶ Το σκήπτρο του βασιλιά, τόσο ως σύμβολο εξουσίας όσο και υλικής αξίας, καθώς το συγκεκριμένο ήταν επενδυμένο με πολύτιμους λίθους, παρωδείται με τελικό αποτέλεσμα τη διακωμώδηση του κατόχου του. Αφού η μόνη ανησυχία του βασιλιά «Γαργαλοπατούσα» ήταν να μη φάει κάποιος κανένα πετράδι.

5. Τσιώνη, Μ., 2014, ό.π., σ. 10.

6. Ό.π., σ. 16.

Οι περιγραφές των πράξεων ακαταστασίας της πριγκίπισσας, χαρακτηρίζονται από υπερβολή με σκοπό την απομυθοποίηση του ιδανικού της προτύπου. Στο σημείο που αφήγηση εστιάζει στις συνέπειες των πράξεών της για το υπηρετικό προσωπικό, ο λόγος δεν είναι κωμικός, αντίθετα συναισθηματικά φορτισμένος, με σκοπό να ευαισθητοποιήσει και να προβληματίσει τους νεαρούς αναγνώστες που πιθανόν να ταυτιστούν με τις πράξεις της Τε-Μπέ-Λας. Ο παρορμητισμός της πριγκίπισσας προσιδιάζει στα χαρακτηριστικά των παιδιών της ηλικιακής ομάδας που επιδιώκει να εγγράψει το μικροαφήγημα αυτό.⁷ Στις ανησυχίες του βασιλικού ζεύγους «διαβάζουμε» τις αντίστοιχες των πραγματικών γονιών για το μέλλον των παιδιών τους. Στο σημείο αυτό συμφύονται και αναμειγνύονται τα ρεαλιστικά στοιχεία με αυτά της μυθοπλασίας, μία παράμετρος που οδηγεί στη σύλληψη της ταξικής υπέρβασης. Σύμφωνα με εκείνη η αγάπη και το ενδιαφέρον προς τρίτους δε γνωρίζει ταξικές διακρίσεις.



Η αναπαράσταση της μητέρας βασίλισσας με ποδιά, παρόλο που αναπαράγει τους κοινωνικούς ρόλους του θηλυκού γένους, εκλαμβάνεται ως εικονογραφική παρωδία που εξασφαλίζει το ταξικό άλμα της βασίλισσας από το θρόνο με προσγειωτική τάση αυτής στη λαϊκή τάξη πραγμάτων. Ιδιαίτερα, όταν η Χρυσοδαχτυλούσα γίνεται χαϊδευτικά Χρυσοδαχτύλω, που παραπέμπει στο λαϊκότροπο Μαγδάλω, τότε η υπόληψή της ως εξιδανικευμένη μορφή θηλυκότητας εκμηδενίζεται.

Η λύση στο πρόβλημα της βασιλικής οικογένειας και όλης της κοινότητας του παλατιού θα έρθει έπειτα από την εφαρμογή της επιχείρησης με κωδική ονομασία «Ξεσκονόπανο». Πρόκειται για την ασύλληπτη ιδέα του βασιλιά να γίνουν όλοι ακατάστατοι με σκοπό να θορυβηθεί η πριγκίπισσα Τε-Μπέ-Λα. Η εφαρμογή του σχεδίου συνεπιφέρει πλήθος καταστασιακού χιούμορ εξαιτίας της αντιστροφής των ρόλων, όπου οι μεγάλοι συμπεριφέρονται ως παιδιά και το παιδί ως ενήλικας. Στο σημείο αυτό γίνεται το ίδιο το παιδί αντι-

7. Σύμφωνα με το λειτουργικό παρακείμενο, πρόκειται για τη σειρά βιβλίων «Βατόμουρο» και απευθύνονται σε παιδιά της πρωτοσχολικής εκπαίδευσης. Α', Β' & Γ' Δημοτικού, 7-8 ετών.

κείμενο παρωδίας και αυτοκριτικής. Τότε είναι που η Τε-Μπέ-Λα αποφασίζει όχι μόνο να δράσει, αλλά και να συντονίσει ως ενήλικη την ομάδα συνεργασίας και από πριγκίπισσα της ακαταστασίας καταλήγει σε πριγκίπισσα της καθαριότητας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο σύνολο των μικροαφηγήσεων που μας απασχόλησαν, αναλύσαμε εξίσου το ρόλο και του άνδρα και της γυναίκας και πώς αυτοί εμφανίζονται τόσο σε σχέση με τον εαυτό τους όσο και στη διαπροσωπική τους σχέση με τρίτους. Οι τύποι γυναικών που προέκυψαν είναι της ανύπαντρης γυναίκας, της μητέρας, της συζύγου, της πεθεράς, της κόρης και της γιαγιάς. Αντίστοιχα, οι ανδρικοί τύποι είναι του εργένη, του πατέρα, του συζύγου, του γιού, του παππού. Σε σχέση με την οντολογική τους υπόσταση είναι άνθρωποι, έμβια όντα (ζώα) και άψυχα αντικείμενα. Σε σχέση με την κοινωνική τους θέση διακρίνονται σε αυτήν της άρχουσας τάξης, βασιλιάδες, βασίλισσες, πριγκίπισσες, καθώς και σε άτομα της μεσαίας και λαϊκής τάξης. Στην πλειοψηφία τους οι χαρακτήρες είναι επίπεδοι και δυναμικοί και γι' αυτό εμφανίζουν ελάχιστες μεταβολές στο χαρακτήρα και στη συμπεριφορά.

Ειδολογικά, πρόκειται για εικονογραφημένα βιβλία, σε πεζό αλλά και έμμετρο ποιητικό λόγο με εμφανή τα χαρακτηριστικά της παιδοκεντρικής αφήγησης. Τα βιβλία αυτά διακρίνονται για το χιούμορ και για τις νεότερες τεχνικές που εμφανίζουν στο περιεχόμενό τους, με επικρατέστερες αυτές, της *διακειμενικότητας*, της *παρωδίας*, της *μεταμυθοπλασίας*, της *αυτοαναφορικότητας*, του *μαγικού ρεαλισμού*, της *παιγνιώδους διάθεσης* και της *μείξης λογοτεχνικών ειδών και κωδίκων*. Σε σχέση με τα θέματα που διαπραγματεύονται το ζήτημα του φύλου συνυφαίνεται με αυτό της διαφορετικότητας, της οικολογικής συνείδησης, της ενδο-οικογενειακής βίας, του κύκλου της ζωής, της οικονομικής κρίσης και κρίσης αξιών. Παράλληλα θίγονται ανθρώπινα ελαττώματα όπως αυτό της λαιμαργίας, της αναποφασιστικότητας, της χαμηλής αυτοπεποίθησης, της άτοπης φιλαρέσκειας, του ψεύδους, της έλλειψης πειθαρχίας ακόμη και της έλλειψης υγιεινής. Τα παραπάνω ζητήματα προσεγγίζονται με ανατρεπτική διάθεση με όχημα το χιούμορ και σκοπό έχουν να προβληματίσουν δημιουργικά, χωρίς να στερούν την απαραίτητη για την παιδική ηλικία, τάση αισιοδοξίας.

Αναλυτικότερα, για τις γυναικείες αναπαραστάσεις, σημειώνεται μία προσπάθεια να απαλλαγούν από στερεότυπα και παρωχημένες απόψεις για το φύλο τους. Τα ιδανικά πρότυπα θηλυκότητας επανεξετάζονται και μέσω των

τεχνικών της *διακειμενικότητας* και της *παρωδίας*, ο αναγνώστης ενθαρρύνεται να σταθεί σε αναχρονιστικές απόψεις για τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας, με σκοπό να τις υπερβεί (*Η Πριγκίπισσα Δυσκολούλα*). Θίγεται το ζήτημα της εξωτερικής ομορφιάς και με οδηγό το χιούμορ, ο αναγνώστης καλείται να προβληματιστεί αναφορικά με τους τρόπους που του έχουν επιβληθεί να αντιλαμβάνεται την ωραιότητα (*Η Καιτούλα, η Κοκέτα, η Κοτούλα, Ο Ιπποπότης και η Νεραϊγελάδα*). Γυναίκες θύματα της άτοπης φιλαρέσκειας (*Μια Μισότρηλη Τσαγιέρα*) και υποταγμένες στα αξεσουάρ (*Μία Μύγα με Τακούνια*), διακωμωδούνται και σατιρίζονται. Επίσης, επανεξετάζεται το ζήτημα του ιδανικού γάμου, ανατρέποντας το κοινωνικό στερεότυπο που θέλει τη γυναίκα να καταξιώνεται κοινωνικά μόνο μέσα από αυτόν, ωθώντας στην κοινωνική περιθωριοποίηση άτομα που δεν καταφέρουν να ενωθούν με τα δεσμά της αιώνιας συμβίωσης (*Μια αράχνη μόνη ψάχνει...*). Πρόκειται για ένα κοινωνικό στερεότυπο που υπογραμμίζει ρατσιστικά μόνο το φύλο της γυναίκας, διότι για τον εργένη άνδρα δε φαίνεται να ισχύει το ίδιο. Το στερεότυπο της ανύπαντρης γυναίκας, μεταφράζεται υπό τον μειωτικό όρο της «γεροντοκόρης», ενώ για τον ανύπαντρο άνδρα, στου μοιραίου «γόη» (Νούλης ο Πετεινούλης: *Η Καιτούλα, η Κοκέτα, η Κοτούλα*). Το ζήτημα της κοινωνικής αυτής διάκρισης, θίγεται στα βιβλία της ανάλυσής μας, με σκοπό την αποκατάσταση και την ανατροπή τους, συμπαρασύροντας και αυτό του ιδανικού πρότυπου συζύγου (Ο Γαλάζιος Γύπας: *Η Καιτούλα, η Κοκέτα, η Κοτούλα*), συντρόφου ή συνοδοιπόρου της ζωής (*Ο Ιπποπότης και η Νεραϊγελάδα*). Άλλωστε όλες οι «ανδρόγυνες» σχέσεις που αναλύονται δεν καταλήγουν πάντοτε σε επίπεδο αφήγησης σε γάμο, ορισμένες φορές υπονοείται, ενώ άλλες φορές επαφίεται στον *ορίζοντα προσδοκιών* των αναγνωστών να εικάσουν την κατάληξη του ζεύγους. Διαγράφεται υπαινικτικά η ελεύθερη συμβίωση κάποιων ανθρώπων, χωρίς ωστόσο ο γάμος να αποτελεί την αναγκαία συνθήκη. Στα παραμύθια που αναλύσαμε γνωρίσαμε γυναίκες δυναμικές, (*Καρλότα, πριγκίπισσα Μαρία*) που αναλαμβάνουν την τύχη στα χέρια τους, χειραφετημένες, μορφωμένες (*Ο Νάνος που Αγάπησε τη Χιονάτη*) και ανεξάρτητες, ενίοτε εξουσιαστικές (*Πριγκίπισσα Σίφουνας*). Το αξιοζήλευτο πρότυπο των ατόμων της άρχουσας τάξης (*Η Πριγκίπισσα Δυσκολούλα*), διακωμωδείται και ανατρέπεται και άλλοτε ανάγεται σε χρηστικό εργαλείο για τους συγγραφείς, με σκοπό τη μετάδοση μηνυμάτων καθαριότητας και υγιεινής (*Η Πριγκίπισσα Τε-Μπέ-Λα*). Το στερεότυπο της κακής πεθεράς, της ζηλόφθονης γριάς γυναίκας, της μάγισσας παύει να ισχύει (*Και οι Μπαμπάδες ξέρουν Παραμύθια*).

