

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ
ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Πρακτικά Εκπαιδευτικού Συνεδρίου
9-10 Ιουνίου 2023



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
ΧΡΥΣΑΝΘΗ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ & ΕΥΑΝΘΙΑ ΠΟΛΥΒΙΟΥ

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας
Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Κέντρο Λογοτεχνικών και Πολιτισμικών Σπουδών

Λευκωσία 2024

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Πρακτικά Εκπαιδευτικού Συνεδρίου

9-10 Ιουνίου 2023

Γενική εποπτεία

Ευανθία Πολυβίου

Επιμέλεια κειμένων και έκδοσης

Χρυσάνθη Δημητρίου και Ευανθία Πολυβίου

Γλωσσική επιμέλεια

Χρυσάνθη Δημητρίου

Σχεδιασμός και ηλεκτρονική σελίδωση

Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων

Έκδοση 2024

ISBN 978-9963-09223-9

© Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Κέντρο Λογοτεχνικών και Πολιτισμικών Σπουδών (ΚΕΛΟΠΟΣ)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Εισαγωγή: αρχές, αναγκαιότητες και προβληματισμοί</i>	5
Πρόλογος	
Ευανθία Πολυβίου και Χρυσάνθη Δημητρίου	6
Προκλήσεις και ζητούμενα της λογοτεχνικής εκπαίδευσης σήμερα	
Αφροδίτη Αθανασοπούλου	8
<i>Δημιουργικές προσεγγίσεις</i>	19
Η αξιοποίηση της συγγραφικής εμπειρίας στη Λέσχη Ανάγνωσης του σχολείου	
Παναγιώτης Πέτσα	20
Δημιουργικότητα και λογοτεχνία στο Λύκειο: τρία πειράματα, ένα συμπέρασμα	
Μαρία Α. Μίτλεττον	30
<i>Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας</i>	39
Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο Γυμνάσιο	
Νίκη Μελανίδου	40
«Μια ατέλειωτη αρμαθιά αντικλείδια»: Αξιοποίηση ψηφιακών εφαρμογών στη διδακτική της Λογοτεχνίας	
Μαριλένα Νεοκλέους	76
Προσεγγίζοντας τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε παιδιά με απώλεια ακοής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	
Κίκα Χατζηκακού και Ευαγγελία Κούννου	92

Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα 113

Λογοτεχνία και Ιστορία

Χρυσάνθη Δημητρίου 114

«Κένωσις και Αντίδοσις»: συζητώντας τις προϋποθέσεις του διαλόγου της θεολογίας με τη λογοτεχνία και της αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων στα θεολογικά και φιλολογικά μαθήματα

Παναγιώτης Θωμά 125

Λογοτεχνία και κυπριακή διάλεκτος 157

Η παρουσία του Βασίλη Μιχαηλίδη στην κυπριακή Μέση Εκπαίδευση και η διδασκαλία της εμβληματικής «9ης Ιουλίου...»

Κυριάκος Ιωάννου 158

Ιδεολογικά και πρακτικά ζητήματα γύρω από μια απενοχοποιημένη και ελκυστική διδασκαλία των διαλεκτικών λογοτεχνικών κειμένων στο μάθημα των Νέων Ελληνικών

Παναγιώτης Νικολαΐδης 163

Λογοτέχνες – Εκπαιδευτικοί καταθέτουν τις σκέψεις τους 171

Ευφροσύνη Μαντά Λαζάρου, Παναγιώτης Νικολαΐδης,
Αιμίλιος Σολωμού, Αθηνά Τέμβριου, Μαρία Τζιαούρη-Χίλμερ 172-184

Βιογραφικά των συντελεστών του τόμου 185

Εισαγωγή:
αρχές, αναγκαιότητες
και προβληματισμοί

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το μάθημα της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καλείται διαχρονικά να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο τόσο στη γλωσσική και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα. Το Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Το μάθημα της Λογοτεχνίας στο σύγχρονο Σχολείο· από τη Θεωρία στην Πράξη», το οποίο διοργάνωσε το Κέντρο Λογοτεχνικών και Πολιτισμικών Σπουδών σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και με τη στήριξη της Διεύθυνσης Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης στις 9-10 Ιουνίου 2023, σκοπό είχε να χαρτογραφήσει τον ρόλο του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα να αποτελέσει την αρχή ενός δημιουργικού διαλόγου γύρω από τις προκλήσεις που ως εκπαιδευτικοί καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε εντός και εκτός των τάξεων.

Ο παρών τόμος συγκεντρώνει δέκα άρθρα που αποτελούν ανεπτυγμένη/επεξεργασμένη μορφή των ανακοινώσεων που παρουσιάστηκαν στο Συνέδριο και επιχειρούν να συμβάλουν με τρόπο ουσιαστικό στον επιβεβλημένο προβληματισμό για μια συνολική αναθεώρηση, η οποία θα είναι σύμφωνη με τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του σύγχρονου σχολείου και θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και των ταλαντούχων και χαρισματικών παιδιών. Επιπλέον, ο τόμος περιλαμβάνει πέντε μικρότερης έκτασης κείμενα από πέντε λογοτέχνες-εκπαιδευτικούς, τα οποία συνοψίζουν τα βασικά σημεία της συζήτησης στρογγυλής τραπέζης που διεξάχθηκε στο περιθώριο του Συνεδρίου.

Εκ μέρους του Κέντρου Λογοτεχνικών και Πολιτισμικών Σπουδών, θα θέλαμε κατ' αρχάς να ευχαριστήσουμε θερμά όλους τους ομιλητές του συνεδρίου που αποδέχθηκαν την πρόσκληση μας, μοιράστηκαν όχι μόνο τις γνώσεις και τις σκέψεις τους, αλλά και μεθόδους, καλές πρακτικές και εργαλεία διδασκαλίας που ανανεώνουν και κάνουν πιο ελκυστική τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σύγχρονο σχολείο. Ευχαριστούμε επίσης όλους τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν το Συνέδριο και συνέβαλαν στην επίτευξη των στόχων του Συνεδρίου με τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά τους. Τέλος, θερμές ευχαριστίες απευθύνουμε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και τη Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, και προσωπικά την προϊσταμένη του Τομέα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Δρα Παυλίνα Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου, την Λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Δρα Ελένη Παπαγεωργίου, καθώς και τον Επιθεωρητή Φιλολογικών Μαθημάτων, Δρα Λεωνίδα Γαλάζη, για την άψογη συνεργασία.

Ευελπιστούμε ότι ο τόμος αυτός, ο οποίος ολοκληρώνει με τον καλύτερο τρόπο τις εργασίες του Συνεδρίου, θα αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των φιλόλογων διευρύνοντας την αντίληψή μας γύρω από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση και συμβάλλοντας έτσι στην πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και των προκλήσεων που παρουσιάζει η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο σύγχρονο σχολείο.

Ε.Π., Χ.Δ.

Λευκωσία, Δεκέμβριος 2023

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΗΜΕΡΑ

Δρ Αφροδίτη Αθανασοπούλου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Τμήμα Βυζαντινών και Νεοελληνικών Σπουδών - Πανεπιστήμιο Κύπρου

Πριν ξεκινήσω την ομιλία μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Πρόεδρο και το ΔΣ του νεοσύστατου Κέντρου Λογοτεχνικών και Πολιτισμικών Σπουδών ΚΕΛΟ-ΠόΣ για τη μεγάλη τιμή να με καλέσουν ως κεντρική ομιλήτρια στις εργασίες αυτού του σημαντικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Σημαντικό όχι μόνο γιατί πρόκειται για το πρώτο μεγάλο Συνέδριο που διοργανώνει το ΚΕΛΟΠόΣ, αλλά και για την επιλογή να έχει ως θέμα τη λογοτεχνία στην εκπαίδευση. Εύχομαι ολόψυχα το όραμα του Κέντρου και οι δράσεις του να ευδοκιμήσουν συμβάλλοντας στα πνευματικά πράγματα του τόπου και ιδιαίτερα στην εδραίωση των σχέσεων της Τριτοβάθμιας με τις άλλες βαθμίδες της Εκπαίδευσης μέσα από κοινές αναζητήσεις και προκλήσεις.

Το ερέθισμα των σκέψεων που ακολουθούν, με τις οποίες επιχείρησα ματαιώς να προκαλέσω μια συζήτηση σε άλλες περιστάσεις,¹ το έδωσε ένα βιβλίο με τον ανησυχητικό τίτλο *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο* (α' γαλλ. έκδοση 2007, ελλ. μτφρ. 2013²). Το υπογράφει ο Τσβετάν Τόντοροφ ή Τοντόροφ, όπως έχει επικρατήσει στα ελληνικά (Tzvetan Todorov, 1939-2017), ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς και κριτικούς της λογοτεχνίας. Τα βασικά θέματα που θα θίξω, με λαβή αυτό το βιβλίο, είναι η κατάχρηση της θεωρίας στη λογοτεχνική εκπαίδευση, οι παρερμηνείες στη μέθοδο διδασκαλίας των κειμένων, το χάσμα μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων ως προς τα λογοτεχνικά αναγνώσματα, οι επαγγελματικές προκαταλήψεις και

¹ Τον προβληματισμό που καταθέτω εδώ επιχείρησα να παρουσιάσω, συνοπτικά, πριν από μερικά χρόνια στο 18ο Παγκύπριο Επιστημονικό Συνέδριο *Ανα-θεώρηση του Δημόσιου Σχολείου της Κύπρου σ' έναν κόσμο συνεχών αλλαγών και προκλήσεων*, συνδιοργ. Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου (Ε.Ο.Κ.) – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (Π.Ι.Κ.) – Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου (ΤΕΠΑΚ), Λεμεσός, 15-16/03/2019. Αλλά στην αίθουσα εκείνη την ημέρα δεν ήταν παρά μια χούφτα άνθρωποι (το συνέδριο είχε πολλαπλές συνεδρίες). Εμπλούτισα κατόπιν το κείμενο και το απέστειλα για δημοσίευση στο φιλολογικό περιοδικό *Νέα Παιδεία* στην Ελλάδα (βλ. τχ. 171, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2019, σ. 108-123), αλλά ούτε αυτό κίνησε κάποια συζήτηση. Θεωρώ, εντούτοις, ότι τα θέματα που θίγονται σε αυτό το κείμενο είναι σημαντικά – θα έλεγα μάλιστα ότι έχουν τον χαρακτήρα του επείγοντος. Επιχειρώ λοιπόν να καταθέσω αυτό τον προβληματισμό και εδώ, κάνοντας ορισμένες σκόπιμες τροποποιήσεις και προσθήκες, με την ελπίδα αυτή τη φορά να προκαλέσει κάποια συζήτηση τουλάχιστον μεταξύ των φιλόλογων που παρακολουθούν το παρόν Συνέδριο.

² Τσβετάν Τοντόροφ, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, μτφρ. Χρύσα Βαγενά, εισαγωγή Νάσος Βαγενάς, Αθήνα, εκδ. Πόλις, 2013. Όλες οι παραπομπές γίνονται σε αυτή την έκδοση με απλή δήλωση της σελίδας.

αντιστάσεις αλλά και τα κενά στην κατάρτιση των φιλολόγων και, last but not least, το ζητούμενο του εκσυγχρονισμού της ύλης ως αναγκαίο άνοιγμα της λογοτεχνίας στην κοινωνία και στη ζωή σήμερα. Με βάση αυτούς τους άξονες προβληματισμού, θα παρουσιάσω τρόπους με τους οποίους η διδασκαλία της λογοτεχνίας δύναται να συμβάλει στην «ευαίσθητη γνώση» και στον «κριτικό ουμανισμό», όπως τον εννοεί ο σημαντικός αυτός στοχαστής, και όπως επιχειρήθηκε στο ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας για τις τρεις σχολικές βαθμίδες (ΠΣΛ),³ πρόγραμμα το οποίο συντάχθηκε από τη γράφουσα στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου (2009-10), διαμορφώθηκε στην τελική του μορφή με τη συνεργασία ακαδημαϊκών και μάχιμων φιλολόγων και είναι σε εφαρμογή από το 2011-12 (δυστυχώς, μόνο στο Γυμνάσιο πλήρως).

*

Δεν χρειάζεται να σας συστήσω τον Τοντόροφ. Αρκεί να πω ότι υπήρξε ένας από τους βασικούς θεωρητικούς που συνέβαλαν στον αναπροσανατολισμό της προσέγγισης της λογοτεχνίας από τον παραδοσιακό (βιογραφικό, εμπειρικό) τρόπο στη δομική ανάλυση του κειμένου, που άλλαξε το ρεύμα των λογοτεχνικών σπουδών στη Γαλλία και κατ' επέκταση και σε άλλες χώρες του Δυτικού κόσμου.⁴ Αν και

³ Το ΠΣΛ σχεδιάστηκε ως ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (Curriculum) που διατρέχει όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο). Υπεύθυνη σύνταξης: Αφροδίτη Αθανασοπούλου, εποπτεία: Παντελής Βουτουρής – Μίμης Σουλιώτης. Η εγκεκριμένη συνοπτική μορφή (2010) είναι προσιτή στο: <https://archeia.moec.gov.cy/mc/2/logotechnia.pdf> και η αναθεωρημένη (δείκτες επιτυχίας – επάρκειας) εδώ: https://archeia.moec.gov.cy/sd/200/ap_deiktes_eparkeias_epitychias.pdf (για τη Δημοτική εκπαίδευση) και εδώ: https://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html (για τη Μέση εκπαίδευση).

⁴ Ο λόγος που ο ίδιος ο Τοντόροφ στράφηκε προς τον formalισμό ήταν βιοκοινωνικοϊστορικός: ζώντας στη Βουλγαρία υπό κομμουνιστικό καθεστώς έπρεπε ή να συμμορφωθεί με τους νόμους «της γενικής στράτευσης» ή να βρει έναν τρόπο προσέγγισης της λογοτεχνίας που να απέχει από την προπαγάνδα – κι αυτός ήταν η ενασχόληση με τη μορφή, με τις δομές και τις τεχνικές του κειμένου (βλ. σσ. 22-23). Όταν αργότερα βρέθηκε στη Γαλλία για σπουδές, μετακένωσε αυτό τον τρόπο προσέγγισης της λογοτεχνίας στη δυτική Ευρώπη, συστήνοντας στο γαλλόφωνο / ευρωπαϊκό κοινό τους Ρώσους Φορμαλιστές με τον τόμο *Θεωρία της λογοτεχνίας* (1965), στον οποίο συγκέντρωσε μεταφρασμένα κείμενά τους. Παράλληλα ανέδειξε τη σημασία των Γερμανών θεωρητικών του ύφους και των μορφών (Spitzer, Auerbach, Kayser) αλλά και των εκπροσώπων της αμερικανικής Νέας Κριτικής. Υπήρξε επίσης συνιδρυτής, μαζί με τον G. Genette, του σημαντικού περιοδικού θεωρίας της λογοτεχνίας *Poétique*, που συνοδευόταν και από μια εκδοτική σειρά μελετών με το ίδιο αντικείμενο, και έκανε τη διδακτορική διατριβή του με επίτη τον R. Barthes (1966), έναν άλλο σημαντικό θεωρητικό της «Γαλλικής σχολής» στις δεκαετίες του '60 και '70. Για το παρωχημένο περιεχόμενο των λογοτεχνικών σπουδών στις πανεπιστημιακές σχολές του Παρισιού μέχρι τότε, όπου τα μαθήματα της λογοτεχνίας κατανέμονταν κατά έθνη και κατά αιώνες, ενώ η μελέτη του νοήματος και της αισθητικής αξίας των έργων αντιμετωπιζόταν με καχυποψία ως ζήτημα εντέλει υποκειμενικό, βλ. σ. 25 και πιο αναλυτικά σσ. 1-42, 44.

γνωστός ως ακραιφνής θεωρητικός, στην πραγματικότητα δεν έχασε ποτέ από τον ορίζοντά του τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα και την έλλογη εφαρμογή της θεωρίας στην ερμηνευτική ανάλυση. Γι' αυτό και η κριτική του στο *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο* παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον απ' ό,τι αν την ασκούσε ένας εξαρχής «εχθρός της θεωρίας».⁵

Ο Τοντόροφ ισχυρίζεται ότι η λογοτεχνία βρίσκεται σε κίνδυνο γιατί τις τελευταίες δεκαετίες οι λογοτεχνικές σπουδές πριμοδοτούν τη θεωρία έναντι του νοήματος του κειμένου. Όπως σημειώνει ο ίδιος, «στο σχολείο [και στο πανεπιστήμιο] δεν μαθαίνει κανείς για ποιο πράγμα μιλούν τα έργα αλλά για ποιο πράγμα μιλούν οι κριτικοί» (σσ. 32-33).⁶ Το curriculum περιλαμβάνει όρους, μεθόδους, λειτουργίες, κατηγορίες, σαν αυτά να είναι αυθύπαρκτα, μια ύλη αφ' εαυτής έξω από τα κείμενα. Αυτή η θεωρητικοποίηση της λογοτεχνικής ύλης κάνει, φυσικά, ευκολότερο το έργο των εκπαιδευτικών και στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση: «ξέρουν ότι πρέπει να διδάξουν τις “έξι λειτουργίες του Jakobson” και τα “έξι δρώντα πρόσωπα του Greimas”, την “ανάληψη” και την “πρόληψη” [του Genette] και ούτω καθεξής. Είναι έτσι πολύ πιο εύκολο να εξακριβώσουν αν οι μαθητές έμαθαν καλά το μάθημά τους» (σ. 36). Το πράγμα γίνεται διανυγές στις εξετάσεις. Ακόμη κι όταν η ύλη περιλαμβάνει ένα ολόκληρο λογοτεχνικό βιβλίο (όπως συμβαίνει και στις Παγκύπριες), οι ερωτήσεις που τίθενται αφορούν τη λειτουργία αυτού ή εκείνου του στοιχείου, τον ρόλο του τάδε ή του δείνα προσώπου σε ένα συγκεκριμένο επεισόδιο, εκείνη ή την άλλη λεπτομέρεια της πλοκής, χωρίς καμία σύνδεση με τη δομή του συνόλου, τη σχέση του βιβλίου με την εποχή του ή τη σχέση των αξιών και των νοημάτων του με τη δική μας εποχή (βλ. σ. 35).

⁵ Σημειωτέον ότι ο ίδιος ο Τοντόροφ δεν δίδαξε ποτέ σε σχολείο και ελάχιστα στο Πανεπιστήμιο, καθώς εργάστηκε σε όλη τη διάρκεια της καριέρας του στο Εθνικό Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών της Γαλλίας (CNRS). Οι αναθεωρημένες απόψεις του για τις λογοτεχνικές σπουδές προέκυψαν από τη μαθητική εμπειρία των παιδιών του στη γαλλική Μέση εκπαίδευση (βλ. σ. 31). Όπως σημειώνει ο ίδιος, η καθοδήγηση που τους παρείχε στο μάθημα της λογοτεχνίας είχε ως αποτέλεσμα μάλλον μέτριους βαθμούς! Αυτό του έδωσε το έναυσμα να ασχοληθεί πιο εντατικά με τη λογοτεχνική εκπαίδευση και να σχηματίσει μια γενική εικόνα του τι συμβαίνει σ' αυτήν συμμετέχοντας για μια δεκαετία (1994-2004) στο Εθνικό Συμβούλιο Προγραμμάτων [Σπουδών], μια συμβουλευτική διεπιστημονική Επιτροπή του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας, κάτι ανάλογο δηλαδή με την κυπριακή Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (διεπιστημονική Επιτροπή Σοφών και επιμέρους Επιστημονικές Επιτροπές ανά γνωστικό αντικείμενο).

⁶ Βλ. αναλυτικά το κεφάλαιο «Η παράλογη υποβάθμιση της λογοτεχνίας», σσ. 31-39. Ο ίδιος ο Τοντόροφ ομολογεί αφοπλιστικά ότι: «Εμείς –ειδικοί, κριτικοί της λογοτεχνίας, καθηγητές– είμαστε, τις περισσότερες φορές, νάνοι πάνω στους ώμους γιγάντων [...]», εννοώντας τους συγγραφείς, και επομένως «δείχνει έλλειψη ταπεινότητας» το να δίνει κανείς πρόκριμα στις δικές του εννοιολογικές και θεωρητικές κατασκευές γύρω από τα έργα παρά στα ίδια τα έργα (σσ. 36-37).

Και εδώ τίθεται ένα σοβαρό ερώτημα: χρησιμοποιούμε τα κείμενα τυπικά για να μάθουμε μεθόδους ανάλυσης, ή διερευνούμε το *νόημα* των κειμένων *με τη βοήθεια* ποικίλων μεθόδων; Ποιος τελικά είναι ο σκοπός και ποιο το μέσο; Το ερώτημα δεν είναι και τόσο ρητορικό. Μπορεί στην κυπριακή περίπτωση το πράγμα να μην έχει φτάσει στο σημείο που περιγράφει ο Τοντόροφ για τη γαλλική εκπαίδευση, εντούτοις έχω την υποψία ότι η τυποποιημένη καταγραφή των «δεικτών» επιτυχίας και επάρκειας, που αντικατέστησε την αρχική μορφή του Προγράμματος Σπουδών, όπου ο λογοτεχνικός γραμματισμός αποτελούσε *οργανικό μέρος μαζί* με το γνωστικό-αξιακό περιεχόμενο των κειμένων, έχει οδηγήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και αυτούς που αξιολογούν το έργο τους σε παρεξηγήσεις για το τι είναι πράγματι «λογοτεχνικός γραμματισμός», τι σημαίνει «συνεξέταση» και τι σημαίνει στην πράξη (στην κειμενική ανάλυση) *άρρηκτη* σχέση μορφής-περιεχομένου.

Δίνω δύο ενδεικτικά παραδείγματα: α) «**Λογοτεχνικός γραμματισμός**» θεωρείται συχνά το να βρίσκουν οι μαθητές τον «τύπο του αφηγητή» ή «το ποιητικό υποκείμενο» ή τα σχήματα λόγου *χωρίς καμία σύνδεση με το περιεχόμενο*. Στην πραγματικότητα αυτά είναι κέλυφος αδειανό αν η ερώτηση δεν συνδυάζει μορφή και περιεχόμενο. Το γιατί ένας δημιουργός επιλέγει αυτόν ή τον άλλο τύπο εστίασης, ή το σχήμα της προσωποποίησης, λόγου χάρη, έχει πάντα να κάνει με το ότι θέλει να τονίσει κάτι, δηλαδή έχει να κάνει με το νόημα, τον στόχο του. Αυτό το *γιατί* θα πρέπει να βρουν οι μαθητές, για να εννοήσουν τελικά και τις αφηγηματολογικές ή ρητορικο-υφολογικές επιλογές του συγγραφέα. β) «**Συνεξέταση**» των κειμένων μεταξύ τους και με άλλες μορφές τέχνης/καλλιτεχνικής έκφρασης δεν σημαίνει να θέτουμε σε δύο κείμενα *ξεχωριστά* τις ίδιες ερωτήσεις που θα θέταμε σε ένα, ή να χρησιμοποιούμε έναν ζωγραφικό πίνακα ή ένα τραγούδι απλώς ως αφόρμηση, διότι αυτό είναι γραμμικό και απλουστεύει το ποιόν της μεθόδου. Η συνεξέταση είναι μια μέθοδος που ενεργοποιεί τον “διάλογο” των κειμένων και άλλων μορφών τέχνης, αποσκοπεί δε στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ευαισθησίας των μαθητών μέσα από τη *συνδυαστική εξέταση των έργων* στη βάση κοινών ερωτημάτων γύρω από τη μορφή και το περιεχόμενο· στόχος είναι η ανάδειξη των διαφορετικών κωδικών και των όψεων της πραγματικότητας (πτυχών του θέματος), που προκύπτει από τη *διαλεκτική* σχέση των έργων. Διαλεκτική, όχι γραμμική και εξισωτική.

Επιπλέον, στη δική μας περίπτωση, προκύπτει και το ζήτημα κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν επαρκώς από το Πανεπιστήμιο θεωρία της λογοτεχνίας και μεθόδους ανάλυσης του κειμένου, μεταβολισμένα στις απαιτήσεις της σχολικής διδασκαλίας, δεδομένου ότι μάθημα Διδακτικής της Λογοτεχνίας, στο Τμήμα που διδάσκω τουλάχιστον, μέχρι αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει (αλλά και τα φιλολογικά Τμήματα στην Ελλάδα το εισήγαγαν αρκετά πρόσφατα, χωρίς, σε πολλές περιπτώσεις, να είναι υποχρεωτικό). Επίσης, η έλλειψη ενός εγχειριδίου για τη «γραμματική» του ποιητικού και του αφηγηματικού λόγου, τη θεωρία και την ιστορία της λογοτεχνίας προσαρμοσμένων στη σχολική πράξη γίνεται ιδιαίτερα αισθητή, ειδικά όταν υπάρχει «πολυφωνία» και «απόκλιση απόψεων» – όπως διαμαρτύρονται οι

εκπαιδευτικοί – μεταξύ ακαδημαϊκών, επιθεωρητών και συμβούλων σε ό,τι αφορά τις κατευθύνσεις που τους δίνονται στις επιμορφώσεις, ενώ και τα βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο έχουν ανεπάρκειες ή ανακολουθίες. Αυτά τα ζητήματα πρέπει να μας απασχολήσουν σοβαρά.

Έρχομαι τώρα στο μεδούλι της υπόθεσης, την ανθρωπογνωστική αξία και τη σχέση της λογοτεχνίας με τη ζωή, που θα πρέπει να είναι ο υπ' αριθμόν ένα στόχος και σκοπός της λογοτεχνικής παιδείας. Είναι σαφές πως αντικείμενο της λογοτεχνίας είναι η ανθρώπινη κατάσταση. Το *σημαντικό περιεχόμενο* της λογοτεχνίας απορρέει από έναν ορίζοντα αισθημάτων και ιδεών για τη δράση του ανθρώπου, αφορά δηλαδή μια διυποκειμενική αλήθεια, την οποία ο Τοντόροφ ορίζει ως «ευαίσθητη γνώση»⁷ και η οποία προκύπτει μέσα από την ανθρώπινη εμπειρία και επικοινωνία. Στη λογοτεχνία η ανθρώπινη επικοινωνία είναι «ανεξάντλητη», με την έννοια ότι η ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων πολλαπλασιάζει τους τύπους ανθρώπων και τις εμπειρίες ζωής που μπορεί κανείς να γνωρίσει. Με τον τρόπο αυτό, ο πραγματικός κόσμος «αποκτά βαθύτερο νόημα και γίνεται ομορφότερος», παρά τις δυσκολίες του, ή μάλλον ακριβώς για αυτές, καθώς η συναναστροφή με τους λογοτεχνικούς ήρωες, ειδικά τους πιο ανόμοιους με εμάς, «επιτρέπει στον καθένα να ανταποκριθεί καλύτερα στην κλίση του να είναι άνθρωπος» (σ. 30), δηλαδή να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, τις εγγενείς αντιφάσεις του και τις άπειρες αποχρώσεις της ζωής. Είναι επίσης σαφές πως η ουμανιστική θεώρηση της λογοτεχνίας προϋποθέτει και εμπεριέχει πολλά άλλα πεδία του επιστητού: «Η λογοτεχνία αφορά τα πάντα. Δεν μπορεί να διαχωριστεί από την πολιτική, τη θρησκεία, την ηθική, [την ανθρωπολογία, την ψυχολογία, κ.ο.κ.]», υπογραμμίζει ο Τοντόροφ, παραπέμποντας στον Benjamin Constant (σ. 69). Είναι επομένως αναγκαία η διεύρυνση του μαθήματος, ώστε η λογοτεχνική παιδεία των μαθητών να στηρίζεται σε ένα όσο γίνεται ευρύτερο φάσμα κειμένων της εθνικής και της παγκόσμιας λογοτεχνίας και, από την άλλη, η ερμηνεία των κειμένων να στηρίζεται σε ένα όσο γίνεται πιο στέρεο γνωστικό (διεπιστημονικό) υπόβαθρο από πλευράς εκπαιδευτικών. Αυτό ακριβώς το άνοιγμα του πεδίου εκφράζει η φιλοσοφία του ΠΣΛ, που προβλέπει τη συνεξέταση κειμένων της ελληνικής και της ξένης λογοτεχνίας, όπως και διαθεματικές συναρτήσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα και μορφές τέχνης και έκφρασης, στο όνομα της ολιστικής γνώσης και της πολιτισμικής εγγραμματοσύνης.⁸

⁷ Βλ. σ. 64. Ο όρος «ευαίσθητη γνώση» είναι δάνειος από τον L. Ferry, *Homo aestheticus*, ed. Grasset, 1990, σ. 96.

⁸ Επομένως, οποιοσδήποτε περιορισμός στην ελευθερία των εκπαιδευτικών να επιλέξουν κείμενα για συνανάγνωση ή ο αυθαίρετος διαχωρισμός ανάμεσα σε βασικά ή «πυρηνικά» κείμενα και σε άλλα αντίκειται στην ανοιχτή φιλοσοφία του Προγράμματος και στη λογική της συνεξέτασης *ισότιμων* κειμένων. Αυτή η μεθοδολογική διευκρίνιση κρίνεται απαραίτητη στη βάση τού τι γίνεται στην πράξη στα σχολεία με πρόσχημα το κοινό εξεταστικό δοκίμιο ή το ωρολόγιο πρόγραμμα.

Θα σταθώ στη συνέχεια σε δύο σημαντικά ζητήματα που αφορούν την προσαρμογή του μαθήματος της λογοτεχνίας στις σημερινές συνθήκες, όρος εκ των ων ουκ άνευ, πιστεύω, για την επιβιώσή του.⁹ Το πρώτο ζήτημα είναι η ανάγκη το μάθημα της λογοτεχνίας να ανοιχτεί «στη μεγάλη συζήτηση των ιδεών, στην οποία συμμετέχει κάθε μορφή της ανθρώπινης γνώσης» (σ. 103). Τέτοια μεγάλα ζητήματα σήμερα είναι λ.χ. η κλιματική αλλαγή και η τεχνητή νοημοσύνη, με όλα τα ηθικά διλήμματα και τις προκλήσεις που γεννούν για το ανθρώπινο είδος.¹⁰ Θεματικές ενότητες που υπάρχουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Λογοτεχνίας της Δημοτικής και της Γυμνασιακής εκπαίδευσης, όπως «Επιστημονική φαντασία και εικονική πραγματικότητα» και «Λογοτεχνία και Οικολογία» αποτελούν μια πρώτη βάση για να ξεκινήσει η συζήτηση από νωρίς, ώστε αυτά τα θέματα να εξεταστούν πιο συστηματικά στο πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου (όπου ωστόσο η ύλη παραμένει πεπαλαιωμένη). Θα είχε ενδιαφέρον, σκέφτομαι, αν λ.χ. στη Γ' Λυκείου ως λογοτεχνικό βιβλίο επιλεγόταν το επίκαιρο και σήμερα βιβλίο *Θαυμαστός νέος κόσμος* (*Brave new world*) του Άλντους Χάξλεϋ (1932) ή το 1984 του Τζωρτζ Όργουελ (1948) ή ακόμη ο Φρανκεστάιν της Μαίρης Σέλλεϋ (1818), το πρώτο μυθιστόρημα της νεωτερικότητας που καταπνέεται με το θέμα της σχέσης του ανθρώπου με τη νοήμονα μηχανή σε μια “γοτθική” ατμόσφαιρα που θα κέντριζε τα σημερινά παιδιά (αν κρίνουμε από τις δημοφιλείς σειρές και τα best seller που καταναλώνουν).

Το δεύτερο μείζον ζήτημα αφορά τον «κανόνα» της σχολικής λογοτεχνίας. Είναι κοινό μυστικό ότι πολλά από τα «κλασικά» έργα λογοτεχνίας, με τα οποία εμείς οι διδάσκοντες γαλουχηθήκαμε, βρίσκονται έξω από το πνεύμα της σημερινής εποχής και απέχουν από τα γλωσσικά-γνωστικά-αισθητικά κεντρίσματα των σημερινών μα-

⁹ Οι παρατηρήσεις που ακολουθούν αφορούν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη σχολική εκπαίδευση, αλλά ο αναγνώστης θα πρέπει να τις προεκτείνει και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εφόσον συνομολογούμε το *όλον* της λογοτεχνικής παιδείας και όχι την κατάτμησή της σε βαθμίδες άσχετες η μία από την άλλη.

¹⁰ Βλ. το ηλεκτρονικό δημοσίευμα της φιλόλογου Θεοδώρας Παυλίδου με τίτλο «21 μαθήματα για τον 21ο αιώνα. Η πιο φθηνή και αποτελεσματική μεταρρύθμιση» στο Paideia-News: <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=34410> (τελευταία πρόσβαση: 11/3/2019). Η αρθρογράφος αναφέρεται στον διάσημο σήμερα ιστορικό των ιδεών Noah Harari, τα βιβλία του οποίου *Sapiens* και *Home Deus* έχουν γίνει παγκόσμια best seller (το *21 Lessons for the 21st century* είναι το πιο πρόσφατο βιβλίο του, την ώρα που γράφονται αυτές οι γραμμές). Σε αυτά τα βιβλία, όπως και σε πλήθος συνεντεύξεις του που κυκλοφορούν στο Διαδίκτυο, ο Χαράρι ασχολείται με τα φλέγοντα ζητήματα της εποχής που θέτουν κυρίως οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις σε επίπεδο πολιτικό, εργασιακό, κοινωνικό, ιδεολογικό, οικολογικό, βιολογικό κλπ. Αξίζει να σημειωθεί η θέση του για την εκπαίδευση (που δεν αναφέρεται στο άρθρο της Παυλίδου): με δεδομένο ότι στο εγγύς μέλλον πολλά από τα σημερινά επαγγέλματα θα εξαφανιστούν και η αγορά εργασίας θα είναι εξαιρετικά ρευστή, ο Χαράρι υποστηρίζει ότι οι νέοι άνθρωποι θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες ευελιξίας, και κυρίως διανοητική εγρήγορση, ψυχοπνευματική σταθερότητα και συναισθηματική νοημοσύνη. Ο ρόλος της λογοτεχνίας σε αυτά τα ζητούμενα μου φαίνεται σημαντικός.

ητών. «Γι' αυτό πρέπει να ενθαρρύνουμε», λέει ο Τοντόροφ, «ακόμη και την ανάγνωση βιβλίων που η επαγγελματική κριτική αντιμετωπίζει με συγκατάβαση, αν όχι με περιφρόνηση» (σ. 95) – ως πούμε τον *Χάρρυ Πότερ* ή τα λεγόμενα *graphic novels*, τα «οπτικοποιημένα» λογοτεχνήματα σε μορφή κόμικς.¹¹ Τέτοια κείμενα έχουν οδηγήσει εκατομμύρια εφήβους στην ανάγνωση, επιτρέποντάς τους να σχηματίσουν μια πρώτη συγκροτημένη εικόνα του κόσμου «την οποία – ως μην ανησυχούμε – οι επόμενες αναγνώσεις θα καταστήσουν λεπτότερη και πολυπλοκότερη» (σ. 95). Στο ίδιο πλαίσιο ως είμαστε ανοιχτοί, συμπληρώνει ο Τοντόροφ, στο να συμπεριλάβουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας και μη λογοτεχνικά κείμενα με την αυστηρή έννοια του όρου (π.χ. μαρτυρίες, βιογραφίες, απομνημονεύματα, ιστορικά έργα, ταξιδιωτικές διηγήσεις, επιστολές, στοχασμούς, κ.ο.κ.), αφού τέτοια κείμενα έχουν επίσης πολλά να μας μάθουν (σ. 106).¹² Εξάλλου, δεν είναι μόνο η λογοτεχνία που προσφέρει αισθητική αγωγή. Υπάρχουν και άλλες μορφές τέχνης και καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως λ.χ. το θέατρο, η μουσική, ο κινηματογράφος, οι εικαστικές τέχνες και, σήμερα, και τα video. Όλα αυτά προβλέπονται και προτείνονται στο ΠΣΛ στο πλαίσιο της πολύπλευρης γνώσης και αισθητικής αγωγής.

Αναγνωρίζω ότι τέτοιες ιδέες είναι κάπως προκλητικές για τις επαγγελματικές προκαταλήψεις και αντιστάσεις μας, θεωρώ ωστόσο ότι είναι ουσιώδεις για τη στοχαστική προσαρμογή του μαθήματος στις σημερινές συνθήκες (προσαρμογή η οποία, επαναλαμβάνω, αφορά σε τελική ανάλυση την επιβίωση των ανθρωπιστικών σπουδών εν γένει).¹³ Είναι σαφές πως η λογοτεχνία βρίσκεται σε κίνδυνο όχι όταν στο

¹¹ Μια ενδιαφέρουσα ημερίδα με αυτό το θέμα «Κόμικς και Λογοτεχνία» είχε διοργανωθεί από τον συνάδελφο Τάσο Καπλάνη στη Λευκωσία τον Δεκέμβριο του 2011. Βλ. επίσης την επιφυλλίδα του «Το ελληνικό *graphic novel*. Νεοελληνική λογοτεχνία σε κόμικς» στο *Βήμα*, 17/8/2018. Σε αυτήν ο Καπλάνης χαρτογραφεί αδρομερώς το τοπίο της ελληνικής παραγωγής τέτοιων *graphic novels*, ιδίως από τη δεκαετία του 2010 και εξής, θίγοντας επίσης ζητήματα θεωρίας, ορολογίας, μεθόδου, και καταλήγει με τη σωστή επισήμανση: «*Τα κόμικς δεν είναι λογοτεχνία και το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα που παράγουν συνδυάζοντας λόγο και εικόνα κρίνεται δικαιότερα όταν κρίνεται για αυτό που είναι, όχι για κάτι άλλο*» (η υπογράμμιση είναι του κειμένου). Η επιφυλλίδα είναι προσιτή και ηλεκτρονικά: <https://www.tovima.gr/2018/08/17/books-ideas/to-elliniko-graphic-novel-neoelliniki-logotexnia-se-komiks/> (τελευταία ανάκτηση: 12/3/2019).

¹² Τέτοια κείμενα αναδεικνύουν σημαντικές πτυχές του κόσμου εντός του οποίου κυοφορούνται τα καθαντό λογοτεχνικά-μυθολογικά έργα: κυρίαρχες αντιλήψεις και ιδέες, βιώματα του συγγραφέα, κοινωνικές συνθήκες, ιστορικό γίνεσθαι κλπ. Επιπλέον, όπως επισημαίνει με νόημα ο Τοντόροφ, «το να αναγνωρίζουμε τις αρετές της λογοτεχνίας δεν μας υποχρεώνει να πιστεύουμε ότι “η αληθινή ζωή είναι η λογοτεχνία” ή ότι “όλα στον κόσμο υπάρχουν για να καταλήξουν σε βιβλίο”, δόγμα που θα απέκλειε από την “αληθινή ζωή” τα τρία τέταρτα της ανθρωπότητας» (σ. 106). Κατά τον συγγραφέα είναι ξεκάθαρο ότι «“Η λογοτεχνία δολοφονείται” [...] όχι όταν στο σχολείο διδάσκονται και “μη λογοτεχνικά κείμενα”, αλλά όταν περιγράφουμε τα έργα ως απλές απεικονίσεις μιας φορμαλιστικής ή μηδενιστικής ή σολιμιστικής ιδέας για τη λογοτεχνία» (σ. 107).

¹³ Για το πού πάνε τα πράγματα σε επίπεδο (διεθνούς) εκπαιδευτικής πολιτικής βλ. ενδεικτικά το άρθρο του Γρηγόρη Α. Μακρίδη «Πανεπιστήμια και Εκπαίδευση το 2040» στο *Paideia-news*:

σχολείο διδάσκονται και κείμενα που τα θεωρούμε «παραλογοτεχνία», αλλά όταν τα κείμενα που διδάσκουμε δεν έχουν τη «ζωτική επενέργεια» για την οποία μιλάει ο Τοντόροφ, δηλαδή δεν ανταποκρίνονται στις εμπειρίες, στις περιέργειες και στις ανάγκες της σύγχρονης ζωής,¹⁴ ή όταν διδάσκονται φορμαλιστικά, σαν απλά παραδείγματα μιας «μηχανιστικής» και κενής νοήματος προσέγγισης της λογοτεχνίας, άρα και του κόσμου.

Εκείνο που έχει σημασία για τη λογοτεχνική εκπαίδευση, κατά τη γνώμη μου, είναι να δείξουμε στους μαθητές μας *την ειδοποιό διαφορά*. Τη διαφορά ανάμεσα σε ένα σημαντικό λογοτεχνικό έργο και σε ένα «ευπώλητο» της μαζικής κουλτούρας που γρήγορα θα ξεχαστεί. Τη διαφορά ανάμεσα στον λογοτεχνικό λόγο και στην εικόνα (η επενέργεια της εικόνας είναι άμεση αλλά και εφήμερη, η επενέργεια του λογο-

<http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=33681> (τελευταία πρόσβαση: 11/3/2019). Σε αυτό γίνεται λόγος για την «ανάγκη σχεδιασμού ενός δυναμικού και αποτελεσματικού μοντέλου “ολιστικών προγραμμάτων” σπουδών», στα οποία ο διαχωρισμός ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προγραμμάτων μάθησης δεν θα ισχύει και ο σπουδαστής θα πρέπει «να αναπτύσσει περισσότερες ικανότητες και δεξιότητες παρά γνώσεις, τις οποίες μπορεί να ξεχνά μετά από λίγο καιρό ή να είναι ξεπερασμένες λόγω ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας». Το ανησυχητικό είναι ότι στο άρθρο αυτό δεν υπάρχει καμία αναφορά ή πρόνοια για τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Παραθέτω την κατακλείδα: «Τα Πανεπιστήμια [θα πρέπει] να συνεχίσουν την αναβάθμιση της έρευνας με έμφαση στις επιστήμες και τις ανερχόμενες εφαρμοσμένες τεχνολογίες και στήριξη κολλεγίων ώστε να αναβαθμιστούν προσφέροντας εφαρμοσμένα πανεπιστημιακά προγράμματα που να συμπληρώνουν τις ανάγκες της αγοράς με εφαρμοσμένες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες» (η υπογράμμιση δική μου). Ο Γρ. Μακρίδης είναι Πρόεδρος του European Association of Career Guidance και του European Association of Erasmus Coordinators, σημαντικών θεσμών για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρωπαϊκή κλίμακα. Θα άξιζε να σημειωθεί εδώ και η (κριτική) ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, βλ. ενδεικτικά <https://www.protothema.gr/technology/article/1408554/mathima-peirama-me-to-chatgpt-sto-panepistimio-athinon/> (τελευταία πρόσβαση: 23/10/2023).

¹⁴ Από αυτή την άποψη θεωρώ ενδιαφέρον να δει κανείς το βίντεο για το τι θα έπρεπε να διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο (στα αγγλικά) <https://www.youtube.com/watch?v=krmDEwi-SjQ> [Top 10 Things They Should Teach in School]. Πολύ δημοφιλές στους κύκλους των εκπαιδευτικών είναι και οι θέσεις του Sir Ken Robinson, ειδικού σε θέματα εκπαίδευσης και ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένου στο ζήτημα της δημιουργικότητας, οι οποίες επίσης κυκλοφορούν στο Διαδίκτυο (βλ. π.χ. την ομιλία του <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY> και εικονογραφημένη σύνοψή της στο <https://www.youtube.com/watch?v=Z1yl0MFYzXc>), αν και η εφαρμογή τους προσκρούει στις αγκυλώσεις του καθιερωμένου προτύπου εκπαίδευσης. Από την άλλη, η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος στις Σκανδιναβικές χώρες οφείλεται ακριβώς στο απροκατάληπτο πνεύμα προσαρμογής των περιεχομένων της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου, αλλά και στην ετοιμότητα για αναπροσαρμογές του συστήματος όταν αυτό φέρνει προβληματικά αποτελέσματα, βλ. ενδεικτικά <https://www.iefimerida.gr/kosmos/sholeia-soyidia-biblia-tablet> (τελευταία πρόσβαση: 23/10/2023).

τεχνικού λόγου αντιθέτως είναι αργή, “εσωτερική”).¹⁵ Τη διαφορά ανάμεσα στην τέχνη του λόγου και στην τέχνη της εικόνας, που στηρίζονται στη *φαντασία* – την πιο επιστημονική κατά τον Baudelaire από τις ανθρώπινες ικανότητες, «γιατί είναι η μόνη που κατανοεί [διά της μεταφοράς] την *καθολική αναλογία*» και φανερώνει τη βαθύτερη φύση, την ουσία ενός αντικειμένου, ενός όντος, μιας κατάστασης—¹⁶ σε σχέση με το πλήθος των selfie και photoshop εικόνων που διαστρεβλώνουν «ρετουσάροντας» την αληθινή μορφή ή κατάσταση. Τη διαφορά, εντέλει, ανάμεσα στην κυρίαρχη ιδεολογία, όπως περνάει μέσα από τα mass media και τα social media, και στην αγωγή που προσφέρει ένα λογοτεχνικό βιβλίο ιδεολογικά ανοιχτό (που, ως τέτοιο, ανθίσταται στα στερεότυπα της mainstream κουλτούρας σε κάθε εποχή).

Τέτοιες διαφορές οι μαθητές μας μπορούν να τις καταλάβουν μόνο αν *συγκρίνουν* τα παραπάνω, αν δηλαδή συνεξετάσουν είδη λογοτεχνικά και μη στην τάξη και σε δημιουργικά project, όπως προβλέπει το ΠΣΛ. Και τότε θα αντιληφθούν ότι η ειδοποιός διαφορά είναι πως η «κλασική» λογοτεχνία θέτει ερωτήματα όχι εύκολα αλλά δύσκολα, όπως για παράδειγμα: «γιατί ο Μύσκιν, ο καλύτερος των ανθρώπων, αυτός που αγαπά τους άλλους πιο πολύ από τον εαυτό του, πρέπει να τελειώσει την ύπαρξή του σε πλήρη εξαθλίωση, έγκλειστος σε ένα ψυχιατρικό άσυλο;» (*Ο Ηλίθιος*).¹⁷ Ή πώς είναι δυνατόν μια γιαγιά σαν τη Φραγκογιαννού να πνίγει θηλυκά βρέφη και παιδιά, θεωρώντας ότι επιτελεί το θέλημα του Θεού; (*Η Φόνισσα*). Ή πώς γίνεται μια μάνα, όπως εκείνη στο *Αμάρτημα της μητρός μου* του Βιζυηνού, να προσεύχεται μέσα στην εκκλησία να της πεθάνει ένα οποιοδήποτε από τα αγόρια της ώστε να σωθεί το άρρωστο κορίτσι της; Ή πώς μια παρέα εφήβων, όπως αυτή στην *Eroica* του Κοσμά Πολίτη ή στον *Τόνιο Κρέγκερ* του Τόμας Μαν, αναμετριέται με τα μεγάλα θέματα του έρωτα, της ταυτότητας, του ανταγωνισμού, της απώλειας και του θανάτου, σε ένα μυθιστόρημα μαθητείας, δηλαδή αυτοσυνειδησίας (και όχι εξωτερικής βίας)

¹⁵ Όπως σημειώνει ο Τοντόροφ, «το λογοτεχνικό έργο προκαλεί μια ταραχή των αισθήσεων, θέτει σε λειτουργία τον μηχανισμό μας της συμβολικής ερμηνείας, αφυπνίζει τις συνειρμικές μας ικανότητες και προκαλεί μια κίνηση της οποίας τα ισχυρά κύματα συνεχίζονται για πολύ μετά την αρχική επαφή» (σ. 90). Το ίδιο ισχύει φυσικά και για άλλες μορφές τέχνης, αναπαραστατικές και μη, όπως λ.χ. η ζωγραφική, το θέατρο, ο κινηματογράφος, η μουσική. Εδώ με τον όρο «εικόνα» δεν εννοώ την τέχνη της εικόνας αλλά τον καταιγισμό εικόνων που δεχόμαστε καθημερινά. Βλ. αναλυτικά αμέσως παρακάτω.

¹⁶ Το παράθεμα στη σ. 73 του δοκιμίου του Τοντόροφ (η έμφαση είναι του κειμένου· πλήρης ανάπτυξη του συλλογισμού στις σσ. 73-75). Μέσω της αναλογίας, δηλαδή της μεταφοράς, οι δημιουργοί αποκαλύπτουν τους μυστικούς νόμους και δεσμούς του κόσμου και του ανθρώπου. Δεν αντιγράφουν (μιμούνται) αλλά ερμηνεύουν (βρίσκουν σχέσεις) και έτσι μας βοηθούν να ανακαλύψουμε νέες *σημασίες*, άγνωστες πτυχές των πραγμάτων και της ανθρώπινης κατάστασης στη μεταξύ τους συνέργεια.

¹⁷ Το παράθεμα στη σ. 88 του δοκιμίου του Τοντόροφ αναφέρεται στον *Ηλίθιο* του Ντοστογιέφσκι.

δράσης «υπερηρώων» όπως αυτοί που επιπολάζουν στις σύγχρονες χολυγουντιανές ταινίες και στα κόμικς της παγκοσμιοποιημένης νεανικής κουλτούρας). Τέτοια ερωτήματα δεν είναι καθόλου «παλιά» αλλά είναι αρχέγονα, δηλαδή πάντα επίκαιρα, εντούτοις δεν θίγονται στα talk shows, δεν γεμίζουν τα box office, και δεν θα γίνουν ποτέ viral στα social media (αν και βέβαια βοούν στα αστυνομικά δελτία). Όπως εύστοχα σημειώνει ο Τοντόροφ, «οι δυσάρεστες αλήθειες [για εμάς και το είδος μας ως ανθρώπων] έχουν περισσότερες δυνατότητες να εκφραστούν και να ακουστούν μέσα από ένα λογοτεχνικό έργο» (σ. 92).

Σε τελική ανάλυση, η καίρια διαφορά είναι ότι η λογοτεχνία μάς υποχρεώνει να μην είμαστε παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργητικοί. Γιατί η λογοτεχνία δεν προβάλλει *μία* εικόνα, *μία* θέση. Αντ' αυτής, προσφέρει ένα καλειδοσκόπιο θέσεων-όψεων-στάσεων, παρακινώντας τον αναγνώστη να διαμορφώσει ο ίδιος μια άποψη, που αναπόφευκτα έχει εμποτιστεί από τις φωνές των άλλων και έτσι δεν θα είναι ποτέ μονοσήμαντη.

Επομένως, κι ίσως το σημαντικότερο, η λογοτεχνία επιτρέπει να θεραπεύσουμε τον εγωκεντρισμό μας «εννοούμενο ως ψευδαίσθηση μιας αντάρκειας» (σ. 93) *μπαίνοντας στη θέση του άλλου*, καλλιεργώντας δηλαδή την ενσυναίσθηση της κοινής μας μοίρας ως ανθρώπων, με όλη την αντιφατικότητα και περιπλοκότητα που συνεπάγεται η ανθρώπινη φύση. Παραπέμποντας στον Richard Rorty, ο Τοντόροφ διατείνεται πως «αυτό που μας δίνουν τα μυθιστορήματα [και τα ποιήματα] είναι όχι μια νέα γνώση αλλά μια νέα ικανότητα επικοινωνίας με άτομα [και καταστάσεις] διαφορετικά από εμάς. [...] Ο έσχατος ορίζοντας αυτής της εμπειρίας δεν είναι η αλήθεια αλλά η *αγάπη*, ανώτατη μορφή των ανθρώπινων σχέσεων» (σ. 93 – η έμφαση δική μου).

Εν ολίγοις, και με αυτό καταλήγω, το σημαντικό περιεχόμενο της λογοτεχνίας είναι στενά συνδεδεμένο «με την ηθική εκπαίδευσή μας» (σ. 97). Η λογοτεχνία μάς βοηθάει να ζούμε, αποφαινεται *passim* στο δοκίμιό του ο Τοντόροφ (σ. 29, 88, 102 και αλλού). Αυτός ακριβώς ο *ζωτικός* ρόλος και λόγος της λογοτεχνίας για την κοινωνική και ψυχική αγωγή μας, που μπορεί να μας μεταμορφώσει εσωτερικά, είναι που την κάνει όχι απλώς ένα μάθημα ή ένα χόμπυ, αλλά το μέγιστον μάθημα για τον κόσμο και τον άνθρωπο, που οφείλουμε να παραδώσουμε επικαιροποιημένο στη νέα γενιά.



Δημιουργικές προσεγγίσεις

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΗ ΛΕΣΧΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Παναγιώτης Πέτσας
Φιλολόγος (ΥΠΙΑΝ), ποιητής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Ο θεσμός της σχολικής Λέσχης Ανάγνωσης έχει, αναμφίβολα, μεγάλη σημασία στην προώθηση της επαφής των μαθητών με το βιβλίο, την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας των μαθητών, την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής, τη βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου και κυρίως, την πρόκληση της απόλαυσης εκείνης που απορρέει από την ανάγνωση. Παράλληλα, έχει ως στόχο τη διεύρυνση της αντίληψης των μαθητών γύρω από την πορεία γέννησης ενός έργου, από τη σύλληψη της ιδέας που οδηγεί στη συγγραφή ενός βιβλίου μέχρι και την τοποθέτησή του σε ένα βιβλιοπωλείο. Η εμπειρία εκπαιδευτικών που έχουν ασχοληθεί με το συγγραφικό έργο, ιδιαίτερα στην περίπτωση που υπηρετούν στη σχολική μονάδα, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς προσφέρει μια πολύτιμη ευκαιρία επαφής των μαθητών με όλα τα πιο πάνω, στο πλαίσιο της Λέσχης Ανάγνωσης του σχολείου. Η παρουσίαση αυτή θα επικεντρωθεί στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιήθηκε η έκδοση της συλλογής ποιημάτων *Στον κύκλο του Οδυσσέα* στη Λέσχη Ανάγνωσης του Γυμνασίου Παλουριώτισσας, κατά τα σχολικά έτη 2021-2022 και 2022-2023, μέσω της σύνδεσης του ποιητικού λόγου της συλλογής με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών από το μάθημα της Αρχαιογνωσίας (Ομήρου *Ιλιάδα* και *Οδύσσεια*).

Εισαγωγή

Η λειτουργία του θεσμού της Λέσχης Ανάγνωσης στη Σχολική Μονάδα έχει ιδιαίτερα θετικό αντίκτυπο στη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με το βιβλίο: με τη συμμετοχή τους σε αυτήν, προωθείται η φιλαναγνωσία, καλλιεργείται η φαντασία και η δημιουργικότητά τους και βελτιώνεται η προφορική και γραπτή τους έκφραση, μέσω της ενασχόλησής τους με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Παράλληλα, διευρύνεται η αντίληψή τους γύρω από την πορεία γέννησης ενός έργου, από τη σύλληψη της ιδέας που οδηγεί στη συγγραφή ενός βιβλίου μέχρι και την έκδοσή του. Πρωτίστως, όμως, με τη συμμετοχή τους στη Λέσχη Ανάγνωσης, οι μαθητές κερδίζουν την απόλαυση που προκαλείται από την ανάγνωση βιβλίων.

Στο πλαίσιο των δράσεων της Λέσχης Ανάγνωσης, εξαιρετικά χρήσιμη κρίνεται η αξιοποίηση της εμπειρίας εκπαιδευτικών που έχουν ασχοληθεί με το συγγραφικό έργο, ιδιαίτερα στην περίπτωση που οι ίδιοι υπηρετούν στη Σχολική Μονάδα. Η εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, που δημιουργείται λόγω της συνύπαρξής τους στον σχολικό χώρο, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές του Σχολείου

να αποκομίσουν πιο άμεσα τα οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή τους στη Λέσχη Ανάγνωσης. Η παρουσίαση αυτή εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο έγινε αξιοποίηση της έκδοσης της συλλογής ποιημάτων *Στον κύκλο του Οδυσσέα* στη Λέσχη Ανάγνωσης του Γυμνασίου Παλουριώτισσας, μέσω της σύνδεσης των ποιημάτων της συλλογής με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών από το μάθημα της Αρχαιογνωσίας (Ομήρου *Ιλιάδα* και *Οδύσσεια*), κατά τα σχολικά έτη 2021 - 2022 και 2022 - 2023.

Η ποιητική συλλογή χωρίζεται σε πέντε ενότητες και ακολουθεί το μοτίβο του ταξιδιού του γνωστού σε όλους ομηρικού προσώπου, του Οδυσσέα: Προοίμιον, Η καθημερινότητα, Στο Ίλιον, Στον Κάτω Κόσμο, Επιστροφή. Από το οπισθόφυλλο του βιβλίου.¹

Ο Οδυσσέας είναι ταξιδιώτης που έρχεται από το πανάρχαιο παρελθόν στις δικές μας μέρες, αναχρονίζοντας τις εμπειρίες του σ' έναν κύκλο ίδιο κι αλλιώτικο, στο σχήμα που δομεί τη ζωή ανεξαρτήτως εποχής. Από μια καθημερινότητα που κυριαρχείται από επίμονες σκέψεις κι ανησυχίες, θα βρεθεί στο Ίλιον, όπου θα ζήσει τη φρίκη των μαχών, την αγωνία για επιβίωση, τη ματαίωση, την απώλεια, τον πόνο. Ακολουθώντας, θα κατέβει ζωντανός στον Κάτω Κόσμο, θα γευθεί τη φθορά και την πτώση, τον εγκλεισμό και την παντοτινή τιμωρία, για να πάρει, τελικά, τον μακρύ και γεμάτο εμπόδια δρόμο της επιστροφής. Στον κύκλο του Οδυσσέα μπαίνουν θνητοί και θεοί, μορφές φημισμένες ή άγνωστες που χάθηκαν στη λήθη, ο κύκλος κλείνει τον καθένα. Γεμάτος ερωτήματα, αναζητήσεις, κινδύνους και πάθη.

Λόγω των προϋπαρχουσών γνώσεων και των ευρύτερων γνώσεων των μαθητών στα δύο ομηρικά έργα, θεωρήθηκε ότι θα ήταν πρόσφορη η υλοποίηση μιας δράσης στη Λέσχη Ανάγνωσης του Γυμνασίου Παλουριώτισσας με επίκεντρο το συγκεκριμένο βιβλίο.

Η Λέσχη Ανάγνωσης στο Σχολείο μας αποτελείται από 25 μαθητές, και από τις τρεις τάξεις, ανεξαρτήτως επίδοσης ή μαθησιακής ετοιμότητας, που όμως έχουν κοινό ενδιαφέρον την αγάπη για την ανάγνωση Λογοτεχνίας και γενικότερα την αγάπη για το βιβλίο. Αλλωστε, η ένταξή τους στη Λέσχη Ανάγνωσης γίνεται με εκδήλωση ενδιαφέροντος και όχι καθ' υπόδειξη από τους εκπαιδευτικούς. Η Λέσχη Ανάγνωσης πραγματοποιεί συναντήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα, υπό την ευθύνη του Υπεύθυνου Εκπαιδευτικού για τη Σχολική Βιβλιοθήκη, στις οποίες γίνονται αναγνώσεις αλλά και προετοιμασία των μαθητών για λογοτεχνικές δράσεις, όπως ακριβώς η εν λόγω δράση.

¹ Παναγιώτης Πέτσας, *Στον Κύκλο του Οδυσσέα*, Αθήνα, Εκδόσεις Ταμβός, 2021, σ. 25.

Η δράση στη Λέσχη Ανάγνωσης χωρίστηκε σε δύο μέρη, με διακριτούς στόχους για το καθένα από αυτά, όπως παρουσιάζεται πιο κάτω:

Α΄ Μέρος

Στόχος: η διεύρυνση της αντίληψης των μαθητών γύρω από την πορεία γέννησης ενός έργου, από τη σύλληψη της ιδέας που οδηγεί στη συγγραφή ενός βιβλίου μέχρι και την τοποθέτησή του σε ένα βιβλιοπωλείο.

Β΄ Μέρος

Στόχοι:

- η πρόκληση της απόλαυσης που απορρέει από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων
- η εμβάθυνση των μαθητών στο υπό παρουσίαση λογοτεχνικό κείμενο
- η ανάπτυξη της φαντασίας και δημιουργικότητάς τους, μέσω ασκήσεων δημιουργικής γραφής

Α΄ Μέρος: από την έμπνευση στην υλοποίηση

Η πληροφόρηση προς τους μαθητές δίνεται με τη μορφή συνέντευξης: οι μαθητές θέτουν ερωτήματα και ο εκπαιδευτικός - συγγραφέας αφορμάται από αυτά για να δώσει την πληροφόρηση γύρω από τη δημιουργία του βιβλίου του.

Ερωτήματα που τέθηκαν από τους μαθητές: Πώς ξεκινήσατε να γράφετε; Γιατί διαλέξατε να ασχοληθείτε με την *Ιλιάδα* και την *Οδύσσεια*; Θέλατε από μικρός να γράψετε κάτι; Σε ποια περίοδο της ημέρας γράφετε; Λέτε «Τώρα θα γράψω» και γράφετε; Από τι έμπνευστήκατε; Πόσο χρόνο σας πήρε να τελειώσετε το βιβλίο σας; Τι γίνεται αφού ολοκληρωθεί το γράψιμο; Πώς κάποιος εκδίδει το βιβλίο του; Γίνετε πλούσιος μετά την έκδοση του βιβλίου σας;

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε η βασική αφετηρία για την έμπνευση πολλών ποιημάτων, δηλαδή η Ομήρου *Ιλιάδα* και *Οδύσσεια* – άρα παρουσιάστηκαν κάποιες εκδόσεις των δύο έργων, για παιδιά και για μεγάλους – αλλά και φωτογραφικό υλικό από μέρη τα οποία σχετίζονται με κάποια από τα ποιήματα και που επίσης αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης. Τέλος, παρουσιάστηκαν φωτογραφικά στιγμιότυπα από το «κτίσιμο» του βιβλίου π.χ την επιλογή εξωφύλλου και στιγμιότυπα από την τοποθέτηση του βιβλίου σε βιβλιοπωλείο, για να ολοκληρωθεί η παρουσίαση της πορείας από την έμπνευση μέχρι την κυκλοφορία ενός βιβλίου.

Β΄ Μέρος: η ενασχόληση με το λογοτεχνικό κείμενο

Το Β΄ Μέρος επικεντρώθηκε στο καθαυτό λογοτεχνικό κείμενο και σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με αυτό όπως:

- ηχογραφημένες απαγγελίες / αναγνώσεις ποιημάτων από τη συλλογή
- ασκήσεις δημιουργικής γραφής
- παρουσιάσεις στην ολομέλεια και κριτική - συζήτηση

Στη δράση έγινε αξιοποίηση των πιο κάτω ασκήσεων δημιουργικής γραφής, οι οποίες περιλαμβάνονται στο σχετικό σχολικό εγχειρίδιο του Υπουργείου Παιδείας,

Αθλητισμού και Νεολαίας *Δημιουργική γραφή, Οδηγίες πλεύσεως*² με συγγραφέα τον Μίμη Σουλιώτη:

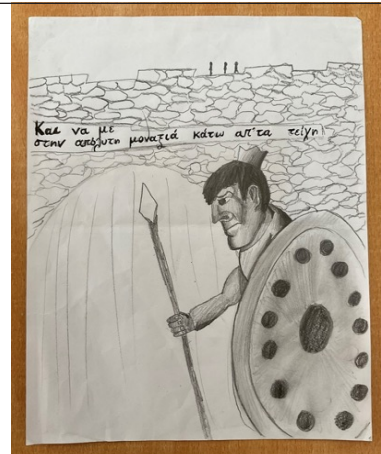
- Δημιουργία λεζάντας
- Εικαστική απόδοση ποιητικών στιγμιотύπων
- Συγγραφή νέου ποιήματος με χρήση / αναδιάταξη του λεκτικού υλικού από το ποίημα
- Συγγραφή ποιήματος με τον ίδιο τίτλο και παράλληλη θεματολογία
- Συγγραφή ποιήματος που να περιλαμβάνει / τελειώνει με έναν αποφθεγματικό στίχο από το ποίημα
- Δημιουργία ακροστιχίδας με κάποια έννοια του ποιήματος
- Συγγραφή τσιατιστού

Πιο κάτω παρατίθενται δείγματα ασκήσεων δημιουργικής γραφής που δόθηκαν στους μαθητές, όπως επίσης και δείγματα εργασιών των μαθητών που προέκυψαν μέσα από τις δράσεις της Λέσχης Ανάγνωσης που αφορούσαν το βιβλίο *Στον κύκλο του Οδυσσέα*.³



Χρησιμοποιώντας το μοτίβο που κοσμεί κάποιες σελίδες του βιβλίου, εμπνευσμένο από ρωμαϊκό νόμισμα, στο οποίο εικονίζεται ο Οδυσσέας και ο Άργος, ζητήθηκε από τους μαθητές (α) να γράψουν ποιοι πιστεύουν πως απεικονίζονται στην παράσταση και (β) να δημιουργήσουν μια λεζάντα με τα λόγια που φαντάζονται ότι είπε το εικονιζόμενο πρόσωπο, μόλις αντίκρισε τον σκύλο του (1-15 λέξεις).

Μπορείτε να ζωγραφίσετε μια εικόνα που σχηματίσατε στο μυαλό διαβάζοντας το ποίημα «Κάτω απ' τα τείχη»;⁴



Σάββα Γιώργος

² Μίμης Σουλιώτης, *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*, Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2012, σσ. 59 - 104.

³ Παναγιώτης Πέτσας, *Στον Κύκλο του Οδυσσέα*, Αθήνα, Εκδόσεις Ταμβος, 2021, σ. 25.

⁴ *Σχολικός Κύκλος 2022 - 2023*, Γυμνάσιο Παλουριώτισσας, Λευκωσία, Τυπογραφείο Γαλαξίας, τεύχος 35, σ. 65.

Χρησιμοποιώντας το λεκτικό υλικό του ποιήματος «Κάτω απ' τα τείχη», φτιάξτε το δικό σας ποίημα.

ΚΑΤΩ ΑΠ' ΤΑ ΤΕΙΧΗ⁵

Η γεμάτη δισταγμούς επιλογή μου.
Η μοίρα μου, απόλυτη μοναξιά.
Κακό όνειρο
κάτω απ' τα τείχη.
Παραπέρα πλημμυρίζοντας τα κάστρα
πίσω μου τους νιώθω
ανάσα βαριά οι Τρώες.
Έρχονται, κοιτούν, λιγοθυμάνε, ανεβαίνουν.
Τρόμος
παραλύει την τελευταία ελπίδα
γκρεμίζει τα ψηλά τείχη της Τροίας.
Δεν είναι να το βαστάξει άνθρωπος
τον όλεθρο και τον εκδικητή.
Βάρος ασήκωτο.

Ελάχιστα κρατά
που μέσα σου διαλέγεις τον φόβο από το θάρρος
η στιγμή.
Περιμένω.
Μισή καρδιά.
Χωρίς ψυχή.
Ήδη σκοτωμένος.

Γεωργίου Γιώργος

Γράψετε ένα ποίημα - μονόλογο της Ανδρομάχης, όπως τον μονόλογο του Έκτορα στο ποίημα «Κάτω απ' τα τείχη».

ΟΙ ΣΚΕΨΕΙΣ ΤΗΣ ΑΝΔΡΟΜΑΧΗΣ⁶

Κατεβαίνει τώρα με το ξίφος του
τον Αχιλλέα να σταματήσει
τον ικέτευσα να μην πάει, να μείνει.
Μα εκείνος αμίλητος
τα δάκρυα σκουπίζει

⁵ Σχολικός Κύκλος 2022-2023, Γυμνάσιο Παλουριώτισσας, Λευκωσία, Τυπογραφείο Γαλαξίας, τεύχος 35, σ. 65.

⁶ Σχολικός Κύκλος 2022-2023, Γυμνάσιο Παλουριώτισσας, Λευκωσία, Τυπογραφείο Γαλαξίας, τεύχος 35, σ. 66.

μπορεί και να γυρίσει
τον Αχιλλέα αν θα νικήσει.
Τον βλέπω από ψηλά
δεν θα βρεθούμε ξανά.
Βουβή όλη η Τροία κοιτά
τον χαμό του Έκτορα.

Δημάκη Νεφέλη

Μπορείτε να ζωγραφίσετε μια εικόνα που
σχηματίσατε στο μυαλό διαβάζοντας
το ποίημα «Στης Καλυψούς ή Ελπίδα»; ⁷



Σολομόν Μικαέλλα

Χρησιμοποιώντας το λεκτικό υλικό του ποιήματος «Στης Καλυψούς ή Ελπίδα», φτιάξτε το δικό σας ποίημα.

ΕΛΠΙΔΑ⁸

Καθισμένος έρχεται της μοίρας μου το γιατί
μερόνυχτα κόρη μου σφουγγίζει τη λαχτάρα
και τα ξερά μου χέρια βαστά.
Χρόνια κρατά τις υποσχέσεις της η κόρη τούτη.

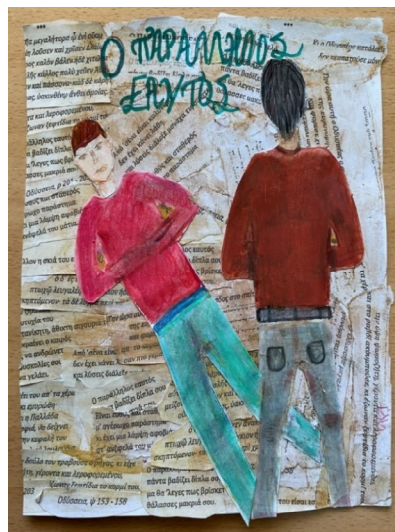
Λαχτάρα μου η ανάμνησή της
το καράβι ξεθωριάζει
ατέλειωτα χρόνια περιμένω.
Το αύριο θα μ' οδηγήσει.

Δημάκης Ορέστης

⁷ Σχολικός Κύκλος 2022-2023, Γυμνάσιο Παλουριώτισσας, Λευκωσία, Τυπογραφείο Γαλαξίας, τεύχος 35, σ. 67.

⁸ Σχολικός Κύκλος 2022-2023, Γυμνάσιο Παλουριώτισσας, Λευκωσία, Τυπογραφείο Γαλαξίας, τεύχος 35, σ. 66.

Πώς θα απεικονίζατε τον «παράλληλο εαυτό» του ποιήματος;⁹



Χούτρη Ελένη

Κοιτώντας 20 χρόνια από τώρα στο μέλλον, πώς φαντάζεστε να είναι ο παράλληλός σας εαυτός; Θα τον βλέπατε όπως ο ήρωας του ποιήματος ή διαφορετικά; Γράψετε λίγα λόγια και παρουσιάστε τα στην ολομέλεια.

Γράψετε κι εσείς ένα ποίημα με τίτλο «Ο παράλληλος εαυτός».

Ο ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΣ ΜΟΥ ΕΑΥΤΟΣ¹⁰

Νύχτωσε
και πάλι είμαι εδώ.

Έξω απ' το παράθυρο κοιτώ
το φεγγάρι το χλωμό.
Αναπολώ έναν κόσμο αρμονικό
χωρίς πόλεμο, πόνο, πείνα, προσφυγιά
έναν κόσμο φωτεινό
με υγεία, αγάπη και ομορφιά.
Είναι όμως αυτό εφικτό;

Οι άνθρωποι δεν κοιτάνε ψηλά
και πια δεν ψάχνουν τη χαρά.
Η ρουτίνα τους ξεπερνά
ζούνε στην πλήξη, την ανία, τη μοναξιά.

⁹ Σχολικός Κύκλος 2022-2023, Γυμνάσιο Παλουριώτισσας, Λευκωσία, Τυπογραφείο Γαλαξίας, τεύχος 35, σ. 69.

¹⁰ Σχολικός Κύκλος 2022-2023, Γυμνάσιο Παλουριώτισσας, Λευκωσία, Τυπογραφείο Γαλαξίας, τεύχος 35, σ. 69.

Κάτι πρέπει να πω
για να τ' αλλάξω όλο αυτό.
Άραγε μπορώ;

Νιώθω τόσο μικρός·
πρέπει να φανώ δυνατός.
Ο κόσμος θα μοιάζει αλλιώς
αν εγώ, εσύ, αυτός
εμείς, εσείς, αυτοί
ενώσουμε όλοι την φωνή
που θα φτάσει μακριά
στα πέρατα της γης.

Ξημερώνει.

Στον καθρέφτη κοιτώ και ρωτώ:
Ποιος είναι αυτός;
Είμαι άραγε εγώ;
Ή ο παράλληλος μου εαυτός;

Ανδρέου Δημήτρης

Ο ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΣ ΜΟΥ ΕΑΥΤΟΣ ¹¹

Μια σκιά μονάχα είναι
πάντα δίπλα περπατά
να τη βλέπω, να με βλέπει
της μιλώ και μου μιλά.

Όσο ίδιες και να μοιάζουμε
σ' όλα, ξέρετε, διαφέρουμε
- ίδιο πρόσωπο, ίδια ρούχα
όλοι εύκολα μας μπλέκουνε.

Μια τέλεια εκδοχή δικιά μου
πάντα να μ' επισκιάζει
μια παράλληλη ομορφιά
ίδια μάσκα να φοράει.

Ο παράλληλος εαυτός
σε παραδείσου παραλίες
μα εγώ σε δρόμους κακοτράχαλους
και σ' άγρια βουνά ...

Αλκιβιάδου Ελένη

¹¹ Σχολικός Κύκλος 2022-2023, Γυμνάσιο Παλουριώτισσας, Λευκωσία, Τυπογραφείο Γαλαξίας, τεύχος 35, σ. 68.

Πώς θα αποτυπώνατε το ποίημα «Υβρη στη γη του Ήλιου» σε μια ζωγραφιά;¹²



Ελευθερίου Παναγιώτα

Χρησιμοποιώντας το λεκτικό υλικό του ποιήματος «Κασσάνδρα», φτιάξτε το δικό σας ποίημα.

ΚΑΣΣΑΝΔΡΑ ¹³

Προφήτεψε μια εικόνα
τα μελλούμενα
τα έσχατα
η μάντισσα Κασσάνδρα
στων αιώνων τα σκαλιά.
Οι Τρώες έκλεισαν τ' αυτιά
κι ένας
ούτε που τόλμησε
την αγωνία να γευτεί
να την πιστέψει.
Καταφρόνια, αποστροφή, την περιέλασαν
φόβο δεν έδειξαν.
Μα θα σκορπίσουν.
Μονάχα η Κασσάνδρα κακά μαντεύει
φύση

¹² Σχολικός Κύκλος 2022-2023, Γυμνάσιο Παλουριώτισσας, Λευκωσία, Τυπογραφείο Γαλαξίας, τεύχος 35, σ. 67.

¹³ Σχολικός Κύκλος 2022-2023, Γυμνάσιο Παλουριώτισσας, Λευκωσία, Τυπογραφείο Γαλαξίας, τεύχος 35, σ. 68.

πείσμα και φωνή ερεθίζει
 θελημένα μη αρεστή
 πήρε απόφαση
 η πόλη θα πέσει
 το Ίλιον θα χαθεί.

Πίτσιακκος Κωνσταντίνος

Γράψετε ένα τσιαττιστό - διάλογο μεταξύ των Σειρήνων και του Οδυσσέα.

Χρησιμοποιώντας τους τίτλους των ποιημάτων «Σειρήνες» και «Μνηστήρες», φτιάξτε μια ακροστιχίδα.

Η αξιοποίηση συγγραφικής εμπειρίας στη Λέσχη Ανάγνωσης: αποτελέσματα και εμπειρικά συμπεράσματα

Η ενασχόληση των μαθητών με τις δράσεις στη Λέσχη Ανάγνωσης του Γυμνασίου Παλουριώτισσας, γύρω από το βιβλίο ποίησης *Στον κύκλο του Οδυσσέα*, είχε κάποια επωφελή αποτελέσματα, τα οποία παρατηρήθηκαν εμπειρικά:

- Αποτέλεσε μια ακόμη ευκαιρία για επαφή των μαθητών με το βιβλίο και μείωσε την απόσταση που ενδέχεται να υπάρχει μεταξύ τους και του βιβλίου.
- Έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τη διαδικασία δημιουργίας ενός (λογοτεχνικού) βιβλίου, διότι είχαν την ευκαιρία να ρωτήσουν ένα πιο οικείο τους πρόσωπο, από το σχολείο, λεπτομέρειες για κάθε της στάδιο.
- Παρείχε την ευκαιρία για ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας μέσω δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής.
- Ώθησε τους μαθητές για περαιτέρω ενασχόληση με τέτοιες δραστηριότητες στον ελεύθερό τους χρόνο, καθώς για κάποιες από αυτές αξιοποίησαν τον χρόνο τους στο σπίτι.
- Οι μαθητές είχαν, τέλος, ως κέρδος την πρόκληση της ικανοποίησης και το κτίσιμο της αυτοπεποίθησης εκείνων που απορρέουν από την παραγωγή ενός δημιουργικού έργου όποιας έκτασης.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ: ΤΡΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΑ, ΕΝΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Μαρία Α. Μίτλεττον
Φιλολόγος (ΥΠΙΑΝ), συγγραφέας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση κατά γενική ομολογία συμβάλλει στην καλλιέργεια της πρωτοβουλίας, της κριτικής και ελεύθερης σκέψης, αλλά και στην κοινωνική αγωγή του ατόμου, καθώς προάγει και ενισχύει τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, τον ανθρωπισμό, την αλληλεγγύη και πολλά άλλα. Ωστόσο στη διδακτική πράξη και ιδιαίτερα στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι δυσεπίτευκτη, εφόσον χρειάζεται να επιστρατεύσουμε στοιχεία πιο πρακτικά, όπως είναι το πείραμα, η ανατροπή, ο αιφνιδιασμός, το παιχνίδι, και με αντίπαλο πάντα τον χρόνο. Με την περιγραφή τριών πειραμάτων, του πειράματος “Ας παίξουμε με το κείμενο, ας πειράξουμε το κείμενο”, του πειράματος “Κι άλλη λογοτεχνία, κι άλλη τέχνη” και του πειράματος “Έργαστήρι έκφρασης για τα λογοτεχνικά κείμενα”, καταγράφονται διαπιστώσεις-παρατηρήσεις, που καταλήγουν σε ένα συμπέρασμα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο μπορεί να είναι εφικτή η δημιουργικότητα στο πλαίσιο της διδακτικής του μαθήματος στο Λύκειο, τους παράγοντες που την υπονομεύουν ή τους κινδύνους που ενέχει η πρακτική της εφαρμογή, το κόστος και το ρίσκο που εμπεριέχει ως εγχείρημα, τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να κάνουν το ρίσκο ν’ αξίζει τον κόπο αλλά και το πλαίσιο θεώρησης της δικής μας αποστολής και των γενικών σκοπών του μαθήματος, εάν επιθυμούμε να του προσδώσουμε και τον δημιουργικό χαρακτήρα.