Από το σύνολο των βιβλίων της ανάλυσης γίνεται φανερό η ιδεολογική μετακίνηση αναφορικά με το ρόλο της γυναίκας, ωστόσο παρουσιάζονται

και ορισμένες παλινωδίες ανάμεσα στην παρελθούσα μορφή και στην πιο σύγχρονη. Στο βιβλίο, *Και οι Μπαμπάδες ξέρουν Παραμύθια*, εντοπίσαμε την καταπονημένη μητέρα, η οποία μεταξύ των παραδοσιακών ρόλων της νοικοκυράς και της ανατροφής των παιδιών επιβαρύνεται και αυτόν της εργαζόμενης γυναίκας. Στο μικροαφήγημα αυτό επιδιώκεται ο προβληματισμός, με σκοπό μέσω του χιούμορ να επιτευχθεί η ισότητα και ο ισότιμος καταμερισμός ευθυνών μεταξύ συζύγων. Υπάρχει βέβαια και μια άλλη άποψη, που θέλει τη μητέρα στον παραδοσιακό ρόλο της καλής και στοργικής μάνας, διαφυλάσσοντας την αξία του πρότυπου αυτού ρόλου. Το συναντήσαμε να συμβαίνει στο παραμύθι της *Ολίβια*, όπου η μητέρα της πρωταγωνίστριας θυσιάζει τη δική της αυτονομία για χάρη των παιδιών της. Στο βιβλίο αυτό, ο πατέρας είναι απών με τη μητέρα να αναλαμβάνει την αποκλειστική φροντίδα ανατροφής των παιδιών τους.

Ωστόσο, στα νεότερα βιβλία της εξέτασης, εμφανίζεται και μια σειρά «φεμινιστικών» μπαμπάδων, σε εναλλακτικούς ρόλους για το φύλο τους. Πρόκειται για το πρότυπο του σύγχρονου και αντισυμβατικού πατέρα, αναφορικά με τα πρότυπα του ηγεμονικού ανδρισμού. Οι μπαμπάδες εμφανίζονται ως συμμετοχοί γονείς στην οικογενειακή καθημερινότητα και στη φροντίδα των παιδιών τους (*Και οι Μπαμπάδες ξέρουν Παραμύθια*). Προβάλλουν το πρότυπο της ενωμένης οικογένειας και ικανής να οργανώνεται κατάλληλα, προς όφελος όλων των μελών που την αποτελούν, μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους (*Βασιλιάς Γαργαλοπατούσας και Χρυσοδοχτυλούσα*). Υιοθετούν ρόλους που διαφεύγουν από τις στενά προδιαγεγραμμένες για το φύλο τους συμπεριφορές και εμφανίζονται στοργικοί και προσίτοι (*Σαν τον Μπαμπά μου, φυσικά*), συμβάλλοντας, έτσι, καθοριστικά στη διαμόρφωση της ενήλικης προσωπικότητας των παιδιών τους. Σημειώνεται μια φανερή ιδεολογική μετακίνηση αναφορικά με το σύγχρονο ρόλο του άνδρα και την ανδρική ταυτότητα. Καταγράφεται μία σαφής πρόθεση ανατροπής της ηγεμονικής πατριαρχίας (Ο πατέρας της «Δυσκολούλας», ο «Δράκος» από το παραμύθι του Pennart, ο πατέρας της «Καρλότας» και του «Φραγκίσκου») και του γονεϊκού αρχηγικού προτύπου που διεκδικεί το αλάθητο (*Ο Μπαμπάς δεν θέλει*). Τίθεται προς εξέταση και επαναπροσδιορισμό το ζήτημα της ανδρικής ταυτότητας και της αρρενωπότητας (ο ιππότης *Ιούλιος*) και γίνεται λόγος περί πολλών και εναλλακτικών ανδρικών ταυτοτήτων (μεταξύ αυτών, ο ευαίσθητος και θηλυπρεπής πρίγκιπας *Φραγκίσκος*). Οι σχέσεις μεταξύ γονιών και παιδιών, εν προκειμένω πατέρα-γιου, επανεξετάζονται και αμφισβητούνται, παρωδώντας το εξουσιαστικό και αυταρχικό γονεϊκό πρότυπο, αντιπροτείνοντας εναλλακτικά

μοντέλα περισσότερο συμβατά με την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγική αντίληψη της σύγχρονης εποχής που διανύουμε. Στο μικροαφήγημα, *Ο Μπαμπάς δεν Θέλει*, ο συγγραφέας τολμά και αποκαλύπτει με την τεχνική του μαγικού ρεαλισμού οικογενειακές σχέσεις και μορφές που η ίδια η πραγματικότητα αναδεικνύει. Τολμά να μιλήσει και να αναμοχλεύσει ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα που συχνά προκαλούν αμηχανία, όπως η χειροδικία. Ωστόσο, θέτει υπό λογοτεχνική διαπραγμάτευση το συγκεκριμένο οικογενειακό πρότυπο και την πεποίθηση ότι τα παιδιά, πιθανόν, διαθέτουν περισσότερη αυτονομία έναντι του εξουσιαστικού ελέγχου των γονιών. Ο γιος του παραμυθιού αυτού, όπως και ο πατέρας, αποκλίνουν από τα συνήθη πρότυπα που συναντά κανείς στην Παιδική Λογοτεχνία και γι' αυτό βρίσκονται πιο κοντά στην πραγματικότητα.

Τα γονεϊκά πρότυπα που προβάλλονται στα παιδικά βιβλία της ανάλυσης της τελευταίας εικοσαετίας, έχουν απομακρυνθεί σημαντικά από τα παραδοσιακά και εμφανίζουν μία ποικιλία ρόλων και συμπεριφορών τόσο των γονιών όσο και των ίδιων των παιδιών. Ως επικρατέστερο μοντέλο οικογένειας είναι το σχήμα της πυρηνικής και επικρατέστερη πατρική φιγούρα, αυτή που εναρμονίζεται με τις παιδαγωγικές απόψεις της σύγχρονης εποχής. Η τελευταία επιθυμεί τον άνδρα εξίσου συμμετοχο των οικογενειακών ευθυνών και παρών στην οικογενειακή καθημερινότητα, με σκοπό την ομαλή κοινωνικοποίηση και ένταξη του παιδιού, ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα στην ενήλικη πολυπολιτισμική κοινωνία ανθρώπων, διαγράφοντας εκεί τη δική του πορεία σύμφωνα με τη δική του μοναδικότητα και υποκειμενικότητα. Η παιδοκεντρική διάσταση των μικροαφηγήσεων που εξετάζουν τη σχέση γονιών-παιδιών, διέπονται από την τεχνική της *δια-συγγραφής* κατορθώνοντας έτσι να εγγράψουν εξίσου το ενήλικο και ανήλικο αναγνωστικό κοινό, προσφέροντας διαφορετικά μηνύματα και επίπεδα ευχαρίστησης στο καθένα ξεχωριστά. Οι γονείς διευκολύνονται να αντιληφθούν πως ένα μικρό παιδί προσπαθεί να αντεπεξέλθει στον κόσμο των ενηλίκων και το άγχος που βιώνει εξαιτίας αυτού. Οι γονείς ενθαρρύνονται και απομακρύνονται από την αντίληψη του «κατ' εικόνα και καθ' ομοίωση», διευκολύνοντας τα παιδιά τους να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και να διαγράψουν τη δική τους πορεία αυτοπραγμάτωσης (*Ολίβια, Σαν τον Μπαμπά μου, φυσικά*). Το παιδί θα διαβάσει τον εαυτό του στις αταξίες και τις σκανταλιές των πρωταγωνιστών ενώ τίθεται προ των ευθυνών του και σε θέση αυτοκριτικής.

Τα άτομα της τρίτης ηλικίας τοποθετούνται σε μία νέα τάξη πραγμάτων, σύμφωνα με την οποία δεν αποτελούν ιδιόκτητο των μικρών απογόνων

τους. Συχνά, επικρατούν στα παιδικά βιβλία σε ρόλο υποκατάστατου γονέα ή με σκοπό να εισάγουν το ευαίσθητο κοινωνικό ζήτημα της απώλειας. Στο *Οι Γιαγιάδες με τα Γιο-Γιο*, οι προσδοκίες των αναγνωστών ανατρέπονται, διότι εμφανίζονται σε ρόλους αυτόνομους και ανεξάρτητους, με ποικίλα ψυχαγωγικά ενδιαφέροντα απαλλαγμένα από το μέγάλωμα και το ντάνεμα των μικρών εγγονών τους. Ειδικότερα, για τη γιαγιά η οποία αποτελεί τη γηραιότερη εκπρόσωπο της μητρικής σειράς, υιοθετώντας ανατρεπτικούς και αντισυμβατικούς ρόλους συγκριτικά με τα συνήθη πρότυπα, υποσκάπτει τη διαιώνιση προκαταλήψεων που αφορούν στο γυναικείο φύλο και σχετίζονται με τη μητρότητα και το νοικοκυριό.