Το παραδεχόμαστε. Η δημιουργικότητα στη διδακτική συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής κι ελεύθερης σκέψης, της πρωτοβουλίας αλλά και της ενσυναίσθησης, του ανθρωπισμού και της αλληλεγγύης (μέσα από την ενίσχυση της συνεργατικότητας).¹ Παραδεχόμαστε επίσης ότι στη διδακτική όλων των μαθημάτων, η δημιουργικότητα είναι αποστολή δύσκολη, με την οποία παλεύουμε καθημερινά, ακόμα κι αν κάποιες στιγμές πιστεύουμε και διατεινόμαστε ότι τα έχουμε καταφέρει. Γίνεται δε ακόμα δυσκολότερη, αν σκεφτεί κανείς ότι ουσιώδη γνωρίσματά της είναι η ανατροπή, η καινοτομία, το πείραμα, ο αιφνιδιασμός, το παιχνίδι, στοιχεία που δεν μπορούν εύκολα να εφαρμοστούν σε όλα τα μαθήματα, ιδιαίτερα τα λιγότερο πρακτικά-εργαστηριακά. Επιπλέον τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι δεν είμαστε αρκετά εξοικειωμένοι με αυτήν ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας, ώστε να την επιλέγουμε. Η έρευνα για παράδειγμα που διεξήχθη στα τέλη του 2020 από το School Education Gateway, τη διαδικτυακή πλατφόρμα της Ευρώπης για τη σχολική εκπαίδευση, με σύνολο ερωτηθέντων 565 άτομα, εκ των οποίων 83% ήταν εκπαιδευτικοί, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουμε να επιρρίπτουμε ευθύνες στο σχολείο ή το σύστημα, ότι δεν προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για την ανάπτυξη της δημιουρ-

¹ N. Krueger, “5 Reasons Why It Is More Important Than Ever to Teach Creativity”, <https://www.iste.org>.

γικότητας,² παρόλο που αυτή αποδεδειγμένα αποτελεί μια από τις πιο περιζήτητες εργασιακές δεξιότητες. Πώς μπορεί λοιπόν η λογοτεχνία από τη μια να ανατρέψει τα αποτελέσματα των ερευνών³ και τις τάσεις του εκπαιδευτικού κόσμου και από την άλλη να συναγωνιστεί τα πιο πρακτικά μαθήματα; Πώς μπορεί να υιοθετήσει την πιο παιγνιώδη πλευρά τους χωρίς κατ' ανάγκην το μάθημα να εργαστηριοποιείται ή να απομακρύνεται από τους σκοπούς του; Πώς η δημιουργικότητα μπορεί να επιτευχθεί χωρίς να απομακρύνει από την ούτω καλούμενη αυταξία του κειμένου, την οποία πρέπει να διαφυλάξουμε και πολλοί προειδοποιούν ότι δεν πρέπει να χάνεται μέσα στις διαδικασίες και τα πειράματα; Μπορεί; Θα μοιραστώ μαζί σας τις σκέψεις μου, που προκύπτουν από τρία πειράματα που έγιναν με αγάπη και σεβασμό στο μάθημα, τα πλαίσια, τον χρόνο, τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας, τους μαθητές.

Πείραμα 1ον: Ας παίξουμε με το κείμενο, ας «πειράξουμε» λίγο το κείμενο

Δεν χρησιμοποιώ τη λέξη «αποδόμηση», για να μην παραπέμψω σε συγκεκριμένες θεωρίες, αλλά τη λέξη «μετασχηματισμός». Ο μετασχηματισμός του κειμένου είναι πάντα μερικός και μπορεί να γίνει είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές με την προτροπή του εκπαιδευτικού. Σκοπός είναι σαφώς να μην χαθεί πολύτιμος χρόνος, αλλά σε δύο το πολύ λεπτά οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των επιλογών του συγγραφέα είτε αυτές αφορούν στο γραμματικό πρόσωπο είτε στον χρόνο είτε σ' ένα εκφραστικό μέσο. Έτσι, μερικοί στίχοι από τον «Αποχαιρετισμό» του Γ. Ρίτσου, αφού διαβάστηκαν πρώτα σε α' πρόσωπο, διαβάστηκαν και σε γ' πρόσωπο ενικού, αφού ζητήθηκε από τους μαθητές να τους αλλάξουν. Κατόπιν οι μαθητές ερωτήθηκαν ποια συναισθήματα τους γεννά κάθε άκουσμα. Μετασχηματίζουν και ακούουν λοιπόν:

*Όλο ετοιμάζεται να φύγει. Όλο τους αποχαιρετά, κι ακόμα στέκει
σαν κάτι να 'χει να προστέσει ακόμα στον κόσμο. Σα να 'χει να προσφέρει
λίγη ακόμα ευτυχία σ' αυτούς απ' το μεδούλι του.*

Θυμάται - καλοκαιριάτικο σούρουπο ήταν – **σταμάτησε** τ' αμάξι μπροστά
σε μια καλύβα. **Διψούσε**. Μια μαυροφορεμένη γριά **τον** φίλεψε με το κανάτι
δροσερό νερό. «Φχαριστώ γιαγιά», της **είπε**. «Καλή λευτεριά, γιε μου»,
αποκρίθηκε.

«Καλή λευτεριά, γιαγιά» της ξανάπε - κ' ένιωσε πως της την χρωστάει.

² <https://www.schooleducationgateway.eu/> «Λίγες ευκαιρίες δίνονται για την επίλυση προβλημάτων στα οποία ούτε οι μαθητές ούτε ο εκπαιδευτικός γνωρίζουν ήδη την απάντηση: μόνο στο 39% των σχολείων τέτοιες ευκαιρίες προκύπτουν τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, ενώ στο 43% λιγότερο από μία φορά τον μήνα. Ακόμα λιγότερες είναι οι ευκαιρίες για την άντληση έμπνευσης από δημιουργικές προσωπικότητες (όπως καλλιτέχνες, μουσικούς και σχεδιαστές) που δεν ανήκουν στον πληθυσμό του σχολείου: 22% των σχολείων παρέχουν τέτοιες ευκαιρίες τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα και 20% μία φορά τον μήνα, αλλά η πλειοψηφία (58%) παρέχει ανάλογες ευκαιρίες λιγότερο από μία φορά τον μήνα».

³ Η διαδικτυακή πλατφόρμα της Ευρώπης για τη σχολική εκπαίδευση δημοσιεύει πληροφορίες και για άλλες έρευνες όπως για τη μελέτη [Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe](#),

Και μπορούν τότε να εννοήσουν ότι η επιλογή του α' ενικού προσώπου δίνει εκείνο τον προσωπικό κι εξομολογητικό τόνο, που φέρνει τον ήρωα πιο κοντά στον αναγνώστη και τον αναγνώστη πιο κοντά στον ήρωα. Με το γ' πρόσωπο αντιθέτως δίνεται η αίσθηση ότι ο συγγραφέας ερμηνεύει και διαμεσολαβεί τις σκέψεις του πρωταγωνιστή, ο οποίος εν τωιαύτη περιπτώσει παύει να είναι το ομιλούν πρόσωπο.

Κατά παρόμοιο τρόπο αναίρεσαμε ένα εκφραστικό μέσο και το κείμενο μετασχηματίστηκε σε δηλωτικό, ώστε να διαφανεί ο σκοπός που υπηρετείται με τη χρήση του συγκεκριμένου μέσου.

Πριν από την αναίρεση:

*Δε θα ξανάρθει ο Φίλιππος. Αμετανόητος πάντα πείσμωνε.
Οι σκοτεινές μέρες του 'φταιγαν τα ερειπωμένα πρόσωπα.
Το αίμα του ακούγοντας ανέβηκε τα λαμπερά βουνά.*

Με την αναίρεση:

*Δε θα ξανάρθει ο Φίλιππος. Αμετανόητος πάντα πείσμωνε.
**Οι δύσκολες μέρες της Κατοχής του 'φταιγαν, οι άλλοι που δεν αγωνίζονταν.
Κάνοντας αυτό που εκείνος πίστευε, πήγε ν' αγωνιστεί.***

Παρατήρηση: Οι μαθητές ανταποκρίνονται κάθε φορά θετικά, ενθουσιάζονται με την εντολή «Πειράξτε το κείμενο», έστω και μερικώς. Αντιλαμβάνονται τη σκοπιμότητα που κρύβεται πίσω από τις επιλογές του συγγραφέα και κυρίως το τι είναι αυτό που προσδίδει λογοτεχνικότητα σ' ένα κείμενο. Επανερχόμενοι πάντα στην αρχική μορφή του κειμένου και χωρίς να το αλλάζουν ολόκληρο, ακούουν τη δεύτερη φορά και με αντίληψη αλλά και με αισθητική απόλαυση. Η δραστηριότητα δεν παίρνει χρόνο και δίνει τη δυνατότητα και στους πιο αδύνατους μαθητές να εμπλακούν στο μάθημα.

Πείραμα 2ον: Κι άλλη λογοτεχνία, κι άλλη τέχνη...

Σύμφωνα με την πρακτική αυτή, κοντά στα διδακτέα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν πάντα να δίνονται νέα κείμενα ή να προβάλλονται έργα τέχνης που φωτίζουν

- α) είτε το ίδιο θέμα από την οπτική άλλων συγγραφέων
- β) είτε ευρύτερα το έργο του ίδιου συγγραφέα
- γ) είτε το ίδιο θέμα ιδωμένο όμως μέσα από το πρίσμα και μιας άλλης τέχνης (ζωγραφικής, χαρακτηριστικής, κινηματογράφου κλπ.)

Έτσι με το ποίημα «Αλεξανδρινοί βασιλείς» συνεξετάσαμε άλλα ποιήματα του Κ. Καβάφη, στα οποία θεματοποιείται η στάση του πολιτικού ηγέτη σε μια κρίσιμη στιγμή και όπου μπορεί ν' ανιχνευθεί και η στάση του ποιητικού υποκειμένου απέναντι στους πολιτικούς και τις πολιτικές τους ή και τους πολίτες (και να γίνει ενδεχομένως εξοικείωση και με το φάσμα της καβαφικής ειρωνείας). Αναφέρομαι ενδεικτικά στα ποιήματα «Η Διορία του Νέρωνος», «Μανουήλ Κομνηνός» και ιδιαίτερα στο ποίημα «Ο Βασιλεύς Δημήτριος» όπου μπορούν, πέρα από τα προαναφερθέντα,

να τεθούν υπό συνεξέταση και η χρήση της ιστορικής πηγής αλλά και ο ρόλος της αμφίεσης στη στάση που επιλέγει ο πολιτικός ηγέτης.

Παρομοίως το θέμα του ολοκαυτώματος των Καλαβρύτων συνεξετάστηκε και μέσα από άλλα λογοτεχνικά κείμενα και έργα τέχνης (ζωγραφική, κινηματογράφο) σε ένα μάθημα που βιώσαμε συνάδελφοι και μαθητές μαζί. Δόθηκε ως παράλληλο το ποίημα του Μανόλη Αναγνωστάκη «13-12-43» χωρίς τον σταυρό, ώστε να επισημανθεί ότι ο ίδιος σχεδόν τίτλος δημιουργεί παρόμοιες προσδοκίες, μόνο που εδώ ο ποιητής αποτυπώνει συναισθήματα και όχι γεγονότα. Δεν έχουμε δηλαδή ένα αφηγηματικό ποίημα. Αλλά και η όλη στάση του αφηγητή στο πεζογράφημα «+13-12-43» μπορεί να ιδωθεί μέσα από άλλα πεζογραφήματα του Γ. Ιωάννου, κυριότερα από τη συλλογή *Η σαρκοφάγος*.⁴ Αναφέρω ενδεικτικά το πεζογράφημα «Πώς εξοντώθηκε ο Ταμανάκιας»:

Τον έθαψαν σχεδόν αμέσως. Δεν ξέρω λεπτομέρειες. Το απόγευμα το 'βαλα στα πόδια. Πήρα το λεωφορείο και πήγα στην Πόρτα Παναγιά. Είναι μια σκιερή βυζαντινή εκκλησία μέσα σ' ένα μεγάλο ρέμα. Πάντα τη θυμάμαι, όταν καίγομαι απ' τον πυρετό. Έκλαψα καμπόσο κι όχι μονάχα για τους άλλους. Είχα φερθεί και πάλι άναπτρα. Δείλιασα να εναντιωθώ στην κτηνωδία. Παρέμεινα πάλι ένας υπομονετικός θεατής, εξίσου όμως υπεύθυνος.

Και να πάρει η οργή δεν ήταν η πρώτη φορά που τύχαινε να είμαι μάρτυρας σε πλάγιο ξεμπέρδεμα γερασμένου ατόμου.

Παρατήρηση: Οι μαθητές μπορούν με τον τρόπο αυτό (ανάλογα με τον βαθμό ανταπόκρισής τους) να συζητήσουν αναφορικά με ένα συγκεκριμένο θέμα και το πώς το πραγματεύεται η λογοτεχνία ή και άλλες τέχνες, να αποκτήσουν κοινωνικές και πολιτικές ανησυχίες ή να ενισχύσουν τις ήδη υπάρχουσες και να γνωρίσουν καλύτερα ένα συγγραφέα και τις τεχνικές του ή τις επιδράσεις στη γραφή του. Μπορούν επιπλέον να γνωρίσουν κι άλλους συγγραφείς και τη λογοτεχνία ως ευρύτερο φάσμα πέρα από το συγκεκριμένο κείμενο, μπορούν έτσι ν' αντιληφθούν ότι η λογοτεχνία δεν είναι λέξεις, η λογοτεχνία είναι κόσμος, που περιλαμβάνει τους ανθρώπους και συνδέεται με άλλους κόσμους, είναι οι άνθρωποι, η ζωή, εκεί από όπου εκπορεύεται και όπου είναι ταγμένη να καταλήγει. Υπηρετούμε παράλληλα τους γενικότερους άξονες, σκοπούς και δείκτες επιτυχίας του μαθήματος, που αφορούν στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών. Για να μην απομακρυνθούμε από τη σταθερά του λογοτεχνικού κειμένου, εμείς φροντίσαμε το αρχικό κείμενο να αποτελεί βάση, ση-

που διεξήγαγε το Ίδρυμα Προοπτικών Τεχνολογικών Μελετών του Κοινού Κέντρου Ερευνών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με την οποία «οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερη στήριξη και επιμόρφωση, προκειμένου να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν στο έπακρο τις δημιουργικές τους δυνατότητες».

⁴ Γιώργος Ιωάννου, *Η Σαρκοφάγος*, Αθήνα, εκδόσεις Κέδρος, 1988 (12η έκδοση).

μείο εκκίνησης και τερματισμού μας, στο οποίο και επιστρέψαμε κυκλικά. Παγίδα υπήρξε η διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου με την εννοούμενη λύση να ωθήσουμε τους μαθητές να διαβάσουν και μόνοι τους στον ελεύθερο χρόνο τους κείμενα που θα τους έχουμε συστήσει ή να ψάξουν και μόνοι τους, για να βρουν κείμενα ή άλλα έργα τέχνης με την ίδια θεματική.

Στο πλαίσιο του πειράματος αυτού δεν υπεραναλύθηκαν τα κείμενα προς συνεξέταση αλλά επιτράπη στους μαθητές να συλλάβουν το νοηματικό τους φορτίο ταυτόχρονα με τη συγκινησιακή φόρτιση. Δεν χρειάστηκε λ.χ. το ποίημα του Ανδρέα Χατζηχαμπή «Παιδί του αγνοούμενου» να αναλυθεί μετά από την ανάλυση του ποιήματος του Κυριάκου Χαραλαμπίδη «Στα στέφανα της κόρης του». Απαγγέλθηκε (ομολογουμένως με δύσκολα συγκρατημένη συγκίνηση) και έγινε αμέσως αντιληπτή η αντιθετική διάσταση: η μεταφυσική και πάλι παρουσία του πατέρα, αλλά τώρα το παιδί πάντα θυμάται, ποτέ δεν ξεχνά, βλέπει τον πατέρα κάθε στιγμή της ζωής του, στο σχολείο του, στα στέφανά του, τον βλέπει και τον αισθάνεται κοντά του, μαζί του, σε αντίθεση με όλους τους άλλους.

Το πείραμα αυτό δεν πέτυχε σε τμήμα με μαθησιακές δυσκολίες, που χρειαζόταν τον χρόνο για να αφομοιώσει το διδαχθέν κείμενο, ενώ η οποιαδήποτε σύγκριση – συνεξέταση με άλλα κείμενα ή έργα θεωρούνταν αποπροσανατολιστική.

Πείραμα 3ον: Εργαστήρι έκφρασης για τα κείμενα λογοτεχνίας

Το εργαστήρι έκφρασης αποτελεί ίσως το πιο παράτολμο εγχείρημα και τον πιο δύσκολο δρόμο προς τη δημιουργικότητα, καθώς σε αυτό μπορεί μεν να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συνομιλήσουν με τα κείμενα, τους δημιουργούς ή τα πρόσωπά τους διατηρώντας τις ιδιότητές τους είτε φτιάχνοντας ένα νέο λογοτεχνικό κείμενο είτε ένα άλλου είδους κείμενο (που προϋποθέτει να χρησιμοποιήσουν άλλες τεχνικές, γνωρίσματα και ύφος), αλλά σε όλη αυτή τη διαδικασία ενέχεται και πάλι ο κίνδυνος της απομάκρυνσης από το αρχικό κείμενο και τους δείκτες του. Για τον λόγο αυτό η δημιουργία του κειμένου μπορεί να γίνει στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών και η παρουσίασή του να γίνει στην τάξη, σε ένα μάθημα που θα συνδυάζει τη λογοτεχνία και με άλλα πεδία έκφρασης.

Παρατήρηση: Ξεκινώντας από τη σύνθεση του διαλόγου ανάμεσα στον Φίλιππο και τους φίλους του («Φίλιππος», Τ. Σινόπουλου), συμπεριλαμβανομένου του ποιητή, οι μαθητές κατάφεραν να αποτυπώσουν το τι αντιπροσωπεύει ο καθένας σε ένα νέο δικό τους κείμενο, που είχε τη μορφή θεατρικού σε τρεις σύντομες πράξεις με την παρουσία τριών αφηγητών (εξωδιηγητικών, ετεροδιηγητικών), οι οποίοι κάποια στιγμή μιλούν και μεταξύ τους. Στο θεατρικό τους ανέπτυξαν και το ποίημα «Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ.». Έτσι η α' πράξη αφορούσε στις μέρες του 1941, όπου μετά από τον διάλογο με τους φίλους του, ο Φίλιππος ανεβαίνει σ' ένα τρένο, για να φύγει από την κούφια Λάρισα, η β' πράξη αφορούσε στις μέρες του 1969, όπου ο ποιητής παίρνει το παιδί του και ανεβαίνουν σε ένα τρένο, για να μετανα-

στεύσουν, λέγοντάς του «το μάθημα» ότι έτσι μόνο «θα έρθουν καλύτερες μέρες», ενώ στη γ' πράξη, μέρες του 2023, το τρένο βρίσκεται και πάλι στον σταθμό και ετοιμάζεται να φύγει και να θάψει μαζί του κάποιες ψυχές στην «ακίνητη κοιλάδα» των Τεμπών. Έτσι οι αφηγητές, οι τρεις εξωδιηγητικοί αφηγητές – παρατηρητές, που εν προκειμένω ταυτίζονται με όλους εμάς τους μελετητές της λογοτεχνίας και των κόσμων που διανοίγονται με αφετηρία και αφορμή ένα συγκεκριμένο κείμενο, απομένουν μονάχοι τους στην κούφια Λάρισα να στοχάζονται για τον άνθρωπο, τη μοίρα του, τις επιλογές του, τον κόσμο. Οι μαθητές προχώρησαν και σ' ένα βαθύτερο προβληματισμό. Είναι οι κούφιες Λάρισες που γεννούν τη λογοτεχνία ή η λογοτεχνία έρχεται να τις καθρεφτίσει; Γιατί η λογοτεχνία έχει τόσο πόνο και τόση απογοήτευση; Γιατί τόσα «ερειπωμένα πρόσωπα»;

Μέσα από τη δημιουργία και την ανάγνωση του έργου τους, αισθάνθηκαν πιο ελεύθεροι, ενώ με τη διασύνδεση της λογοτεχνίας κυρίως με το θέατρο, βιώσαμε εκείνο το πρωτογενές, αυθεντικό αίσθημα συγκίνησης, που δεν είναι κακό (αλλά ίσως και να επιβάλλεται) να γεννά η επαφή με τη λογοτεχνία. Την ίδια στιγμή οι μαθητές αφομοίωσαν πρότερες αλλά και στοιχειώδεις γνώσεις λογοτεχνικού γραμματισμού μέσα από την εφαρμογή τους (κλήθηκαν δηλαδή να θυμηθούν τη φωνή που μιλάει στα αρχικά κείμενα και να επιλέξουν τη δική τους φωνή ή την εστίαση, κλήθηκαν ακόμα να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένα στοιχεία των αρχικών κειμένων όπως είναι η ειρωνεία, το σύμβολο, η συνεκδοχή κ.ά.).

Ασφαλώς και οι πιο αδύνατοι μαθητές αιθάνθηκαν ικανοί να συνομιλήσουν με τη λογοτεχνία και να την καταλάβουν παίρνοντας για λίγο τον ρόλο του συγγραφέα-δημιουργού.

Γενικό συμπέρασμα – ένα συμπέρασμα

Όλα τούτα τα πειράματα δεν ήταν κάτι πρωτόγνωρο και θεαματικό. Αποτελούν πρακτικές που όλοι οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουμε να χρησιμοποιούμε, λίγο ή πολύ, ανάλογα με τις ομάδες που έχουμε να καθοδηγήσουμε. Υπήρξε ομάδα που ανταποκρίθηκε θετικά σε κάθε διάθεση για πειραματισμό και δημιουργικότητα και ομάδα που θέλησε μόνο το κυρίως corpus γνώσεων – πληροφοριών που οφείλουμε κάθε φορά να παρέχουμε. Όλα τούτα τα πειράματα δεν επέφεραν κοσμογονικές αλλαγές ούτε και οδήγησαν τελικώς σε εκτροπή από τον δρόμο του προγραμματισμού και της διδασκαλίας των διδακτέων. Το άγχος του χρόνου σαφώς υπήρχε και χρειάστηκε κάποιες φορές πιο συνετή διαχείρισή του, ώστε παράλληλα με τα σημεία που πρέπει να δοθούν στους μαθητές, να δοθούν κι άλλα ερεθίσματα, όσα βέβαια μπορούν να δεχτούν.

Ο χρόνος είναι αλήθεια ότι αποτελεί ένα πρόβλημα που ως εκπαιδευτικοί βρίσκουμε διαχρονικά μπροστά μας, είναι όμως κάτι που οφείλουμε ν' αφιερώσουμε για τον λογοτεχνικό γραμματισμό των μαθητών, αφού αυτός είναι μέρος της πολιτιστικής αγωγής που επιθυμούμε να προσφέρουμε.

Η δημιουργικότητα στη διδακτική της λογοτεχνίας είναι επομένως δυσεπίτευκτη μόνον εάν εκλαμβάνεται ως απεριορίστη ελευθερία και αποκοπή από το κείμενο, μόνον εάν εκλαμβάνεται ως απόλυτη καινοτομία και εάν βλέπουμε τον διδακτικό χρόνο και τους ειδικούς δείκτες ως ένα περιοριστικό πλαίσιο, που μας εγκλωβίζει και μας παιδεύει, με αποτέλεσμα να επικεντρωνόμαστε μόνο σε αυτούς παραβλέποντας ενδεχομένως τους γενικότερους δείκτες και τη γενικότερη αποστολή μας πέρα από τα τυπικά. Είναι δυσεπίτευκτη η δημιουργικότητα και από τη στιγμή που αποτελεί ρίσκο, από τη στιγμή που χρειάζεται ν' αναλάβει κανείς να κάνει μια απόπειρα, για να ξεφύγει από τα όρια της σιγουριάς και της επανάληψης, δεχόμενος και την πιθανότητα να αποτύχει. Γιατί η κάθε ανατροπή, μικρή ή μεγάλη, μπορεί να αιφνιδιάσει ευχάριστα τους μαθητές και να τους εμπλέξει δημιουργικά στη διαδικασία της μάθησης ή να τους ξαφνιάσει δυσάρεστα προκαλώντας τους μπερδεμα και συναισθήματα ανασφάλειας. Και αυτό συμβαίνει συχνά.

Είναι όμως αποδεκτό και έχει διαπιστωθεί και μέσα από το δικό μας μικρό εργαστήριο ότι η δημιουργικότητα έχει ένα σπουδαίο αποτέλεσμα, φέρνει τη ζωντάνια και τη χαρά και προάγει τον τελικό μας στόχο, που δεν είναι οι μαθητές μας να μάθουν το συγκεκριμένο κείμενο, αλλά να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και το διάβασμα και (γιατί όχι;) να πετύχουν σε κάποιο βαθμό ακόμα κι αυτά που είπαμε στην αρχή (την κριτική κι ελεύθερη σκέψη, την πρωτοβουλία, την ενσυναίσθηση κλπ.) και γι' αυτό μόνο αξίζει τον κόπο η προσπάθεια. Ίσως να μην φτάσουμε ποτέ στην εργαστηριοποίηση του μαθήματος με σκευή πειραμάτων, μικροσκοπία και άλλα απτά και πρακτικά υλικά. Αλλά τούτες οι μικρές ανατροπές, τα παιχνίδια, οι διευρύνσεις και οι εμβαθύνσεις, με μέτρο και όπου πρέπει, μπορούν να τους κάνουν να γίνουν λίγο πιο χαρούμενοι μα προπάντων να γίνουν αυτό που θέλουμε. Κι αυτό που θέλουμε δεν είναι οι μαθητές μας να μάθουν μιαν ανάλυση και να επιτύχουν σε συγκεκριμένη εξέταση. Αυτό που θέλουμε είναι οι μαθητές μας να γίνουν ενεργητικοί αναγνώστες. Γιατί εξακολουθητικά παθητικοί είναι εύκολο να είναι και είναι, πολλές φορές ακόμα κι όταν ακούν εμάς να τους διαβάζουμε νέα, εκτός ύλης αναγνώσματα. Πέρα από την αποπαθητικοποίηση των μαθητών και κάθε άλλο όμως στόχο, αξίζει τον κόπο να παίζουμε και να χαρούμε κι εμείς στο και με το μάθημα, να ρισκάρουμε να νιώσουμε και να μάθουμε, να συγκινηθούμε και να βαθύνουμε με ένα και μόνο πραγματικό στοίχημα: να μην είμαστε στο τέλος εμείς αυτοί που μιλούν για τη λογοτεχνία, αλλά να γίνουμε το μέσο, για να μιλήσει η λογοτεχνία γι' αυτούς και σ' αυτούς.

Τούτο όμως θα γίνει, αν εμείς πρώτα δούμε βαθιά στη συνείδησή μας την αποστολή μας ως αποστολή όχι διεκπεραίωσης, αλλά διεύρυνσης. Κυρίως όμως να τη δούμε ως αποστολή διάσωσης. Σαν να πρέπει ας πούμε να σώσουμε εκείνο το καημένο το κοριτσάκι του Ντοστογιέφσκι και του Άντερσεν, τη λογοτεχνία, που κουβαλά στα φθαρμένα ρούχα του όλους τους πόνους της ανθρωπότητας, που μας τραβάει απ' το μανίκι ζητώντας σημασία και φροντίδα, και να του δώσουμε μια καλύτερη θέση στα μάτια των νέων ανθρώπων, ακόμα κι αν κάποτε όλα είναι εναντίον μας, ακόμα

κι αν τα πειράματά μας κάποτε αποτυγχάνουν, ακόμα κι αν πέφτουμε, κουραζόμαστε, απελπιζόμαστε, κλεινόμαστε σ' εκείνο το τυπικό στερητικό πλαίσιο το χωρίς ανατάσεις, χωρίς εξόδους, χωρίς εξάρσεις, ακόμα κι αν μας πουν γελοίους, τρελούς, ονειροπόλους. Κλείνω λοιπόν απευθύνοντας σε όλους εμάς το επιλογικό ερώτημα ενός παλιότερου άρθρου μου, ένα ερώτημα που τέθηκε κάποτε με αγωνία σ' εμένα από τους μαθητές μου, όταν σ' ένα άλλο πείραμα διέκοψα την ανάγνωση από *Το όνειρο ενός γελοίου*⁵ ακριβώς στο σημείο όπου ο ήρωας «λαχανιάζοντας ανεβαίνει τη σκάλα που φτάνει ως το πέμπτο πάτωμα» αφήνοντας πίσω του το απελπισμένο κοριτσάκι που ζητούσε βοήθεια και ετοιμάζεται να μπει στο σπίτι του για να θέσει τέρμα στη ζωή του σ' ένα μάταιο κόσμο: Τι έγινε τελικά μ' εκείνο το κοριτσάκι; Λοιπόν, τι θα γίνει μ' εκείνο το κοριτσάκι;

⁵ Φιοντόρ Μ. Ντοστογιέφσκι, *Το όνειρο ενός γελοίου*, μετάφραση και επίμετρο Σωτήρης Γουνελάς, Αθήνα, εκδόσεις ΑΡΜΟΣ, 1996.



Εναλλακτικές
μορφές διδασκαλίας

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Δρ Νίκη Μελανίδου
Φιλολόγος (Αγγλική Σχολή Λευκωσίας)

Ειδική Επιστήμονας Διδασκαλίας
(Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Κύπρου)

Εκπαιδεύτρια στο Μητρώο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Η εισήγηση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και περιλαμβάνει προτάσεις που θα βελτιώσουν τη διαδικασία της μάθησης. Προτείνεται η δημιουργία διδακτικού προγράμματος που προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που θα λαμβάνει υπόψη το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των μαθητών, το πολιτιστικό τους πλαίσιο και τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Η επιτυχία του προγράμματος διδασκαλίας λογοτεχνίας εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται. Καταρχάς, ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων και των υλικών να γίνεται με τρόπο που να είναι προσβάσιμα και κατανοητά για τους μαθητές και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και ερμηνείας λογοτεχνικών κειμένων να επιτυγχάνονται μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Επιπλέον, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία πρέπει να επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές θα αισθάνονται άνετα να εκφράζουν τις απόψεις τους και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους σχετικά με τη λογοτεχνία και τον πολιτισμό τους. Η διαφοροποίηση μπορεί να περιλαμβάνει ποικίλες εργασίες προφορικού ή γραπτού λόγου που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα και βοηθά στην ατομική πρόοδο, προάγει την ανεξάρτητη σκέψη, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Παράλληλα, να δημιουργείται ένα περιβάλλον διδασκαλίας που ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως των διαφορών τους και συμβάλλει στην προώθηση της ισότητας και της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η εισήγηση έχει ως βασικό στόχο τη συζήτηση των οφελών που προκύπτουν από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία. Επίσης, εξετάζεται ο ρόλος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία στο γυμνάσιο και αναδεικνύονται οι θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν αυτήν την πρακτική. Δεύτερος στόχος

είναι η ανάδειξη της ανάγκης για διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση, με την προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων στις ξεχωριστές ανάγκες και δεξιότητες των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία. Εξετάζονται επίσης οι προκλήσεις και τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία. Αυτοί οι στόχοι αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την προώθηση της ολικής εκπαίδευσης των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, όταν πρόκειται για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο γυμνάσιο, η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς προσφέρει μια ευκαιρία για την ένταξή τους στο νέο περιβάλλον, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, και την ενίσχυση της γλωσσικής επάρκειάς τους.

Στην προσπάθεια να αναλύσουμε πώς μπορεί να διαμορφωθεί μια διδακτική διαδικασία που να λαμβάνει υπόψη τις ξεχωριστές ανάγκες και δεξιότητες των μαθητών προσφέροντας ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, είναι χρήσιμο να ληφθούν υπόψη οι προτάσεις πολλών ερευνητών που έχουν επισημάνει τη σημασία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα τη σύνδεση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα και τη συμβολή της στη διαπολιτισμικότητα. Σύμφωνα με τον Smith, η λογοτεχνία μπορεί να ενισχύσει την κριτική σκέψη των μαθητών και να βελτιώσει το επίπεδο της γλωσσικής τους γνώσης.¹ Επιπλέον, η μελέτη της Johnson επικεντρώνεται στην ένταξη της λογοτεχνίας ως εργαλείου για την καλλιέργεια της ευαισθησίας στον πολιτισμό και την προώθηση της πολυπολιτισμικής κατανόησης.² Στο βιβλίο των Carter και Stockwell, εξετάζεται η σχέση μεταξύ γλώσσας και λογοτεχνίας και αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο η λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την ενίσχυση της γλωσσικής επάρκειας.³ Επίσης, το βιβλίο του Lazar εστιάζει στο πώς η λογοτεχνία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδασκαλία της γλώσσας. Ο συγγραφέας εξετάζει πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν τη λογοτεχνία στο διδακτικό πλαίσιο για να βοηθήσουν τους μαθητές

¹ Christopher Smith, “The Emergence and Development of Work-Integrated Learning (WIL): Implications for Assessment, Quality, and Quality Assurance in Higher Education” στο Christopher Ng, Roger Fox, and Masako Nakano (επιμ.), *Reforming Learning and Teaching in Asia-Pacific Universities in Advanced Economies: Influences of Globalized Processes*, Netherlands, Springer, 2016, σσ. 322–347.

² Karen Johnson, “The Relevance of a Transdisciplinary Framework for SLA in Language Teacher Education”, *The Modern Language Journal*, 103, 2019, σσ. 167–174.

³ Ronald Carter and Peter Stockwell, *Language and Literature: An Introductory Reader in Stylistics*, Routledge, 2008.

να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες.⁴ Σύμφωνα με την έρευνα του Kramersch, η λογοτεχνία δεν αποτελεί απλά μέσο εκμάθησης της γλώσσας, αλλά επίσης προωθεί τη διαπολιτισμική ευαισθησία. Μέσω της ανάλυσης λογοτεχνικών έργων από διάφορες πολιτισμικές προοπτικές, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν διαφορετικές πολιτισμικές αξίες και προσεγγίσεις.⁵

Αναμφίβολα, πολλές μελέτες υπογραμμίζουν τη σημασία της συνένωσης της λογοτεχνίας, της γλώσσας και της διαπολιτισμικότητας. Για παράδειγμα, στο έργο του Agar, υπογραμμίζεται πως η γλώσσα είναι συνυφασμένη με τον πολιτισμό και η διαπολιτισμική επίγνωση είναι ουσιώδης, ενώ η λογοτεχνία, ως πηγή γλωσσικού πλούτου και πολιτισμικής πληροφορίας, αποτελεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που ενισχύει τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών.⁶ Ακόμη, οι προτάσεις των Byram και Zarate εξετάζουν την ανάγκη ανάπτυξης διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και υποστηρίζεται ότι η λογοτεχνία, μέσω της ανάλυσης λογοτεχνικών κειμένων από διάφορες κουλτούρες, μπορεί να ενισχύσει τον σεβασμό προς διαφορετικές προσεγγίσεις και αξίες.⁷ Στο άρθρο του Widdowson, επισημαίνεται πως η λογοτεχνία στη διδασκαλία της γλώσσας ενισχύει την κατανόηση του πολιτισμού και η ανάλυση λογοτεχνικών έργων διευρύνει τον πολιτισμικό χαρακτήρα των μαθητών.⁸ Στη συνέχεια, το έργο του Alptekin αναφέρει την ανάγκη ανάπτυξης διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και εκφράζεται η άποψη ότι η λογοτεχνία μπορεί να προωθήσει την πολυπολιτισμικότητα και να αναπτύξει δεξιότητες που είναι πολύτιμες για τη ζωή των μαθητών.⁹

Με όλα όσα αναφέρθηκαν, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αναδεικνύεται ως μια πολύτιμη πρακτική με θετικές επιπτώσεις τόσο στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων όσο και στη διαπολιτισμική ευαισθησία των μαθητών. Η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο για να εξερευνήσουμε ένα πολύπλοκο θέμα όπως η μετανάστευση και η προσφυγιά. Μπορεί να λειτουργήσει ως καθρέφτης, προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να επικυρώσουν τις δικές τους εμπειρίες. Ταυτόχρονα, μπορεί να λειτουργήσει ως «παράθυρο», προσφέροντας σε άλλους μαθητές μια νέα προοπτική, κάποιες

⁴ Gillian Lazar, *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge University Press, 1993.

⁵ Claire Kramersch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, 1993.

⁶ Mary Agar, "The Intercultural Frame", *International Journal of Intercultural Relations*, 18, (2), 1994, σσ. 221-237, [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90029-9).

⁷ Michael Byram and Gonzalo Zarate, *The Social and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Council of Europe, 1997.

⁸ Henry G. Widdowson, *Practical Stylistics*, Oxford, Oxford University Press, 1992.

⁹ Canan Alptekin, "Towards Intercultural Communicative Competence in ELT", *ELT Journal* 56, (1), 2002, σσ. 57-64, <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>.

βασικές γνώσεις και ίσως έναν πιο ενδιαφέροντα τρόπο να κατανοούν την οπτική ενός άλλου μαθητή, να μαθαίνουν να μπαίνουν στη θέση του πρόσφυγα/μετανάστη, με άλλα λόγια να αποκτούν τη δεξιότητα της κοινωνικής επίγνωσης και της ενσυναίσθησης. Μέσω της ανάγνωσης, της γραφής και της συζήτησης, οι μαθητές μαθαίνουν να αναλύουν και να προβληματίζονται για θέματα όπως τους λόγους της μετανάστευσης και της προσφυγιάς και τους τρόπους συμπερίληψης των συμμαθητών τους στην κοινωνία.

Στην προσπάθεια να αναλύσουμε πώς μπορεί να διαμορφωθεί μια διδακτική διαδικασία που να λαμβάνει υπόψη τις ξεχωριστές ανάγκες και δεξιότητες των μαθητών, προσφέροντας ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο βασισμένοι στις αναφορές από τη βιβλιογραφία, καταλήγουμε σε σημαντικά συμπεράσματα και παρατηρήσεις:

Πρώτον, η έρευνα έχει καταδείξει τη σημασία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Οι ερευνητές Smith,¹⁰ Johnson,¹¹ Carter και Stockwell,¹² Lazar,¹³ και Kramsch¹⁴ έχουν επισημάνει τον ρόλο της λογοτεχνίας στη βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών, την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και την προώθηση της πολυπολιτισμικής κατανόησης. Δεύτερον, η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό μέσο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Οι ερευνητές Agar,¹⁵ Byram και Zarate¹⁶ και Widdowson¹⁷ υπογραμμίζουν ότι η λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν διάφορες πολιτισμικές αξίες και προσεγγίσεις, προάγοντας τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Τρίτον, η σύνδεση μεταξύ λογοτεχνίας, γλώσσας και διαπολιτισμικότητας αναδεικνύει τη λογοτεχνία ως ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να αναδείξει την πλούσια πολυπολιτισμική πλευρά των μαθητών. Τέλος, η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν επηρεάζει μόνο την εκμάθηση της γλώσσας, αλλά επίσης προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι πολύτιμες για τη ζωή των μαθητών, τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας και τη διαπολιτισμική επίγνωση. Συνολικά, η ένταξη της λογοτεχνίας στη διδασκαλία δημιουργεί ένα πλούσιο εκπαιδευτικό περιβάλλον που προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη, τη διαπολιτισμική ευαισθησία και την πολυπολιτισμική κατανόηση των μαθητών. Αναδεικνύει τον πολιτισμικό πλούτο και την ποικιλομορφία των εμπειριών τους, προετοιμάζοντάς τους για την πρόκληση της διεθνούς κοινότητας και της παγκόσμιας κοινωνίας.

¹⁰ Christopher Smith, "The Emergence and Development ...

¹¹ Karen Johnson, "The Relevance of a Transdisciplinary Framework ...

¹² Ronald Carter and Peter Stockwell, *Language and Literature* ...

¹³ Gillian Lazar, *Literature and Language Teaching* ...

¹⁴ Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching* ...

¹⁵ Mary Agar, "The Intercultural Frame"...

¹⁶ Michael Byram and Gonzalo Zarate, *The Social and Intercultural Dimension* ...

¹⁷ Henry G. Widdowson, *Practical Stylistics* ...

1. Η λογοτεχνία στο Γυμνάσιο

Στην ανάλυση των δεικτών της λογοτεχνίας για τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, παρατηρείται ότι δε γίνεται καμία αναφορά στις θεματικές της προσφυγιάς και μετανάστευσης. Αυτό ενδεχομένως να οδηγεί σε μια περιορισμένη αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων που σχετίζονται με τη μετανάστευση και την προσφυγιά. Ωστόσο, στη Β' Γυμνασίου, οι δείκτες επιτυχίας καλούν τους μαθητές να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την πολιτιστική τους κληρονομιά και την εθνική τους ταυτότητα. Αυτό αναφέρεται συγκεκριμένα στην αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της Κύπρου και τη διάκριση ομοιοτήτων και διαφορών με τις παραδόσεις των άλλων λαών. Η προτεινόμενη εφαρμογή σε κείμενα που αφορούν το ταξίδι και τη μετανάστευση προσφέρει μια ευκαιρία να εξεταστούν αυτές οι θεματικές πτυχές. Στη Γ' Γυμνασίου, οι δείκτες επιτυχίας προτρέπουν τους μαθητές να διακρίνουν τη συλλογικότητα και την ατομικότητα στη λογοτεχνία. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να αντιλαμβάνονται τις διάφορες προσεγγίσεις και φωνές που παρουσιάζονται στη λογοτεχνία. Ωστόσο, παρατηρείται ότι και πάλι δεν υπάρχει σαφής αναφορά στις θεματικές της προσφυγιάς και της μετανάστευσης. Στο πλαίσιο αυτό, το μόνο σχετικό κείμενο που προτείνεται είναι το κείμενο της Ρήνας Κατσελλή, *Πρόσφυγας στον τόπο μου*, το οποίο πιθανόν να μην αρκεί για μια εκτενή και ολοκληρωμένη ενασχόληση με τις συγκεκριμένες θεματικές.

Αυτό υποδηλώνει ότι η ενασχόληση με τα θέματα προσφυγιάς, μετανάστευσης και πολυπολιτισμικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις και χρειάζεται επέκταση και εμβάθυνση. Παρόλο που έχει σημειωθεί πρόοδος στην ενσωμάτωση των πτυχών αυτών στην εκπαίδευση, υπάρχουν ορισμένες κρίσιμες πτυχές που πρέπει να ληφθούν υπόψη:

- **Αναβάθμιση της Παιδαγωγικής Προσέγγισης:** Η διδασκαλία των θεμάτων προσφυγιάς και μετανάστευσης απαιτεί προηγούμενη γνώση των εκπαιδευτικών για τα σχετικά προβλήματα και τις προκλήσεις. Εκπαιδευτικά προγράμματα και κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητα για να διασφαλιστεί ότι έχουν τα απαραίτητα εργαλεία για να διδάξουν αποτελεσματικά τα θέματα αυτά.
- **Συνεργασία με Κοινωνικούς Φορείς:** Η εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στο σχολείο αλλά να επεκτείνεται και σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και οργανώσεις που ειδικεύονται στα προβλήματα προσφύγων και μεταναστών. Αυτή η συνεργασία μπορεί να παρέχει πρακτικές εμπειρίες και συμπληρωματικό υλικό για τους μαθητές.
- **Συμπερίληψη της τοπικής πραγματικότητας:** Είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η τοπική πραγματικότητα και οι κοινότητες όπου διδάσκεται η λογοτεχνία. Κάθε περιοχή μπορεί να έχει διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικούς πόρους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της διδασκαλίας περί προσφύγων και μεταναστών.

- Στήριξη των μαθητών: Πέρα από τη διδασκαλία, είναι σημαντικό να παρέχεται συναισθηματική υποστήριξη στους μαθητές που είναι πρόσφυγες ή μετανάστες. Η κατανόηση των προσωπικών τους εμπειριών και αναγνώριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν είναι ουσιαστικά για την επιτυχή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Ενίσχυση της ευαισθητοποίησης και επίγνωσης: Η διδασκαλία αυτών των θεμάτων πρέπει να προωθεί τη συνειδητοποίηση των μαθητών για την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να ενθαρρύνει την ανάλυση και τον διάλογο για τις προκλήσεις και τα οφέλη της πολυπολιτισμικότητας.

Με την εφαρμογή αυτών των αρχών και την αντιμετώπιση των προκλήσεων με συνεχή επέκταση και βελτίωση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, αλλά και την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος και των κειμένων της λογοτεχνίας, η εκπαίδευση μπορεί να προετοιμάσει τους μαθητές για την αντιμετώπιση των πολυπολιτισμικών προκλήσεων του σύγχρονου κόσμου.

1.1. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία προάγει τη γλωσσική, πολιτισμική και κοινωνική τους ανάπτυξη

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη ζωή και την ανάπτυξη των μαθητών, ιδίως εκείνων με μεταναστευτική βιογραφία. Σε αυτή την εισήγηση, θα εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία της λογοτεχνίας προάγει τη γλωσσική, πολιτισμική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία.

α) Γλωσσική Ανάπτυξη

Η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζεται θετικά από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ιδίως όταν πρόκειται για μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία. Η έρευνα του Cummins επισημαίνει τον τρόπο με τον οποίο η επαφή με τη λογοτεχνία συμβάλλει στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών που βιώνουν τη μετανάστευση. Συγκεκριμένα, η ανάλυση κειμένων λογοτεχνίας ανοίγει νέες δυνατότητες για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.¹⁸ Κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ποικίλο λεξιλόγιο και αυτό ενισχύει την ικανότητά τους να κατανοούν και να χρησιμοποιούν διαφορετικές λέξεις και φράσεις στην καθημερινή επικοινωνία τους. Επιπλέον, η ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων βοηθά στην κατανόηση της δομής της γλώσσας, της σημασίας των λέξεων και των φράσεων, και της συνολικής οργάνωσης του κειμένου. Επιπλέον, η διδασκαλία της λογοτεχνίας ενισχύει τις γραπτές και προφορικές

¹⁸ Jim Cummins, "Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School" στο *Chancenungleichheit in der Grundschule*, 45-55, VS Verlag für Sozialwissenschaft, 2008.

δεξιότητες των μαθητών. Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν τις ιδέες τους με σαφήνεια και ποικιλία, ενισχύοντας την επικοινωνία τους σε γλωσσικό επίπεδο, ενώ η ανάλυση της λογοτεχνίας ανοίγει τον δρόμο για την ανάπτυξη των γραπτών δεξιοτήτων. Παράλληλα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές. Όταν αναλύουν κείμενα λογοτεχνίας, καλούνται να ανατρέξουν σε κείμενα, να συγκρίνουν, να αναλύσουν και να αξιολογήσουν το περιεχόμενο και τις προοπτικές των διαφόρων χαρακτήρων. Η κριτική σκέψη μεταφέρεται και εφαρμόζεται σε άλλους τομείς της ζωής τους, βελτιώνοντας την ικανότητά τους να αναλύουν, να σκέφτονται και να κρίνουν πληροφορίες. Συμπερασματικά, η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποδεικνύεται όχι μόνο ως εργαλείο για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και ως μέσο ενίσχυσης της κριτικής σκέψης και της ολοκληρωμένης γλωσσικής επάρκειας των μαθητών, προετοιμάζοντάς τους για την επιτυχή ένταξή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης αποτελεί έναν ουσιαστικό παράγοντα στην εκπαίδευση και εξέλιξη των μαθητών. Η απόκτηση νέων γλωσσικών δεξιοτήτων και η επέκταση του λεξιλογίου αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία για την επικοινωνία και την επιτυχία των μαθητών στη σχολική τους πορεία. Στην παρούσα εισήγηση, θα παρουσιάσουμε τρόπους για την επέκταση του λεξιλογίου, την κατανόηση των δομών της ελληνικής γλώσσας και την απόκτηση νέων γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές εκτίθενται σε ποικίλες γραπτές και προφορικές πηγές.

β) *Επέκταση του Λεξιλογίου*

Η επέκταση του λεξιλογίου αποτελεί σημαντικό στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών. Σύμφωνα με την έρευνα του Nagy και Anderson, η ανάγνωση και η επαναληπτική εκμάθηση λέξεων μέσω του αναγνωστικού υλικού ενισχύουν τη γνώση του λεξιλογίου.¹⁹ Επιπλέον, η διδασκαλία με χρήση ποικίλων λεξικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων επίσης προωθεί την ενίσχυση του λεξιλογίου.²⁰ Η επέκταση του λεξιλογίου βοηθά τους μαθητές να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά, να κατανοούν τα κείμενα και να εκφράζουν τις ιδέες τους με σαφήνεια. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το λεξιλόγιο αποτελεί τον πυρήνα της γλώσσας και επηρεάζει την ικανότητα του ατόμου να εκφράζεται με ακρίβεια και σαφήνεια και να κατανοεί τους άλλους. Πώς λοιπόν η διδασκαλία της λογοτεχνίας συμβάλλει στην επέκταση του λεξιλογίου των μαθητών; Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διάφορα λογοτεχνικά έργα που προσφέρουν πλούσιο υλικό για να διευρύνουν το λε-

¹⁹ William Nagy and Richard Anderson, “How Many Words Are There in Printed School English”, *Reading Research Quarterly*, 19, 1984, σσ. 304-330, <http://dx.doi.org/10.2307/747823>.

²⁰ Andrew Biemiller, “The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition” στο *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, Canadian Language and Literacy Center, 2007, πρόσβαση 1η Σεπτεμβρίου 2023, <http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=19>.

ξιλόγιό τους.²¹ Μέσα από τη συζήτηση, τον αναλυτικό διάλογο και την ανάλυση κειμένων, οι μαθητές εκτίθενται σε νέες λέξεις, εκφράσεις και γραμματικές δομές. Έτσι, η εκτεταμένη ανάγνωση λογοτεχνικών έργων προσφέρει ένα πλούσιο περιβάλλον λεξιλογικής εκμάθησης. Καθώς οι μαθητές ανακαλύπτουν νέες λέξεις και φράσεις στα κείμενα, διευρύνουν το λεξιλόγιό τους και μαθαίνουν πώς να τις χρησιμοποιούν σε διάφορα πλαίσια. Επιπλέον, η χρήση λεξικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων, όπως σταυρόλεξα και κρυπτόλεξα, είναι ένας διασκεδαστικός τρόπος εκμάθησης που ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν νέες λέξεις και τις σημασίες τους, ενώ, δραστηριότητες όπως η δημιουργία λεξιλογικών χαρτών (word maps) βοηθούν τους μαθητές να οργανώνουν και να αναθεωρούν τις νέες λέξεις που μαθαίνουν. Η διδασκαλία με χρήση ποικίλων ειδών λογοτεχνίας, όπως ποίηση, μυθιστόρημα και διήγημα, προσφέρει επίσης ευκαιρίες διεύρυνσης του λεξιλογίου. Κάθε είδος έχει το δικό του λεξιλόγιο και ύφος και οι μαθητές που έρχονται σε επαφή με διάφορα είδη λογοτεχνίας εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και μαθαίνουν πώς να προσαρμόζουν τη γλώσσα τους σε διάφορα πλαίσια. Επομένως, η επέκταση του λεξιλογίου μέσω της λογοτεχνίας αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη της γλωσσικής νοημοσύνης και την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

γ) Κατανόηση των Δομών της Γλώσσας

Η κατανόηση των δομών της ελληνικής γλώσσας αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ακρίβεια και τη σαφήνεια της επικοινωνίας. Παίζει καίριο ρόλο στην ικανότητά μας να εκφραζόμαστε σωστά και να κατανοούμε τους άλλους. Η σημασία αυτής της κατανόησης έχει αναδειχθεί σε πολλές ερευνητικές μελέτες. Σύμφωνα με τη μελέτη του Larsen-Freeman το 2003, η γνώση των γραμματικών και συντακτικών δομών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την παραγωγή και την κατανόηση κειμένων.²² Μαθαίνοντας το πώς λειτουργούν οι προτάσεις και οι γραμματικοί κανόνες που διέπουν τη γλώσσα, αποκτούν τη δυνατότητα να συντάσσουν κείμενα με ακρίβεια και να κατανοούν τα κείμενα που διαβάζουν. Αυτή η γνώση αποτελεί βασική δεξιότητα για τη γλωσσική επικοινωνία. Οι μαθητές, μέσω της ανάλυσης λογοτεχνικών κειμένων, εξερευνούν τις γλωσσικές επιλογές, τις λεξιλογικές δομές και τις συντακτικές δομές που χρησιμοποιούν συγγραφείς για να δημιουργήσουν συγκεκριμένα αποτελέσματα στα κείμενά τους. Η ανάλυση ενισχύει παράλληλα την κατανόηση της γλώσσας και την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν γλωσσικά χαρακτηριστικά για να βελτιώσουν τη δική τους γραπτή έκφραση.²³ Η διδασκαλία που επικεντρώνεται στην ανάλυση προτάσεων και τη χρήση γραμμα-

²¹ Jeff Zwiers, *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms, Grades 5-12*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008.

²² Diane Larsen-Freeman, *Teaching Language: From Grammar to Grammar*, Boston, MA, Thompson-Heinle, 2003.

²³ Beverly Derewianka, *Exploring How Texts Work*, Primary English Teaching Association, 1990.

τικών κανόνων αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο να ενισχυθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Μέσα από ασκήσεις που περιλαμβάνουν τον διαχωρισμό προτάσεων και την ανάλυση των ρημάτων, των ουσιαστικών και των επιθέτων, οι μαθητές μπορούν να εμβαθύνουν στην κατανόηση της γλώσσας. Συμπερασματικά, η κατανόηση των δομών της γλώσσας βοηθά τους μαθητές να επικοινωνούν με σαφήνεια και ακρίβεια.

δ) Απόκτηση Νέων Γλωσσικών Δεξιοτήτων

Η απόκτηση νέων γλωσσικών δεξιοτήτων αποτελεί ουσιαστικό τμήμα της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών και συμβάλλει στον εμπλουτισμό της επικοινωνιακής ικανότητας. Σύμφωνα με την έρευνα του Ellis το 2006, η διδασκαλία που εστιάζει στις γλωσσικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα να παρέχουν συναισθηματικές, περιγραφικές και αφηγηματικές πληροφορίες, συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών.²⁴ Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν τη δυνατότητα να εκφράζουν συναισθήματα, να περιγράφουν γεγονότα και να αφηγούνται ιστορίες με σαφήνεια και ακρίβεια. Αυτό δεν αφορά μόνο στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας αλλά και στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων στη μητρική τους γλώσσα. Επιπλέον, η εκπαίδευση που επικεντρώνεται στη σωστή προφορική και γραπτή επικοινωνία αποτελεί βασικό στοιχείο για την προετοιμασία των μαθητών να ανταποκρίνονται σε ποικίλες καταστάσεις και κοινωνικά περιβάλλοντα. Καθώς αποκτούν δεξιότητες στην αποτελεσματική επικοινωνία, οι μαθητές αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση για την αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η συζήτηση γύρω από λογοτεχνικά θέματα τους ενθαρρύνει να ανταλλάσσουν ιδέες, να παρουσιάζουν επιχειρήματα και να αναπτύσσουν την ικανότητά τους να ακούν και να κατανοούν τις απόψεις των άλλων.²⁵ Συνολικά, η απόκτηση νέων γλωσσικών δεξιοτήτων ενισχύει τη διαπροσωπική επιτυχία, επιτρέποντας στους μαθητές να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε ποικίλες καταστάσεις και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

ε) Γραπτές Δραστηριότητες

Οι γραπτές δραστηριότητες αποτελούν σημαντική συνιστώσα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και συμβάλλουν στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο, και ενισχύουν τις γραμματικές και συντακτικές δεξιότητες των μαθητών. Κατά τη διάρκεια των γραπτών δραστηριοτήτων, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ασκήσουν τις δεξιότητές τους στον γραπτό λόγο. Η παραγωγή γραπτών κει-

²⁴ Rod Ellis, "Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective", *TESOL Quarterly*, 40, 2006, σσ. 83-107.

²⁵ Margaret Nystrand, Adam Gamoran, Richard Kachur, and Catherine Prendergast, "Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom", *Language* 74, 1998, σ. 444, <https://doi.org/10.2307/417942>.

μένων, όπως δοκίμια, αναλύσεις λογοτεχνικών έργων, και αποκρίσεις σε ερωτήσεις, απαιτεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ενώ οι δραστηριότητες ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών να διατυπώνουν τις σκέψεις τους με σαφήνεια και λεπτομέρεια. Ταυτόχρονα, οι γραπτές ασκήσεις προωθούν τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών. Κατά την παραγωγή κειμένων, οι μαθητές ενδέχεται να αναζητούν και να χρησιμοποιούν νέες λέξεις και φράσεις για να εκφράσουν τις ιδέες τους. Επίσης, μπορούν να επεκτείνουν το λεξιλόγιό τους μέσω της ανάγνωσης και της ανάλυσης λογοτεχνικών κειμένων, αποκτώντας νέες λέξεις και κατανοώντας πώς αυτές χρησιμοποιούνται σε διάφορα πλαίσια. Επιπλέον, οι γραπτές ασκήσεις ενισχύουν τις γραμματικές και συντακτικές δεξιότητες των μαθητών. Κατά τη σύνταξη ή την επεξεργασία κειμένων, οι μαθητές πρέπει να εφαρμόζουν τους γραμματικούς κανόνες και τις συντακτικές δομές της γλώσσας και αυτό βελτιώνει την ικανότητά τους να συντάσσουν κείμενα με ακρίβεια και με σωστή χρήση της γραμματικής και του συντακτικού. Συγκεκριμένα, σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Bereiter και Scardamalia το 1987, αποδείχθηκε ότι η παραγωγή γραπτών κειμένων βοηθά στην ανάπτυξη της αναλυτικής σκέψης και της κριτικής σκέψης των μαθητών.²⁶ Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Hayes & Flower το 1980, η γραφή βασίζεται σε γραμματικές και συντακτικές δεξιότητες που συνεχώς αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης.²⁷ Συνεπώς, οι γραπτές δραστηριότητες στη διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελούν αποτελεσματικό μέσο για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους και την ενίσχυση των γραμματικών και συντακτικών τους δεξιοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία λογοτεχνίας συνδυάζει τη λογοτεχνική ανάλυση με την πρακτική εφαρμογή, προάγοντας την ολοκληρωμένη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών.

Εν κατακλείδι, γίνεται σαφές ότι η διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα στην εκπαίδευση και εξέλιξη των μαθητών. Στον σύγχρονο κόσμο, η απόκτηση νέων γλωσσικών δεξιοτήτων και η επέκταση του λεξιλογίου αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για την επικοινωνία και την επιτυχία των μαθητών στη σχολική τους πορεία. Η επέκταση του λεξιλογίου αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς αυξάνει τη γνώση του λεξιλογίου των μαθητών. Η χρήση αναγνωστικού υλικού, παιχνιδιών και δραστηριοτήτων ενισχύει την επέκταση του λεξιλογίου τους, βοηθώντας τους να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά και να κατανοούν τα κείμενα που διαβάζουν. Αυτή η γνώση αποτελεί βασικό συστατικό της γλωσσικής νοημοσύνης και συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Επιπλέον, η κατανόηση των δομών της ελληνικής γλώσσας αποτελεί θεμέλιο λίθο για την επικοινωνία. Η γνώση των

²⁶ Carl Bereiter and Marlene Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*, Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

²⁷ Linda Flower and John Hayes, "A Cognitive Process Theory of Writing", *College Composition and Communication*, 32, (4), 1981, σσ. 365–387, <https://doi.org/10.2307/356600>.

γραμματικών και συντακτικών δομών επιτρέπει στους μαθητές να συντάσσουν κείμενα με ακρίβεια και να κατανοούν τα κείμενα που διαβάζουν, ενώ παράλληλα η διδασκαλία που επικεντρώνεται στην ανάλυση προτάσεων και τη χρήση γραμματικών κανόνων αποτελεί αποτελεσματικό τρόπο να ενισχυθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Τέλος, η απόκτηση νέων γλωσσικών δεξιοτήτων συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών και τους εξοπλίζει με τις απαραίτητες δεξιότητες για την αντιμετώπιση διάφορων καταστάσεων στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η επένδυση στην εκπαίδευση που εστιάζει στη γλωσσική ανάπτυξη αναδεικνύεται ως κρίσιμη για τη διαπροσωπική και επαγγελματική επιτυχία των μαθητών στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

1.2. Πολιτισμική και Κοινωνική Ανάπτυξη

Η πολιτισμική ανάπτυξη αποτελεί ένα σημαντικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, καθώς η λογοτεχνία επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν διάφορους πολιτισμούς και πρακτικές από διάφορες εποχές. Σύμφωνα με την έρευνα της Wardle, η διδασκαλία της λογοτεχνίας ανοίγει νέους πολιτισμικούς ορίζοντες για τους μαθητές και ένας από τους τρόπους με τον οποίο η λογοτεχνία συμβάλλει στην πολιτισμική ανάπτυξη είναι μέσω της παρουσίασης και προβολής διάφορων προοπτικών και κόσμων που διαφέρουν από τον καθημερινό βίο των μαθητών.²⁸ Κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων που προέρχονται από διάφορες εποχές και πολιτισμούς, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικές πραγματικότητες και τρόπους σκέψης και αυτό τους ενθαρρύνει να ανοίξουν το μυαλό τους σε νέες ιδέες και αξίες, καθώς και να αντιληφθούν τον πολιτισμό και την ιστορία άλλων κοινοτήτων. Επιπλέον, η διδασκαλία της λογοτεχνίας ενισχύει την πολυπολιτισμική κατανόηση και την πολιτισμική ευαισθησία των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των λογοτεχνικών κειμένων, οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές αξίες, τις προοπτικές και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες από διάφορους πολιτισμούς. Αυτό ενθαρρύνει την ανοχή και τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν μια πιο ευρεία και πολυπολιτισμική κατανόηση του κόσμου γύρω τους. Τέλος, η διδασκαλία της λογοτεχνίας διευρύνει τον πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών, ενισχύοντας την πολιτισμική ευαισθησία τους και βοηθώντας τους να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν τη διαφορετικότητα και την αξία της σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν επηρεάζει μόνο τη γλωσσική και πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, αλλά συμβάλλει επίσης στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Η συζήτηση και η ανάλυση λογοτεχνικών έργων διευρύνουν τον προσωπικό και κοινωνικό κύκλο των μαθητών, δημιουργώντας ευκαιρίες για διάλογο και συνεργασία. Μέσα από την ανάλυση της λογοτεχνίας, οι μαθητές

²⁸ Frances Wardle, "Multiracial Children in Child Development Textbooks", *Early Childhood Education Journal*, 35, (3), 2007, σσ. 253-259, <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0157-8>.

έρχονται σε επαφή με διάφορους χαρακτήρες και κοινωνικά πλαίσια που διαφέρουν από τα δικά τους. Αυτό τους επιτρέπει να κατανοήσουν διάφορες προοπτικές και να αναπτύξουν ευαισθησία προς τις εμπειρίες, την κουλτούρα και τα βιώματα των άλλων. Μέσω της λογοτεχνίας, μπορούν να συνδεθούν συναισθηματικά με τους χαρακτήρες και να αντιληφθούν τα κοινά συναισθήματα και ανθρώπινες εμπειρίες που μπορεί να μοιράζονται παρά τις πολιτισμικές διαφορές. Επιπλέον, η λογοτεχνία διδάσκει σημαντικές ηθικές και κοινωνικές αξίες. Οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν δεοντολογικά και κοινωνικά ζητήματα που προκύπτουν από τα έργα και να συζητήσουν τις επιπτώσεις των διαφόρων επιλογών των χαρακτήρων. Αυτό ενθαρρύνει την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές προκλήσεις και τα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή. Συνολικά, η διδασκαλία της λογοτεχνίας προάγει την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, ενισχύοντας την ικανότητά τους να συνεργάζονται με άλλους, να κατανοούν τις κοινωνικές προκλήσεις και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη για την κοινωνία στην οποία ζουν.

1.3. Διαπολιτισμική επικοινωνία

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία προωθεί την πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τον σεβασμό προς τις διαφορετικές κουλτούρες. Μέσω της ανάλυσης και της συζήτησης πολυπολιτισμικών θεμάτων στα λογοτεχνικά κείμενα, οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να σέβονται τις διαφορετικές προσεγγίσεις και αξίες που εκφράζονται σε αυτά.²⁹ Αυτό ενισχύει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ικανότητα των μαθητών να συνυπάρχουν ειρηνικά σε μια κοινωνία που αποκομίζει οφέλη από την πολυμορφία των πολιτισμών της.

Επιπλέον, η χρήση λογοτεχνικών κειμένων από διάφορες κουλτούρες και εθνικότητες επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν και να αναπτύξουν εμπειρίες, αντιλήψεις και απόψεις που διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τα κείμενα.³⁰ Αυτές οι εμπειρίες ενισχύουν τον πολιτισμικό τους χαρακτήρα και τους επιτρέπουν να αντιλαμβάνονται τις πολιτισμικές πλευρές της κοινωνίας. Για αυτό λοιπόν, οι μαθητές θα πρέπει να έρχονται σε επαφή με λογοτεχνικά έργα που αντιπροσωπεύουν διάφορες κουλτούρες και εθνικότητες. Αυτό τους δίνει την ευκαιρία να μάθουν για τις διαφορετικές πολιτισμικές εκφάνσεις και τις ποικιλίες της γλώσσας που υπάρχουν στον κόσμο.³¹ Επιπλέον, η ανάγνωση έργων από συγγραφείς με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο εμπλουτίζει την καλλιτεχνική και γλωσσική εμπειρία των μαθητών.

²⁹ Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1997.

³⁰ Karen Risager, *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006.

³¹ Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching* ...

Παράλληλα, τα λογοτεχνικά έργα προβάλλουν κοινωνικά θέματα που σχετίζονται με τις διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές, τις μεταναστευτικές εμπειρίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες και οι πρόσφυγες. Αυτά τα θέματα διδάσκουν τους μαθητές να συνειδητοποιούν τις πολιτισμικές διαφορές και να αναζητούν λύσεις σε σημαντικά προβλήματα της κοινωνίας.³² Μέσω της ανάλυσης αυτών των θεμάτων στα λογοτεχνικά κείμενα, οι μαθητές ενδυναμώνονται ως πολίτες του κόσμου και αναπτύσσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά και να προσφέρουν ενεργά λύσεις σε παγκόσμια θέματα.

Ακόμη, οι μαθητές, μέσα από την ανάλυση και την αντίληψη των χαρακτήρων και των γεγονότων των λογοτεχνικών κειμένων, ενδυναμώνουν την ικανότητά τους να συνδέουν τις ιστορίες με τις δικές τους εμπειρίες, ιστορίες και παραδόσεις. Η αυτο-αναγνώριση ενισχύει την αντίληψή τους για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο γύρω τους, προωθεί την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική σύνδεση με τα λογοτεχνικά έργα.³³

Η Πατέρα αναφέρει τη χρήση της βιβλιοθεραπείας ως μια μέθοδο που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα και προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένων κοινωνικών και συναισθηματικών θεμάτων. Υποστηρίζει ότι η βιβλιοθεραπεία μπορεί να ενισχύσει την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο και να προωθήσει την ανθρωπιστική ανάπτυξη.³⁴ Προσθέτουμε σε αυτό ότι η βιβλιοθεραπεία μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία που μπορεί να αντιμετωπίζουν προκλήσεις κατά την προσαρμογή τους σε νέες κοινωνίες και περιβάλλοντα.

Συνεπώς, μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και την επικοινωνία μέσω λογοτεχνικών κειμένων από διάφορες πολιτισμικές πηγές, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να κατανοούν, να εκτιμούν και να σέβονται την ποικιλομορφία του κόσμου και να αναπτύσσουν διαπολιτισμικές δεξιότητες που τους βοηθούν να αντιμετωπίζουν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα με σεβασμό και κατανόηση. Η λογοτεχνία γίνεται, λοιπόν, ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που προωθεί τη διαπολιτισμική ανταλλαγή, τη συνειδητοποίηση και την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής κοινότητας.

³² Bonny Norton, "Identity, Literacy and the Multilingual Classroom", στο Stephen May (επιμ.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, New York, Routledge, 2013, σσ. 103-122.

³³ Aneta Pavlenko and James Lantolf, "Second Language Learning as Participation and the Reconstruction of Selves", στο James P. Lantolf (επιμ.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, 2001, σσ. 155-177.

³⁴ Anastasia Patera, *Bibliotherapy: The Therapeutic Power of Stories* (Europass, Teacher Academy: Florence, 2021, retrieved from Bibliotherapy > The Therapeutic Power of Stories | By Europass (teacheracademy.eu).

Συμπερασματικά, η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο με πολλαπλά οφέλη για την ανάπτυξη των μαθητών, ιδίως εκείνων με μεταναστευτική βιογραφία. Όπως αναφέρθηκε, η διδασκαλία της λογοτεχνίας συμβάλλει στη γλωσσική, πολιτισμική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης, η λογοτεχνία βοηθά τους μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να κατανοούν τη γλώσσα, και να βελτιώνουν τις γραπτές και προφορικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, ενισχύει την ικανότητά τους να εκφράζουν τις ιδέες τους και να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Στον τομέα της πολιτισμικής ανάπτυξης, η διδασκαλία της λογοτεχνίας διευρύνει τον πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών, επιτρέποντάς τους να εξερευνήσουν διάφορους πολιτισμούς και κουλτούρες. Αυτό διευρύνει τον πολιτισμικό τους προσανατολισμό και ενισχύει την πολυπολιτισμική τους κατανόηση και ευαισθησία. Στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης, η λογοτεχνία προάγει τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και την αντίληψη των κοινωνικών προκλήσεων. Βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχή ένταξή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Συνολικά, η διδασκαλία της λογοτεχνίας επηρεάζει θετικά τη ζωή και την ανάπτυξη των μαθητών, εφοδιάζοντάς τους με τα εργαλεία και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να είναι επιτυχημένοι πολίτες σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η γλωσσική, πολιτισμική και κοινωνική τους ανάπτυξη ενισχύεται και διανοίγονται νέοι πολιτισμικοί ορίζοντες, προετοιμάζοντάς τους για την επιτυχή ένταξη και συμβολή τους στην παγκόσμια κοινότητα.

2. Βασικές αρχές διαφοροποίησης

Η διαφοροποίηση στην εκπαίδευση αποτελεί βασική αρχή για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Προς αυτήν την κατεύθυνση, είναι σημαντικό να εφαρμοστούν οι βασικές αρχές της διαφοροποίησης.

Ποιοτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα: Η ανάγκη για ένα ποιοτικό αναλυτικό πρόγραμμα στον τομέα της εκπαίδευσης έχει αναδειχθεί ως κρίσιμη προϋπόθεση για την επίτευξη της διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την Tomlinson, η διαφοροποίηση απαιτεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα που ορίζει σαφώς τι πρέπει να κατανοούν οι μαθητές σε κάθε στάδιο της εκπαίδευσής τους, τι γνώσεις πρέπει να αποκτήσουν και τι δεξιότητες πρέπει να αναπτύξουν.³⁵ Ένα ποιοτικό αναλυτικό πρόγραμμα παρέχει τον οδηγό για τους εκπαιδευτικούς ώστε να προσαρμόσουν τη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Αυτή η προσέγγιση στο εκπαιδευτικό πεδίο αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν πρόκειται για την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας στην τάξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν εξατομικευμένη υποστήριξη σε κάθε μαθητή. Το ποιοτικό αναλυτικό πρόγραμμα βοηθά επίσης στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, καθώς τους προσφέρει

³⁵ Carol Ann Tomlinson, *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, ASCD, 2001.

σαφείς στόχους και κριτήρια αξιολόγησης. Πέραν της έρευνας της Tomlinson, η ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων από τον Bloom αποτελεί επίσης σημαντική αναφορά στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο Bloom προσέφερε μια ταξινόμηση που περιλάμβανε διάφορα επίπεδα εκπαιδευτικών στόχων και αυτή η ταξινόμηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την ανάπτυξη ποιοτικών αναλυτικών προγραμμάτων που να προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε μαθητή.³⁶ Επιπλέον, η θεωρία του Gardner παρέχει επιπλέον εργαλεία για τη διαφοροποίηση. Σύμφωνα με αυτήν, το πρόγραμμα μπορεί να προσαρμοστεί έτσι ώστε να αξιοποιεί και να αναπτύσσει τα διάφορα ταλέντα και τις ικανότητες των μαθητών. Τέλος, το ποιοτικό αναλυτικό πρόγραμμα αναδεικνύεται ως ουσιαστικό εργαλείο για την επίτευξη της διαφοροποίησης στην εκπαίδευση, προσφέροντας σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, ενθαρρύνεται η εξατομίκευση της εκπαίδευσης και η βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών.³⁷

Συνεχής/Διαρκής/Διαμορφωτική Αξιολόγηση: Η συνεχής, διαρκής και διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Stiggins, αναφέρεται στον όρο «KUD» που δηλώνει τη γνώση (Know), την κατανόηση (Understand), και την εφαρμογή (Do) με την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας.³⁸ Συγκεκριμένα η γνώση αναφέρεται στις πληροφορίες ή τα γεγονότα που οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν μετά την ολοκλήρωση ενός μαθήματος/μιας ενότητας και επικεντρώνεται στην απόκτηση συγκεκριμένων πληροφοριών, εννοιών ή όρων. Η κατανόηση πηγαίνει πέρα από την απλή γνώση και αφορά στην κατανόηση και τη δυνατότητα εξήγησης ή ερμηνείας των πληροφοριών. Υποδεικνύει ότι οι μαθητές όχι μόνο γνωρίζουν το περιεχόμενο, αλλά μπορούν να κατανοήσουν το νόημα και τη σημασία του. Η εφαρμογή αναφέρεται στην εφαρμογή της γνώσης και της κατανόησης. Περιλαμβάνει τη δυνατότητα χρήσης όσων έχουν μάθει οι μαθητές για την επίλυση προβλημάτων, την ολοκλήρωση εργασιών ή την εφαρμογή των εννοιών σε πραγματικές καταστάσεις. Ο Wiliam, διερεύνησε την αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning) και συγκεκριμένα έχει εξετάσει τη χρήση δεδομένων για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Η έρευνά του τελικά αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η συνεχής αξιολόγηση μπορεί να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική πρακτική.³⁹ Επιπλέον, η εργασία των Black & Wiliam αναδεικνύει τη σημασία της διαρκούς αξι-

³⁶ Benjamin Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, New York, Longmans, Green, 1956.

³⁷ Howard Gardner, *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.

³⁸ Richard Stiggins, “Assessment Through the Student’s Eyes”, *Educational Leadership*, 64, (8), 2007, σσ. 22-26.

³⁹ Dylan Wiliam, *Embedded Formative Assessment, Second Edition*, New York, NY, Routledge, 2017.

ολόγησης ως εργαλείου για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.⁴⁰ Η έρευνα του Hattie σχετικά με την επίδραση της αξιολόγησης στη μάθηση αναδεικνύει τη σημασία της ανατροφοδότησης και της συνεχούς επικοινωνίας με τους μαθητές σχετικά με την απόδοσή τους.⁴¹

Κατάλληλες δραστηριότητες με νόημα: Οι κατάλληλες δραστηριότητες με νόημα στην εκπαίδευση αποτελούν κρίσιμο στοιχείο για την αποτελεσματική διδασκαλία και την ανάπτυξη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών, με στόχο την ενίσχυση της μάθησής τους. Κάθε δραστηριότητα πρέπει να έχει ένα σαφές νόημα και να συνδέεται με το περιβάλλον και την πραγματική ζωή των μαθητών. Σύμφωνα με την έρευνα των Wiggins και McTighe, η σχεδίαση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων πρέπει να βασίζεται σε μια σειρά από αρχές.⁴² Η σημαντικότερη από αυτές είναι η αρχή της συνάφειας και της συνέπειας. Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων πρέπει να είναι συναφές με τις ανάγκες και το περιβάλλον των μαθητών. Οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να δουν τη σημασία και την εφαρμογή του μαθήματος στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες για τους μαθητές, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Επίσης, πρέπει να είναι ευέλικτες και να επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και να αναπτύσσουν τις δικές τους λύσεις. Επομένως, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με νόημα αποτελούν βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής εκπαίδευσης και βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τις γνώσεις, την κατανόηση και τις δεξιότητες που χρειάζονται για την επιτυχία τους στη ζωή.

Οικοδόμηση Μαθησιακής Κοινότητας: Η οικοδόμηση μιας μαθησιακής κοινότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την προώθηση της μάθησης και την ανάπτυξη των μαθητών. Σε μια μαθησιακή κοινότητα, οι μαθητές νιώθουν ότι ανήκουν σε ένα περιβάλλον, ότι η φωνή τους ακούγεται και ότι υποστηρίζονται στην πορεία της μάθησής τους. Αυτό διαμορφώνει ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την αυτοεπίγνωση. Αυτή η διαπίστωση δεν είναι σύγχρονη, εφόσον και σύμφωνα με την έρευνα του Vygotsky το 1978, η οικοδόμηση μιας μαθησιακής κοινότητας συνεπάγεται τον σεβασμό της φωνής των μαθητών.⁴³ Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συνεργάτες στη διαδικασία μάθησης και να δίνεται

⁴⁰ Paul Black and Dylan Wiliam, “Assessment and Classroom Learning”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, (1), 2006, σσ. 7–74, doi:10.1080/0969595980050102.

⁴¹ Jacques Hattie, *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, ISBN 978-0-415-69015-7, 2011.

⁴² Grant Wiggins and Jay McTighe, *Understanding by Design*, ASCD, 2005.

⁴³ Lev Semenovich Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, 1978.

έμφαση στη δυνατότητά τους να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του μαθησιακού τους περιβάλλοντος. Οι μαθητές πρέπει να αναλαμβάνουν ευθύνες για τη δική τους μάθηση, να συνεργάζονται με άλλους και να επιδεικνύουν αυτονομία. Ο Wenger ανέπτυξε τη θεωρία των «κοινοτήτων μάθησης» (Communities of Practice) στην οποία υπογραμμίζεται η σημασία της κοινότητας και της συμμετοχής σε αυτήν στην εκμάθηση. Οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από τη συμμετοχή τους σε κοινότητες που μοιράζονται έναν κοινό σκοπό και τα ίδια ενδιαφέροντα.⁴⁴ Άλλοι ερευνητές και παιδαγωγοί, όπως ο Dewey⁴⁵ και ο Gardner,⁴⁶ έχουν επίσης προσφέρει σύγχρονες αναλύσεις και απόψεις για τη μάθηση και την εκπαίδευση που ενισχύουν τη σημασία της κοινότητας και της συνεργασίας. Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητικός φορέας, παρέχοντας την απαραίτητη υποστήριξη και ενθάρρυνση, ενώ οι μαθητές αναπτύσσουν τις δικές τους ικανότητες, γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες. Αυτή η διαδικασία ενισχύει τη μάθηση και την αυτογνωσία των μαθητών, καθιστώντας την εκπαίδευση πιο σημαντική και αποτελεσματική.