Το χιούμορ στα μικροαφηγήματα της ανάλυσης, κατέχει πρωτεύοντα ρόλο με επικρατέστερη την τεχνική της *παρωδίας*. Επίσης, εντοπίζεται η τεχνική της *υπερβολής*, η οποία εκφράζεται κειμενικά με τη συσσώρευση λέξεων με κοινή ή συγγενή ετυμολογική ή σημασιολογική συνισταμένη. Σε επίπεδο εικονογράφησης, η *υπερβολή* εκφράζεται με τη διόγκωση των εξωτερικών φυσικών χαρακτηριστικών των ηρώων. *Υπερβολή* εντοπίζεται στην αμφίεση, στα αξεσουάρ και στην κίνηση με την μορφή σπατάλης ενέργειας για δραστηριότητες που απαιτούν λιγότερη καταπόνηση. Άλλα είδη χιούμορ είναι η *ειρωνεία*, η *σάτιρα*, το *γκροτέσκο*, η *χοντροκομμένη φάρσα*, το *χιούμορ ανωτερότητας*, το *χιούμορ επιθετικότητας*, το *ταμπού χιούμορ* είτε με τη μορφή *σκατολογικού* είτε με τη μορφή *ερωτικού* περιεχομένου, καθώς και μία περίπτωση *μαύρου χιούμορ*. Κυρίαρχη θέση κατέχει η *έκπληξη* και το ευχάριστο *ξάφνιασμα*, ανατρέποντας τις προσδοκίες των αναγνωστών, συνεπιφέροντας *καταστασιακό* και *λεκτικό χιούμορ*. Σε φωνολογικό επίπεδο, γίνεται χρήση της *ομοιοκαταληξίας*, του *ομοιοτέλετου*, της *παρήχησης*, της *συνήχησης*, της *παρονομασίας*. Σε σημασιολογικό επίπεδο, συχνά το χιούμορ πηγάζει από την *υπερκανονικοποίηση λέξεων*, προσιδιάζοντας στον παιδικό τρόπο ομιλίας, με προσαρμογές και συμμόρφωση των λέξεων στους τρόπους ζωής των εκάστοτε μυθοπλαστικών χαρακτήρων. Επίσης, γίνεται *παράλογη* χρήση των λέξεων με τη μορφή του *nonsense* και την καταστράγγιση της συνειρμικής λογικής, με τη συνεχή υπονόμηση των νοημάτων του κειμένου συμπαρασύροντας τον αναγνώστη σε μία αίσθηση *ασυνεννοησίας*. Γλωσσολογικά παίγνια εκφράζονται με τις *ονοματοποιίες*, τις *τοπωνυμίες* και το *ζωντάνεμα* των λέξεων ή και άψυχων αντικειμένων. Το υφολογικό χιούμορ συνιστά ένα ευχάριστο ξάφνιασμα, όταν είναι ασύμβατο αναφορικά με τις επικοινωνιακές περιστάσεις που εμφανίζεται ή στο άτομο που το υιοθετεί στο λόγο του (για παράδειγμα, παιδικός τρόπος ομιλίας από ενήλικα ή το αντίστροφο). Οι γλωσσικές ποικιλίες που εντοπίζο-

νται είναι των λαϊκότροπων («Χρυσοδαχτύλω» αντί «Χρυσοδαχτυλούσα») και δημοφιλών εκφράσεων της αγγλικής με σκοπό να αποδοθεί μία άτοπη και υπερφίαλη άνεση στον ομιλούντα ('No problem', 'I do'-δέχομαι σε πρόταση γάμου, στο *Και οι Μπαμπάδες ξέρουν Παραμύθια*). Στόχος του υφολογικού χιούμορ είναι να σατιρίσει αυτόν που το υιοθετεί στο λόγο καθιστώντας ο ίδιος τον εαυτό του αντικείμενο γέλωτος.

Χιούμορ αναδύεται πολλές φορές εξαιτίας της αντιφατικής σχέσης μεταξύ λόγου και εικόνας, υποσκάπτοντας αμφοτέρους την παντογνωσία και την ειλικρίνεια των λόγων τους. Χιουμοριστικές διαστάσεις ενέχουν οι τεχνικές της *δι-εικονικότητας*, της εικονιστικής *μεταμυθοπλασίας* και της *παρωδίας*. Οι χαρακτήρες καθίστανται χιουμοριστικοί εξαιτίας ετερόκλητων οπτικών συνδυασμών ή αναφορικά με τον τρόπο απόδοσης των εξωτερικών τους γνωρισμάτων. Το λεκτικό κείμενο, όταν εγκαθίσταται στην εικονογράφηση, επιτείνει ή πολλαπλασιάζει τη χιουμοριστική διάθεση. Ο σκηνικός χώρος της εικονογράφησης και οι συσχετιζόμενοι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες προσθέτουν στην παραδοξότητα των μορφών, ενώ η τεχνική της *υπερκανονικοποίησης* και της *υπερκυριολεξίας*, λαμβάνουν εξίσου χιουμοριστικές διαστάσεις σε επίπεδο εικονογράφησης. Εξίσου αστεία καθίσταται η *γελοιογραφική* απόδοση ακραίων χαρακτηριστικών των δύο φύλων. Τα αντιθετικά ζεύγη χαρακτήρων, όταν συγκεκριμενοποιούνται οπτικά, λαμβάνουν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες χιουμοριστικές διαστάσεις (*Μια Μισότρελη Τσαγιέρα*). Πολλές φορές, είναι η συνολική σύνθεση της εικονογράφησης που διαμορφώνει την περιπαιχτική διάθεση και την χιουμοριστική ατμόσφαιρα, σύμφωνα με το *στυλ* που υιοθετείται. Ως επικρατέστερο, σύμφωνα με τα βιβλία της εξέτασης, αναδεικνύεται το *σουρεαλιστικό* στυλ, το οποίο συνεισφέρει στη διαμόρφωση και παραγωγή χιουμοριστικών μηνυμάτων. Τα εικονιστικά παιχνίδια με τις ζωγραφικές τέχνες (*Ολίβια*), σύμφωνα με τις επιταγές της *παιγνιώδους λογικής* επιτείνουν τη χιουμοριστική διάθεση, ακόμη και όταν δεν είναι το ίδιο το χιούμορ ο αυτοσκοπός της αφήγησης.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τη χρονολογική εξέλιξη των παραμυθιών της περιόδου μελέτης μας, διαπιστώνεται ότι τα πρώτα χρόνια της περιόδου η πρόθεση των συγγραφέων να παρέμβουν και να ανατρέψουν παραδεδομένες απόψεις και νενομισμένες αξίες αλλοτινών καιρών είναι ιδιαίτερα έκδηλη και εκφράζεται άμεσα από τις ιδεολογικές συνιστώσες των κειμένων. Στην πορεία εξέλιξης των ετών σημειώνεται μία πιο συγκαλυμμένη πρόθεση με λιγότερο έκδηλα τα χαρακτηριστικά της «μεταφεμινιστικής» ηθικής, ενώ στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τοποθετείται το μικρό

παιδί και οι δικές του ανάγκες. Διαπιστώνεται γενικότερα, η πρόθεση τόσο των συγγραφέων όσο και των εικονογράφων να υπερβούν τα κατάλοιπα των πατριαρχικών στερεοτύπων που αφορούν στις έμφυλες ταυτότητες και να στηρίξουν από κοινού τις ιδέες της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων. Για άλλη μία φορά επιβεβαιώνεται η διαχρονικότητα των κλασικών παραμυθιών, που συνιστούν εύπλαστη ύλη στα χέρια των εκάστοτε δημιουργών, με σκοπό να καταστούν πιο εύκολες και προσιτές για τα μικρά παιδιά οι συσχετίσεις μεταξύ παρελθόντων αξιών και σύγχρονων κοινωνικών ιδεολογιών, τόσο για τα δύο φύλα όσο και το ίδιο το παιδί ανεξαρτήτως φύλου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πρωτογενείς Πηγές

- Βαρβαρούση, Λ. (Κείμε. & Εικ.) (2002). *Μια Αράχνη Μόνη... Ψάχνει!* Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Cantin, M. (Κείμε.), Langlois, F. (Εικ.) (2000). *Η Πριγκίπισσα Σίφουνας (Princesse la Tornade)*. (Μτφρ. Κουλούρης, Ν.). Αθήνα: Μεταίχιμο, (Milan: Milan roche Benjamin, 2000).
- Κάντζολα-Σαμπατάκου, Β. (Κείμε.), Δήμου, Χ. (Εικ.) (2009). *Και οι Μπαμπάδες ξέρουν Παραμύθια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουπάνου, Α. (Κείμε.), Δενεζάκη, Λ. (Εικ.) (2005). *Ο Νάνος που Αγάπησε τη Χιονάτη*. Αθήνα: Μικρή Μίλητος.
- Μαντουβάλου, Σ. (Κείμε.), Καραπάνου, Δ. (Εικ.) (2004). *Μια Μύγα με Τακούνια Γαργαλάει δυο Ρουθούνια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μαντουβάλου, Σ. (Κείμε.), Καραπάνου, Δ. (Εικ.) (2006). *Μια Μισότρελη Τσαγιέρα Τραγουδάει στη Μπανιέρα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μέλλινγκ, Ν. (Κείμε.& Εικ.), (2003). *Σαν τον Μπαμπά μου, Φυσικά (Just Like my Dad)*. (Μτφρ. Κυριαζή, Ε.). Αθήνα: Πατάκης, (London: Hodder Children's Books, 2002).
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (Κείμε.), Παπατσαρούχας, Β. (Εικ.) (2009). *Ο Ιπποπότης και η Νεραϊγελάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pennart, G. (Κείμε. & Εικ.) (2012). *Η Πριγκίπισσα, ο Δράκος και ο Ατρόμητος Ιπποπότης (Le Princesse, le Dragon et le Chevalier Intrepide)*. (Μτφρ. Τριανταφύλλου, Κ.). Αθήνα: Παπαδόπουλος, (Paris: Kaleidoscope, 2008).
- Saux, A. (Κείμε. & Εικ.) (2001). *Ο Μπαμπάς δεν Θέλει (Para ne Veut pas)*. Αθήνα: Άγρα, (Paris: Rivages, 1991).
- Τριβιζάς, Ε. (Κείμε.) Βερούτσου, Κ. (Εικ.) (1996). *Η Πριγκίπισσα Δυσκολούλα*. Αθήνα: Μίνωας.