Ευέλικτη Ομαδοποίηση: Η ευέλικτη ομαδοποίηση αποτελεί σημαντικό στοιχείο της διαφοροποίησης στην εκπαίδευση. Αυτή η προσέγγιση σχεδιάζει το περιβάλλον της μάθησης έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Κάτω από αυτήν την προοπτική, οι μαθητές δεν είναι απλά αποδέκτες πληροφοριών, αλλά ενεργοί συμμετέχοντες στη διαμόρφωση της δικής τους μάθησης. Κατ' αρχάς με την εξατομικευμένη εργασία ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να εργαστεί ατομικά. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να προχωρήσουν με τον δικό τους ρυθμό, να επικεντρωθούν σε κάτι συγκεκριμένο ή να αντιμετωπίσουν προσωπικές αδυναμίες. Η εργασία σε ζευγάρια (συνεργατική μάθηση) ή σε μικρές ομάδες επιτρέπει στους μαθητές να συνεργαστούν και αυτό προωθεί την αλληλομάθηση, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, στην ολομέλεια δίνεται η ευκαιρία για συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ατομικής ή ομαδικής εργασίας. Οι αναφορές της Tomlinson υπογραμμίζουν τη σημασία της ευελιξίας στον τρόπο που οργανώνεται η μάθηση.⁴⁷ Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δίνει στους μαθητές τον έλεγχο της διαδικασίας μάθησης και βοηθά στην επίτευξη ατομικών εκπαιδευτικών στόχων. Επιπλέον, προωθεί την ενεργό συμμετοχή και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών, προσφέροντας μια πιο προσωπική και αποτελεσματική εκπαιδευτική εμπειρία.

⁴⁴ Etienne Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, U.K.; New York, N.Y., Cambridge University Press, 1998.

⁴⁵ John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, The Free Press, 1997.

⁴⁶ Howard Gardner, *Changing Minds: The Art and Science of Changing Our Own and Other People's Minds*, Boston, MA, Harvard Business School Press, 2006.

⁴⁷ Carol Ann Tomlinson, *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*, ASCD, 2003.

Παραδοσιακή διδασκαλία	Ευέλικτη ομαδοποίηση
 1. Όλοι οι μαθητές αποτελούν μια ομάδα. 2. Η ομάδα είναι ετερογενής. 3. Η διδασκαλία είναι κοινή για όλους/συλλογική. 4. Δυσκολίες για κάποιους μαθητές (π.χ. για τους πιο ντροπαλούς, για τα χαρισματικά παιδιά, για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες) 5. Η αποτελεσματικότητα της π.δ. εξαρτάται από τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών/δε συμμετέχουν όλοι οι μαθητές. 6. Δύσκολη η αξιολόγηση/ο έλεγχος της μάθησης και η ανατροφοδότηση.	 1. Οι μαθητές δουλεύουν ατομικά, σε дуάδες, σε ομάδες και στην ολομέλεια. 2. Οι ομάδες είναι ομοιογενείς ή ετερογενείς. 3. Απευθύνεται σε όλα τα μαθησιακά στυλ/επίπεδα/ανάγκες. 4. Μαθητοκεντρική διδασκαλία/αυξάνει την εμπλοκή των μαθητών στις δραστηριότητες/οι μαθητές κάποιες φορές διδάσκουν. 5. Κάθε μαθητής έχει ευθύνες/τα μέλη της ομάδας σκέφτονται και εκφράζονται. 6. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν/δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες να εργάζονται στο επίπεδό τους/η ε.ο. διευκολύνει την ανατροφοδότηση και τη συλλογή δεδομένων.

Εικόνα 1: Παραδοσιακή και ευέλικτη ομαδοποίηση

Ανάπτυξη σε Υψηλότερο Επίπεδο: Η ανάπτυξη σε υψηλότερο επίπεδο αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης, καθώς προάγει την ανάπτυξη των μαθητών. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στη θεωρία του Bloom από το 1956 και προωθεί την ιδέα ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους πέραν του τρέχοντος επιπέδου τους.⁴⁸ Η κινητήρια δύναμη για τη μάθηση προέρχεται από τον επιθυμητό στόχο της ανάπτυξης. Αυτή η διαδικασία καλεί τους μαθητές να ξεπερνούν τα όριά τους και να διερευνούν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε επίπεδα όπως η αναγνώριση, η κατανόηση, η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση, με στόχο να αναπτύξουν πιο προηγμένες δεξιότητες. Η ανάπτυξη σε υψηλότερο επίπεδο προϋποθέτει τη διαρθρωμένη κατανόηση των θεμάτων και οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αναλύουν, να εφαρμόζουν και να συνθέτουν πληροφορίες και γνώσεις. Είναι σημαντικό να παρέχεται στήριξη και καθοδήγηση στους μαθητές καθ' όλη τη διαδικασία της ανάπτυξης σε υψηλότερο επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι διαθέσιμοι για ερωτήσεις, συζητήσεις και καθοδήγηση. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές είναι σε θέση να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους σε υψηλότερο επίπεδο και να επιτύχουν τη μαθητική επιτυχία. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μετασχηματιστικές εργασίες παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να εμβαθύνουν σε ένα θέμα του ενδιαφέροντός τους, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να εφαρμόσουν τις δεξιότητές τους σε πραγματικές καταστάσεις και να επιτύχουν υψηλότερο επίπεδο κατανόησης. Αυτές οι εργασίες δεν είναι μόνο μια ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη, αλλά και για να αναδειχθούν ως ηγέτες στην τάξη τους, μοιραζόμενοι τις γνώσεις τους με τους συμμαθητές τους. Συνοψίζοντας, η χρήση μετασχηματιστικών εργασιών στην εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές

⁴⁸ Benjamin Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives* ...

να αναπτυχθούν, να εμβαθύνουν στη γνώση και να επιτύχουν υψηλότερο επίπεδο κατανόησης και παράλληλα προωθεί την αυτοπεποίθησή τους και την ενθουσιώδη συμμετοχή τους στη μάθηση.

Συμπερασματικά, οι βασικές αρχές της διαφοροποίησης στην εκπαίδευση είναι κρίσιμες για τη βελτίωση της διδασκαλίας και την ανάπτυξη των μαθητών. Το ποιοτικό αναλυτικό πρόγραμμα παρέχει σαφείς στόχους και κριτήρια αξιολόγησης, ενισχύοντας την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών. Η συνεχής, διαρκής, και διαμορφωτική αξιολόγηση επιτρέπει την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών και προωθεί τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι κατάλληλες δραστηριότητες με νόημα ενδυναμώνουν τη μάθηση των μαθητών, συνδέοντάς την με την πραγματική ζωή και ενθαρρύνοντας την ενεργή συμμετοχή και την κριτική σκέψη. Η οικοδόμηση μαθησιακής κοινότητας δίνει στους μαθητές την αίσθηση ότι ανήκουν σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και προάγει τη συνεργασία και την αυτοεπίγνωση. Η ευέλικτη ομαδοποίηση επιτρέπει την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και την προώθηση της συνεργασίας. Η ανάπτυξη σε υψηλότερο επίπεδο ενθαρρύνει τους μαθητές να ξεπερνούν τα όριά τους και να αναζητούν νέες δεξιότητες και γνώσεις. Όλες αυτές οι αρχές συνδέονται και συμβάλλουν στην προώθηση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης και την ανάπτυξη των μαθητών.

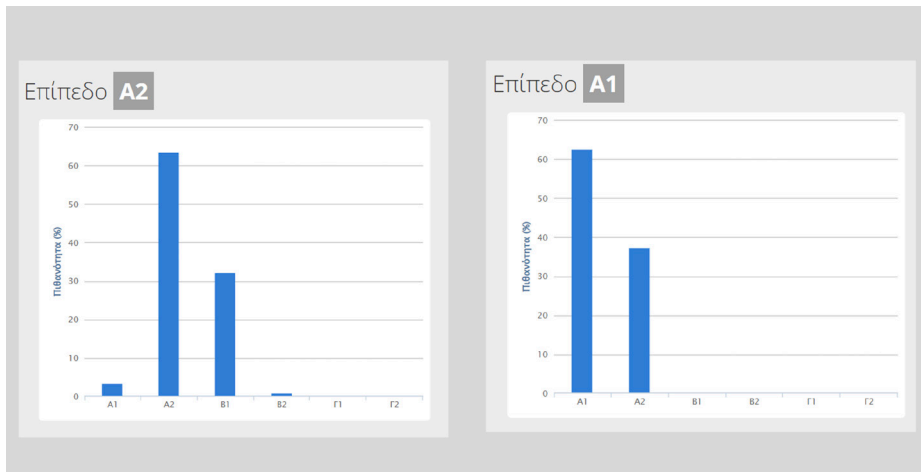
2.1. Διαφοροποίηση επιπέδου δυσκολίας των κειμένων

Η διαφοροποίηση επιπέδου δυσκολίας κειμένων στη λογοτεχνία αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που στοχεύει στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και τις ικανότητες κάθε μαθητή. Αυτή η πρακτική εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία με διάφορους τρόπους.

Κατ' αρχάς, μέσω της προσθήκης ή αφαίρεσης πληροφοριών από το κείμενο, μπορούμε να προσαρμόσουμε το κείμενο στην κατανόηση και τις ικανότητες των μαθητών. Αυτό δίνει τη δυνατότητα να παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία της ιστορίας ή του θέματος σε μια πιο απλή μορφή για μαθητές που χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη, ενώ παράλληλα διατηρεί την προκλητική φύση του για πιο προχωρημένους μαθητές. Επιπλέον, η προσαρμογή της πολυπλοκότητας της γλώσσας στο επίπεδο κατανόησης των μαθητών είναι απαραίτητη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας απλούστερη γλώσσα για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ πιο προχωρημένοι μαθητές μπορούν να αντιμετωπίσουν περίπλοκες δομές και όρους.

Επίσης, η χρήση εικόνων, γραφικών ή διαγραμμαμάτων μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του κειμένου από μαθητές που επωφελούνται από οπτικές αναπαραστάσεις, καθιστώντας το κείμενο πιο προσβάσιμο και ενδιαφέρον. Σε περιπτώσεις όπου ορισμένες λέξεις είναι πολύ δύσκολες για ορισμένους μαθητές, μπορούν να αντικατασταθούν με πιο απλές εκδοχές, εξασφαλίζοντας ότι οι μαθητές δεν θα αποθαρρυνθούν από τη δυσκολία του κειμένου. Τέλος, προσθέτοντας ερωτήσεις ή οδηγίες που καθοδηγούν την ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου, δίνεται στους μαθητές πρόσθετη καθοδήγηση και ενθαρρύνονται να συνδέσουν τις πληροφορίες με σκοπό την κατανόηση.

Η πρακτική της διαφοροποίησης επιπέδου δυσκολίας στη λογοτεχνία διασφαλίζει ότι κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να συμμετέχει στην ανάγνωση και να αναπτύξει τις γλωσσικές του δεξιότητες σε ένα επίπεδο που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του.⁴⁹



Εικόνα 2: Παράδειγμα απλοποίησης βαθμού δυσκολίας κειμένου στο Λογισμικό Αναγνωσιμότητας
<https://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html>

ΜΗΕΡΤΟΛ ΜΠΡΕΧΤ

Για τον όρο «μετανάστες»

Λαθμεμένο μού φαινόταν πάντα τ' όνομα που μας δίνουν: «Μετανάστες».

Θα πει, κείνοι που αφήσαν την πατρίδα τους. Εμείς, ωστόσο, δε φύγαμε γιατί το θέλαμε, λεύτερα να διαλέξουμε μιαν άλλη γη. Ούτε και σε μιαν άλλη χώρα μπήκαμε να μείνουμε για πάντα εκεί, αν γινόταν.

Εμείς φύγαμε στα κρυφά. Μας κυνηγήσαν, μας προγράψανε. Κι η χώρα που μας δέχτηκε, σπίτι δε θα 'ναι, μα εξορία.

Έτσι, απομένουμε δυ πέρα, ασύκαστοι, όσο μπορούμε πιο κοντά στα σύνορα, προσμένοντας του γυρισμού τη μέρα, καρδακλώνοντας το παραμικρό σημάδι αλλαγής στην άλλην όχθη, πνίγοντας μ' ερωτήσεις

κάθε νεοφερμένο, χωρίς τίποτα να ξεχνάμε, τίποτα ν' απαρνιόμαστε, χωρίς να συχωράμε τίποτ' απ' όσα έγιναν, τίποτα δε συχωράμε.

Α, δε μας ξεγελάει τούτη η τριγύρω σιωπή! Ακούμε ίσαμ' εδώ τα ουρλιαχτά που ανταλαούν απ' τα στρατόπεδά τους. Εμείς οι ίδιοι μοιάζουμε των εγκλημάτων τους απόηχος, που κατάφερε τα σύνορα να δρασκελίσει. Ο καθένας μας, περπατώντας μες στο πλήθος με παπούτσια ξεσκισμένα, μαρτυράει την ντροπή που τη χώρα μας μολεύει.

Όμως κανένας μας δε θα μείνει εδώ. Η τελευταία λέξη δεν ειπώθηκε ακόμα.

Λανθασμένο μού φαίνεται το όνομα που μας δίνουν πάντα: «Μετανάστες».

Σημαίνει, εκείνοι που αφήνουν την πατρίδα τους. Εμείς, όμως, δε φεύγουμε γιατί το θέλουμε, δεν είμαστε ελεύθεροι να διαλέξουμε μιαν άλλη γη. Ούτε και σε μιαν άλλη χώρα μπαίνουμε για να μείνουμε για πάντα εκεί. Εμείς φεύγουμε στα κρυφά. Μας κυνηγούν.

Κι η χώρα που μας δέχεται, δεν είναι σπίτι, αλλά εξορία.

Έτσι, μένουμε εδώ, δεν ησυχάζουμε, όσο μπορούμε πιο κοντά στα σύνορα, περιμένουμε την ημέρα που θα γυρίσουμε πίσω, περιμένουμε ένα μικρό σημάδι αλλαγής, ρωτούμε συνέχεια, δεν ξεχνάμε, δε συχωρούμε τίποτα.

[...]

Όμως κανένας μας δε θα μείνει εδώ.

Δε λέμε ακόμα την τελευταία λέξη.

Εικόνα 3: Παράδειγμα απλοποίησης λογοτεχνικού κειμένου

⁴⁹ Carol Ann Tomlinson and Tonya R. Moon, *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 2013.

2.2. Η διαβάθμιση στην εκπαίδευση

Η διαβάθμιση στην εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός τρόπος προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες και τις δεξιότητες των μαθητών.

Ένας τρόπος να επιτευχθεί αυτό, εκτός από τη διαβάθμιση δυσκολίας που προαναφέρθηκε, είναι μέσω της προσφοράς διαφορετικών επιλογών στους μαθητές, προκειμένου να επιλέξουν αυτήν που ταιριάζει καλύτερα στον δικό τους τρόπο σκέψης. Ο Gardner στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αναφέρει πως οι μαθητές έχουν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων και διαφορετικές μορφές ευφυΐας. Με τη διαβάθμιση, οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν σε βάθος στην ύλη ανάλογα με τις ικανότητές τους.⁵⁰ Με την «Ταξινομία Bloom» οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στα διάφορα επίπεδα γνώσης και κατανόησης των μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσθέσουν ερωτήσεις που προκαλούν τη σκέψη και την ανάλυση των μαθητών. Η εργασία του Edward de Bono σχετικά με τη «Σκέψη Εκτός των Συνόρων» (Lateral Thinking) προτρέπει τους ανθρώπους να σκέφτονται εκτός των συνηθισμένων προτύπων και να εξερευνούν εναλλακτικές λύσεις. Με αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσθέσουν ερωτήσεις που προκαλούν τον διαφορετικό τρόπο σκέψης των μαθητών.⁵¹ Με τη διαβάθμιση, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν τη σκέψη τους και να εξηγήσουν τις δικές τους ιδέες. Η προσέγγιση της μάθησης βασισμένης σε κάποιο πρόβλημα (Problem-Based Learning - PBL) προωθεί τη συνεργατική διαδικασία όπου οι μαθητές παρουσιάζουν, εξηγούν και υποστηρίζουν τις ιδέες τους, βοηθώντας έτσι στην εμβάθυνση της κατανόησής τους (Savery & Duffy, 1995). Με τη διαβάθμιση επίσης, οι μαθητές μπορούν να συγκρίνουν τις διάφορες προσεγγίσεις και τρόπους σκέψης. Η προσέγγιση «Συγκριτικής Μάθησης» (Comparative Education) επικεντρώνεται στη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων και πρακτικών σε διάφορες χώρες. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν διαφορετικούς πολιτισμούς και τρόπους σκέψης.⁵²

Σχετικά, η Κουτσελίνη προτείνει μια αποτελεσματική τεχνική διαβάθμισης στην εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τον ρυθμό μάθησης και τις ικανότητες των διαφορετικών μαθητών.⁵³ Αναλυτικά τα βήματα και οι πρακτικές:

Προαπαιτούμενες Δραστηριότητες (π.χ. 1-2): Αυτή η πρακτική επιτρέπει στους μαθητές να ξεκινήσουν από βασικές ασκήσεις ή προαπαιτούμενες δρα-

⁵⁰ Howard Gardner, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books, 1993.

⁵¹ Edward De Bono, *The Use of Lateral Thinking*, Jonathan Cape, 1967.

⁵² David Phillips and Monica Schweisfurth, *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*, London, Continuum, 2007.

⁵³ Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, «Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης: Δυσκολίες και Παρανοήσεις» *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 2020, σσ. 12–29, <https://doi.org/10.12681/dial.25544>.

στηριότητες προτού προχωρήσουν σε πιο προχωρημένα θέματα. Αυτό δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να οικοδομήσουν τις βάσεις τους.

Ρυθμός μάθησης: Οι μαθητές εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό και δεν αναγκάζονται να προχωρήσουν συγχρόνως με τους άλλους. Αυτή η ευελιξία επιτρέπει σε κάθε μαθητή να κατανοήσει πλήρως το υλικό προτού προχωρήσει.

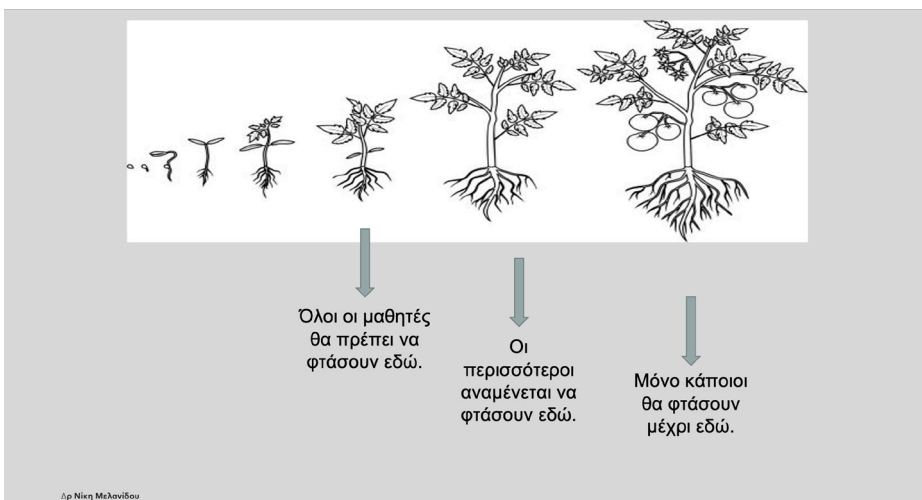
Έλεγχος ανά δύο ή στην ολομέλεια: Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ανταλλάζουν απόψεις, να συζητήσουν και να εξηγήσουν τις λύσεις τους, προάγοντας τον συνεργατικό διάλογο.

Συνέχιση από το σημείο που έμεινε ο καθένας: Αυτή η πρακτική δίνει στους μαθητές τον έλεγχο της προόδου τους. Κάθε μαθητής μπορεί να συνεχίσει από το σημείο που είχε φτάσει, χωρίς να αναγκάζεται να προχωρήσει πριν να είναι έτοιμος.

Δεν ολοκληρώνουν όλοι τις μετασχηματιστικές δραστηριότητες και αυτό δίνει στους μαθητές την ελευθερία να επιλέξουν να επικεντρωθούν στις δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν περισσότερο ή στις δραστηριότητες στις οποίες χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση.

Αυτές οι πρακτικές αντικατοπτρίζουν την αρχή της διαφοροποίησης στην εκπαίδευση, που αναγνωρίζει την ποικιλομορφία των μαθητών και την ανάγκη να προσαρμόζεται η διδασκαλία σε αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζεται ότι κάθε μαθητής μπορεί να εξελίσσεται σύμφωνα με τις δικές του ικανότητες και τον δικό του ρυθμό (Tomlinson, 2001). Επιπλέον, παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν αυτοδιαχειριστικές δεξιότητες και να ανακαλύπτουν τον δικό τους τρόπο σκέψης και εργασίας.

Συνοπτικά, η διαβάθμιση στην εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική πρακτική που αντιμετωπίζει την ποικιλομορφία των μαθητών και επιτρέπει σε κάθε μαθητή να αναπτύξει το δυναμικό του στο μάθημα.



Εικόνα 4: Διαβάθμιση

2.3. Συμπίεση/συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος - Curriculum compacting

Η συμπίεση/συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος, γνωστή και ως «curriculum compacting», είναι μια προσέγγιση στην εκπαίδευση που αποσκοπεί στην προσφορά προσαρμοσμένης εκπαίδευσης σε μαθητές που έχουν ήδη αποκτήσει ανώτερες γνώσεις και δεξιότητες σε ένα εκπαιδευτικό πεδίο, πέρα από το επίπεδο της τάξης τους.⁵⁴ Αυτή η εκπαιδευτική πρακτική στοχεύει στη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των πιο έτοιμων μαθητών και να τους επιτρέψει να προχωρήσουν σε πιο απαιτητικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο.⁵⁵

Βασική αρχή για τη συμπίεση του προγράμματος είναι ότι οι μαθητές δε χρειάζεται να διδαχθούν ξανά το υλικό που ήδη έχουν κατανοήσει, αλλά μπορούν να προχωρήσουν προς το επόμενο επίπεδο της μάθησης.⁵⁶ Κάθε μαθητής εργάζεται με τον δικό του ρυθμό και έτσι έχει την ευκαιρία να αναπτύξει πιο προηγμένες νοητικές δεξιότητες και να εμβαθύνει στη νέα γνώση. Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή της συμπίεσης του προγράμματος διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογήσει τους μαθητές προκειμένου να κατανοήσει το επίπεδο των γνώσεών τους και των δεξιοτήτων τους. Αυτή η αξιολόγηση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει το πού μπορεί κάθε μαθητής να φτάσει και πώς μπορεί να τον υποστηρίξει στην πορεία του προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Η ευελιξία της συμπίεσης του προγράμματος δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να προχωρήσει με βάση τις ατομικές του ανάγκες και το επίπεδό του. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα που να εφαρμόζεται σε όλους τους μαθητές, αλλά κάθε μαθητής έχει την ευελιξία να προχωρήσει στο υλικό σύμφωνα με την προσωπική του πρόοδο και τις ανάγκες του. Αυτό διασφαλίζει ότι κάθε μαθητής λαμβάνει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση που ταιριάζει στο επίπεδό του και τις ακαδημαϊκές του ανάγκες.

Η συμπίεση του αναλυτικού προγράμματος είναι σημαντική σε μια τάξη που συνυπάρχουν ελληνόφωνοι και μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία, και υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τη σημασία αυτής της προσέγγισης. Κάθε μαθητής είναι μοναδικός και έχει διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συμπίεση του προγράμματος επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στο επίπεδο των μαθητών, δίνοντας περισσότερο χρόνο για την κατανόηση και την ενσωμάτωση των μαθημάτων. Η συμπίεση του προγράμματος βοηθά στο να μην εφαρμόζεται εις βάρος

⁵⁴ Sally Reis, Marcia Gentry, and Sunhee Park, “Extending the Pedagogy of Gifted Education to All Students”, *Gifted Child Quarterly*, 39, (3), 1995, σσ. 147-154.

⁵⁵ Carol Ann Tomlinson and Marcia B. Imbeau, *Leading and Managing a Differentiated Classroom*, Alexandria, VA, ASCD, 2010.

⁵⁶ Sally Reis and Joseph Renzulli, “Research Related to the Schoolwide Enrichment Model”, *Gifted Child Quarterly*, 58, (1), 2014, σσ. 3-12.

των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, οι οποίοι ενδέχεται να αντιμετωπίζουν γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές, αλλά ούτε και εις βάρος των μαθητών που έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα οι οποίοι είναι πιο έτοιμοι για τη νέα γνώση. Αυτό βοηθά στη διασφάλιση της ισότητας και της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, ωστόσο, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη ορισμένα σημεία. Η συμπίεση του προγράμματος δεν πρέπει να οδηγήσει σε απλοποιήσεις που θα αδικούν τους πιο προχωρημένους μαθητές. Είναι σημαντικό να βρεθεί μια ισορροπία που θα εξυπηρετεί όλους τους μαθητές. Η εκπαίδευση πρέπει να υποστηρίζει την εκμάθηση της γλώσσας και την ένταξη των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, χωρίς να αποκλείει τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Συνολικά, η συμπίεση του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που είναι δίκαιο, πολυπολιτισμικό και προσαρμοσμένο στις ανάγκες όλων των μαθητών.

3. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία απαιτεί εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που να συμβάλλουν τόσο στην κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων όσο και στην ενίσχυση των γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, χρησιμοποιώντας ποικίλες προσεγγίσεις και τεχνικές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν μια πλούσια και διευρυμένη διδακτική μεθοδολογία.

Ρόλοι και Δραματοποίηση: Μια προσέγγιση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι η ανάθεση ρόλων βασισμένων στους χαρακτήρες του λογοτεχνικού κειμένου και η σκηνοθεσία σκηνών. Οι μαθητές μπορούν να αναπαραστήσουν επιλεγμένες σκηνές από το έργο, βελτιώνοντας έτσι την έκφρασή τους, την προφορική γλωσσική δεξιότητα και την αυτοπεποίθησή τους στη χρήση της γλώσσας. Η δραματοποίηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να «βιώσουν» την εμπειρία των χαρακτήρων, κάτι που μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση και την ενσωμάτωση του κειμένου.⁵⁷

Συνδυασμός λογοτεχνίας με τέχνη και δημιουργική γραφή: Ένας συνδυασμός της λογοτεχνίας με άλλες εκφάνσεις τέχνης, όπως η ζωγραφική, το κολάζ και η φωτογραφία, μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργική έκφραση και να συνδυάσει τη χρήση της γλώσσας με την τέχνη. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν έργα τέχνης που απεικονίζουν ένα θέμα, έναν χαρακτήρα ή ένα σημείο από το λογοτεχνικό κείμενο. Αυτή η δραστηριότητα προάγει τη δημιουργική σκέψη και τη συνδυασμένη χρήση της γλώσσας και της τέχνης.⁵⁸ Η δημιουργική γραφή προσφέρει ευκαιρίες για την έκφραση των σκέψεών τους και την εφαρμογή των γνώσεών τους. Ενθαρρύνοντας τους μαθητές να γράφουν διηγήματα, ποιήματα, θεατρικά έργα, τραγούδια και άλλα

⁵⁷ Dorothy Heathcote and Gavin Bolton, *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, 1994.

⁵⁸ Arthur Efland, *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*, Teachers College Press, 2002.

λογοτεχνικά έργα, αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και ενδυναμώνουν τη διαπολιτισμική τους κατανόηση.⁵⁹

Η μέθοδος Jigsaw: Η μέθοδος Jigsaw είναι μια προσέγγιση στην εκπαίδευση που έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης και της ατομικής εξειδίκευσης των μαθητών. Το κάθε στάδιο της μεθόδου Jigsaw αποτελεί σημαντικό βήμα προς την επίτευξη αυτών των στόχων.

1ο Στάδιο – Ατομική μελέτη: Στο πρώτο στάδιο, οι μαθητές εντάσσονται σε μικρές ομάδες και κάθε ένας αναλαμβάνει να μελετήσει ένα συγκεκριμένο μέρος του περιεχομένου. Ο ρόλος του κάθε μαθητή είναι να γίνει «ειδικός» σε αυτό και να αποκτήσει βαθιά κατανόησή του. Σε αυτό το στάδιο εργάζονται εξατομικευμένα όλοι οι μαθητές, γίνονται υπεύθυνοι στη μαθησιακή διαδικασία για ένα τμήμα της νέας ή της προϋπάρχουσας γνώσης και δεν υπάρχει ο κίνδυνος να στηρίζονται στις ικανότητες άλλων μαθητών, δηλαδή κάποιος άλλος να κάνει τη δική τους δουλειά. Αυτό το στάδιο ενισχύει την κατανόηση του υλικού και ο εκπαιδευτικός πρέπει να ελέγχει ότι όλοι οι μαθητές εργάζονται και να στηρίζει αυτούς που χρειάζονται βοήθεια.

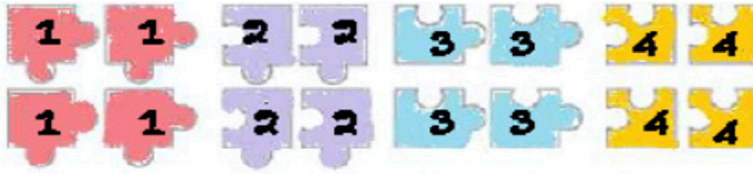


Εικόνα 5: 1ο στάδιο

2ο Στάδιο - Δημιουργία Ομάδων Ειδίκευσης: Στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές δημιουργούν ομάδες ειδίκευσης, όπου συναντώνται οι «ειδικοί» που έχουν μελετήσει το ίδιο θέμα. Εκεί, μοιράζονται τις γνώσεις τους και τις εμπλουτίζουν. Σύμφωνα με τη μελέτη του Slavin, αυτό το στάδιο ενισχύει τη συνεργατική μάθηση και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών.⁶⁰ Επομένως, δουλεύουν ομαδικά και εμπλουτίζουν αυτά που έμαθαν, συζητούν και προβληματίζονται, λύνουν τυχόν απορίες και εξηγούν σε άλλους ώστε όλοι να είναι έτοιμοι να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στην αρχική ομάδα. Και πάλι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να στηρίζει όσους τον χρειάζονται και οι μαθητές όχι απλώς να αντιγράφουν όσα υπαγορεύει κάποιος/α άλλος/η αλλά να συζητούν, να διερευνούν αν κάτι είναι όντως σωστό και να διαφωνούν αν χρειάζεται.

⁵⁹ Gail Heald-Taylor and J. Green, “Bringing Literacy to Life: Issues and Options in Adult ESL Literacy”, *TESOL Quarterly*, 42, (3), 2008, σσ. 447-468.

⁶⁰ Robert Slavin, *Cooperative Learning*, New York, NY, Longman, 1983.



Εικόνα 6: 2ο στάδιο

3ο Στάδιο – Επιστροφή στις Αρχικές Ομάδες: Στο τρίτο στάδιο, οι μαθητές επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες και παρουσιάζουν τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, το κάθε μέλος μοιράζεται τις γνώσεις που έχει αποκτήσει, ενώ οι υπόλοιποι ακούν και συμβάλλουν στην κατανόηση του θέματος. Ο σκοπός είναι η δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας από τις διάφορες πλευρές του θέματος. Οι μαθητές γίνονται ειδικοί, ανεξάρτητοι και ενεργοί στη διαδικασία της μάθησης και είναι σε θέση να διδάξουν κάτι στους υπόλοιπους. Οι μικρές ομάδες επιτρέπουν και στους πιο ντροπαλούς μαθητές να πάρουν τον λόγο, εφόσον όλοι με τη σειρά πρέπει να διδάξουν στους υπόλοιπους το 1ο, το 2ο, το 3ο και το 4ο μέρος του μαθήματος αντίστοιχα. Το αίσθημα της ευθύνης επίσης απέναντι στα άλλα τρία μέλη της ομάδας είναι σημαντικό για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, αλλά και για την ανάγκη να μάθουν και να είναι σε θέση να διεκπεραιώσουν εκείνο για το οποίο είναι υπεύθυνοι. Σε αυτό το στάδιο καλλιεργείται η δεξιότητα της οργάνωσης των πληροφοριών και των ιδεών, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η συνεργασία μεταξύ των μελών, η αποτελεσματική επικοινωνία με άλλους και η αξιολόγηση των πληροφοριών.



Εικόνα 7: 3ο στάδιο

4ο Στάδιο – Παρουσίαση και Συζήτηση: Το τέταρτο στάδιο περιλαμβάνει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τη διεξαγωγή συζήτησης στην ολομέλεια. Κατά την παρουσίαση, τα μέλη της κάθε ομάδας εξηγούν τις πληροφορίες που συγκεντρώσαν, ενώ οι άλλοι μαθητές ακούν και θέτουν ερωτήσεις. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τις απόψεις τους και να ακούν τους άλλους. Σύμφωνα με μία μελέτη, η συνεργατική μάθηση μέσω της μεθόδου Jigsaw ενισχύει την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών στην ανώτερη εκπαίδευση.⁶¹ Σε αυτό το στάδιο, στην ολομέλεια ενισχύονται σημαντικές δεξιότητες, όπως η δεξιότητα της

⁶¹ David Johnson, Roger Johnson, and Edythe Holubec, *Cooperation in the Classroom*, Edina, MN, Interaction Book Company, 1998.

ομιλίας και της παρουσίας σε κοινό, η επιλογή των πιο σημαντικών πληροφοριών και ιδεών, η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης. Και στο 2ο αλλά και στο 3ο στάδιο καλλιεργείται η ικανότητα της ακρόασης, ο σεβασμός της άλλης άποψης και η ευγένεια στην επικοινωνία.

Συνοψίζοντας, η μέθοδος Jigsaw παρέχει ένα πλαίσιο όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις ατομικές και συνεργατικές δεξιότητές τους, ενισχύοντας την κατανόηση του υλικού και τη δυνατότητά τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους.

3.1. Εφαρμογή στην τάξη

Η μέθοδος Jigsaw μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική προσέγγιση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε τάξεις με μικτές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψη:

Γλωσσική Προετοιμασία: Είναι σημαντικό να εξασφαλίσετε ότι οι μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα έχουν την απαραίτητη γλωσσική υποστήριξη. Μπορεί να χρειαστεί να προσφέρετε πρόσθετα μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για τη βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

Συνεργασία και Επικοινωνία: Η μέθοδος Jigsaw βασίζεται στη συνεργασία και στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να επικοινωνούν ανοιχτά και να συνεργάζονται. Αυτό μπορεί να απαιτήσει επιπλέον προσπάθειες για τη διασφάλιση της συμπερίληψης των μαθητών.

Ατομικές Ανάγκες: Καθώς οι μαθητές μπορεί να έχουν διαφορετικά επίπεδα και ανάγκες, η μέθοδος Jigsaw μπορεί να απαιτήσει προσαρμογές και ατομική υποστήριξη.

Εποπτεία: Είναι σημαντικό να υπάρχει συνεχής εποπτεία και υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές ακολουθούν τη διαδικασία και κατανοούν το υλικό.

Συνολικά, η μέθοδος Jigsaw μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που ενθαρρύνει την αμοιβαία κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ανεξάρτητα από τη γλωσσική και πολιτιστική τους προέλευση. Ωστόσο, η προετοιμασία, η υποστήριξη και η ευαισθητοποίηση στις ανάγκες των μαθητών είναι ουσιώδεις παράγοντες για την επιτυχία της μεθόδου σε αυτό το πλαίσιο.

3.2. Ημερολόγιο ανάγνωσης

Το ημερολόγιο ανάγνωσης αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο για να ενθαρρύνετε τους μαθητές να διαβάζουν λογοτεχνικά έργα, να αναπτύξουν την ικανότητά τους να αναλύουν τα κείμενα και να συνδέουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και σκέψεις με τη λογοτεχνία. Μπορεί επίσης να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την οργάνωση της ανάγνωσής τους και την παρακολούθηση της προόδου τους.

Οι μαθητές:

- Να επιλέξουν λογοτεχνικά έργα που τους ενδιαφέρουν από μια λίστα με διάφορα είδη λογοτεχνίας ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.
- Να καταγράψουν στο ημερολόγιό τους πληροφορίες για κάθε βιβλίο που διαβάζουν, όπως τον τίτλο, τον συγγραφέα, την ημερομηνία ανάγνωσης και τη σύνοψη της πλοκής.
- Να αναλύσουν τις σκέψεις, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα που προκλήθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κάθε βιβλίου (από ένα συγκεκριμένο μέρος του βιβλίου ή από ένα χαρακτήρα).
- Να αξιολογήσουν το βιβλίο που διάβασαν: να βαθμολογήσουν, να περιγράψουν ποια στοιχεία του βιβλίου τους άρεσαν περισσότερο και ποια λιγότερο, και να διατυπώσουν τις δικές τους σκέψεις για την ποιότητα και το μήνυμα του βιβλίου.

Συζήτηση: Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων στην τάξη, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τα ημερολόγια ανάγνωσης ως βάση. Οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν τις εντυπώσεις τους και να συγκρίνουν τις αντιδράσεις τους με αυτές των συμμαθητών τους, προσφέροντας μια ευκαιρία για πλούσια συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων. Ζητήστε από τους μαθητές να συνδέσουν τα κείμενα που διάβασαν με την προσωπική τους ζωή, εμπειρίες και αξίες. Δώστε τους την ευκαιρία να μοιραστούν παραδείγματα από τη ζωή τους που συνδέονται με τα θέματα ή τους χαρακτήρες των κειμένων. Αυτό μπορεί να ενθαρρύνει την εμπλοκή των μαθητών και να δημιουργήσει πιο προσωπικές συνδέσεις με τη λογοτεχνία.

Διδασκαλία του λεξιλογίου: Η διδασκαλία του λεξιλογίου στη λογοτεχνία για μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία μπορεί να είναι απαιτητική, αλλά υπάρχουν πολλοί τρόποι για να διευκολυνθεί η κατανόηση και η εκμάθηση νέων λέξεων. Ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ακόλουθες στρατηγικές:

- Υπογράμμιση και κατανόηση: Προτείνετε στους μαθητές να διαβάσουν ένα κείμενο και να υπογραμμίσουν τις λέξεις που ήδη γνωρίζουν. Στη συνέχεια, συζητήστε αυτές τις λέξεις και τον τρόπο με τον οποίο έχουν χρησιμοποιηθεί στο κείμενο. Αυτή η στρατηγική ενισχύει την αυτονομία των μαθητών και την ευθύνη τους για την αναζήτηση και την κατανόηση του νέου λεξιλογίου που δε γνωρίζουν.
- Σύνδεση με εικόνες/παντομία: Χρησιμοποιήστε εικόνες ή παιχνίδια παντομίμα για να εξηγήσετε ή να επικοινωνήσετε τις νέες λέξεις. Αντιστοιχίστε τις λέξεις με συναισθήματα, καταστάσεις ή εικόνες, έτσι ώστε οι μαθητές να τις κατανοήσουν καλύτερα.
- Σύνδεση με τη μητρική γλώσσα: Ενθαρρύνετε τους να αναζητήσουν κοινές ρίζες μεταξύ της μητρικής τους γλώσσας και των νέων λέξεων. Αυτή η σύνδεση μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση και την εκμάθηση των λέξεων.
- Ένταξη στην πραγματική ζωή: Συνδέστε το νέο λεξιλόγιο με στιγμές από την

πραγματική ζωή των μαθητών. Παραδείγματα όπως «Τι κάνεις εσύ όταν πηγαίνεις στη θάλασσα;» μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να εφαρμόσουν τις νέες λέξεις σε πραγματικές καταστάσεις. Ζητήστε από τους μαθητές να δημιουργήσουν μια ιστορία ή ένα διήγημα όπου θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις νέες λέξεις σε πραγματικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, μπορείτε να τους ζητήσετε να γράψουν μια ιστορία σχετικά με τις διακοπές τους και να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις που μάθανε για να περιγράψουν τις δραστηριότητες τους στη θάλασσα. Διοργανώστε μια δραστηριότητα όπου οι μαθητές θα παίζουν διάφορους ρόλους και θα χρησιμοποιούν το νέο λεξιλόγιο για να προσομοιώσουν πραγματικές καταστάσεις. Παράδειγμα: Μπορείτε να διοργανώσετε ένα παιχνίδι ρόλων όπου οι μαθητές θα είναι ταξιδιώτες σε ένα νησί και θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις νέες λέξεις για να περιγράψουν τις δραστηριότητές τους. Αν είναι εφικτό, μπορείτε να οργανώσετε μια εκδρομή ή μια επίσκεψη σε ένα μέρος όπου οι μαθητές θα μπορούν να εφαρμόσουν το νέο λεξιλόγιο σε πραγματικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, συζητήστε μαζί τους το νέο λεξιλόγιο που ανακάλυψαν κατά την επίσκεψη. [*Τα παραδείγματα δόθηκαν με αφορμή το ποίημα «Τα παιδιά», Θοδόση Πιερίδη, Α΄ Γυμνασίου, σ. 59.]

3.3. Μετάφραση του ποιήματος στη μητρική γλώσσα

Η χρήση της μετάφρασης του λογοτεχνικού κειμένου στη μητρική γλώσσα των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία αντιπροσωπεύει μια σημαντική πρακτική που συνδέεται με πολλές πτυχές της εκπαίδευσης και της γλωσσικής ανάπτυξης. Παρακάτω θα αναπτύξουμε τα σημαντικότερα θέματα που συνδέονται με αυτήν την πρακτική:

Κατανόηση και σύνδεση με την οικεία γλώσσα και πολιτισμό: Η μετάφραση στη μητρική γλώσσα επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν το λογοτεχνικό κείμενο σε βάθος, καθώς μπορούν να συνδέσουν το κείμενο με την προσωπική τους εμπειρία, πολιτισμό και γλώσσα.⁶² Αυτή η σύνδεση βελτιώνει την κατανόηση του νοήματος, της ατμόσφαιρας και του ύφους του κειμένου.⁶³

Σεβασμός και αναγνώριση πολυγλωσσίας και πολιτιστικής ποικιλομορφίας: Η πρακτική αυτή αναδεικνύει την πολυγλωσσία της τάξης και την πολιτιστική ποικιλομορφία των μαθητών. Συμβάλλει στον σεβασμό και την αναγνώριση των διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών που συνυπάρχουν στην τάξη, προάγοντας τον πολιτισμικό διάλογο.⁶⁴

⁶² Jim Cummins, "Total Immersion or Bilingual Education? ...

⁶³ Linda Gambrell, Jacquelyn Malloy, and Susan Mazzoni, *Evidence-Based Best Practices in Comprehensive Literacy Instruction*, στο L. M. Morrow and L. B. Gambrell (επιμ.), *Best Practices in Literacy Instruction*, 4th ed., New York, Guilford Press, 2011.

⁶⁴ Ofelia García and Angel Lin, *Translanguaging in Bilingual Education*, in *Translanguaging in Bilingual Education*, επιμ. Angel Lin, New York, Springer, 2017, σ. 9, doi:10.1007/978-3-319-02258-1_9.

Η μετάφραση ως εργαλείο για την κατανόηση και την υποστήριξη: Πέρα από την κατανόηση, η μετάφραση είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την εξάσκηση και την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα.⁶⁵ Οι μαθητές εκπαιδεύονται στη χρήση της γλώσσας και τη βελτίωση των λεξιλογικών τους δεξιοτήτων.

Η μετάφραση ως εργαλείο για συζητήσεις και συγκρίσεις: Επιπλέον, η μετάφραση διευκολύνει τις συζητήσεις και τις συγκρίσεις μεταξύ των γλωσσών.⁶⁶ Οι μαθητές μπορούν να αναλύουν τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ της μητρικής τους γλώσσας και της ελληνικής, ενισχύοντας τη γλωσσική τους ευφυΐα.

Η μετάφραση του λογοτεχνικού κειμένου στη μητρική γλώσσα των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία αναδεικνύει τη σημασία της πολυγλωσσίας και της πολιτιστικής ποικιλομορφίας στην εκπαίδευση, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη γλωσσικών, πολιτισμικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Frayer Model: Το Frayer Model είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται κυρίως στον τομέα της εκπαίδευσης για τη διδασκαλία νέων έννοιων και ορισμών. Δημιουργήθηκε αρχικά από τη Frayer και τους συνεργάτες της το 1969. Το Frayer Model είναι ένα γραφικό οργανωτικό πλαίσιο που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν έννοιες πλήρως, εστιάζοντας σε διάφορες διαστάσεις της έννοιας. Συνήθως αποτελείται από τέσσερα κύρια μέρη:

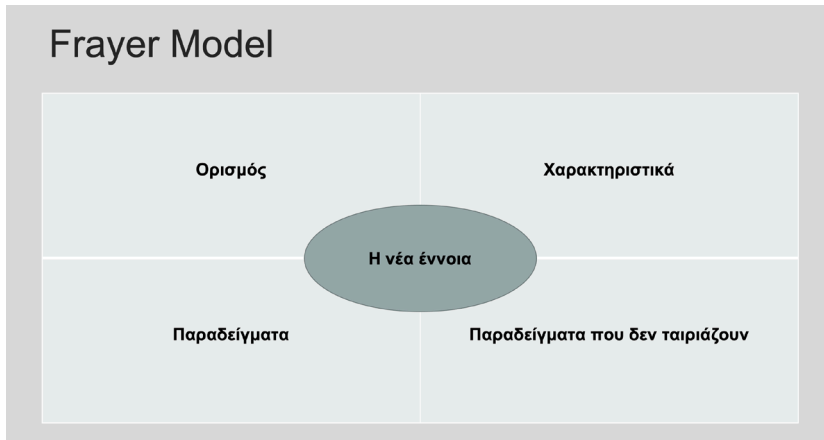
- Τον «Ορισμό» που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη βασική σημασία της έννοιας,
- τα «Χαρακτηριστικά» με σκοπό οι μαθητές να συνδέσουν την έννοια με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά,
- τα «Παραδείγματα» που επεκτείνουν την κατανόηση της έννοιας,
- τα «Μη-Παραδείγματα» που εξηγούν τι δεν ανήκει στην έννοια, με σκοπό οι μαθητές να διαχωρίσουν την έννοια από συναφείς, αλλά διαφορετικές έννοιες.

Το Frayer Model προάγει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τη βαθιά κατανόηση των θεμάτων. Επιπλέον, βοηθά στην επέκταση του λεξιλογίου των μαθητών και στην εισαγωγή νέων εννοιών, διευκολύνει τη σύγκριση και την αντίθεση μεταξύ συναφών εννοιών, ενισχύοντας τη διακριτική σκέψη των μαθητών. Τέλος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλύουν έννοιες και να τις συνθέτουν σε πιο πολύπλοκες έννοιες.⁶⁷

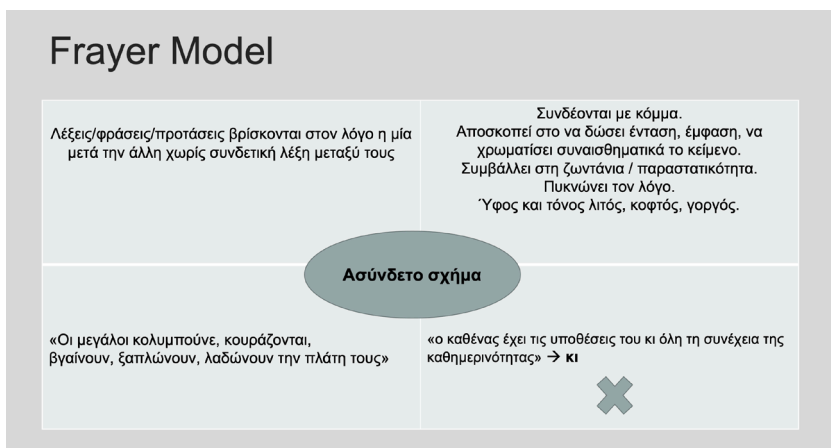
⁶⁵ Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 79, Bristol, Multilingual Matters, 2011.

⁶⁶ Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education* ...

⁶⁷ Dorothy Frayer, William Frederick, and Herbert John Klausmeier, *A Schema for Testing the Level of Cognitive Mastery*, Madison, WI, Wisconsin Center for Education Research, 1969.



Εικόνα 8: Frayer Model



Εικόνα 9: Frayer Model, Παράδειγμα

Think – Pair – Share: Στο μάθημα της λογοτεχνίας, το Think – Pair – Share μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εξέταση και την ανάλυση λογοτεχνικών έργων και θεμάτων. Ας δούμε πώς μπορεί να εφαρμοστεί σε αυτό το πλαίσιο:

Εξατομικευμένη εργασία (Think): Σε ένα μάθημα λογοτεχνίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στους μαθητές ένα απόσπασμα από ένα λογοτεχνικό έργο ή ένα λογοτεχνικό θέμα. Στη συνέχεια, οι μαθητές θα κληθούν να σκεφτούν ατομικά στο πλαίσιο του Think. Για παράδειγμα, μπορεί να τους ζητηθεί να σκεφτούν τον κύριο χαρακτήρα ενός μυθιστορήματος και τις κινήσεις του, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

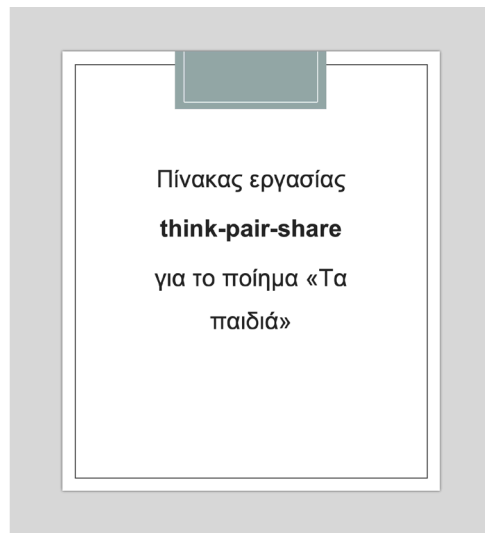
Συνεργατική μάθηση (Pair): Στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές σχηματίζουν ζευγάρια και συζητούν τις σκέψεις τους σχετικά με το λογοτεχνικό έργο ή το θέμα που μελε-

τούν. Κατά τη διάρκεια αυτής της συζήτησης, οι μαθητές μπορούν να συγκρίνουν τις απόψεις τους, να ανακαλύψουν νέες ερμηνείες και να περιγράψουν τις εντυπώσεις τους για το έργο.

Συζήτηση στην ολομέλεια (Share): Στο τρίτο στάδιο, ορισμένα ζευγάρια καλούνται να μοιραστούν τις σκέψεις τους στην ολομέλεια. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να παρουσιάσουν τις δικές τους ερμηνείες και αναλύσεις του λογοτεχνικού έργου μπροστά στην τάξη. Αυτό το στάδιο μπορεί να συνοδεύεται από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών.

Το Think – Pair – Share στο μάθημα της λογοτεχνίας ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην ανάλυση και την ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων. Επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη, να συγκρίνουν απόψεις και να εξερευνήσουν πολλαπλές ερμηνείες της λογοτεχνίας. Αυτή η τεχνική συνδυάζει την ατομική σκέψη με τη συνεργατική μάθηση και την παρουσίαση στην ολομέλεια, προωθώντας έτσι την πλήρη κατανόηση και ανάλυση των λογοτεχνικών έργων.⁶⁸

Βήμα	Ερώτηση	Απαντήσεις/Σημειώσεις
1	Ποια είναι τα βασικά θέματα του ποιήματος;	
2	Ποια συναισθήματα προκαλεί σε εσάς το ποίημα;	
3	Ποιες λέξεις ή φράσεις σας έκαναν εντύπωση και γιατί;	
4	Συνοψίζοντας τις κύριες ιδέες του ποιήματος	



Εικόνα 10: Think-Pair-Share, Παράδειγμα φύλλον εργασίας

“Exit ticket” / Δελτίο εξόδου: για γρήγορη αξιολόγηση της κατανόησης των μαθητών στο τέλος του μαθήματος. Αυτό το είδος διαμορφωτικής αξιολόγησης μπορεί να αξιολογεί τη μάθηση, τη διαδικασία της μάθησης και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Παραδείγματα ερωτήσεων:

- Κάτι που μου άρεσε από το σημερινό μάθημα είναι ... / Μου άρεσε σήμερα που ...

⁶⁸ Claire Howell Major, Elizabeth Barkley, Patricia Cross, and Catherine Major, *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*, San Francisco, CA, Jossey Bass, 2005.

- Γράψε μια πρόταση για βελτίωση του μαθήματος. / Έχετε κάποιες προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί η σημερινή διδασκαλία;
- Γράψτε ένα πράγμα που μάθατε σήμερα. / Ποιο ήταν το πιο σημαντικό πράγμα που μάθατε σήμερα;
- Κάτι που με εξέπληξε από αυτά που έμαθα σήμερα.
- Ένας από τους στόχους μας είναι να συμβάλλουν όλοι οι μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Πόσο καλά πιστεύετε ότι έχει επιτευχθεί αυτό σήμερα; / Με ποιο τρόπο έχετε συνεισφέρει στο σημερινό μάθημα;
- Ποια στοιχεία σχετικά με [...] που εξετάστηκαν στο κείμενο μπορούμε να εφαρμόσουμε στην καθημερινή μας ζωή;
- Χρειάζομαι περισσότερη βοήθεια ... / Δεν είμαι σίγουρος-η αν κατάλαβα ... / Γράψε μια απορία από το σημερινό μάθημα.
- Προτιμώ να εργάζομαι (υπογραμμίστε μία επιλογή) μόνος-η, σε ζευγάρια, σε ομάδες. Εξηγήστε γιατί. / Ποια η άποψή σας για την ομαδική εργασία που είχατε σήμερα; Νομίζετε ότι θα ήταν καλύτερα αν κάνατε αυτή τη δραστηριότητα ατομικά; / Τι πιστεύετε ότι επιτεύχθηκε με τη μικρή ομαδική δραστηριότητα που κάναμε σήμερα;
- Ποιος από τους στόχους του σημερινού μαθήματος νομίζετε ότι έχει επιτευχθεί περισσότερο επιτυχώς; Εξηγήστε. / Ποιος από τους στόχους δεν έχει επιτευχθεί; Γιατί νομίζετε ότι δεν έχει επιτευχθεί;
- Διαβάστε αυτό το πρόβλημα και πείτε μου ποιο θα ήταν το πρώτο βήμα σας για να το λύσετε.
- Χρησιμοποίησα εκτενώς τον πίνακα σήμερα. Ήταν η οργάνωση και το περιεχόμενο του χρήσιμα για εσάς στη μάθηση; Γιατί ή γιατί όχι;
- Πιστεύετε ότι το «διάγραμμα έννοιας» που κάναμε σήμερα, ήταν μια χρήσιμη δραστηριότητα μάθησης για εσάς; Γιατί ή γιατί όχι; (μπορεί να χρησιμοποιηθεί για οποιαδήποτε εκπαιδευτική προσέγγιση/νέα δραστηριότητα).

Fishbowl Socratic Discussion/Συζήτηση: Μια μικρή ομάδα (όχι περισσότερα από 8 μαθητές) κάθεται σε έναν κύκλο, ενώ η υπόλοιπη τάξη κάθεται έξω από τον κύκλο για να παρακολουθήσει τη συζήτηση. Ο εσωτερικός κύκλος συμμετέχει σε μια συζήτηση για ένα κείμενο, έχοντας ήδη κάνει μια λεπτομερή ανάγνωση και ανάλυση του κειμένου. Οι μαθητές έξω από τον κύκλο ολοκληρώνουν μια δραστηριότητα αξιολόγησης σχετικά με τη συζήτηση. Μετά από καθορισμένο χρονικό διάστημα, οι μαθητές ανταλλάσσουν θέσεις μεταξύ τους, δηλαδή οι έξω από τον κύκλο μπαίνουν μέσα και αντίστροφα. Οι ερωτήσεις της συζήτησης μπορούν να επικεντρώνονται σε μια συγκεκριμένη θεματική, π.χ. οι σχέσεις μεταξύ των ηρώων, ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τα ηθικά διλήμματα, οι πράξεις και οι σκέψεις των χαρακτήρων. Οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία θα ήταν προτιμότερο να παρακολουθήσουν πρώτα τη

συζήτηση και έπειτα να συμμετέχουν σε αυτή. Έτσι τους δίνεται περισσότερος χρόνος για προετοιμασία και για καλύτερη κατανόηση του τι πρέπει να κάνουν.

Gallery walk/Εκθεση και περίπατος: Αυτή είναι μια δραστηριότητα που μπορεί να είναι είτε συνεργατική είτε ατομική. Ένα κείμενο διαιρείται σε πολλά μέρη και τοποθετείται σε διάφορα σημεία της τάξης. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (ή εργάζονται ατομικά), με κάθε ομάδα να ξεκινά από ένα διαφορετικό απόσπασμα και δραστηριότητα. Στη συνέχεια, περιφέρονται γύρω από το δωμάτιο, είτε όταν ολοκληρώνουν την εργασία είτε μετά από καθορισμένο χρονικό διάστημα. Η κίνηση στην τάξη μπορεί να είναι ευεργετική επίσης για την αύξηση της συγκέντρωσης και της ανάπτυξης του εγκεφάλου.⁶⁹ Κάποιες ιδέες για την εφαρμογή της στη λογοτεχνία είναι:

- Κατανόηση της πλοκής: Χωρίστε ένα λογοτεχνικό έργο σε διάφορα τμήματα και τοποθετήστε τα σε διάφορα σημεία της τάξης. Οι μαθητές θα πρέπει να περπατήσουν γύρω από την αίθουσα και να διαβάσουν και να αναλύσουν κάθε τμήμα. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του πολιτισμού και των διαφορών πτυχών της αφήγησης.
- Χαρακτηρισμοί και ανάλυση χαρακτήρων: Αναρτώντας τμήματα του κειμένου με περιγραφές χαρακτήρων ή με στοιχεία για τους χαρακτήρες, μπορείτε να δημιουργήσετε ένα «περίπατο στους χαρακτήρες». Οι μαθητές θα πρέπει να εξερευνήσουν την εξέλιξη των χαρακτήρων μέσα από τα διάφορα αποσπάσματα.
- Συμβολισμοί και θέματα: Επιλέξτε σύμβολα ή αναφορές σε συγκεκριμένα θέματα. Οι μαθητές θα πρέπει να ερευνήσουν τους συμβολισμούς και να συζητήσουν πώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη των θεμάτων.
- Συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων: Μετά από τον «περίπατο», οργανώστε μια συζήτηση στην τάξη όπου οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν τις παρατηρήσεις τους και να ανταλλάξουν απόψεις για το κείμενο.

Κύκλοι λογοτεχνίας: μια ομάδα μαθητών (περίπου 4-6 άτομα) διαβάζουν το ίδιο κείμενο και αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της συζήτησης του κειμένου. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να επικεντρωθεί στο λεξιλόγιο, ένας άλλος σε σημαντικές φράσεις, ένας τρίτος στη δημιουργία συνδέσεων με άλλες ιστορίες κλπ. Μετά την ανάγνωση, κάθε μαθητής μοιράζεται αυτό που βρήκε και ακολουθεί συζήτηση. Έτσι κάθε μαθητής εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο του κειμένου, ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη και η ανάλυση της λογοτεχνίας καλύπτοντας διάφορες πτυχές του έργου.

⁶⁹ Christopher Smith, “The Emergence and Development ...

Συμπεράσματα

Συμπεραίνοντας, η διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία απαιτεί μια πολυπολιτισμική προσέγγιση, που δεν αφορά μόνο την εκμάθηση λογοτεχνικών έργων, αλλά είναι επίσης ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της διαθεματικότητας και την προαγωγή της κοινωνικής αλλαγής. Μέσα από την ποικιλία πηγών, τις συζητήσεις, και τη δημιουργική προσέγγιση, οι μαθητές ενθαρρύνονται να μοιραστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες και να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες.

Πέραν της διαφοροποίησης της διδασκαλίας για την προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών, αυτή η πρακτική ενισχύει την ανοχή και τον σεβασμό προς τις διάφορες πολιτισμικές προελεύσεις και εμπειρίες, προωθώντας έτσι την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον, η χρήση τεχνολογίας, διαφόρων μορφών αξιολόγησης, και η ευελιξία στο πρόγραμμα συμβάλλουν στην διαμόρφωση μιας διδακτικής διαδικασίας που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών.

Συνολικά, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία δεν είναι απλώς μια εκπαιδευτική πρακτική, αλλά μια πολυδιάστατη προσέγγιση που προάγει την πολυπολιτισμικότητα, ενισχύει τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην επιτυχία τους όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στη ζωή τους. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας διευρύνει τον ορίζοντα των μαθητών, προσφέροντας τους μια πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία που ενισχύει την ανοχή και την κατανόηση προς τους συμμαθητές τους και την ευαισθητοποίηση στις πολιτισμικές διαφορές.

Είναι αναμφισβήτητο ότι η εφαρμογή των εισηγήσεων για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία θα συναντήσει αρκετές δυσκολίες. Αυτές οι δυσκολίες ανακύπτουν από το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί, που έχουν ξεκινήσει τον εκπαιδευτικό τους προσανατολισμό σε μια νέα χώρα όπου η γλώσσα και ο πολιτισμός διαφέρουν από τους δικούς τους, βρίσκονται συχνά σε αρχικά στάδια ελληνομάθειας. Η λογοτεχνία μπορεί να μην αγκαλιάζεται από τους συγκεκριμένους μαθητές, ειδικά αν δεν έχουν ακόμα αποκτήσει τις βασικές ικανότητες στην ελληνική γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι έτοιμο να προσφέρει υποστήριξη σε αυτούς τους μαθητές για την ενίσχυση της γλωσσικής τους ικανότητας. Επιπλέον, η διδασκαλία της λογοτεχνίας πρέπει να προσαρμοστεί ώστε να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών. Συνεπώς, η προσέγγιση δεν αποτελεί απλή εφαρμογή των προτεινόμενων αλλαγών, αλλά απαιτεί συνεχή προσπάθεια από τους εμπλεκόμενους για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα είναι ευνοϊκό για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία.

Αντί επιλόγου:

Όπως τονίζει η Luisa Marques, Συντονίστρια Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στη Διεθνή Αμνηστία της Πορτογαλίας, η κοινή εμπειρία που μοιράζονται οι πρόσφυγες μέσα από τα λόγια τους έχει σημαντική επίδραση στον τρόπο που οι νέοι αντιλαμβάνονται την κατάσταση των προσφύγων. Η λογοτεχνία δίνει την ευκαιρία στους πρόσφυγες να μοιραστούν τις ιστορίες τους, και μέσω αυτής της διαδικασίας, οι υπόλοιποι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ακούσουν και να μάθουν όλα όσα έχουν βιώσει. Αυτό δημιουργεί ένα περιβάλλον αμοιβαίας κατανόησης και ενσυναίσθησης, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις προσωπικές εμπειρίες και την πολυπολιτισμικότητα. Συγκεκριμένα, ανέφερε: «We can show images or present statistics about the refugee crisis, but when you listen to Zacaria and Abir, and hear them talking and sharing all the things they've had to go through to survive, this is much more powerful than all the images you can show».⁷⁰

⁷⁰ Luisa Marques, Human Rights Education Coordinator at Amnesty International Portugal, quoted in John Doe, *The Impact of the Refugee Crisis*, Amnesty International Reports, 2023, 45.

«ΜΙΑ ΑΤΕΛΕΙΩΤΗ ΑΡΜΑΘΙΑ ΑΝΤΙΚΛΕΙΔΙΑ»:¹ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Μαριλένα Νεοκλέους
Φιλολόγος (Αγγλική Σχολή Λευκωσίας)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Στην εποχή μας οι Φιλολόγοι διαπιστώνουμε συχνά πόσο δύσκολο εγχείρημα είναι να «ξεκλειδώσουμε» την Ποίηση (και τη Λογοτεχνία ευρύτερα) για τους μαθητές μας και να τους κάνουμε να την αγαπήσουν μέσα από τη διδασκαλία μας. Παραφράζοντας τους πιο πάνω στίχους του Γιώργη Παυλόπουλου, η τεχνολογία «είναι πλέον μια ατέλειωτη αρμαθιά αντικλειδία» και για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Μια πληθώρα ψηφιακών εργαλείων είναι στη διάθεση του εκπαιδευτικού και μπορεί να κάνει τη Λογοτεχνία πιο προσβάσιμη στους μαθητές μας, ενδεχομένως και πιο ενδιαφέρουσα, παρέχοντας ακόμα τη δυνατότητα βελτιωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Πώς όμως βρίσκουμε το σωστό «αντικλειδί»; Με άλλα λόγια ποια είναι τα κριτήρια επιλογής των εργαλείων που θα αξιοποιήσουμε στη διδακτική πράξη; Πώς αξιολογούμε στη συνέχεια τον βαθμό στον οποίο λειτουργούν τα ψηφιακά εργαλεία που επιλέξαμε; Στην εισήγηση αυτή, αφού κατατεθούν ορισμένες σκέψεις που επιχειρούν να απαντήσουν στα πιο πάνω ερωτήματα, θα παρουσιαστούν δοκιμασμένα ψηφιακά εργαλεία στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη σχολική και διαδικτυακή τάξη. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί σε συγκεκριμένες μεθόδους αποτελεσματικής διδασκαλίας όπως: στη διαφοροποίηση της σχολικής τάξης (Flip), στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στην ανατροφοδότηση στους μαθητές (Mentimeter, OneNote,) αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου σκέψης μέσα από διαδικτυακούς αγώνες επιχειρηματολογίας (kialo edu).

Εισαγωγή

«Ίσως τα ποιήματα που γράφτηκαν
από τότε που υπάρχει ο κόσμος
είναι μια ατέλειωτη αρμαθιά αντικλειδία
για ν' ανοίξουμε την πόρτα της Ποίησης.»²

Με αφορμή μια «κάπως αυθαίρετη» σύνδεση με τους πιο πάνω στίχους, στην παρουσίαση που ακολουθεί κατατίθενται σκέψεις και απόψεις για τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Δανείζομαι το ποίημα του Γιώργη Παυλόπουλου, «Τα αντικλειδία» για το οποίο έχει γίνει αρκετή συζήτηση, ειδικότε-

¹ Γιώργης Παυλόπουλος, «Τα αντικλειδία», *Ποιήματα 1943-2008*, Αθήνα, Κίχλη, 2017, σ. 136.

² Παυλόπουλος, «Τα αντικλειδία», σ. 136.

ρα γύρω από το πολύσημο νόημα του, ένα ποίημα ποιητικής κατ' ουσίαν, που παρουσιάζει μια ατέρμονη αλλά ατελέσφορη προσπάθεια να παραβιασθεί η πόρτα της Ποίησης. Οι συνεχείς αυτές απόπειρες έχουν ως δράστες τους ποιητές, ή και τους φιλολόγους. Στο τέλος όλη η ποιητική παραγωγή φαίνεται να αποτελεί «μια ατέλειωτη αρμαθιά αντικλείδια» στην προσπάθειά μας να ανοίξουμε την πόρτα της Ποίησης.

Στην εποχή μας οι Φιλολόγοι διαπιστώνουμε συχνά πόσο δύσκολο εγχείρημα είναι να «ξεκλειδώσουμε» την Ποίηση —και τη Λογοτεχνία ευρύτερα— για τους μαθητές μας και να τους κάνουμε να την αγαπήσουν μέσα από τη διδασκαλία μας. Παραφράζοντας τους πιο πάνω στίχους του Γιώργη Παυλόπουλου, η τεχνολογία «είναι πλέον μια ατέλειωτη αρμαθιά αντικλείδια» και για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Μια πληθώρα ψηφιακών εργαλείων είναι στη διάθεση του εκπαιδευτικού, η οποία μπορεί να κάνει τη Λογοτεχνία πιο προσιτή και προσβάσιμη στους μαθητές μας, ενδεχομένως και πιο ενδιαφέρουσα, καθώς παρέχει ακόμα τη δυνατότητα βελτιωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Πώς όμως βρίσκουμε το σωστό «αντικλείδι»; Με άλλα λόγια ποια είναι τα κριτήρια επιλογής των εργαλείων που θα αξιοποιήσουμε στη διδακτική πράξη; Πώς αξιολογούμε στη συνέχεια τον βαθμό στον οποίο λειτουργούν τα ψηφιακά εργαλεία που επιλέξαμε;

Στη συνέχεια, αφού κατατεθούν ορισμένες σκέψεις που επιχειρούν να απαντήσουν στα πιο πάνω ερωτήματα, θα παρουσιαστούν δοκιμασμένα ψηφιακά εργαλεία στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη σχολική και διαδικτυακή τάξη. Τα ψηφιακά αυτά εργαλεία θα συζητηθούν σε σχέση με συγκεκριμένες παραμέτρους της αποτελεσματικής διδασκαλίας³ και σε σχέση με τις δεξιότητες που καλλιεργούν στους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης θα γίνει λόγος: για τη βιντεο-πλατφόρμα Flip ως μέσο ενδυνάμωσης της φωνής των μαθητών και ενεργοποίησης του ενδιαφέροντός τους για τη λογοτεχνία, το εργαλείο διαδραστικών παρουσιάσεων Mentimeter και τον ρόλο που μπορεί να επιτελέσει για τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών αλλά και τη διαδικτυακή πλατφόρμα επιχειρηματολογίας Kialo edu για την ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων σκέψης (higher order thinking skills).⁴

³ Ο όρος «παραμέτροι αποτελεσματικής διδασκαλίας» χρησιμοποιείται με βάση την αντίστοιχη παρουσίαση στο αρχείο του Τομέα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: «Αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας» [Apotelesmatiki_didaskalia_mesis.doc \(live.com\)](https://www.minedu.gov.gr/images/stories/epimorfosis/2023/Apotelesmatiki_didaskalia_mesis.doc) (πρόσβαση: 27/9/2023). Περισσότερες πληροφορίες για αυτόν παρέχει το Δυναμικό πλαίσιο ανάπτυξης διδασκαλίας που διαμόρφωσαν οι L. Kyriakides, B.P.M. Creemers, P. Antoniou, «Teacher behaviour and students' outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development», *Teaching and Teacher Education*, 25, (1), 2009, σσ. 12-23.

⁴ Οι ανώτερες δεξιότητες σκέψης (higher order thinking skills) αφορούν τα επίπεδα της Ανάλυσης, της Αξιολόγησης και της Δημιουργίας με βάση την ταξινόμια του Bloom. [The Revised Bloom's Taxonomy - Bing video](#) (πρόσβαση 29/9/23).

Επιλογή των κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων και μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές της εποχής μας δεν ξέρουν έναν κόσμο χωρίς τεχνολογία. Στην πραγματικότητα όμως η τεχνολογία, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του κόσμου των μαθητών μας, μπορεί να προσφέρει εξαιρετικές ευκαιρίες βελτίωσης της εκπαίδευσης, με την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιείται σωστά. Το Education Endowment Foundation, σε αναφορά του δημοσιευμένη μάλιστα στην προ-κορονοϊού εποχή, κατέδειξε τον ρόλο που έχει να επιτελέσει η ψηφιακή τεχνολογία στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη σχολική τάξη.⁵

Η τεχνολογία προσφέρει μια πληθώρα επιλογών στον εκπαιδευτικό για βελτίωση και εξάσκηση μέσα από δραστηριότητες εμπέδωσης, προσφέροντας περαιτέρω τη δυνατότητα της βαθμιαίας αύξησης της δυσκολίας των ερωτήσεων που υποβάλλουμε στους μαθητές καθώς επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί. Εργαλεία quizzing όπως το Microsoft Forms, το Kahoot ή το Mentimeter δίνουν στους εκπαιδευτικούς αυτή την ευχέρεια αφού μας επιτρέπουν να προσχεδιάζουμε κομμάτι βαθμιαίας δυσκολίας. Αντίθετα, τα εργαλεία αυτά είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να επισημαίνουν τα κοινά λάθη των μαθητών ή τις ερωτήσεις στις οποίες άργησαν να ανταποκριθούν (αν έχει οριστεί χρονικό πλαίσιο και αν ο χρόνος υποβολής είναι σχετικός παράγοντας για την κατάκτηση της συγκεκριμένης γνώσης) και να επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να υποβάλει εκ νέου είτε το ίδιο κομμάτι είτε ένα ανάλογο με μόνο τις δύσκολες ερωτήσεις στους μαθητές που το χρειάζονται.

Επανερχόμενοι στο θέμα της επίτευξης ή έστω προσέγγισης των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί, διάφορες ψηφιακές εφαρμογές δίνουν τη δυνατότητα να παρέχουμε ένα νέο πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν οι μαθητές να εφαρμόσουν τις νέες δεξιότητες που απέκτησαν. Ενδεικτικό παράδειγμα του πιο πάνω αποτελεί η αξιοποίηση της πλατφόρμας επιχειρηματολογίας Kialo edu για τη διενέργεια ενός γραπτού αγώνα επιχειρηματολογίας με θέμα: «Στη σύγχρονη κοινωνία, ο Αντώνιος («Απολείπειν ο θεός Αντώνιον») του Καβάφη θεωρείται αξιοπρεπής;» μετά από την ολοκλήρωση της ανάλυσης και διδασκαλίας του ποιήματος. Βέβαια, για να λειτουργήσει σωστά και αποτελεσματικά η χρήση της τεχνολογίας με τους μαθητές μας, χρειάζεται οπωσδήποτε προσεκτικός έλεγχος και διασφάλιση από μέρους του εκπαιδευτικού ότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τις όποιες ψηφιακές εφαρμογές επιλέγουμε αποτελεσματικά και με επάρκεια.

Ένα επιπρόσθετο στοιχείο που προκύπτει στην πρόσφατη έρευνα γύρω από τη χρήση της τεχνολογίας στη σχολική τάξη είναι η θετική επίδραση που μπορεί να έχει

⁵ Από τη συγκεκριμένη αναφορά αντλούνται ως επί το πλείστον τα βασικά σημεία αυτής της υποενότητας: Eleanor Stringer, Cathy Lewin, and Robbie Coleman, *Using Digital Technology to Improve learning. Guidance Report*, Education Endowment Foundation, 2019 [Using Digital Technology to Improve Learning | EEF \(educationendowmentfoundation.org.uk\)](https://www.educationendowmentfoundation.org.uk) (πρόσβαση 30/9/23).

στην επεξήγηση και στην παροχή παραδειγμάτων διδασκαλίας (modelling). Μέσω της τεχνολογίας επεξηγούμε και παρέχουμε μοντέλα νέων εννοιών και ιδεών χωρίς να εγκαταλείπουμε άλλους τρόπους παροχής μοντέλων.⁶ Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, ένα μοντέλο που «αντιστρέφει» την παραδοσιακή διδασκαλία καθώς οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση πριν από το μάθημα, ελευθερώνοντας έτσι χρόνο στην τάξη για δραστηριότητες που απαιτούν ανώτερες δεξιότητες σκέψης.⁷ Για παράδειγμα πριν από τη διδασκαλία του κειμένου του Γιώργου Ιωάννου, «13-12-43», ζητείται από τους μαθητές να παρακολουθήσουν μόνοι τους στο σπίτι ένα σύντομο απόσπασμα από σχετικό ντοκιμαντέρ για τα Καλάβρυτα, στοιχείο που θα επέτρεπε να ενεργοποιήσουμε τυχόν προϋπάρχουσα γνώση ενώ παράλληλα βοηθάμε τους μαθητές να έρθουν μαθησιακά πιο έτοιμοι ως προς την κατανόηση της ιστορικής πτυχής του κειμένου. Αντίστοιχα, θέλοντας να διδάξουμε το *Καπλάνι της Βιτρίνας* της Άλκης Ζέη ζητάμε από τους μαθητές να ακούσουν το αντίστοιχο απόσπασμα σε μια από τις εξαιρετικές αναγνώσεις του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος,⁸ ή να δουν ένα μικρό κλιπ από το αντίστοιχο επεισόδιο της πετυχημένης σειράς της ΕΡΤ⁹ πριν από το μάθημα, έτσι ώστε να είμαστε σε θέση στην τάξη να μπορούμε σε βάθος στην ανάλυσή μας και να μην αναλώσουμε το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος συζητώντας βασικά στοιχεία πλοκής.

Η τεχνολογία μπορεί να κάνει την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση που δίνουμε στους μαθητές πιο αποτελεσματική. Με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων quizzing όπως το Microsoft Forms, η αξιολόγηση γίνεται με περισσότερη ακρίβεια, ενώ τα δεδομένα αξιολόγησης συλλέγονται γρηγορότερα. Κάτι τέτοιο απελευθερώνει χρόνο για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος χωρίς το άγχος της πολύωρης διόρθωσης και βαθμολόγησης, μπορεί να εστιάσει στο πώς να αξιοποιήσει τις πληροφορίες που λαμβάνει από τα αποτελέσματα των μαθητών του για να τους βοηθήσει να κατακτήσουν τους γνωστικούς τους στόχους αναπροσαρμόζοντας τη διδασκαλία του, προχωρώντας γρηγορότερα ή διδάσκοντας εκ νέου τη γνώση ή τη δεξιότητα που δεν κατάκτησαν οι μαθητές του.

Για να μπορέσει να εξυπηρετήσει τους πιο πάνω στόχους η ψηφιακή τεχνολογία στην τάξη της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, χρειάζεται να επιλεγούν με προσοχή τα εργαλεία εκείνα που θα αξιοποιηθούν στο πλαίσιό της. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά πόσο το εργαλείο το οποίο θέλουμε να αξιοποιήσουμε ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών μας και συμβαδίζει με τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τα

⁶ Eleanor Stringer, *Using Digital Technology...*, σ. 12.

⁷ «Flipped classrooms» [Flipped Classrooms](https://www.flippedclassrooms.org/) | Derek Bok Center, Harvard University (πρόσβαση: 30/9/2023).

⁸ #snfccAtHome Αναγνώσεις: Άλκη Ζέη, Το καπλάνι της βιτρίνας | SNFCC (πρόσβαση: 30/9/23).

⁹ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLgeq7ezNgWe-Rsssp7n56UZVf9AILGuHw>

ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό να διερευνηθεί πόσο απλό και φιλικό προς τη χρήση είναι ένα εργαλείο τόσο για τους μαθητές όσο και για εμάς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και αν απαιτείται χρόνος για να εξοικειωθούμε με αυτό. Ακόμη, πρέπει να εξεταστούν οι δυνατότητες και οι λειτουργίες που προσφέρει το εργαλείο και κατά πόσο μας βοηθάνε να επιτύχουμε τους εκπαιδευτικούς μας στόχους. Μερικά ερωτήματα που πρέπει να λάβουμε υπόψη: Είναι διαθέσιμο το εργαλείο για εμάς και τους μαθητές μας και μπορούμε να έχουμε πρόσβαση σε αυτό από διάφορες συσκευές και τοποθεσίες; Ένα πολύ σημαντικό κριτήριο το οποίο πρέπει να προσμετρηθεί στην επιλογή μας ή στη συνεχή αξιολόγηση της καταλληλότητας των ψηφιακών εργαλείων που συζητάμε, είναι η ανατροφοδότηση που παίρνουμε από τους μαθητές μέσα από την προσωπική παρατήρησή μας κατά τη χρήση του, τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους, ακόμη και μέσα από τη διενέργεια σύντομου ερωτηματολογίου με στοχευμένες ερωτήσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω στοιχεία, οι ψηφιακές εφαρμογές που προτείνονται στη συνέχεια είτε συμπεριλαμβάνονται στην ομάδα εφαρμογών της Microsoft Office 365 είτε διατίθενται δωρεάν και συμβαδίζουν με το Microsoft Teams ενώ αποτελούν εύχρηστα εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές.