- Τριβιζάς, Ε. (Κείμε.) Γκεοργκιεφ, Σ. (Εικ.) (2012). *Η Καιτούλα η Κοκέτα, η Κοτούλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριβιζάς, Ε. (Κείμε) Ελευθερίου, Β. (Εικ.) (2003). *Οι Γιαγιάδες με τα Γιο-Γιο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιώνη, Μ. (Κείμε.) Αλεξάνδρου, Μ., (Εικ.) (2014). *Η Πριγκίπισσα ΤΕ-ΜΠΕ-ΛΑ και η Επιχείρηση «Ξεσκονόπανο»*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Φάλκονερ, Ι. (Κείμε. & Εικ.) (2001). *Ολίβια, (Olivia)*. (Μτφρ. Ηλιόπουλος, Β.). Αθήνα: Πατάκης, (New York: Simon & Schuter, 2000).

Δευτερογενείς Πηγές

- Anggard, E. (2006). Barbie Princess and Dinosaur Dragons: Narration as Way of Doing Gender. *Gender Education*, 17(5), 539-553.
- Γαβριηλίδου, Σ. (2013). Έμφυλες Απεικονίσεις στις Εκδοχές της Ντίσνεϊ. Στο Δ., Αναγνωστοπούλου, Γ. Παπαδάτος & Γ. Παπαντωνάκης, *Γυναικείες και Ανδρικές Αναπαραστάσεις στη Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους*, (σσ. 206-218). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1995). Πως Βλέπουν τα Νήπια τους Ήρωες των Κλασικών Παραμυθιών. Στο Β. Αναγνωστόπουλος, Κ. Λιάπης, (Επίμ.), *Λαϊκό Παραμύθι και Παραμυθάδες στην Ελλάδα*, (σσ. 147-157). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1995). Κριτήρια Ταύτισης του Νηπίου με τους Ήρωες της Λογοτεχνίας. *Διαδρομές*, τ. 37, 55-59.
- Κανατσούλη, Μ. (1997). *Πρόσωπα Γυναικών σε Παιδικά Λογοτεχνήματα. Όψεις και Απόψεις*. Αθήνα: Πατάκης.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996/2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. (Επιμ. Φ. Παπαδημητρίου, Μτφρ. Γ. Κουρμεντάλα). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Characters in Children's Literature*. London: Scarecrow Press.
- Paul, L. (1996). Feminist Criticism: From Sex-Role Stereotyping to Subjectivity. In P. Hunt, (Eds.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, (pp. 101-112). London & New York: Routledge.
- Paul, L. (1998). *Reading Other-Ways*. Woodchester: The Thimble Press.
- Stephens, J. (2002). Preface, A Page Just Waiting to be Written On: Masculinity Schemata and the Dynamics of Subjectivity Agency in Junior Fiction. In J. Stephens, (Eds.), *Ways of Male. Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, (pp. ix –xiv, 164-184). New York & London: Routledge.
- Τζαφεροπούλου, Μ. (1991). Το Χιούμορ στην Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία. Πεζογραφία (1980-1990). *Διαδρομές*, τ. 23, 167-173.

Trepanier-Street, M., & Romatowski, J. (1999). The Influence of Children's Literature on Gender Role Perceptions: A Reexamination, *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 155-159.

Τσάκωνα, Β. (2013). *Η Κοινωνιογλωσσολογία του Χιούμορ: Θεωρία, Λειτουργίες και Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Zipes, J. (2006). *Why Fairy Tales Stick: The Evolution and Relevance of a Genre*. New York: Routledge.

ABSTRACT

This project will refer to the gender representation, both male and female, in fifteen illustrated short stories of the recent years (1996-2014) and how the functions of humour interlace in the overturn and creation of new and alternative models of feminity and masculinity. Our goal is to bring out the modern techniques and the techniques that humour employs in modern illustrated books of the recent years in whose themes the issue of gender identity penetrates.

Τζιτζιλή Ειρήνη

Δρ. Παιδικής Λογοτεχνίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μηνά Παζήνα 7, Ανατολή-Ιωαννίνων
Τηλ.: 6978637865 / 26510-42254
E-mail: etzitzil@cc.uoi.gr. / eirini_kat@hotmail.com.

Όψεις του γυναικείου φύλου σε σύγχρονα βραβευμένα ελληνικά παιδικά βιβλία

Ιωάννα-Μαρία Χρονοπούλου

1.1 ΤΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΓΙΑ ΤΑ ΦΥΛΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟ

Τα στερεότυπα αποτελούν μια άποψη που επιβάλλεται έμμεσα στα μέλη μιας ομάδας και κατευθύνει τις προσδοκίες της σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των μελών μιας άλλης συγκεκριμένης ομάδας (Κανατσούλη, 2002). Γενικά, τα στερεότυπα είναι ένας εύκολος τρόπος κωδικοποίησης των γνώσεων και των εμπειριών των ανθρώπων για γεγονότα, έθνη, θεσμούς, κ.λπ. Τα στερεότυπα που απευθύνονται στους ανθρώπους αποτελούν ένα είδος κατηγοριοποίησης τους σε μικρότερα σύνολα, ανάλογα με κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους, όπως η φυλή, το φύλο, το θρήσκευμα, η κοινωνική τάξη, ο σεξουαλικός προσανατολισμός κ.ά.. Η απουσία κριτικής σκέψης στην γνώμη που περικλείεται σε μια στερεοτυπική αντίληψη την οδηγεί τις περισσότερες φορές σε μια αρνητική στάση προς την κοινωνική υποομάδα που κρίνεται, βάσει προκαταλήψεων και αντιπαθειών, για τη διαφορετικότητά της (Μαραγκουδάκη, 1995· Κανατσούλη, 2002).

Τα στερεότυπα των φύλων αποτελούν ένα σύνολο υπεραπλουστευμένων κοινωνικών πεποιθήσεων που σχετίζονται με τους τρόπους συμπεριφοράς, τις ικανότητες, τους ρόλους, τα επαγγέλματα, κ.λπ. ανθρώπων στηριζόμενοι μόνο στο φύλο τους. Τα στερεότυπα που έχουν διαμορφωθεί και τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται θεμιτά και αποδεκτά για τους άντρες είναι διαμετρικά αντίθετα από αυτά των γυναικών. Συγκεκριμένα, το ανδρικό στερεότυπο περιλαμβάνει χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως η αποφασιστικότητα, η ανεξαρτησία, η ανταγωνιστικότητα, η τόλμη, η εξυπνάδα, η επιθετικότητα, κ. ά., ιδιότητες, δηλαδή, που στο σύνολό τους εκφράζουν ικανότητα, ορθολογισμό και επιβολή. Αντίθετα, το γυναικείο στερεότυπο θέλει τις γυναίκες και τα κορίτσια να χαρακτηρίζονται από στοργικότητα, παθητικότητα, εξάρτηση, ευγένεια, κ.λπ. Εκτός όμως από τη διαφορά στο περιεχόμενο, γενικά τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους άντρες αξιολογούνται ως περισσότερο θετικά. Κι ενώ θα περίμενε κανείς με την εξέλιξη των κοινωνιών και τη βελτίωση της θέσης των γυναικών να υπάρξει ένας περιορισμός στην ύπαρξη των στερεοτύπων αυτών, φαίνε-

ται ότι ισχύει το αντίθετο. Άντρες και γυναίκες εξακολουθούν να ενσωματώνουν στην αυτοεικόνα τους θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνονται στα στερεότυπα του φύλου τους και, μάλιστα, ανεξαρτήτως ηλικίας, κοινωνικής θέσης ή μορφωτικού επιπέδου (Μαραγκουδάκη, 1995).

1.2 ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΕΙΝΑΙ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟ: ΤΟ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΟ ΚΙΝΗΜΑ

Με τον όρο «φεμινισμός» αναφερόμαστε σε μια κοινωνική και πολιτική θεωρία που διεκδικεί ισότιμη μεταχείριση για τις γυναίκες. Απόψεις που συνέδεαν την μειονεκτική θέση της γυναίκας όχι με την φύση της αλλά με την κοινωνία και τη δομή της άρχισαν να εμφανίζονται ήδη από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα, στη διάρκεια της Γαλλικής Επανάστασης και του Διαφωτισμού. Παρόλα αυτά, το φεμινιστικό κίνημα άρχισε αρκετά αργότερα να έχει κεντρικό ρόλο στις πολιτικές εξελίξεις, προσπαθώντας να ανατρέψει τις κυρίαρχες απόψεις για το φύλο και τον ρόλο των γυναικών μέσα στην κοινωνία και πετυχαίνοντας την ισότητα σε τομείς όπως για παράδειγμα τη συμμετοχή των γυναικών στο εκλογικό σώμα.

Σε δεύτερο χρόνο, στη δεκαετία του '60, οι φεμινίστριες εστίασαν περισσότερο σε έννοιες όπως η «καταπίεση», η «πατριαρχία» και η «ελευθερία». Κυρίαρχη θέση καταλαμβάνει ο διαχωρισμός του φύλου σε βιολογικό (sex) και κοινωνικό (gender) (Κουκλατζίδου, 2014). Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη φύση και βιολογικό φύλο στο κοινωνικό φύλο και τις έμφυλες ταυτότητες που είναι δημιουργήματα της κοινωνίας.