Το Mentimeter ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης¹⁰

Το Mentimeter είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα δημιουργίας παρουσιάσεων περιεχομένου και ερωτήσεων με κύριο χαρακτηριστικό τη διαδραστικότητα. Οι μαθητές λαμβάνουν ένα κωδικό τον οποίο χρησιμοποιούν για να έχουν πρόσβαση στην παρουσίαση που δημιουργεί προηγουμένως ο εκπαιδευτικός και ενώ απαντάνε, οι απαντήσεις τους εμφανίζονται στην ίδια την παρουσίαση. Στη δωρεάν μορφή του Mentimeter μπορεί κανείς να δημιουργήσει αμέτρητες διαφάνειες περιεχομένου, μέχρι δύο διαφάνειες με διαδραστικές ασκήσεις (πολλαπλής επιλογής, ανοικτού τύπου, κλίμακες, ιεράρχησης κ.ά.) και μέχρι πέντε διαφάνειες με ερωτήσεις quizzing. Οι απαντήσεις φτάνουν ανώνυμα, ωστόσο είναι διακριτός ο ακριβής αριθμός των απαντήσεων στο κάτω δεξί μέρος της οθόνης.¹¹

Ποια η χρησιμότητα μιας τέτοιας εφαρμογής σε σύγκριση με την προφορική υποβολή ερωτήσεων; Ένα τέτοιο εργαλείο μας δίνει τη δυνατότητα να σχεδιάσουμε εκ των προτέρων τις ερωτήσεις που θα υποβάλουμε την ώρα του μαθήματος (και να τις αναπροσαρμόζουμε ανάλογα με την ομάδα μαθητών στην οποία απευθυνόμαστε)

¹⁰ Ο Dylan Wiliam ορίζει τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως «όλες εκείνες οι διαδικασίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χρησιμοποιούν πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών έτσι ώστε να προσαρμόσουν τη μάθηση για να βελτιώσουν την πρόοδο τους». Για μια ιδιαίτερα κατατοπιστική και σύντομη παρουσίαση της διαμορφωτικής αξιολόγησης βλέπε: [Dylan Wiliam: Formative assessment - YouTube](#) (πρόσβαση: 30/9/23).

¹¹ [Home - Mentimeter](#)

Στην πιο πάνω δραστηριότητα στο Mentimeter αξιοποιείται η λειτουργία του συννεφολέξου (wordcloud) ως εργασία εισόδου στην τάξη. Οι μαθητές καλούνται να προσδιορίσουν με τρεις λέξεις τον χαρακτήρα του πρωταγωνιστή του κειμένου που διδάχθηκαν στο προηγούμενο μάθημα, κάνοντας χρήση του κινητού τους τηλεφώνου. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στην παρουσίαση, η οποία προβάλλεται σε προτζέκτορα στους μαθητές, έτσι δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να ελέγξει πόσο καλά θυμούνται οι μαθητές όσα έχουν συζητηθεί στην τάξη και να αξιολογήσει σε ποιον βαθμό έχουν επιτευχθεί οι μαθησιακοί στόχοι του προηγούμενου μαθήματος. Οι μαθητές μπορούν να δουν οπτικοποιημένες τις απαντήσεις των συμμαθητών τους οπότε τους δίνεται η ευκαιρία να επιβεβαιώσουν την ορθότητα των απαντήσεων τους ή να αντιληφθούν τα βασικότερα στοιχεία που θα έπρεπε να αναφέρουν τα οποία και επαναλαμβάνονται στο πλαίσιο του συννεφολέξου.

Join at menti.com use code 3914 4647

Mentimeter

Ποια είναι η πιο μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο σχολείο της παλιάς εποχής σε σχέση με το σημερινό;

29 Answers

Οι δάσκαλοι ήταν πιο αυστηροί.Μερικές φορές χτυπούσαν τα παιδιά με τον χάρακα. Δεν είχαν όλη αυτήν την τεχνολογία που έχουν τα σχολεία σήμερα

Στο παλιό σχολείο οι καθηγητές χτυπούσαν με μια ρίγα τους μαθητές, ενώ τώρα δεν δικαιούνται.

Η πιο μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο σχολείο της παλιάς εποχής σε σχέση με αυτο της σημερινής είναι ότι τον παλιό καιρο οι δασκαλοι εβριζαν και εδερναν τα παιδια ενω στις μερες μας απαγορεύεται

Οτι εχει παραπεανω τεχνολογια στα σημερινο

Τον τρόπο που μαθενουν και ο τρόπος που αντιμετωπιζαν τα παιδιά όταν έκαναν κάτι λαθος

Η πιο μεγάλη διαφορά είναι ότι οι σημερινοί δασκαλοι δεν αποκαλούν τα παιδιά χαρακτηρισμούς.Δεν τους

Η πιο μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο παλιό σχολείο και στο σημερινό σχολείο είναι ότι η δάσκαλοι ήταν πολύ αψιθηροι και ότι δεν δέρνουν τα

Στην παλιά εποχή οι καθηγητές ήταν πολύ αυστηροί και χτυπούσαν τους μαθητές,ενώ τώρα οι δάσκαλοι είναι πολύ πιο καλοί με τους μαθητές και δεν δικοουνται να χτυπούν τους μαθητές

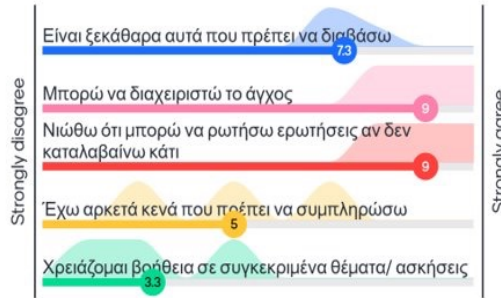
← →

Press **ENTER** to start scrolling

22

Εικόνα 2: Εργασία εισόδου στο Mentimeter

Σχετικά με την τελική εξέταση του Καβάφη, αξιολογήστε τα ακόλουθα:



Εικόνα 3: Διαμορφωτική αξιολόγηση με κλίμακες

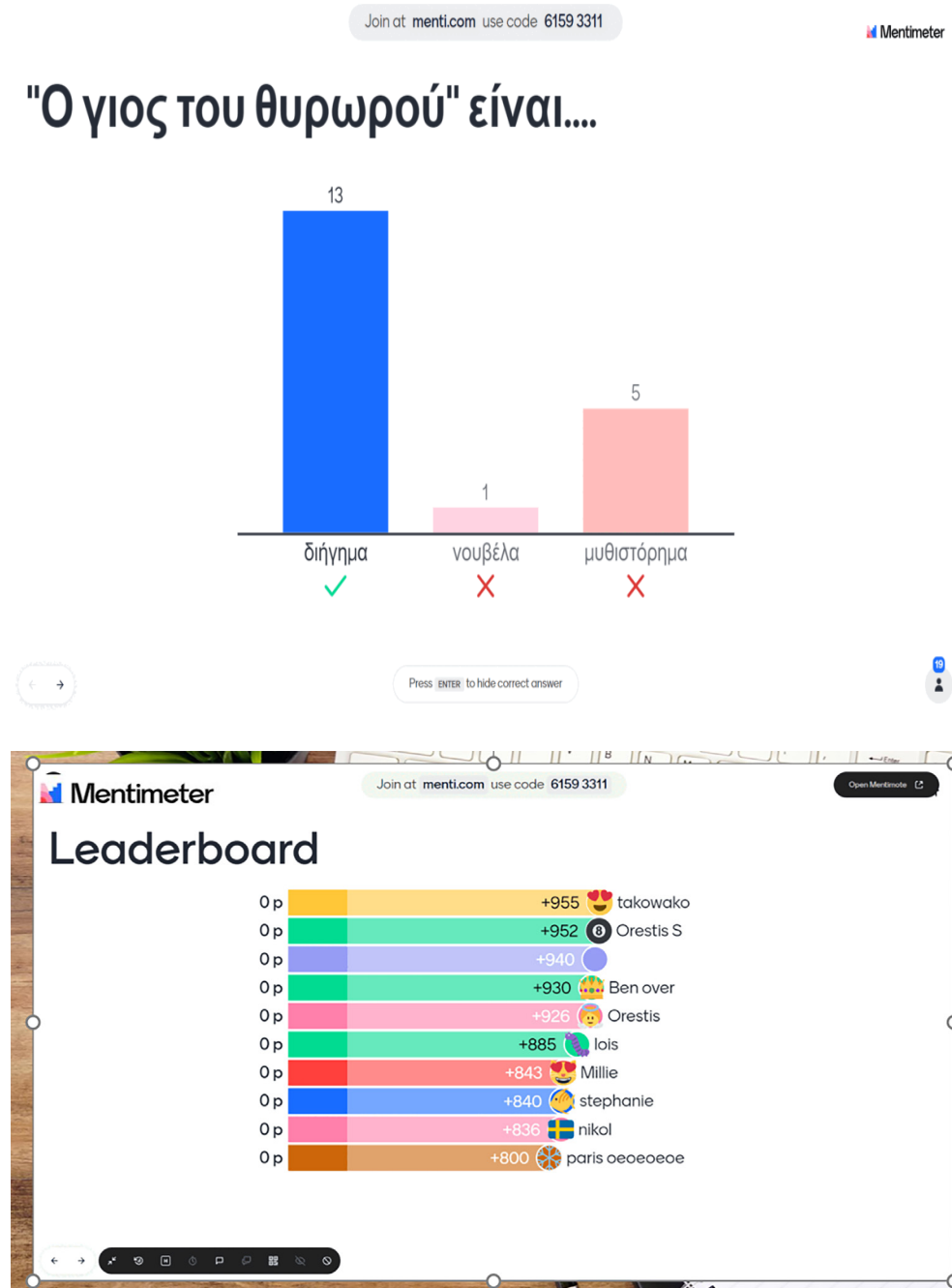
Join at menti.com use code 6285 9388



Πώς συνδέεται η φωτογραφία με το: "Μαουτχάουζεν" του Ιάκωβου Καμπανέλλη;



Εικόνα 4: Υποβολή ερωτήσεων (Questioning) για την ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων σκέψης



Εικόνα 5: Διαμορφωτική αξιολόγηση με διενέργεια κονίζ (quiz)

Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις προσφέρονται ως εργασία εξόδου για να αξιολογηθεί από τον διδάσκοντα σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι και με πόση επάρκεια έχει απαντηθεί η συγκεκριμένη ερώτηση. Στην προκειμένη περίπτωση η συγκεκριμένη δραστηριότητα έγινε κατόπιν μαθήματος συνεξέτασης του κειμένου: *Αναφορά στον Γκρέκο* και «Ανδρομάχης επάνοδος» στα Κείμενα Α΄ Γυμνασίου με τις απαντήσεις των περισσότερων μαθητών να επικεντρώνονται στην παιδαγωγική μέθοδο του δασκάλου/ της δασκάλας (εικόνα 2). Επιπλέον, η χρήση των κλιμάκων (scales) με τα κριτήρια επιτυχίας και επάρκειας του μαθήματος ενδείκνυται στο τέλος μιας ενότητας ή/ και πριν από ένα διαγώνισμα καθώς βοηθάει στην ανίχνευση παρανοήσεων ή δυσκολιών που μπορούν να αντιμετωπιστούν στο πλαίσιο της τάξης. Η υποβολή ερωτήσεων (questioning) εκ μέρους του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, έτσι ώστε να ανιχνευτούν συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις, μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας γόνιμης συζήτησης και να οδηγήσει στην αναπροσαρμογή της διδασκαλίας,¹⁴ η οποία με τη σειρά της μπορεί να επιφέρει βελτίωση. Με το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί επίσης κανείς να υποβάλει ερωτήσεις που απαιτούν ανώτερες δεξιότητες σκέψης: στην εικόνα 4 χρησιμοποιείται κάπως «παραπλανητικά» μια —εκ των υστέρων χρωματισμένη— φωτογραφία που απεικονίζει Εβραίους των Ιωαννίνων τον Μάρτιο του 1944 καθώς αναγκάζονται να μεταφερθούν σε στρατόπεδο συγκέντρωσης και ζητείται από τους μαθητές ο συσχέτισμός με το *Μαουτχάουζεν* του Ιάκωβου Καμπανέλλη.¹⁵

Το Flip ως μέσο ενδυνάμωσης της φωνής του μαθητή και έκφρασης της δημιουργικότητάς του

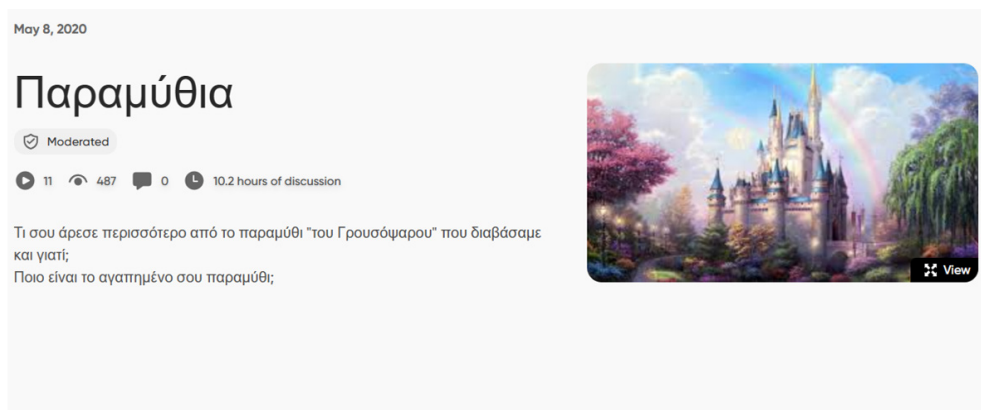
Το Flip είναι μια δωρεάν εφαρμογή από τη Microsoft, η οποία δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ασφαλείς, διαδικτυακές ομάδες για τους μαθητές, ώστε να εκφράσουν τις ιδέες τους ασύγχρονα μέσω σύντομων βίντεο, κειμένων και ηχητικών μηνυμάτων. Οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στην ομάδα από οποιονδήποτε υπολογιστή που διαθέτει κάμερα ή από τη δωρεάν εφαρμογή σε tablet ή κινητό τηλέφωνο. Το Flip, με τα ενδιαφέροντα και διασκεδαστικά φίλτρα του, παραπέμπει σε προσφιλή Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης των εφήβων όπως το Snapchat και το Instagram, επομένως οι μαθητές νιώθουν ότι μπορούν να εκφραστούν με δημιουργικό και ιδιαίτερο τρόπο.¹⁶

¹⁴ Σύμφωνα με τον Dylan Wiliam, είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να κάνουν συνεχείς αναγνωρίσεις ως προς το πού βρίσκονται οι μαθητές τους με τον ίδιο τρόπο που οι πιλότοι κάνουν συνεχείς αναγνωρίσεις της θέσης τους». Βλέπε: *Dylan Wiliam: Formative assessment - Bing video* (πρόσβαση: 30/9/23).

¹⁵ Η φωτογραφία προέρχεται από τη δουλειά του φωτογράφου Χρίστου Καπλάνη: *pastincolor* (πρόσβαση: 30/9/23).

¹⁶ [Add a filter or backdrop in the camera – Flip Help Center](#)

Χρησιμοποίησα για πρώτη φορά το συγκεκριμένο εργαλείο στο πλαίσιο της ψηφιακής τάξης όταν η καθημερινή επαφή με τους μαθητές γινόταν μόνο στο πλαίσιο βιντεοκλήσης, η οποία δεν άφηνε ιδιαίτερα περιθώρια για προσωπική έκφραση και δημιουργικότητα στους μαθητές. Μετά την ολοκλήρωση της ενότητας: «Παραμύθια» και ιδιαίτερα του «Παραμυθιού του γρουσόψαρου» στα Κείμενα Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου, ανατέθηκε στους μαθητές: 1) να παρουσιάσουν ποιο στοιχείο τους άρεσε περισσότερο από το παραμύθι που διάβασαν στην τάξη και 2) να παρουσιάσουν το δικό τους αγαπημένο παραμύθι. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά αφού δημιούργησαν το δικό τους βίντεο ως απάντηση στο αρχικό βίντεο που είχα δημιουργήσει για να εξηγήσω τις οδηγίες καθώς και βασικούς κανόνες χρήσης της πλατφόρμας. Η παρουσίαση των μαθητών έγινε με προσχεδιασμένο ή πιο αυτοσχέδιο λόγο, ενώ ορισμένοι μαθητές επέλεξαν να μην παρουσιαστούν οι ίδιοι στο βίντεο τους αλλά να εστιάσουν σε κάποια σχετική εικόνα (π.χ. το εξώφυλλο του παραμυθιού της επιλογής τους). Μάλιστα, η επιλογή audio only είναι επίσης διαθέσιμη και αποδείχθηκε μια καλή επιλογή για τους πιο διστακτικούς και εσωστρεφείς μαθητές. Η δυνατότητα που δίνεται στον εκπαιδευτικό να συντονίζει τις απαντήσεις που θα λάβει και να αποφασίσει αν αυτές θα γίνουν ορατές και στην υπόλοιπη ομάδα συνέβαλε ουσιαστικά στην αποβολή των δισταγμών ή αμφιβολιών των μαθητών σχετικά με το όλο εγχείρημα.



Εικόνα 6: Ανάθεση εργασίας στο σπίτι με τη βιντεο-πλατφόρμα Flip

Πιο κάτω παρατίθενται κάποιες άλλες εργασίες λογοτεχνίας που έχουν δημιουργηθεί και που συμβάλλουν στην προώθηση της φιλιαναγνωσίας (εικόνα 7) ή στην επικαιροποίηση της γνώσης (εικόνα 8).

Jun 8, 2023

Σχήματα λόγου στη λογοτεχνία

0 0 0 0 0.0 hours of discussion

Εντόπισε ένα σχήμα λόγου που έχει συμπεριλάβει ο συγγραφέας στο βιβλίο που διαβάζεις αυτή την περίοδο.

Στο βίντεο σου απάντησε στις εξής ερωτήσεις:

1. Ανάφερε σε ποια σελίδα και γραμμή εντοπίζεις το συγκεκριμένο σχήμα λόγου και ποιο σχήμα λόγου είναι. Μπορείς να συμβουλευτείς το σχετικό διάγραμμα.
2. Γιατί νομίζεις ότι ο συγγραφέας επέλεξε να χρησιμοποιήσει αυτό το σχήμα λόγου;

Record

Εικόνα 7: Ανάθεση εργασίας για το σπίτι στο μάθημα της Λογοτεχνίας: σχήματα λόγου στη λογοτεχνία

Επικαιρότητα και σύνδεση με τη Λογοτεχνία

0 0 0 0 0.0 hours of discussion

Εντόπισε ένα άρθρο από μια αξιόπιστη πηγή το οποίο να συνδέεται στενά με το κείμενο που διαβάζουμε στην τάξη. Αφού διαβάσεις το άρθρο προσεκτικά, απάντησε στις εξής ερωτήσεις:

- Ποιος είναι ο τίτλος του άρθρου, του/ της αρθρογράφου και της ειδησεογραφικής πηγής;
- Ποια είναι η βασική ιδέα του άρθρου;
- Ανάφερε 2-3 βασικά στοιχεία που επισημαίνονται.
- Πώς σχετίζεται το άρθρο με το κείμενο που διαβάζουμε στην τάξη;



Record

Εικόνα 8: Επικαιροποίηση γνώσης στην ενότητα «Οικουμενικές αξίες και λογοτεχνία», Κείμενα Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου

Στο μάθημα της Λογοτεχνίας, το Flip μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως. Είναι ένας εξαιρετικός τρόπος να παρουσιαστεί με μια εναλλακτική μορφή η «κλασική» παρουσίαση βιβλίου, η εκφραστική ανάγνωση κειμένου, οι δημιουργικές μαθητικές εργασίες, η δραματοποίηση σκηνών από λογοτεχνικά βιβλία ή κείμενα που εξετάζουμε στην τάξη, ακόμη και η μουσική εκτέλεση μελοποιημένης ποίησης από μαθητές με σχετικά ενδιαφέροντα. Γίνεται ιδιαίτερος επωφελής μέσο όταν χρησιμοποιείται

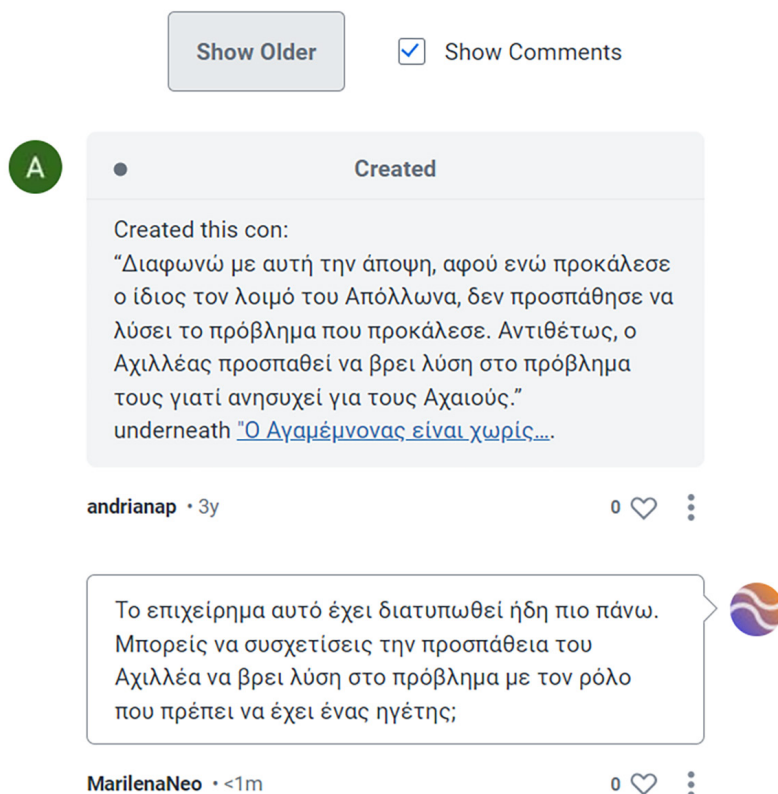
πρωτίστως και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom), ο εκπαιδευτικός δημιουργεί και ανεβάζει ένα βίντεο στο οποίο παρουσιάζει και συζητά κάποιο κείμενο πριν από την ενασχόληση των μαθητών με αυτό στην τάξη ή ακόμη και στο οποίο πραγματοποιεί μεγαλόφωνη ανάγνωση του ίδιου του κειμένου. Προσφέρεται επίσης και ως μέσο ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές αφού επιτρέπει την αναπαραγωγή των πρακτικών της σχολικής τάξης, της οικειότητας της φυσικής επαφής αλλά και της αποτελεσματικής εξατομικευμένης επικοινωνίας, μεγιστοποιώντας παράλληλα και τον χρόνο διδασκαλίας. Τέλος, αποτελεί ένα εξαιρετο τρόπο παροχής παραδειγμάτων (modelling) στους μαθητές ως προς την επίλυση συγκεκριμένων ασκήσεων, ερωτήσεων σύγκρισης ή παρουσίασης βήμα προς βήμα της σκέψης για τη διεκπεραίωση μιας άσκησης, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.¹⁷

Η πλατφόρμα επιχειρηματολογίας Kialo edu ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης¹⁸ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Η πλατφόρμα επιχειρηματολογίας Kialo edu συνιστά ένα λιγότερο γνωστό όμως εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για την τάξη της λογοτεχνίας. Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς ή στους μαθητές να σχεδιάσουν μια «συζήτηση» με βάση ένα θέμα της επιλογής τους. Οι μαθητές, αφού πραγματοποιήσουν δωρεάν εγγραφή, χρησιμοποιώντας την ηλεκτρονική τους διεύθυνση, με τη χρήση ενός συνδέσμου (ή ενός qr code) μπορούν να έχουν πρόσβαση στη συζήτηση και να προσθέσουν τα δικά τους επιχειρήματα ή να απαντήσουν στα επιχειρήματα που έχουν διατυπωθεί από τους συμμαθητές τους ή από τον διδάσκοντα. Μάλιστα, υπάρχει η δυνατότητα να επανέλθει ο κάθε μαθητής στη συζήτηση, όταν θα έχουν προστεθεί και άλλα επιχειρήματα, με σκοπό να ανασκευάσει τα επιχειρήματα των συμμαθητών του και να «εξουδετερώσει» τον αντίλογο των συμμαθητών-«αντιπάλων» του. Καθώς οι μαθητές εργάζονται στην πλατφόρμα Kialo edu, τα επιχειρήματα εμφανίζονται «ζωντανά»: ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα ταυτόχρονα ή εκ των υστέρων να προσφέρει ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με τη συνάφεια, την εγκυρότητα του επιχειρήματος ή να σχολιάσει ό,τι άλλο θεωρεί σχετικό με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος (εικόνα 9).

¹⁷ *Using Digital Technology to Improve learning. Summary of recommendations poster*, Education Endowment Foundation, 2019 [Summary_of_recommendations_poster_2021-10-27-151056_qiiz_2021-10-29-074723_miux.pdf](https://www.eef.org.uk/media/1026/Summary_of_recommendations_poster_2021-10-27-151056_qiiz_2021-10-29-074723_miux.pdf) (d2tic4wv01iusb.cloudfront.net) (πρόσβαση: 30/9/23).

¹⁸ *How argument mapping trains critical thinking on Kialo Edu (kialo-edu.com)* (πρόσβαση: 30/9/23).



Εικόνα 9: Παράδειγμα ανατροφοδότησης σε μαθητή στην πλατφόρμα Kialo edu

Έτσι δημιουργούνται «χάρτες επιχειρημάτων» (argument maps) με οπτικοποιημένα τα επιχειρήματα, τα αντεπιχειρήματά τους αλλά και τις σχέσεις μεταξύ τους. Αυτοί ακριβώς οι οπτικοποιημένοι χάρτες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές, οι οποίοι διαχωρίζουν τα επιχειρήματα τους στα επιμέρους στοιχεία τους, να κατασκευάζουν, να κατανοούν, ν' αναλύουν και ν' ασκούν κριτική σε αυτά με έναν πιο στοχευμένο τρόπο.¹⁹ Επιπλέον, σε σχέση με ένα γραπτό επιχειρηματολογικό κείμενο, η χρήση τέτοιων χαρτών επιτρέπει και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να ανιχνεύουν τα προβλήματα στην επιχειρηματολογική σκέψη των μαθητών τους και να παρέχουν πιο στοχευμένη ανατροφοδότηση. Οι χάρτες επιχειρημάτων της πλατφόρμας Kialo

¹⁹ [How argument mapping trains critical thinking on Kialo Edu \(kialo-edu.com\)](https://kialo-edu.com/) (πρόσβαση: 30/9/23).

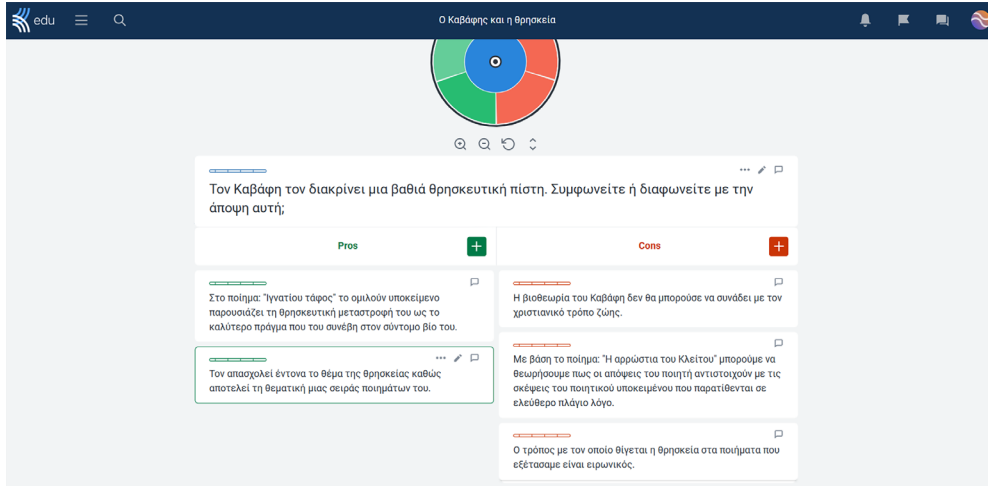
edu έχουν ακόμη μια πρόσθετη ωφέλεια στη σημερινή εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI). Σε μια εποχή που η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκτενώς από τους μαθητές για εργασίες στο σπίτι, το Kialo edu δίνει τη δυνατότητα ανάθεσης εργασιών το περιεχόμενο των οποίων δεν μπορεί να παραχθεί από την Τεχνητή νοημοσύνη: ο διαχωρισμός μιας σύνθετης έννοιας στις επιμέρους πτυχές μέσα από την αιτιολόγηση, η χρήση επιχειρημάτων με αναφορά σε συγκεκριμένες πηγές, η αναστοχαστική συζήτηση στην τάξη σε σχέση με την ψηφιακή συζήτηση που δημιουργήσαν οι μαθητές στο Kialo edu αποτελούν παραδείγματα του πιο πάνω.²⁰

Στην τάξη της λογοτεχνίας, η συγκεκριμένη πλατφόρμα δημιουργεί μια αυθεντική περίπτωση επικοινωνίας (μια ψηφιακή «συζήτηση») για την οποία αξιοποιείται η ερμηνεία, η ανάλυση και η κριτική στάση απέναντι σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου που αφορούν τα λογοτεχνικά κείμενα. Ξεφεύγοντας από την αναζήτηση της «μίας σωστής απάντησης», οι μαθητές μπορούν να συνομιλήσουν ουσιαστικά με τα λογοτεχνικά κείμενα, να καταθέσουν τις δικές τους απόψεις για αυτά και να κάνουν διασυνδέσεις με τη σύγχρονη εποχή.²¹ Έτσι, προωθείται και ο στόχος της φιλαναγνωσίας που αποτελεί ζητούμενο στη Μέση Εκπαίδευση, αλλά και άλλοι ειδικότεροι στόχοι που έχουν τεθεί σε σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα υπό εξέταση. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας, η πλατφόρμα Kialo edu μπορεί να αξιοποιηθεί μετά την ολοκλήρωση μιας ενότητας ως δραστηριότητα εμπέδωσης και σφυγμομέτρησης του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Μπορεί να δοθεί από τον διδάσκοντα μια «έτοιμη συζήτηση» ως μοντέλο σκέψης για ένα θέμα (εικόνα 10) και να ζητηθεί από τους μαθητές αφού το μελετήσουν να καταθέσουν τις σκέψεις τους και να συμπληρώσουν ό,τι θεωρούν σημαντικό: αν πιστεύουν ότι η επιχειρηματολογική βάση μπορεί να γίνει ακόμη πιο ισχυρή. Η συζήτηση που παρατίθεται πιο κάτω δημιουργήθηκε μετά από τη διδασκαλία μιας σειράς θρησκευτικών ποιημάτων του Καβάφη («Ιγνατίου τάφος», «Ο Ιουλιανός εν Νικομηδεία» «Η αρρώστια του Κλείτου») στο πλαίσιο σχετικής ενότητας του Modern Greek A Level, οπότε βασικό ζητούμενο είναι οι μαθητές να καταθέσουν τις σκέψεις τους σχετικά με τα επιχειρήματα που διατυπώνονται αλλά και να προσθέσουν τα δικά τους με αναφορές στα ίδια τα ποιήματα.

Το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να στηρίξει τους μαθητές σε διαφορετικά στάδια μαθησιακής ετοιμότητας. Με την παροχή κάποιων αρχικών επιχειρημάτων ώστε να προσθέσουν και αυτοί τα δικά τους μπορεί να δοθεί στην τάξη ως τρόπος στήριξης (scaffolding) σε αρχικά στάδια επεξεργασίας ενός θέμα-

²⁰ [Creating AI-proof assignments on Kialo Edu to counter ChatGPT \(kialo-edu.com\)](#) (πρόσβαση: 30/9/23).

²¹ [Literature debate topics for student-driven discussions on novels \(kialo-edu.com\)](#) (πρόσβαση: 30/9/23).



Εικόνα 10: «Ετοιμη συζήτηση» ως μοντέλο σκέψης στο Kialo edu

τος ή κειμένου ή ως δραστηριότητα εμπέδωσης στην πορεία της πραγμάτευσης του θέματος. Με την ανάθεση διαφορετικών πλευρών σε ομάδες μαθητών έτσι ώστε να δουλέψουν συνεργατικά για να υποστηρίξουν μια θέση αλλά και στο πλαίσιο ιδεοθύελλας στην τάξη ή ως βάση για τη διεξαγωγή ενός προφορικού αγώνα επιχειρηματολογίας το Kialo edu μπορεί να επιτελέσει διαφορετικές λειτουργίες και να εξυπηρετήσει διάφορους στόχους.

Επίλογος

Τα πιο πάνω ψηφιακά εργαλεία μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στους μαθησιακούς μας στόχους ως προς τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Για να διαμορφώσουμε αναγνώστες και να καλλιεργήσουμε τη φιλιαναγνωσία, «για ν' ανοίξουμε την πόρτα της Ποίησης» χρειάζεται να αξιολογήσουμε και να επιλέξουμε κατάλληλα τα «αντικείμενα» που θα φέρουν τους μαθητές μας πιο κοντά στην ίδια τη λογοτεχνία. Για να έχει η τεχνολογία πραγματικό αντίκτυπο στη διδασκαλία μας, ωστόσο, χρειάζεται να λάβουμε υπόψη την παιδαγωγική λογική με την οποία ένα ψηφιακό εργαλείο λειτουργεί βελτιωτικά σε σχέση με τη μάθηση, αλλά και να επαναξιολογούμε συχνά τις επιλογές μας αν θέλουμε «η πόρτα» της μάθησης και της λογοτεχνικής απόλαυσης να μην παραμείνει ερμητικά κλειστή.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΠΩΛΕΙΑ ΑΚΟΗΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δρ Κίκα Χατζηκακού

Διευθύντρια Σχολής Κωφών – Γεώργιος Μάρκου

Ευαγγελία Κούννου

Φιλολόγος (Σχολή Κωφών – Γεώργιος Μάρκου)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν, παγκοσμίως, γλωσσικές δυσκολίες ανάμεσα στον πληθυσμό των παιδιών με απώλεια ακοής. Τα παιδιά με απώλεια ακοής υστερούν σημαντικά σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά στον τομέα της γλώσσας (Bosco et al., 2005; Damen, G.W.J.A, 2006; Marschark et al., 2007; Spencer et al., 2004; Thoutenhof, 2006). Στο πρώτο μέρος της παρουσίασης θα αναλυθούν οι βασικές γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών με απώλεια ακοής στον τομέα της ανάγνωσης και γραφής, καθώς και οι αιτίες που τις προκαλούν. Παράλληλα, θα γίνει ανάλυση των βασικών προσεγγίσεων κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στα παιδιά με απώλεια ακοής. Στο δεύτερο μέρος θα γίνει παρουσίαση της διδακτικής πρότασης-σεναρίου στο μάθημα της Λογοτεχνίας Α' Λυκείου σε μαθητές και μαθήτριες με απώλεια ακοής. Συγκεκριμένα, θα αξιοποιηθεί το Σχέδιασμα B2 από τους *Ελεύθερους Πολιορκημένους* του Διονύσιου Σολωμού, που εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Μέσης Εκπαίδευσης, προσαρμοσμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών με απώλεια ακοής, μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Εισαγωγή

Είναι κοινώς αποδεχτό ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση και στη γραφή, ότι, δηλαδή, είναι παράλληλες διαδικασίες που τείνουν να ενισχύονται αμοιβαία.¹ Τόσο η γραφή, όσο και η ανάγνωση (δηλαδή η εμπέδωση και κατάκτηση του γραπτού κώδικα μιας ομιλούμενης γλώσσας) σχετίζονται με τη διασαφήνιση του νοήματος μέσω του γραπτού κειμένου.² Η γλωσσική ανάπτυξη συνδέεται με την ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης. Τόσο τα παιδιά με απώλεια ακοής, όσο και τα ακούοντα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν από μικρή ηλικία, καθώς έρχονται σε επαφή με το γραπτό κείμενο και παρακολουθούν τη χρήση του

¹ Timothy Shanahan, "The impact of writing instruction on learning to write", *Reading World*, 19, 1980, σσ. 357-368.

² Barbara R. Schirmer, *Language & Literacy Development in Children who are Deaf*, Βοστώνη, Allyn and Bacon, 2000.

γραπτού κώδικα από τους ενήλικες. Ωστόσο, σύμφωνα με πληθώρα ερευνητικών δεδομένων, τα παιδιά με απώλεια ακοής (ανεξαρτήτου βαθμού απώλειας ακοής και τρόπου επικοινωνίας, π.χ. νοηματική, προφορική) υστερούν στατιστικά σημαντικά στην ανάγνωση και γραφή σε σύγκριση με τα ακούοντα συνομήλικά τους³ και δεν αναπτύσσουν τις δεξιότητες αυτές με ανάλογη ταχύτητα με τα ακούοντα παιδιά.⁴

Οι καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη σχετίζονται με τη σταθερά χαμηλή επίδοση των κωφών⁵ μαθητών/μαθητριών σε σύγκριση με εκείνη των ακουόντων.⁶ Επιπρόσθετα, έχει συνδεθεί η καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με απώλεια ακοής με προβλήματα ψυχικής υγείας.⁷

Στο πρώτο μέρος του παρόντος άρθρου, θα επικεντρωθούμε στις γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών με απώλεια ακοής που αφορούν στην ανάγνωση, μια και η ικανότητα ανάγνωσης αποτελεί προϋπόθεση για την πρόσβαση, κατανόηση και απόλαυση των λογοτεχνικών κειμένων από τον/την αναγνώστη/αναγνώστρια, ενώ στο δεύτερο μέρος θα εισηγηθούμε κάποιες πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μαθητές και μαθήτριες με απώλεια ακοής.

1. Ανάγνωση και παιδιά με απώλεια ακοής

Μέσα από τη θεωρία των σχημάτων μπορούν να ερμηνευτούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα κωφά παιδιά στην ανάγνωση. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η γνώση οργανώνεται γνωστικά σε δομές της μνήμης που ονομάζονται σχήματα. Τα

³ Peter J. Blamey & Julia Sarant, “Development of spoken language by deaf children”, στο M. Marschark & P. E. Spencer (eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, New York, NY/ Οξφόρδη, Oxford University Press, 2010, τομ. 1, σσ. 241-257· Mark Marschark, Carol M. Convertino, Cathy McEvoy & Allison Masteller, “Organization and use of the mental lexicon by deaf and hearing individuals”, *American Annals of the Deaf*, 149, 2004, σσ. 51–61· Mary Pat Moeller, J. Bruce Tomblin, Christine Yoshinaga-Itano, Carol MacDonald Connor & Susan Jerger, *Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. Ear and Hearing*, 28, (6), 2007, σσ. 740–753· Sen Qi & Ross E. Mitchell, “Large-scaled academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future”, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, 2012, σσ. 1–18.

⁴ Judith A. Holt, “Stanford Achievement Test – 8th edition: Reading comprehension subgroup results”, *American Annals of the Deaf*, 138, 1993, σσ. 172-175· Steve Wolk & Thomas E. Allen, “A 5-year follow-up of reading comprehension achievement of hearing-impaired students in special education programs”, *The Journal of Special Educational Research*, 18, 1984, σσ. 161-176.

⁵ Στο άρθρο αυτό η λέξη «κωφός», αναφέρεται τόσο στους ακουσολογικά βαρήκοους, όσο και στους ακουσολογικά κωφούς.

⁶ Ernst Thoutenhoofd, “Cochlear implanted pupils in Scottish schools: 4-year school attainment data (2000–2004)”, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, (2), 2006, σσ. 171–18.

⁷ Kika Hadjidakou, “Aggressive behaviour in hearing-impaired children: A case study” στο Matthias van Arkel (ed.), *The 6th European Congress on Mental Health and Deafness CD Rom Proceedings*: Bad Ischl, 2003.

σχήματα μπορεί να θεωρηθούν ως πλαίσια που συνδέουν τη γνώση και τις εμπειρίες κάποιου/κάποιας μ' ένα θέμα. Μέσω αυτού του πλαισίου η νέα πληροφορία ερμηνεύεται, αποθηκεύεται στη μνήμη και αποκαθίσταται όταν χρειάζεται. Η προηγούμενη γνώση και οι εμπειρίες του/της αναγνώστη/αναγνώστριας οργανώνονται σε σχήματα που επηρεάζουν τον τρόπο που η καινούργια πληροφορία και η καινούργια εμπειρία οργανώνεται. Ωστόσο, τα σχήματα δεν είναι στατικά. Αλλάζουν, καθώς ο/η καθένας/καθεμιά προσλαμβάνει καινούργιες πληροφορίες και οικοδομεί καινούργιες εμπειρίες. Η μάθηση επιτυγχάνεται όταν η καινούργια πληροφορία ή εμπειρία ενσωματώνεται σ' ένα υπάρχον σχήμα. Οι αναγνώστες/αναγνώστριες χρησιμοποιούν τα σχήματα για να συλλάβουν το νόημα ενός κειμένου. Σχήματα τριών ειδών είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τη διαδικασία της ανάγνωσης – τα σχήματα περιεχομένου, τα σχήματα που βασίζονται στο κείμενο και τα σχήματα επιφανειακής δομής.

Όσον αφορά στα σχήματα περιεχομένου, αυτά σχετίζονται με την προηγούμενη γνώση που έχουν οι αναγνώστες για κάποια θέματα που καλούνται να διαβάσουν. Έρευνες έχουν δείξει ότι η προηγούμενη γνώση επηρεάζει άμεσα την κατανόηση ενός κειμένου από κωφούς και ακούοντες αναγνώστες. Ωστόσο, τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες σε διάφορες παραμέτρους των σχημάτων περιεχομένου:⁸

(α) *Διαθεσιμότητα σχημάτων*: Μπορούμε να πούμε ότι συχνά τα κωφά παιδιά κατανοούν σε μικρό βαθμό τα κείμενα, επειδή, εξαιτίας της απώλειας της ακοής τους, δεν διαθέτουν τα σχήματα, δηλαδή στερούνται της απαραίτητης προϋπάρχουσας γνώσης που υποθέτουν οι συγγραφείς ότι κατέχουν οι αναγνώστες. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, επειδή τα παιδιά με απώλεια ακοής έχουν περιορισμένες εμπειρίες, στερούνται της τυχαίας μάθησης, αλλά και της αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα στο σπίτι. Σε κάποια από αυτά μπορεί να συνυπάρχουν και άλλες αναπηρίες.

(β) *Επιλογή σχημάτων*: Συχνά τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επιλογή των σχημάτων που κατέχουν, είτε γιατί, ενώ κατέχουν κάποια γνώση, δεν την χρησιμοποιούν για να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο, είτε γιατί δεν γνωρίζουν ότι κατέχουν τέτοια σχήματα, είτε γιατί επιλέγουν ακατάλληλο σχήμα που διαθέτουν γιατί παραπλανώνται από κάποιο μη σημαντικό εξωτερικό χαρακτηριστικό του κειμένου ή επειδή το κείμενο απαιτεί συνδυασμό προηγούμενης γνώσης που δεν έχουν. Παρατηρήθηκε ότι τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα κωφά παιδιά στην επιλογή σχημάτων συνδέονται με το γεγονός ότι επικεντρώνουν και καταναλώνουν την προσπάθεια τους στην αποκωδικοποίηση και αδυνατούν να δουν το κείμενο ως ένα σύνολο.⁹

⁸ Schirmer, *Language & Literacy Development ...*

⁹ P. David Pearson & Rand J. Spiro, "Towards a theory of reading comprehension instruction", στο Katherine G. Butler & Geraldine P. Wallach (eds.), *Language disorders and learning disabilities*, Rockville, MD: Aspen, 1982.

(γ) *Διατήρηση σχημάτων*: Ενώ οι ικανοί αναγνώστες είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ένα σχήμα όσο χρειαστεί και είναι σε θέση να αλλάζουν ένα σχήμα όταν το απαιτεί ένα κείμενο, τα κωφά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία στο να διατηρούν και να αλλάζουν τα σχήματα, καθώς αλληλεπιδρούν με τα κείμενα.

Οι αναγνώστες/αναγνώστριες χρησιμοποιούν τα σχήματα περιεχομένου και τα σχήματα κειμένου για να έχουν πρόσβαση στη βαθιά δομή ενός κειμένου, αλλά πρέπει πρώτα να επεξεργαστούν την επιφανειακή δομή ενός κειμένου αποτελεσματικά. Η κατανόηση των λέξεων ενός κειμένου προϋποθέτει την κατανόηση των στοιχείων των λέξεων, των γραφοφωνημικών στοιχείων, των στοιχείων της δομής, και των στοιχείων του περιεχομένου (σημασία).¹⁰ Όταν μιλάμε για κατοχή των στοιχείων της λέξης, εννοούμε ότι ο αναγνώστης είναι σε θέση να ξεχωρίζει τις λέξεις ως αυτοτελείς μονάδες μέσα στο κείμενο, και όταν αναφερόμαστε στην κατοχή των γραφοφωνημικών στοιχείων, ότι ο αναγνώστης είναι σε θέση να συνδέει το γραπτό σύμβολο με τον ήχο που παράγει. Τα δύο αυτά στοιχεία είναι σε θέση τα κωφά παιδιά να τα κατακτούν από νεαρή ηλικία με τις κατάλληλες, βέβαια, διδακτικές μεθόδους.

Ωστόσο, τα κωφά παιδιά παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην κατανόηση των στοιχείων του περιεχομένου (σημασία) των λέξεων και της δομής μιας πρότασης (σειρά των λέξεων μιας πρότασης). Έρευνα με 154 κωφούς μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν σε σχολείο κωφών φανέρωσε ότι οι μαθητές/μαθήτριες της έρευνας υστερούσαν στις δεξιότητές τους στο συντακτικό και στη γραμματική και δεν παρουσίαζαν βελτίωση μετά τα δέκα τους χρόνια όταν αξιολογήθηκαν με σταθμισμένα τεστ της γλωσσικής ανάπτυξης.¹¹

Έχει αποδειχτεί ότι τα κωφά παιδιά έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο (λέξεις καθημερινής χρήσης) και ότι η ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών με απώλεια ακοής γίνεται σε σημαντικό βαθμό πιο αργά και σε πιο μικρή έκταση σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά.¹² Τα παιδιά με απώλεια ακοής έχουν ανεπαρκή γνώση των ποικίλων σημασιών των λέξεων (π.χ. συνώνυμα, αντίθετα). Σε έρευνα που έγινε, φάνηκε ότι οι κωφοί μαθητές/μαθήτριες αγνοούν την πολλαπλή σημασία κάποιων λέξεων (π.χ. «προσωπικό της εταιρείας» και «προσωπικό θέμα»), αλλά και τη διαφοροποίηση της σημασίας μιας λέξης, ανάλογα με το πού τονίζεται (π.χ. «τζάμι» και «τζαμί»).¹³ Το πρόβλημα αυτό γίνεται ιδιαίτερα σοβαρό αν σκεφτούμε ότι λέξεις με πολλαπλή σημασία αποτελούν τα 2/3 των λέξεων που συναντούμε στο γραπτό

¹⁰ Schirmer, *Language & Literacy Development* ...

¹¹ Mary Pat Moeller, Mary Joe Osberger, Amy J. McConkey & Malinda Eccarius, "Some language skills of the students in a residential school for the deaf", *JARA*, 14, 1981, σσ. 84-111.

¹² Peter V. Paul & Stephen P. Quigley, *Language and Deafness*, Σαν Ντιέγκο, CA: College-Hill Press, 1994.

¹³ Peter V. Paul & Glenn E. Gustafson, "Hearing-impaired students' comprehension of high-frequency multimeaning words", *Remedial and Special Education*, 12, (4), 1991, σσ. 52-62.

και προφορικό λόγο. Ως εκ τούτου, παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση ενός γραπτού κειμένου. Τα παιδιά με απώλεια ακοής παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση των αφηρημένων εννοιών, αφού μια και μόνο λέξη, π.χ. δημοκρατία, ελευθερία, δυνατό να σχετίζεται με ολόκληρο πλέγμα ιδεών και εμπειριών.

Όσον αφορά στη δομή των λέξεων μιας πρότασης, τα παιδιά με απώλεια ακοής παρουσιάζουν αδυναμία στην κατανόηση προτάσεων που ξεφεύγουν από την παραδοσιακή μορφή υποκείμενο – ρήμα – αντικείμενο. Ακόμα, η πλειοψηφία των κωφών παιδιών δεν αναγνωρίζει τη χρήση των βοηθητικών ρημάτων μέσα στο κείμενο. Επομένως, δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίησή τους μέσα σ' ένα γραπτό κείμενο. Τα πιο πάνω μπορεί να έχουν τραγικές συνέπειες για την ανάγνωση ενός κειμένου, αφού ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι αναγνώστες/αναγνώστριες που έχουν αναπτύξει σχήματα για αναγνώριση λέξεων μπορούν εύκολα να αναγνωρίζουν λέξεις στη γραπτή μορφή. Όταν δίνεται μεγαλύτερος χρόνος για αναγνώριση των λέξεων στην επιφανειακή δομή του κειμένου (όπως συμβαίνει στα κωφά παιδιά), δίνεται λιγότερος χρόνος για να κατανοήσει κάποιος ένα κείμενο στη βαθιά δομή του (που είναι και η πιο σημαντική).

Η επιφανειακή δομή ενός κειμένου αναφέρεται επίσης και στην ενότητα του κειμένου. Δηλαδή, για να μπορέσει να καταλάβει κάποιος το νόημα ενός κειμένου πρέπει να αναγνωρίζει τους δεσμούς και άλλα χαρακτηριστικά που συνδέουν τα επιμέρους στοιχεία των προτάσεων και δίνουν ενότητα και σαφήνεια.¹⁴ Ως εκ τούτου, τα κωφά παιδιά θα παρουσιάζουν πολλές αδυναμίες. Ειδικότερα, από τη στιγμή που τα κωφά παιδιά δεν έχουν καλά αναπτυγμένα σχήματα για την ενότητα ενός κειμένου, δεν θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις αναφορικές αντωνυμίες όπου χρησιμοποιούνται (π.χ. αντικατάσταση μιας πρότασης με τούτο, εκείνο), να ακολουθούν την αλληλουχία των προτάσεων που συνδέονται με συνδέσμους που συνδέουν τις δευτερεύουσες προτάσεις (π.χ. όταν, αφού, ώστε), καθώς και άλλους συνδέσμους που ενώνουν κύριες προτάσεις (π.χ. και, είτε), αλλά και να κατανοούν την σειρά των γεγονότων σ' ένα κείμενο με τη χρήση διαφορετικών χρόνων. Τα κωφά παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τη χρήση των ρημάτων στον ενεστώτα, αόριστο και μέλλοντα, επομένως με δυσκολία θα αποκωδικοποιήσουν λέξεις στο γραπτό κείμενο που βρίσκονται σε άλλους χρόνους. Οι συντακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα κωφά παιδιά μπορούν να μειώσουν την ικανότητά τους να εφαρμόζουν τη γνώση του λεξιλογίου που γνωρίζουν καθώς διαβάζουν.

Επίσης, τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη διαφοροποίηση των προτάσεων, με αποτέλεσμα τη μειωμένη κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου.¹⁵ Για

¹⁴ Schirmer, *Language & Literacy Development* ...

¹⁵ Schirmer, *Language & Literacy Development* ...

παράδειγμα, η πρόταση «Το αυτοκίνητο κτύπησε το σκυλί» οδηγεί απευθείας τον αναγνώστη στην βαθιά δομή της πρότασης. Η διαφοροποίηση της πρότασης αυτής δυσκολεύει έναν άπειρο αναγνώστη, όπως το παιδί με απώλεια ακοής στον δρόμο του προς τη βαθιά δομή. Για παράδειγμα, η διαφοροποίηση της πιο πάνω πρότασης, δηλαδή η μετατροπή της σε ερωτηματική (Χτύπησε το αυτοκίνητο το σκυλί;), σε αρνητική (Το αυτοκίνητο δεν χτύπησε το σκυλί), σε παθητική (Το σκυλί χτυπήθηκε από το αυτοκίνητο) μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στο παιδί με απώλεια ακοής στην κατανόησή της. Επομένως, η κατάκτηση ή μη των σχημάτων για τις διαφοροποιήσεις των προτάσεων από τον αναγνώστη, έχει σίγουρα συνέπειες στην ικανότητά του να κατανοεί το γραπτό κείμενο. Αν το παιδί με απώλεια ακοής μπερδεύεται στο επίπεδο της πρότασης, είναι πολύ πιθανό να παρερμηνεύει το νόημα ενός κειμένου.

Όσον αφορά στα σχήματα κειμένου, αυτά, κυρίως, αναφέρονται στα σχήματα που αφορούν στη δομή της ιστορίας. Υπάρχουν τέσσερα βασικά σχήματα της ιστορίας που περιγράφουν τη δομή κάθε γραπτής ιστορίας: χρόνος και τόπος σκηνικής δράσης (setting), αρχικό επεισόδιο που εισάγει τα πρόσωπα (initiating), μια σειρά από επεισόδια (episodes) και λύση (resolution).¹⁶ Επειδή τα σχήματα της ιστορίας προδιαθέτουν τον/την αναγνώστη/αναγνώστρια για τη μορφή που θα πάρει μια τυπική ιστορία, ο/η επιδέξιος/α αναγνώστης/αναγνώστρια χρησιμοποιεί αυτό το σχήμα για να διακρίνει τα σημαντικά στοιχεία, για να καταλάβει με ποιον τρόπο τα στοιχεία της ιστορίας ακολουθούν το ένα το άλλο και ενώνονται μαζί και για να ξανά-συνδέσει μια ιστορία που έχει διαβάσει. Ωστόσο, έρευνες που έχουν γίνει έδειξαν ότι παρά το γεγονός ότι τα κωφά παιδιά χρησιμοποιούν τα σχήματα της ιστορίας για να κατανοήσουν τις ιστορίες και να γράψουν τις δικές τους ιστορίες, τα σχήματα της ιστορίας που κατέχουν είναι λιγότερο καλά αναπτυγμένα από εκείνα των παιδιών που ακούνε.¹⁷ Έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι η εσωτερικοποίηση και η κατοχή των δομών της ιστορίας συνδέονται με την ανάπτυξη της γραφής.

Τέλος, η ικανότητα του/της αναγνώστη/αναγνώστριας να κατανοεί τη χρήση ιδιωματισμών, μεταφορών, παρομοιώσεων, χιούμορ, ειρωνείας από τον/τη συγγραφέα βασίζεται στα σχήματα περιεχομένου, κειμένου και επιφανειακής δομής που ο/η ίδιος/ίδια ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια διαθέτει. Όταν οι έμπειροι αναγνώστες συναντούν τα πιο πάνω (π.χ. μεταφορές, παρομοιώσεις), τα σχήματα επιφανειακής δομής που κατέχουν τους προειδοποιούν ότι οι εκφράσεις αυτές δεν έχουν καμιά

¹⁶ Jean M. Mandler & Nancy S. Johnson, "Remembrance of things parsed: Story structure and recall", *Cognitive Psychology*, 9, 1977, σσ. 111-151.

¹⁷ C. Tane Akamatsu, "Summarising stories: The role of instruction in text structure in learning to write", *American Annals of the Deaf*, 133, 1988, σσ. 294-302· Penny L. Griffith & Danielle N. Ripich, "Story structure recall in hearing-impaired learning-disabled and non-disabled children", *American Annals of the Deaf*, 133, 1988, σσ. 43-50.

αληθινή σημασία. Ως εκ τούτου, επιστρατεύουν τα σχήματα περιεχομένου και κειμένου που διαθέτουν για να τους θυμίσουν ότι οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τις μεταφορές, τις παρομοιώσεις, χιούμορ και ειρωνεία. Για τους πιο πάνω λόγους τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση των ιδιωτισμών, των μεταφορών, των παρομοιώσεων, του χιούμορ και της ειρωνείας όταν τα συναντούν, αφού δεν κατέχουν αυτά τα σχήματα της επιφανειακής δομής.¹⁸

Παρόμοια, για να φτάσει ένα παιδί με απώλεια ακοής στη συγγραφή ενός κειμένου, θα βρεθεί αντιμέτωπο με πολλές δυσκολίες. Η θεωρία των σχημάτων που περιγράψαμε προηγουμένως μπορεί να ερμηνεύσει τις δυσκολίες, μια και όπως τονίσαμε στην αρχή της εργασίας μας οι διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής αλληλοσυνδέονται.

2. Προσεγγίζοντας τη λογοτεχνία για παιδιά με απώλεια ακοής

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με απώλεια ακοής στην ανάγνωση και στη γραφή δεν είναι ανυπέρβλητες. Τα παιδιά με απώλεια ακοής έχουν τις γνωστικές ικανότητες να γίνουν εξαιρετικοί/εξαιρετικές αναγνώστες/αναγνώστριες και εκφραστικοί/εκφραστικές συγγραφείς και δεν χρειάζεται να περιμένουμε για ένα αφηρημένο επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, πριν την εισαγωγή της ανάγνωσης και της γραφής.¹⁹ Με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους, με την παροχή ενός πλούσιου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μπορούν να φτάσουν σε αρκετά ψηλά επίπεδα και να μετατραπούν σε άξιους αναγνώστες και συγγραφείς με αρκετή αυτοπεποίθηση.

2.1 Διδακτικές προσεγγίσεις

Γενικότερα, κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε παιδιά με απώλεια ακοής, οι πιο κάτω προσεγγίσεις ενδείκνυνται, προκειμένου η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική:

- Ενίσχυση της προηγούμενης γνώσης (με εικόνες, πραγματικά αντικείμενα, διαγράμματα).
- Περίγραμμα περιεχομένου.
- Συσχέτιση του περιεχομένου του κειμένου με ό,τι ήδη γνωρίζει το παιδί.
- Απόδοση του κειμένου στην Κυπριακή Νοηματική Γλώσσα (εάν τη χρησιμοποιεί).
- Προδιδασκαλία βασικού λεξιλογίου, ιδιωτισμών, στίξης.
- Χρήση προοργανωτών (επίσκεψη, ταινία).
- Δημιουργία κινήτρου-ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο του κειμένου.
- Διευκόλυνση της χειλανάγνωσης από τον/τη διδάσκοντα/διδάσκουσα.

¹⁸ Schirmer, *Language & Literacy Development* ...

¹⁹ Schirmer, *Language & Literacy Development* ...

- Γράψιμο του τίτλου του μαθήματος και του δύσκολου λεξιλογίου στον πίνακα, καθώς και η επεξήγηση λέξεων ή σχημάτων λόγου, μέσα από παραδείγματα της καθημερινής ζωής.
- Χρήση απλής και κατανοητής γλώσσας, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μας.

2.2. Λογοτεχνικό κείμενο

α) Προσαρμογή κειμένου – Γλωσσική εξομάλυνση

Για την κατανόηση ενός κειμένου από οποιοδήποτε/οποιαδήποτε αναγνώστη/αναγνώστρια είναι απαραίτητος ο διάλογος μεταξύ του/της συγγραφέα/συγγραφέως και του/της αναγνώστη/αναγνώστριας. Ο/Η αναγνώστης/αναγνώστρια αναδομεί τις εμπειρίες και τα νοητικά σχήματα του/της συγγραφέα/συγγραφέως, αφού τα συσχετίσει με τα δικά του νοητικά σχήματα και τις εμπειρίες. Υπάρχουν διάφορα επίπεδα αναγνωστικής δυσκολίας-αναγνωσιμότητας του κειμένου: α. επίπεδο ανεξάρτητης ανάγνωσης (90% ανάγνωση), β. επίπεδο διδασκαλίας (75% κατανόηση), γ. επίπεδο δυσφορίας (κάτω από 50% κατανόηση).

Προκειμένου να γίνει επιτυχής η τροποποίηση-προσαρμογή του κειμένου, πρέπει αρχικά να καθοριστεί το επίπεδο δυσκολίας του κειμένου (επίπεδα ανεξάρτητης ανάγνωσης, διδασκαλίας, δυσφορίας) για τον/τη συγκεκριμένο/συγκεκριμένη μαθητή/μαθήτρια ή για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/μαθητριών. Σ' αυτό θα συμβάλει ουσιαστικά η σαφής αντίληψη των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο/η μαθητής/μαθήτρια – γνώση της γλώσσας, γνώση σχετική με το περιεχόμενο, εμπειρίες, επίπεδο ενδιαφέροντος. Τα περισσότερα παιδιά με απώλεια ακοής δυσφορούν με το διάβασμα. Επομένως, είναι απαραίτητη η προσαρμογή των κειμένων, ώστε να μπορούν να έχουν ευκολότερη πρόσβαση σ' αυτά. Ειδικότερα για την προσαρμογή του κειμένου για παιδιά με απώλεια ακοής, ενδείκνυται να γίνονται τα πιο κάτω:

- «Σπάζω» πολύ μεγάλες περιόδους σε μικρότερες. Ο εντοπισμός της πρότασης που λειτουργεί ως πρόταση πυρήνας σε κάθε περίοδο θα πρέπει να είναι το πρώτο βήμα.
- Προτιμώ την «κατά παράταξη σύνδεση» παρά την «καθ' υπόταξη.» Αυτό όμως δεν είναι πάντα το καλύτερο.
- Χρησιμοποιώ προτάσεις υπόθεσης, προϋπόθεσης, αιτίας-αποτελέσματος ... μέσα σε μικρές και σημασιολογικά προσιτές προτάσεις. Σ' αναφορικές προτάσεις ο σύνδεσμος, συνήθως «που», να είναι δίπλα από την έννοια στην οποία αναφέρεται.
- Έχω υπόψη μου ότι οι αντωνυμίες είναι συχνά αιτία παρανόησης ή μη κατανόησης. Η αντωνυμία «αυτό» ή «τούτο», όταν αναφέρεται σε μια κατάσταση ή ένα γεγονός που περιεγράφηκε προηγουμένως ενέχει ιδιαίτερη δυσκολία.
- Ορισμένες δομές καλύτερα να αποφεύγονται, αν δεν είναι απόλυτα αναγκαίες. Όπως παθητική σύνταξη, ρητορικές εκφράσεις, ιδιωματικές εκφράσεις.
- Μειώνω το φόρτο δύσκολο εννοιών. Κρατώ μόνο τις πιο αναγκαίες δύσκολες έννοιες.

- Δίνω κατάλληλα συμπραζόμενα για να βοηθήσω στην αποσαφήνιση των εννοιών.
- Έχω υπόψη μου ότι από τις πολλές σημασίες που δυνατό να παίρνει μια λέξη ανάλογα με τα συμπραζόμενα ο/η μαθητής/μαθήτρια δυνατό να γνωρίζει μόνο μία.
- Επαναλαμβάνω κατά διαστήματα έννοιες που θέλω να διδάξω ή να εμπεδώσουν οι μαθητές/μαθήτριές μου.
- Έχω υπόψη μου ότι ακόμα και μετά τη γλωσσική απλοποίηση ως προς τη σύνταξη και τις έννοιες, το κείμενο δυνατό να εξακολουθεί να είναι δυσνόητο, αν βρίσκεται μακριά από τις εμπειρίες του αναγνώστη. Κείμενα ιστορικού και επιστημονικού περιεχομένου παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες.
- Όπου είναι δυνατό, πρέπει να επιλέγουμε κείμενα που βρίσκονται κοντά στις εμπειρίες των παιδιών. Όσο μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα κείμενο στον/στη συγκεκριμένο/συγκεκριμένη μαθητή/μαθήτρια, τόσο μικρότερες και οι αναγνωστικές του/της δυσκολίες.
- Προσπαθώ να μένω κοντά στο λογοτεχνικό ύφος του/της συγγραφέα/συγγραφέως.

β) Οργάνωση κειμένου

- Χρήση αριθμών, γραμμάτων ή λέξεων όπως: πρώτο, δεύτερο ... για να παρουσιάσει η σειρά των γεγονότων – πληροφοριών.
- Χρήση κεφαλαίων ή υπογραμμίσεων για έμφαση.
- Χρήση προοργανωτών κειμένου (advance organizers) – διαδικασία του πότε, πού, ποιοι.
- Χρήση εικόνων, διαγραμμάτων για συμπλήρωση του κειμένου.
- Καλά περιθώρια και διαστήματα μεταξύ των γραμμών. Κατάλληλο μέγεθος γραμμών.
- Χρήση τίτλων σε ενότητες και υποενότητες. Ο τίτλος μπορεί να είναι μια βοηθητική ερώτηση.
- Χρήση επισημάνσεων στο περιθώριο.
- Χρήση γλωσσάριου.
- Χρήση ερωτήσεων.

Επίλογος

Στο πρώτο μέρος αυτού του άρθρου έγινε παρουσίαση, στη βάση ερευνητικών δεδομένων, των γλωσσικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με απώλεια ακοής. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν οι παράγοντες στους οποίους μπορεί να αποδοθούν αυτές οι δυσκολίες. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου επικεντρωθήκαμε στην προσέγγιση της λογοτεχνίας σε παιδιά με απώλεια ακοής. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν βασικές διδακτικές προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας σε παιδιά με απώλεια ακοής. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν οι βασικές αρχές και

φιλοσοφία κατά τη γλωσσική προσαρμογή του λογοτεχνικού κειμένου, όσον αφορά στο περιεχόμενο και στη μορφή του κειμένου. Στο Παράρτημα, στη βάση των πιο πάνω, δίνεται παράδειγμα διδακτικής προσέγγισης σε παιδιά με απώλεια ακοής συγκεκριμένου μαθήματος της λογοτεχνίας, δηλαδή των *Ελεύθερων Πολιορκημένων* – Σχέδιασμα Β2 της Α΄ Λυκείου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Σχέδιο Μαθήματος

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Η «ανάγνωση» των εικόνων στο προαναγνωστικό στάδιο ενεργοποιεί το γλωσσικό μηχανισμό των παιδιών και έχει ως αποτέλεσμα να μάθει το παιδί τις πρώτες βασικές λέξεις.

Ο μαθητής έτσι αναπτύσσει:

- Δεξιότητες αναγνώρισης και κατανόησης του λεξιλογίου (αποκωδικοποίηση)
- Δεξιότητες ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης (εξαγωγή συμπερασμάτων)
- Προ διδασκαλία βασικού λεξιλογίου
- Χρήση πλαισίου ιστορίας
- Δραματοποίηση (επίσκεψη, ταινία ή βιωματικό)
- Δημιουργία κινήτρου ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο του κειμένου
- Χρήση υποθέσεων
- Διευκόλυνση της χειλανάγνωσης
- Κείμενο για όλους (Προσαρμοσμένο κείμενο)

ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

- **Διδακτικό Αντικείμενο:** Νεοελληνική Λογοτεχνία
- **Κείμενο:** *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι* (Σχέδιασμα Β΄ απόσπασμα 2)
Διονύσιος Σολωμός
- **Τάξη:** Α΄ Λυκείου
- **Σχολείο:** Σχολή Κωφών-Γεώργιος Μάρκου
- **Διαθέσιμος χρόνος:** 5-6 διδακτικές περιόδους

ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ

1. Να κατανοούν τις σημασίες του ποιητικού λεξιλογίου π.χ η λέξη ΦΥΣΗ και να αντιλαμβάνονται τον συγκινησιακό χαρακτήρα της ποίησης.
2. Να αναγνωρίζουν τα βασικά σχήματα λόγου της ποιητικής γλώσσας και να κατανοούν τη λειτουργία τους.
3. Να κατανοούν τους τρόπους με τους οποίους τα ιστορικά γεγονότα επιδρούν στη ζωή των ανθρώπων, διαμορφώνοντας την ατομική/συλλογική συνείδησή τους.
4. Η μεταφορική σημασία των λέξεων στα ποιήματα και η λειτουργία των λέξεων ως συμβόλων.
5. Σημασιολογικά σχήματα λόγου: (μεταφορά, παρομοίωση, ειρωνεία, προσωποποίηση, υπερβολή)
6. Το ιστορικό πλαίσιο των λογοτεχνικών έργων: χρόνος, χώρος, ιστορικά γεγονότα, χαρακτήρες. Η επίδραση που ασκούν οι ιστορικές εξελίξεις στις πράξεις, τα αισθήματα και τις αντιδράσεις των ηρώων.

Προυπάρχουσες Γνώσεις:

Ποιητής, τόπος, χρόνος, πρόβλημα

Διδακτικά μέσα και υλικά:

- Πίνακας
- Φύλλα Εργασίας
- Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- Βιντεοπροβολέας

Μεθοδολογία και Οργάνωση τάξης:

- Ενιαία οργάνωση τάξης
- Κειμενοκεντρική, εξατομικευμένη και συνεταιριστική μάθηση

Αξιολόγηση:

- Συντρέχουσα, καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος
- Ανατροφοδοτική
- Τελική - Κατ' οίκον εργασία

ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

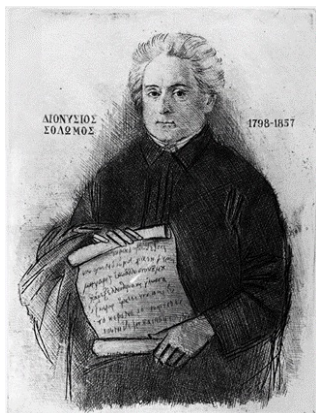
Δημιουργία δεκτικού κλίματος

- Τα παιδιά βγαίνουν έξω στην αυλή στη φύση και χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους, για να αντιληφθούν την έννοια και την αξία της φύσης για τους ανθρώπους. (Βιωματικό)
- Καταγράφουν στο φύλλο εργασίας τους σκέψεις και δύο συναισθήματα που τους δημιουργεί η επαφή με τη φύση.
- Ακολουθώντας, πηγαίνουν στην τάξη και η εκπαιδευτικός τους ζητά να φανταστούν ότι θα μείνουν εγκλειστοί εκεί για αρκετό χρονικό διάστημα.
- Να καταγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί ο εγκλεισμός.
- Συζήτηση των όσων κατέγραψαν και ανταλλαγή ιδεών.
- Προσδιορισμός της έννοιας «φύση» και της αξίας της.

Ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων

- Βιντεοπροβολέας (Προβολή σχετικών εικόνων)
- Πίνακας (σημεία καταγεγραμμένα στην άκρη του πίνακα από το Α2 σχεδιάσμα) που αφορούν το έργο *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι*.
- Υποθέσεις για το περιεχόμενο του Σχεδιασματος Β΄2.
- Ανάγνωση του Σχεδιασματος Β2
- Ανάγνωση του προσαρμοσμένου Σχεδιασματος Β2 και επεξήγηση των άγνωστων λέξεων.
- Επεξήγηση των στίχων του Σχεδιασματος μέσα από εικονογράφηση.
- Φύλλο εργασίας

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΕΛΕΥΘΕΡΟΙ ΠΟΛΙΟΡΚΗΜΕΝΟΙ



Εικόνα Α



Εικόνα Β



Εικόνα Γ

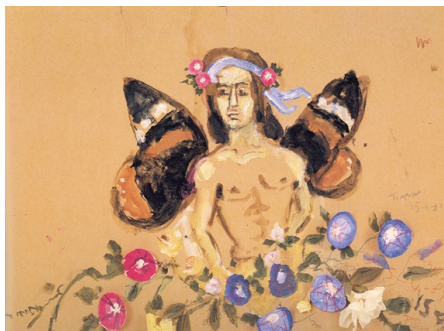
Δραστηριότητες
(Πριν την ανάγνωση του κειμένου)

- 1α. Να γράψετε σκέψεις και δύο συναισθήματα που σας δημιούργησε η επαφή με τη φύση
- 1β. Να γράψετε σκέψεις και δύο συναισθήματα που σας δημιούργησε ο εγκλεισμός σας στην αίθουσα.....
2. Παρατηρήστε προσεκτικά τις εικόνες στον βιντεοπροβολέα και στο φύλλο εργασίας σας.
 - A . Ποιος απεικονίζεται στην εικόνα Α;
.....
 - B . Με ποιο ιστορικό γεγονός συνδέεται η εικόνα Β;
.....
3. Συμπληρώστε τα πιο κάτω
 - A. Τόπος
 - B Χρόνος
 - Γ. Ποιητής
 - Δ. Έργο

ΣΧΕΔΙΑΣΜΑ Β2

1. Ο Απρίλης με τον Έρωτα χορεύουν και γελούνε,
2. Κι όσ' άνθια βγαίνουν και καρποί τόσ' άρματα σε κλειούνε.
3. Λευκό βουνάκι πρόβατα κινούμενο βελάζει,
4. Και μες στη θάλασσα βαθιά ξαναπετιέται πάλι,
5. Κι ολόλευκο εσύσμιξε με τ' ουρανού τα κάλλη.
6. Και μες στης λίμνης τα νερά, όπ' έφθασε μ' ασπούδα,
7. Έπαιξε με τον ίσκιο της γαλάζια πεταλούδα,
8. Που ευώδιασε τον ύπνο της μέσα στον άγριο κρίνο·
9. Το σκουληκάκι βρίσκεται σ' ώρα γλυκιά κι εκείνο.
10. Μάγεμα η φύσις κι όνειρο στην ομορφιά και χάρη,
11. Η μαύρη πέτρα ολόχρυση και το ξερό χορτάρι·
12. Με χίλιες βρύσες χύνεται, με χίλιες γλώσσες κραίνει·
13. Όποιος πεθάνει σήμερα χίλιες φορές πεθαίνει.
14. Τρέμ' η ψυχή και ξαστοχά γλυκά τον εαυτό της.

Ο Απρίλης χορεύει και γελά με τον Έρωτα (συναίσθημα).



1α. Τι κάνουν ο Απρίλης με τον Έρωτα;

1β. Είναι πρόσωπα;

1γ. Συμπεριφέρονται σαν να είναι πρόσωπα. Πώς ονομάζεται αυτό;

1δ. Κυκλώστε το Σωστό

1. Προσωποποίηση 2. Μεταφορά 3. Παρομοίωση

2. Τι συναισθήματα μας δημιουργεί η εικόνα του χορού;

Είναι πάρα πολλά τα λουλούδια και οι καρποί που βγαίνουν την Άνοιξη, άλλα τόσα πολλά είναι και τα άρματα των Τούρκων που βρίσκονται γύρω από το Μεσολόγγι.



3α. Είναι πολλά τα άνθη που βγαίνουν την Άνοιξη;

.....

3β. Είναι πολλά τα άρματα των Τούρκων που βρίσκονται έξω απο την πόλη;

.....

3γ. Μοιάζουν αυτές οι δύο εικόνες ή είναι αντίθετες (δεν μοιάζουν);

.....

4. Κυκλώστε το Σωστό

A. Περισσότερα είναι τα άνθη

B. Περισσότερα είναι τα άρματα

Γ. Είναι πολλά και τα δύο

Ένα λευκό βουνάκι πρόβατα κινείται και βελάζει,
Και μες στη θάλασσα βαθιά ξαναπετιέται πάλι,
Κι ολόλευκο το κοπάδι με τα πρόβατα έγινε ένα με την ομορφιά του ουρανού.



Τα πρόβατα βελάζουν, βγάζουν τον ήχο «μπε»

5α. Οι πιο πάνω εικόνες σχετίζονται με τη φύση; Κυκλώστε το Σωστό.

Ναι

Όχι

5β. Ποιο είναι το είδος της πιο πάνω εικόνας με βάση τα ρήματα «κινείται και βελάζει». Κυκλώστε τις δύο σωστές επιλογές.

A. Οπτική

B. Κινητική

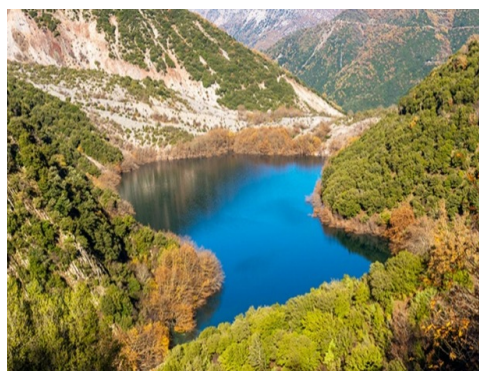
Γ. Οσφρητική

Δ. Ακουστική

5γ. Να εντοπίσετε μια (1) μεταφορά στους πιο πάνω στίχους.

.....

Μια γαλάζια πεταλούδα έφτασε μέσα στις λίμνης τα νερά και
έπαιξε με την σκιά της,
τώρα κοιμάται μέσα σε ένα άγριο κρίνο·



Το σκουληκάκι βρίσκεται σ' ώρα γλυκιά κι εκείνο.
Είναι μαγική και ονειρική η φύση, όλο ομορφιά και χάρη
Η μαύρη πέτρα την Άνοιξη μοιάζει ολόχρυση και το ξερό χορτάρι·

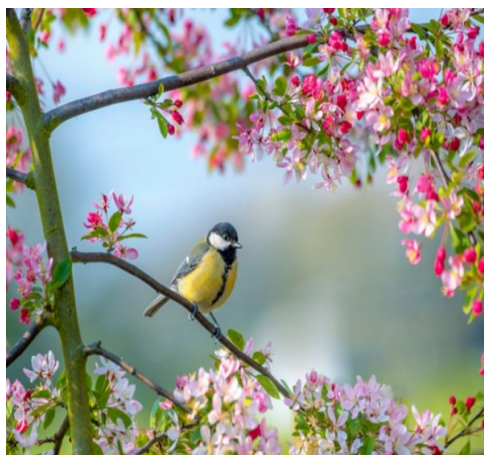


6α. Να γράψετε (4) τέσσερις λέξεις (ουσιαστικά) από το κείμενο που έχουν σχέση με τη Φύση και την Άνοιξη.

- 1
- 2
- 3
- 4

6β. Να εντοπίσετε και να γράψετε (4) τέσσερα επίθετα που χαρακτηρίζουν τις λέξεις που είναι υπογραμμισμένες στο κείμενο.

- 1
- 2
- 3
- 4



7α. Παρατηρήστε τις εικόνες. Ποια εποχή απεικονίζουν;

.....

7β. Πώς είναι η φύση αυτή την εποχή;

.....

7γ. Γιατί είναι σαν να πεθαίνει χίλιες φορές κάποιος που πεθαίνει αυτή την εποχή;

.....

8. «Όποιος θα πεθάνει σήμερα είναι σαν να πεθαίνει χίλιες φορές ».

Ο πιο πάνω στίχος είναι Κυριολεξία ή Μεταφορά; Κυκλώστε το Σωστό.
Υπάρχει φόβος μέσα στην ψυχή των Μεσολογγιτών μήπως και δεν καταφέρουν να μείνουν πιστοί στον στόχο τους.



9α. Τι νομίζετε ότι αισθάνονται Μεσολογγίτες;

.....

9β. Ποιος είναι ο στόχος των πολιορκημένων;

.....

9γ. Τι φοβούνται;

.....

9δ. Είναι εύκολο να τα καταφέρουν;

.....