Το «τρίτο κύμα» του φεμινιστικού κινήματος ξεκινά στα τέλη της δεκαετίας του '80 και επεκτείνεται μέχρι και το σήμερα. Το ενδιαφέρον των φεμινιστριών στρέφεται προς την ερμηνεία του φύλου και της σεξουαλικότητας. Ασκείται έντονη κριτική στο κοινωνικό σύστημα που διαμορφώνει τις έμφυλες ταυτότητες. Μια από τις πολλές θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του «τρίτου κύματος» του φεμινιστικού κινήματος είναι η θεωρία του αλλόκοτου (queer theory). Η θεωρία του αλλόκοτου καταπιάνεται με τις κατηγοριοποιήσεις του φύλου και της σεξουαλικότητας. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει την άποψη πως οι ταυτότητες δεν είναι διαμορφωμένες και δεδομένες και κατά συνέπεια δεν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν. Με άλλα λόγια οι υποστηρικτές της θεωρίας του αλλόκοτου ισχυρίζονται πως τα υποκείμενα ούτε μπορούν να ταξινομηθούν με βάση το φύλο τους ή τη σεξουαλικότητά τους ούτε συγκροτούνται από ένα μόνο χαρακτηριστικό (Κουκλατζίδου, 2014).

1.3 Η ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Ανεξάρτητα από τον λόγο ύπαρξης και τον τρόπο δημιουργίας τους, τα σεξιστικά στερεότυπα αποτελούν μια πραγματικότητα που εκδηλώνεται σε κάθε κοινωνία με διαφορετικό, ενδεχομένως, τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό. Αποτελούν μέρος της παράδοσής της. Ένας από τους κυριότερους τρόπους με τον οποίο μπορεί μια κοινωνία να μεταδώσει στα νεότερα μέλη της τις αξίες και τις στάσεις της απέναντι σε διάφορα θέματα (στη συγκεκριμένη περίπτωση, τη στάση απέναντι στα δύο φύλα) είναι η λογοτεχνία (Kortenhaus & Demarest, 1993).

Επόμενο ήταν, λοιπόν, οι φεμινίστριες κριτικοί να στρέψουν την προσοχή τους στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται τα δύο φύλα στη λογοτεχνία.

Η φεμινιστική κριτική σχολή «Εικόνες γυναικών» υιοθετεί την άποψη πως τα λογοτεχνικά κείμενα πρέπει να κρίνονται με βάση τη συμβατότητά τους με τη φεμινιστική ιδεολογία. Η Donovan (2014) υποστηρίζει πως δεν μπορούμε να διαχωρίσουμε την αισθητική από την ηθική και, καθώς τα σεξιστικά κείμενα έχουν έλλειμμα ηθικής, οφείλουμε να κρίνουμε δυσμενώς ακόμα και έργα κομβικά για τον δυτικό πολιτισμό όπως η Οδύσσεια του Ομήρου, η Θεία Κωμωδία του Δάντη ή ο Φάουστ του Γκαίτε αφού σε αυτά οι γυναίκες υπάρχουν απλώς για την εξέλιξη και τη σωτηρία του πρωταγωνιστή (που είναι άνδρας). Βασικό κριτήριο αξιολόγησης, σύμφωνα πάντα με την Donovan, είναι η αυθεντικότητα των γυναικείων χαρακτήρων, το κατά πόσον, δηλαδή, «ο χαρακτήρας διαθέτει μια αναστοχαστική κριτική συνείδηση, είναι ηθικός πράττων, ικανός να αυτοπροσδιορίσει την πράξη του, εν ολίγοις εάν είναι εαυτός ή άλλος». Οι φεμινίστριες κριτικοί αυτής της σχολής διαπιστώνουν πως στα περισσότερα έργα της δυτικής λογοτεχνίας προβάλλονται στερεοτυπικές εικόνες γυναικών, οι οποίες χωρίζονται σε δυο διακριτές κατηγορίες που αντιπροσωπεύουν το καλό και το κακό.

καλό πνευματικό πνεύμα/ψυχή ιδεώδες της παρθενίας Παναγία έμπνευση	κακό υλικό σώμα σεξουαλικό αντικείμενο Εύα αποπλάνηση
---	--

Ένα άλλο σημαντικό ρεύμα της φεμινιστικής κριτικής είναι η γυναικεία γραφή. Για την «γυνοκριτική» κομβικό ζήτημα είναι η γυναίκα ως συγγραφέας. Ασχολείται δηλαδή με την γυναίκα ως παραγωγό κειμένων, με τα θέ-

ματα, τα λογοτεχνικά είδη, τα νοήματα που γράφονται από γυναίκες (Showalter, 2014).

Τέλος, σύμφωνα με την Héléne Cixous (2014), η γλώσσα αποτελεί το σημαντικότερο πεδίο και οι γυναίκες, αν θέλουν να αντισταθούν στην κυριαρχία των ανδρών στην κουλτούρα, πρέπει να διαμορφώσουν το δικό τους γλωσσικό χώρο. Επίσης, στρέφεται ενάντια στη δυσκαμψία ορισμένων φεμινιστριών κριτικών που απορρίπτουν ένα έργο ή μια θεωρία απλώς και μόνο επειδή έχουν δημιουργηθεί από άντρες, όπως λόγου χάρη τη θεωρία του Φρόυντ για το ασυνείδητο. Ταυτόχρονα, όμως, αναγνωρίζει πως οι γυναίκες διαθέτουν *«ένα σύμπαν έκφρασης διαφορετικό από εκείνο των ανδρών»*.

1.4 Η ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Όταν το ενδιαφέρον στρέφεται στα παιδικά βιβλία και στη σχέση τους με τον παράγοντα φύλο, η φεμινιστική κριτική σύμφωνα με τη Higgonet, εστιάζεται σε τρεις παραμέτρους: τη γυναίκα ως συγγραφέα, τον τρόπο απεικόνισης αρσενικών και θηλυκών προσώπων και στο φύλο του αναγνωστικού κοινού (Κανατσούλη, 2008).

Η δεύτερη παράμετρος, σχετικά με τον τρόπο που παρουσιάζονται τα δύο φύλα στα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά συνδέθηκε με το ευρύτερο θέμα της λογοκρισίας και της επιβολής συγκεκριμένων κανόνων για τη συγγραφή βιβλίων για παιδιά. Ιδίως αφού πρόκειται για παιδική λογοτεχνία, η αναπαράσταση των δύο φύλων αποτελεί ένα ευαίσθητο θέμα, ακριβώς επειδή απευθύνεται σε αναγνώστες που, λόγω ηλικίας, ταυτίζονται με τους ήρωες και εσωτερικεύουν μέχρι ένα σημείο τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους (Μαλαφάντης, 2015).

Σύμφωνα με τις Diekman και Murnen (2004), οι μορφές με τις οποίες μπορεί να παρουσιαστεί ο σεξισμός στην παιδική λογοτεχνία ποικίλουν. Μια από τις πιο συχνές και διαδεδομένες μορφές σεξισμού που εμφανίζεται στα παιδικά λογοτεχνικά έργα είναι η στερεοτυπική αναπαράσταση των προσωπικοτήτων των χαρακτήρων. Άλλες εκφάνσεις σεξισμού μπορεί να είναι και η άνιση παρουσίαση των δυο φύλων (για παράδειγμα, περισσότεροι ήρωες των παιδικών βιβλίων είναι αγόρια), ο διαχωρισμός των επαγγελματιών και των ρόλων μέσα στην οικογένεια ανάλογα με το φύλο, η ανισότητα στο κοινωνικό κύρος και η εξιδανίκευση του παραδοσιακού ρόλου του γυναικείου φύλου.

Η (παιδική) λογοτεχνία ως φορέας των ιδεών και των αξιών μιας κοινωνίας κι ενός πολιτισμού, περιέχει και μεταφέρει μέσα από τα κείμενά της αντι-

λήψεις ξεπερασμένες, στη συγκεκριμένη θεματική, για το φύλο, που δεν συνάδουν με τις κοινωνικές εξελίξεις. Η επανεξέταση των κειμένων που πυροδοτήθηκε από το φεμινιστικό κίνημα και τη φεμινιστική κριτική έδωσε αφορμή για τη μελέτη παλιών και νεότερων κειμένων ως προς τον τρόπο απεικόνισης και διαφοροποίησης των δυο φύλων, καθώς και για την ευαισθητοποίηση σχετικά με την επίδραση, που αυτή μπορεί να έχει στους μικρούς αποδέκτες της.

2. ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΒΡΑΒΕΥΤΗΚΑΝ ΤΟ 2016 ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΥΚΛΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΚΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΦΥΛΟΥ

Θεωρώντας πως η κοινωνία έχει προοδεύσει σε σχέση με τα ζητήματα φύλου, χωρίς όμως να έχει φτάσει σε ένα ιδανικό επίπεδο, σκοπός ήταν να διαπιστωθεί το πώς το φύλο παρουσιάζεται στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία στην Ελλάδα. Επίσης, ένα ζήτημα προς διερεύνηση ήταν το κατά πόσον η αναπαραγωγή ή μη στερεοτύπων στα λογοτεχνικά κείμενα αποτελεί κριτήριο/παράγοντα για τη βράβευσή τους. Έτσι, επιλέχθηκαν προς εξέταση τα βιβλία που έλαβαν διάκριση το 2016 από τον Κύκλο Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου. Από τα παιδικά βιβλία που βραβεύτηκαν, επιλέχθηκαν για τους σκοπούς της συγκεκριμένης μελέτης εκείνα τα πέντε που βραβεύτηκαν για το κείμενό τους (όχι για την εικονογράφηση) και απευθύνονταν σε παιδιά δημοτικού.

2.1 «Ομιλείτε πλουτωνικά;» της Κατερίνας Ζωντανού

Πρόκειται για ένα βιβλίο αντιρατσιστικό (κατηγοριοποιείται από τον εκδότη στο θέμα «Διαφορετικότητα – Ανθρώπινες σχέσεις») όπου ο κεντρικός ήρωας, ο Αναστάσης, ονειρεύεται πως θα γίνει αστροναύτης, παίζει συχνά με τους φίλους του «ηλιακό σύστημα» και επινοεί μια γλώσσα, τα «πλουτωνικά», για τη μεταξύ τους επικοινωνία. Κάποια στιγμή φτάνει στη γειτονιά ένα παιδί από την Αφρική, ο Σόνο. Ο Αναστάσης τον πλησιάζει ενώ εκείνος κάθεται μόνος του και, καθώς η κατανόηση των «πλουτωνικών» είναι βασική για το παιχνίδι των παιδιών, πανευτυχής διαπιστώνει πως ο Σόνο τα μιλάει ήδη εξαιρετικά. Έτσι το καινούργιο παιδί γίνεται εύκολα και γρήγορα μέλος της ήδη διαμορφωμένης παρέας.

Στο βιβλίο αυτό δεν υπάρχουν γυναικείοι χαρακτήρες με πρωταγωνιστικό ρόλο. Στην πραγματικότητα οι θηλυκοί χαρακτήρες είναι επουσιώδεις και σχεδόν ποτέ δεν παίρνουν το λόγο.

Οι πρώτοι θηλυκοί χαρακτήρες που εμφανίζονται είναι οι μητέρες των παιδιών, χωρίς όμως να γίνεται κάποιο σχόλιο σε σχέση με το ρόλο της μητέρας. Για τη μητέρα του Αναστάση το μόνο που μαθαίνουμε είναι πως χαμογελάει όταν ο γιος της τής λέει πως θέλει να γίνει αστροναύτης. Για τη μητέρα του Σόνο πως μιλάει κι εκείνη «πλουτωνικά». Ο ελάχιστος ρόλος τους στην ιστορία φαίνεται και από το γεγονός ότι δεν πληροφορούμαστε καν τα ονόματά τους, αλλά προσδιορίζονται μόνο με βάση τη σχέση τους με τους αρσενικούς χαρακτήρες του βιβλίου.

Εκτός από τις μητέρες, επουσιώδη ρόλο έχει και η Φωτεινή, ένα κορίτσι από την παρέα του Αναστάση. Παίρνει όμως το λόγο για να διευκολύνει την εξέλιξη του παιχνιδιού υποστηρίζοντας το δίκαιο.

Η Μαρία, η φίλη του Αναστάση, είναι εκείνη που μιλάει καλύτερα από όλους τα πλουτωνικά, σύμφωνα με τον ήρωα και αφηγητή της ιστορίας. Ο Αναστάσης θέλει να την πάρει μαζί του στο διάστημα αλλά εκείνη δε δείχνει να ενθουσιάζεται με την προοπτική. Στην περίπτωση της, έχουμε ένα κορίτσι που παρουσιάζεται έξυπνο ή/και διορατικό, αφού αντιλαμβάνεται και μιλάει τα «πλουτωνικά». Παρόλα αυτά, δεν μοιράζεται τα όνειρα του Αναστάση και δε φαίνεται διατεθειμένη να εγκαταλείψει τη γη. Ίσως δεν είναι τόσο περιπετειώδης όσο εκείνος...

Ο τελευταίος θηλυκός χαρακτήρας του βιβλίου είναι η αδερφή του Αναστάση, η Βασούλα. Η Βασούλα δεν έχει κανέναν απολύτως ρόλο στο βιβλίο μέχρι που παίρνει στα παιχνίδια της (γιατί αυτή παίζει μέσα στο σπίτι σε αντίθεση με τον Αναστάση) έναν κόκκινο ιππότη. Ο κόκκινος ιππότης όμως είναι παιχνίδι του Στάθη και...δεν έχει καμιά δουλειά να βρίσκεται στα κοριτσίστικα κουκλόσπιτα, όπως μας πληροφορεί ο ήρωας! Το κορίτσι, λοιπόν, παρουσιάζεται να παίζει με κούκλες μέσα στο σπίτι την ώρα που αδερφός της παίζει στο δρόμο με τα υπόλοιπα παιδιά, ενσαρκώνοντας με αυτόν τον τρόπο το στερεότυπο που θέλει το περιβάλλον των κοριτσιών να ταυτίζεται με το περιβάλλον του σπιτιού, σε αντίθεση με αυτό των αγοριών. Στο σημείο αυτό, θα άξιζε ίσως να αναφερθούμε και στην εικονογράφηση του βιβλίου στη σκηνή αυτή. Η Βασούλα παρουσιάζεται να κάθεται στο χαλί και να παίζει με τα παιχνίδια της, κούκλες, αρκουδάκια, κουκλόσπιτα και λοιπά «κοριτσίστικα» παιχνίδια και φαίνεται να ξαφνιάζεται από την είσοδο του Αναστάση στο χώρο της. Συνδυάζοντας αυτό το χαρακτηριστικό με τη συμπεριφορά της Μαρίας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα κορίτσια είναι λιγότερο δραστήρια και πως ακόμα και στην καλύτερη περίπτωση που βρίσκονται έξω για να παίξουν και χαρακτηρίζονται από την εξυπνάδα τους, δεν αγαπούν εξίσου την περιπέτεια με τα αγόρια. Το εντυ-

πωσιακό, όμως, στην περίπτωση της Βασούλας είναι ότι δε θα εμφανιζόταν καν ως χαρακτήρας στην ιστορία, αν δεν είχε εμποδίσει με κάποιο τρόπο τη διασκέδαση του Στάθη παίρνοντας τον κόκκινο ιππότη του. Το σχόλιο για τον διαχωρισμό των παιχνιδιών σε κοριτσιίστικα και αγορίστικα είναι σαφώς σεξιστικό καθώς αναπαράγει στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων. Φυσικά, ένα τέτοιο σχόλιο θα μπορούσε να ειπωθεί με μεγάλη φυσικότητα από το στόμα του μεγαλύτερου αδερφού. Θα περίμενε όμως κανείς να απαντηθεί με κάποιο τρόπο είτε από τη Βασούλα, είτε από το Στάθη, είτε τουλάχιστον από κάποιον ενήλικο.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως ακόμα κι ένα βιβλίο που θέτει ως θέμα του τη διαφορετικότητα και ως στόχο του την προαγωγή του αντιρατσισμού, παρουσιάζει με ελλιπή και στερεοτυπικό τρόπο τα κορίτσια και τις γυναίκες. Ο «άλλος» δεν είναι σε αυτήν την περίπτωση ο Σόνο, αλλά η Φωτεινή, η μαμά, η Μαρία, η Βασούλα...

2.2 «Το κόκκινο κουτί» της Γλυκερίας Γκρέκου

Στο «κόκκινο κουτί» πρωταγωνιστής είναι ο Νικόλας, ένα μικρό αγόρι που πάσχει από ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα). Περιγράφονται σε πρώτο πρόσωπο από τον ίδιο τα συμπτώματά του, η περιπέτειες μέχρι τη διάγνωση και ο τρόπος αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ. Για τον Νικόλα, η λύση είναι ένα κόκκινο, αόρατο κουτί μέσα στο οποίο κουλουριάζεται η ΔΕΠΥ όταν εκείνος δεν της δίνει σημασία. Το βιβλίο πετυχαίνει να μας βάλει στον κόσμο του αγοριού με ελλειμματική προσοχή και ενισχύει την ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές που χρήζουν ειδικής αγωγής. Σίγουρα όμως, ο τρόπος παρουσίασης των φύλων δεν ήταν το βασικό μέλημα της συγγραφέως.

Το πρώτο ζήτημα που προκύπτει σχετίζεται με τα επαγγέλματα. Έχουμε λοιπόν το γιατρό, τον οφθαλμίατρο αλλά τη νηπιαγωγό, τη δασκάλα, τη γραμματέα. Οι άντρες, λοιπόν, είναι γιατροί και οι γυναίκες ασχολούνται με την εκπαίδευση ή τη γραμματειακή υποστήριξη! Μόνη εξαίρεση φαίνεται να είναι οι ειδικοί παιδαγωγοί που είναι τόσο άντρες όσο και γυναίκες.

Η μητέρα του Νικόλα παρουσιάζεται να ασχολείται μόνο με τις δουλειές του σπιτιού και το παιδί της, ενσαρκώνοντας ένα στερεότυπο για τη γυναίκα-μητέρα. Ενισχυτική σε αυτό είναι και η εικονογράφηση που την παρουσιάζει στην κουζίνα φορώντας ποδιά. Παρά τη στερεοτυπική αυτή παρουσίαση της ενήλικης γυναίκας που συμβαδίζει απόλυτα και με την εικόνα της γιαγιάς που φροντίζει τον εγγονό, υπάρχουν και στοιχεία των γο-

νιών έξω από το στερεότυπο. Τόσο ο πατέρας όσο και η μητέρα εμφανίζονται ανήσυχτοι για το παιδί τους, πηγαίνουν μαζί στους γιατρούς και τους διάφορους ειδικούς και συνομιλούν και οι δύο μαζί τους. Η εικονογράφηση εδώ δε συνδυάζεται απόλυτα με το κείμενο αφού δείχνει τη μητέρα να γέρνει κλαίγοντας στον ώμο του πατέρα παρουσιάζοντάς την ως πιο αδύναμη και συναισθηματικά ευάλωτη. Επίσης, εμφανίζεται μόνο η μητέρα να παρηγορεί τον γιο της που κλαίει και φωνάζει σε σύγκρουση με το κείμενο στο οποίο και οι δυο γονείς συνομιλούν με το παιδί τους.