9ε. Τι νομίζετε; Οι πολιορκημένοι θα ξεπεράσουν τον πειρασμό της φύσης ή όχι;

.....

Ας δούμε τι έχουμε μάθει

1α. Στο ποίημα υπάρχουν τρεις ζωντανοί οργανισμοί και ένα άψυχο στοιχείο που χαίρονται την ομορφιά της φύσης. Ποια είναι αυτά;

Συμπληρώστε

1β. Ποιοι δεν μπορούν να χαρούν τη φύση;

.....

1γ. Γιατί δεν μπορούν να χαρούν την ομορφιά της φύσης;

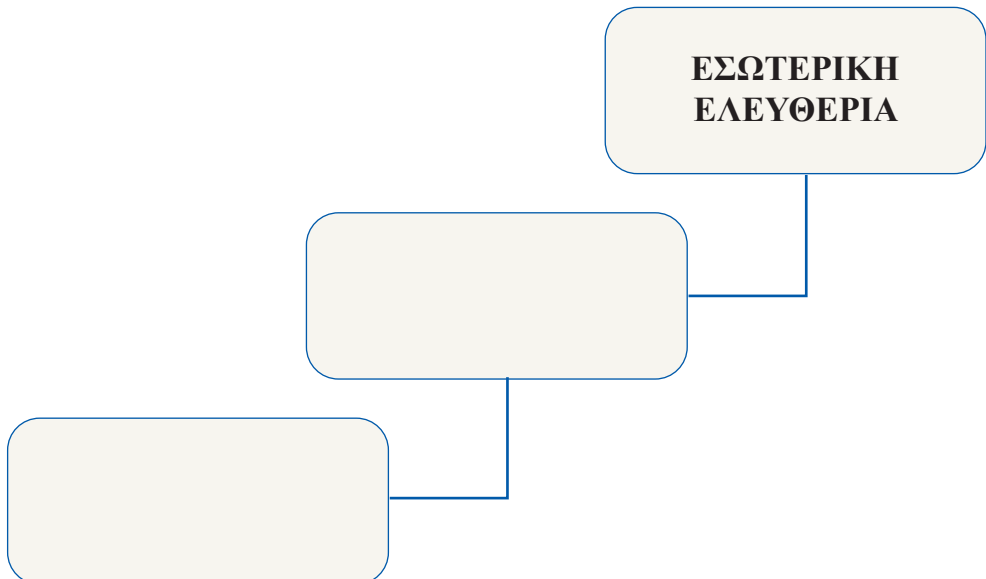
.....

1δ. Η φύση λειτουργεί θετικά ή αρνητικά στην ψυχολογία των πολιορκημένων Μεσολογγιτών;

.....

2. Ποια προβλήματα είδαμε να αντιμετωπίζουν οι πολιορκημένοι στο Σχεδιάγραμμα Α2 και Β2;

Συμπληρώστε στο πιο κάτω διάγραμμα.



3. Τι πιστεύετε θα επιλέξουν οι Μεσολογγίτες; Θα αντισταθούν στον πειρασμό της φύσης ή θα παραδοθούν στους Τούρκους για να χαρούν την ομορφιά της φύσης; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.
4. Να δώσετε δύο (2) χαρακτηρισμούς για τους Μεσολογγίτες και να τους δικαιολογήσετε.
5. Πώς πιστεύετε ότι αισθάνονται οι κάτοικοι του Μεσολογγίου; Να γράψετε δύο (2) συναισθήματα και να τα δικαιολογήσετε.

ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

1. Φανταστείτε ότι είστε στη θέση των Μεσολογγιτών, τι θα κάνατε εσείς μπροστά στον πειρασμό της φύσης; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.
2. Να περιγράψετε σε 5-10 γραμμές τη ζωή μέσα στο Μεσολόγγι.
3. Να σχεδιάσετε μια εικόνα από το Σχεδιάσμα Β2

Διαθεματικότητα
και διεπιστημονικότητα

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ

Δρ Χρυσάνθη Δημητρίου

Φιλόλογος (ΥΠΙΑΝ), Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ
(Πρόγραμμα «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό»)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Η ολιστική και διαθεματική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων αποτελεί βασική αρχή της μεθοδολογίας της διδασκαλίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η διερεύνηση της σχέσης Λογοτεχνίας και Ιστορίας αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την ασφαλή προσέγγιση πολλών λογοτεχνικών κειμένων, τόσο ως προς τη χρονική τοποθέτηση της δημιουργίας των έργων όσο και για την ερμηνεία των γεγονότων που παρουσιάζονται εντός του έργου. Η παρούσα εργασία θα εστιάσει σε παραδείγματα διδακτικών σεναρίων που εντάσσονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γ' Γυμνασίου. Ξεκινώντας ωστόσο από περιπτώσεις που αφορούν το μάθημα της Λογοτεχνίας, η παρουσίαση στη συνέχεια θα επικεντρωθεί στον τρόπο με τον οποίο διάφορα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Τα παραδείγματα που εξετάζονται αναφέρονται τόσο στη χρήση πυρηνικών κειμένων με τα οποία οι μαθητές/τριες είναι ήδη εξοικειωμένοι/ες, όσο και με τη χρήση επιπλέον λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλουν σε μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση των υπό εξέταση ιστορικών γεγονότων αλλά και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Εισαγωγή: Διαθεματικότητα, Λογοτεχνία και Ιστορία¹

Σύμφωνα με τη γενική Διδακτική Μεθοδολογία που παρουσιάζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Μαθήματος της Λογοτεχνίας – όπως και άλλων βεβαίως μαθημάτων – η διαθεματικότητα αποτελεί έναν από τους κύριους άξονες της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, μία από τις βασικές αρχές της διδασκαλίας του μαθήματος είναι «η «ολιστική» γνώση και η «διαθεματικότητα», δηλαδή η αλληλεπίδραση και αλληλοσυμπλήρωση διάφορων γνωστικών αντικειμένων, π.χ. της Λογοτεχνίας με τη Γλώσσα, την Ιστορία, την Αισθητική και Θεατρική Αγωγή κ.ο.κ.».²

Τι εννοούμε όμως με τον όρο διαθεματικότητα και πώς αυτός συνδέεται με έναν άλλον, παρεμφερή όρο, τη διεπιστημονικότητα; Με απλά λόγια, διαθεματική θα

¹ Η παρούσα εργασία αποτελεί αναθεωρημένη μορφή εργασίας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Διδακτική της Ιστορίας» του Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης του Πανεπιστημίου Κύπρου (2021-2022) με θέμα τη διδασκαλία διαθεματικού διδακτικού σεναρίου Ιστορίας – Λογοτεχνίας. Ευχαριστίες οφείλονται στον Δρα Ανδρέα Γεωργαλλίδη, διδάσκοντα του συγκεκριμένου μαθήματος, για την καθοδήγησή του, αλλά και στους συμμετέχοντες βεβαίως του Συνεδρίου, οι οποίοι συνέβαλαν με τις παρατηρήσεις τους στη διαμόρφωση της τελικής μορφής του παρόντος κειμένου.

² Βλ. αρχείο «Μεθοδολογία» (Γυμνασίου), *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Μάθημα Λογοτεχνίας Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*, ΥΠΙΑΝ, <https://logom.schools.ac.cy/index.php/el/logotechnia/analytiko-programma>.

μπορούσαμε να ονομάσουμε την προσέγγιση ενός ζητήματος ή αντικειμένου με αναφορά σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Για παράδειγμα, εάν παρατηρούσαμε ενδελεχώς ένα φυτό, τη δάφνη, θα μπορούσαμε να επισύρουμε γνώσεις από τα Φυσιολογικά όσον αφορά την ανάπτυξη και τον τρόπο λειτουργίας του φυτού, γνώσεις από τη Χημεία ως προς τις ουσίες που χρειάζεται το φυτό για να αναπτυχθεί, αλλά και γνώσεις από τη Μυθολογία ή τη Λαογραφία σε σχέση με τους μακράιωνους συμβολισμούς που φέρει το συγκεκριμένο φυτό στην ελληνική παράδοση. Συνεπώς, η διαθεματικότητα συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της διεπιστημονικότητας, η οποία, με απλά λόγια, θα μπορούσε να οριστεί ως ο συνδυασμός διάφορων επιστημονικών κλάδων κατά τη μελέτη ενός αντικειμένου ή ζητήματος.³

Γιατί όμως το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα τονίζει την αξία της διαθεματικότητας και πώς αυτή μπορεί να εμπλουτίσει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία;⁴ Όπως όλοι ξέρουμε, μέσα από την αναφορά σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα κατά τη διάρκεια της εξέτασης οποιουδήποτε ζητήματος, ο εκπαιδευόμενος ενθαρρύνεται όχι μόνο να αναπτύξει τις κριτικές και συνδυαστικές του ικανότητες, αλλά και να εντάξει τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, κτίζοντας πάνω σε προϋπάρχουσες γνώσεις. Συνεπώς, όταν στη διδασκαλία μας εμείς, ως εκπαιδευτικοί, εφαρμόζουμε διαθεματικές προσεγγίσεις, στόχος μας είναι όχι μόνο να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά και να δημιουργήσουμε το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον έτσι ώστε οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις να καταστούν κρίκοι μιας μακρύτερης αλυσίδας γνώσεων, που να χαρακτηρίζεται από συνεκτικότητα και στέρεες βάσεις.

Οι αρχές αυτές δεν αφορούν βεβαίως μόνο τα φιλολογικά μαθήματα. Ο λόγος της επαναφοράς τους όμως στο σημείο αυτό είναι διττός. Πρώτον, γιατί είναι χρήσιμο να έχουμε μια βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η παρουσίαση των εμπειρικών παραδειγμάτων που θα εξεταστούν στη συνέχεια. Δεύτερον, η εισαγωγή αυτή αποτελεί και μια σύντομη ανασκόπηση ενός πολύ βασικού χαρακτηριστικού της Φιλολογίας: η ειδικότητα των Φιλολόγων ίσως είναι ο κατ' εξοχήν κλάδος που υπηρετεί τις αρχές της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας. Ας μην ξεχνάμε ότι είμαστε μια ομάδα εκπαιδευτικών, που προερχόμαστε από διαφορετικές ειδικεύσεις

³ Διεπιστημονικός ορίζεται αυτός «που αφορά επιστήμονες διάφορων κλάδων ή διαφορετικές επιστήμες»: βλ. λήμμα «διεπιστημονικός, -ή, -ό» στο *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html. Με απλά λόγια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι διαθεματικότητα έχουμε όταν «[π]αίρνουμε διάφορα θέματα και τα εξετάζουμε από ποικίλες πλευρές», βλ. Γεώργιος Μπαμπινιώτης, «Από τις γνώσεις στη γνώση», *Το Βήμα*, 12.12.2010, <https://www.tovima.gr/2010/12/12/opinions/apo-tis-gnwseis-sti-gnowsi/>.

⁴ Για τη σημασία της διαθεματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, βλ. Μαριάννα Α. Χατζημιχαήλ, «Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010, σσ. 212-225, <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos16/>.

– Κλασική / Νεοελληνική / Βυζαντινή Φιλολογία, Ιστορία και Αρχαιολογία κ.ο.κ. Ο πλουραλισμός αυτός αποτελεί ευλογία για τον κλάδο μας και φωτίζει σημαντικά πολλές πτυχές της δραστηριότητάς μας, κυρίως μέσα από τη συνεργασία και τον διεπιστημονικό διάλογο. Χωρίς να μπορούμε να είμαστε ειδικοί σε όλα, στην πράξη ανατρέχουμε σε θέματα από πολλές γνωστικές περιοχές για να οργανώσουμε οποιοδήποτε φιλολογικό μάθημα.

Όσον αφορά το μάθημα της Λογοτεχνίας, συχνά στη διδασκαλία μας καταφεύγουμε στις Εικαστικές Τέχνες, τη Μουσική ή τον Κινηματογράφο, ενώ οι αναφορές στην επιστήμη της Ιστορίας είναι απαραίτητες για την εξέταση πολλών κειμένων. Ας πάρουμε, για παράδειγμα, τον φετινό Προγραμματισμό της Γ' Γυμνασίου:⁵ διαπιστώνουμε ότι μεγάλο ποσοστό των πυρηνικών κειμένων χρειάζεται να εξεταστούν μέσα από σαφείς αναφορές στο ιστορικό πλαίσιο, είτε της δημιουργίας τους είτε της δράσης των προσώπων. Οι *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι* του Διονύσιου Σολωμού δρουν κατά τη διάρκεια της Πολιορκίας του Μεσολογγίου, με την Έξοδό τους να αποτελεί μία από τις ενδοξότερες στιγμές της Ελληνικής Επανάστασης. Ο Μίλτος Σαχτούρης συνθέτει «Το Ψωμί» επηρεασμένος από τα προσωπικά βιώματά του κατά τη Γερμανική Κατοχή. Το αφηγηματικό ποίημα του Βασίλη Μιχαηλίδη εξυμνεί τον ηρωισμό του Αρχιεπισκόπου Κυπριανού και τη θυσία του την 9η Ιουλίου 1821. Ο Κυριάκος Χαραλαμπίδης, μέσα από το «Παιδί με μια φωτογραφία», προβάλλει μία από τις τραγικότερες πτυχές της σύγχρονης Κυπριακής Ιστορίας, ενώ ο Κώστας Μόντης, με τις *Κλειστές Πόρτες*, δίνει φωνή στο δράμα αλλά και τον αγώνα των Κυπρίων το 1955-1959. Η ανάδειξη του ιστορικού υπόβαθρου είναι απαραίτητη για την ερμηνεία των κειμένων, ενώ συγχρόνως παρέχει πρόσφορο έδαφος για την διερεύνηση της πολύπλευρης, και συχνά ακαθόριστης, σχέσης μεταξύ Ιστορίας και Λογοτεχνίας, η συζήτηση της οποίας ξεκινά ήδη από τη μελέτη των Ομηρικών Επών.

Αν τώρα μεταφερθούμε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας, διαπιστώνουμε ότι, εύστοχα βεβαίως, δεν είναι λίγες οι φορές που διδακτικές προτάσεις ή εισηγήσεις παραπέμπουν στη χρήση λογοτεχνικών κειμένων κατά την εξέταση των ιστορικών γεγονότων.⁶ Εξάλλου, εάν ανατρέξουμε στο ψηφιακό υλικό του Κέντρου για την Ελληνική Γλώσσα, *Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα*, θα συναντήσουμε πολλά χαρακτηριστικά παραδείγματα για τον τρόπο με τον οποίο γεγονότα της ελληνικής ιστορίας μπορούν να προσεγγιστούν διαθεματικά: για κάθε ιστορικό

⁵ Βλ. «Προγραμματισμός Γ' Γυμνασίου», *Μάθημα Λογοτεχνίας Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*, ΥΠΑΝ, <https://logom.schools.ac.cy/index.php/el/logotechnia/programmatismoι>. Νοείται ότι όλες οι παραπομπές σε αρχεία αναρτημένα στον ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας αφορούν σε υλικό που ήταν διαθέσιμο κατά την περίοδο συγγραφής της παρούσας εργασίας.

⁶ Βλ. «Δείκτες Επιτυχίας – Επάρκειας», *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Μάθημα Ιστορίας Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*, ΥΠΑΝ, <https://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/analytiko-programma>.

γεγονός παρέχονται πηγές διαφόρων τύπων – λογοτεχνικά κείμενα, αρχειακό υλικό, φωτογραφίες, ακουστικό υλικό κ.λπ.⁷

Γνωρίζω βεβαίως ότι αναφέρομαι σε πράγματα γνωστά. Θα ήθελα ωστόσο να εκμεταλλευτώ την παρούσα περίπτωση, για να μοιραστώ κάποιες περαιτέρω σκέψεις για το πώς η Λογοτεχνία μπορεί να διδαχθεί πέρα από το μάθημα της Λογοτεχνίας, και συγκεκριμένα, πώς μπορεί να βρει μια σημαντική θέση στο μάθημα της Ιστορίας, διασφαλίζοντας μια παραγωγική και επωφελή σχέση ανάμεσα στα δύο γνωστικά αντικείμενα. Πέρα από τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκονται σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση, η προώθηση της επαφής των μαθητών με τη λογοτεχνία σε κάθε δυνατή περίπτωση είναι απολύτως αναγκαία, ιδιαίτερα σε μια εποχή όπως η δική μας, στην οποία παρατηρείται έντονη αποξένωση – ή έστω μειωμένη επαφή – των νέων με το λογοτεχνικό βιβλίο. Εάν οι νέοι μας δεν διαβάζουν – ή δεν διαβάζουν όσο διάβαζαν οι παλαιότεροι – ας τους αναγκάσουμε να διαβάσουν, έστω αποσπασματικά. Ίσως αυτή, η έστω έμμεση, επαφή με τη λογοτεχνία προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και τους ωθήσει σε κάποια έργα. Εξάλλου, μόνο ωφέλιμη μπορεί να είναι, όχι μόνο για την ανάπτυξη του λογοτεχνικού γραμματισμού, αλλά και για την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων τους. Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση λογοτεχνικών κειμένων πέρα από το μάθημα της Λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει έναν πολύτιμο συνεκτικό κρίκο όλων των φιλολογικών μαθημάτων και να λειτουργήσει καταλυτικά προς την επίτευξη του όποιου μαθησιακού στόχου.

Και επειδή ακριβώς στόχος μας είναι να προχωρήσουμε από τη Θεωρία στην Πράξη, θα ήθελα να μοιραστώ μαζί σας μερικά παραδείγματα από τη δική μου εμπειρία. Οι περιπτώσεις που θα εξεταστούν, λοιπόν, αφορούν στην ύλη της Γ΄ Γυμνασίου, γιατί ακριβώς είναι θέματα τα οποία είχα την ευκαιρία να διδάξω.

Είναι ευτύχημα ότι στη Γ΄ Γυμνασίου υπάρχει ένας έντονος διάλογος μεταξύ ιστορικών γεγονότων που εξετάζονται στο μάθημα της Ιστορίας και κειμένων που εξετάζονται στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Τα κείμενα που ανέφερα πιο πριν, τα οποία, ως επί το πλείστον, προηγούνται χρονολογικά στον Προγραμματισμό σε σχέση με τα ιστορικά γεγονότα με τα οποία συνδέονται και αποτελούν διδακτέα ύλη στο μάθημα της Ιστορίας,⁸ λειτουργούν κάλλιστα ως εύστοχες ευκαιρίες αφόρμησης και σύνδεσης με προϋπάρχουσες γνώσεις. Όπως πολλοί συνάδελφοι, έτσι κι εγώ προέτρεψα τους μαθητές να συνδέσουν τα ιστορικά γεγονότα με κείμενα που ήδη είχαν διδαχθεί: οι *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι* ανασύρθηκαν στη μνήμη των μαθητών όταν κληθήκαμε, στο μάθημα της Ιστορίας, να καταγράψουμε τα σημαντικότερα γεγονότα της εξέλιξης

⁷ Η σύνθεση των πηγών γίνεται με βάση τη Χρονογραμμή που είναι αναρτημένη στον ακόλουθο σύνδεσμο: https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html.

⁸ Βλ. «Προγραμματισμός διδακτέας ύλης Γ΄ Γυμνασίου», *Μάθημα Ιστορίας Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*, ΥΠΙΑΝ, <https://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/programmatismoi>.

της Ελληνικής Επανάστασης, ενώ στο ίδιο κεφάλαιο, έγινε μια αβίαστη σύνδεση της συμβολής των Κυπρίων στην Ελληνική Επανάσταση με το έπος του Βασίλη Μιχαηλίδη. Με τον ίδιο τρόπο, όταν πλέον φτάσαμε στις καταστροφικές συνέπειες του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, φέραμε στο μυαλό μας την εφιαλτική πείνα που διαφαίνεται στο «Ψωμί» του Σαχτούρη. Αναπόφευκτα, το κείμενο του Κώστα Μόντη, αλλά και τα *Πικρολέμονα* του Ντάρελ που συνεξετάστηκαν με τις *Κλειστές Πόρτες*, προετοιμάζουν τους μαθητές όχι μόνο σε σχέση με το χρονικό πλαίσιο αλλά και με τις πολιτικές που εφάρμοσαν οι Βρετανοί κατά τη διάρκεια του Αγώνα, ενώ το ποίημα του Χαραλαμπίδη ανακαλεί μία από τις τραγικότερες συνέπειες της Τουρκικής Εισβολής.

Το Διδακτικό Σενάριο: Πλαίσιο και Στόχοι

Είναι βέβαια αδύνατο στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας να κοιτάξουμε όλες αυτές τις περιπτώσεις αναλυτικά. Για τον σκοπό αυτό, θα δούμε μια διαθεματική προσέγγιση ενός σημαντικού κεφαλαίου της Σύγχρονης Ιστορίας.⁹ Θα εστιάσω λοιπόν σε ένα σενάριο διδασκαλίας που επικεντρώνεται στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, με έμφαση στις τραγικές του συνέπειες, σε σχέση με τη βάνανυση και αποτρόπαιη αντιμετώπιση διάφορων φυλετικών και κοινωνικών ομάδων από τους Ναζί. Επομένως, σε σχέση με τη διδακτέα ύλη του μαθήματος της Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου, ακολουθώντας τον Προγραμματισμό του ΥΠΑΝ, το σενάριο αφορά σε δύο σημαντικά κεφάλαια: «Η έκρηξη του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου (1939-1945)» και «Η Ελλάδα και ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος: ελληνοϊταλικός και ελληνογερμανικός πόλεμος, κατοχή, αντίσταση, απελευθέρωση».¹⁰ Συνεπώς, το διδακτικό σενάριο αφορά: α) τον δεύτερο δείκτη επιτυχίας του πρώτου, γενικού κεφαλαίου για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ο οποίος ορίζει ότι οι μαθητές θα πρέπει με το πέρας του μαθήματος να είναι σε θέση «να προσδιορίζουν τις συνέπειες του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου» (δείκτες επάρκειας: «υλικές, ηθικές, οικονομικές συνέπειες (ολοκαύτωμα, στρατόπεδα συγκεντρώσεως)», και β) το δεύτερο μέρος του δείκτη επιτυχίας του επόμενου κεφαλαίου, ο οποίος ορίζει ότι με το πέρας της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση «να περιγράφουν την κατάσταση του πληθυσμού κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής».¹¹ Συνεπώς, βασικός σκοπός του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές/τριες να είναι

⁹ Για τις διάφορες προσεγγίσεις όσον αφορά τον ορισμό της «σύγχρονης» ιστορίας, οι οποίες συχνά ποικίλλουν από χώρα σε χώρα, βλ. Peter Catterall, “What (If Anything) Is Distinctive about Contemporary History?”, *Journal of Contemporary History*, 32, (4), 1997, σσ. 441–52, ανάμεσα στις οποίες και η τοποθέτηση της έναρξης της «σύγχρονης» ιστορίας στον 20ό αιώνα, η οποία ακολουθείται στην παρούσα εργασία.

¹⁰ Βλ. «Προγραμματισμός διδακτέας ύλης Γ΄ Γυμνασίου», *Μάθημα Ιστορίας Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*, ΥΠΑΝ, <https://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/programmatismoι>.

¹¹ Ολόκληρος ο δείκτης επιτυχίας δίνεται ως εξής: «Να περιγράφουν τις συνθήκες συμμετοχής της Ελλάδας στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και την κατάσταση του πληθυσμού κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής». Βλ. «Δείκτες Επιτυχίας – Επάρκειας» (Γ΄ Γυμνασίου), *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Μάθημα Ιστορίας Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*, ΥΠΑΝ, σ. 106, <https://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/analytiko-programma>.

σε θέση να περιγράφουν βασικά χαρακτηριστικά του διωγμού των Εβραίων, όπως αυτός αποτυπώθηκε στη μνήμη της ελληνικής κοινωνίας κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Εξάλλου, όπως ξέρουμε, ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος είναι πάντα από τα κεφάλαια που προσελκύουν έντονα το ενδιαφέρον των μαθητών,¹² ενώ το Ολοκαύτωμα αδιαμφισβήτητα αποτελεί μία από τις μελανότερες σελίδες της παγκόσμιας ιστορίας.¹³

Επιλέχθηκαν λοιπόν αποσπάσματα από δύο πεζά έργα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Η *Τζιοκόντα* του Νίκου Κοκάντζη παρουσιάζει την ιστορία δύο νέων στη Θεσσαλονίκη κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, ενός Έλληνα Χριστιανού και μιας Ελληνίδας Εβραίας. Μέσα από τα μάτια του αφηγητή, ο οποίος ταυτίζεται με τον νεαρό που χάνει εν τέλει την αγαπημένη του, όταν αυτή αποστέλλεται μαζί με πολλούς άλλους Εβραίους της Θεσσαλονίκης στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, ξεδιπλώνεται η ιστορία του μεγαλύτερου διωγμού Εβραίων της Ελλάδας.¹⁴ Από την άλλη, στο *Μαουτχάουζεν* του Ιάκωβου Καμπανέλλη, παρακολουθούμε την αβάστακτη ζωή των κρατουμένων στο ομώνυμο στρατόπεδο συγκέντρωσης στην Αυστρία. Όπως και στην *Τζιοκόντα*, ο τύπος του αφηγητή είναι και εδώ σημαντικός: ο Καμπανέλλης διηγείται αυτοβιογραφικά στοιχεία, καθώς, σε πρώτο πρόσωπο, αναφέρεται σε καταστάσεις των οποίων ο ίδιος έγινε μάρτυρας όταν κρατήθηκε στο εν λόγω στρατόπεδο.¹⁵

¹² Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος αποτελεί τον μεγαλύτερο πόλεμο που γνώρισε (μέχρι σήμερα) η ανθρωπότητα και που πτυχές του ακόμα ξεετάζονται σε διάφορα επίπεδα, καθώς οι συνέπειές του επηρέασαν μεγάλο μέρος του παγκόσμιου πληθυσμού και καθόρισαν όχι μόνο στρατιωτικές και πολιτικές εξελίξεις, αλλά και νοοτροπίες. Η συνοπτική παρουσίαση όλων των πτυχών των συνεπειών του πολέμου που δίνεται στο σχολικό εγχειρίδιο είναι αντιπροσωπευτική. Βλ. Ευαγγελία Λούβη και Δημήτριος Χρ. Ξιφαράς, *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα, Εκδόσεις ΙΤΥΕ «Διόφαντος», 2016, σσ. 135-6.

¹³ Το Ολοκαύτωμα τιμάται παγκοσμίως μέσω μνημείων, μουσείων, εκδηλώσεων, αλλά και με τον καθορισμό της 27ης Ιανουαρίου ως ημέρας μνήμης των θυμάτων της ναζιστικής θηριωδίας. Βλ. Ο. Βαρών – Βασάρ, «Η Γενοκτονία των Ελλήνων Εβραίων από τους Ναζί», *Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, Νέοι στη Δίνη της Κατοχικής Ελλάδας. Ο Διωγμός και το Ολοκαύτωμα των Εβραίων 1943-1944*, Αθήνα, 2008, 112, όπου αναφέρεται: «Η ημέρα της απελευθέρωσης του Άουσβιτς (27η Ιανουαρίου 1945) έχει θεσπιστεί προσφάτως ως Ημέρα Μνήμης της γενοκτονίας των Ευρωπαίων Εβραίων και τιμάται σ' όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης», στις *Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα, Εικονική Περιήγηση της Λογοτεχνίας στον Ιστορικό Χρόνο, Διώξεις Εβραίων, Γραπτός πηγάς*, αρ. 1: Η Γενοκτονία των Ελλήνων Εβραίων από τους Ναζί, https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=43#prettyPhoto.

¹⁴ Για το θέμα, τον αυτοβιογραφικό χαρακτήρα του έργου, καθώς και την κατάταξή του στη λεγόμενο «λογοτεχνία του Ολοκαυτώματος», βλ. Βενετία Αποστολίδου, «Ολοκαύτωμα και εφηβικός έρωτας στη *Τζιοκόντα* του Νίκου Κοκάντζη», *Κείμενα*, 17, 2013, σ. 1, <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/563/545>.

¹⁵ Για τον αυτοβιογραφικό χαρακτήρα του συγκεκριμένου έργου του Καμπανέλλη, βλ. Τιτίκα Δημητρούλια, «*Μαουτχάουζεν*: ένα εξέχον δείγμα της παγκόσμιας στρατοπεδικής λογοτεχνίας. Μια πρώτη προσέγγιση», *Νέα Παιδεία*, 124, 2007, σσ. 67-8.

Το Διδακτικό Σενάριο: Στην Πράξη

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, δεν θα παρουσιάσω βεβαίως ένα πλήρες σχέδιο μαθήματος, αλλά θα επικεντρωθώ στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίστηκαν τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα.

Αρχικά, θεωρήθηκε χρήσιμο να παροτρυνθούν οι μαθητές να σκεφτούν α) πώς ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί είναι χρήσιμο για τη μελέτη ενός ιστορικού γεγονότος, και β) πόσο αξιόπιστη είναι η λογοτεχνία για τη μελέτη της Ιστορίας. Στόχος της σύντομης αυτής συζήτησης είναι να επισημανθεί ότι η λογοτεχνία συχνά, κυρίως μέσα από αυτοβιογραφικά κείμενα, αποτυπώνει παραστατικά – έστω ως φόντο της κύριας αφήγησης – σημαντικά ιστορικά γεγονότα, χωρίς βεβαίως να σημαίνει ότι ένα λογοτεχνικό κείμενο είναι και ιστοριογραφικό.

Αφού δόθηκαν κάποιες βασικές πληροφορίες για την *Τζιοκόντα* του Νίκου Κοκάντζη (π.χ. κειμενικό είδος, θέμα, πρωταγωνιστές κ.λπ.), στη συνέχεια διαβάστηκαν δύο επιλεγμένα αποσπάσματα από το έργο.¹⁶ Έπειτα, συζητήθηκαν τα εξής:

Ποιος είναι ο τύπος του αφηγητή; Νομίζετε ότι είναι σημαντικός για την ερμηνεία της συγκεκριμένης πηγής;

Ο αφηγητής είναι ομοδιηγητικός, συμμετέχει δηλαδή στα γεγονότα, καθώς είναι στην ουσία ένας από τους πρωταγωνιστές. Τονίζεται εδώ ότι το κείμενο είναι αυτοβιογραφικό και συνεπώς ο συγγραφέας μεταφέρει γεγονότα που έζησε ο ίδιος.¹⁷

«Αρχίσανε ύπουλα κι ανεπαίσθητα στην αρχή»: Σε ποιους αναφέρεται ο αφηγητής; Ποιο είναι το υποκείμενο;

Η ερώτηση αυτή αποσκοπεί στο να καθοδηγήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι ο αφηγητής αναφέρεται στους Γερμανούς κατακτητές, οι οποίοι εφαρμόζουν διάφορα μέτρα σε βάρος των Εβραίων της Θεσσαλονίκης.

Ποια μέτρα λήφθηκαν εναντίον των Εβραίων;

Οι μαθητές εύκολα επισημαίνουν την τοποθέτηση του Άστρου του Δαβίδ σε σπίτια και πρόσωπα και συνεπώς τη διαπόμπευση των Εβραίων, τους περιορισμούς της μετακίνησης και της δραστηριότητάς τους, την ταπείνωση και τα βασανιστήρια.

Ποια συναισθήματα προβάλλει αλλά και προκαλεί το συγκεκριμένο απόσπασμα;

Οι μαθητές/τριες αρχικά περιγράφουν τα συναισθήματα κατάπληξης και φρίκης των πρωταγωνιστών του αποσπάσματος, ενώ στη συνέχεια προχωρούν στην περιγραφή των δικών τους συναισθημάτων, τα οποία αναμφίβολα πυροδοτούνται με έντονο

¹⁶ Νίκος Α. Κοκάντζης, *Τζιοκόντα*, Αθήνα, Κέδρος, 1996, σσ. 94-95 («Αρχίσανε ύπουλα... - ... απανθρώπως δυνατό» και «Το Άστρο του Δαβίδ... - ...σαν τη σκιά μου». Τα αποσπάσματα είναι διαθέσιμα στο: https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=43#46.

¹⁷ Για το ιστορικό πλαίσιο του έργου, καθώς και την έμφαση του συγγραφέα στο γεγονός ότι η ιστορία του αποτυπώνει πραγματικά γεγονότα, βλ. Αποστολίδου, «Ολοκαύτωμα και εφηβικός έρωτας...», σ. 2.

τρόπο μέσα από την περιγραφή της κακομεταχείρισης των Εβραίων. Επίσης, εντύπωση κάνει η παθητική στάση του κόσμου απέναντι στις φρικαλεότητες των Ναζί.¹⁸

Κλείνοντας, οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν το περιεχόμενο του αποσπάσματος με φωτογραφίες που απεικονίζουν τον εξευτελισμό των Εβραίων της Θεσσαλονίκης.¹⁹ Η μελέτη της πιο πάνω λογοτεχνικής πηγής ολοκληρώνεται με την προβολή ακόμα μιας φωτογραφίας που απεικονίζει ακόμα μια πτυχή της τραγικής μοίρας των Εβραίων της Θεσσαλονίκης, αυτή τη φορά παρουσιάζοντας τη συγκέντρωσή τους στον σιδηροδρομικό σταθμό της πόλης, από όπου θα οδηγηθούν σε στρατόπεδα συγκέντρωσης.²⁰ Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται ένα κυκλικό κλείσιμο της μελέτης της πηγής, καθώς η φωτογραφία επαναφέρει την ολομέλεια στην υπόθεση του έργου του Κοκάντζη, καθώς, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, ο αφηγητής χάνει την αγαπημένη του όταν αυτή και οι δικοί της οδηγούνται στα στρατόπεδα εξόντωσης. Φτάνουμε έτσι στο επόμενο στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας, αυτό της σύνθεσης των πληροφοριών.

*

Πάμε τώρα στο δεύτερο κείμενο, το *Μαουτχάουζεν* του Ιάκωβου Καμπανέλλη, ένα συχνό σχολικό ανάγνωσμα.²¹ Μετά την ανάγνωση, αφού δίνεται λίγος χρόνος στους μαθητές να συντάξουν τις σκέψεις τους, γίνεται μια πολύ σύντομη συζήτηση σχετικά με το θέμα του αποσπάσματος και επεξηγούνται σημεία που χρήζουν εξομάλυνσης, για να διασφαλιστεί έτσι η σωστή και εύστοχη χρήση της πηγής.²² Στη συνέχεια, το κείμενο εξετάζεται μέσα από τις παρακάτω ερωτήσεις:

¹⁸ Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο αφηγητής στο τέλος του αποσπάσματος, ο ίδιος στοιχειώνεται από ένα πέπλο τύψεων και μίσους, καθώς, όπως πολλοί άλλοι, δεν μπόρεσαν να αντισταθούν σε όσα συνέβαιναν. Για το θέμα των τύψεων που εκφράζει ο αφηγητής στο έργο, βλ. Αποστολίδου, «Ολοκαύτωμα και εφηβικός έρωτας...», σ. 3.

¹⁹ Βλ. *Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα... Οπτικό Υλικό*, αρ. 4: «Έλληνες Εβραίοι της Θεσσαλονίκης συγκεντρωμένοι στην Πλατεία Ελευθερίας» και αρ. 6: «Νεαροί Εβραίοι φωτογραφίζονται στη Θεσσαλονίκη», https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=43#prettyPhoto.

²⁰ Η προτεινόμενη φωτογραφία προέρχεται και πάλι από τις *Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα... Οπτικό Υλικό*, αρ. 3: «Έλληνες Εβραίοι της Θεσσαλονίκης οδηγούνται στο σιδηροδρομικό σταθμό της πόλης», https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=43#prettyPhoto.

²¹ Βλ. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, *Ο Λόγος Ανάγκη της Ψυχής, Κείμενα Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2014, σσ. 35-36. Καθώς το συγκεκριμένο κείμενο δεν ανήκε στα πυρηνικά της Γ' Γυμνασίου κατά τη φετινή σχολική χρονιά, εδώ θα αναφερθώ στην εμπειρία μου σε προηγούμενη σχολική χρονιά, κατά την οποία το κείμενο λειτούργησε ως σημείο αναφοράς όταν είχαμε πλέον φτάσει στα τελευταία κεφάλαια του μαθήματος της Ιστορίας.

²² Για τη σημασία της εξομάλυνσης των κειμενικών πηγών, όπου είναι αναγκαίο, βλ. Κυπριανός Λούης, Γιάννος Σωκράτους, Χρήστος Αργυρού και Άννα - Μαρία Κοπάτου, *Διδακτική Μεθοδολογία και Εφαρμογές στο Μάθημα της Ιστορίας, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Λευκωσία, Εκδόσεις ΥΑΠ, 2012, σ. 11.

Πώς παρουσιάζονται οι συνθήκες κράτησης στο στρατόπεδο;

Στόχος της συγκεκριμένης ερώτησης είναι να ωθήσει τους/τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν τα βασικά σημεία του κειμένου που θα τους δώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να είναι σε θέση να περιγράψουν τα σημαντικότερα στοιχεία λειτουργίας ενός στρατοπέδου συγκέντρωσης (περιγραφή του αυστηρού προγράμματος, της υποβολής σε σκληρή εργασία – αγγαρεία, όπως επίσης του κλίματος τρομοκρατίας που φτάνει μέχρι τη φρικτή δολοφονία ατόμων εξαντλημένων και με βεβαρημένη υγεία).²³

Γιατί νομίζετε ότι οι Ες-Ες χρησιμοποιούσαν αριθμούς και όχι ονόματα για τους κρατούμενους;

Καταδεικνύεται έτσι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονταν οι κρατούμενοι, ενώ παρέχει την ευκαιρία για μια σύντομη συζήτηση περί της ιδεολογίας των Ναζί σχετικά με την αντίληψη περί «κατωτερότητας» ορισμένων ανθρώπων.

Πώς ερμηνεύετε τη φράση του Αντώνη «Όλοι αυτοί έχουν ένα μηχανάκι μέσα στο κεφάλι που τους το βάζουν στη σχολή των Ες-Ες»;

Το σημείο αυτό δίνει την ευκαιρία στην ομάδα να επισημάνει τον κεντρικό ρόλο που έπαιξε η προπαγάνδα για την εφαρμογή των τακτικών των Ναζί.

Θα μπορούσε, βεβαίως, να γίνει αντιπαραβολή με άλλες πηγές, μη λογοτεχνικές, όπως π.χ. ένα απόσπασμα από την αυτοβιογραφία του Χίτλερ, όπου αναλύεται η ρατσιστική ιδεολογία των Ναζί.²⁴ Επομένως, μέσα από την παράλληλη αυτή πηγή, οι μαθητές/τριες ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των Ες-Ες στο κείμενο του Καμπανέλλη υπό το φως της συγκεκριμένης ιδεολογίας. Παρέχεται επομένως ευκαιρία για πολυπρισματικότητα, καθώς βλέπουμε δύο διαφορετικές προσεγγίσεις του ίδιου ζητήματος: ενώ από τη μια έχουμε το κείμενο του Καμπανέλλη, έντονα αντιπολεμικό, που καυτηριάζει τις συμπεριφορές των Ναζί και προβάλλει οικουμενικές αξίες όπως η ανθρωπιά και η αλληλεγγύη, από την άλλη έχουμε την έκθεση μιας θεωρίας που προάγει τον βίαιο διαχωρισμό και τη διχόνοια των ανθρώπων.²⁵ Επιπλέον, η συζήτηση επί του συγκεκριμένου θέματος παρέχει μια σημαντική ευκαιρία διαθεματικής

²³ Για την περιγραφή των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν στο στρατόπεδο από τον Καμπανέλλη, βλ. Αριστοτέλης Σαϊνης και Κατερίνα Καρατάσου, «Τό κείμενο ως «μάρτυρας, δικαστής και έρμηνευτής»: Η θεματική της συγχώρησης στη στρατοπεδική λογοτεχνία. Από την άντεκδίκηση στη συγχώρηση ως συντριβή: *Μαουτχάουζεν* (1965) του Ίακωβου Καμπανέλλη και *Λοιμός* (1972) του Άντρεα Φραγκιά», στο Στ. Ζουμπουλάκη (επιμ.), *Η Συγχώρηση. Πρακτικά του Συνεδρίου «Η έννοια της Συγχώρησης», 28-29 Νοεμβρίου 2013*, Αθήνα, Άρτος Ζωής, 2014.

²⁴ Αδόλφος Χίτλερ, *Ο αγών μου, Τόμος Β΄: Το Εθνικοσοσιαλιστικό Κίνημα* (1926), γερμ. μτφρ. Δημήτρης Π. Κωστέλενος, αγγλ. μτφρ. Ανδρέας Πάγκαλος, Αθήνα: Εκδόσεις Ζάρβανος, 1961, σ. 11.

²⁵ Για τις αξίες που προβάλλονται μέσα από το κείμενο του Καμπανέλλη, βλ. Δημητρώλια, «*Μαουτχάουζεν*: ένα εξέχον δείγμα...», σ. 74. Για τις ηθικά ζητήματα που εγείρει ο Καμπανέλλης, με έμβαση στην έννοια της συγχώρεσης και της δικαιοσύνης, βλ. Σαϊνης και Καρατάσου, «Τό κείμενο ως «μάρτυρας, δικαστής και έρμηνευτής»...», σσ. 401-415.

σύνδεσης με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, το οποίο περιλαμβάνει στην ύλη του κεφάλαιο για τον ρατσισμό, τις αιτίες και τις καταστροφικές συνέπειές του.²⁶

Όπως και με το προηγούμενο κείμενο, χρήσιμη είναι η αντιπαραβολή με φωτογραφίες που παρουσιάζουν τη ζωή στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Μπορούν, για παράδειγμα, να προβληθούν διάφορες εικόνες από το Άουσβιτς, στρατόπεδο συγκέντρωσης στην Πολωνία, ίσως το πιο γνωστό στο ευρύ κοινό.²⁷ Αξίζει να σχολιαστεί ο ειρωνικός τόνος του συνθήματος στην είσοδο του Άουσβιτς, παρόμοιο του οποίου εντοπίζουμε στο κείμενο του Καμπανέλλη: όπως εξηγεί ο αφηγητής, πάνω σε κάθε σκοτωμένο ο εκάστοτε στρατιώτης-δολοφόνος καρφίτσωνε ένα σημείωμα που έλεγε «Μόνο η πειθαρχία οδηγεί στην ελευθερία». Μέσα από τις εικόνες, οι μαθητές/τριες καλούνται να εντοπίσουν τον κοινό άξονα περιγραφής της ζωής των κρατουμένων στο κείμενο του Καμπανέλλη και στην μαρτυρία από το Άουσβιτς, καθώς και στις δύο πηγές οι κρατούμενοι αντιμετωπίζονται ως ένας αριθμός, χωρίς σεβασμό όχι μόνο προς τις ιδιαιτερότητές τους αλλά και προς την ανθρωπινή τους υπόσταση γενικότερα. Η δραστηριότητα αυτή παρέχει την δυνατότητα σύνθεσης των πληροφοριών και ένταξης του κειμένου στο ιστορικό του πλαίσιο.²⁸ Το στάδιο της σύνθεσης μπορεί βεβαίως να εμπλουτιστεί με ακρόαση αποσπασμάτων από το έργο του Μίκη Θεοδωράκη «Η μπαλάντα του Μαουτχάουζεν».²⁹ Εξάλλου, το έργο του Θεοδωράκη αποτελεί ακόμα ένα καλλιτεχνικό έργο, που, όπως και τα δύο λογοτεχνικά έργα που εξετάστηκαν πιο πάνω, πρέπει να ερμηνευτεί με βάση το ιστορικό πλαίσιο που το περιβάλλει.

Επίλογος – Συμπεράσματα³⁰

Κλείνοντας λοιπόν, ελπίζω ότι η παρούσα εργασία ανταποκρίθηκε στον σκοπό της, και μάς θύμισε, μέσα από μερικά παραδείγματα, πώς μπορούμε να εκμεταλλευτούμε διάφορες ευκαιρίες για να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνία στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας, με τρόπο επωφελητικό και για τα δύο μαθήματα.

²⁶ Βλ. 3η ενότητα σχολικού εγχειριδίου: Ελένη Κατσαρού, Αναστασία Μαγγανά, Αικατερίνη Σκιά και Βασιλική Τσέλιου, *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».

²⁷ <https://www.auschwitz.org/en/>.

²⁸ Για το κείμενο του Καμπανέλλη ως σημαντικό έργο της παγκόσμιας στρατοπεδικής λογοτεχνίας, βλ. Δημητρώλια, «*Μαουτχάουζεν*: ένα εξέχον δείγμα...» και Σαϊνής και Καρατάσου, «Τό κείμενο ως «μάρτυρας, δικαστής και έρμηνευτής»...».

²⁹ Οι εκτελέσεις είναι πολυάριθμες. Ενδεικτικά, θα μπορούσε να προβληθεί απόσπασμα από τη συναυλία στο Ηρώδειο (1992) μέσω του εξής συνδέσμου: <https://www.youtube.com/watch?v=ue5ajrHCcE4>.

³⁰ Για την παρουσίαση της σύνοψης στην παράγραφο αυτή λήφθηκε υπόψη το περιεχόμενο του αρχείου «Μεθοδολογία», *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Μάθημα Ιστορίας Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*, ΥΠΙΑΝ, <https://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/analytiko-programma>.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, μέσα από την αναλυτική μελέτη του ευαίσθητου θέματος της βάνανσης αντιμετώπισης συγκεκριμένων ομάδων από τους Ναζί κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, προάγεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αλλά και οι αξίες που επιβάλλεται να συνυπάρχουν σε μια δημοκρατική και ευνομούμενη κοινωνία (αλληλεγγύη, ανθρωπιά, ειρήνη, ελευθερία κ.ά.).

Ας μην ξεχνάμε εξάλλου ότι το μάθημα της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση, μέσα από τη μελέτη πηγών διαφορετικών ειδών,³¹ αποσκοπεί στην καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, αλλά και στη διαμόρφωση σκεπτόμενων πολιτών με ανεπτυγμένη την ικανότητα της ενσυναίσθησης.³² Επιπλέον, μέσα από την εξέταση των συγκεκριμένων λογοτεχνικών πηγών, υλοποιούνται και στόχοι του μαθήματος Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου, καθώς τα δύο κείμενα, με έντονο τον αντιπολεμικό χαρακτήρα,³³ εντάσσονται στη θεματική ενότητα «Οικουμενικές αξίες».³⁴

Επομένως, μέσα από την ενσωμάτωση των προαναφερθέντων λογοτεχνικών κειμένων στο μάθημα της Ιστορίας επιδιώκεται, στην πράξη, η καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικού και λογοτεχνικού γραμματισμού, όπως αυτές παρουσιάζονται, στη θεωρία, στους σχετικούς οδηγούς του Αναλυτικού μας Προγράμματος.

³¹ Οι δραστηριότητες μελέτης των γραπτών πηγών ακολουθούν, σε αδρές γραμμές, τη μεθοδολογία που προτείνεται από τον Μαστραπά, όπως παρουσιάζεται στο βοηθητικό εγχειρίδιο εκπαιδευτικού του ΥΠΙΑΝ (εξωκειμενική – κειμενική – διακειμενική προσέγγιση και σύνθεση). Βλ. Λούης, Σωκράτους, Αργυρού, Κοπάτου, *Διδακτική Μεθοδολογία...*, σσ. 11-12.

³² Βλ. αρχεία «Γενικός Σκοπός του Μαθήματος», «Γενικός Σκοπός κατά τάξη» και «Μεθοδολογία», *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Μάθημα Ιστορίας Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*, ΥΠΙΑΝ, <https://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/analytiko-programma>.

³³ Όπως πολύ εύστοχα σημειώνει η Αποστολίδου, «Ολοκαύτωμα και εφηβικός έρωτας...», σ. 7, το κείμενο του Κοκάντζη προβάλλει την «απόλυτη παραβίαση της ανθρωπιάς».

³⁴ Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. *Ο Λόγος Ανάγκη της Ψυχής...*, σσ. 35-36. Για τους σκοπούς του μαθήματος Λογοτεχνίας, βλ. το «αξιακό περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Λογοτεχνίας» στο αρχείο «Δείκτες Επιτυχίας – Επάρκειας» (Γ΄ Γυμνασίου), *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Μάθημα Λογοτεχνίας Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*, ΥΠΙΑΝ, σ. 12 αρ. 30, <https://logom.schools.ac.cy/index.php/el/logotechnia/analytiko-programma>.

«ΚΕΝΩΣΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΔΟΣΙΣ»: ΣΥΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΘΕΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

Δρ Παναγιώτης Θωμά
Θεολόγος (ΥΠΙΑΝ), συγγραφέας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Εκκινώντας από δύο θεολογικές έννοιες, την κένωση και την αντίδοση, οι οποίες ανάγονται στη Χριστολογία —όχι από θεολογικό μαξιμαλισμό αλλά ακριβώς γιατί σημαίνουν, η πρώτη την αυταπάρηση, η δεύτερη τον (οντολογικό) διάλογο μεταξύ δύο πραγμάτων διά του οποίου χαρακτηριστικά του πρώτου αποδίδονται στο δεύτερο— η εισήγησή μου υπενθυμίζει κατ' αρχάς το δημιουργικό δέσιμο της θεολογικής γλώσσας (στη Βίβλο, στα πατερικά κείμενα, την υμνογραφία) με εκφραστικούς τρόπους της λογοτεχνίας, τουτέστιν τη μεταφορά, την αλληγορία, την τυπολογική και εικονιστική γλώσσα. Στη σύγχρονη εποχή, ο διαχωρισμός της κοσμικής από την θρησκευτική/εκκλησιαστική σφαίρα (στην κοινωνία και την τέχνη) επιβάλλει την εκ νέου διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της λογοτεχνικής έκφρασης/γλώσσας και της πίστης όπως καταγράφεται διαχρονικά στα θεολογικά κείμενα. Οι σχέσεις αυτές είναι υπαρκτές και εισηγούμαι πως οφείλει κανείς να τις εντοπίζει στο πλαίσιο της ομοιότητας ή της αναλογίας που συμβάλλει στην πανανθρώπινη υπαρξιακή αναζήτηση. Στη βάση των πιο πάνω, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν θεολογικά/θρησκευτικά μαθήματα μπορούν να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία με λογοτεχνικά κείμενα τα οποία προσφέρουν τη ζωντάνια, την ομορφιά και την ειλικρίνεια της μη στρατευμένης ματιάς, ενώ στα φιλολογικά μαθήματα, χρειάζεται από τη μια ανοικτότητα στον εντοπισμό των διακειμενικών σχέσεων με τη θεολογία και, από την άλλη, βαθύτερη γνωριμία με τον θεολογικό κειμενικό κανόνα. Με διαδραστικές μεθόδους εξοικείωσης με το εν λόγω υλικό (αυτές πρέπει να προάγουν την απόλαυση αλλά και την σύγκριση/ανάλυση) οι διδασκόμενοι θα αποκτήσουν κλειδιά για να ερμηνεύσουν ποιοτικά λογοτεχνικά έργα, καλλιεργώντας μέσω αυτών και την προσωπικότητά τους.

Α. Επίσκεψη των εννοιών: θέτοντας τις βάσεις του διαλόγου

Έχοντας συμπληρώσει σχεδόν δύο δεκαετίες συστηματικής ενασχόλησης με το επιστημονικό πεδίο του διαλόγου της θεολογίας με τη λογοτεχνία και βιώνοντας την ποίηση και την πεζογραφία, κάθε μορφή έντεχνου λόγου, πρωτίστως ως εραστής και θαυμαστής κι έπειτα ως μελετητής και ερμηνευτής τους, είναι λογικό πως έχω

αναφερθεί αρκετές φορές σε κείμενά μου για τον τρόπο που θεωρώ πως πρέπει να λειτουργεί αυτός ο διάλογος.¹ Το παρόν κείμενο είναι σαφώς καρπός του αξιόλογου συνεδρίου που διοργανώθηκε με πρωτοβουλία του ΚΕΛΟΠΟΣ στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου τον Ιούνιο του 2023. Για μένα όμως προσωπικά, αποτελεί το καταστάλαγμα μιας πορείας, μια αποκρυστάλλωση θέσεων που θεωρώ σημαντικές ως προς το εν λόγω εγχείρημα.² όμως έχω την πεποίθηση, πως άπτονται της δημιουργικής ανάγνωσης της λογοτεχνίας απ' όποια οπτική γωνία κι αν θελήσει κανείς να τη προσεγγίσει.

Για να γίνω πιο συγκεκριμένος, θα πρέπει μάλλον να θεωρείται δεδομένο, πως η ερμηνεία ενός ιστορικού επάνω σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, οφείλει να λαμβάνει υπ' όψιν πλείστα όσα δεδομένα πέρα από τα πολιτικοοικονομικά και κοινωνικά, όπως αντίστοιχα αυτή που προέρχεται από έναν φιλόλογο δεν μπορεί να περιορίζεται π.χ. στα γλωσσολογικά και υφολογικά χαρακτηριστικά, καθώς οφείλει να (εξ)ερευνά την όλη περιρρέουσα ατμόσφαιρα όπου κινήθηκε ο/η δημιουργός και γεννήθηκε το κείμενο. Μπορεί, όμως, από αυτές τις αναγνώσεις να απουσιάζει η προσπάθεια να αναδειχθεί η πίστη ως υπαρξιακό βίωμα (ή και η απουσία της) σε παράγοντα ερμηνείας του κειμένου; Μπορεί, επίσης, ο ερμηνευτής θεολόγος να μην λάβει υπ' όψιν όσα πραγματολογικά δεδομένα πρέπει να χρησιμοποιεί ο ιστορικός ή ο φιλόλογος; Η απάντηση και στα δύο όμοια ερωτήματα είναι σαφώς αρνητική και βρίσκει σύμμαχό έναν από τους μέγιστους μύστες της ποίησης, τον Οδυσσέα Ελύτη, που τόσο εύγλωττα έγραψε πως «δεν μπορείς» και δεν πρέπει «ν' απομονώσεις το αναπομονώσιμο».³ Μια τέτοια θέση μας οδηγεί κατευθείαν στο πυρήνα της διαθεματικότητας και

¹ Βλ. ενδεικτικά τις μελέτες μου: *Τόπος Χρονοποιός. Κοινότητα, Φιλοπατρία, Ετεροτοπία και ο Τόπος των Εσχάτων στα κείμενα των Νίκου Γαβριήλ Πεντζίκη και Wendell Berry*, Αθήνα, εκδόσεις Αρμός, 2017, σ. 30-33· *Διαρρηγνύοντας την Αμφιβολία. Μελετήματα για την Ποίηση της Κικής Δημουλά*, Αθήνα, εκδόσεις Αρμός, 2020, σ. 15-21. Πρβλ. Παναγιώτης Θωμά, «Επίμετρο: Το Χριστολογικό Υπόβαθρο στα Παραμύθια του Όσκαρ Ουάιλντ», στο Όσκαρ Ουάιλντ, *Ο Εγωιστής Γίγαντας. Ο Νεαρός Βασιλιάς*, Αθήνα, εκδόσεις Αρμός, 2013, σσ. 54-56· Panayiotis Thoma, "Reworking the Christological pattern: inhabitation and domesticity in Oscar Wilde's The Happy Prince", *Synthesis*, 3, Ιούνιος 2013, σσ. 114-115.

² Πυρήνα του παρόντος κειμένου αποτέλεσε η εισήγησή μου σε διαδικτυακή συνάντηση του Θεολογικού Συνδέσμου *Καιρός*, του Παραρτήματος Θεσσαλονίκης, που διεξήχθη στις 15 Μαΐου 2021 με θέμα τις σχέσεις της θεολογίας με τις τέχνες στη διδασκαλία. Συζητώντας με φίλους συναδέλφους και ακαδημαϊκούς δασκάλους, σε μια γόνιμη ανατροφοδότηση, εισέπραξα θετικά σχόλια για την ερμηνευτική πρόταση που κομίζει, από τα οποία ξεχωρίζω ιδιαίτερος εκείνο του Ιωάννη Βογιατζή, ότι τούτη μπορεί να εφαρμοστεί και στον διάλογο της θεολογίας με άλλες τέχνες λ.χ. τον κινηματογράφο. Αυτό ισχύει για μένα εδώ και αρκετά χρόνια, ιδιαιτέρως όταν συζητώ κινηματογραφικά έργα, αλλά αν το διαπιστώνουν και άλλοι συνάδελφοι αποκτά σίγουρα μεγαλύτερη βαρύτητα. Κρατώ από το σχόλιο του Ιωάννη Βογιατζή και τούτο: «είναι πολύ χρήσιμο το σχήμα που συζητάς, για να το εφαρμόζουμε και να το ξεπερνάμε».

³ Οδυσσέας Ελύτης, *Εν λευκώ*, Αθήνα, εκδόσεις Ίκαρος, ²1993, σ. 62.

της διεπιστημονικότητας, η οποία δικαίως κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην έρευνα, στην εκπαίδευση και στον επαγγελματικό στίβο τις τελευταίες δεκαετίες.⁴

Περνάω ευθύς αμέσως σε περιεχτική επεξήγηση του τίτλου του παρόντος κειμένου, που με τρόπο νομίζω ξεκάθαρο θέτει ως βασικούς άξονες, ως κλειδιά για τη συζήτηση των προϋποθέσεων θεολογικής —και όχι μόνον— ερμηνείας της λογοτεχνίας τις έννοιες «κένωσις» και «αντίδοσις», σημειώνοντας κατ' αρχάς πως στη θέση των προϋποθέσεων θα μπορούσαμε να βάλουμε τα κριτήρια, τις οπτικές γωνίες, ή ακόμα και τους στόχους που θα πρέπει κανείς να θέτει, όταν ερμηνεύει ποίηση και πεζογραφία.⁵ Με άλλα και απλούστερα λόγια, διερευνούμε εν προκειμένω *το πώς και το γιατί* της ερμηνείας (είτε αυτή πραγματοποιείται από κριτικούς της λογοτεχνίας, είτε για σκοπούς διδασκαλίας) κι εδώ έρχομαι να προτείνω το τρίπτυχο *συμ-βολή, αναλογία και συμ-πάθεια*, το οποίο —καθώς σταθεροί άξονες μπορούν να παραμένουν οι κατ' εξοχήν χριστολογικές έννοιες κένωση και η αντίδοση— συμποσώνει κατά την άποψή μου πλείστα όσα στοιχεία ερμηνευτικής μεθοδολογίας. Την ίδια στιγμή —κι εδώ εστιάζω προσωρινά στην έννοια της συμπάθειας— τούτο το τρίπτυχο δύναται να μας υπενθυμίσει, ότι τόσο το κείμενο, όσο και η ερμηνεία του σίγουρα μπορούν να συνδράμουν την εκπαίδευση και την κοινωνία στην καλλιέργεια της ανθρωπιάς και της αλληλεγγύης, μακράν της στεγνής, τεχνοκρατικής αντίληψης για το αγαθό της παιδείας. Η τελευταία, γεγονός πολύ ανησυχαστικό, έχει εμφιλοχωρήσει, καιρό τώρα, στον χώρο της εκπαίδευσης και την έχει διαβρώσει με ποικίλους τρόπους που δεν είναι της παρούσης να συζητήσουμε.

Στο προκείμενο, για την επίσκεψη των κεντρικών εννοιών που προτείνω, σημειώνω πως και οι δύο προέρχονται από το κατ' εξοχήν πυρηνικό για τη θεολογία κεφάλαιο της Χριστολογίας, καθώς και οι δύο αφορούν τη σάρκωση του Λόγου, του Υιού του Θεού, ο οποίος —σύμφωνα με τη Γραφή που υπομνηματίζει την πίστη της Εκκλησίας— σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο από άσαρκος γίνεται ένσαρκος για να φανερώσει εγγύτερα την παρουσία του θείου στον κόσμο, να αποκαταστήσει και να σώσει ανθρώπινο γένος. Τούτη η καθοριστική κίνηση του θείου περιγράφεται από τον Απόστολο Παύλο και την κειμενική παράδοση που τον ακολουθεί ως «κένωσις», δηλαδή αυταπάρνηση του Υιού, «άδειασμα»· όχι από τη θεότητά του

⁴ Βλ. ενδεικτικά: A. Ashley and D. Skorton “The World Needs Students With Interdisciplinary Education”, *Issues in Science and Technology*, 35, (2), Χειμώνας 2019, σσ. 60–62· Yves Lenoir and Abdelkrim Hasni “Interdisciplinary in Primary and Secondary School: Issues and Perspectives”, *Creative Education*, 7, (16), Οκτώβριος 2016, σσ. 2433-2458· Katarzyna Wrońska, “Solitude and selflessness and the cultivation of humanity in liberal and religious education”, *British Journal of Religious Education*, 45, (2), Δεκέμβριος 2023, σσ. 112-126,

⁵ Πρβλ. Παντελής Καλαϊτζίδης, «Θεολογικές προϋποθέσεις του διαλόγου με τη μοντέρνα λογοτεχνία», *Νέα Εστία*, 1765, Μάρτιος 2004, σσ. 326-361. Ανάλογη προσπάθεια αποτελεί το εν λόγω άρθρο, επιμέρους σημεία του οποίου επηρέασαν σε κάποιο βαθμό και τη διαμόρφωση της δικής μου πρότασης.

προκειμένου να γίνει άνθρωπος, αλλά από τα προνόμια, θα λέγαμε, της υϊότητας και της ισότητας με τα άλλα πρόσωπα της Τριάδος: «ὅς ἐν μορφῇ Θεοῦ ὑπάρχων οὐχ ἄρπαγμὸν ἡγήσατο τὸ εἶναι ἴσα Θεῷ, ἀλλ' ἐαυτὸν ἐκένωσε μορφὴν δούλου λαβὼν, ἐν ὁμοιώματι ἀνθρώπων γενόμενος, καὶ σχήματι εὐρεθεὶς ὡς ἄνθρωπος ἐταπείνωσεν ἐαυτὸν γενόμενος ὑπήκοος μέχρι θανάτου, θανάτου δὲ σταυροῦ». ⁶ Ὡς ἐκ τούτου, ἡ θεϊκὴ συγκατάβαση, θεολογικὴ ἐννοια που περιγράφει ἐπίσης τὴν κένωση, εἶχε ἀπώτερο σκοπὸ τὴ συνάντηση, τὴ συναναστροφή (ὁ Υἱὸς «ἐπὶ τῆς γῆς ὤφθη καὶ τοῖς ἀνθρώποις συνανεστράφη») ⁷ καὶ συνεπὼς τὸν διάλογο με τοὺς ἀνθρώπους. Ἐν ὀλίγοις, ὁ Λόγος βγαίνει ἀπὸ τὸν εαυτό του, χωρὶς νὰ ἀρνηθεῖ —ὅπως θὰ λέγαμε στὴ σύγχρονη εποχί—, τὴν ταυτότητά του, ⁸ προκειμένου νὰ συναντήσῃ τὸ Ἔτερο, νὰ ζήσει μαζὶ του, νὰ μοιραστῇ τὴ μοῖρα του.

Τὰ παραπάνω δὲν περιγράφουν ὁμῶς μία ἀπλὴ χειρονομία (προσωρινή λ.χ. ἐνδυσση τῆς σάρκας), τὴ θέληση δηλαδὴ τοῦ Λόγου νὰ ἐπικοινωνήσῃ με τὴν ἀνθρωπότητα, που ἐκδηλώνεται με τρόπο πνευματικὸ ἢ ἐστὼ διαμεσολαβητικὰ —διὰ τῆς φύσεως λόγου χάρι— ὅπως συνέβηκε πολλακίς πρὶν τὴ σάρκωση σύμφωνα με τὶς διηγήσεις τῆς Παλαιᾶς Διαθήκης. Ἡ ἐνσάρκωση, λοιπὸν, εἶναι ἀλήθεια ὀντολογικὴ, γιατί εἶναι ἐνωση τῆς θείας με τὴν ἀνθρώπινη φύση στὸ πρόσωπο τοῦ Χριστοῦ, τοῦ σαρκωμένου Λόγου. Εἶναι τὸ κατ' ἐξοχὴν μυστήριον γιὰ τὴν Ἐκκλησία που κατέστη δυνατό, σύμφωνα με τὴν κοινὴ πίστη τῆς Χριστιανοσύνης, διὰ τῆς προσλήψεως, τουτέστιν, τῆς ἀληθινῆς ἐγκόλπωσης ὁλόκληρης τῆς ἀνθρώπινης φύσης ἀπὸ τὸν πρῶτον ἄσαρκο Θεό, ὥστε νὰ ἐνωθεῖ με τὴ θεία φύση του. Φτάνουμε λοιπὸν καὶ στὴν ἐννοια τῆς «αντιδόσεως», τοῦ τρόπου που συνυπήρξαν καὶ ἐνήργησαν οἱ «τέλειες», ἀδιαίρετες, ἀλλὰ ἀκέραιες φύσεις τοῦ Θεοανθρώπου. Ἐπειδὴ υπήρξε λοιπὸν ἡ ἐνότητα τοῦ προσώπου τοῦ Χριστοῦ, ἓνας ἦταν δηλαδὴ ὁ Χριστός, παρότι πλήρης Θεός καὶ πλήρης ἄνθρωπος· κυρίως, ἐπειδὴ τὸ πρόσωπο εἶναι ἓνα, λειτουργεῖ τὸ μυστήριον τῆς ἀντίδοσης: λέμε πὼς ὁ Χριστός ὡς ἄνθρωπος πεινᾷ, διψᾷ, φοβάται, δακρύζει κτλ. καὶ ὡς Θεός πραγματοποιεῖ θαύματα, μεταμορφώνεται, ἀνασταίνεται, γιατί ἔχει ὅλα τὰ ιδιώματα τοῦ ἀνθρώπου καὶ τοῦ Θεοῦ. Ὅμως τούτες οἱ ἐνέργειες ἀντιδίδονται ἀπὸ τὴ μία φύση στὴν ἄλλη, ἀποδίδονται / μεταφέρονται, θὰ λέγαμε, ἀπὸ τὴ μία στὴν ἄλλη, ὥστε νὰ ποιεῖ τὰ θεϊκὰ ἀνθρωποπρεπῶς καὶ τὰ ἀνθρώπινα θεοπρεπῶς. Κα-

⁶ Φιλιππησ. 2:6-8.

⁷ «Δοξαστικόν», Ἐσπερινὸς Κυριακῆς, Ἦχος Πλ. Δ', στὸ *Ελληνικὰ Λειτουργικὰ Κείμενα τῆς Ὀρθόδοξης Ἐκκλησίας*, <http://glt.goarch.org/texts/Och/Tone8Sun.html> (πρόσβαση: 15/10/2023).

⁸ Χαρακτηριστικὴ ἡ φράση τοῦ ὕμνου τῶν Χριστουγέννων (τὰ πλάγια στοιχεῖα δική μου ἐπέμβαση): Ἡ γὰρ ἀπαράλλακτος εἰκὼν τοῦ Πατρὸς [...] μορφὴν δούλου λαμβάνει, ἐξ ἀπειρογάμου Μητρὸς προελθὼν, οὐ τροπὴν ὑπομείνας· ὁ γὰρ ἦν διέμεινε, Θεὸς ὢν ἀληθινός· καὶ ὁ οὐκ ἦν προσέλαβεν, ἄνθρωπος γενόμενος διὰ φιλανθρωπίαν». «Στιχηρὸν Ἰδιόμελον», Ἐσπερινὸς τῆς κατὰ Σάρκα Γέννησεως τοῦ Κυρίου καὶ Θεοῦ καὶ Σωτῆρος ἡμῶν Ἰησοῦ Χριστοῦ, Ἦχος Β', στὸ *Ελληνικὰ Λειτουργικὰ Κείμενα τῆς Ὀρθόδοξης Ἐκκλησίας*, <https://glt.goarch.org/texts/Dec/Dec25.html> (πρόσβαση: 15/10/2023).

νένας χωρισμός και διαίρεση, αλλά μόνο ένωση και διάκριση.⁹ Ίσως και να εισάγω έναν νεολογισμό αλλά στον Χριστό έχουμε να κάνουμε με έναν οντολογικό διάλογο μυστηριακού εξάπαντος χαρακτήρα.

Θα μπορούσε κάλλιστα λοιπόν κανείς να ρωτήσει: και τί σχέση έχουν αυτές οι θεολογικές αρχές με την ερμηνεία της λογοτεχνίας; Μια τέτοια απορία υποψιάζομαι, πως δεν θα προερχόταν μόνο από συναδέλφους και άλλους αναγνώστες που δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτή την ορολογία και τη σημασία της. Δεν έχω καμία απολύτως πρόθεση να εκφράσω θεολογικό μαξιμαλισμό· ούτε, προπαντός, να προπαγανδίσω την πίστη της Εκκλησίας· ούτε καν να μιλήσω με τρόπο που θα ταίριαζε σε κατήχηση. Σκοπός μου είναι, θέτοντας αυτούς τους δύο κεντρικούς άξονες στη δική μου πρόταση και εξηγώντας την εφαρμογή τους με την επίρρωση των εννοιών της συμβολής, της αναλογίας και της συμπάθειας, να προτείνω ένα σχήμα ερμηνευτικό —καθόλου απόλυτο και απαραβίαστο—, μια πολιτισμική/πολιτιστική αξιοποίηση της θεολογικής διδασκαλίας για τη σάρκωση.¹⁰

Για να προλάβω όμως και τις αντιδράσεις (μιλώ για τις καλοπροαίρετες ασφαλώς) από την άλλη πλευρά, αυτή των θεολογικών σπουδών, πρόθεσή μου επίσης δεν είναι να στεγνώσω, να στραγγίσω τη Χριστολογία από το σωτηριολογικό της περιεχόμενο. Χρίστος, πίστη και Εκκλησία δεν μπορούν όμως να υπάρξουν πέρα και έξω από τον πολιτισμό σε όλες τις δημιουργικές μορφές του, μία από τις οποίες είναι και η ανθρώπινη συμπεριφορά.¹¹ Άλλωστε, τον τρόπο της σάρκωσης, το πρότυπο που αφήνει ο Χριστός στην ανθρωπότητα, το ανακαλύπτει κανείς συχνά να εφαρμόζεται σε χώρους και ανθρώπους που δεν είναι ούτε τυπικοί Χριστιανοί, ούτε θρησκευόμενοι, αλλά διαθέτουν τις ποιότητες και εκφράζουν το ήθος, που έκανε έναν Γρηγόριο

⁹ Βλ. Ιωάννης Δαμασκηνός, *Εκδοσις ακριβής της ορθοδόξου πίστεως*, PG 94, 1000A: «Καὶ οὗτος ἐστὶν ὁ τρόπος τῆς ἀντιδόσεως ἑκατέρας φύσεως ἀντιτιδούσης τῇ ἑτέρᾳ τὰ ἴδια διὰ τὴν τῆς ὑποστάσεως ταυτότητα καὶ τὴν εἰς ἄλληλα αὐτῶν περιχώρησιν [...]»· Δαμασκηνός, *Εκδοσις ακριβής της Ορθοδόξου...* PG 94, 1078B-1080A: «Οὐτε γὰρ τὰ ἀνθρώπινα ἀνθρωπίνως ἐνήργησεν (οὐ γὰρ ψιλὸς ἦν ἄνθρωπος) οὐδὲ τὰ θεῖα κατὰ θεὸν μόνον (οὐ γὰρ ἦν γυμνὸς θεός), ἀλλὰ θεὸς ὁμοῦ ὑπάρχων καὶ ἄνθρωπος. Ὡσπερ γὰρ τῶν φύσεων τὴν ἔνωσιν καὶ τὴν φυσικὴν διαφορὰν ἐπιστάμεθα, οὕτω καὶ τῶν φυσικῶν θελημάτων τε καὶ ἐνεργειῶν».

¹⁰ Η πρότασή μου αυτή θεωρώ πως συνεχίζει το σκεπτικό του «πολιτισμού της σάρκωσης», μιας πρότασης του καθηγητή Χρυσόστομου Σταμούλη, η οποία, θέτει τη σάρκωση του Λόγου στο κέντρο του πολιτισμού —ως μνημείων καλλιτεχνικής έκφρασης και τρόπου ζωής. Ο τρόπος που αυτή λαμβάνει χώρα και ακολούθως εκδιπλώνεται στη ζωή της Εκκλησίας γίνεται αρχέτυπο των σχέσεων αλλά και διαλόγου μεταξύ πολιτισμικών μεγεθών. Παραθέτω τίτλους έργων του συγγραφέα στα οποία η πρόταση στοιχειοθετείται αρχικά, για να εμφανιστεί ακολούθως και σε άλλα κείμενά του: Χρυσόστομος Σταμούλης, *Η Γυναίκα του Λωτ και η Σύγχρονη Θεολογία*, Αθήνα, εκδόσεις Ίνδικτος, 2008, σσ. 156-157, 244-257· του ιδίου, *Έρως και θάνατος. Δοκιμή για έναν πολιτισμό της σάρκωσης*, Αθήνα, εκδόσεις Ακρίτας, 2009, σσ. 120-121, 139, 327, 330-332 (κυρίως).

¹¹ Νίκος Α. Ματσούκας, *Πολιτισμός αύρας λεπτής*, επιμ. Χρυσόστομος Αθ. Σταμούλης, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Το Παλίμψηστον, 2000, σσ. 6-7.

Θεολόγο να ονομάσει τον ειδωλολάτρη πατέρα του «ημέτερον...».¹² Γνωρίζοντας και την κυνική στάση που θα αντέτασσε σε μια τέτοια απόπειρα το επιχείρημα, πως η ερμηνεία αφορά τους φιλόλογους, το πολύ-πολύ και κάποιους ολίγους αναγνώστες, συνεπώς είναι έξω από την πραγματική ζωή, άρα γιατί να τη φορτώσουμε εννοιολογικά/επιστημολογικά τόσο πολύ, θα απαντούσα πως από την ερμηνεία κειμένων, στίχων, Γραφών εξαρτάται πολλές φορές όχι μόνο μια απόφαση ή μια στάση ζωής, αλλά η ίδια η ζωή και ο θάνατος. Και ο νοών νοεΐτω.

Β. Τα οντολογικά χαρακτηριστικά της λογοτεχνίας και η λειτουργία του τρίπτυχου συμβολή-αναλογία-συμπάθεια

Ξεκαθαρίζω ευθύς εξαρχής, ότι συμβατικά και μόνο επιλέγω αυτή τη σειρά στις έννοιες που προσημείωσα, πως θα επιρρώσουν τη θέση μου για τη κένωση και την αντίδοση ως κύριους κορμούς της ερμηνευτικής μου πρότασης. Συμβατικά επίσης θα ακολουθήσω αυτή τη σειρά στην ανάλυσή τους, που άπτεται της λογοτεχνικής οντολογίας, έχοντας σαφώς κατά νου ότι μας ενδιαφέρει όχι μόνο η θεωρία αλλά και η διδακτική πράξη· το πώς το ερμηνευτικό σχήμα που προτείνω θα εκβάλλει σε μεθοδολογικές προτάσεις, οι οποίες θα κάνουν τη λογοτεχνία —εν προκειμένω από την οπτική γωνίας της θεολογίας— πιο βατή και ταυτόχρονα, πιο ελκυστική, αποτέλεσμα που θα ήταν ευχής έργον. Βγαίνοντας εν τούτοις προς στιγμή από τη σύμβαση, διευκρινίζω επίσης, πως όσα περί κενώσεως και αντιδόσεως περιέγραψα πιο πάνω, τα βλέπω να λειτουργούν δυναμικά και στην ερμηνευτική προσέγγιση της ποίησης και της πεζογραφίας *mutatis mutandis*· κυρίως κατ' αναλογία. Δεν μιλάμε, συνεπώς, για τον ίδιο πράγμα, άρα η πρότασή μου δεν ταυτίζεται απόλυτα με το χριστολογικό πρότυπο. Ο λόγος είναι πολύ απλός: δεν θα μπορούσε —και θα ήταν θεολογικά και επιστημολογικά ανακριβές— να μειώσουμε χριστολογικές αρχές σε απλό ερμηνευτικό εργαλείο· όσο σημαντικό ενδεχομένως και να αποδειχθεί. Η «αναλογία στο πνεύμα»¹³ δεν είναι, ωστόσο, διόλου αμελητέας σημασίας και στο σημείο αυτό θα επανέλθω.

Στον χώρο της τέχνης ευρύτερα, κατά συνέπεια και της λογοτεχνίας, η οντολογία αναφέρεται στην ίδια τη φύση/ταυτότητα του έργου, στις φόρμες και τους εκφραστικούς τρόπους που χρησιμοποιεί· στο τι είδους πράγματα είναι τα καλλιτεχνικά έργα κι, επίσης, ποια είναι η ιδιαιτερότητα του καθενός από αυτά. Οι τέχνες, επίσης, ως δημιουργημένα και όχι φυσικά πράγματα, κατανοούνται/προσλαμβάνονται σε σχέση με τα κοινωνιολογικά και ιδεολογικά συμπαρομομαρτούντα τους που δεν δι-

¹² Βλ. Γρηγόριος Θεολόγος, *Λόγος ιη', Επιτάφιος εις τὸν πατέρα*, PG 35, 992B: «Ἐκεῖνος καὶ πρὸ τῆς ἡμετέρας αὐλῆς ἦν ἡμέτερος· εἰσεποῖε γὰρ αὐτὸν ἡμῖν ὁ τρόπος. Ὡσπερ γὰρ πολλοὶ τῶν ἡμετέρων οὐ μεθ' ἡμῶν εἰσιν, οὗς ὁ βίος ἄλλοτριῶι τοῦ κοινοῦ σώματος· οὕτω πολλοὶ τῶν ἑξωθεν πρὸς ἡμῶν, ὅσοι τῷ τρόπῳ τὴν πίστιν φθάνουσι, καὶ δέονται τοῦ ὀνόματος, τὸ ἔργον ἔχοντες».

¹³ Σταμούλης, *Ἐρως καὶ Θάνατος...* σ. 84.

αχωρίζονται από την οντολογία.¹⁴ Παραθέτοντας τούτα τα περιεχτικά στοιχεία περί οντολογίας της τέχνης, επιχειρώ να θέσω ένα γενικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η τέχνη του γραπτού λόγου, όμως σε επόμενο σημείο του κειμένου μου θα αναφερθώ σε θεωρίες και απόψεις που αφορούν ειδικότερα την οντολογία της λογοτεχνίας, συζητώντας τόσο τη φύση του ποιητικού/πεζογραφικού κειμένου όσο και την άμεσα συσχετιζόμενη με αυτή στοχοθεσία και την πρόσληψη/κατονόησή του.