Τέλος, θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε πως η ΔΕΠΥ εμφανίζεται ως η «κυρία ΔΕΠΥ» που «ήρθε απρόσκλητη» και «έγινε κολλητσίδα» στον μικρό Νικόλα. Η θηλυκοποίηση αυτή της κατάστασης του παιδιού οδηγεί και σε περεταίρω σύγχυση καθώς ο μικρός Νικόλας πιστεύει πως για όλα φταίει η συμμαθήτριά του η Ντέπυ και τη χαστουκίζει με το που εμφανίζεται στο σχολείο... Φυσικά, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας είναι και γραμματικά γένους θηλυκού και θα ήταν τουλάχιστον παράδοξο να αρσενικοποιηθεί. Παρόλα αυτά, με το να γίνει άνθρωπος, προκύπτει η «ατυχής σύμπτωση» στο πρόσωπο μιας γυναίκας να εμφανίζονται μια σειρά από αρνητικά και συχνά στερεοτυπικά χαρακτηριστικά όπως η φλυαρία, η ζήλεια και ο θυμός όταν δεν της δίνουν σημασία.

2.3 «Η γη της Λόρνας» του Σταμάτη Κεσόγλου

Βρισκόμαστε στο έτος 2052 στο φεγγάρι. Δώδεκα χρόνια πριν ένα διαστημόπλοιο έφερε τους πρώτους χίλιους ανθρώπους να εγκατασταθούν εδώ. Η Φεγγαροπολιτεία λειτουργεί άψογα και δεν της λείπει τίποτα, εκτός φυσικά από τη... βαρύτητα και τη θάλασσα! Ένα κορίτσι, η Λόρνα, που έχει γεννηθεί στο φεγγάρι ονειρεύεται να πάει στη γη, την οποία έχει δει μόνο μέσα από τηλεσκόπιο. Αυτό της το όνειρο δεν είναι απλώς δύσκολο να πραγματοποιηθεί και ακατανόητο από τους περισσότερους συμπολίτες της, είναι επίσης κάτι που απαγορεύεται από τους φεγγαρονόμους. Η Λόρνα περνά από διάφορες περιπέτειες, προσπαθεί να εξηγήσει στη φίλη της τη Χριστίνα γιατί επιθυμεί τόσο αυτό το ταξίδι, επιχειρεί να βρει «παραθυράκια» στους νόμους της πολιτείας αλλά μάταια. Όμως, κάποια στιγμή το νερό στο φεγγάρι τελειώνει και ένα επανδρωμένο διαστημόπλοιο ξεκινά από τη γη για να σώσει τους κατοίκους του φεγγαριού. Οι ελπίδες του κοριτσιού αναπτερώνονται. Όταν το διαστημόπλοιο φτάνει, φέρνει μαζί του εκτός από νερό και τους πέντε αστροναύτες, τον Βίκτωρα. Ο Βίκτωρας είναι ένα δωδεκάχρονο αγόρι που γεννήθηκε στη γη και ονειρεύεται να ζήσει στη σε-

λήνη. Σύμφωνα με το φεγγαρικό δίκαιο για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η επιθυμία του πρέπει κάποιος από τους κατοίκους του φεγγαριού να το εγκαταλείψει και να εγκατασταθεί στη γη. Αμέσως η Λόρνα προσφέρεται για την ανταλλαγή. Αυτή της όμως η επιλογή προσκρούει αρχικά στη θέληση της μητέρας της. Τελικά, η μητέρα δέχεται να ακολουθήσει τον σύζυγο και την κόρη της στη γη, όμως όταν είναι όλα πια έτοιμα για την αποχώρηση από το φεγγάρι η Λόρνα αλλάζει γνώμη. Κάτι οι συζητήσεις με τη φίλη της, τη Χριστίνα, λίγο οι κουβέντες της με τον Βίκτωρα που της παρουσιάζει μια μάλλον αποκαρδιωτική κατάσταση της ζωής στη γη, συνειδητοποιεί πως η δική της γη είναι το φεγγάρι. Ευτυχώς, ο κύριος Φεγγαρίδης, ο πρώτος κάτοικος του φεγγαριού και δάσκαλος στο φεγγαροσχολείο αποφασίζει να είναι αυτός που θα επιστρέψει στη γη και έτσι ο μικρός Βίκτωρας παραμένει στη σελήνη. Η ιστορία τελειώνει αρκετά χρόνια μετά με όλους τους ήρωες ικανοποιημένους από τις επιλογές τους.

Το βιβλίο αυτό είναι το μόνο, από τα βραβευμένα, που έχει έναν θηλυκό χαρακτήρα, ένα μικρό κορίτσι, ως πρωταγωνίστρια. Επιπλέον, ο χαρακτήρας αυτός, η Λόρνα, εμφανίζει πολλά χαρακτηριστικά που συνήθως αποδίδονται στους άντρες και τα αγόρια: είναι δυναμική και περιπετειώδης, διεκδικεί αυτό που θέλει και παλεύει για τα όνειρά της, δείχνει θάρρος και αποφασιστικότητα. Επίσης, εμφανίζεται να χρησιμοποιεί τόσο τη λογική όσο και το συναίσθημα. Ταυτόχρονα, όμως η Λόρνα που ονειρεύεται να ζήσει στη γη, αγαπάει τη γεωγραφία, θέλει να γίνει τραγουδίστρια, ασχολείται με τα μαλλιά της και αναζητά τη βαρύτητα για να είναι «πατικωμένα» όπως χαρακτηριστικά λέει η ίδια. Όταν η Λόρνα αλλάζει άποψη, επιδεικνύει το ίδιο σθένος διεκδικώντας να μείνει στο φεγγάρι και παρουσιάζει μια σειρά από λογικούς και συναισθηματικούς λόγους που την οδήγησαν στη νέα της απόφαση. Έτσι, η αρχική εντύπωση που δημιουργείται στον αναγνώστη, πως η μεταστροφή της οφείλεται στον Βίκτωρα και τα «γαλάζια σαν θάλασσες» μάτια του, διαλύεται μπροστά στη συνειδητοποίηση της ηρωίδας που αντιλαμβάνεται πως η ζωή στη γη δεν είναι και τόσο ονειρεμένη. Ο Βίκτωρας σίγουρα παίζει το ρόλο του, αφού της διηγείται τα όσα δυσάρεστα συμβαίνουν (πόλεμοι, μόλυνση του περιβάλλοντος, ανεργία και φτώχεια), ωστόσο δεν είναι η παρουσία του και μόνο που αρκεί για την ματαίωση του ταξιδιού της, όπως πιθανότατα στερεοτυπικά θα συνέβαινε σε μια «κλασική ηρωίδα».

Οι υπόλοιποι θηλυκοί χαρακτήρες του βιβλίου, δεν εμφανίζονται αντίστοιχα δυναμικοί. Η μητέρα της Λόρνας, η Λουΐζα, εργάζεται ως μαγειρίσσο στο οικογενειακό εστιατόριο. Σίγουρα, το να παρουσιάζεται ως εργα-

ζόμενη μητέρα και όχι απλώς ως νοικοκυρά είναι «προοδευτικό» στοιχείο, όμως δεν παύει να εμφανίζεται στις περισσότερες σελίδες να τηγανίζει κλεισμένη στην κουζίνα της και, όταν μιλά, να συζητά για τις σάλτσες που παρασκευάζει. Αξίζει επίσης να επισημανθεί πως ενώ η ίδια δεν θέλει καθόλου να επιστρέψει στη γη όπου έχει γεννηθεί και μεγαλώσει, μεταστρέφεται μετά από συζήτηση με τον σύζυγό της και πατέρα της Λόρνας. Αυτή η αυτοθυσία της για χάρη της κόρης της, ταιριάζει απόλυτα με το στερεότυπο που θέλει τη μητέρα να μην έχει ουσιαστικά επιθυμίες και επιλογές όταν πρόκειται να ικανοποιήσει τα παιδιά της.

Η φίλη της Λόρνας, η Χριστίνα, είναι πολύ συναισθηματική, στεναχωριέται και θυμώνει που η φίλη της θέλει να εγκαταλείψει το φεγγάρι θεωρώντας πως προδίδει και την ίδια και τη φίλια τους. Όμως, όταν προσπαθεί να μεταπείσει τη Λόρνα δεν επικαλείται μόνο το συναίσθημα αλλά και τη λογική της, παρουσιάζοντάς της τις δυσκολίες ενός τέτοιου εγχειρήματος.

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να καταλήξουμε στο συμπέρασμα, πως οι θηλυκοί χαρακτήρες αυτού του βιβλίου, ανεξάρτητα από τις αδυναμίες τους, χαρακτηρίζονται από την «αυθεντικότητα» που ήταν ζητούμενο των φεμινιστριών κριτικών. Είναι, και ιδίως η Λόρνα, ολοκληρωμένοι χαρακτήρες, οι πράξεις τους προκύπτουν με φυσικότητα και δεν ετεροκαθορίζονται.

2.4 «Τα μαγικά χέρια του τσαγκαράκου» της Μαριέττας Κόντου

Ο πρωταγωνιστής και σχεδόν μοναδικός χαρακτήρας αυτής της ιστορίας είναι ο τσαγκάρης μιας μικρής πολιτείας. Εκείνος συνήθιζε να κάνει τη δουλειά του με μεράκι και αγάπη και όλοι ήταν ευχαριστημένοι από το αποτέλεσμα. Μια μέρα όμως, εμφανίστηκε στη μικρή μας πολιτεία ένα πολυκατάστημα παπουτσιών και τότε όλοι οι κάτοικοι, χάριν ταχύτητας και ευκολίας, εγκατέλειψαν τον τσαγκάρη και στράφηκαν στην αγορά έτοιμων υποδημάτων από το πολυκατάστημα. Γρήγορα διαπίστωσαν ότι τα παπούτσια αυτά υστερούσαν σε ποιότητα, άνεση και αντοχή από αυτά του τσαγκάρη τους και έτσι επέστρεψαν σε αυτόν που τους περίμενε έχοντας ετοιμάσει ένα ζευγάρι παπούτσια για τον καθένα.

Εντύπωση προκαλεί πως στο βιβλίο αυτό δεν υπάρχει κανένας απολύτως γυναικείος χαρακτήρας, ενώ οι γυναίκες και τα κορίτσια απουσιάζουν εντελώς και από την εικονογράφηση ακόμα κι όταν απεικονίζονται οι κάτοικοι της πόλης.

Ενδιαφέρον παρόλα αυτά είναι το γεγονός πως ο «τσαγκαράκος» παρότι είναι ένας άνδρας ήρωας και ασκεί ένα κατ' εξοχήν «ανδρικό» επάγγελ-

μα, συγκεντρώνει διάφορα χαρακτηριστικά που παραδοσιακά αποδίδονται στις γυναίκες όπως η υπομονή, η αγάπη και η φροντίδα για τους άλλους και η εκτίμηση στο αισθητικά ωραίο.

2.5 «Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο» του Σωτήρη Τριβιζά

Πρόκειται για ένα παραμύθι εμπνευσμένο από τη ζωή και το έργο του σπουδαίου Ισπανού ποιητή, Federico García Lorca. Μια μέρα, ο μικρός Φεδερίκο φεύγει από το χωράφι του πατέρα του και αρχίζει να περιπλανιέται στους κάμπους και τα λιβάδια της Ανδαλουσίας. Σε αυτή του τη διαδρομή, θαυμάζοντας τη φύση και εμπνεόμενος από αυτήν, έρχεται αντιμέτωπος με ένα σωρό παράξενες περιπέτειες. Συναντά μια πνιγμένη κοπέλα, γρύλλους και νεράιδες με χρωματιστά φορέματα. Ξεχνιέται και τον βρίσκει η νύχτα στο δάσος, κουρνιαρίζει για να κοιμηθεί, ονειρεύεται και ξυπνά. Το πρωί συνεχίζει την περιπλάνησή του και ακολουθώντας το ουράνιο τόξο παίρνει το δρόμο της επιστροφής στο πατρικό του σπίτι. Στο κείμενο του παραμυθιού παρεμβάλλονται μεταφρασμένα και μελοποιημένα ποιήματα του Lorca.

Στην ιστορία αυτή, που κεντρικός ήρωας είναι ο Λόρκα παιδί, δεν εμφανίζονται γυναικείοι χαρακτήρες ως πρωταγωνιστές. Η πρώτη που παρουσιάζεται είναι μια πνιγμένη κοπέλα που το παιδί πιστεύει, λόγω της ομορφιάς της, πως είναι νεράιδα. Πρόκειται ίσως για μεταφυσικό στοιχείο, καθώς ο ήρωας στη συνέχεια αναρωτιέται αν την συνάντησε όντως ή ήταν μονάχα ένα πλάσμα της φαντασίας του. Σίγουρα πάντως δίνει αφορμή στον ποιητή να συνθέσει ένα γλυκό και μελαγχολικό ποίημα για αυτήν την όμορφη «κόρη των νερών».

Η γυναίκα ως πηγή έμπνευσης για τον δημιουργό εμφανίζεται ξανά αργότερα στο κείμενο με τη μορφή εφτά «δροσερών και όμορφων κοριτσιών». Οι κοπέλες εμφανίζονται ξαφνικά εμπρός στον ποιητή φορώντας η καθεμιά διαφορετικό χρώμα φουστάνι, τραγουδώντας και χορεύοντας. Έπειτα μεταμορφώνονται σε εφτά χρωματιστές φλόγες, εφτά πολύχρωμα πουλιά και φεύγουν πετώντας στον ουρανό. Οι όμορφες νεαρές συνιστούν το κύριο θέμα ενός άλλου ποιήματος σε αντίστοιχα μελαγχολικό τόνο.

Συνολικά, οι γυναίκες στο έργο παρουσιάζονται ως όμορφα, εξωτικά πλάσματα μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας που δίνουν στον ποιητή έμπνευση για δημιουργία, απευθυνόμενα κυρίως στον συναισθηματικό του κόσμο. Απουσιάζουν οι θηλυκές γυναίκες με ανθρώπινη, υλική υποσταση, με μοναδική εξαίρεση μια αναφορά στη μητέρα του παιδιού όταν ο ήρωας τη σκέφτεται να ανησυχεί από την απουσία του.

Πέρα από τον τρόπο παρουσίασης των γυναικών, ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο έργο έχει και ο τρόπος που σκιαγραφείται ο κεντρικός, αρσενικός χαρακτήρας. Το μόνο στερεότυπο του φύλου του που ενσαρκώνει είναι η διάθεσή του για περιπέτεια και η εξερεύνηση της φύσης (του εξωτερικού, δηλαδή χώρου). Κατά τα άλλα, εμφανίζεται συναισθηματικός και ευαίσθητος, να φοβάται το σκοτάδι, ονειροπόλος και με δημιουργική φαντασία. Δε δίνεται καμία απολύτως έμφαση ούτε στη δύναμη ούτε στη λογική του και έχει διαρκώς μια σύνδεση με το μαγικό και το μεταφυσικό. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, μια πλήρη ανατροπή του στερεότυπου για τον άνδρα-ήρωα του παραμυθιού, χωρίς ωστόσο να (υπο)δηλώνεται με κανέναν τρόπο η ομοφυλοφιλία του ποιητή.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την παραπάνω παρουσίαση των πέντε βραβευμένων βιβλίων, καταλαβαίνουμε πως δεν υπάρχει μια ενιαία αντιμετώπιση του ζητήματος του φύλου από τους σύγχρονους συγγραφείς. Αντιλαμβανόμαστε πως ο σεξισμός δεν έχει εξαλειφθεί από την παιδική λογοτεχνία, ούτε όμως και από τα βραβευμένα έργα. Τα ζητήματα του φύλου δεν φαίνονται να είναι παράγοντας για την αξιολόγηση ενός κειμένου και τη βράβευσή του.

Ένα πρώτο ζήτημα που γίνεται εύκολα αντιληπτό, είναι πως μόνο σε ένα από τα πέντε βιβλία έχουμε ένα κορίτσι ως κεντρική ηρωίδα. Στα υπόλοιπα οι γυναίκες είτε απουσιάζουν εντελώς είτε έχουν δευτερεύοντες μόνο ρόλους.

Ακόμα, και ίσως περισσότερο ανησυχητικό είναι πως υπάρχουν κείμενα που αναπαράγουν σεξιστικά στερεότυπα για τα επαγγέλματα που αρμόζουν σε κάθε φύλο ή για το διαχωρισμό των παιχνιδιών σε «αγορίστικα» και «κοριτσίστικα».

Μία ακόμη σημαντική παρατήρηση, είναι πως σεξιστικά στοιχεία εμφανίζονται σε βιβλία που με βάση το θέμα τους θέλουν να προάγουν την ενσωμάτωση του διαφορετικού, τον αντιρατσισμό, την αποδοχή του άλλου όπως κι αν αυτός είναι. Φαίνεται, λοιπόν, πως ορισμένα στερεότυπα ή κάποιες από τις προσδοκίες της κοινωνίας για τα φύλα είναι πολύ βαθιά χαραγμένες.

Αυτή η μελέτη, είναι, φυσικά, πολύ περιορισμένη ως προς το δείγμα της προκειμένου να εξαχθούν με ασφάλεια αποτελέσματα για όλη τη σύγχρονη ελληνική παιδική λογοτεχνία. Παρόλα αυτά, θεωρώντας πως τα βραβευμένα έργα έχουν περισσότερες πιθανότητες να καταλήξουν στα ράφια

μιας σχολικής ή και μιας προσωπικής βιβλιοθήκης, σκοπεύει να επιστήσει την προσοχή στο ζήτημα της παρουσίας των φύλων, που συχνά λησμονιέται ως λιγότερο ουσιώδες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πρωτογενείς Πηγές

- Γκρέκου, Γ. (2015). *Το κόκκινο κουτί*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Ζωντανού, Κ. (2015). *Ομιλείτε πλουτωνικά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κεσόγλου, Σ. (2015). *Η γη της Λόρνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κόντου, Μ. (2015). *Τα μαγικά χέρια του τσαγκαράκου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριβιζάς, Σ. (2015). *Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάπλαση.

Δευτερογενείς Πηγές

- Cixous, H. (2014). *Συνομιλίες*. Στο Κ. Μ. Newton (επιμ.), *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα. Ανθολόγιο κειμένων* (σσ. 373-406). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Donovan, J. (2014). *Έξω από το δίχτυ: η φεμινιστική κριτική ως ηθική κριτική*. Στο Κ. Μ. Newton (επιμ.), *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα. Ανθολόγιο κειμένων* (σσ. 370-376). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα. Όψεις και απόψεις*. 3^η εκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κανατσούλη, Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα. Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Diekman, A. B. & Murnen, S. K. (2004). Learning to be little women and little men: the inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex Roles*, 50, 373-385. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/226670406_Learning_to_Be_Little_Women_and_Little_Men_The_Inequitable_Gender_Equality_of_Nonsexist_Children's_Literature
- Κουκλατζίδου, Μ. Γ. (2014). *Έμφυλες ταυτότητες. Εκπαίδευση και παιδική λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 8/10/2016 από: <https://www.academia.edu/9362199>
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας. Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά ανα-*

γνώσματα στο νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οδυσσέας.

Showalter, E. (2014). *Προς μια φεμινιστική ποιητική*. Στο Κ. Μ. Newton (επιμ.), *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα. Ανθολόγιο κειμένων* (σσ. 377-384). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

ABSTRACT

The main target of this survey is to examine the way women are presented in the contemporary Greek children's literature, because in some extent the reading of literature forms the ideas of children about many issues, including the roles of sexes. The books chosen were those that were awarded by the Circle of Greek Children's Book in 2016 for their text. The survey was about all women's characters and did not take in consideration the sex of the author. There is a great variation among those books. Some of them do not even have feminine roles, others present some girls/women only in minor roles and one has a girl as a protagonist. Furthermore, there are huge differences on how those books present women; from sexist comments about girlish and boyish toys to energetic girls who love adventure etc.

Ιωάννα-Μαρία Χρονοπούλου

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Θριασίων 8, Άνω Πετράλωνα, Αθήνα

Τηλ.: 210 3462845 / 6947378115

E-mail: chronop@primedu.uoa.gr