Ας περάσουμε λοιπόν στην έννοια της συμ-βολής, ως προϋπόθεση, κριτήριο ή στόχο μας όταν ερμηνεύουμε (θεολογικά ή άλλως πώς) το όποιο λογοτεχνικό κείμενο. Αυτή η άκρως δυναμική έννοια, που είναι από τη φύση αλλά και την ιστορία της¹⁵ κατ' ουσίαν κοινοτικό και κοινωνικό-διαπροσωπικό επίτευγμα, μας εισάγει κατευθείαν, θα έλεγα, στον πυρήνα της λογοτεχνίας οντολογικά (τί είναι και πώς λειτουργεί κατά κανόνα προκειμένου να επι-κοινωνεί τις αλήθειες της), προκρίνοντας, εν τέλει, τον τρόπο της αμοιβαίας κένωσης, ως αυταπάρησης, προκειμένου να υπάρξει πραγματικός διάλογος μεταξύ θεολογίας και λογοτεχνίας. Εξηγούμαι αμέσως: δεν μπορεί να παραχθεί κανένα κείμενο, όχι απλά λογοτεχνικό, αλλά γενικά κανένα μνημείο γραπτού λόγου, αν δεν μεταφέρει δεδομένα που ο δημιουργός του βιώνει στη περιρρέουσα ατμόσφαιρα στην οποία αναθρέφεται και προοδεύει συνολικά ως βιολογική και πνευματική ύπαρξη. Από τη γλώσσα που του κληρονομεί αυτή η (τοπική) συνθήκη, μέχρι τις ιδιαιτερότητες του φυσικού και του ανθρωπογενούς τοπίου, του πολιτισμού του οποίου είναι φορέας και, φυσικά, την κάθε (θρησκευτική) πίστη ή εκκλησιαστική παράδοση, ο ποιητής/συγγραφέας μεταφέρει —συνειδητά ή ασυνειδητά, εν επιγνώσει ή ανεπίγνωστα—, τις πραγματικότητες μέσα στις οποίες ζει και εμπνέεται. Είναι σχεδόν περιττό να σημειώσουμε, πως ο καθένας το κάνει, συνήθως, με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο, τούτο όμως δεν σημαίνει ότι οι προαναφερθείσες συνθήκες καταργούνται, όσο και να σχετικοποιούνται αναλόγως και κατά περίπτωση. Σε αυτό το πλαίσιο, ο δημιουργός πατάει σε παραδεδομένα θεμέλια κι ακόμα, δανείζεται εκφραστικά σχήματα, ιδέες καιπίστες που κληρονομεί· και όλα τούτα τα μεταβολίζει σε κάτι δικό του. Η φράση του εμβριθέστατου Σεφέρη, «είναι παιδιά πολλών ανθρώπων τα λόγια μας»,¹⁶ είναι εκφραστικότερη του σημείου που θέλω εδώ να θίξω, όπως επίσης και η έννοια της «συν-συγγραφής», που ανήκει στον εξαιρετο ποιητή δοκιμογράφο και πεζογράφο του Κεντάκι, Wendell Berry και τοποθετεί τον κάθε άνθρωπο —επομένως και τον κάθε καλλιτέχνη/δημιουργό—

¹⁴ Βλ. Stephen Davies, “Ontology of Art” στο Jerrold Levinson (επιμ.) *The Oxford Handbook of Aesthetics*, Oxford, Oxford University Press, 2005, σσ. 155-180· “Art, Ontology of” στο *Encyclopedia.com* <https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/art-ontology> (πρόσβαση: 17/10/2023).

¹⁵ Βλ. «σύμβολον» στο Λογείον, <https://logeion.uchicago.edu/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%BD> (πρόσβαση: 17/10/2023).

¹⁶ Γιώργος Σεφέρης, «Επί σκηνής», ΣΤ', στίχ. 1-10, *Τρία κρυφά ποιήματα, 1966, Ποιήματα*, Αθήνα, εκδόσεις Ίκαρος, 1974, σ. 290.

εντός μιας αναπόδραστα κοινωνικής-κοινοτικής, διαδραστικής συνθήκης.¹⁷ Ας μου επιτραπεί ένα άλμα στον χρόνο, προκειμένου να υπογραμμίσω την αναλογία μιας τέτοιας κοινωνικής-κοινοτικής λογοτεχνικής οντολογίας με δεδομένα της χριστιανικής/εκκλησιαστικής παράδοσης και ποιητικής, αναφέροντας τη χαρακτηριστική φράση του Ιωάννη Δαμασκηνού: «Ἐρῶ τοιγαροῦν ἐμὸν μὲν οὐδέν»,¹⁸ από το έργο θεολόγου και υμνογράφου *Πηγὴ Γνώσεως*.

Τι συμβαίνει όμως εδώ; Καταργείται εντελώς η προσωπική σφραγίδα του συγγραφέα, του ποιητή, του όποιου άλλου δημιουργού τέχνης; Ασφαλώς και όχι. Σχολιάζοντας ο αείμνηστος καθηγητής μας Νίκος Ματσούκας το έργο του Δαμασκηνού, υποστηρίζει τη γενναία θέση, πως η ειλικρίνεια στην αφομοίωση είναι πρωτοτυπία,¹⁹ που είναι πολύ παρόμοια —στην ίδια ευθεία θα έλεγα— με την ειλικρινή και φωτισμένη άποψη του αζέχαστου μουσικοσυνθέτη Σταύρου Κουγιουμτζή: «Πρωτοτυπία είναι να μοιάζεις με όλους του άλλους και να είσαι συγχρόνως ο εαυτός σου».²⁰ Ακόμα, λοιπόν και η πρωτοτυπία —με άλλα λόγια η προσωπική έκφραση ή ταυτότητα του δημιουργού— είναι αποτέλεσμα συμβολής τόσων άλλων που προϋπήρξαν, τις φωνές ή και τις ιδέες των οποίων κανείς αφομοιώνει. Είναι σχεδόν περιττό να υπογραμμίσω, ότι τέτοιες παραδοχές συνεπάγονται από την πλευρά του καλλιτέχνη μία στάση αυθεντικής κένωσης, πραγματικής δηλαδή ταπείνωσης: το υποκείμενο δεν καταργείται, αλλά αναγνωρίζει τα χρέη και τις οφειλές του.

Από το τίποτα, λοιπόν, τίποτα δεν φτιάχνεται· ή, για να επικαλεστώ για λόγους καλύτερης συνεννόησης ένα γνωστό κλισέ: παρθενογένεση δεν υπάρχει. Θα λέγαμε, πως και θεολογικά, ακόμα και οι πιο θαυμαστές στιγμές αποκαλυπτικής έμπνευσης

¹⁷ Βλ. Wendell Berry, «Men and Women In Search of Common Ground», στο Norman Wirzba (επιμ.), *The Art Of The Commonplace. The Agrarian Essays of Wendell Berry*, Washington D.C., Counterpoint, σσ. 135-143, το παράθεμα σ. 137: «Το θέμα φυσικά είναι πως δεν είμαστε συγγραφείς των εαυτών μας. Η πραγματικότητα αυτή είναι θρησκευτική σύλληψη, αλλά είναι και βιολογική και κοινωνική. Ο καθένας από εμάς είχε πολλούς συγγραφείς και ο καθένας από εμάς είναι συνδεδεμένος, για καλό ή κακό σε εκείνη τη συγγραφή. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανθρώπινη ράτσα είναι μια περίφημη συν-συγγραφή στην οποία συλλειτουργούμε με τον Θεό και τη φύση στο κάμωμα του εαυτού μας και των άλλων. Από αυτό δεν υπάρχει διαφυγή».

¹⁸ Ιωάννης Δαμασκηνός, *Πηγὴ Γνώσεως* I, PG 94, 533A. Η συνέχεια της φράσης: «τὰ δὲ σποράδην θείοις τε καὶ σοφοῖς ἀνδράσι λελεγμένα συλλήβδην ἐκθήσομαι». Δαμασκηνός, *Πηγὴ Γνώσεως* PG 94, 533A. Ο εκκλησιαστικός πατήρ αναφέρεται ασφαλώς στην προσπάθειά του να καταγράψει, να παραθέσει με ακρίβεια θέσεις των «σοφών» πατέρων που προηγήθηκαν και αναφέρονται σε θέματα πίστεως. Θέλει συνεπώς να υπογραμμίσει πως δεν εκφράζει απλά προσωπικές θέσεις.

¹⁹ Βλ. Νίκος Ματσούκας, «Εισαγωγή» στο Ιωάννης Δαμασκηνός, *Ἐκδόσεις Ακριβῆς της Ὁρθόδοξου Πίστεως*. Μετάφ.-εισαγ. Νίκος Ματσούκας, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Π. Πουρναράς, 2002, σ. 17: «[...] Ἄλλωστε γενικά καθετὶ το νέο δεν εἶναι και πρωτότυπο. Η δογματική, ως διατυπωμένη έκφραση, αποκτὰ πρωτοτυπία με την ειλικρίνεια και την ένταση της αφομοιώσεως και της κατανοήσεως. Αυτὴ η ειλικρίνεια και η ένταση προβάλλουν ἀνόθευτη την προσωπική παρουσία, όπου μπορεί κανείς [...] να εντοπίσει και την πρωτοτυπία».

²⁰ Σταύρος Κουγιουμτζής, *Εἰκοσι δύο Τραγούδια*, Αθήνα, εκδόσεις Νάκας, 1984, σ. 62.

ή θεοπνευστίας δεν εξαιρούνται από αυτή την αρχή. Εκπλήσσει μεν κάποιες φορές τόσο ο δημιουργός όσο και το έργο του, αλλά στην πραγματικότητα έχουμε να κάνουμε με μία φωτεινή —ή φωτισμένη— στιγμή που το Ένα και αδιαίρετο θείο Πνεύμα, απλά ενεργοποιεί, τρόπον τινά, ένα χάρισμα, επιτρέποντας στον δημιουργό να εκφραστεί απρόβλεπτα και αποκαλυπτικά. Όλα αυτά γίνονται, για να εξυπηρετηθεί αναλόγως η εκάστοτε ανάγκη της κοινότητας.²¹ Στη βάση της δε, ακόμα και η θεοπνευστία των Ευαγγελίων (όπως και των εκκλησιαστικών πατέρων, των υμνογράφων, των σύγχρονων οσίων) είναι υπομνηματισμός της ζωής της κοινότητας· όχι έκτακτη εκ Θεού επιβεβλημένη επιταγή ή εξ ουρανού δώρο. Σε μια τέτοια βάση πρέπει κανείς να δει και τα εκκλησιαστικά κείμενα, με πρώτη τη Γραφή, ως παιδαγωγικά ερμηνείας και όχι ως κατά γράμμα θεόπνευστα· συνεπώς αυτό που ενδιαφέρει τον σοβαρό ερμηνευτή είναι το πνεύμα τους και όχι το γράμμα τους.²²

Κατά συνέπεια, επάνω σε αυτό το θεμέλιο, εντός δηλαδή μιας τέτοιας θεώρησης της συμβολής ως παράγοντα ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων, είναι ανάγκη πάσα να αναζητήσει ο ερμηνευτής βιογραφικές πληροφορίες που θα αναδείξουν ενδεχομένως γλωσσολογικά και υφολογικά δεδομένα των δημιουργών, κείμενα τους που εξηγούν ακόμα και τις προθέσεις τους πίσω από συγκεκριμένα έργα και πλείστα όσα άλλα πραγματολογικά στοιχεία που μπορεί —σε κάποιο έστω βαθμό— να εξηγούν ορθότερα την πεζογραφική ή ποιητική σύνθεση. Η επαφή τους με την πίστη και την Εκκλησία, θετική ή αρνητική, συζητήσιμη ή καταφανής, δεν μπορεί συνεπώς να αγνοηθεί, γιατί και αυτή θα συμ-βάλει σε μία πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία.²³

²¹ Σημειώνει τα εξής σημαντικά ο Μέγας Αθανάσιος: «Τὸ γὰρ αὐτὸ Πνεῦμα ἐπὶ πάντας ἐστί· καὶ κατὰ μὲν τὴν εἰς ἕκαστον γε νομένην αὐτοῦ διαίρεσιν ἕκαστος τὴν δοθεῖσαν αὐτῷ χάριν διακονεῖ καὶ πληροῖ, εἴτε προφητεία ἐστίν, εἴτε νομοθεσία, εἴτε τῆς ἱστορίας ἡ μνήμη, εἴτε τῶν ψαλμῶν ἡ χάρις· ἐπειδὴ δὲ τὸ ἐν καὶ τὸ αὐτὸ Πνεῦμά ἐστιν, οὐπὲρ καὶ πᾶσαι διαιρέσεις εἰσιν, αὐτὸ δὲ ἀδιαίρετόν ἐστι κατὰ φύσιν· διὰ τοι τοῦτο τὸ ὅλον μὲν ἐστιν ἕκαστω, κατὰ δὲ τὴν διακονίαν αἱ φανερώσεις καὶ αἱ διαιρέσεις τοῦ Πνεύματος ἑκάστοις γίνονται· καὶ λοιπὸν κατὰ τὴν ἀποκειμένην χρεῖαν πολλάκις ἕκαστος, ὑποσχόμενος τοῦ Πνεύματος, διακονεῖ τὸν λόγον· ὥστε, καθὰ προεῖπον, νομοθετοῦντα Μωϋσῆν προφητεύειν ποτὲ καὶ ἄδειν, καὶ προφητεύοντας τοὺς προφῆτας ἐντέλλεσθαι ποτε». Μέγας Αθανάσιος, *Προς Μαρκελλῖνον εἰς τὴν ἐρμηνείαν τῶν Ψαλμῶν*, PG 27, 17D-18B. Το παράθεμα αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει μία οντολογική βάση για το εφικτό και επιβεβλημένο της διεπιστημονικότητας/διαθεματικότητας όπως υποστηρίζω στο άρθρο μου: «Η ποικιλία των χαρισμάτων ως εκκλησιολογική (αντι)πρόταση στη σύγχρονη ζωή και την παιδεία», *Σύναξη*, (130), Απρίλιος-Ιούνιος 2014, σσ. 26-36.

²² Βλ. Νίκος Α. Ματσούκας, *Δογματική και συμβολική θεολογία Α΄. Εισαγωγή στη θεολογική γνωσιολογία*, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Π. Πουρναράς, ⁵2000, σ. 186-189· Σταμούλης, *Έρας και Θάνατος...* σ. 224, 228-229.

²³ Βλ. Ιάκωβος Μενελάου, «Γραφή και βιογραφία. Δρόμοι Διασταυρούμενοι», *Συμβολή* (13-14), 2022-2023 (υπό έκδοση). Στη νέα αυτή αξιολογική μελέτη ο συγγραφέας (αφού περιγράψει τις κυρίαρχες τάσεις στην ερμηνεία μέχρι και τη δεκαετία του 70' [Ρωσικός Φορμαλισμός, Νέα Κριτική, Δομισμός]) επαναφέρει τη σημαντικότητα της διασύνδεσης προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων του συγγραφέα με το έργο, που μπορούν να αποκαλύψουν πολλά για την αλήθεια των κειμένων.

Θεωρώ τα πιο πάνω, εν τέλει, ως ζήτημα σεβασμού προς τους λογοτέχνες (τους σκηνοθέτες, τους ζωγράφους, τους φωτογράφους κοκ) γιατί, όπως και να το δει κανείς, μιλάμε για συγκεκριμένα πρόσωπα, που βίωσαν και εξέφρασαν συγκεκριμένες πραγματικότητες κι εμείς οφείλουμε να τιμήσουμε την ταυτότητά τους.

Η ερμηνεία βεβαίως δεν σταματάει, δεν θα ήταν ορθό να σταματάει εδώ. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε, μεταξύ άλλων, ακύρωση της αναπόφευκτα υποκειμενικής πρόσληψης του κειμένου (όπως και κάθε άλλου καλλιτεχνικού έργου), αλλά και κατάργηση της πολυσημίας των εννοιών που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας του, γεγονός που θα στερούσε τη γλώσσα, «το φοβερό αυτό θερίο», κατά Κυριάκο Χαραλαμπίδη,²⁴ από την απaráμιλλη διαπροσωπική και οικουμενική δυναμική της. Εξάλλου, σύμφωνα με τον πολύπειρο ποιητή: «[...] Η γλώσσα από μόνη της είναι μια ολόκληρη δικαιοσύνη».²⁵ Φαίνεται όμως, πως ο ίδιος θεωρεί το μυστηριώδες και ατιθάσευτο της γλώσσας —προκειμένου περί ερμηνείας της λογοτεχνίας βέβαια—, ως στοιχείο αδιαχώριστο από την προσπάθεια να αφουγκραστεί κανείς στ' αλήθεια τον κάθε ξεχωριστό λογοτέχνη και μάλιστα την ώρα της εξασκήσεως του ταλέντου του: «[...] Μήπως θα πρέπει ως ένα βαθμό να οδηγούμαστε σε ταύτιση με τον κραδασμό του ποιητή, ώστε να μας δίνεται η χάρις να συλλαμβάνουμε τα στοιχεία που του αποκαλύπτονται στη διαδικασία της συνθέσεως»;²⁶

Στη βάση όσων προηγούνται καταλήγω στο λογικό συμπέρασμα —τουλάχιστον σύμφωνα με το πλαίσιο που έθεσα εξ αρχής για την πρότασή μου—, ότι τόσο ο ερμηνευτής (θεολόγος, φιλόλογος, ή άλλος εραστής της λογοτεχνίας), όσο και οι ίδιοι οι δημιουργοί της θα πρέπει να αφήσουν ικανό χώρο στην ερμηνεία, να μνηθούν σε μια διαδικασία διάδρασης· σε μια άλλη κένωση,²⁷ η οποία δεν θα προβάλλει το έργο ως αποκλειστικό κτήμα του τεχνίτη του, αλλά ούτε και ως έρμαιο μιας σχετικιστικής προσέγγισης που περιφρονεί συγκεκριμένα δεδομένα. Τα ακόλουθα σχόλια του Κώστα Μόντη από συνέντευξή του, αποτελούν άριστη υπόμνηση της συμπεριλη-

²⁴ Ρωμανός ο Μελωδός, *Τρεις ύμνοι. Εις την Αγίαν Γέννησιν του Κυρίου ημών Ιησού Χριστού, Εις την Ανάστασιν του Κυρίου, Εις την Ανάληψιν του Κυρίου*, εισαγ.-μεταφρ. Κυριάκος Χαραλαμπίδης, Αθήνα, εκδόσεις Άγρα, 1997, σ. 8.

²⁵ Κυριάκος Χαραλαμπίδης, «Υμνοι Ρωμανού του Μελωδού: φανέρωση της μυστικής λειτουργικότητας του Λόγου», *Ολισθηρός Ιστός*, 2 τόμ. Αθήνα, εκδόσεις Άγρα, 2009, τ. Β', σ. 212.

²⁶ Κυριάκος Χαραλαμπίδης, «Για μια λεύκα του Κώστα Μόντη», *Ολισθηρός Ιστός*, τ. Α', σ. 194.

²⁷ Βλ. Paul Martin, "Poetry as theology: an orthodox perspective", *The Greek Orthodox Theological Review* 52, (1/4), 2007, σσ. 145-195, το παράθεμα σ. 182. "The mutual self-offering of art is a process of mutual renewal —the artist recreates himself and makes addition to his existence and ours, one that is received differently by each 'communicant'. Art speaks about imaginative synthesis, bonding, and the possibility of renewal by sympathy. This very human creativity, this distant mirror of the divine *kenosis* or self-emptying, this prophecy of Christian Eucharist and salvation in God's love for mankind — in Christ, the *Philanthropos* — is the *sine qua non* of all art worthy of the name".

πτικής άποψης που εδώ επιχειρώ να τεκμηριώσω: «[...] Αποβάλλω το περίβλημα, τον περίγυρο και πιάνω τον πυρήνα. Αφήνω τον αναγνώστη να βρει τα σκαλιά που οδηγούν μέχρι τον πυρήνα, αλλά και πέρα από αυτόν. Να ξέρεις ότι από άλλη σκάλα θα κατέβει ο καθένας. Είναι μια συνεργασία του αναγνώστη με τον ποιητή. Μαζί φτιάχνουμε το ποίημα».²⁸ Ο ποιητής λοιπόν δεν εξαφανίζεται αλλά συμπορεύεται με τον αναγνώστη του. Ως εκ τούτου, η κενωτική συνάντηση (η κένωση, ας θυμηθούμε και τη Χριστολογία, στοχεύει στην αληθινή συνάντηση και την δι' αυτής οικειότητα), συνεπάγεται και την πραγματική ένταξη του αναγνώστη στο λογοτεχνικό έργο, την άμεση κατά το δυνατόν συμ-μετοχή του στα βιώματα του δημιουργού, η οποία θα μπορούσε κανείς και να ισχυριστεί, όπως ο Paul Martin, πως είναι και η μόνη που οδηγεί στην ολοκλήρωση την ποιητική μαρτυρία.²⁹ Εξάλλου, έχω προσωπικά την αίσθηση —ομιλώντας ως συγγραφέας και ο ίδιος—, ότι η στάση/τάση της «τέχνης για την τέχνη», αντιπροσωπεύει μια μικρή μόνο μειοψηφία. Έχουμε ουκ ολίγες ενδείξεις, ότι η μεγάλη πλειοψηφία των λογοτεχνών (και των καλλιτεχνών εν γένει) επιθυμεί να επικοινωνήσει ουσιαστικά με το κοινό, να μοιραστεί όσα τη συνταράζουν, να λυτρωθεί μέσα από αυτό το όμορφο παιγνίδι του διαλόγου ακόμα και με τον άγνωστο, μακρινό συμμετέχο του έργου τους.

Παραμένοντας στην επικράτεια της *συμβολής*, δεν έχουμε παρά ν' αναφερθούμε στους εκφραστικούς τρόπους και στα εκφραστικά σχήματα, τα οποία χρησιμοποιεί η λογοτεχνία, τα οποία συμβάλλουν στον αγώνα του ποιητή και του πεζογράφου να επι-κοινωνήσει τις αλήθειες, τις αγωνίες, τα υπαρξιακά του ερωτήματα· ένα πεδίο εξόχως ενδιαφέρον στον διάλογο θεολογίας και λογοτεχνίας, τόσο για τους θεολόγους και θεολογούντες, όσο και για τους φιλόλογους (και όχι μόνον) που μέσω της επισήμανσης κοινών τόπων θα μπορέσουν να ξεκλειδώσουν κατά την ερμηνεία τα κείμενα. Εδώ αναφέρομαι όμως τόσο στα κείμενα που εντάσσονται στη συνολική εκκλησιαστική παράδοση και γραμματεία (συμπεριλαμβανομένης ασφαλώς και της υμνολογίας, που είναι δυστυχώς το τελευταίο είδος που διατηρεί την ποίηση ως κυρίαρχο εκφραστικό μέσο), σε έργα ολίγων σύγχρονων θεολόγων που προσπάθησαν να γονιμοποιήσουν την κληρονομιά μιας τέτοιας παράδοσης, όσο και σε αυτή που ονομάζουμε (συμβατικά) θύραθεν ή κοσμική λογοτεχνία. Ειρήσθω εν παρόδω, ο διαχωρισμός μεταξύ ιερών και κοσμικών κειμένων που κινδυνεύει —αν δεν το κάνει κιόλας αυτόματα— να βαπτίσει άνιερα τα κοσμικά κείμενα δεν με βρίσκει σύμφωνο και γι' αυτό δεν τον υιοθετώ.

Ο προσεχτικός και σωστά υποψιασμένος μελετητής/ερμηνευτής, εύκολα θα διαπιστώσει, λοιπόν, πως ήδη από την Παλαιά Διαθήκη (το βιβλίο της *Γένεσης* λόγου χάρη), ακολούθως στην Καινή Διαθήκη με τις πολυάριθμες παραβολές και αλληγο-

²⁸ Ρήσος Κ. Χαραλαμπίδης, «Εξαρτάται από το παρελθόν. Συζήτηση με τον Κώστα Μόντη», *Πόρφυρας*, 92, 1999, σ. 202.

²⁹ Βλ. Martin, “Poetry as theology”, σσ. 177-178.

ρίες του Χριστού, όπως και στα κείμενα σπουδαίων πατέρων όπως ο Μέγας Βασίλειος, ο Ιωάννης Χρυσόστομος, ο Ιωάννης Δαμασκηνός· πόσο μάλλον ο σαγηνευτικότατος υμνογράφος του *Ακαθίστου* Ρωμανός ο Μελωδός, είναι πασιφανής η χρήση της συμβολικής γλώσσας: η μετάδοση της διδασκαλίας μέσω του μύθου, της εικόνας, της παρομοίωσης και άλλων παρόμοιων εκφραστικών τρόπων και σχημάτων.³⁰ Πέρα από την προφανή μέθοδο της Εκκλησίας, να υιοθετεί και να μεταπλάθει, να προσλαμβάνει δηλαδή δημιουργικά τους σημαντικούς καρπούς του πολιτισμού, την οποία φανερώνει αυτή η παρατήρηση, σύμφωνα με τον Ι. Δαμασκηνό, υφίσταται και λόγος κατ' εξοχήν θεολογικός που επιβάλλει μια τέτοια γλώσσα στη θεολογία και τα κείμενά της. Θα έλεγα δε, πως ο Δαμασκηνός, ων ο ίδιος ποιητής ως το κόκκαλο, μας μυεί με τα ακόλουθα στην οντολογία της συμβολικής γλώσσας της θεολογίας:

«Ἐπεὶ δὲ πλεῖστα περὶ θεοῦ σωματικώτερον ἐν τῇ θείᾳ γραφῇ συμβολικῶς εἰρημένα εὐρίσκομεν, εἰδέναι χρή, ὥς ἀνθρώπους ὄντας ἡμᾶς καὶ τὸ παχὺ τοῦτο σαρκίον περικειμένους τὰς θείας καὶ ὑψηλὰς καὶ ἄυλους τῆς θεότητος ἐνεργείας νοεῖν ἢ λέγειν ἀδύνατον, εἰ μὴ εἰκόσι καὶ τύποις καὶ συμβόλοις τοῖς κατ' ἡμᾶς χρησαίμεθα. Ὅσα τοίνυν περὶ θεοῦ σωματικώτερον εἴρηται, συμβολικῶς ἐστὶ λελεγμένα, ἔχει δὲ τινα ὑψηλοτέραν διάνοιαν».³¹

Επομένως, η εικονιστική, τυπολογική και συμβολική γλώσσα, αυτή που είναι λίγο-πολύ η γλώσσα του μύθου, που διόλου ξένος δεν είναι προς την αλήθεια —για όσους είναι στοιχειωδώς υποψιασμένοι για την άκρως δυναμική λειτουργία του στα κείμενα της παγκόσμιας λογοτεχνίας— είναι εξ ανάγκης, θα μπορούσαμε να πούμε, η γλώσσα της θεολογίας, η οποία, όπως ο Άγιος ξεκάθαρα μας λέγει, δεν μπορεί να εκφραστεί περί Θεού με άλλον, λογικοκρατικό, τεχνοκρατικό τρόπο, στεγνό από το αλάτι του μύθου.³² Συμβατική εξάλλου, είναι η περί Θεού γλώσσα και ορολογία της θεολογίας, καθώς δεν μπορεί το θείον να περιοριστεί σε λέξεις και έννοιες πεπερασμένες, όσο χρήσιμες και να είναι. Παράλληλα, ο Νίκος Ματσούκας το τονίζει απερίφραστα, πως ακόμα και στην απόλυτα ά-λεκτη φάση της θέωσης του ανθρώπου

³⁰ Υπάρχει σαφώς εδώ και αρκετές δεκαετίες η θέση/άποψη ότι η ίδια η Βίβλος μπορεί να ιδωθεί ως λογοτεχνία, η οποία, ασφαλώς μπορεί να κατοχυρωθεί από τα δεδομένα που μας παρέχει και η ιστορικοφιλολογική έρευνα. Βλ. Northrop Frye, *The Great Code. The Bible and Literature*, San Diego, Νέα Υόρκη, Λονδίνο, εκδόσεις A Harvest Book Harcourt, Inc., ³1983· Georg Langenhorst, “The Rediscovery of Jesus as a literary figure”, *Literature and Theology*, 9, (1), Μάρτιος 1995, σσ. 84-98.

³¹ Ιωάννης Δαμασκηνός, «Περὶ τῶν σωματικῶς ἐπὶ Θεοῦ λεγομένων», *Ἐκδοσις Ακριβῆς τῆς Ὁρθόδοξου Πίστεως*, 11, PG94, 841AB.

³² Χαρακτηριστικά τα όσα σημειώνει επί του θέματος ο μείζων της λογοτεχνικής Σχολής Θεσσαλονίκης Νίκος Γ. Πεντζίκης, στοιχειοθετώντας αυτό που θα ονόμαζα ορθόδοξο υπερρεαλισμό: «Επόμενα σήμερα ή αύριο, αναζητώντας ο άνθρωπος την αλήθεια σε όσα λέγονται, πάει να παρομοιάσει εντελώς με τους ήρωες των παραμυθιών που ήξεραν την γλώσσα των πουλιών, όλων των ζώων γενικότερα, των λουλουδιών, και τέλος πάντων όλων των στοιχείων του κόσμου που

και της αποφαιτικής θεολογίας· εκεί που κυριαρχεί η σιωπή απέναντι στο άρρητο του Θεού, ο μύθος δεν καταργείται, ακριβώς γιατί επιτελεί αυτή την ανώτερη, τρόπον τινά, λειτουργία, καθώς διατηρεί τον ενοποιητικό και υπαρξιακό ρόλο του μέσα από την ερμηνεία και την απομύθευση.³³ Μπορεί αντίστοιχα η λογοτεχνία —ποίηση, πεζογραφία, έντεχνο-λαϊκός ποιητικός στίχος— να υπάρξει πέρα και έξω από αυτά τα εκφραστικά σχήματα, από τούτους τους εκφραστικούς τρόπους; Νομίζω πως η απάντηση θα πρέπει να είναι αρνητική. Εκτός αν υφίσταται μια λογοτεχνία που εκφράζεται με τρόπους εντελώς διάφορους, την οποία ακόμα δεν έχουμε ανακαλύψει. Κατά συνέπεια, το σχήμα της αντίδοσης αναδύεται πιστεύω μέσα από τα ίδια τα χαρακτηριστικά τόσο των θεολογικών όσο και των λογοτεχνικών κειμένων: η θεολογία, πάντοτε, εκφραζόταν/εκφράζεται λογοτεχνικά και η λογοτεχνία μπορεί να εκφράζεται θεολογικά (δεδομένων των ποικίλων επιρροών που δυνητικά προκύπτουν μέσα από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, τις προθέσεις του λογοτέχνη ή απλά τη δυναμική της γλώσσας στη διάδραση κειμένου και αναγνώστη). Αυτό που ονόμασα αναφερόμενος στη Χριστολογία «οντολογικό διάλογο», νομίζω πως ισχύει και για την αμφίδρομη σχέση μεταξύ θεολογίας και λογοτεχνίας.

Καταλήγοντας, προσθέτω στην περί *συμβολής*, άκρως σημαντική κατά την άποψή μου προβληματική, καθώς, συν τοις άλλοις, μας οδηγεί στη σύγχρονη ανάγκη για διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, ώστε οι γνώσεις αλλά και οι δεξιότητες που καλλιεργούμε να εκβάλλουν σε μια περισσότερο ολιστική/συμπεριληπτική εικόνα του κόσμου και των δυνατοτήτων που μας προσφέρονται, ότι για να λειτουργήσει το πρότυπο της κένωσης και της αντίδοσης, χρειάζεται εξάπαντος να υπάρξει αμοιβαίος σεβασμός, ευγένεια, αλλά και διάθεση μαθητείας. Αν, ωστόσο —από την πλευρά της θεολογίας και όσων τη μελετούν— υπάρχουν ακόμα απληροφόρητες φωνές, που

εννοούμε ως φύση. ¶ Αυτή η διαπίστωση, αντίθετα προς ό,τι μπορεί να λέει ξεχωριστά ο κάθε επιστήμονας, αναζητώντας την αλήθεια στα λεγόμενα, πρέπει να μας κάνει απόλυτα επιφυλακτικούς, αντίκρυ σε οιαδήποτε μορφή άρνηση των παραμυθιών, άπαξ και μπορούμε στην υπηρεσία του αφέντη Λόγου, ξεκαθαρίζοντας τα καθ' εκάστη συμφραζόμενα. ¶ Το παραμύθι σαν άποψη θετική, επιτρέπει την κατανόηση της αδελφοσύνης, που ο Άγιος ποιητής Ρωμανός ο Μελωδός υπαινίσσεται, εξιστορώντας πως μια αποτάθηκε σε όλους, ομιλώντας ανθρώπινα. ¶ Σαφώς στο μεγάλοπνευστο ρυθμικό στιχοῦργημα, διαφαίνεται ότι η παραμυθική αδελφοσύνη, απορρέει από την κοινή όλων των πλασμάτων της δημιουργίας δούλεψη στον αφέντη Λόγο». Νίκος Γαβριήλ Πεντζίκης, *Πραγματογνωσία και άλλα Επτά Κείμενα Μυθοπλασίας Γεωγραφικής*, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις ΑΣΕ, ²1984, σ. 196-197.

³³ Βλ. Νίκος Α. Ματσούκας, *Λόγος και Μύθος. Με Βάση την Αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία*, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Πουρναράς, 31997, σσ. 184-186. Πρβλ. Νίκος Γαβριήλ Πεντζίκης, «Σπόγγος και λόγος», *Ομιλήματα*, Αθήνα, εκδόσεις Ακρίτας, ²1992, σ. 221: «Στρέφω επικριτικώς κατά των απομυθοποιών, γιατί δε λαμβάνουν υπ' όψει τους, τα αισθητικά ερεθίσματα εκ του μεταβολισμού της μνήμης, δια των αιώνων σε λήθη. ¶ Από εκεί ξεκινά, όλ' οι πολύκλωνοι χρυσοί ράμνοι της μυθικής βλάστησης, που αν δεν επαληθεύονται άμεσα, αποτελούν σαφείς μαρτυρίες, όλων όσων μπορεί να νιώσει εκ των ενταῦθα ο άνθρωπος για τα επέκεινα».

παγιδεύονται στην κυριολεκτική κατανόηση του θρησκευτικού μύθου, ή της τυπολογικής, συμβολικής και εικονιστικής γλώσσας της θεολογίας, τα πράγματα είναι εξαιρετικά δύσκολα. Αν δε, στην πλευρά των φιλολόγων ή γενικά των λίγο-πολύ θεολογικά ανυποψίαστων, απουσιάζει η διάθεση για γνωριμία με το θεολογικό και αναγνώριση της σημαντικότητας του, τότε ο διάλογος με τη θεολογία είναι αδύνατος. Τούτο όμως ζημιώνει (με ελιτίστικο πολλές φορές κριτήριο και ανάλογο ύψος) την ίδια τη λογοτεχνία και ειδικότερα, συγκεκριμένες περιπτώσεις λογοτεχνών, οι οποίες έχουν προλάβει να τοποθετηθούν ερμηνευτικά εκτός του χώρου της πίστεως και των συμπαρομαρτούντων της. Οι αποκλειστικότητες και η περιχαράκωση σε κεκτημένα (στον ακαδημαϊκό ειδικά χώρο) παγιώνουν τις —έστω δικαιολογημένες εν τινι μέτρω—, προκαταλήψεις και ακυρώνουν το ελεύθερο πνεύμα που πρέπει να χαρακτηρίζει την έρευνα και —εξ ίσου— τον διάλογο μεταξύ οiwονδήποτε τεχνών και επιστημών. Περιγράφοντας την πραγματική συνομιλία (conversation) ο Wendell Berry, θέτει απλά και ξάστερα τους όρους και τις προϋποθέσεις της:

«[...] Σε κάθε συνομιλία αναμένεις πάντοτε μια απάντηση. Κι αν τιμάς το άλλο μέλος της συνομιλίας, αν τιμάς δηλαδή την *ετερότητά* του, τότε καταλαβαίνεις πως δεν πρέπει να προσδοκάς κάθε φορά μian απόκριση που μπορείς να προβλέψεις ή μία που θα σου είναι αρεστή. Μια συνομιλία είναι αναπόφευκτα αμφίπλευρη και πάντα, σε κάποιο βαθμό, μυστηριώδης· προϋποθέτει πίστη».³⁴

Καταλήγοντας, στα περί συμβολής (στη συνάφεια της κενώσεως και της αντιδόσεως), ως προϋπόθεσης για την αμοιβαία ωφέλιμη για τη θεολογία και τη λογοτεχνία ερμηνεία των κειμένων, θέλω να εστιάσω ξανά στο μέρος της κένωσης, για να παραθέσω μια πολύ σημαντική παρατήρηση της συναδέλφου Σπυριδούλας Αθανασοπούλου-Κυπρίου, η οποία άπτεται και άλλων διαστάσεων που συζήτησα περιεχτικά μέχρι στιγμής στο κείμενό μου. Πρόκειται για το συνειδητό ή/και το ασυνειδητό της προβολής θέσεων/πίστεων/απόψεων των λογοτεχνών με τη χρήση ασφαλώς της συμβολικής γλώσσας· παρατήρηση, η οποία ανοίγει διαθεματικά και διεπιστημονικά ακόμα πλατύτερους δρόμους στην ερμηνεία. Διαβάζουμε:

«Συμβολικές αναπαραστάσεις, όπως οι θρησκευτικές και λογοτεχνικές, πηγάζουν με σχεδόν ασυνείδητο τρόπο από αυτό το (ριζικό) φαντασιακό. Το υποκείμενο δεν ελέγχει πλήρως αυτή τη διαδικασία. [...] Σύμφωνα με τα δεδομένα των νευροεπιστημών αλλά και με τις ψυχαναλυτικές θεωρίες, ο ποιητικός/λογοτεχνικός λόγος [...] δεν είναι μια απόλυτα συνειδητή συμβολική αναπαράσταση. [...] Αλλά αν ο καλλιτέχνης που είναι και παρών κατά τη δημιουργία, δεν έχει τον απόλυτο

³⁴ Wendell Berry, “Nature as measure” στο *What are People For? Essays by Wendell Berry*, Νέα Υόρκη, εκδόσεις North Point Press, Farrar, Straus and Giroux, 1990, σσ. 204-210, το παράθεμα σ. 209. Η μετάφραση του αποσπάσματος είναι του γράφοντος.

έλεγχου της διαδικασίας μετάφρασης του φαντασιακού στη γλώσσα του συμβολικού, σκεφτείτε τι συμβαίνει κατά τη διαδικασία ανάγνωσης και ερμηνείας του έργου του».³⁵

Ας μου επιτραπεί σε αυτό το σημείο, να υπογραμμίσω, σε συνέχεια ασφαλώς όσων πιο πάνω σημείωσα, πως η θεολογία δεν έχει πάψει να έχει ανάγκη τον μύθο· τον όμορφο, δυναμικό και πολυεπίπεδο συμβολισμό της μυθικής γλώσσας για να εκφράζει σε μια άρρηκτη ενότητα με τον λόγο τον γήινο και εν ταυτώ υπέρλογο χαρακτήρα της αποκάλυψης. Αυτό ασφαλώς εξυπακούει, πως ο μύθος είναι άρρηκτα και οργανικά συνυφασμένος με τον λόγο, ώστε καμία απομύθευση (ή απομυθοποίηση) να μην είναι αναγκαία, προκειμένου να καρπωθεί κανείς κάποια «καθαρή αλήθεια», να ξεδιαλύνει το λογικό από το μύθευμα, ή να απαλλαγεί από απατηλές εντυπώσεις περί πίστεως, παρά μόνο η φωτισμένη ερμηνεία που συνεπάγεται τόσο την αποειδωλοποίηση του μύθου, όσο και την εκμύθευση ή αναμύθευση.³⁶ τον νέο μύθο. Ούτε στην άκρατη λογικοκρατία, ούτε στον αιθεροβάμονα ρομαντισμό δεν βρίσκεται η χρυσή τομή της θεολογίας, όπως και κάθε σοβαρής, χαρισματικής λογοτεχνικής γραφής. Το αποκρυσταλλώνει υπέροχα ή ενίοτε αμειλικτα ρεαλιστική Κική Δημουλά: «Βάρκα ελήφθη / κουπί και θάλασσα όχι. / Αμέλησες ή τα έκλεψε η ίδια / η μεταφορική τους σημασία»;³⁷

Ομιλώντας για αναμύθευση, την οποία έχει ανάγκη η θεολογία, για να διατηρήσει τόσο τη μυστηριακότητα όσο και την αμεσότητά της, δεν μπορώ παρά να σημειώσω, με ικανοποίηση περισσότερο, παρά με μελαγχολία, πως οι σπουδαίοι λογοτέχνες, βαπτισμένοι στα νάματα του ποιητικού τρόπου, έχουν προλάβει να ανοίξουν υποδειγματικά τον δρόμο. Παραθέτω δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα, το πρώτο από τον Κυριάκο Χαραλαμπίδη (μάλλον τον πιο ολοκληρωμένο ποιητή που ανέδειξε ποτέ ο τόπος μας) και τον Wendell Berry, πολύ λίγο γνωστό στον ελληνικό χώρο, αλλά αναγνωρισμένο ως μία από τις σημαντικότερες ποιητικές/πεζογραφικές φωνές της Νότιας Αμερικής για πενήντα και πλέον χρόνια. Χριστολογικό το πρώτο, αλλά, ως τέτοιο, βαθιά οικουμενικό, οικολογικό, αισθητικά πλούσιο κ.α., που θα καθιστούσαν πολύ ενδιαφέρουσα μια διαθεματική προσέγγιση:

«Αυτός που βάδισε απάνω στο νερό
Το μήνυμα ήρθε με το κουπί
σε κάτι ψαρόγερους με πανιά:
“Έρχεται ο Χριστός πάνω στα κύματα.
Τ’ αρέσουν οι αχινοί κι η σούπα η караβίσια”.

³⁵ Σπυριδούλα Αθανασοπούλου Κυπρίου, «Ποιος φοβάται τη Sarah Kane»; στο *Στο Όριο. Έμφυλα Κείμενα θεολογικής παρουσίας, ιστορίας, κρίσης και ελπίδας*, Αθήνα, εκδόσεις Αρμός, 2016, σ. 20.

³⁶ Βλ. Ματσούκας, *Λόγος και Μύθος*... σσ. 186-190.

³⁷ Κική Δημουλά, «Τηλεγράφημα Επείγον», *Εύρετρα*, Αθήνα, εκδόσεις Ίκαρος, 2010, σ. 65.

Καβούροι τότε και χελώνες μαζευτήκανε
για να τον βοηθήσουν να κατέβη
από τα κύματα στην αμμουδιά.

Κι όταν με το καλό τελειώσανε όλα,
στρωθήκανε στο φαγητό.

Όμως αυτός είχε να πάει στα βόρεια
τους κουρασμένους συντρόφους του ν' ανταμώση,
όσοι απ' το κρύο, τη δίψα και την πείνα
δεν είχαν ξεπαγιάσει. Και να δώση
σ' όλα του κόσμου τα παιδιά, τ' αγαπημένα του,
γραφή εντολή να είναι καλά.

Θα σταματούσε ακόμα στο φεγγάρι
από να νέα πετρώματα δείγμα να πάρη,
τη μοίρα των γλυκών ανθρώπων να συλλογιστή.
Θα 'βρισκε, αν ήταν τυχερός, τον Άινστάιν,
τον Μεγαλέξανδρο, τον Όμηρο, την Περσεφόνη,
κι όσους καλούς ευτύχησαν να ζούνε
σ' αλλοτινούς καιρούς πάνω απ' τη θάλασσα.

Το μάτι του ήταν ασκημένο στο σημάδι τους,
καθώς του Κάιν το μέτωπο, και δεν ανησυχούσε.
Θα 'παιρνε το μουλάρι από την Κύπρο,
σαμάρι θα 'φτιανε στη Δαμασκό ή την Ήπειρο,
στη Μπρατισλάβα χάμουρα, στην Κοπεγχάγη τ' άλλα,
όπου και θα ξεπέζεε.

Λοιπόν αποχαιρέτησε
με το πλατύ μανίκι του το λίγο πλήθος
κι έφυγε προς τα κει που Αυτός λογάριαζε.

Δεν πέρασε λίγη ώρα, και τον φέρανε.
Είχε παραπατήσει, λένε, στο ποτάμι,
Καθώς κοιτούσε μια γαλάζια πεταλούδα.³⁸

Τριαδολογικό το δεύτερο, με άκρως δυναμικές, ευχαριστιακές προεκτάσεις, κατάλληλο για μια όμοια διαθεματική προσέγγιση/συζήτηση, αφού συνδυάζει φιλοπατρία και θεογνωσία, ευνοώντας ενδεχομένως τάσεις αποκλειστικότητας:

«Ναι. Θα μπορούσα να φανταστώ έναν Πατέρα αλλά να μοιάζει με
μια μάνα-χήνα, που απλώνει τα φτερά της πριν την καταιγίδα, ή το
σούρουπο πριν τη σκοτεινή νύκτα, για να πάνε όλοι οι μικροί άνθρωποι

³⁸ Κυριάκος Χαραλαμπίδης, «Αυτός που βάδισε πάνω στο νερό», *Το αγείο με τα σχήματα. Ποιήματα*, Λευκωσία, χ.ε., 1973, σσ. 71-72.

του Port William από κάτω· καθώς κάποιοι θα καταφύγουν εκεί και κάποιοι όχι. Θα μπορούσα να φανταστώ το Port William να διαβαίνει την ταπεινή πορεία του [...] κάτω απ' τον ουρανό, με τις μικρές φλόγες της αγρύπνιας του να ανάβουν κι έπειτα να σιγοσβήνουν· τις ζωές του να περνούν μέσα από τη γέννηση, την ηδονή, τον πόνο και τον θάνατο. Θα μπορούσα να φανταστώ τον Θεό να βλέπει κάτω προς το Port William, τις ζωές του να κρατιούνται με το πνεύμα Του, να αναπνέουν με την αναπνοή Του, να γνωρίζουν με το φως Του· μα και την κάθε ζωή να κρατιέται (αναπόφευκτα) με τη δική της θέληση —και το δικό Του σώμα να προσφέρεται για να μοιράζεται».³⁹

Περνάω τώρα στη δεύτερη, επικουρική και επιρρωτική στην κένωση και την αντίδοση έννοια που προτείνω για το εγχείρημα μιας δημιουργικής ερμηνείας της λογοτεχνίας από θεολογική σκοπιά· ή, αν το δούμε από την αντίθετη πλευρά, την αναγνώριση του θεολογικού/εκκλησιαστικού/θρησκευτικού στοιχείου σε πεζογραφικά και ποιητικά έργα, ώστε η προσέγγισή μας σε αυτά να είναι συνολικότερη στο πλαίσιο ενός ανοικτού διαλόγου μεταξύ θεολογίας και λογοτεχνίας. Αναφέρομαι ασφαλώς στην αναλογία και σημειώνω κατ' αρχάς, λαμβανομένων ασφαλώς υπ' όψιν όλων όσα προσημείωσα για μια ολιστική εξήγηση των κειμένων, που συμπεριλαμβάνει τόσο βιογραφικά όσο και άλλα πραγματολογικά δεδομένα, ότι η αναφορά σε αναλογία (ή «αναλογία στο πνεύμα») μεταξύ λογοτεχνίας και θεολογίας —κοσμικών/θύραθεν κειμένων και εκκλησιαστικών (βιβλικών, πατερικών, υμνογραφικών, σύγχρονων θεολογικών)— είναι μια απαραίτητη δικλείδα ασφαλείας. Τούτο σημαίνει, πως μιλώντας για αναλογία, δηλαδή για απόψεις και θέσεις ανάλογες (παρόμοιες και όχι ταυτόσημες ή εντελώς όμοιες), επιδεικνύουμε σεβασμό προς τους δημιουργούς των κειμένων, που ίσως και να μην επιθυμούν να θεολογήσουν (ακόμα και αν το πράττουν ασυνείδητα), χωρίς να θέλουμε να επιβληθούμε στα κείμενά τους με έναν κάποιο θεολογικό μαξιμαλισμό· πόσο μάλλον με μια ενθουσιαστική τάση ορθοδοξοποίησης τους, η οποία θα τα μετέβαλλε ευκαίρως-ακαίρως σε ομολογίες πίστης.⁴⁰ Αυτό θα αποτελούσε, φυσικά, αχρείαστη υπερβολή, τόσο επιστημολογικά όσο και θεολογικά αδόκιμη.

Όταν τούτο που μόλις περιέγραψα συμβαίνει, μας θυμίζει πάντα πως ο ζήλος και ο ενθουσιασμός μπορεί να φέρει το αντίθετο αποτέλεσμα: να μην έχουμε δηλαδή ενώπιόν μας έναν διάλογο αλλά μια επίφαση διαλόγου που καταντάει θεολογικός μονόλογος. Είναι βεβαίως σαφές, πως σε μια τέτοια περίπτωση ούτε κένωση ούτε αντίδοση υφίσταται. Δηκτικότητα και πάλι η Κική Δημουλά, τονίζει πως η (υπέρμετρη) απόδοση προθέσεων δεν οδηγεί σε αίσια έκβαση: «[...] Πες, “βάρκα” που βουλιάζει/αν την παραφορτώσεις με προθέσεις».⁴¹ Αφού λοιπόν ένα τέτοιο βούλιαγ-

³⁹ Wendell Berry, *Jayber Crow*, Ουάσιγκτον D. C., εκδόσεις Counterpoint, 2000, σ. 252.

⁴⁰ Ακριβής και δίκαιη με τα πράγματα η σχετική θέση του Paul Martin: “The purpose of mythology and poetry alike is to reflect in a meaningful way upon the imponderables, not to dogmatize”. Martin... “Poetry as theology”, σ. 192, υποσ. 21.

μα δεν το θέλει κανείς, η γλώσσα της αναλογίας, η στόχευση στον εντοπισμό σημαντικών αναλογιών και όχι απαραίτητα ομοιοτήτων, προφυλάσσει τη «βάρκα» του διαλόγου που επιχειρούμε.

Θέλοντας να εξηγήσω περαιτέρω τη σημαντικότητα της αναλογίας, ώστε να εκτιμηθεί ο διόλου αμελητέος ρόλος της στον διάλογο θεολογίας και λογοτεχνίας, παρθέτω το ακόλουθο απόσπασμα που ανήκει στον Γρηγόριο Θεολόγο. Σημειώνω προσώρας, ότι η περιγραφή του μέγιστου αυτού θεολόγου και ποιητή για τη φιλοσοφία και το φιλοσοφείν, βρίσκω προσωπικά πως είναι ανάλογη με τη φύση και τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της λογοτεχνίας περίπου όπως σήμερα την αντιλαμβανόμαστε. Σημειώνει ο Ναντζιανζηνός:

«Εγώ σοι κάνταῦθα παρέξομαι πλατείας ὁδοῦς· φιλοσόφει μοι περὶ κόσμου ἢ κόσμων, περὶ ὕλης, περὶ ψυχῆς, περὶ λογικῶν φύσεων βελτιόνων τε καὶ χειρόνων, περὶ ἀναστάσεως, κρίσεως ἀνταποδόσεως, Χριστοῦ παθημάτων. Ἐν τούτοις γὰρ καὶ τὸ ἐπιτυχάνειν οὐκ ἄχρηστον, καὶ τὸ διαμαρτάνειν ἀκίνδυνον».⁴²

Για τους γνώριμους με τη συνάφεια του πιο πάνω αποσπάσματος, το συγκεκριμένο του, είναι γνωστό, πως ο Γρηγόριος θέτει εδώ τις προϋποθέσεις βάσει των οποίων ο κάθε Χριστιανός, άφοβα θα λέγαμε, μπορεί να φιλοσοφεί, να στοχάζεται και να αναστοχάζεται επάνω σε τόσα διαφορετικά ζητήματα θεολογικά και συνεπώς υπαρξιακά· αντιδιαστέλλοντας αυτή την προτεινόμενη άνεση κι ευελιξία προς την απαιτητική πνευματικά και θεολογικά ενασχόληση με τα μέγιστα μυστήρια της Αγίας Τριάδας και της φύσης του Θεού, που δεν είναι για όλους. Εκεί οι οδοί είναι στενότερες. Όσο και να μας δυσκολεύει κάπως η μετριοπάθεια του «ουκ άχρηστον», μας ελευθερώνει το «ακίνδυνον» του φιλοσοφικού στοχασμού (τούτος θυμίζει την ατιθάσευτη, δυναμική, αδέσμευτη ματιά των λογοτεχνών), το οποίο σίγουρα απέχει πολύ από τους ουκ ολίγους ετοιμοπόλεμους κατήγορους για αίρεση φρουρούς της πίστewς, που κόπτονται συχνά για τις απόψεις ή τα πιστεύω των ποιητών, των σκηνοθετών, των πεζογράφων. Η αλήθεια είναι βέβαια, πως οι τελευταίοι δεν διεκδίκησαν ποτέ τον τίτλο του θεολόγου. Και πάλι ορθοτομεί τον λόγο, πρώτα τον μυστηριακό της θεολογίας κι έπειτα, κατ' αναλογία, τον ποιητικό, ο Κυριάκος Χαραλαμπίδης όταν γράφει:

«Μη με εκλάβετε, παρακαλώ, για θεολόγο –ποιητικά αισθάνομαι τα πράγματα, γιατί η τελετουργία, όταν είναι αληθινή και διόλου τυπολατρική, συνδέεται άμεσα με το θαυμάσιο μυστήριο της κοσμογένεσης, με το “απορώ και εξίσταμαι” της ποιητικής θεώρησης του κόσμου».⁴³

⁴¹ Κική Δημουλά, «Η περιφραστική πέτρα», *Το λίγο του κόσμου. Ποιήματα*, Αθήνα, εκδόσεις Ίκαρος, ⁸2009, σ. 203.

⁴² Γρηγόριος Θεολόγος, *Θεολογικός πρωτος*, PG 36, 25A.

⁴³ Κυριάκος Χαραλαμπίδης, «Διάγραμμα Ιστορίας Εσωτερικού Βίου», στο *Εν δορί κεκλιμένος*, Αθήνα, εκδόσεις Σοκόλη, 2019, σσ. 32-47, το παράθεμα σ. 37.

Αναλυτικότερα –τουλάχιστον σε αυτή την περίπτωση–, και με συγκεκριμένες διακειμενικές αναφορές ο κραταίος φιλόλογος και σπουδαίος ασφαλώς ποιητής Θεοδόσης Νικολάου, ανατέμνει το ίδιο ζήτημα (γιατί δεν είναι η λογοτεχνία όταν θεολογεί ταυτόσημη με τη θεολογία;) ψηλαφώντας με εμβρίθεια το σολωμικό έργο. Είναι σαφέστατος όταν σημειώνει:

«Και στην απορία του θεολογικού πνεύματος: Μα γιατί να ζητήσει να παραστήσει την Πρόνοια του Θεού με τόσες μορφές χωρίς ν' αναφέρει ρητά τη λέξη θεός, απλά και χωρίς παρεξηγήσεις; Ο Σολωμός που είναι αδύνατο να κατανοηθεί χωρίς την Αποκάλυψη του Ιωάννου, χωρίς τα περί Αναστάσεως των νεκρών χωρία του Αποστόλου Παύλου και τις προφητείες του Ιωήλ, του Ησαΐα, του Ιερεμία και των άλλων προφητών;

Θα απαντούσα πως ο Σολωμός ήταν πιστό τέκνο της Εκκλησίας αλλά δεν ήταν θεολόγος, μελετούσε τη Γραφή αλλά δεν δογματίζε για τα πρόσωπα της Αγίας Τριάδας. Ήταν ποιητής».⁴⁴

Τί συμβαίνει άραγε στο βάθος; Γιατί είναι τόσο προσεχτικοί οι ποιητές (και γενικά οι καλλιτέχνες), ώστε να μην ταυτιστούν με το παραδοσιακό θεολογείν, ή τους θεολόγους, ακόμα και όταν οι αλήθειες που φαίνεται να επιθυμούν να εκφράσουν είναι εμφανέστατα εμποτισμένες με τόση θεολογία; Ίσως υπάρχουν πολλοί περισσότεροι λόγοι, αλλά μπορώ να παραθέσω κάποιους που προσωπικά διαπιστώνω, θεωρώντας τους πολύ λογικούς: πρώτος και κύριος γιατί δεν θέλουν να νομιστεί ότι διακηρύσσουν την πίστη ή την ευλάβειά τους, στρατευμένα θα λέγαμε, δίκην κηρύγματος· έστω με τον μανδύα του έντεχνου λόγου. Συναφές και φυσικά αποτρεπτικό και το γεγονός, ότι συχνά η θεσμική Εκκλησία παρουσιάζει μια εικόνα (τεχνοκρατική ή ηθικιστική, διαχειριστική ή ευσεβιστική) που δημιουργεί στους καλλιτέχνες μια κάποια αποστροφή, όχι πάντα γιατί προσκρούει στον δικό τους ενδεχόμενο ηθικισμό αλλά γιατί αισθητικά και ανθρώπινα δεν τους εκφράζει. Εν τούτοις, επιστρέφουμε εξ ανάγκης –μιας και η παρούσα μελέτη ασχολείται πρωτίστως με τα κείμενα και όχι στάσεις και επιλογές λογοτεχνών– στην αναγκαιότητα βασικών διακρίσεων, οι οποίες δεν άπτονται μόνο του περιεχομένου αλλά και του ύφους των λογοτεχνικών κειμένων. Μέγας θαυμαστής του Νίκου Γ. Πεντζίκη ο Σεφέρης, αλλά δεν παραλείπει να δηλώσει μια κάποια δυσφορία, όταν μας δίνει το ακόλουθο σχόλιο, το απόλυτα σχετικό με το θέμα που εν προκειμένω συζητάμε:

«[...] Στα προηγούμενα φάνηκα ίσως να δυσφορώ κάποτε με την υπερβολική θεολογία του Ν. Γ. Π. Δεν εννοώ: την ευσεβεία του —χωρίς αυτήν, θα ήταν ασύλληπτος— εννοώ: τη θεολογία όταν γίνεται κήρυγ-

⁴⁴ Θεοδόσης Νικολάου, «Η σολωμική οπτασία της φεγγαροντυμένης», *Ο Κύκλος*, (13), Γενάρης-Φλεβάρης 1982, σσ. 14-16, το παράθεμα σ. 16.

μα. Αυτό μπορεί να είναι χρήσιμο για άλλα συγγράμματα· όμως δε μ' αρέσει να γίνεται η θρησκεία λογοτεχνική σχολή· να γίνεται “θεοτεχνία”». ⁴⁵

Λαμβάνοντας υπ' όψιν την ποιητική ιδιοσυγκρασία όλων των καλλιτεχνών, η οποία συνεπάγεται τη «διαθεσιμότητα απέναντι στα πράγματα [που] συνιστά μιά αναγκαία και ικανή συνθήκη για τη ζωή αλλά εξίσου για τη λογοτεχνία», ⁴⁶ μπορούμε κατά την άποψή μου να εννοήσουμε, τη σημαντικότητα της υπαρξιακής αναζήτησης που ασφαλώς και ομοιάζει, αν και δεν ταυτίζεται απαραίτητα, με τη σχοινοβασία του θεολογείν. Με εξαιρετικά ενδιαφέροντα τρόπο ο Αντώνης Ζέρβας διαζωγραφεί τη λογοτεχνική περιπέτεια που είναι ανάλογη με την εκκλησιαστική, καθώς και το πώς αποδεικνύεται θεολογικά γόνιμη. Θεωρώ πως περί λογοτεχνικής οντολογίας ομιλούν τα ακόλουθα:

«Σκοπός της λογοτεχνίας λοιπόν δεν είναι η σωτηρία αλλά ο σπαραγμός. Χώρος της η ηθική αναρώτηση, η αμφισβήτηση του δεδομένου σε όλες του τις μορφές. Και επειδή δέχεται τον άνθρωπο εκτός του ιερού μύθου, δεν παραπέμπει σε κανένα νόημα εκτός αυτής. Θα λέγαμε μάλιστα ότι δεν δέχεται καν τον Θεάνθρωπο. Τον ανακαλύπτει συνεχώς ανακαλύπτοντας νέες, σκιασμένες πτυχές του μεγάλου μυστηρίου του. Διότι ο Θεάνθρωπος είναι το ζητούμενο της ανθρώπινης τελείωσης, της ολοκλήρωσης». ⁴⁷

Ως τέκνο του τομέα δογματικής θεολογίας του Αριστοτελείου και σπουδαστής της φιλόκαλης αισθητικής της ορθοδοξίας, οφείλω βεβαίως να υπογραμμίσω με έμφαση, ότι μια σκληρή διαχωριστική γραμμή μεταξύ ποιητικού/καλλιτεχνικού/λογοτεχνικού τρόπου· μεταξύ ποιητικής ευαισθησίας και συναφούς καλλιτεχνικής πρόσληψης του κόσμου, από τη μια, και βιώματος εκκλησιαστικού, από την άλλη, σε καμία απολύτως περίπτωση δεν πρέπει να χαράζεται. Οι ποιητικές κεραίες, ο ευαίσθητος θα έλεγα τάπητας του ποιητικού ψυχισμού είναι —τόσο στους αγίους της Εκκλησίας όσο και στους καλλιτέχνες— το έδαφος πάνω στο οποίο βλασταίνουν οι κοινοί καρποί μια φιλόκαλης αισθητικής που αναγνωρίζει την ομορφιά και εκφράζεται γι' αυτήν δοξολογικά. ⁴⁸ Μια τέτοια βεβαίως παραδοχή προϋποθέτει κένωση, η οποία ανατρέπει την στερεοτυπική θεολογία και πνευματικότητα, καθώς η τελευταία ενί-

⁴⁵ Ιγνάτης Τρελός, *Οι ώρες της «Κυρίας Έρσης»*. Ένα ψευδώνυμο δοκίμιο του Γιώργου Σεφέρη, Αθήνα, εκδόσεις Ερμής, ²1987, σσ. 73-74.

⁴⁶ Θανάσης Χατζόπουλος, «Πωλ Κλωντέλ: “Το πάθος του σύμπαντος”», *Νέα Εστία* (1825), Σεπτέμβριος 2009, σσ. 265-273, το παράθεμα σ. 272.

⁴⁷ Αντώνης Ζέρβας, «Ο άγνωστος θεός της λογοτεχνίας», *Νέα Εστία*, 1765, Μάρτιος 2004, σσ. 371-381, το παράθεμα σ. 273.

⁴⁸ Βλ. Χρυσόστομος Α. Σταμούλης, *Κάλλος το άγιον. Προλεγόμενα στη φιλόκαλη αισθητική της ορθοδοξίας*, Αθήνα, εκδόσεις Ακρίτας, 2004, σσ. 249-335.

οτε στραγγαλίζει την ανοικτότητα και την οικουμενικότητα τόσο της ακαδημαϊκής κοινότητας όσο, ασφαλώς, και της Εκκλησίας.

Με βάση το τελευταίο μου σχόλιο, νομίζω πως μπορούμε να περάσουμε πολύ ομαλά στην περιγραφή του ρόλου της και της σημαντικότητας της συμ-πάθειας στη διαδικασία πρόσληψης και ανάλυσης της λογοτεχνίας και, ασφαλώς, στην εύρεση κοινών τόπων μεταξύ θεολογίας και λογοτεχνίας (ή μεταξύ εκκλησιαστικού βιώματος και καλλιτεχνικού τρόπου), που όπως προσημείωσα στην εισαγωγή μου, δυνητικά μπορεί να αποφέρει ωφέλεια διπλής κοπής: αναδεικνύει μια ευαίσθητη, ανθρώπινη και ανθρωπιστική στάση απέναντι στον κόσμο και στον άνθρωπο και παράλληλα την προτείνει σε κάθε εραστή της λογοτεχνίας και ιδιαιτέρως στους διδασκόμενους, στην Παιδεία μας. Μια τέτοια στόχευση θα λειτουργήσει ως αντιπρόταση στην απανθρωποποίηση και στον εξανδραποδισμό που διαβρώνουν σταθερά τον σύγχρονο κόσμο. Θα πρέπει βέβαια να θεωρείται αυτονόητο, ότι ο τονισμός της συμπάθειας και άλλων συναφών αρχών που οδηγούν σε ανάλογη συμπεριφορά έχει να κάνει πρωτίστως με την επιλογή των κειμένων που είναι κατάλληλα για να τις αναδείξουν.

Χωρίς την πρόθεση να εισέλθω σε συζήτηση για θέματα επιλογής κειμένων και αναλυτικών προγραμμάτων, ας θεωρήσουμε δεδομένο, ότι αρκετά τέτοια κείμενα ήδη υπάρχουν στην ύλη του Γυμνασίου και του Λυκείου. Σίγουρα αυτό ισχύει για το μάθημα των Νέων Ελληνικών και της Λογοτεχνίας· ενώ, αντίθετα, στο μάθημα των Θρησκευτικών, θέλω να επισημάνω με έμφαση και προσωπική αγωνία, πως τέτοια λογοτεχνικά κείμενα εν πολλοίς απουσιάζουν, με ελάχιστες εξαιρέσεις που εντοπίζονται απλά και μόνο επειδή τα εν λόγω ποιητικά/πεζογραφικά παραδείγματα συμπεριλαμβάνονται στα διδακτικά εγχειρίδια.⁴⁹ Γενικότερα πάντως, η ανανέωση και ο εμπλουτισμός του διδακτικού υλικού –τόσο με κείμενα άλλων Ελλήνων και Κυπρίων, όσο και ξένων λογοτεχνών– θα πρέπει να αποτελεί σταθερό στόχο. Κάποια από τα αποσπάσματα κειμένων που ακολουθώ θα παραθέσω υπηρετούν εν μέρει και αυτόν τον στόχο.

Σημειώνω, ότι επέλεξα να χρησιμοποιήσω τη λέξη συμπάθεια αντί του –νεότερου και πολύ του συρμού εσχάτως– όρου της ενσυναίσθησης, γιατί θεωρώ πως ξεπερνά την απλή εξ αποστάσεως συναισθηματική ταύτιση με τον συνάνθρωπο ή κάθε άλλο πλάσμα στον κόσμο (όσο σημαντικό και να είναι αυτό το στάδιο), εμπερικλείοντας και την προθυμία να κάνεις κάτι για να συνδράμεις αυτήν/αυτόν που βρίσκεται σε ανάγκη. Η συμπάθεια (<συν-πάσχω) είναι, με άλλα λόγια, έννοια περισσότερο σαρ-

⁴⁹ Ο Καθηγητής του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου Σταύρος Φωτίου, ο οποίος διδάσκει και το μάθημα της Παιδαγωγικής Κατάρτισης στους θεολόγους της Μέσης Εκπαίδευσης, που έχω προ ολίγων ετών και ο ίδιος παρακολουθήσει, πραγματοποιεί μία πολύ συνεπή προσπάθεια εμπλουτισμού του διδακτικού υλικού με λογοτεχνικές αναφορές. Είναι όμως καιρός, μια τράπεζα τέτοιων κειμένων να δημιουργηθεί και να δημοσιευθεί και από το Υπουργείο Παιδείας.

κωμένη. Γι' αυτό, διατηρώντας τη σταθερή μου αναφορά στη σάρκωση του Λόγου· όχι απλά ως (οντολογικά) ενδιαφέρον σχήμα, αλλά και ως τομή στην ιστορία των θρησκειών, καθώς με αυτήν την αρχή ο Θεός γίνεται σάρκα και επιχειρεί να ανατρέψει ο ίδιος κοινωνικά και θρησκευτικά δεδομένα με το κήρυγμα της αγάπης και την έμπρακτη θυσία, θυμίζω τη φράση του ποιητή Δαμασκηνού, ο οποίος έγραψε πως ο Χριστός είναι «ὁ παθὼν, καὶ συμπαθὼν ἀνθρώποις».⁵⁰ Το κυριολεκτικό πάθος φορτίζει με ζωτικό περιεχόμενο την ταύτιση με τον Άλλον.

Σε αυτή τη συνάφεια, οι συνδέσεις που πραγματοποιεί στα πιο κάτω αποσπάσματα ο Wendell Berry έχουν μεγάλο ενδιαφέρον. Τοποθετούν τη συμπάθεια στο πλαίσιο μιας ευρύτερης πνευματικότητας και συνακόλουθης συμπεριφοράς, ενός ήθους που προσεγγίζει τον άνθρωπο ως πλησίον, αδελφό, συνάνθρωπο. Διαβάζουμε:

«Η δικαιοσύνη είναι διαδικασία λογική. Το έλεος δεν είναι διαδικασία και δεν είναι λογικό. Είναι ένα είδος ελευθερίας που προέρχεται από τη συμπάθεια, η οποία είναι, θα λέγαμε, φαντασία —η αισθητή γνώση του τί σημαίνει να είσαι ένα άλλο πρόσωπο ή ένα κτίσμα».⁵¹

«Η έλλειψη φαντασίας κάνει τα πράγματα αρκετά ψεύτικα, ώστε η καταστροφή τους να μη φαίνεται κάτι σπουδαίο. Λέγοντας φαντασία εννοώ γνώση και αγάπη. Εννοώ συμπάθεια. Οι άνθρωποι της δύναμης σκοτώνουν παιδιά, οι γέροι στέλνουν τους νέους να πεθάνουν, γιατί δεν έχουν φαντασία. Έχουν δύναμη. Μπορείς να έχεις δύναμη και φαντασία την ίδια στιγμή; Μπορείς να σκοτώνεις ανθρώπους που δεν ξέρεις και να αισθάνεσαι συμπάθεια γι αυτούς την ίδια στιγμή»;⁵²

Ο άκρως δυναμικός λόγος του Αμερικανού δεν είναι απλά ανθρωπιστικός, αλλά, επιπλέον, φέρει τη σφραγίδα του ποιητή και του πεζογράφου, που κατανοεί το έργο του –τους χαρακτήρες που δημιουργεί, τους τόπους που συλλαμβάνει διά της φαντασίας και αποτυπώνει στις νουβέλες του– ως μέσο για να απευθυνθεί στον πραγματικό κόσμο, ώστε να μεταμορφώσει το ήθος, εμπνέοντας πρώτα απ' όλα την αγάπη για τα πρόσωπα και τα πράγματα. Για τον Berry, η επίδραση της λογοτεχνίας επάνω στη ζωή (έστω και εν μέρει ανεπίγνωστη) πρέπει να θεωρείται δεδομένη, γι' αυτό τα πρόσωπα που περιγράφει ένας συγγραφέας, πρέπει να τα προσεγγίζει με τη φαντασία που εξυπακούει τη συμπάθεια, όχι ως απλή «πρώτη ύλη» για τις ιστορίες του, αλλά ως (δυνητικά) πραγματικές υπάρξεις. Αναπόφευκτη συνθήκη είναι πάντως, κατά τον ίδιο, η διάδραση/συνεργασία της γνώσης –που προέρχεται από την

⁵⁰ «Αντίφωνον Δ΄», «Ακολουθία των Αγίων και Αχράντων Παθών», Όρθρος Μεγάλης Πέμπτης, στο *Ελληνικά Λειτουργικά Κείμενα της Ορθόδοξης Εκκλησίας*, <http://glt.goarch.org/texts/Tri/t02.html> (πρόσβαση: 21/09/2023).

⁵¹ Wendell Berry, “Two Minds”, *Citizenship Papers*, Ουάσινγκτον D.C., εκδόσεις Shoemaker & Hoard, 2003, σ. 103.

⁵² Wendell Berry, *Hannah Coulter. A Novel*, Ουάσινγκτον D.C., εκδόσεις Shoemaker & Hoard, 2004, σ. 168.

πραγματικότητα—, και της φαντασίας· είτε ο συγγραφέας περιγράφει τόπους φανταστικούς, είτε γεγονότα που πραγματικά συνέβησαν. Η εκμετάλλευση συνεπώς του ανθρωπίνου πόνου, ή άλλων βιωμάτων για να προκύψει η λογοτεχνία (ή δημοσιογραφία, ή η σοκαριστική είδηση) είναι για τον Αμερικανό «αποτυχία της φαντασίας, δηλαδή της συμπάθειας και της κοινοτικής ζωής», ισάξια με την καταστροφική για τόπους και ανθρώπους βιομηχανική εκμετάλλευση.⁵³

Είναι εξάλλου έτοιμος να αποκηρύξει το έργο του, αν προκαλεί βλάβη στον πραγματικό οικείο του τόπο, όποια αξία κι αν έχει ενδεχομένως ως λογοτεχνία καθεαυτή.⁵⁴ Για τον Wendell Berry, τουλάχιστον, η φαντασία δεν οδηγεί μόνο στη σφαίρα του μυθικού, πόσω μάλλον του μαγικού, του ιδεατού, του ανύπαρκτου· δεν είναι διέξοδος στα αδιέξοδα και απόδραση από την αμεσότητα. Ως εκ τούτου, μας παραδίδει μια λειτουργία ή δυνατότητα της φαντασίας που μας οδηγεί —συμ-παθητικά— από το κείμενο στη ζωή, καταξιώνοντας συνεκδοχικά και τον κοινωνικό, διαπροσωπικό και ανθρωπιστικό ρόλο της λογοτεχνίας. Η ερμηνεία δεν μπορεί να υπάρξει μόνο για την ερμηνεία, όσο σπουδαία και πραγματολογικά επαρκής κι αν είναι· αλλά οφείλει, κατά τη γνώμη μου, να παραπέμπει σε πραγματικότητες έξω από τον εαυτό της. Το ζήτημα άπτεται ασφαλώς και της λογοτεχνικής οντολογίας, καθώς φαίνεται, κατά τον Hans Ulrich Gumbrecht, πως οι δύο κυρίαρχες υποθέσεις/απόψεις για τη δυνατότητα της λογοτεχνίας να αναφέρεται στην πραγματικότητα το αντικρίζουν διαφορετικά: η μεν Αποδόμηση τη βλέπει ως ανέφικτη γιατί η γλώσσα δεν μπορεί να συνδεθεί με τον κόσμο, οι δε Πολιτισμικές Σπουδές —επηρεασμένες από τη μαρξιστική ιδεολογία— θεωρούν αυτονόητη την πρόσβαση της λογοτεχνίας στον πραγματικό κόσμο.⁵⁵ Η προσωπική μου άποψη επ’ αυτού, διαφαίνεται πιο πάνω από το σχολιασμό των θέσεων του Berry, αλλά παρακαλώ τους αναγνώστες να λάβουν υπ’ όψιν και όσα ανέφερα στο μέρος που ανέλυσα την έννοια της συμβολής. Εν ολίγοις, θεωρώ ότι η σχέση λογοτεχνικών κειμένων και περιρρέουσας ατμόσφαιράς τους θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη, αν και σίγουρα δεν αποτελεί το μόνο κριτήριο ερμηνείας τους ή τον μόνο λόγο ύπαρξής τους.

Επιστρέφοντας, ωστόσο, στην συμ-πάθεια και τη μεγάλη σπουδαιότητά της (μέσα από τη λογοτεχνία) θα στηριχθώ αυτή τη φορά στον Νίκο Γαβριήλ Πεντζίκη για να ψηλαφήσουμε ένα παράδειγμα συμπόνιας και συνεπακόλουθης συντριβής του πρω-

⁵³ Wendell Berry, *Life is a Miracle. An Essay against Modern Superstition*, Ουάσινγκτον D.C., εκδόσεις Counterpoint, 2000, σσ. 85-88.

⁵⁴ Βλ. Wendell Berry, «Imagination in place», *The Way of ignorance and other essays*, Ουάσινγκτον, εκδόσεις Shoemaker & Hoard, 2005, σ. 51: «Αν κάτι που έγραφα γι’ αυτόν τον τόπο μπορεί να εγκρίνει κακομεταχείριση του, ή να επιτρέπει σε κάποιον να θεωρεί τη γη ως κεφάλαιο ή τα ανθρώπινα μέλη του εργατικό δυναμικό, όσα έγραφα καλύτερα να μην είχαν γραφτεί. Και τότε ας πάνε στην κόλαση μαζί με κάθε αξία που μπορεί να βρει κανείς σε αυτά “ως λογοτεχνία”».

⁵⁵ Hans Ulrich Gumbrecht, “Reading for the *Stimmung*? About the Ontology of Literature Today”, *Boundary 2*, (35/3), Αύγουστος 2008, σσ. 213-221, το παράθεμα σ. 214.

ταγωνιστή/συγγραφέα, υπενθυμίζοντας πως είναι αυτός ο μείζων της λογοτεχνικής σχολής Θεσσαλονίκης που δήλωσε εμφαντικά και άκρως συμπαθητικά: «Θέλω να ζήσω, συντάσσοντας γραπτώς, το συμβόλαιο της μετά των άλλων παντοτινής ενώσεως».⁵⁶ Γράφει λοιπόν αλλού ο (σκανδαλωδώς) ορθοδοξότερος σουρεαλιστής της λογοτεχνίας μας:

«Επί τη βάσει αυτής της στατιστικής δεν μπορούσα να 'μαι βέβαιος και χαλούσε το παιγνίδι μου της αριθμητικής μνημονεύσεως, αφήνοντάς με άμεση την αίσθηση όλων των πολεμικών συνεπειών επί του πληθυσμού. Τόσο που αν δεν ντρεπόμουν τους συνταξιδιώτες μου θα έβανα τα κλάματα, βλέποντας τα ερημωμένα χωριά. [...]. Γιατί ο τόπος μας να είναι γεμάτος με τόσα ερείπια; [...] Μου 'ρχόταν καθώς περνούσα βιαστικά με τ' αυτοκίνητο ν' απλώσω το χέρι και όπως κάνουν τα μικρά παιδιά για τα παιγνίδια τους που χάλασαν, να πάρω να τα βάνω στο στόμα να τα γιατρέψω, ν' αποκατασταθεί η απολεσθείσα τάξη μ' ένα φίλημα στα παθιασμένα σπίτια που μίλαγαν για στέρηση. [...] Γιατί ο Παύλος και η Έρση να μη μ' ακούσουν; Τόσο πολύ η προβολή του συγκεκριμένου και γνωστού σκοτώνει τη φαντασία τους και τους αφήνει αδιάφορους, δίχως ενθουσιασμό; Κι όμως πού αλλού παρά στο συγκεκριμένο φυτρώνουν όλα τα λουλούδια, τα πολυπληθή, ποικίλα και έμορφα»;⁵⁷

Συχνά επισημαίνουμε ότι η μαγεία, η ομορφιά και η παιδαγωγική αξία της λογοτεχνίας συνίσταται και στη δυναμική ταύτιση του αναγνώστη (συνεπώς και των μαθητριών και μαθητών μας) με τους ήρωες, τους χαρακτήρες των έργων· η συμμετοχή στο έργο, η ένταξη, με άλλα λόγια, στην υπόθεσή του που δεν μπορεί παρά να είναι εν τέλει συμπαθητική, να συνιστά «συναισθησία» ως μοίρασμα τόσο της χαράς όσο και της λύπης (ή του αδιαχώριστού τους), όπως το βιώνουν το πρόσωπα της πλοκής.⁵⁸ Έχω όμως την αίσθηση ότι κάποια κείμενα, όπως το πιο πάνω του Πεντζίκη, επιτρέπουν, υποβοηθούν ιδιαίτερος –πολλές φορές μυσταγωγικά– αυτή την συνταύτιση, που μόνο ωφέλιμη και διδακτική μπορεί να είναι. Το λέγει ξεκάθαρα αλλού, εξάλλου ο Πεντζίκης, υμνώντας μιας ασκητικής στόφας στάση ζωής, η οποία συνιστά πιστεύω και δική του αισθητική τοποθέτηση οντολογικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα θαυμάζει, «έναν βίο, που όπως στην κατάσταση των παιδιών, τίποτα

⁵⁶ Πεντζίκης, *Ομιλήματα*... σ. 101.

⁵⁷ Νίκος Γαβριήλ Πεντζίκης, *Το μυθιστόρημα της κυρίας Έρσης*, Αθήνα, εκδόσεις Άγρα, ²1992, σ. 222.

⁵⁸ Τον εκφραστικότατο αυτό όρο συνάντησα πρώτη φορά σε δοκίμιο του Κυριάκου Χαραλαμπίδη, οποίος του προσδίδει βεβαίως πλουσιότερο από το σύνθετο, θεολογικό-ποιητικό περιεχόμενο: «Εννοιολογικά η “απορία” δηλώνει ένδεια και ανάγκη συμπλήρωσης από το θετικό ζητούμενο. Με άλλα λόγια, λαχτάρα για ολοκλήρωση και ύπαρξη [...] με εσχατολογικό περιεχόμενο, θεολογικά μεστό από δοξολόγηση κι εκστατικό θαυμασμό: την ολιστική εν τέλει σύλληψη του κόσμου με σολωμική “συναισθησία”». Βλ. Χαραλαμπίδης, «Έχουμε χρέος να οδηγήσουμε τις λέξεις πέρα από το σημείο που μας δόθηκαν», *Εν δορί κεκλιμένος*... σ. 167.

το ψυχρά αντικειμενοποιημένο, κανένα ζωντανό μηχανοποιημένο δεν υφίσταται». ⁵⁹ Εδώ πιστεύω πως θα μπορούσε να συμβάλλει στην προβληματική που συζητώ και η έμφαση του Gumbrecht στην ανάγκη να διαβαστεί η λογοτεχνία για την ατμόσφαιρα, τον τόνο που μεταδίδει, το κλίμα, τη διάθεση που δημιουργεί (αυτά συμπεριλαμβάνονται στην έννοια *Stimmung*), κατορθώνοντας λ.χ. μέσα από μια νουβέλα να μεταδώσει ακόμα και την απτή παρουσία του θανάτου μέσα στη ζωή που είναι αιτία μιας ανάλογης ατμόσφαιρας. Ο ίδιος ομιλεί για φυσική/σωματική συμμετοχή του αναγνώστη σ' ένα τέτοιο περίτεχνο πλέγμα αισθημάτων και βιωμάτων που έχουν τα ίδια μιαν υλικότητα/φυσικότητα, την οποία έχει μεγάλη ανάγκη ο άνθρωπος στην εποχή της ψηφιοποίησης του αισθητού και της συνακόλουθης αποστασιοποίησης από αυτό. ⁶⁰

Καταλήγω λοιπόν, πως τέτοια κείμενα, τέτοια καλογραμμένα, έντεχνα μνημεία λόγου εμπεριέχουν τη συμ-πάθεια για τα πρόσωπα και τα πράγματα του κόσμου αλλά μπορούν και να την εμπνεύσουν, μέσα από την ολιστικότερη (εξάπαντος και διά της φαντασίας) μετοχή των αναγνωστών τους σε αυτά. Αυτής της ποιότητας η λογοτεχνία αποτελεί πρόσκληση εμπέδωσης μιας «συμπαθητικής συνείδησης». Εξάλλου, κατά τον Michael Paul Gallasher (λογοτεχνική) φαντασία και θεολογία συντονίζονται στο μήκος κύματος που συνεπάγεται τη χαρά μιας υπέρβασης του εαυτού με ποικίλες μορφές. ⁶¹ Δεν είναι αυτή μια κένωση; Δεν οδηγεί, παράλληλα, στην αντίδοση, αφού η κοινή συμπαθητική πρόσληψη των πραγμάτων οδηγεί σε έναν διάλογο που συνδέει οντολογικά τη μία με την άλλη;

Σε αυτό το σημείο κρίνω άκρως κατάλληλο να παραθέσω ένα τέτοιο συμ-παθητικό κείμενο· ένα κείμενο που βρίθει μιας σπαρακτικής συμπόνιας και παρ' όλη τη σκληρότητα του αστικού τοπίου (ή και ακριβώς εξαιτίας τους) μεταβιβάζει με γενναία απλότητα τη χριστολογική και διαπροσωπική αλήθεια. Ναι, πρόκειται για ένα διήγημα του άκρως ιδιοσυγκρασιακού Τσαρλς Μπουκόφσκι· μια έκκληση να προσληφθεί αγαπητικά ο Ξένος, υπηρετώντας έτσι (ανεπίγνωστα άραγε;) τη μέγιστη αλήθεια του «πολιτισμού της σάρκωσης». Γράφει:

«Και υπήρχε μια ηλίθια ιστορία που δεν θα μπορούσε να διηγηθεί ποτέ σε κανένα, για τη νύκτα που μέθυσε, τότε που έμενε στη γειτονιά με το ΒΥΣΣΙΝΙ ΦΩΣ. Καταμεσήs σ' ένα λουλουδιασμένο κήπο, υψωνόταν ένας λυπημένος Χριστός μέσα σε

⁵⁹ Νίκος Γαβριήλ Πεντζίκης, *Σημειώσεις Εκατό Ημερών. Εξομολογήσεις προς καταστροφή του φυσικού προσώπου σε μια προσπάθεια προς απόκτηση προσώπου εν ετέρα μορφή*, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Παρατηρητής, 1988, σ. 47.

⁶⁰ Βλ. Gumbrecht, “Reading for the Stimmung?” σσ. 215-216, 220-221. Ο ίδιος εισηγείται ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας χάριν της Stimmung γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ της Αποδομητικής Σχολής και εκείνης των Πολιτισμικών Σπουδών, ως ενδιάμεση πρόταση.

⁶¹ Michael Paul Gallagher S. J., “Theology and Imagination: From Theory to Practice”, *Christian Higher Education*, (5/1), Αύγουστ. 2006, σσ. 83-96, το παράθεμα σ. 95.

γυάλινο κλουβί. ΤΟ ΒΥΣΣΙΝΙ ΦΩΣ ΕΛΑΜΠΕ ΠΑΝΩ ΤΟΥ. Τον τρέλανε τον Νταν. Τέλος, κάποια νύκτα που τα 'χε πει, όρμησε στον κήπο. Γριές κάθονταν τριγύρω, κοιτώντας τον ΒΥΣΣΙΝΙ ΧΡΙΣΤΟ. Ο Σκόρσκι προσπάθησε να βγάλει τον Χριστό από το πλαστικό του κλουβί. Ήταν δύσκολο. Ένας άντρας έφτασε τρεχάτος.

“Κύριε! Τι προσπαθείτε να κάνετε;”

“...να βγάλω αυτόν τον μάγκα από το κλουβί του. Σε κόφτει;”

“Λυπάμαι, κύριε, αλλά καλέσαμε την αστυνομία...”

“Την αστυνομία;”

Ο Νταν παράτησε τον Χριστό κι έφυγε τρέχοντας.⁶²

Μέσα στο κλίμα που δημιουργεί ένα τέτοιο κείμενο, ολοκληρώνω τούτο το μέρος του κειμένου μου, υπογραμμίζοντας, πως η πρόκληση και συγχρόνως το ζητούμενο όταν προσεγγίζει κανείς τα κείμενα από την οπτική γωνία της συμπάθειας είναι τόσο η ανακάλυψη-αποκάλυψή της σε λογοτεχνικούς τόπους απρόσμενους, πράγμα που θα επιβεβαιώσει την οικουμενικότητα του «πολιτισμού της σάρκωσης» και το στοιχείο της έκπληξης που κρατά ζωντανή την αλήθεια του, όσο φυσικά και η πρόκριση/προβολή της. Αλίμονο αν τα ανθρωπιστικά μαθήματα (και όχι μόνο το μάθημα των Θρησκευτικών στο οποίο κακώς χρεώνεται ένας στενά ηθικοπλαστικός ρόλος) δεν προάγουν αρχές και στάσεις ζωής που μπορεί να οικοδομήσουν έναν ανθρωπινότερο παρόν. Όσο και να ισχύει ο σχετικισμός του μεταμοντέρνου κόσμου, ακόμα και στις αρχές και αξίες που οι κοινωνίες επιλέγουν,⁶³ δεν μπορούμε πιστεύω να φτάσουμε στον απόλυτο σχετικισμό, στη ζωή χωρίς καμία πυξίδα. Σημειώνω επίσης, καθώς μιλάμε για διάλογο θεολογίας και λογοτεχνίας, για δημιουργία κοινών τόπων, αφού βάση μας είναι η κενωτική διάθεση, ότι το ομότροπον της συμπάθειας προς ανθρώπους και κτίσματα μεταξύ των λογοτεχνών και των φορέων μιας συμπαιθητικής εκκλησιαστικής ζωής, η οποία ανάγεται στον τρόπο του Σαρκωθέντος, διαρρηγνύει τα στενά όρια των στερεοτύπων προσλαμβάνοντας έτσι καθετί αληθινό. Κριτήριο της αλήθειας παραμένει για τη θεολογία ο σαρκωθείς Λόγος, αλλά αυτός ο Λόγος δεν είναι δυνατόν να περιορίζεται σε ανθρώπινα ή και ομολογιακά όρια, γι' αυτό –κι εδώ επαναλαμβάνω υπερθεματίζοντας– ένας τέτοιος πολιτισμός, ως όραμα και δυνατότητα, θα πρέπει μυεί σε μία άνευ ορίων οικουμενική συνείδηση.⁶⁴

⁶² Τσαρλς Μπουκόφσκι, «Οι Ηλίθιοι Χριστοί», Ερωτικές Ιστορίες Καθημερινής Τρέλας, μετάφρ. Χρύσα Τσακλίδου, χ.τ., εκδόσεις Το Βήμα, 2011, σ. 206.

⁶³ Βλ. Dorthe Enger, “Postmodern religious criticism and worldview literacy”, *REtoday*, 34, (3), Καλοκαίρι 2017, σσ. 64-68, το παράθεμα σ. 66.

⁶⁴ Σταμούλης, *Έρωτας και Θάνατος...* σσ. 120-121, 139.

Γ. Η ποίηση στο παγκάκι... και κάποιες μεθοδολογικές προτάσεις για τη διενέργεια του διαλόγου θεολογίας και λογοτεχνίας την εκπαίδευση

Η τεχνική και η μεθοδολογία έχουν σίγουρα έναν σημαντικό ρόλο να επιτελέσουν ιδιαίτερος κατά τη διαδικασία μιας συμμετοχικής, επ-οικοδομητικής και επαγωγικής εκμάθησης της λογοτεχνίας, που χωρίς αμφιβολία στην εποχή μας συνεπικουρείται από τα ποικίλα τεχνολογικά μέσα, λ.χ. χρήσιμες διαδικτυακές εφαρμογές, πλατφόρμες συγχρονικής/ασύγχρονης μάθησης και οπτικοακουστικά μέσα που αυτές προσφέρουν κοκ. Για το τεχνολογικό κομμάτι της τεχνικής/μεθοδολογίας μέσω της οποίας δυνητικά κανείς θα ερμηνεύσει τη λογοτεχνία με άξονες την κένωση και την αντίδοση, με κλειδιά τη συμβολή, την αναλογία και τη συμπάθεια, δεν έχω να προτείνω κάτι πέρα από τα άκρως διαφωτιστικά που ανέφεραν στο συνέδριο του Ιουνίου οι εκλεκτές συναδέλφισσες και συνάδελφοι. Αλλά για τεχνικές και μεθόδους θα παραθέσω κάποιες δοκιμασμένες από μένα ιδέες που φαίνεται να λειτουργούν θετικά τόσο σε φοιτητές (προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς) όσο και διδασκόμενους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η δική μου προσέγγιση είναι κειμενοκεντρική και συνεπώς απαιτεί πρωτίστως εξοικείωση με τα ίδια τα κείμενα, τόσο τα θεολογικά όσο και τα λογοτεχνικά. Πιστεύω, εξάλλου πως το έργο, το ίδιο το έργο και όχι οι προϋποθέσεις ή οι προεκτάσεις του, είναι επιστημολογικά ορθότερο να τίθεται στο επίκεντρο κάθε ερμηνευτικής απόπειρας. Το κείμενο θα μας οδηγήσει· η πρωτογενής πηγή της ερμηνείας είναι αυτή. Υπάρχει βεβαίως μια πορεία που μπορεί να περιγραφεί και με ομόκεντρους κύκλους: στον πρώτο το κείμενο, στον δεύτερο το συγκείμενο, στον τρίτο το υπερκείμενο. Αλλά θέλω να προσθέσω (για να είμαι συνεπής στις θέσεις μου που προηγήθηκαν) σε έναν τέταρτο κύκλο την κοινωνική/υπαρξιακή λειτουργία της λογοτεχνίας, τουτέστιν την πιθανή συμβολή της στη συζήτηση της ανθρώπινης αγωνίας στον καιρό μας.⁶⁵

Η πρώτη μου εισήγηση είναι η απλή, προσεχτική παράλληλη/συγκριτική ανάγνωση των κειμένων, η οποία, σε ένα φύλλο εργασίας με παράλληλη παράθεση και συγχρόνως στον πίνακα προβολών με προτεινόμενη δραστηριότητα τον εντοπισμό όμοιων λέξεων και φράσεων, μπορεί να αποβεί πραγματικά αποκαλυπτική. Η ανάλυση βεβαίως των θεολογικών συμπαρομαρτούντων και προεκτάσεων θα ακολουθήσει φυσικά και αβίαστα, αφού οι πρώτες ομοιότητες σε γλωσσικό/ορολογιακό επίπεδο θα γίνουν με αυτό τον τρόπο εμφανείς. Ακολουθούν παραδείγματα σε παράλληλη ανάγνωση όπου τίθεται αριστερά το λογοτεχνικό κείμενο και δεξιά το θεολογικό/

⁶⁵ Όπως επιτυχημένα έχει γραφτεί αυτή η λειτουργία της λογοτεχνίας προκύπτει με μια αντιστροφή: αντί να ερμηνεύουμε εμείς το κείμενο, το κείμενο ερμηνεύει εμάς, καθώς επιβάλλεται με μια υπαρξιακή αμεσότητα στην ιστορική μας συνθήκη. Βλ. Harold Fisch, «Being Possessed By Job». *Journal Of Literature and Theology* 8, (3), Σεπτέμβριος 1994, σσ. 281-295, το παράθεμα σ. 280.

εκκλησιαστικό. Θα μπορούσε σαφώς η σειρά να είναι και αντίστροφη, ανάλογα με το μάθημα που κανείς διδάσκει. Η κάτωθι δομή θα εξυπηρετούσε ίσως περισσότερο το μάθημα της λογοτεχνίας και η αντίστροφη των θρησκευτικών:

— « Της Δικαιοσύνης Ήλιε Νοητέ Και μυρσίνη εσύ δοξαστική Μη παρακαλώ σας μη Λησμονάτε τη χώρα μου (Οδ. Ελύτης, <i>Αξιον Εστί</i>).	—«Η γέννηση σου Χριστέ ο Θεός ημών ανέτειλε τω κόσμω [...] Σε προσκυνείν τον Ήλιον της Δικαιοσύνης / και σε γνώσκουν εξ ύψους Ανατολήν...»
—[...] αμαρτία μου να 'χα κι εγώ μιαν αγάπη μακρινή μητέρα ρόδο μου αμάραντο (Οδ. Ελύτης, <i>Αξιον Εστί</i>).	—« Ρόδον τὸ ἀμάραντον , χαῖρε, ἡ μόνη βλαστήσασα, τὸ μῆλον τὸ εὖοσμον (Ρωμανός Μελωδός, <i>Ακάθιστος Ὕμνος</i>).
—«Βρέχει με απόλυτη ειλικρίνεια Ἄρα δεν είναι φήμη ο Ουρανός υπάρχει [...]	—« Οι Ουρανοί διηγούνται δόξαν Θεού» (<i>Ψαλμ.</i> 18:2) —«Πάτερ ημών ο εν τοῖς Ουρανοῖς » (<i>Κυριακή Προσευχή</i>).

Χάριν μιας περισσότερο στοιχειοθετημένης υποστήριξης των παραδειγμάτων που εδώ προτείνω (ακολουθώντας και τα περί συμβολής και αναλογίας που πιο πάνω συζήτησα), οφείλω να τονίσω τον θαυμασμό του νομπελίστα Ελύτη για την εξάισια ποίηση του Ρωμανού του Μελωδού, μαρτυρία την οποία ο ίδιος μας παραδίδει, προσφέροντάς μας συνεπώς ένα κλειδί για τον μάλλον εμφανή επηρεασμό του από την γραφή του «Ελληνοσύρου Μάγου», όπως ο ίδιος χαρακτηριστικά τον ονομάζει.⁶⁶ Το σχετικό κείμενο του Ελύτη θα μπορούσε να δοθεί σε μετασχηματιστική εργασία για τους περισσότερο ικανούς/ταλαντούχους στην ερμηνεία της λογοτεχνίας μαθητές/φοιτητές, η οποία να επιδιώκει την εξερεύνηση της πιθανότητας ο Ελύτης να μεταπλάθει/μεταγράφει τον Ρωμανό ή και τη σύνθεση (υποθετικού) ποιήματος από τον Ελύτη υμνητικού προς τον Μελωδό. Για την Κυκή Δημουλά και τη δυναμική της λέξης «ουρανός», με το πλούσιο θεολογικό περιεχόμενο που δυνητικά αποκτάει σε μια ομάδα ποιημάτων της, στοιχείο που μπορούμε να στηρίξουμε όχι μονάχα στο δημουλικό διακείμενο αλλά και σε προσωπικές της παραδοχές, παραπέμπω στις δικές μου μελέτες, στις οποίες ασχολούμαι σχεδόν διεξοδικά με το ζήτημα.⁶⁷

⁶⁶ Οδυσσέας Ελύτης, «Ρωμανός ο Μελωδός», *Εν Λευκώ*, Αθήνα, εκδόσεις Ίκαρος, 2006, σ. 51.

⁶⁷ Θωμά, *Διαρρηγνύοντας την Αμφιβολία*.... σσ. 15-68.

Υπάρχουν βεβαίως περιπτώσεις που ένα λογοτεχνικό κείμενο δύναται να συμπυκνώσει μία θεωρητική αλήθεια/μία ιδέα/μία θεολογική διδασκαλία, όχι μόνον όταν χρησιμοποιείται για να εξετάσει την κατανόηση των διδαχθεισών εννοιών, αλλά προσδίδοντας και μεταγλωσσικό χαρακτήρα στη συντρέχουσα και διαμορφωτική αξιολόγηση. Παραθέτω δύο παραδείγματα κειμένων που έχω πολλάκις χρησιμοποιήσει τόσο στη Μέση Εκπαίδευση, όσο και σε διδασκαλία στο προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, παρατηρώντας με ικανοποίηση, ότι λειτούργησαν σε αυτή την παιδαγωγική συνάφεια πολύ βοηθητικά για τη μεγάλη πλειοψηφία των διδασκόμενων. Επιπλέον, ενδιαφέρουσα παρατήρηση υπήρξε και το ότι, η αμεσότητα των εν λόγω κειμένων βοήθησε και μαθητές/μαθήτριες περισσότερο διστακτικές/ούς στην έκφραση της άποψής τους, να αναφερθούν ορθά στα διδαχθέντα. Στην πρώτη περίπτωση προηγείται πάντα η ανάλυση της ένωσης των δύο φύσεων στον Χριστό, με την επεξήγηση περί της πλήρους και ακέραιης ανθρώπινης φύσης, της τέλει ανθρωπότητας, που προσλαμβάνει ο Χριστός και την αντίδοση των ιδιωμάτων που περιέγραψα αναλυτικότερα στην αρχή του παρόντος κειμένου. Έπειτα ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τις δύο φύσεις και το πώς εκφράζονται με αναφορά σε στίχους από το ακόλουθο εξάιρετο ποίημα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη:

«Τον κατεβάζαν με το φως του φεγγαριού,
κι όπως τ' αγέρι Του 'γγιζε τα στήθια,
σε λευκοσέντονο τον τύλιξαν
με μητρική στοργήν, Αυτόν
που τα βουνά μπορούσε να κινήσει,
κι όμως προτίμησε ν' αναστενάξει».⁶⁸

Στη δεύτερη περίπτωση, αφού προηγηθεί η όλη κτισιολογική τοποθέτηση της Εκκλησίας για την αγάπη και τον σεβασμό προς τη φύση, που οδηγεί σε μία οικολογική συνείδηση, η οποία προσδιορίζει το μέτρο της χρήσης των φυσικών πόρων, από τη μια, και της αφοσίωσης προς τα κτίσματα που πρέπει να είναι εν τέλει δοξολογική και όχι ειδωλολατρική, από την άλλη, παρατίθεται (με τον διδακτικό στόχο που παρέθεσα πιο πάνω) το ακόλουθο πεζό του Σταύρου Κουγιουμτζή. Σημειωτέον, ότι ένα τέτοιο κείμενο, αξιοποιείται άριστα και από ένα μάθημα οικολογίας ή λογοτεχνίας που θέλει να τονίσει την ευγνωμοσύνη προς τη φύση, τη μη χρηστική στάση απέναντί της· φτάνει να μην αφήσει ασχολίαστη —από διστακτικότητα ίσως ή προκατάληψη για τις προεκτάσεις που μπορεί να έχει— την τελευταία λέξη με την οποία το κείμενο ολοκληρώνεται. Γιατί, επίσης, να μην γίνει αφορμή για μια συνδιδασκαλία, ώστε να διαφανούν διαθεματικά τόσο οι οικολογικές/περιβαλλοντολογικές διαστάσεις όσο και οι θεολογικές; Έγραψε λοιπόν ο εκλεκτός μουσικοσυνθέτης:

⁶⁸ Κυριάκος Χαραλαμπίδης, «Αποκαθήλωση Β'», *Η άγνοια του νερού. Ποιήματα*, Αθήνα, εκδόσεις Ίκαρος, 1967, σ. 30.

«Έβαλε το λάστιχο στο αυλάκι με τα φυτά. Καθώς έβλεπε το νερό να τρέχει και να ποτίζει τις ντοματιές, συλλογιζόταν πόσο αποκομμένοι είμαστε από τη φύση.

Μπαίνουμε σ' ένα εστιατόριο, παραγγέλλουμε μηχανικά, τρώμε μηχανικά. Ύστερα δίνουμε ένα δυο χαρτονομίσματα και φεύγουμε βιαστικοί για τις δουλειές μας.

Όλ' αυτά χωρίς να σκεφτούμε πως εκείνη η φέτα το πεπόνι έγινε από ένα σπόρο που βγήκε στο φως μικρότερος κι από ένα ρεβίθι και σιγά σιγά, μέρα με τη μέρα, με υπομονή, με χρώμα με ήλιο και νερό, έγινε το θαύμα.

Τίποτα. Κανένα δέος, καμιά χαρά, καμιά ευγνωμοσύνη. Και όταν πάλι βρέχει και πλημμυρίζουν σπίτια και μαγαζιά, λέμε πως η φύση μας εκδικείται.

Η φύση δεν εκδικείται, δεν έχει τέτοια πάθη. Εμείς τη βιάζουμε. Εμείς τη σκοτώνουμε. Εκείνη, αν και βαριά τραυματισμένη, αγωνίζεται να μας κρατήσει στη ζωή. Στο θαύμα».⁶⁹

Θα ήθελα να προσθέσω στα περί μεθόδου και τεχνικής για την ερμηνεία στη σχολική/πανεπιστημιακή αίθουσα, πως είναι καιρός να δώσουμε την απαραίτητη σημασία και στην αισθητική που πρέπει να χαρακτηρίζει την πρώτη εξοικείωση των διδασκόμενων με ένα λογοτεχνικό κείμενο κι εδώ δεν εννοώ μόνον την έκδοση (την έντυπη συνήθως), που είναι αυτή που είναι, καθώς κατά κανόνα δίδεται στο διδακτικό εγχειρίδιο· αλλά, κυρίως, την απαγγελία του ποιήματος ή την αφήγηση ενός πεζού κειμένου που ακολούθως θα αναλυθεί. Γνωρίζω πως ίσως εκληφθεί ως περιττή πολυτέλεια και υπερβολική απαίτηση, αλλά όσοι από εμάς το επιθυμούμε κι έχουμε τη διάθεση θα ήταν καλό να ασκηθούμε σε μία πιο θεατρική ή, εν πάση περιπτώσει, πιο ελκυστική αφήγηση. Όπως και να το δει κανείς, η εργασία του εκπαιδευτικού είναι πολύ παρόμοια με σκηνική παρουσία· ένα άλλο performance. Η εποχή μας όμως μας παρέχει κι άλλες διευκολύνσεις, ακόμα και στα συχνά ελλειπή από άποψη υποδομών δημόσια σχολεία. Μπορούμε λοιπόν, να βάλουμε να ακουστεί η ποιητική σύνθεση από τον ίδιο τον ποιητή (Χαραλαμπίδης, Δημουλά, Θεοδόσης Νικολάου λ.χ. είναι περιπτώσεις ποιητών που τους διακρίνει η όμορφη, εκφραστική απαγγελία), ή από μία θεατρική παράσταση από έναν ηθοποιό· πόσω μάλλον, ως μελοποιημένο ποίημα, καθώς ουκ ολίγα λογοτεχνικά αριστουργήματα ευτύχησαν στον ελληνικό χώρο να μελοποιηθούν από την δεκαετία του 60' και εξής, συχνά με εξαιρετικό τρόπο. Ας μην ξεχνάμε πως η λογοτεχνία είναι μέγεθος καλλιτεχνικό και έτσι πρέπει να προσφέρεται στους αναγνώστες, τουτέστιν με μεράκι και καλαισθησία.

⁶⁹ Σταύρος Κουγιουμτζής, «Το θαύμα», *Στα διάφορα έμεναν οι όμορφες*, Αθήνα, εκδόσεις Κέδρος, 2000, σσ. 115-116.

Αλληλένδετο με αυτό θεωρώ πως είναι και το μείζον ζήτημα της απευθείας, προσωπικής εξοικείωσης με τα λογοτεχνικά κείμενα, που στον καιρό μας· καιρό γλωσσικής ένδειας και ολοένα αυξανόμενης μείωσης όσων διαβάζουν συστηματικά ποίηση και πεζογραφία (οι οποίες είναι άξιες λόγου) γίνεται σπανιότερη. Για την επίτευξή της, πρέπει να γίνουμε περισσότερο ευφάνταστοι, αφήνοντας τους διδασκόμενους να μετάσχουν σε πρώτο στάδιο προσωπικά και βεβαίως υποκειμενικά στο ίδιο το κείμενο. Εδώ, λοιπόν, θεωρώ πως μπορεί να συμβάλει η πρόταση μου για την ποίηση στο παγκάκι! Λίγα, ελάχιστα τα σημεία (ακόμα και το ελάχιστο εδώ λέγεται κατ' ευφημισμόν), που στον τόπο μας θα δει κανείς χαραγμένους σε παγκάκια, ή λίθους σε πάρκα ή τοίχους στην πόλη ή σταθμούς λεωφορείων, χαραγμένα ή γραμμένα, στίχους ποιητών ή ρητά συγγραφέων. Ζηλεύουμε ασφαλώς τις ευρωπαϊκές πόλεις που το πράττουν με αποτέλεσμα να βλέπει κανείς περιδιαβάζοντας έναν Όσκαρ Ουάιλντ ή έναν John Milton να ζωντανεύουν και να αλλάζουν την αίσθηση του τοπίου. Ας ζητήσουμε λοιπόν από τους μαθητές μας, να διαβάσουν πρώτα το ποίημα, το πεζό, το αφήγημα, να ξεχωρίσουν μια φράση, έναν στίχο και να τη γράψουν σ' ένα παγκάκι, αν όχι κυριολεκτικά (γιατί όχι όμως;) τουλάχιστον σ' ένα παγκάκι σε φύλλο εργασίας, ή σ' ένα μεγαλύτερο στην πινακίδα της αίθουσας. Ας τους/τις αφήσουμε να βιώσουν προσωπικά, σιωπηρά, συνολικά το ποίημα ή το πεζό ως ενιαίο σώμα, προτού ξεκινήσουμε την ανάλυση και την αναπόφευκτη, δυστυχώς, κατάτμηση των κειμένων. Αυτή η φράση, αυτός ο στίχος που θα διαλέξουν, θα αποτελέσει ίσως το σημείο απ' όπου θα πιαστούμε για να τους κινητοποιήσουμε, να χρησιμοποιήσουμε την επιλογή τους για να ανακαλύψουμε μαζί την ευρύτερη ερμηνευτική συνάφεια. Η λογοτεχνία λοιπόν στο παγκάκι, ας γίνει και μια εναλλακτική πρόταση στην ασχήμια και το ακαλαίσθητο των δημόσιων κτηρίων.

Δ. Επιλεγόμενα

Θέλω να υπογραμμίσω, ολοκληρώνοντας το κείμενό μου, το οποίο αποτελεί σαφώς μια προσωπική μου πρόταση για την ερμηνεία της λογοτεχνίας σε διάλογο με τη θεολογία από θεολόγους, φιλολόγους και όχι μόνον (αυτή τουλάχιστον είναι η δική μου πρόθεση), πως αυτή είναι απλά και μόνον μία πρόταση, ένα σχήμα, ένας οδηγός που βασίζεται σε σπουδή στα κείμενα αλλά και τριβή με τη διδασκαλία τους. Θα πρέπει να θεωρείται δεδομένο, πως το σχήμα μπορεί να παραβιαστεί, να επαναδιατυπωθεί, ή —πράγμα που θα ήταν άκρως δημιουργική και για μένα ευχάριστη εξέλιξη— να αποτελέσει τη βάση και για άλλες προτάσεις, ώστε το ευκταίο, τούτέστιν, η ολιστικότερη πρόσβαση στους καρπούς των λογοτεχνικών έργων, να προσεγγιστεί και με άλλους τρόπους. Τούτο είναι εξάλλου το προνόμιο όσων εργάζονται σε περιβάλλοντα δημοκρατικά με ενθάρρυνση για νέα δημιουργία που τιμά την ελευθερία του προσώπου εντός και εκτός ακαδημαϊκού χώρου· να μπορούν, δηλαδή, να δημιουργήσουν νέες προτάσεις, κτίζοντας επάνω στη μελέτη, την έρευνα και το προσωπικό ταλέντο.

Θέλω να τονίσω, επίσης, πως για να υπάρξει διάλογος μεταξύ οποιονδήποτε πεδίων αυτό που προέχει είναι η μεταξύ τους επαρκής γνωριμία, αλλά ταυτόχρονα και μια αυτογνωσία, ώστε να γνωρίζουν όσα κομίζουν στον διάλογο και, συγχρόνως, ποιά είναι τα όριά τους. Τούτο ασφαλώς ισχύει και για τη συζήτηση μεταξύ θεολογίας και λογοτεχνίας και σε αυτή τη βάση μπορεί να οικοδομηθεί η απολύτως αναγκαία αλληλοεκτίμηση, η οποία βεβαίως εξαρτάται και από τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν αυτό τον διάλογο· πέρα από δίκαιες ή άδικες προκαταλήψεις. Εκ των ων ουκ άνευ είναι η κοινή αγάπη για τη γλώσσα, το πάθος για την ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου, που πρέπει να χαρακτηρίζει όλους, μακράν της περιχαράκωσης σε κεκτημένα και της τεχνοκρατικής προσέγγισης του λογοτεχνικού αγαθού.

Ποιος λοιπόν είναι ο χώρος που θα λάβει χώρα ένας τέτοιος αναγκαίος διάλογος; Πόσο καλά ξέρουν οι θεολόγοι τη λογοτεχνία, πόσοι πραγματικά την αγαπούν και, από την άλλη, πόσοι φιλόλογοι είναι πρόθυμοι να κοπιάσουν, κατανοώντας κλειδιά θεολογικά που θα ανοίξουν άλλους δρόμους σε κείμενα λογοτεχνικά τα οποία ήδη διαβάζουν; Η Εκκλησία πάντως, κλείνεται συχνά στον εαυτό της και αρκείται στην καύχηση πως κουβαλά αιώνες υψηλή ποίηση μεστή θεολογίας, αλλά ελάχιστα εκκλησιαστικοί την εκτιμούν εις βάθος. Μια τέτοια στάση δεν βοηθάει στον διάλογο. Ίσως είχε μεγάλο δίκαιο ο σοφός καθηγητής Νίκος Ματσούκας, που έλεγε πως η Θεολογική Σχολή, η θεολογία ως πανεπιστημιακός κλάδος και ανθρωπιστική επιστήμη, θα έπρεπε να ανήκει στις Φιλοσοφικές Σχολές, καθώς σε ένα τέτοιο περιβάλλον σπουδής σε κείμενα και ιδέες θα μπορούσε κι ένας διάλογος θεολογίας και λογοτεχνίας οργανικά και φυσικά να ανθίσει. Πάντως, μέχρι να βρούμε απαντήσεις σε τέτοια ερωτήματα, ευτυχώς οι ποιητές και οι πεζογράφοι όπου γης, θεολογούν λογοτεχνικά και προκαλούν δημιουργικά, αναμένοντας τον θερισμό του αγρού από άξιους και φιλόπονους εργάτες. Δεν μπορώ να κρύψω, πως η επικοινωνία που είχα το προνόμιο να διατηρήσω με τον Wendell Berry, την Κική Δημουλά (διά αλληλογραφίας) και τον Κυριάκο Χαραλαμπίδη (συναναστροφή για δύο σχεδόν δεκαετίες), εμπύχωσε και έδωσε λόγο ύπαρξης στα δικά μου εγχειρήματα διαλόγου της θεολογίας και της λογοτεχνίας, πείθοντάς με πως τέτοιες συναντήσεις έχουν λόγο ύπαρξης και τρόπους πραγμάτωσης.

Λογοτεχνία
και κυπριακή διάλεκτος

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΟΥ ΒΑΣΙΛΗ ΜΙΧΑΗΛΙΔΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΜΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ «9ης ΙΟΥΛΙΟΥ...»¹

Δρ Κυριάκος Ιωάννου

Νεοελληνιστής, Πανεπιστημιακός, Εκδότης του περ. *Κυπριακή Εστία*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Το εμβληματικό επικό ποίημα του Βασίλη Μιχαηλίδη (1849-1917) με τίτλο «Η 9η Ιουλίου του 1821 εν Λευκωσία (Κύπρου)» γράφτηκε το 1894, εκτείνεται σε 560 δεκαπεντασύλλαβους στίχους, είναι συνθεμένο στην κυπριακή διάλεκτο, ενώ, με βάση τη βιβλιογραφία, θεωρείται το πιο δημοφιλές ποίημα ολόκληρης της κυπριακής λογοτεχνίας. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι η δημοφιλία του ποιήματος αυτού είναι τόσο μεγάλη, ώστε, σύμφωνα με μαρτυρίες, αρκετοί εξακολουθούν να πιστεύουν ότι πρόκειται για δημοτικό τραγούδι. Στόχος της ανακοίνωσής μας είναι να προχωρήσουμε σε ορισμένες επισημάνσεις που αφορούν τη διδασκαλία της μιχαηλιδικής «9ης Ιουλίου» στην κυπριακή δευτεροβάθμια εκπαίδευσης, εστιάζοντας κυρίως στα πιθανά προβλήματα που αναφύονται κατά τη διδακτική πράξη, αλλά και στους τρόπους εκείνους που θα καταστήσουν το ποίημα πιο ελκυστικό στους μαθητές. Ειδικότερα, όσον αφορά την κυπριακή διάλεκτο, θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε κατά πόσον το συγκεκριμένο ποίημα εντάσσεται περισσότερο στο φάσμα της βασιλέκτου ή της μεσολέκτου ή της ακρολέκτου και αν το γεγονός αυτό συντελεί στην επιδείνωση των ενδεχόμενων δυσκολιών και προβλημάτων.

Η επισήμανση ότι ο Β. Μιχαηλίδης, ακόμη και 106 χρόνια ύστερα από τον θάνατό του, εξακολουθεί να παραμένει άγνωστος στον ευρύτερο (εκτός Κύπρου) ελληνισμό και ότι το όνομά του απουσιάζει από τις περισσότερες Ιστορίες της νεοελληνικής λογοτεχνίας αποτελεί μια ενοχλητική πραγματικότητα. Στην Κύπρο, βέβαια, η παρουσία του είναι από κάθε άποψη εντυπωσιακή, ενώ, με βάση τη βιβλιογραφία, θεωρείται ο σημαντικότερος ποιητής του νησιού, κυρίως λόγω της «9ης Ιουλίου...», αλλά και της «Χιώτισσας...» και της «Ανεράδας», των δημοφιλέστερων, ίσως, ποιημάτων της κυπριακής λογοτεχνίας.

Ωστόσο, παρά την τεράστια απήχηση της ποίησης του Β. Μιχαηλίδη στη χώρα μας, το επίσημο κυπριακό σχολείο τον ενσωμάτωσε κάπως απορροβούμενα στη διδακτέα ύλη της μέσης εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό μας σύστημα, αντί να συμβάλλει στην περαιτέρω προώθηση του έργου του λευκονοικιάτη ποιητή, να συντελεί (άθελά του, ασφαλώς) στην αποδόμηση της τεράστιας αξίας του. Με άλλα λόγια, ο – εν Κύπρω – σχολικός λογοτεχνικός κανόνας, υποβαθμίζοντας το ποιητικό

¹ Το Κείμενο δημοσιεύεται παράλληλα και στο περ. *Κυπριακή Εστία*, τεύχος 10, Ιούλιος-Δεκέμβριος 2023.

εκτόπισμα του Β. Μιχαηλίδη, αντιπαρατίθεται στον – επίσης εν Κύπρω – εθνικό λογοτεχνικό κανόνα, καθώς, σύμφωνα με αυτόν, ο ποιητής της «9ης Ιουλίου...» τοποθετείται όχι στην κατηγορία των ελασσόνων αλλά, αντίθετα, στην κορωνίδα της λογοτεχνίας της εντοπιότητας. Όμως ας πάρουμε τα πράγματα με τη σειρά.

Με βάση τα «Πλαίσια μάθησης» για τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου 2022-2023 (<https://logom.schools.ac.cy/index.php/el/logotechnia/plaisia-mathisis>), η παρουσία του Β. Μιχαηλίδη στη μέση εκπαίδευση είναι ισχυρή. Από το σύνολο των 200+ ποιημάτων του διδάσκεται μόνο ένα μικρό μέρος της «9ης Ιουλίου...». Πιο συγκεκριμένα, το κορυφαίο αυτό ποίημα συμπεριλαμβάνεται στην ύλη της Γ' Γυμνασίου (πρώτο τετράμηνο) και της Α' Λυκείου (δεύτερο τετράμηνο), αλλά η διδασκαλία του είναι αποσπασματική: στην Α' Λυκείου διδάσκονται οι στροφές 1-2 και 18-20, οι οποίες συγκροτούν μόλις το 9% του ποιήματος. Τα δεδομένα αυτά οδηγούν στην αποκαρδιωτική διαπίστωση ότι οι κύπριοι μαθητές, κατά τη διάρκεια της εξάχρονης παρουσίας τους στη μέση εκπαίδευση, διδάσκονται μόνο ορισμένους στίχους από την «9η Ιουλίου...».

[Σημειωτέον ότι στους «Προγραμματισμούς» Γυμνασίου και Λυκείου 2022-2023 (<https://logom.schools.ac.cy/index.php/el/logotechnia/programmatismoi>) γίνονται οι εξής εισηγήσεις: η «Ανεράδα» «να διαβαστεί» ως παράλληλο κείμενο με τις *Ρίμες αγάπης* (Α' Λυκείου· πρώτο τετράμηνο) και το μιχαηλιδικό ποίημα «Τω απαχονισθέντι αρχιεπισκόπῳ Κύπρου Κυπριανῷ» «να δοθεί διακειμενικά» κατά τη διδασκαλία της «9ης Ιουλίου...» (Α' Λυκείου· δεύτερο τετράμηνο). Σημειωτέον, επίσης, ότι στα «Αναλυτικά προγράμματα» (https://archeia.moec.gov.cy/sm/275/program_logot_a_lyk.pdf) οι τίτλοι των ποιημάτων «9η Ιουλίου...» και «Τω απαχονισθέντι...» έχουν καταχωριστεί εσφαλμένα.]

Στα *Κείμενα κυπριακής λογοτεχνίας*, τ. 1, Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2017, σσ. 142-155, ανθολογούνται τα μιχαηλιδικά ποιήματα «Το σίγαρον», «Το αεράκι», «9η Ιουλίου...» (αποσπασματικά), «Ανεράδα» και «Χορός των δώδεκα μηνών/στον χρόνον μας τον φετινόν» (αποσπασματικά). Σχολιάζουμε: κάθε σοβαρή ανθολόγηση πρέπει να έχει ως βασικά κριτήρια επιλογής την ποιότητα και την αντιπροσωπευτικότητα· στην περίπτωση του Β. Μιχαηλίδη, όμως, είναι σαφές ότι οι ανθολόγοι δεν επέλεξαν τα καλύτερα άνθη από τον εύοσμο κήπο του ποιητή της ρωμοσύνης· και αυτό διότι, πρώτον, τα πρωτόλεια ποιήματα «Το σίγαρον» και «Το αεράκι», καθώς και το ποίημα «Χορός των δώδεκα μηνών», δεν συγκαταλέγονται μεταξύ των κορυφαίων (μη ιδιωματικών) ποιητικών στιγμών του Β. Μιχαηλίδη, και, δεύτερον, απουσιάζει η «Χιώτισσα...».

*

Επειδή το κυπριακό ΥΠΑΝ ενέταξε μόνο την «9η Ιουλίου...» στην (υποχρεωτική) διδακτέα ύλη των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης, ας μας επιτραπεί, στο δεύτερο αυτό μέρος του σημειώματός μας, να επικεντρωθούμε στο συγκεκριμένο ποίημα,

προβαίνοντας, αρχικά, σε μερικές παρατηρήσεις και, στη συνέχεια, σε ορισμένες εισηγήσεις για τη διδασκαλία του.

Παραθέτουμε φωτοαναστατικά τη δεύτερη στροφή της «9ης Ιουλίου...», έτσι όπως αυτή παραδίδεται στη σχολική ανθολογία *Κείμενα κυπριακής λογοτεχνίας* (ό.π., σ. 144):

2

Μιαν νύχταν, νύχταν σιανήν,* τζ'αιρόν Δευτερογούνην,
 νύχταν Παραδδευκόνυχταν, που τ' άστρα μιλούνια
 ελάμπασιν 'πού πανωθκόν* τζ'εν εύρισκες ρουθούνιν
 μέσα στης Χώρας* τα στενά, στης Χώρας τα καντούνια·
 σιανεμιά,* δεν άκουες δεντρούδιν να ταράζει 15
 μήτε του σύλλου λάξιμον* μέ πετεινόν να κράζει·
 ήτουν μια νύχτα μουλλωτή,* μια νύχτα μουρρωμένη,*
 που θάρρειες πως χώννεται 'πού του Θεού την κρίσην·
 σε τέθοικαν νύχταν σιανήν οι Τούρτζ'οι βαδωμένοι*
 μες στο Σαράγιον* είχασιν μάλον μετζ'ιλίσιν.* 20

Μια βασική αρχή της εκδοτικής επιστήμης είναι ότι οι φιλολογικοί επιμελητές πρέπει να επιδεικνύουν απεριόριστο σεβασμό στην (τελική) βούληση του δημιουργού, διότι, σε αντίθετη περίπτωση (π.χ. όταν γίνονται αυθαίρετες, «διορθωτικές» ή άλλες, παρεμβάσεις), δημιουργούνται αλλοιώσεις, οι οποίες μας απομακρύνουν από το αυθεντικό κείμενο. Στο παραπάνω απόσπασμα, καλώς ή κακώς, χρησιμοποιείται το υφέν για τη δήλωση της συνεκφώνησης γειτονικών φωνηέντων τόσο μέσα στις λέξεις όσο και στους αρμούς δύο συνεχόμενων λέξεων. Σε έξι περιπτώσεις, όμως, το υφέν δεν έπρεπε να χρησιμοποιηθεί: «σιανήν» (στ. 11 και 19), «μιλιούνια» (στ. 12· το πρώτο υφέν), «σιανεμιά» (στ. 15· το πρώτο υφέν), «θάρρειες» (στ. 18), «μάλον» (στ. 20). Η χρήση του υφέν στις συγκεκριμένες λέξεις αφαιρεί μία συλλαβή από την καθεμιά, άρα ψαλιδίζεται ο δεκαπεντασύλλαβος των στίχων. Οι λέξεις αυτές πρέπει να διαβάζονται ως εξής: σι-α-νήν (και όχι σια-νήν), μι-λι-ού-νια (και όχι μι-λιού-νια), σι-α-νε-μιά (και όχι σια-νε-μιά), θάρ-ρει-ες και όχι (θάρ-ρειες), μι-ά-λον και όχι (μιά-λον). Πάντως, για να αποφύγει κανείς εντελώς το (υπεράριθμο) υφέν, είτε αυτό χρησιμοποιείται σωστά είτε όχι, μπορεί να επιλέξει τα (ευάριθμα) διαλυτικά· έτσι, εδώ: «σι'ανήν», «μιλιούνια», «σι'ανεμιά», «μιάλον».

Επίσης, όπως είναι γνωστό, κατά τη γραφ(ηματ)ική απόδοση της κυπριακής διαλέκτου το *ski* μετατρέπεται σε *ssi*. Συνεπώς, η λέξη «σύλλου» (στ. 16) θα έπρεπε να γραφτεί ως εξής: «σσύλλου». Τέλος, αξίζει να επισημανθεί και ένα κατ' εξακολούθηση λάθος που αφορά την ανάγνωση/απαγγελία/το τραγούδι των στίχων 19-20.

Οι πλείστοι αναγνώστες κάνουν μικρή παύση όταν ολοκληρώσουν την ανάγνωση του στ. 19. Ωστόσο, με βάση το νόημα (οι Τούρκοι [είναι] βαδωμένοι μες στο σαράγιον), το μικρό αυτό σταμάτημα της άρθρωσης θα ήταν προτιμότερο να αποφεύγεται. Για να συμβεί, όμως, αυτό, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητη η προσθήκη δύο κομμάτων-οδηγών, ως εξής: «σε τέθοικιαν νύκταν σϊανήν οι Τούρτζοι<,> βαδωμένοι / μες στο σαράγιον<,> είχασιν μϊάλον [ή, με βάση το χειρόγραφο: μεάλον] μετζιλίσιν».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι ξεκάθαρο ότι στην ανθολογία *Κείμενα κυπριακής λογοτεχνίας* η «9η Ιουλίου...» έχει κακοπάθει εκδοτικά (όπως είδαμε, σε μία μόνο στροφή του ποιήματος έχουν εμφιλοχωρήσει τουλάχιστον επτά κραυγαλέα λάθη που στρεβλώνουν τη βούληση του ποιητή, και το χειρότερο: ψευτίζουν την πραγματική του αξία), γι' αυτό και είναι σημαντικό, σε μια μελλοντική επανέκδοση της σχολικής αυτής ανθολογίας, να διορθωθούν όλα τα ολισθήματα. Μαζί με αυτά πρέπει να επανεξεταστεί και το θέμα των «δύσκολων» λέξεων, επειδή στην ανθολογία, κάποτε, ερμηνεύονται και λέξεις που είναι αρκετά γνωστές σε έναν ομιλητή της κυπριακής διαλέκτου (π.χ., στην παραπάνω στροφή, οι λέξεις/φράσεις «σιανήν», «λάξιμον», «'πού πανωθκίον»), ενώ άλλες λέξεις, λιγότερο γνωστές, όχι (π.χ., πάλι στη δεύτερη στροφή, οι λέξεις «Δευτερογιούννην», «μιλιούνια», «θάρρειες»). Συμπερασματικά, το πρώτο βήμα, προκειμένου η νέα γενιά να αγαπήσει την «9η Ιουλίου...», είναι να υπάρξει εκδοτική υγεία· δηλ. να παρουσιάσουμε στους μαθητές μας το ποίημα έτσι όπως το έχει συνθέσει ο ποιητής του, χωρίς ψεγάδια και ασύγγνωστες παραναγνώσεις.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της «9ης Ιουλίου...» στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, αρκετοί συνάδελφοι μας έχουν αναφέρει ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα νοηματικά συμφραζόμενα του ποιήματος. Το γεγονός αυτό προκαλεί ίσως έκπληξη, διότι το ποίημα είναι αφηγηματικό και ασφαλώς καθόλου κρυπτικό, και, άρα, δεν θα έπρεπε να προκαλεί δυσκολίες. Από την άλλη μεριά, όμως, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι τόσο η κυπριακή διάλεκτος όσο και η τμηματική ανάγνωση/ερμηνεία του ποιήματος αποτελούν σημαντικές τροχοπέδες κατά τη διδακτική πράξη.

Στο σημείο αυτό προτείνουμε ορισμένες αφορμήσεις/κίνητρα μάθησης που θα μπορούσαν να διεγείρουν την περιέργεια και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Για παράδειγμα, ο διδάσκων, για να δείξει στους μαθητές του πόσο σημαντικός ποιητής είναι ο (ενδεχομένως άγνωστος/όχι πολύ γνωστός σε αυτούς) Β. Μιχαηλίδης, δύναται να τους διαβάσει στίχους πρώτα από τον (γνωστότατο σε όλους) Δ. Σολωμό και, κατόπιν, από τον Β. Μιχαηλίδη, και να τους ζητήσει να αξιολογήσουν τους στίχους αυτούς ως προς την αισθητική δύναμη που αποπνέουν (το μοτίβο της απόλυτης ησυχίας συνιστά ένα εύγλωττο παράδειγμα σύγκρισης: «Άκρα του τάφου σιωπή στον κάμπο βασιλεύει» [«Ελεύθεροι πολιορκημένοι», Σχέδιασμα Β', [1], στ. 1] vs «Σϊανεμιά, δεν άκουες δεντρούδιν να ταράξει, / μήτε του σσϋλλου 'λάξιμον, μέ πετεινόν να κράξει» [«9η Ιουλίου...», στ. 15-16])· ή να θέσει υπόψη τους την αφίσα της θεατρικής παράστασης του 1948 στο αμμοχωστιανό θέατρο

«Χατζηχαμπής», όπου ανέβηκε επί σκηνής η «9η Ιουλίου...», και να τους ζητήσει να εντοπίσουν και, στη συνέχεια, να σχολιάσουν το πρόσωπο που υποδύθηκε τον αρχιεπίσκοπο Κυπριανό, δηλ. τον Γρηγόρη Αυξεντίου. Επίσης, ο διδάσκων δύναται να ζητήσει από τους μαθητές του να εντοπίσουν διαφορές ανάμεσα στη χειρόγραφη και την έντυπη μορφή του ποιήματος και να συζητήσει μαζί τους ποιες γραφές φαίνεται να προέρχονται από τον ποιητή και ποιες όχι (τα μέρη του χειρογράφου που παραδίδουν τις γραφές «όντες» και «Κάρκογλους» από την «9η Ιουλίου...» [στ. 181 και 481, αντίστοιχα· αντί των γραφών «όντας» και «Κκιόρογλους» της έντυπης παράδοσης] υπάρχουν πλέον στο διαδίκτυο: <https://city.signalive.com/article/2016/10/24/o-pio-dimofilis-stihos-toy-vas-mihailidi-den-einai-opos-akrivoston-gnorizoyme/> και <https://dialogos.com.cy/dodeka-endiaferouses-pliorefies-giaton-vasili-michailidi/>).

Από εκεί και πέρα, οι μαθητές, για να αντλήσουν τους εύγευστους χυμούς του ιδιωματικού αυτού ποιήματος, πρέπει να εξοικειωθούν πλήρως με το λεξιλόγιο, ακόμη και με ορισμένες συντακτικές δομές της κυπριακής διαλέκτου (ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που χρειάζεται επεξήγηση είναι ο στ. 183: «αμμά 'ξερε πως ίλαντρον όντες κοπεί καβάτζιν»). Και, ακολούθως, ο διδάσκων, αξιοποιώντας τη διάχυτη θεατρικότητα του ποιήματος, να προχωρήσει στη δραματοποίησή του με ηθοποιούς και αφηγητή τους ίδιους τους μαθητές του. Μια τέτοια ενέργεια, συνεπικουρούμενη ίσως και με την παρακολούθηση, από σύντομα βίντεο που υπάρχουν στο διαδίκτυο, ορισμένων πιο επαγγελματικών δραματοποιήσεων, θα συμβάλει καθοριστικά στη γνωριμία των μαθητών με την «9η Ιουλίου...».

Και το σημαντικότερο: το Υπουργείο μας πρέπει να αναπλαισιώσει την (περιοριστική/υποαντιπροσωπευτική) παρουσία του Β. Μιχαηλίδη στη διδακτέα ύλη της μέσης εκπαίδευσης, να τον καταστήσει πιο υπερχρονικό, χωρίς να τον εντάσσει σε ασφυκτικά καλούπια και γραμματολογικές δομές. Πρόκειται, άλλωστε, για τον σημαντικότερο ποιητή της Κύπρου, γι' αυτό και, μέσω της «9ης Ιουλίου...», αλλά και της «Χιώτισσας...» και της «Ανεράδας», οφείλουμε να τον μεταλαμπαδεύσουμε στις νεότερες γενιές Αλώβητο, Συμπαγή και Κορυφαίο· διότι, τελικά, ο σχολικός λογοτεχνικός κανόνας πρέπει να συμπλέει με τον (και όχι να αντιπαράτίθεται στον) εθνικό λογοτεχνικό κανόνα.

ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΠΕΝΕΧΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΚΑΙ ΕΛΚΥΣΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΩΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ

Παναγιώτης Νικολαΐδης
Φιλολόγος (ΥΠΙΑΝ), ποιητής, κριτικός

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει τις ιδεολογικές και πολιτικές διαστάσεις της χρήσης της κυπριακής διαλέκτου στη λογοτεχνία και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση, γεγονός που καθιστά τη χρήση της διαλέκτου ένα διαφιλονικούμενο ζήτημα. Απέναντι σ' αυτές τις αντικρουόμενες και παραμορφωτικές ιδεολογικές οπτικές, έχουν απαντήσει πρακτικά με το λογοτεχνικό τους έργο, αλλά και με θεωρητικά κείμενα οι κορυφαίοι ποιητές του τόπου, οι οποίοι θεωρούν ότι η χρήση της διαλέκτου στη λογοτεχνία, πέρα από τη μοναδική μουσικότητα και εκφραστικότητα της, επικυρώνει μια άλλη όψη της κυπριακής πραγματικότητας μέσα στο ευρύτερο πανελλήνιο μωσαϊκό. Αφού, λοιπόν, καταδειχθεί το έντονα φορτισμένο ιδεολογικό τοπίο γύρω από τη χρήση της διαλέκτου στη λογοτεχνία και στην εκπαίδευση, το οποίο συσκοτίζει την αναγνωστική προσέγγιση και την αισθητική απόλαυση των διαλεκτικών λογοτεχνικών κειμένων, στη συνέχεια προτείνονται συγκεκριμένοι μέθοδοι διδασκαλίας μέσα στο εφαρμοσμένο πλαίσιο του λογοτεχνικού γραμματισμού και του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος, που καθιστούν τη διδασκαλία των διαλεκτικών κειμένων στο μάθημα των Νέων Ελληνικών απενοχοποιημένη και ελκυστική.

Η ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα της Μέσης Εκπαίδευσης διαλεκτικών λογοτεχνικών κειμένων και η διδασκαλία τους στο μάθημα των Νέων Ελληνικών αποτελεί, κατά την άποψή μου, μια αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα, παρά το γεγονός ότι σε μεγάλο βαθμό η χρήση της διαλέκτου στη λογοτεχνία, στο θέατρο και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση παραμένει, ακόμη και σήμερα, ένα διαφιλονικούμενο ζήτημα με έντονες πολιτικές διαστάσεις. Κι αυτό γιατί εθνικιστικοί κύκλοι, για να αντικρούσουν τα επιχειρήματα της βρετανικής αποικιοκρατικής προπαγάνδας που αμφισβητούσε την ελληνικότητα του νησιού, επέμεναν στο παρελθόν να θεωρούν τη λογοτεχνική χρήση της διαλέκτου ως «αντεθνική», αφού δήθεν υπέσκαπτε την ελληνικότητα της Κύπρου.¹ Από την άλλη η έντονη στις μέρες μας ανιστορική και αντιεπιστημονική

¹ Η εθνικιστική αυτή οπτική έχει τις ρίζες της στην περίοδο της Αγγλοκρατίας, όπου λόγιοι και πνευματικοί άνθρωποι του τόπου ανέλαβαν να αντικρούσουν τα κύρια επιχειρήματα της συνεχούς αγγλικής προπαγάνδας, η οποία επιχειρήσε συστηματικά να αμφισβητήσει την ελληνικότητα της Κύπρου χρησιμοποιώντας ως επιχείρημα την κυπριακή διάλεκτο που την πρόβαλλε ως άλλη γλώσσα. Σημαντική απάντηση στην αγγλική επιχειρηματολογία-προπαγάνδα αποτελεί το εξαιρετικό άρθρο του Κυριάκου Χατζηγιάννου «Η ελληνικότητα της Κύπρου βάσει γλωσσικών κριτηρίων»

τάση αναγωγής της κυπριακής διαλέκτου σε ξεχωριστή γλώσσα, μια τάση που εξυπηρετεί η νεοκυπριακή ιδεολογία που στοχεύει στην πολιτισμική αποκοπή της Κύπρου από την Ελλάδα και στην προβολή μιας ξεχωριστής κυπριακής πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία και αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας ξεχωριστής κρατικής οντότητας, θολώνει επικίνδυνα το τοπίο.² Μέσα σε αυτό το παραμορφωτικό ιδεολογικό πλαίσιο, εντάσσεται α) η μητροπολιτική υπεροψία και β) η αστική ή νεόπλουτη οπτική, οι οποίες αμφότερες θεωρούν, πολλές φορές, την κυπριακή διάλεκτο κατώτερη και την αντιμετωπίζουν υποτιμητικά ως δείγμα αγραμματοσύνης. Γι' αυτό και στιγματίζουν ειρωνικά τη χρήση της ως «χωρκάτικη», θεωρώντας την ανίκανη να λειτουργήσει ως γλώσσα λογοτεχνικής δημιουργίας, ενώ αντίθετα στην Κρήτη, για να δώσω ένα αντίστοιχο παράδειγμα τοπικής διαλέκτου, ή ακόμη σε άλλες χώρες του εξωτερικού, τα τοπικά ιδιώματα χαίρουν ιδιαίτερης εκτίμησης και προβολής.

που δημοσιεύεται στο τελευταίο (πριν ανασταλεί οριστικά η έκδοση του περιοδικού λόγω και των διώξεων που υπέστη από τους αποικιοκρατικές δυνάμεις ο διευθυντής του, Ν. Κρανιδιώτης), πανηγυρικό τεύχος των *Κυπριακών Γραμμάτων*, αφιέρωμα στην ελληνικότητα της Κύπρου, Έτος ΚΑ', τχ. 247-249 (Ιαν.–Ιουλ. 1956) σσ. 35-52. Στο συγκεκριμένο άρθρο ο σπουδαίος αυτός Κύπριος μελετητής και λόγιος αντικρούει πειστικά και επιστημονικά δύο αλληλένδετα επιχειρήματα της αγγλικής προπαγάνδας: της φυλετικής καταγωγής των Κυπρίων από τους Φοίνικες και της καταγωγής της κυπριακής διαλέκτου από την ελληνιστική κοινή, φωτίζοντας παράλληλα την καταγωγική συγγένεια της κυπριακής διαλέκτου με την ελληνική γλώσσα. Με άλλα λόγια, η κυπριακή διάλεκτος αποτελεί για τον Κυριάκο Χατζηιωάννου το πιο ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο συγγένειας της Κύπρου με τον ελληνισμό ή καλύτερα της ίδιας της ελληνικής της ταυτότητας. Βλ. επίσης Γ. Κεχαγιόγλου – Λ. Παπαλεοντίου, *Ιστορία της νεότερης κυπριακής λογοτεχνίας*, Λευκωσία, Δημοσιεύματα του Κέντρου Επιστημονικών Ερευνών, 2010, σ. 292: «Παράλληλα, οι απόψεις των κριτικών δεν μένουν ανεπηρέαστες από τις προκλήσεις της αποικιοκρατίας, που επιχειρεί συστηματικά, ειδικότερα και μετά τα Οκτωβριανά, τον αφελληνισμό του νησιού και την ανάδειξη μιας «σπαρτής» (όπως την ονόμασε εύστοχα αργότερα ο Σεφέρης) «κυπριακής ταυτότητας». Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις η αποικιακή λογοκρισία παρεμβαίνει για να αφαιρέσει ή να περικόψει κείμενα που προορίζονταν για δημοσίευση, ενώ ελέγχει και την αλληλογραφία των *Κυπριακών Γραμμάτων* με συγγραφείς από την Ελλάδα, καθώς και άλλες δραστηριότητες στο νησί. Αυτοί ήταν οι λόγοι που οδήγησαν τον Ν. Κρανιδιώτη, διευθυντή τότε του περιοδικού, να αμφισβητήσει τον όρο «Κυπριακή Λογοτεχνία» και να αποθαρρύνει τη δημοσίευση ιδιωματικών ποιημάτων στο περιοδικό. Ουσιαστικά ο Κρανιδιώτης απαντούσε σε δημοσίευμα του βρετανού στρατάρχη Ph. Joubert, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι δεν υπάρχει φυλετικός ή πνευματικός δεσμός ανάμεσα στην Ελλάδα και στην Κύπρο και ότι δεν υπάρχει τέχνη στο νησί». Το γεγονός, πάντως, ότι η επιχειρηματολογία της νεοκυπριακής πτέρυγας ταυτίζεται σχεδόν απόλυτα με την επιχειρηματολογία των βρετανών αποικιοκρατών είναι τουλάχιστον αν όχι ύποπτο, εξαιρετικά αξιοπερίεργο.

² Βλ. Ν. Ανδριώτης, «Σημασιολογικά των γλωσσικών ιδιωμάτων της Κύπρου», *Πρακτικά του Α' Διεθνούς Κυπριολογικού Συνεδρίου*, Λευκωσία 14-19 Απριλίου 1969 [1974], τομ. ΓΒ', σσ. 139-140. Ο Ν. Ανδριώτης και άλλοι γλωσσολόγοι υποστηρίζουν την επιστημονική θέση ότι η σημερινή κοινή νεοελληνική γλώσσα έχει διαμορφωθεί με βάση τα νότια ιδιώματα, και ιδιαίτερα της Πελοποννήσου. Έτσι δεν αποδεικνύεται μόνο η συγγένεια της κυπριακής διαλέκτου με την ελληνική γλώσσα, αλλά κυρίως ότι η κυπριακή διάλεκτος δεν είναι παρά η ίδια η ελληνική γλώσσα, με την πληθώρα των αρχαιοελληνικών λέξεων που υπάρχουν στο λεξιλόγιο, και δη από τον Όμηρο.

Απέναντι σε όλες αυτές τις αντικρουόμενες και παραμορφωτικές οπτικές, έχουν απαντήσει πρακτικά με το λογοτεχνικό τους έργο, αλλά και με θεωρητικά κείμενα οι κορυφαίοι ποιητές του τόπου, οι οποίοι έχουν αισθανθεί βαθιά, όπως έχει αναφέρει υποδειγματικά ο ποιητής Κώστας Μόντης, «πως είναι μερικά πράγματα που περιέργως δεν μπορείς να τα δώσεις σ' άλλη γλώσσα απ' τη γλώσσα που πρωτομίλησες, πράγματα που αξίζουν τον κόπο να λεχθούν και που θα χαθούν αν δεν τους δώσουμε το γλωσσικό ένδυμα που ανεξήγητα απαιτούν από μόνα τους».³ Κι αυτό γιατί, η απέραντη αγάπη σπουδαίων Ελληνοκύπριων ποιητών για την κυπριακή λαλιά, τους ανθρώπους και τον τόπο εκφράζεται γενετικά και εμπράγματα μέσω της ποιητικής χρήσης της διαλέκτου, η οποία πέρα από τη μοναδική μουσικότητα και εκφραστικότητα της, επικυρώνει μιαν άλλη όψη της κυπριακής πραγματικότητας, η οποία προβάλλεται ως σταθερή πνευματική αξία που διαφοροποιείται από τη μητροπολιτική ελληνική πραγματικότητα, και για αυτό ακριβώς τον λόγο δεν μπορεί να εκφραστεί με την ελευθερόστιχη ποίηση στην πανελλήνια κοινή.

Αυτή την ξεχωριστή προσωπικότητα της Κύπρου, η οποία ανθίζει μέσα στο ευρύτερο πανελλήνιο μωσαϊκό, σφυρηλάτησαν στο έργο τους σπουδαίοι ποιητές όπως ο Βασίλης Μιχαηλίδης, ο Δημήτρης Λιπέρτης, ο Κώστας Μόντης, ο Μιχάλης Πασιαρδής, ο Κώστας Βασιλείου κ.ά., καθώς αισθάνθηκαν βαθύτατο σεβασμό για τη λογοτεχνία γραμμένη στην κυπριακή διάλεκτο, η οποία πέρα από άρτια λογοτεχνικά έργα, φέρει και μία ιδιαίτερη, δική της προσωπικότητα. Η ιδιαίτερη ταυτότητα του Έλληνα Κύπριου, επομένως, όπως αποτυπώνεται στο έργο των πιο πάνω λογοτεχνών, προκύπτει αφενός από την ιδιαίτερη βιωματική σχέση του με τη φύση και την ιστορία και αφετέρου από τη σύνδεση της μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης του κυπριακού γεωγραφικού χώρου με τις αλληπάλληλες επιδρομές των ξένων, καθώς μέσα από το ιλιγγιώδες στροβίλισμα των εποχών και των κατακτητών, αυτή η ξεχωριστή ταυτότητα ανθρώπου και τόπου παραμένει, ακόμη, ζωντανή.

Όπως, λοιπόν, η γενιά του 1930 κατέστησε το Αιγαίο διαχρονικό φυσικό και αισθητικό μνημείο ελληνικότητας και ποιητικής έμπνευσης, έτσι και στην ποίηση του Μιχαηλίδη, του Μόντη, του Λιπέρτη, του Βασιλείου, του Πασιαρδή η κυπριακή φύση προβάλλει ως χώρος εθνικής ταυτότητας και πολιτιστικής μνήμης. Και οι ποιητές αυτοί –παράλληλα με την λογοτεχνική τους παραγωγή στην πανελλήνια κοινή– επέμειναν συνειδητά στην απόδοση αυτής της μοναδικής και διαφορετικής κυπριακής πραγματικότητας με τη μαστορική χρήση της ντοπιολαλιάς, παρά τον κοινό προβληματισμό που αντιμετωπίζει διαχρονικά ο κάθε Κύπριος δημιουργός που αποφασίζει να χρησιμοποιήσει ποιητικά την κυπριακή διάλεκτο και αφορά κυρίως στη δυσκολία που παρουσιάζει η πρόσληψη και η αναγνώριση της σπουδαίας κυπριακής, διαλεκτικής ποίησης από το ελλαδικό κέντρο.

³ Κώστας Μόντης, «Γιατί οι Κύπριοι Ποιητές πρέπει να γράφουν και στο κυπριακό γλωσσικό ιδίωμα», στο *Συμπόσιο Ποίησης και Κριτικής*, Λευκωσία, εκδ. Εθνικής Εταιρείας Ελλήνων Λογοτεχνών, 1980, σ. 51.

Δεν είναι τυχαίο, επομένως, το γεγονός ότι ο σημαντικός ποιητής και κριτικός Θεοδόσης Νικολάου προβληματίστηκε ιδιαίτερα για τη δυσκολία που παρουσιάζει ακόμα και σήμερα η πρόσληψη και η αναγνώριση της σπουδαίας διαλεκτικής ποίησης του Β. Μιχαηλίδη από τον πανελλήνιο λογοτεχνικό κανόνα. Σε αντίθεση, μάλιστα, με τα εξαιρετικά έργα της κρητικής λογοτεχνίας που έγιναν γνωστά στο πανελλήνιο, ο Νικολάου παρατηρεί ότι «δεν συμβαίνει το ίδιο για τα ποιήματα που έχουν γραφτεί στην κυπριακή διάλεκτο». Κορυφαία έργα που έχουν γραφτεί στην κυπριακή διάλεκτο παραμένουν, δυστυχώς, αδικαιώτα και αχειροκρότητα σ' αυτή τη μακρινή γωνιά –όπως εύστοχα έχει διατυπώσει με ποιητικό τρόπο ο σημαντικότερος ποιητής της νεότερης, κυπριακής ποίησης Κώστας Μόντης. Κι αυτό γιατί παρά το γεγονός ότι «η κυπριακή διάλεκτος έχει διατηρήσει πολλά στοιχεία από την αρχαία ελληνική, προφορά διπλών συμφώνων, σύνταξη με αντικείμενο για κάποια ρήματα σε γενική, διατήρηση συλλαβικής αύξησης και άλλα πολλά, τα σύμφωνα και τα φωνήεντα έχουν πάθει αλλοιώσεις που ομολογουμένως χρειάζεται από τον αναγνώστη ή τον ακροατή κάποια προσπάθεια για να αισθανθεί τη λάμψη του ποιητικού σπινθήρα που εγκλείουν».⁴

Γι' αυτούς, ίσως, τους αποτρεπτικούς λόγους, λίγοι, δυστυχώς, Κύπριοι δημιουργοί γράφουν στην κυπριακή διάλεκτο σήμερα, παρά το γεγονός ότι η κυπριακή διάλεκτος συμπυκνώνει ανεπανάληπτα τους πρώτους ήχους, τις πρώτες κινήσεις, τα πρώτα συναισθήματα και τις πρώτες εικόνες της ζωής μας. Όπως είναι γνωστό, για έναν Ελληνοκύπριο η έκθεση στην Κοινή Νεοελληνική ενδυναμώνεται σημαντικά με την είσοδό του στην εκπαίδευση, όταν μαθαίνει ανάγνωση και γραφή, ενώ στα πρώτα χρόνια της ζωής του, που δεσπόζει ο προφορικός λόγος, η κυπριακή διάλεκτος αποτελεί το κυρίαρχο γλωσσικό εργαλείο. Όσοι, πάντως, έχουν πάρει τη γενναία απόφαση να εκφραστούν δημιουργικά στη διάλεκτο, έχουν ξετυλίξει και έχουν διατηρήσει ζωντανό το γενέθλιο νήμα μιας μακραίωνης και αξιόλογης ποιητικής παράδοσης, καθώς το έργο τους εντάσσεται οργανικά σε ένα μακρύ και οικείο γραμματολογικό παλίμψηστο («Ρίμες αγάπης», Μαχαιράς, Μιχαηλίδης, Λιπέρτης, Λιασίδης, Μόντης, Πασιαρδής, Βασιλείου κ.ά.).

Όσον αφορά τώρα τη λογοτεχνική χρήση της διαλέκτου –είτε ξεχωριστά είτε μαζί με την πανελλήνια κοινή στη λογοτεχνία– είναι ξεκάθαρο πια ότι η συγγραφική αυτή επιλογή δεν δημιουργεί κανένα επώδυνο συγγραφικό δίλημμα-περιορισμό, αλλά αντίθετα δίνει τη δυνατότητα στον Κύπριο δημιουργό να εκφραστεί πιο ελεύθερα και δημιουργικά και με τις δύο γλωσσικές μορφές που διαθέτει, αποτυπώνοντας κρυμμένες διαστάσεις και πτυχές που διαφορετικά θα έμεναν ανεκμετάλλευτες. Για τον Κύπριο λογοτέχνη, με άλλα λόγια, η διάλεκτος δεν περιορίζει, δεν στιγματίζει, αλλά αντίθετα αποτελεί έναν τεράστιο γλωσσικό πλούτο. Γι' αυτό η δυνατότητα και η επι-

⁴ Θεοδόσης Νικολάου, «Ποίηση στην κυπριακή διάλεκτο», *Φιλολογικά και κριτικά κείμενα*, επιμ. Λευτέρης Παπαλεοντίου, Αθήνα, Γαβριηλίδης, 2008, σ. 372.

λογή της διαλέκτου δεν είναι μόνο λογοτεχνικά ουσιαστική και ζωτική, αλλά παράλληλα έχει άμεση σχέση με την ταυτότητά του και, επομένως, αντισταθμίζει τις όποιες δυσκολίες θα συναντήσει για να διαβαστεί από το ευρύτερο, πανελλήνιο κοινό.

Αφού, λοιπόν, ξεκαθαρίσουμε πρώτα τα πράγματα μέσα μας και υπερβούμε σώοι τον ιδεολογικό ζόφο που συσκοτίζει την αναγνωστική προσέγγιση των διαλεκτικών λογοτεχνικών κειμένων, μπορούμε, επιτέλους, ως αναγνώστες και ως εκπαιδευτικοί να αγγίξουμε καθαροί το σώμα της λογοτεχνίας, να αισθανθούμε τους τρυφερούς κραδασμούς της και να προσπαθήσουμε να τους μεταφέρουμε στους μαθητές μας, καθιστώντας το αντικείμενό μας διδακτό. Και η αποφυγή των πιο πάνω ιδεολογικών σκοπέλων είναι καθοριστική. Γιατί, ο τρόπος με τον οποίο διδάσκουμε τη λογοτεχνία εν γένει καθορίζεται από το πώς την αντιλαμβανόμαστε καταρχήν εμείς ως διδάσκοντες και πώς επιχειρούμε να τη μετακενώσουμε στους μαθητές μας.

Από την πολυετή εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός, θεωρώ ότι η διδασκαλία διαλεκτικών ή μη λογοτεχνικών κειμένων πρέπει να εστιάζει πρώτα στην αισθητική αναγνωστική απόλαυσή τους, γι' αυτό η σωστή και παραστατική ανάγνωσή των κειμένων μέσα στην τάξη, καθώς και η αποφυγή θεωρητικής και ερμηνευτικής υπερβολής, αποτελούν σημαντικά στοιχεία αφενός για να κρατήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και αφετέρου για να αποφύγουμε τον παραδοσιακό –αφόρητα πληκτικό για τα παιδιά και εν πολλοίς αμήχανο για μας– τρόπο διδασκαλίας. Ακολουθώντας, η ισχύουσα στο αναλυτικό πρόγραμμα πλουραλιστική ερμηνευτική προσέγγισή των κειμένων –όχι μονοκειμενικά, αλλά μέσα στο διαλογικό πλαίσιο της δημιουργικής και κριτικής συνανάγνωσης δύο τουλάχιστον λογοτεχνικών κειμένων– είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, ενδιαφέρουσα και παραγωγική για τους μαθητές τόσο για τη κατανόηση του περιεχομένου και της μορφής, όσο και για την κριτική αγωγή τους, η οποία συνιστά την ανθρωπολογική βάση της ίδιας λογοτεχνίας. Εννοείται, βεβαίως, ότι κατά τη συνανάγνωση και την ερμηνευτική, διδακτική προσέγγιση θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη η ηλικία των παιδιών και η σχολική τους βαθμίδα, καθώς και η επιλογή κατάλληλων κειμένων που θα ενδιαφέρουν τα παιδιά.

Η συνανάγνωση, επομένως, διαλεκτικών λογοτεχνικών κειμένων με άλλα κείμενα διαλεκτικά και μη, που θα εστιάζει εκτός από το περιεχόμενο στον λογοτεχνικό γραμματισμό (π.χ. τη μετρική σκευή, την αφηγηματική δομή, τα εκφραστικά μέσα) θα μας επιτρέψει αφενός να εμβαθύνουμε στην ιδιαίτερη φύση του λογοτεχνικού φαινομένου και αφετέρου να αναδείξουμε και να απενοχοποιήσουμε τη χρήση της κυπριακής διαλέκτου στη λογοτεχνία, η οποία επιβεβαιώνει μέσα από έναν άλλο, στέρεο δρόμο τη λειτουργική ένταξη της κυπριακής λογοτεχνίας στο ευρύτερο πλαίσιο της νεοελληνικής. Κι αυτό γιατί η ελληνική λογοτεχνία της Κύπρου –είτε είναι γραμμένη στην πανελλήνια κοινή είτε είναι γραμμένη στην τοπική διάλεκτο– αποτελεί ανθισμένο κλαδί της ελληνικής λογοτεχνικής παραγωγής, με τις ιδιαιτερότητες, και τις ιδιομορφίες της ανθρωπογεωγραφίας, του τόπου και της διαλέκτου, να λειτουργούν μόνον εμπλουτιστικά και επιβεβαιωτικά. Οι μαθητές/ριες επομένως θα

διαπιστώσουν, ειρήσθω εν παρόδω, ότι και η θεματολογία της νεότερης λογοτεχνίας της Κύπρου, παρά τις όποιες τοπικές ιδιομορφίες, υπήρξε πάντα προσανατολισμένη στις πολιτιστικές και ιστορικές εξελίξεις του ευρύτερου ελληνισμού. Εκτείνεται δε, συχνά, και πέραν αυτών, αγγίζοντας οικουμενικά και πανανθρώπινα ζητήματα, τα οποία αναδεικνύει άλλοτε με λυρισμό, αφηγηματικότητα και στοχασμό κι άλλοτε με απαλή ή καυστική ειρωνεία.

Σε συνάρτηση, επίσης, με τη διδακτική μέθοδο της συνανάγνωσης, η χρήση στοχευμένων διαθεματικών αναφορών στην εκπαιδευτική πράξη (π.χ. από την ιστορία, τη μουσική, την τέχνη) αποτελεί σημαντικό και δοκιμασμένο τρόπο, για να επιτύχουμε την επικαιροποίηση του περιεχόμενου του διδασκόμενου διαλεκτικού ποιήματος· να φέρουμε το κείμενο, με άλλα λόγια, πιο κοντά στην πραγματικότητα των παιδιών. Κι αυτό γιατί πολλά από τα διαλεκτικά κείμενα του λογοτεχνικού κανόνα συχνά δεν ανταποκρίνονται στον σύγχρονο κόσμο και στις αξίες του, μέσα στον οποίο ζουν τα παιδιά. Με την επικαιροποίηση, επομένως, τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν ότι ο κόσμος της λογοτεχνίας δεν είναι εκτός τόπου και χρόνου, ένας κόσμος αποκομμένος από τη ζωή, αλλά αντίθετα ένας χρωματιστός και πλουραλιστικός κόσμος που αναφέρεται στη δική τους γεωγραφική, ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα και ο οποίος επαναφέρει διαχρονικά θέματα και αξίες σε μιαν ημικατεχόμενη πατρίδα. Για παράδειγμα, διδάσκοντας την «9η Ιουλίου» τα παιδιά μπορούν να αισθανθούν βαθιά ότι *οι κρυφοί ανέμοι που φουσούσιν* δεν έχουν σιγήσει ποτέ και ότι ταλανίζουν ακόμη αυτό το ταλαιπωρημένο και βασανισμένο νησί.

Επίσης, η ανάθεση και πραγματοποίηση –εντός και εκτός σχολικής τάξης– στοχευμένων δημιουργικών εργασιών (π.χ. παραγωγή τσιαττιστών και άλλων λογοτεχνικών κειμένων, θεατρικών δρώμενων, εικαστικών έργων, μουσικής, κινηματογραφικών δημιουργιών με τη χρήση τεχνολογιών) που θα κινητοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών θα καταστήσει τη διδασκαλία των διαλεκτικών κειμένων πιο ελκυστική, καθώς θα διασφαλίσει –όσο αυτό είναι δυνατόν– από τη μια την ελεύθερη, αυτοπροαίρετη, παιγνιώδη και πειραματική επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης κι από την άλλη την πολλαπλή ερμηνευτική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου, αφού τα παιδιά θα κατανοήσουν εμπειρικά-βιωματικά ότι κάθε αναγνώστης/ρια προσλαμβάνει διαφορετικά τη λογοτεχνία λόγω της πολυσημίας της λογοτεχνικής γραφής, αλλά και των διαφορετικών εμπειριών του. Γι' αυτό χρειάζεται, κατά την άποψή μου, μια μερική αναθεώρηση του ισχύοντος αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος με στόχο αφενός τη μείωση της διδακτικής ύλης και αφετέρου την εστίαση σε δημιουργικές εργασίες και δραστηριότητες που θα προάγουν το λογοτεχνικό γραμματισμό, την αισθητική αγωγή, την κριτική σκέψη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Τέλος, η διδασκαλία των διαλεκτικών λογοτεχνικών κειμένων μέσα στο διδακτικό πλαίσιο του λογοτεχνικού γραμματισμού, ο οποίος υπηρετείται στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, είναι πολύ σημαντική, καθώς αποκαλύπτει τη βαρύνουσα διαφορά

ανάμεσα σε ένα σημαντικό, αυθεντικό διαλεκτικό λογοτεχνικό έργο και σε ένα ψεύτικο-φολκλωρικό της μαζικής κουλτούρας. Και αυτό είναι, κατά την άποψή μου, ιδιαίτερα σημαντικό στις μέρες μας, καθώς η φολκλωρική, εύκολη και ευτελής χρήση της κυπριακής διαλέκτου στην τηλεόραση και στα σίριαλ, αλλά και στην τρέχουσα, δυστυχώς, λογοτεχνική παραγωγή, θολώνουν το αισθητικό τοπίο και τα λογοτεχνικά μας κριτήρια.

Για να τα πετύχουμε, ωστόσο, διδακτικά τους πιο πάνω στόχους πρέπει να παραμείνουμε ως αναγνώστες και ως δάσκαλοι ανοικτοί, να μην είμαστε αγκυλωμένοι ιδεολογικά, να μην υποτιμούμε την κυπριακή διάλεκτο και, προπαντός, να αγαπάμε ως εκπαιδευτικοί πραγματικά αυτό που κάνουμε. Πρέπει, επίσης, να έχουμε ως εκπαιδευτικοί στη διάθεσή μας τον δέοντα διδακτικό χρόνο. Κλείνοντας, θα ήθελα να μοιραστώ μαζί σας κάποιες σκέψεις. Ως ποιητής, δεν είμαι από τους ανθρώπους που κάθονται με συγκεκριμένο ωράριο ή επί σκοπού για να γράψουν ποιήματα. Αντίθετα, τα ποιήματα αισθάνομαι ότι μου δίνονται στο πλήρωμα του χρόνου. Και όπως μου δίνονται στην πανελλήνια κοινή, έτσι μου δίνονται και στην κυπριακή διάλεκτο, γιατί και οι δύο γλωσσικές αυτές μορφές λειτουργούν μέσα μου γενετικά και φυσικά, όπως κυλά το νερό μέσα σ' ένα βαθύ ποτάμι. Αυτό το παρελθόν κουβαλάει μέσα του εκ γενετής ο κάθε Ελληνοκύπριος μαθητής και μαθήτρια. Κι αυτό το παρελθόν οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί και ως λογοτέχνες να ενεργοποιήσουμε και να ξυπνήσουμε μέσα τους.



Λογοτέχνες – Εκπαιδευτικοί
καταθέτουν τις σκέψεις τους

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Σύγχρονο Σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη: Σχόλια από την Ανοιχτή Συζήτηση ομάδας Φιλολόγων – Λογοτεχνών

Ευφροσύνη Μαντά Λαζάρου

«Το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Σύγχρονο Σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη». Το δεύτερο μισό του τίτλου και ό,τι αυτό περιλαμβάνει αποτελεί το μεγάλο πρόβλημα των φιλόλογων, που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Λογοτεχνίας. Να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα κυρίως ως προς τη θεωρητική γνώση που έχουν απορροφήσει οι μαθητές τους, λιγότερο να προσμετρήσουν το βαθμό δημιουργικής χαράς και απόλαυσης τους, που θα καλλιεργήσει την δια βίου σχέση με τη λογοτεχνία και θα προάγει την κριτική σκέψη. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας ήταν και παραμένει για τον φιλόλογο εκπαιδευτικό ταυτόσημη με την έννοια της αισθητικής καλλιέργειας στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας.

Αυτό που τίθεται εκ νέου είναι η ανάγκη συγχρονισμού της διδασκαλίας με την εποχή της. Το σχολείο προσφέρει νέες προοπτικές αξιοποίησης της λογοτεχνίας για τους σκοπούς και τους στόχους του και αντίστοιχα αναθεωρεί τις απαιτήσεις. Από τη θεωρία ως την πράξη υπάρχει μια απόσταση την οποία καλείται ο εκπαιδευτικός να διανύσει με επιτυχία. Εκεί όμως, όπου άλλοι θα έβλεπαν έναν δρόμο, οι πλείστοι εκπαιδευτικοί βλέπουν ένα τεράστιο κενό. Γύρω από έναν άξονα ματαίωσης κινούνται συχνά οι διαπιστώσεις, η καταγραφή των προβλημάτων, οι δυσπιστίες που υπονομεύουν τις αναζητήσεις λύσεων και τις μεταρρυθμίσεις.

Στον προβληματισμό και στον διάλογο που αναπτύχθηκε, συμμετείχαν φιλόλογοι με τη διπλή ιδιότητα του διδάσκοντος και του λογοτέχνη. Ο φιλόλογος γνωρίζει ή θα πρέπει να γνωρίζει καλά το αντικείμενο της διδασκαλίας και να πιστεύει στην αξία του μαθήματος, που καλείται να προσφέρει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η ιδιότητα του λογοτέχνη σίγουρα δεν είναι και ούτε πρέπει να είναι αναγκαίο επαγγελματικό προσόν. Η ειδική ευαισθησία και η εσωτερική γνώση που διαθέτει για τη λογοτεχνία ως δημιουργός και μελετητής βοηθά τον ίδιο και τα σχολεία στα οποία υπηρετεί. Στη συζήτηση που σχεδόν καθημερινά, πέραν των συνεδρίων, διεξάγεται στους καθηγητικούς συλλόγους, η προσέγγιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας από τη δική του οπτική γωνία έχει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τι επιπλέον σε όσα κάθε φιλόλογος έχει να καταθέσει, βλέπει και εισηγείται ο λογοτέχνης εκπαιδευτικός; Η διπλή ιδιότητά του μπολιάζει και πώς την εκπαιδευτική πράξη;

Γύρω από τα πιο πάνω ερωτήματα αναπτύχθηκαν οι θέσεις πέντε φιλόλογων λογοτεχνών σε συζήτηση στρογγυλής τραπέζης. Στη συζήτηση συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί και λογοτέχνες: Παναγιώτης Νικολαΐδης, φιλόλογος, ποιητής, κριτικός, Αιμίλιος Σολωμού, φιλόλογος, λογοτέχνης, Αθηνά Τέμβριου, καθηγήτρια Αγγλικών,

ποιήτρια, κριτικός, Μαρία Τζιαούρη-Χίλμερ, φιλόλογος, λογοτέχνης, Ευφροσύνη Μαντά - Λαζάρου, φιλόλογος, λογοτέχνης.

Εξετάστηκαν και επαναπροσδιορίστηκαν οι σκοποί και οι στόχοι του μαθήματος σε ένα σύγχρονο σχολείο, επισημάνθηκαν οι δυσκολίες και τα προβλήματα, κατατέθηκαν εμπειρίες από την τάξη, τρόποι και μέθοδοι τις οποίες εφαρμόζουν οι φιλόλογοι προσπαθώντας να φέρουν εις πέρας μια αποτελεσματική διδασκαλία της λογοτεχνίας, μιας λογοτεχνίας ανοικτής στην κοινωνία. Εξέφρασαν την αγωνία τους για το χρέος του σχολείου να αξιοποιήσει με τους κατάλληλους τρόπους τη λογοτεχνία για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών καθιστώντας τους κριτικούς αναγνώστες, που θα απολαμβάνουν τη λογοτεχνία. Στη συνέχεια, η διαβίωση σχέση των μαθητών τους με τη λογοτεχνία θα ακολουθήσει τις προσωπικές τους ανάγκες κι αναζητήσεις.

Όταν ο χρόνος και τα τυπικά μιας διδασκαλίας καταβροχθίζουν την ουσία μιας λογοτεχνίας

Ευφροσύνη Μαντά Λαζάρου

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι ένα από τα πολλά αντικείμενα που καλείται ο φιλόλογος να αναλάβει. Αυτός ο κατακερματισμός μου φαινόταν, στη διάρκεια των χρόνων που υπηρετούσα στα σχολεία, ως το μεγαλύτερο από τα προβλήματα, που αντιμετωπίζει ο φιλόλογος. Η απόσταση που με χωρίζει πλέον από την έδρα, μου επιτρέπει να διακρίνω ένα και κύριο πρόβλημα. Αναφέρομαι στην πίεση του χρόνου και της εξεταστέας ύλης που καταβροχθίζει την ουσία. Την ευκαιρία να διαβάσεις με τους μαθητές σου λογοτεχνία, να την απολαύσεις, να την συζητήσεις και να προχωρήσεις μαζί τους σε μια κριτική ανάγνωση. Ο διδακτικός χρόνος ποτέ δεν ήταν αρκετός για τη μύηση των μαθητών στη λογοτεχνία. Γιατί η ουσία, η μύηση, καταβροχθιζόταν από υπερβολικές και λεπτομερείς θεωρητικές γνώσεις.

Το σύγχρονο σχολείο ενισχύεται από την τεχνολογία, στελεχώνεται με προσωπικό το οποίο έχει ευκαιρίες επιμόρφωσης και ανανέωσης της γνώσης. Τα αναλυτικά προγράμματα περιγράφουν τον σκοπό και τους στόχους, τις μεθόδους της διδασκαλίας και τους τρόπους αξιολόγησης με τους πιο σύγχρονους και δημοκρατικούς όρους. Από το σημείο αυτό όμως ως την υλοποίηση κι εφαρμογή τους υπάρχει μια αλυσίδα από πολλούς παράγοντες, τον διδακτικό χρόνο, την αξιολόγηση, κυρίως των εξετάσεων πρόσβασης σε πανεπιστήμια, την εμπειρία των φιλολόγων που είναι υποχρεωμένοι να διδάσκουν ποικίλα αντικείμενα και τις διάφορες παρερμηνείες προερχόμενες από τους διοικητικούς του Υπουργείου Παιδείας και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η εντύπωση των φιλολόγων ότι κάποιος κρίκος της αλυσίδας είναι σπασμένος μεγάλώνει το αίσθημα της ματαιώσης και ενισχύει την αντίσταση τους σε προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις.

Η ιδιότητα του λογοτέχνη οπωσδήποτε επηρεάζει και μπολιάζει τη διδακτική πράξη. Ενισχύει την επιμονή του εκπαιδευτικού να ανακαλύπτει διεξόδους και λύσεις για αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Παράλληλα με τα μαθήματα, που σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα διδάσκει, αναζητεί ευκαιρίες και χρόνο για να φέρει στη συζήτηση με τους μαθητές μου κι άλλα λογοτεχνικά έργα. Έχει στο κέντρο της εκπαιδευτικής πράξης την προσπάθεια να μεταδώσει τη χαρά της δημιουργικής ανάγνωσης και μελέτης. Πιστεύω πως η επιδιωκόμενη δημιουργική γραφή έπεται μιας δημιουργικής χορταστικής ανάγνωσης και βαθύτερης γνωριμίας με σημαντικά λογοτεχνικά έργα.

Νομίζω πως η ιδιότητα του λογοτέχνη διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να ξεφεύγει από τη στερεότυπη εφαρμογή τεχνικών και μεθόδων προσδίδοντας σε αυτές μια δημιουργική πνοή πρωτοτυπίας και ζωντάνιας. Μεταφέρει μια εσωτερική γνώση πάνω στα κείμενα που διδάσκει όπως ο ίδιος την προσλαμβάνει ως πιο μνημένος στα μυστικά της δημιουργίας. Βεβαίως ένας καλός εκπαιδευτικός, φίλος και αναγνώστης της λογοτεχνίας μπορεί εξ ίσου και καλύτερα να οδηγήσει τους μαθητές του σε μια σχέση αγάπης με το λογοτεχνικό βιβλίο. Στη συνέχεια, η δια βίου σχέση των μαθητών τους με τη λογοτεχνία θα ακολουθήσει τις προσωπικές τους ανάγκες κι αναζητήσεις.

Η γλώσσα της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση

Παναγιώτης Νικολαΐδης

Αποτελεί νομίζω κοινό τόπο ότι η σχολική πράξη –θεωρητικά τουλάχιστον– συνιστά τον μεγαλύτερο αγωγό διοχέτευσης της λογοτεχνίας, σε όλες τις χώρες όπου ισχύει ο θεσμός της παιδείας. Ποιήματα ποιητών μας που δεν υπήρχε ποτέ η πιθανότητα να γίνουν ευρέως γνωστά, ενσωματώνονται σε σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής λογοτεχνίας, απασχολώντας κάθε σχολική χρονιά χιλιάδες εκπαιδευτικούς και μαθητές σε Ελλάδα και Κύπρο. Λαμβάνοντας υπόψη, επομένως, αφενός πως το σχολείο για μερικούς ανθρώπους, τους περισσότερους δυστυχώς, είναι ο κύριος χώρος όπου μπορεί κανείς να έρθει σε επαφή με τη λογοτεχνία, και αφετέρου πως στον γρήγορο τεχνολογικό κόσμο της παγκοσμιοποίησης, της κυριαρχίας της εικόνας και του άμεσα ευανάγνωστου, η ουσιαστική συνάντησή μας με τη λογοτεχνία ολοένα συρρικνώνεται, αντιλαμβανόμαστε πλήρως τη σημασία που καταλαμβάνει η διδασκαλία το μαθήματος της λογοτεχνίας στο σχολείο.

Στα προηγούμενα χρόνια, ωστόσο, η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας επικεντρωνόταν στο πραγματολογικό-ενοσιολογικό περιεχόμενο των κειμένων και εξαντλείτο, δυστυχώς, στην ανάδειξη μόνο του αξιακού περιεχομένου. Μόνο πρόσφατα (στο πλαίσιο των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων) εστιάσαμε στον λογοτεχνικό γραμματισμό και στην ανάδειξη της λογοτεχνικότητας. Γι' αυτό και η διδα-

σκαλία των λογοτεχνικών κειμένων, ορθώς κατά την άποψή μου, δεν είναι πλέον μονοκειμενική, αλλά επιχειρείται μέσα στο διαλογικό πλαίσιο της δημιουργικής και κριτικής συνανάντησης δύο τουλάχιστον λογοτεχνικών κειμένων, μια πρακτική που αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη, ενδιαφέρουσα και παραγωγική για τους μαθητές τόσο για τη κατανόηση του περιεχομένου και της μορφής, όσο και για την κριτική αγωγή τους, η οποία συνιστά την ανθρωπολογική βάση της ίδιας λογοτεχνίας.

Παρόλα αυτά, ακόμη και μετά από αυτή την αλλαγή, έχω την αίσθηση ότι η επίταση του λογοτεχνικού γραμματισμού επέφερε τα αντίθετα αποτελέσματα. Εξηγούμαι: Στα νέα τεχνοκρατικά πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας και σε συνδυασμό με την ασφυκτική πίεση (τόσο συναισθηματική όσο και χρονική) που επέφεραν οι εξετάσεις Τετραμήνων, η επαφή-διδασκαλία των κειμένων έγινε τόσο τεχνοκρατική και εξονυχιστική, που κινδυνεύουμε πλέον να χάσουμε το δάσος της λογοτεχνικής απόλαυσης για το δέντρο της λογοτεχνικής ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα ο υπέρ-μετρος τεχνοκρατικός (ως προς τη μορφή), αλλά και μεταφραστικός (ως προς το νόημα) τρόπος προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων έχουν τραυματίσει σε μεγάλο βαθμό την αυθεντική και αυθόρμητη σχέση παιδιών και εκπαιδευτικών με τη λογοτεχνία.

Ενώ, με άλλα λόγια, στα προηγούμενα χρόνια είχαμε τον διδακτικό χρόνο για να διαβάσουμε και να συζητήσουμε με τα παιδιά γύρω από αρκετά λογοτεχνικά κείμενα χωρίς τον φόβο ή το βάρος μιας εργασίας, ενός διαγωνίσματος ή μιας εξέτασης, κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά και μέσα στο ασφυκτικό πλαίσιο των εξετάσεων των Τετραμήνων, η διδασκαλία άλλων κειμένων (εκτός από τα προτεινόμενα κείμενα του Αναλυτικού προγράμματος) ή η είσοδος από την πίσω πόρτα λογοτεχνικών κειμένων μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση (για παράδειγμα η ανάγνωση και ανάλυση του ποιήματος του Π. Μηχανικού «Ονήσιλος» στο μάθημα της ιστορίας), δεν ήταν εύκολο να εφαρμοστούν. Η θεωρητική και ερμηνευτική, με άλλα λόγια, υπερβολή που παρατηρήθηκε λόγω των εξετάσεων των Τετραμήνων, οδήγησε μαθητές και καθηγητές σε μια μηχανιστική και φορτική, πολλές φορές, σχέση-επαφή με τη λογοτεχνία, κάτι με το οποίο ως ποιητής και ως φιλόλογος δεν μπορώ να συμβιβαστώ.

Κι αυτό γιατί η λογοτεχνική μου ιδιότητα έχει επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζω ως αναγνώστης και συνεπακόλουθα διδάσκω ως φιλόλογος τη λογοτεχνία, εστιάζοντας αφενός στη λογοτεχνική απόλαυση και την αισθητική και κριτική καλλιέργεια και αφετέρου στο δημιουργικό άνοιγμα πέρα από τα διδακτέα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θεωρώ ότι πρώτιστος στόχος του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η κατάλυση της παραδοσιακής και, εν πολλοίς, μονοδιάστατης ερμηνευτικής προσέγγισης των κειμένων και η ανάδειξη της ανοικτής και πολλαπλής ερμηνευτικής διάστασης της λογοτεχνίας, ώστε να κατανοήσουν τα παιδιά ότι ο/η κάθε αναγνώστης/-ρια προσλαμβάνει διαφορετικά τα κείμενα λόγω της πολυσημίας της λογοτεχνικής γραφής και των διαφορετικών εμπειριών τους. Επιπρόσθετα, διαβάζοντας

και συζητώντας στην τάξη περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα από όσα προνοούνται στο πρόγραμμα χωρίς το άγχος μιας εξέτασης ή ενός διαγωνίσματος, και ιδιαίτερα κείμενα που αναφέρονται στη σύγχρονη πραγματικότητα και τις ανησυχίες των παιδιών, μπορούμε, νομίζω, να πετύχουμε την ελεύθερη και αυτοπροαίρετη επαφή τους με τη λογοτεχνία και την επίτευξη του σημαντικού στόχου της λογοτεχνικής απόλαυσης. Και με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα είναι πιο πρόθυμα να αναλάβουν ποικίλες δημιουργικές εργασίες (μουσικής σύνθεσης, ζωγραφικής, συγγραφής κειμένων κ. ά.) και να γίνουν με τον δικό τους τρόπο δημιουργοί. Τέλος, η ανάγνωση και παρουσίαση του λογοτεχνικού βιβλίου μέσα στην τάξη, αλλά και η προώθηση του θεσμού της σχολικής βιβλιοθήκης μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά.

Λαμβάνοντας τα πιο πάνω υπόψη, είναι νομίζω σαφές ότι η απουσία μερικές φορές εμπνευσμένων και παθιασμένων με τη λογοτεχνία φιλόλογων (δυστυχώς δεν διαβάζουν και δεν αγαπούν πραγματικά όλοι οι φιλόλογοι τη λογοτεχνία) καθιστά πιο ξερή και ξύλινη τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη σχολική πράξη. Αντίθετα, η παρουσία ενός εκπαιδευτικού που αγαπά και διαβάζει λογοτεχνία, πόσο μάλλον ενός συγγραφέα, που μεταφέρει τους κραδασμούς και τον ενθουσιασμό της δικής του συγγραφικής και αναγνωστικής εμπειρίας στους μαθητές του, είναι καθοριστική για να γίνει το μάθημα της λογοτεχνίας ελκυστικά διδακτό.

Αν η συγγραφική μου ιδιότητα, από τη μια, είναι αναπόσπαστα δεμένη με την διδακτική πράξη, η φιλολογική μου ιδιότητα, από την άλλη, παραμερίζει ενστικτωδώς όταν γράφω. Προσπαθώ πάντα να εισέρχομαι στην ποίηση γυμνός, χωρίς φιλολογικό φορτίο, καθώς θεωρώ ότι το επιστημονικό αυτό βάρος-γνώση, επιβαρύνει το ποίημα με αχρείαστη εγκεφαλικότητα και επιτήδευση, στοιχεία που τραυματίζουν, εντέλει, την ποίηση. Δεν ξεκινώ ποτέ π.χ. να γράφω ένα ποίημα στοχεύοντας να γράψω άρτιο δεκαπεντασύλλαβο ή στοχεύοντας να ανοίξω διακειμενικό διάλογο με τον Σολωμό, τον Μιχαηλίδη ή τον Μόντη, ή ακόμη προσδοκώντας μια φιλόδοξη ερμηνευτική ανάλυση. Έτσι, έχω την αίσθηση πολλές φορές ότι δεν επιλέγω τα θέματά μου, αλλά αντίθετα με επιλέγουν εκείνα. Γι' αυτό η ιδέα ενός ποιήματος έρχεται απολύτως φυσικά και απρόοπτα, σαν αεράκι που μπαίνει ξαφνικά στο δωμάτιο ή σαν αστραπή που σκίζει με φως τον αέρα. Δεν είναι καθόλου τυχαίο, επομένως, το γεγονός ότι η φιλολογική μου εργασία, η συνεχής επαφή μου με τα παιδιά και το σχολείο έχει αποτυπωθεί σε ποιήματά μου φυσικά και αβίαστα. Με άλλα λόγια, ποτέ μου δεν ξεκίνησα να γράφω ένα ποίημα έχοντας πίσω από το μυαλό μου τη φιλολογική μου ιδιότητα. Αυτό θα ήταν πολύ περιοριστικό και για μένα και για το ίδιο το ποίημα.

Η λογοτεχνία στο Λύκειο

Αιμίλιος Σολωμού

Η εφηβική ηλικία είναι ίσως η δυσκολότερη περίοδος στη ζωή ενός ανθρώπου. Κι αυτό μπορεί να το διαπιστώσει καθημερινά ο εκπαιδευτικός στο σχολείο. Οι έντονες και ραγδαίες βιολογικές αλλαγές, οι σχέσεις με τους άλλους, η ανασφάλεια, οι ψυχοσυναισθηματικές μεταπτώσεις, η αναζήτηση της ταυτότητας είναι κάποια από τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο έφηβος. Ο εκπαιδευτικός γίνεται μάρτυρας των αλλαγών και των δυσκολιών στη μετάβαση από την Α΄, στη Β΄ και προς την ωρίμαση στην τελευταία τάξη του Λυκείου. Αυτές οι δυσκολίες υψώνουν ένα επιπλέον εμπόδιο στην προσπάθειά μας να εμπνεύσουμε τα παιδιά, ώστε να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και το βιβλίο.

Γνωρίζουμε πως γίνεται πολύ καλή δουλειά στο Δημοτικό. Το κακό είναι πως όσα τα παιδιά προχωρούν στην εφηβεία, στο Γυμνάσιο και κυρίως στο Λύκειο, το ενδιαφέρον τους για τη λογοτεχνία ατονεί. Στο δημοτικό αγαπούν το βιβλίο, στο Λύκειο το απεχθάνονται.

Ως λογοτέχνες οι οποίοι καλούμαστε να διδάξουμε λογοτεχνία στην τάξη, ερχόμαστε αντιμέτωποι με τη συνειδήσή μας. Γιατί πρέπει να διδάξουμε ένα αντικείμενο που αγαπούμε, ξεκινώντας από μια εντελώς λανθασμένη βάση.

Το εφηβικό βιβλίο οφείλει να αναφέρεται σε σύγχρονα θέματα, που αφορούν τον σημερινό έφηβο. Ο σχολικός εκφοβισμός, η παραβατικότητα, οι σχέσεις των φύλων, η φιλία, η απώλεια, η αποδοχή-απόρριψη, οι οικογενειακές σχέσεις, η κακοποίηση, είναι μερικά από αυτά. Συνήθως ο ρυθμός είναι γρήγορος, η προσέγγιση ρεαλιστική, οι χαρακτήρες λίγο πολύ της ίδιας ηλικίας με τον αναγνώστη. Και πρέπει να είναι αληθοφανείς. Έτσι οι έφηβοι μπορούν να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες του βιβλίου και τα προβλήματά τους. Επομένως, το εφηβικό βιβλίο επιτελεί έναν πολύ σημαντικό ρόλο πέραν των όσων η λογοτεχνία υπηρετεί. Προετοιμάζει τον έφηβο στη μετάβασή του προς την ενήλικη ζωή, την πραγματικότητα και ιδιαίτερα τη δική του πραγματικότητα.

Όμως, δεν διαθέτουν τίποτε από όλα αυτά τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκονται τα παιδιά στην Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Τα αναλυτικά προγράμματα του υπουργείου για τη λογοτεχνία έχουν άλλο προσανατολισμό. Η φιλοσοφία τους είναι να έρθουν τα παιδιά του Λυκείου σε επαφή με τον λογοτεχνικό γραμματισμό, τη λογοτεχνική παράδοση και σημαντικά σύγχρονα νεοελληνικά λογοτεχνικά κείμενα. Αυτό δεν είναι κακό. Ίσα ίσα που επιβάλλεται. Στοχεύουν στη γνωριμία της εθνικής και κοινωνικής ζωής, αλλά και σε πανανθρώπινες αξίες. Ωστόσο, τα αναλυτικά προγράμματα αγνοούν παντελώς τις ανάγκες των παιδιών. Δεν είναι καθόλου επικαιροποιημένα, ώστε να προβληματίσουν, να τα βοηθήσουν να χειρίζονται δύσκολες καταστάσεις, να κρίνουν, να ωριμάσουν. Τουναντίον, τα θέματά τους είναι πολλές φορές παρωχημένα, αναφέρονται σε άλλες εποχές και κοινωνίες. Παράδειγμα είναι το ένα και

μοναδικό λογοτεχνικό βιβλίο που σ' έναν βαθμό αφορά την εφηβεία. Η *Αστροφεγγιά* του Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου διδάσκεται στη Γ' Λυκείου. Είναι θετικό, βέβαια, αλλά οι πρωταγωνιστές είναι έφηβοι, νέοι μιας άλλης εποχής. Οι προβληματισμοί τους δεν ταυτίζονται με τους προβληματισμούς των σημερινών εφήβων. Οι σχέσεις των δύο φύλων, ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς, το κοινωνικό και ιστορικό περίγραμμα είναι εντελώς διαφορετικά. Ασφαλώς στη Γ' Λυκείου τουλάχιστον, επιβάλλεται οι έφηβοι να αναμετρηθούν με βιβλία που υπερβαίνουν την ηλικία τους. Αλλά αυτή η επιλογή πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή. Δεν μπορεί π.χ. ένας από τους βασικούς λόγους αλλαγής του λογοτεχνικού βιβλίου κάθε λίγα χρόνια στη Γ' Λυκείου να είναι η εξάντληση των ερωτημάτων που τίθενται στις παγκύπριες εξετάσεις.

Αν μας νοιάζουν τα παιδιά, αν θέλουμε να αγαπήσουν το βιβλίο, οφείλουμε να συναντήσουμε τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους. Τα δικά μας θέλω πρέπει να βρουν μιαν ισορροπία με τις δικές τους ανάγκες και απαιτήσεις. Διαφορετικά, αγνοούμε, και το Υπουργείο έχει ευθύνη, μια βασική παράμετρο, έναν κανόνα: κάθε βιβλίο, κάθε κείμενο, σήμερα ειδικά, έχει το δικό του κοινό. Χωρίς να σημαίνει πως δεν υπάρχουν εξαιρέσεις, συγκριμένα βιβλία απευθύνονται στα παιδιά, άλλα στους εφήβους, άλλα στους ενήλικες.

Επιπλέον, μια ακόμα σημαντική παράλειψη των αναλυτικών προγραμμάτων στο Λύκειο είναι η απουσία λογοτεχνικών κειμένων της παγκόσμιας λογοτεχνίας. Στην Α' και στη Γ' Λυκείου δεν υπάρχουν ούτε για δείγμα. Μόνο στη Β' Λυκείου προσφέρεται η επιλογή ανάμεσα σε ελληνικά βιβλία και ορισμένα διηγήματα του Μπόρχες. Υπάρχει, βέβαια, το μάθημα της Λογοτεχνίας Προσανατολισμού-Εμβάθυνσης στη Β' και Γ' Λυκείου, αλλά τα παιδιά δεν το επιλέγουν μια και ο τρόπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας τα απωθεί.

Το γνωρίζουμε πολύ καλά από πρώτο χέρι: Τα παιδιά απεχθάνονται τη λογοτεχνία, γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα είναι βαθιά εξετασιοκεντρικό. Τα κείμενα που διδασκονται θα τα εξεταστούν στα διαγωνίσματα και στις εξετάσεις. Αυτό δημιουργεί ανασφάλεια. Επιμένουμε να διδάσκουμε με έναν στείο τρόπο: ανάλυση στίχο προς στίχο, γραμμή με γραμμή, χωρίς φαντασία, χωρίς δημιουργικότητα. Το λογοτεχνικό κείμενο απλώνεται πάνω στο χειρουργικό τραπέζι. Ο εκπαιδευτικός είναι ένας χειρουργός, ο ανατόμος που τεμαχίζει το πτώμα κομμάτι κομμάτι. Είναι ο δρ Τουλπ στο *Μάθημα ανατομίας* (1632), στον διάσημο πίνακα του Ρέμπραντ. Οι μαθητευόμενοι του (στον πίνακα επαγγελματίες της υγείας) μαζεύονται γύρω από το πτώμα, για να παρατηρήσουν τους βραχίονες, τις αρτηρίες, τα νεύρα και τους μυς. Αυτό, ασφαλώς, δεν είναι μάθημα λογοτεχνίας, είναι μια στείρα μαθησιακή διαδικασία. Και οι μαθητές μας δεν τείνουν με πραγματικό ενδιαφέρον μπροστά τα πρόσωπα να κοιτάξουν, δεν εκφράζουν έκπληξη στα πρόσωπά τους, δίψα για μάθηση όπως οι μαθητευόμενοι του δρος Τουλπ. Μάλλον έχουν τη στάση του τελευταίου, αποστασιοποιημένου μαθητευόμενου της ομάδας, ο οποίος δεν κοιτάζει καν το πτώμα και τον δρ Τουλπ· κάπου μακριά πλανάται η σκέψη του (μια εικόνα τόσο γνώριμη

στις σχολικές αίθουσες). Στην περίπτωση μας, βέβαια, το κατακρεουργημένο πτώμα είναι, δυστυχώς, η λογοτεχνία.

Τα τελευταία χρόνια επιμένουμε υπερβολικά στην αφηγηματολογία. Τα παιδιά οφείλουν να ξέρουν, να εντοπίζουν και να εξηγούν κάθε φορά τη συγκεκριμένη επιλογή του συγγραφέα. Η συμπερίληψή σωρείας τόσων τρόπων και τεχνικών όρων στα αναλυτικά προγράμματα δυνητικά αποβλέπει στην εξέταση στο σύνολό τους. Εκπαιδευτικοί και μαθητές αισθάνονται ανασφάλεια, δεν μπορούν να αγνοήσουν την αφηγηματολογία, και γι' αυτό αναγκάζονται να δίνουν περισσότερη βαρύτητα από όσο θα έπρεπε. Δεν επιτυγχάνεται, όμως, η φιλαναγνωσία με αυτή την επιμονή. Έτσι, ουσιαστικά βάζουμε την άμαξα μπροστά από το άλογο, τους τεχνικούς όρους και την υπερβολική ανάλυση, μπροστά από τη φιλαναγνωσία, τη φαντασία και την αισθητική απόλαυση.

Βεβαίως, στα αναλυτικά προγράμματα επισημαίνεται: «Τα στοιχεία της Θεωρίας της Λογοτεχνίας χρησιμοποιούνται ως εργαλεία για το «ξεκλείδωμα» των κειμένων και για την κατάκτηση σημαντικών γνώσεων και δεξιοτήτων λογοτεχνικού γραμματισμού, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση ενός επαρκούς αναγνώστη της Λογοτεχνίας, που θα απολαμβάνει αισθητικά τα λογοτεχνικά κείμενα και θα είναι σε θέση να τα ερμηνεύει και να ασκεί κριτική πάνω σε αυτά».

Όλα αυτά είναι ωραία στη θεωρία, και αρκετά χρήσιμα, ωστόσο απέχουν πολύ από την πράξη και η αναγνωστική απόλαυση απουσιάζει. Το υπουργείο δεν φαίνεται να έχει αντίληψη των δεδομένων που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη (παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία με πολλά μαθησιακά προβλήματα κ.λπ.). Η όλη κατάσταση μάς θυμίζει τον τρόπο διεξαγωγής του Α' Παγκόσμιου Πολέμου. Η στρατιωτική ηγεσία βρισκόταν πολλά χιλιόμετρα πίσω από τα χαρακώματα του μετώπου. Συχνά έδινε οδηγίες στους υφισταμένους της χωρίς να έχει σαφή αντίληψη αυτού που πραγματικά συνέβαινε. Το αποτέλεσμα ήταν η άσκοπη αιματοχυσία.

Στο λογοτεχνικό μάθημα στα σχολεία μας αποκλείεται η αυτενέργεια, η δυναμική μαθησιακή διαδικασία, η δημιουργική γραφή, η συζήτηση και η από κοινού συνδιαμόρφωση ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Άλλωστε, δεν υπάρχει χρόνος. Η πρόσληψη του κειμένου από την πλευρά του αναγνώστη, που έχει γνωρίσει διάδοση στο εξωτερικό και στις πανεπιστημιακές σπουδές, σε μας δεν έφτασε ποτέ, και μάλλον εδώ απαγορεύεται, αποθαρρύνεται. Γιατί, ας δοκιμάσει ένα παιδί να μεταφέρει τη δική του προσωπική πρόσληψη ενός έργου στο διαγώνισμα ή στις εξετάσεις.

Είναι οξύμωρο, τα σχολεία μας να είναι γεμάτα από εφήβους αλλά τα αναλυτικά προγράμματα να αποκλείουν το εφηβικό βιβλίο και τις ανάγκες τους. Το θέατρο του παραλόγου.

Τι πρέπει να γίνει;

Πρώτα πρώτα απαιτείται αλλαγή φιλοσοφίας στα αναλυτικά προγράμματα. Σε πολλές χώρες του εξωτερικού, προβλέπονται στα αναλυτικά και στα ωρολόγια προγράμ-

ματα ώρες επίσκεψης συγγραφέων στα σχολεία. Έτσι, οι συγγραφείς έχουν τακτικές και θεσμοθετημένες συναντήσεις με τα παιδιά, συνομιλούν και διαβάζουν αποσπάσματα από το έργο τους. Οι ενώσεις συγγραφέων συνεργάζονται με τα υπουργεία παιδείας και τα σχολεία. Ασφαλώς απαιτείται ένα κονδύλι για τις συναντήσεις αυτές, αλλά δεν πρόκειται για ιδιαίτερα μεγάλο ποσό. Μάλλον είναι ζήτημα οράματος.

Πρέπει, ακόμα, να πάψει η στεία μαθησιακή διαδικασία λόγω του εξετασιοκεντρικού συστήματος. Τα παιδιά ενδιαφέρονται μόνο για ό,τι προβλέπεται στην εξεταστέα ύλη, όχι τόσο για το αξιακό περιεχόμενο και την αισθητική απόλαυση. Η τελευταία έχει εκλείψει από το σχολείο. Απουσιάζει η χαρά, η διασκέδαση, η φαντασία, η ικανοποίηση από την ανάγνωση της λογοτεχνίας. Συνεπώς, αν μας ενδιαφέρει η φιλιανανωνσία, ας αλλάξουμε φιλοσοφία και προσέγγιση, ή ας αποσυνδέσουμε εντελώς από τις εξετάσεις το μάθημα της λογοτεχνίας, είναι κι αυτή μια κάποια λύσις, ή τουλάχιστον τα παιδιά ας εξετάζονται μόνο σε άγνωστα κείμενα κι ας σεβαστούμε τη δική τους αναγνωστική πρόσληψη. Κι επιτέλους, ας αφήσουμε την ελευθερία στον εκπαιδευτικό και στα παιδιά να μελετήσουν λογοτεχνικά κείμενα της δικής τους επιλογής.

Πώς η λογοτεχνική δημιουργία εμβολιάζει και εμβολιάζεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

Διδάσκοντας λογοτεχνία αισθανόμαστε όσοι γράφουμε λογοτεχνία ότι βρισκόμαστε σ' έναν χώρο οικείο, το εργαστήρι του ποιητή-πεζογράφου δεν το θεωρούμε ξένο, αντίθετα. Μπορούμε να διαισθανθούμε τις διεργασίες που ακολουθούνται από τη στιγμή της σύλληψης μιας ιδέας μέχρι τη γραφή-γέννηση του έργου. Και θα θέλαμε να πούμε στα παιδιά πολύ περισσότερα, αλλά δεν μας επιτρέπεται εξαιτίας του χρόνου και της κυρίαρχης ερμηνείας-ανάλυσης του έργου που διδάσκουμε. Ένας λογοτέχνης ίσως είναι σίγουρα πιο εξοικειωμένος με τη φύση της λογοτεχνίας, τη θεωρία της, τη διαγραφή των χαρακτήρων. Αυτό είναι πλεονέκτημα. Όταν είναι ο ίδιος δημιουργός μπορεί να εντοπίζει και να υπογραμμίζει λεπτομέρειες που χάνονται μέσα στη μεγάλη εικόνα ενός κειμένου, αλλά έχουν μεγάλη βαρύτητα. Συμβαίνει σε όλους μας, εμπειρίες από το σχολείο, γεγονότα, αναμνήσεις, παραλλαγμένα έρχονται και παρεισφρέουν στα κείμενά μας. Είναι πραγματικό πλεονέκτημα ότι βρισκόμαστε κοντά στην ψυχολογία, την ψυχοσύνθεση ενός μαθητή. Ο εκπαιδευτικός συναναστρέφεται καθημερινά με πολλούς εφήβους που βρίσκονται στη μετάβαση προς την ενήλικη ζωή, με μια ευμετάβλητη και ιδιαίτερη ψυχολογία και συμπεριφορά. Καλείται ν' αντιμετωπίσει διαφορετικές περιπτώσεις συχνά την ίδια στιγμή, να χειριστεί προβλήματα μέσα κι έξω από την τάξη. Αυτό βοηθά π.χ. έναν μυθιστοριογράφο στο να διαγράψει τους χαρακτήρες των έργων του. Κι έτσι, εν τέλει, ο εκπαιδευτικός-λογοτέχνης γίνεται ο ίδιος μαθητής στο σχολείο.

Το μάθημα της Λογοτεχνίας στο σχολείο

Αθηνά Τέμβριου

Ως ποιήτρια θα ήθελα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να περιλαμβάνει περισσότερα έργα Κυπρίων λογοτεχνών αλλά και γενικότερα το μάθημα της Λογοτεχνίας να διδάσκεται με τέτοιες μεθοδολογίες ώστε οι στόχοι να είναι περισσότεροι, πολυδιάστατοι και εφικτοί. Είναι καλό το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και το σχολείο να υποκινεί το ενδιαφέρον των παιδιών και να καλλιεργεί την αγάπη για την Λογοτεχνία. Άλλωστε η κοινωνία οφείλει να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τους λογοτέχνες του τόπου, να παροτρύνει τα παιδιά με ταλέντο στη γραφή ώστε να εξελιχθούν σε μελλοντικούς δημιουργούς και φυσικά να προωθείται η βιβλιογνωσία ώστε να έχουν με περισσότερους καλούς αναγνώστες με όραμα την εξέλιξη της Παιδείας.

Δεν αρκεί όμως το όραμα ως σκέψη. Οφείλουμε να πραγματοποιήσουμε τους στόχους που θέτουμε όσον αφορά τη Λογοτεχνία ως μάθημα αλλά και ως χόμπι, συλλογικά και ατομικά, ο καθένας ξεχωριστά δηλαδή, με τον τρόπο του.

Ως καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας και λογοτεχνίας, θεωρώ πως το μάθημα της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας είναι ένα, εκτός αν αναφερόμαστε στην Γραμματική. Ο μαθητής / μαθήτρια μπορεί να μαθαίνει την γλώσσα μέσα από τα κείμενα, την ποίηση, το θεατρικό έργο και άλλα. Η ανάλυση της γλώσσας δηλαδή να εμπεριέχεται στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Μέχρι σήμερα, τα Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα μαθαίνονται σε χαμηλά επίπεδα με την κατανόηση μικρών κειμένων και σε ψηλότερα επίπεδα με άρθρα. Στους δείκτες επάρκειας και επιτυχίας όμως υπάρχει η ποίηση και τα μικρά δρώμενα. Είναι ωφέλιμο εμείς οι εκπαιδευτικοί να τα αξιοποιούμε όσο μπορούμε και όσο μας επιτρέπει το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών μας.

Αναμφίβολα η διδασκαλία μπορεί να γίνει ευχάριστη και επιτυχημένη αν υιοθετήσουμε μεθοδολογίες διδασκαλίας από άλλα σημαντικά της εποχής μας εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία έχουν επιδείξει σημαντικό έργο και για τα οποία μαθητές και μαθήτριες έχουν εκφράσει την ικανοποίησή τους. Αναφέρω το Αγγλοαμερικανικό σύστημα όσον αφορά την διδασκαλία της Γλώσσας, το οποίο έχει καταφέρει να αναπτύξει δεξιότητες και να εμψυχήσει τον ζήλο στους μαθητές και μαθήτριες. Τα παιδιά μαθαίνουν να αναλύουν, να εξελίσσουν την κριτική τους σκέψη και να επεκτείνουν τον γραπτό τους λόγο δίχως να βασίζονται στην αποστήθιση πληροφοριών. Επίσης, αναπτύσσουν δεξιότητες όπως το να κάνουν τις δικές του σημειώσεις και έτσι δεν εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους καθηγητές τους.

Συγκεκριμένα στο μάθημα των Αγγλικών εφαρμόζω ό,τι είναι εφικτό σύμφωνα με τα δεδομένα που υπάρχουν, αξιοποιώντας ποίηση, διαλόγους, και διηγήματα, μέχρι και τους μύθους του Αισώπου για να διδάξω από γραμματική μέχρι κατανόηση κειμένου, γραφή και προφορική εξάσκηση της Αγγλικής γλώσσας. Τα παιδιά απασχολούνται δημιουργικά με κάτι διαφορετικό, δεν νιώθουν ανία και μαθαίνουν ευκολότερα.

Υιοθετώντας επίσης την μέθοδο, ερώτηση – απάντηση, το μάθημα αποπερατώνεται με την συμμετοχή των μαθητών (μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας).

Είναι γεγονός πως ο εκπαιδευτικός στις μέρες μας αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα αφού η έννοια της Παιδείας έχει διαφοροποιηθεί. Η παρακμή της εποχής έχει δημιουργήσει ένα φαύλο κύκλο ματαιοπονίας όσον αφορά το μορφωτικό κοινωνικό επίπεδο. Στον τόπο μας οι άνθρωποι δεν διαβάζουν, αρκετά βιβλιοπωλεία έχουν μετατραπεί σε χαρτοπωλεία με σχολικά είδη και κάποια έχουν κλείσει. Άρα τι μπορούμε να κάνουμε για να αγαπήσει το παιδί το λογοτεχνικό βιβλίο;

Θα ήταν καλό να αξιοποιηθούν οι βιβλιοθήκες των σχολείων, γυμνασίων και λυκείων για να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να διαβάζουν σε αυτό τον χώρο αλλά κυρίως να δανείζονται βιβλία. Σε μια χώρα όπου οι άνθρωποι δεν έχουν προτεραιότητα την πνευματική τους εξέλιξη αλλά χτίζουν κάστρα στην άμμο, είναι θέμα χρόνου να επηρεαστεί αρνητικά και το σύστημα εκπαίδευσης. Η αφύπνιση είναι μια άμεση αναγκαιότητα, ιδιαίτερα όταν όσοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν για το καλύτερο έχουν γίνει γραφικοί ή ακατανόητοι για αυτά τα οποία πρεσβεύουν.

Δυστυχώς η διδασκαλία της Λογοτεχνίας σήμερα εξαρτάται κυρίως από τον εκπαιδευτικό, καθότι ο κάθε ένας υιοθετεί αυτές τις μεθοδολογίες που θεωρεί χρησιμότερες. Επίσης, λίγα είναι τα παιδιά που ενδιαφέρονται για Λογοτεχνία κι αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως το σύστημα αδυνατεί να εμπνεύσει τα περισσότερα. Στο μάθημα των Αγγλικών όμως, πιστεύω υπάρχει ένα πιο συγκροτημένο σύστημα λόγω συνεχούς επιμόρφωσης και υιοθέτησης θετικών στοιχείων από το Βρετανικό σύστημα εκπαίδευσης. Αναμφίβολα, θα ήταν ακόμα καλύτερα αν υιοθετούσαμε και άλλα στοιχεία, όπως για παράδειγμα την διδασκαλία της Ποίησης μέσω των αισθήσεων (Sense Poetry).

Γενικά όμως το μάθημα των Αγγλικών αναβαθμίζεται. Γίνονται δηλαδή αναγκαίες αλλαγές και δίνονται και κίνητρα για δημιουργική εργασία. Θα ήταν καλό όμως, όπως ανέφερα πιο πάνω να αξιοποιηθεί ουσιαστικά η Λογοτεχνία. Ας μην αγνοούμε το γεγονός πως ένα καλλιεργημένο παιδί δύναται να είναι πιο αποτελεσματικό και στα υπόλοιπα μαθήματα.

Τα ωφέληματα που προσφέρει το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι πολυσήμαντα. Οι μαθητές και μαθήτριες αποκτούν αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη όταν καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, δεξιότητες επικοινωνίας όταν ενεργοποιείται ο διάλογος, φαντασία όταν δημιουργούν στη σκέψη τους εικόνες, δημιουργικότητα όταν εμπνέονται για να εκφραστούν, ενσυνειδητότητα όταν μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται και να βιώνουν την στιγμή, όπως επίσης να συγκεντρώνονται και να αξιοποιούν το χρόνο τους. Επιπρόσθετα, η γλώσσα και η κουλτούρα είναι αλληλένδετες έννοιες. Ο άνθρωπος που γνωρίζει την κουλτούρα του μεταγγίζεται με την αίσθηση του πολιτισμού και ό,τι αυτή προσφέρει, όπως ολοκλήρωση προσωπικότητας και μια συνεχή πολιτισμική εξέλιξη.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί και η σχέση της Λογοτεχνίας με άλλες μορφές δημιουργίας όπως είναι η μουσική και η τέχνη. Πολλοί ζωγράφοι και μουσικοί έχουν εμπνευστεί από σπουδαία λογοτεχνικά έργα και αρκετοί από αυτούς έχουν εμπνεύσει ποιητές και συγγραφείς. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδυάσουν κι άλλες τέχνες στο μάθημα της γλώσσας ώστε να εμψυχήσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους. Συνεπώς, στα μουσικά γυμνάσια και λύκεια, τα παιδιά θα ήταν ευτυχισμένα αν η μουσική είχε κάποιο σημαντικό ρόλο στα γλωσσικά μαθήματα.

Αν εμβαθύνουμε στην έννοια της γλώσσας, μπορούμε να αντιληφθούμε πως δεν είναι μόνο ένα εργαλείο επικοινωνίας, αλλά κάτι περισσότερο. Η γλώσσα όταν αξιοποιείται μεταμορφώνεται σε τέχνη, η οποία εκφράζει την κουλτούρα και την πνευματικότητα του ανθρώπου. Η συγκροτημένη Παιδεία ενός τόπου εξαρτάται άμεσα σε μεγάλο βαθμό από την καλλιέργεια των γλωσσικών μαθημάτων για αυτό οφείλουμε να τα εξελίξουμε αλλά και να τα προσαρμόσουμε στην σημερινή εποχή χωρίς να αλλοιώσουμε την ουσία την ανθρωποκεντρικής εκπαίδευσης.

Σκέψεις για το μάθημα της λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση

Μαρία Τζιαούρη Χίλμερ

Το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι – ή καλύτερα θα έπρεπε να είναι – ένα από τα πιο ωραία μαθήματα στη Μέση Εκπαίδευση. Όμως θεωρώ, ότι υπάρχουν πολλά προβλήματα στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος σήμερα. Αρχικά, το γεγονός ότι στα Γυμνάσια και στα Λύκεια η λογοτεχνία είναι μετρήσιμη σε βαθμό. Από τη στιγμή που στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αξιολογούμε τη Λογοτεχνία, τότε χάνεται η ομορφιά του λογοτεχνικού έργου. Κατακερματίζουμε ένα πεζό ή ένα ποίημα σε αφηγηματικές τεχνικές, κανόνες, θεωρία στη θεωρία με αποτέλεσμα οι μαθητές να βαριούνται και κατ' επέκταση να μην έχουν κανένα απολύτως ενδιαφέρον για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Κάτι που βρίσκω απολύτως λογικό. Παίρνουμε στίχο-στίχο, παράγραφο- παράγραφο, υπεραναλύουμε την κάθε λέξη του κειμένου, κι έτσι χάνεται η ομορφιά, η απόλαυση και η συγκίνηση που μας προκαλεί ένα λογοτεχνικό έργο. Επίσης, ο χρόνος που έχουμε στη διάθεσή μας, μάς «κυνηγάει» να διδάξουμε σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου συγκεκριμένα κείμενα σε συγκεκριμένες διδακτικές ώρες, κι αυτό μας εγκλωβίζει σαφώς εις βάρος της χαράς και της μαγείας του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

Δεύτερο πρόβλημα είμαστε οι ίδιοι οι καθηγητές. Πόσοι αλήθεια φιλόλογοι τελειώνουν τις σπουδές τους και ανοίγουν ένα λογοτεχνικό βιβλίο στο υπόλοιπο της ζωής τους; Ή πόσοι από μας διαβάζουμε λογοτεχνία και ποίηση εκτός από την ύλη που

πρέπει να διδάξουμε; Με ενοχλεί ν'ακούω συναδέλφους να κοκορεύονται πως διαβάζουν βιβλία, αλλά μόνο το καλοκαίρι. Άρα, πώς αγαπάς το αντικείμενο που διδάσκεις, αλλά εσύ ο ίδιος δεν διαβάζεις κάτι άλλο πέραν από τα «υποχρεωτικά» για το μάθημα της Λογοτεχνίας; Και φυσικά οι γονείς στο σπίτι. Πόσοι αλήθεια διαβάζουν λογοτεχνία και δημιουργούν τις συνθήκες, ώστε και τα παιδιά τους να διαβάζουν και να αγαπάνε και αυτά την λογοτεχνία;

Τέλος, ένα άλλο πρόβλημα που εντοπίζω είναι ότι δεν διδάσκουμε στα σχολεία αρκετή σύγχρονη και εντόπια λογοτεχνία, κάτι που θα έκανε πιο ελκυστικό το μάθημα στους έφηβους μαθητές μας. Πιστεύω, π.χ., πως θα τους αφορούσε ή θα ταυτίζονταν περισσότερο με ένα λογοτεχνικό κείμενο ενός νέου ή μιας νέας συγγραφέως από την Κύπρο άρα με παλαιότερους συγγραφείς, χωρίς αυτό να μειώνει το κύρος του έργου τους. Αν, π.χ. στην τάξη μου διάβαζα από το τελευταίο βιβλίο της Αυγής Λίλη *Ρυζόχαρτο* το μικρό πεζό με τον τίτλο «Μέσα του Νιόβρη», το οποίο αναφέρεται στην Επέτειο της Ανακήρυξης του Ψευδοκράτους μέσα από τα μάτια μιας εφηβης μαθήτριας, γραμμένο στην κυπριακή διάλεκτο, τότε πιστεύω πως αυτό το κείμενο θα μιλούσε σε μεγάλο βαθμό στους μαθητές μου και θα δημιουργούσε έδαφος για πολλή συζήτηση, κάτι που παρατηρώ τα τελευταία χρόνια πως χρειάζεται άμεσα στην εκπαιδευτική πράξη.

Συμπερασματικά, πιστεύω, πως η δημιουργικότητά μας ως εκπαιδευτικών-λογοτεχνών εμβολιάζει και εμβολίζεται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αρκετοί από εμάς προσεγγίζουμε τα λογοτεχνικά κείμενα που καλούμαστε να διδάξουμε με πάθος κι αγάπη, χωρίς να καταπιέσουμε – ίσως, λεω – τον λογοτέχνη μέσα μας εξαιτίας της χρονικής πίεσης στην οποία βρισκόμαστε να διδάξουμε την ύλη. Εν κατακλείδι, είσαι δεν είσαι λογοτεχνης, δεν παύεις να είσαι δάσκαλος και αυτό που κάνεις ως λειτούργημα θεωρώ πως πρέπει να το κάνεις με περισσή αγάπη και ευθύνη. Όπως ο αρχιτέκτονας ξέρει πώς αν χτίσει σωστά το οικοδόμημά του θα στέκεται εκεί για αιώνες, έτσι και ο δάσκαλος ξέρει πως, αν χτίσει με αγάπη και ειλικρίνεια, αυτό που χτίζει θα υπάρχει για πάντα. Αποτελεσματικότερο για όλους που εμπλέκονται στην διδακτική πράξη είναι να βρεθεί μια σύνδεση, μια σχέση ανάμεσα στο λογοτεχνικό έργο και τον εμπειρικό κόσμο.

Βιογραφικά
των συντελεστών του τόμου

Αφροδίτη Αθανασοπούλου

Η Αφροδίτη Αθανασοπούλου είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Νεοελληνικής Φιλολογίας στο Τμήμα Βυζαντινών και Νεοελληνικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Έχει διδάξει επίσης στα Πανεπιστήμια της Padova, της Πάτρας, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τα βασικά ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τον ελληνικό Ρομαντισμό, με έμφαση στο έργο του Διονυσίου Σολωμού, την πεζογραφία του Νίκου Καζαντζάκη, τη Μετρική, τις σχέσεις Ιστορίας – Λογοτεχνίας και τη Διδακτική της Λογοτεχνίας. Έχει συμμετάσχει σε πολλά Συνέδρια και Ημερίδες για θέματα και συγγραφείς της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Διδακτικής της, ενώ εργασίες της έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά και συλλογικούς τόμους στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Είναι η συγγραφέας του βιβλίου *Ιστορία και Λογοτεχνία σε διάλογο* (Επίκεντρο, 2016), ενώ πρόσφατα κυκλοφόρησε το βιβλίο της *Σχήματα λόγου* (Μεταίχμιο, 2022) και η *Αλληλογραφία Στυλιανού Αλεξίου – Λεύκιου Ζαφειρίου* με δική της επιμέλεια και σχολιασμό (Το Ροδακίό, 2022). Έχει επίσης μεταφράσει (από τα ιταλικά) ή/και επιμεληθεί μελέτες και τόμους με σημαντική απήχηση στις Νεοελληνικές Σπουδές (για τον Κορνάρο, τον Κάλβο, τον Καβάφη, τον Σικελιανό, τους λογοτεχνικούς τόπους, την αφηγηματολογία). Είναι η συντάκτρια του Προγράμματος Σπουδών Λογοτεχνίας στην κυπριακή εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και η Συντονίστρια της Συντακτικής Ομάδας των νέων διδακτικών εγχειριδίων για το Γυμνάσιο *Ο λόγος ανάγκη της ψυχής*. Περισσότερα για το επιστημονικό και συγγραφικό έργο της στο: <https://ucy.academia.edu/AfroditiAthanasopoulou>

Χρυσάνθη Δημητρίου

Η Χρυσάνθη Δημητρίου είναι κάτοχος πτυχίου (Πανεπιστήμιο Κύπρου) καθώς και μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου στις Κλασικές Σπουδές (MPhil University of Cambridge, PhD University of Leeds). Η έρευνα και οι δημοσιεύσεις της εστιάζονται κατά κύριο λόγο στη ρωμαϊκή κωμωδία, τα αρχαία υπομνήματα, την πρόσληψη της κλασικής λογοτεχνίας στην Ύστερη Αρχαιότητα και τον Μεσαίωνα, καθώς και στη θέση του μαθήματος των Λατινικών στην εκπαίδευση, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Έχει συνδιοργανώσει επιστημονικά συνέδρια στην Κύπρο και το εξωτερικό και έχει διδάξει ως συνεργάτις μαθήματα Κλασικών Γλωσσών στο University of Leeds, στο Πανεπιστήμιο Κύπρου και στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, όπου και συντόνισε τη δημιουργία του πρώτου (και μοναδικού μέχρι στιγμής) μαθήματος Λατινικών που διδάσκεται εξ αποστάσεως στα ελληνικά. Ήταν επίσης η συντονίστρια του πρώτου Θερινού Σχολείου Κλασικών Γλωσσών της Θεολογικής Σχολής της Εκκλησίας της Κύπρου. Από το 2020 υπηρετεί ως Καθηγήτρια Φιλολογικών στη Μέση Εκπαίδευση, ενώ από τη σχολική χρονιά 2022-2023 υπηρετεί και ως Σύμβουλος (Τομέας Μεταναστευτικής Βιογραφίας). Είναι Γραμματέας του Κέντρου Λογοτεχνικών και Πολιτισμικών Σπουδών και Μέλος του Δ.Σ. του Συνδέσμου Ελλήνων Φιλολόγων Κύπρου «Στασίνοζ».

Παναγιώτης Θωμά

Ο Παναγιώτης Θωμά γεννήθηκε στη Λάρνακα το 1981. Σπούδασε θεολογία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και έλαβε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών από το Holy Cross Greek Orthodox School of Theology στη Βοστώνη (2005). Αναγορεύτηκε διδάκτορας θεολογίας από το Αριστοτέλειο μετά από έγκριση διατριβής του για την έννοια του οικείου τύπου στο έργο των Ν. Γ. Πεντζίκη και Wendell Berry (2010). Δίδαξε Θρησκευολογία στην Αγγλική Σχολή Λευκωσίας (2012-2022) και Διδακτική των Θρησκευτικών στην Προδημοτική/Δημοτική Εκπαίδευση στο Παν/μιο Frederick ως επισκέπτης λέκτορας (2012-2018). Από το 2015 έως το 2017 δίδαξε το Μεταπτυχιακό Σεμινάριο «Θεολογία και Πολιτισμός» στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Παν/μίου Κύπρου. Από το 2022 κ.ε. διδάσκει σε Δημόσια Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης. Άρθρα και μελέτες του έχουν δημοσιευτεί σε ελληνόφωνα και αγγλόφωνα περιοδικά. Δημοσίευσε δύο μονογραφίες: *Τόπος Χρονοποιός. Κοινότητα, Φιλοπατρία, Ετεροτοπία και ο τόπος των Εσχάτων στα κείμενα των Νίκου Γ. Πεντζίκη και Wendell Berry* (Αρμός 2017) και *Διαρρηγνύοντας την Αμφιβολία* (Αρμός 2020). Είναι αρχισυντάκτης του ηλεκτρονικού περιοδικού *Συμβολή* της Ι. Μη/λεως Κυρηνείας. Μετά από ένταξη στο Μητρώο Εκπαιδευτών (2018) διατηρεί συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Έχει συμμετάσχει, μεταξύ άλλων, σε δύο συνέδρια της Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου (2013 και 2015) και σε συνέδρια για τη σχέση θεολογίας και λογοτεχνίας. Έχει μεταφράσει παραμύθια του Όσκαρ Ουάιλντ και της Σέλιμα Λάγκερλεφ (Αρμός, 2013-2015) και έχει δημοσιεύσει τα παραμύθια *Δροσοσταλίδα* (Ακτίς 2012) και *Η χορωδία των Χριστουγέννων* (Αρμός 2016) και το αφήγημα *Ο Μονόλογος του Σαλιγκαριού* (Αρμός 2022). Διηγήματά του έχουν δημοσιευτεί στα περιοδικά *Πόρφυρας* και *Το Κοράλλι*, καθώς και στον τόμο *Memories of Yesterday* (Πορεία 2019). Τραγούδια σε στίχους του δημοσιεύονται στις δισκογραφικές εργασίες του Γιώργου Καλογήρου *Καλά το λεν για το φεγγάρι* (ILP Productions 2009) και του Χρυσόστομου Σταμούλη *Αγάπη σ' αγαπάω και Γελάς* (Αρμός 2013 και 2020).

Κυριάκος Ιωάννου

Ο Κυριάκος Ιωάννου είναι διδάκτορας Νεοελληνικής Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, μεταδιδακτορικός ερευνητής στο ίδιο πανεπιστήμιο, διδάσκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και υπεύθυνος έκδοσης του φιλολογικού και λογοτεχνικού περιοδικού *Κυπριακή Εστία*. Έχει συγγράψει/επιμεληθεί 14 βιβλία, ενώ περισσότερες από 80 επιστημονικές εργασίες του έχουν δημοσιευτεί μεταξύ άλλων σε σύμμεικτους τόμους, σε πρακτικά διεθνών συνεδρίων και σε διάφορα κυπριακά, ελληνικά και διεθνή περιοδικά. Αντικείμενο των ερευνητικών ενδιαφερόντων του αποτελούν η κυπριακή και η ευρύτερη νεοελληνική λογοτεχνία, η εκδοτική των κειμένων και η επιμέλεια των εκδόσεων, οι αρχειοδιφικές, παλαιογραφικές και βιβλιογραφικές αναζητήσεις, καταγραφές κτλ., καθώς και η κυπριακή λογοτεχνική κριτική κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου. Τον Σεπτέμβριο του 2021, ο Κυριάκος Ιωάννου ανακηρύχθηκε επίτιμος δημότης του Δήμου Λευκονόικου για την επιστημονική συμβολή του στην ανάδειξη του ποιητικού έργου του Βασίλη Μιχαηλίδη.

Ευαγγελία Κούννου

Η Ευαγγελία Κούννου κατάγεται από την Λευκωσία. Είναι Φιλολόγος, απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Ειδική Αγωγή από το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Τα τελευταία τρία χρόνια εργάζεται ως φιλόλογος στη Σχολή Κωφών, Γεώργιος Μάρκου. Τα ενδιαφέροντα της επικεντρώνονται στην διδακτική μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο.

Ευφροσύνη Μαντά-Λαζάρου

Η Ευφροσύνη Μαντά-Λαζάρου σπούδασε Ελληνική Φιλολογία στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Εργάστηκε στη Μέση Εκπαίδευση και στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Υπουργείου Παιδείας ως συντονίστρια Προγραμμάτων Λειτουργικού Αλφαριθμητισμού. Από το 2003 μέχρι το 2011 υπηρέτησε στα Σχολεία Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας της εντός των Τειχών Λευκωσίας για τον σχεδιασμό και εφαρμογή εκπαιδευτικών και κοινωνικών προγραμμάτων για μετανάστες και πολιτικούς πρόσφυγες. Τιμήθηκε με το Κρατικό βραβείο ποίησης για το έργο της *Ο Νώε στην πόλη* (Πλανόδιον, 2012).

Ποιητικά έργα: *Οι Μέρες Υφάντρες Οι Νύχτες Γυμνές* (Λευκωσία 2002), *Το Μέσα Φόρεμα* (Αφή, 2011), *Ο Νώε στην πόλη* (Πλανόδιον 2012), *Ναρκοσυλλέκτρια* (Γαβριηλίδης 2014), *Κρανίο Κύκλωπα* (Εντευκτήριο 2019), *Ένα δέντρο λιβάνι και πάλι ο ξηρανθός* (Βακχικό 2020).

Πεζά: *Χωρίς την Αριάδνη. Στη χώρα του αυτισμού παρέα με την ποίηση* (Γκοβόστης 2006), *Φίλε μου εγώ δεν είμαι σαν και σένα* (Λευκωσία 2006).

Ο Νώε στην πόλη, μεταφράστηκε στα ιταλικά από τον C. Sangiglio. Ο *Νώε στην πόλη* και η *Ναρκοσυλλέκτρια* μεταφράστηκαν στα σερβικά από τον Sasha Djordjevic. Τιμήθηκαν αντίστοιχα από την Ένωση Μεταφραστών Λογοτεχνίας της Σερβίας και από την Ακαδημία Επιστημών και Τεχνών της Σερβίας.

Νίκη Μελανίδου

Η Νίκη Μελανίδου είναι απόφοιτη του Τμήματος Βυζαντινών και Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κύπρου (Πτυχίο Βυζαντινών και Νεοελληνικών Σπουδών και Μεταπτυχιακό Νεοελληνικής Φιλολογίας). Ολοκλήρωσε τις διδακτορικές της σπουδές στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στο πρόγραμμα «Αναλυτικά Προγράμματα, Διδασκαλία και Συγκριτική Παιδαγωγική με επόπτρια την Καθηγήτρια Μαίρη Κουτσελίνη. Το θέμα της διατριβής της είναι «Coaching/Καθοδήγηση για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης στη βάση δεικτών επιτυχίας και επάρκειας στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης». Η Δρ Μελανίδου είναι καθηγήτρια στην Αγγλική Σχολή Λευκωσίας και Ειδική Επιστήμονας Διδασκαλίας στο Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Κύπρου. Έχει παρουσιάσει την εργασία της σε διεθνή συνέδρια στο Λονδίνο, στην Αθήνα και στο Άμστερνταμ. Αυτήν την περίοδο ασχολείται με τη συγγραφή υλικού με σκοπό τη δημοσίευση άρθρων, με διαλέξεις καθώς και με επιμορφώσεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το υλικό της, που σχετίζεται κυρίως με τους τρόπους βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας, αναρτάται και στη σελίδα της στο Facebook: <https://www.facebook.com/pedagogy.cy>

Μαρία Α. Μίτλεττον

Η Μαρία Α. Μίτλεττον γεννήθηκε στην Κύπρο και σπούδασε Κλασική Φιλολογία, Φιλοσοφία και Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο. Εργάζεται ως Φιλολόγος στη Μέση Εκπαίδευση. Εξέδωσε την ποιητική συλλογή «Γυναικών Λόγος (Το παράπονο της σφαγμένης ιέρειας)», τη συλλογή πεζογραφημάτων «Η μονομερής μας αλληλογραφία» και το θεατρικό «Το πλοίο» (εκδόσεις Ζωή και Τέχνη). Σε συνεργασία με τη Χρίστια Μίτλεττον έγραψε τα θεατρικά «Η του Σωκράτους δίκη εν θεάτρῳ» και «Η δίκη του Ορέστη εν θεάτρῳ» (εκδόσεις Hippasus). Κείμενά της δημοσιεύονται σε ελληνικά λογοτεχνικά περιοδικά και άρθρα της εκπαιδευτικού περιεχομένου στον ιστότοπο Paideia News.

Μαριλένα Νεοκλέους

Η Μαριλένα Νεοκλέους είναι Φιλολόγος στην Αγγλική Σχολή Λευκωσίας. Αποφοίτησε με άριστα από το Πανεπιστήμιο Κύπρου με Πτυχίο Βυζαντινών και Νεοελληνικών Σπουδών και μεταπτυχιακό δίπλωμα Νεοελληνικής Φιλολογίας. Τα τελευταία δώδεκα χρόνια διδάσκει νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία στην Αγγλική Σχολή Λευκωσίας και παράλληλα συντονίζει τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Στο πλαίσιο της δραστηριοποίησης της στην Κοινότητα Διδασκαλίας και Μάθησης του σχολείου της, έχει συμβάλει στη διεξαγωγή σεμιναρίων επαγγελματικής ανάπτυξης σε συναδέλφους σε θέματα όπως: η διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, η υποβολή ερωτήσεων και η ενεργή μάθηση. Κατέχει τον τίτλο της Microsoft Innovative Educator Expert για τα τελευταία δύο χρόνια και με αυτή την ιδιότητα έχει προσφέρει εργαστήρια σε συναδέλφους, δια ζώσης και διαδικτυακά, για εφαρμογές της Microsoft με έμφαση στη συμπεριληπτική μαθησιακή εμπειρία και στην ενδυνάμωση κάθε μαθητή (One Note, Forms, Teams, Flip). Στο παρελθόν έχει εργαστεί ως ειδική επιστήμονας σε ιδιωτικό Πανεπιστήμιο διδάσκοντας την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Παναγιώτης Νικολαΐδης

Ο Παναγιώτης Νικολαΐδης γεννήθηκε στη Λευκωσία το 1974 και εργάζεται ως φιλόλογος στη Μέση εκπαίδευση. Έχει εκδώσει τις ποιητικές συλλογές *Σαν ίαμβος καθρέφτης* (Πλανόδιον, Αθήνα 2009, Κρατικό Βραβείο Πρωτοεμφανιζόμενου Λογοτέχνη)· *Ξενιτεύομαι μ' ένα φωνήεν* (Πλανόδιον, Αθήνα 2012)· *Οινοποίηση* (ιδιωτική έκδοση, Κύπρος 2014)· *Παραλογή* (Gutenberg, Αθήνα 2016)· *Μια στο λευκό και δυο στο μαύρο. Σονάτα για την αφαίρεση* (Θράκα, Αθήνα 2017, μαζί με τον ποιητή Μιχάλη Παπαδόπουλο)· *Η νύφη του Ιούλη* (Σμίλη, Αθήνα 2019, Βραβείο Jean Moreas για την καλύτερη ποιητική συλλογή στην Ελλάδα το 2019 και συμπερίληψη στη βραχεία λίστα των Κρατικών βραβείων Ελλάδας) και τέλος *Ριμαχό* (Σμίλη, Αθήνα 2022, Κρατικό Βραβείο Λογοτεχνίας). Έχει εκδώσει επίσης τη μελέτη *Με λογισμό και μ' όνειρο. Σκέψεις πάνω σε δύο ποιήματα και δύο δοκίμια του Θεοδόση Νικολάου* (Ακτίς, Κύπρος 2016), τη συναγωγή κριτικών κειμένων *Η γενιά της κατοχής και της αφθονίας. 14 κριτικά κείμενα για τη σύγχρονη ποίηση στην Κύπρο μετά το '90* (Διόραμα, Κύπρος 2018), καθώς και τη μελέτη *Έλενα Τουμαζή Ρεμπελίνα. Εισαγωγή στο έργο της* (Διόραμα 2020). Επίσης, μαζί με τον ποιητή Γιώργο Χριστοδουλίδη εξέδωσαν την *Ανθολογία Κυπριακής Ποίησης 1960-2018* (εκδ. Κύμα 2018). Ποιήματά του έχουν μεταφραστεί στις κυριότερες ευρωπαϊκές γλώσσες.

Παναγιώτης Πέτσας

Ο Παναγιώτης Πέτσας γεννήθηκε στη Λευκωσία. Σπούδασε Ελληνική Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Δημόσια Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Έχει, παράλληλα, εξειδικευτεί στον τομέα της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης, αποκτώντας το Diploma on Learning & Development από το Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD). Εργάστηκε ως Διοικητικός Λειτουργός στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού και ως Λειτουργός Επιμόρφωσης στην Κυπριακή Ακαδημία Δημόσιας Διοίκησης. Τα τελευταία χρόνια υπηρετεί ως Καθηγητής Φιλολογικών στη Μέση Εκπαίδευση.

Στα τέλη του 2021 εξέδωσε την πρώτη του ποιητική συλλογή με τίτλο «Στον κύκλο του Οδυσσέα». Για το βιβλίο του αυτό απέσπασε το βραβείο του πρωτοεμφανιζόμενου λογοτέχνη από τον Όμιλο Λογοτεχνίας και Κριτικής για εκδόσεις του 2021. Ποιήματά του έχουν δημοσιευτεί στον εγχώριο τύπο και σε λογοτεχνικούς ιστοχώρους.

Ευανθία Πολυβίου

Η Ευανθία Πολυβίου είναι ιδρυτικό μέλος και Πρόεδρος του Κέντρου Λογοτεχνικών και Πολιτισμικών Σπουδών (ΚΕΛΟΠΟΣ). Κάτοχος διδακτορικού στην Ιστορία και τον Πολιτισμό της Αρχαιότητας από το Πανεπιστήμιο της Σορβόνης (Sorbonne-Paris IV), πραγματοποίησε πτυχιακές σπουδές Κλασικής Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Κύπρου και μεταπτυχιακές σπουδές στην Αρχαία Ιστορία, Επιγραφική και Ιστορία των Αρχαίων Θρησκειών στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου (University College London), το Πανεπιστήμιο της Πάδοβα στην Ιταλία (Università degli Studi di Padova) και στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης (Sorbonne-Paris IV). Στην διάρκεια των σπουδών της στο Παρίσι διετέλεσε υπότροφος του Ιδρύματος Λεβέντη. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της αφορούν κυρίως σε θέματα πολιτικής ιστορίας των Ιουδαίων κατά την Ελληνιστική και Ρωμαϊκή περίοδο, καθώς και σε διαθεματικά ζητήματα γύρω από τη διαπλοκή ιστορίας και λογοτεχνίας. Έχει συμμετάσχει στη διοργάνωση επιστημονικών και εκπαιδευτικών συνεδρίων και ημερίδων και έχει διδάξει ως ειδική επιστήμων στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου. Εργάζεται ως καθηγήτρια Ελληνικών στην Αγγλική Σχολή Λευκωσίας.

Αιμίλιος Σολωμού

Ο Αιμίλιος Σολωμού γεννήθηκε το 1971. Σπούδασε Ιστορία-Αρχαιολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Δημοσιογραφία σε σχολή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προχώρησε σε μεταπτυχιακές σπουδές στη Νεοελληνική Φιλολογία στο Παν. Κύπρου. Εργάστηκε ως δημοσιογράφος σε πρωινή καθημερινή εφημερίδα. Είναι εκπαιδευτικός στη Μέση Εκπαίδευση. Δηγήματά του δημοσιεύτηκαν σε περιοδικά και συμπεριλήφθηκαν σε ανθολογίες στην Κύπρο και στο εξωτερικό. Έχει εκδώσει τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας *Το σκιάχτρο* (2000, αυτοέκδοση και 2018, Πατάκης), *Το ποτάμι* (2020, Πατάκης) και τα μυθιστορήματα για ενήλικες *Ωσπερ στρουθίον, τάχος επέτασας* (2003), *Ένα τσεκούρι στα χέρια σου* (2007, Άνευ, Κρατικό Βραβείο Μυθιστορήματος), το *Ημερολόγιο μιας απιστίας* (2012, Ψυχογιός, Βραβείο Λογοτεχνίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης) και *Το μίσος είναι η μισή εκδίκηση* (2015, Ψυχογιός).

Αθηνά Τέμβριου

Η Αθηνά Τέμβριου σπούδασε Αγγλική Λογοτεχνία και Γλώσσα στο State University of New York at Stony Brook (Η.Π.Α) και συνέχισε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο University of Sussex στο Ηνωμένο Βασίλειο, με κύριο θέμα τη λογοτεχνία της Αγγλικής Αναγέννησης. Είναι μέλος του διοικητικού συμβουλίου της Εθνικής Εταιρείας Ελλήνων Λογοτεχνών Κύπρου και του Συνδέσμου Χαρασματικών Παιδιών Κύπρου. Είναι επίσης μέλος του ΠΕΝ και του Συνδέσμου Ηνωμένων Εθνών Κύπρου. Ποιήματα και μελέτες της έχουν δημοσιευτεί σε λογοτεχνικά περιοδικά (Poetix, Νέα Εστία, κλπ.) και ανθολογίες στην Κύπρο και στο εξωτερικό. Οι ποιητικές συλλογές της είναι: *Της Πατρίδας και της Νιότης* (Εκδόσεις Πήλιο, 1997), *Μετάβαση* (Εκδόσεις Εν Τύποις, 2009) και *Ανάμεσα στους Ήχους* (Εκδόσεις Εν Τύποις, 2017). Οι ποιητικές συλλογές «*Ήλιος και Άνεμος*» και ποιήματα στην Αγγλική γλώσσα αναμένονται εντός του 2023. Έχει διακριθεί στον διαγωνισμό ποίησης Theatre for Mankind, UK, στον διαγωνισμό ποίησης για μικρή συλλογή του Καφενείου των Ιδεών στην Ελλάδα, του Πανεπιστημίου της Βαυαρίας και επίσης του UK National Poetry Competition. Ποιήματά της έχουν μεταφραστεί στα Αγγλικά, στα Ιταλικά και στα Γερμανικά. Ασχολείται με την κριτική και μετάφραση λογοτεχνίας. Είναι καθηγήτρια Αγγλικής Λογοτεχνίας και Γλώσσας στη Δημόσια Γενική Εκπαίδευση. Επίσης, έχει αρθρογραφήσει ως δημοσιογράφος.

Κίκα Χατζηκακού

Η Κίκα Χατζηκακού είναι Διευθύντρια της Σχολής Κωφών-Γεώργιος Μάρκου. Είναι Φιλολόγος και Ειδική Εκπαιδευτικός Κωφών. Στο παρελθόν εργάστηκε στο Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας ως Συνδεδειγμένη Λειτουργός για παιδιά με απώλεια ακοής στη Μέση Εκπαίδευση. Παράλληλα, είναι ερευνήτρια στο χώρο της εκπαίδευσης κωφών. Ειδικότερα, έχει δημοσιεύσει σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά, έχει παρουσιάσει σε διεθνή συνέδρια και έχει γράψει κεφάλαια σε βιβλία, κ.α. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης κωφών, στην ενιαία εκπαίδευση, στις οικογένειες των κωφών παιδιών και στην Κοινότητα και ταυτότητα κωφών.

Μαρία Τζιαούρη-Χίλμερ

Η Μαρία Τζιαούρη-Χίλμερ γεννήθηκε στην Κύπρο (1972). Έχει κάνει σπουδές Φιλολογίας και Μουσικής στην Αθήνα και μετεκπαίδευση στην Πολιτιστική Διαχείριση στη Γερμανία. Από το 2009 ζει και εργάζεται στην Κύπρο ως φιλόλογος στη δημόσια εκπαίδευση. Ποιήματα και διηγήματά της έχουν δημοσιευθεί σε έντυπα και ηλεκτρονικά περιοδικά, ενώ συμμετείχε και σε λογοτεχνικά φεστιβάλ στην Κύπρο. Το πρώτο της βιβλίο με μικρά και μεγάλα πεζά με τον τίτλο *Γραμμή ανάμεσά μας*, (Εκδ. Το Ροδακίο - Αθήνα 2020) συμπεριλήφθηκε στη βραχεία λίστα των Κρατικών Βραβείων Κύπρου (2020). Τον Ιούλιο του 2022 κυκλοφόρησε το δεύτερο βιβλίο της (Εκδ. *Σαιξπηρικών*) με τίτλο *Ελλιπές μέτρο*.

