

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Β΄

ΕΞΑΜΗΝΟ: Δ΄

ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ
ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΣΤΙΑΣΗΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ
ΑΦΗΓΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ
ΘΕΩΡΙΩΝ ΣΕ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΟΥ
ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ Ε΄ ΚΑΙ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
«ΜΕ ΛΟΓΙΣΜΟ ΚΑΙ Μ΄ ΟΝΕΙΡΟ».

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Α΄: ΠΑΠΑΡΟΥΣΗ
ΜΑΡΙΤΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Β΄: ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΓΕΩΡΓΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ
ΒΟΛΟΣ, 2005-2006



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5829/1
Ημερ. Εισ.: 12-09-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
372.64
ΓΕΩ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή.....	3
2. Λογοτεχνικότητα.....	4
3. Αξία και χρήσεις της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση.....	10
4. Θεωρίες της λογοτεχνίας.....	16
4.1. Ο ρόλος της θεωρίας στη διδακτική πρακτική.....	16
4.2. Οι βασικές θεωρίες της λογοτεχνίας στον 20 ^ο αιώνα.....	18
5. Επιλογή κειμένων, θεωριών λογοτεχνίας και διδακτική μεθοδολογία.....	37
5.1. Επιλογή κειμένων.....	37
5.2. Επιλογή θεωριών λογοτεχνίας στη διδακτική διαδικασία.....	38
5.3. Στόχοι εκπαιδευτικού υλικού.....	47
5.4. Διδακτική μεθοδολογία.....	48
5.5. Σχεδιασμός διδακτικής πορείας.....	49
5.5.1. Δραστηριότητες για κάθε κείμενο ξεχωριστά.....	52
5.5.2. Συγκριτικές δραστηριότητες.....	70
5.5.3. Συμπληρωματικές δραστηριότητες σε κείμενα μη λογοτεχνικά σε ό,τι αφορά την αφήγηση/εστίαση.....	74
6. Βιβλιογραφία.....	85

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να σχεδιαστούν δραστηριότητες οι οποίες θα ξεδιαλύνουν τη σύγχυση που επικρατεί σε θεωρητικούς και διδάσκοντες/ουσες της λογοτεχνίας σε ό,τι αφορά τους όρους «αφήγηση» και «εστίαση» υπό το πρίσμα της συνδυαστικής αξιοποίησης της αφηγηματολογίας, η οποία προσφέρει τα θεωρητικά εργαλεία για ένα τέτοιο εγχείρημα και των αναγνωστικών θεωριών, οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας τον/την αναγνώστη/ρια, ο/η οποίος/α συναλλάσσεται με τα εκάστοτε κείμενα, ανταποκρίνεται σε αυτά με οδηγό τις προηγούμενες εμπειρίες, την τωρινή κατάσταση και τα ενδιαφέροντά του/της και καλύπτει «κενά» και «απροσδιοριστίες» των κειμένων.

Προτού όμως ξεκινήσει η προσπάθεια για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων ικανών να αναδείξουν καίρια ζητήματα της αφηγηματικής περιοχής, κρίθηκε απαραίτητο να απαντηθούν κρίσιμα ερωτήματα που αφορούν τη φύση της λογοτεχνίας εν γένει και τη διδακτική αυτής.

Γι' αυτό το λόγο, στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας διερευνώνται βιβλιογραφικά ερωτήματα του τύπου «τι είναι λογοτεχνία» ή «τι κάνει ένα κείμενο λογοτεχνικό ώστε να διακρίνεται από άλλα κείμενα μη λογοτεχνικά» με απώτερο σκοπό να αναδειχθεί η έννοια της λογοτεχνικότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την αξία και τις χρήσεις της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης και μελετάται το Α.Π.Σ. του μαθήματος της λογοτεχνίας στις τάξεις Ε' και ΣΤ' Δημοτικού σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τους διδακτικούς στόχους και τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζεται ο ρόλος της θεωρίας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, με άλλα λόγια, κατά πόσο αυτή μπορεί να συμβάλλει θετικά στην καθημερινή σχολική πρακτική της αποκωδικοποίησης και νοηματοδότησης ενός λογοτεχνήματος από την πλευρά των μαθητών/ριών. Στη συνέχεια, καταγράφονται συνοπτικά οι αρχές των βασικότερων θεωριών της λογοτεχνίας στον 20^ο αιώνα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αρχικά η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων από το σχολικό ανθολόγιο με πρωταρχικό κριτήριο τα μορφολογικά τους χαρακτηριστικά (αφηγηματικά κείμενα, πρωτοπρόσωπη, τρίτοπρόσωπη αφήγηση) και με δευτερεύον κριτήριο τη θεματική συνάφεια και στη συνέχεια σχεδιάζεται η διδακτική μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί. Πιο συγκεκριμένα, επιλέγονται δύο θεωρίες

λογοτεχνίας με τη συνδρομή των οποίων θα σχεδιαστούν δραστηριότητες, περιορίζεται το θεωρητικό πεδίο τους σε ειδικότερα θέματα που θα αναδειχθούν μέσω των δραστηριοτήτων, διατυπώνονται οι στόχοι του εκπαιδευτικού υλικού που θα σχεδιαστεί, σχεδιάζεται η διδακτική πορεία που θα ακολουθηθεί, ώστε οι μαθητές/ριες να εξοικειωθούν με τους όρους «αφήγηση» και «εστίαση» και τέλος προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες για κάθε κείμενο ξεχωριστά, αλλά και συγκριτικά, καθώς και κάποιες συμπληρωματικές, οι οποίες αφορούν αφηγηματικά κείμενα μη λογοτεχνικά, για να οδηγηθούν οι μαθητές/ριες σε συμπεράσματα σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές στην αφήγηση και εστίαση σε κείμενα λογοτεχνικά ή μη.

2. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΤΗΤΑ

Θεωρητικά ερωτήματα του τύπου «τι είναι λογοτεχνία» ή «τι κάνει ένα κείμενο λογοτεχνικό ώστε να διακρίνεται από άλλα κείμενα μη λογοτεχνικά» έχουν τη σημασία τους στο χώρο της καθημερινής διδακτικής πρακτικής και χρήζουν συστηματικής μελέτης από τους διδάσκοντες τη λογοτεχνία. Πιο συγκεκριμένα, «η συστηματική μελέτη του σχετικού ζητήματος επιδιώκει να κάνει πιο κατανοητές κάποιες από τις παραμέτρους οργάνωσης του μαθήματος. Το τι είναι ή τι θεωρήθηκε κατά καιρούς ως λογοτεχνία φωτίζει το πώς και γιατί οργανώθηκε, όπως οργανώθηκε, ένα μάθημα λογοτεχνίας» (Φρυδάκη 2003: 28)

Ωστόσο, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του J. Culler (2000: 23-25) το ερώτημα αυτό δε φαίνεται να έχει απασχολήσει και πολύ τους θεωρητικούς της λογοτεχνίας για δύο βασικούς λόγους. Καταρχάς, από τη στιγμή που η ίδια η θεωρία αναμινύει ιδέες από τη φιλοσοφία, τη γλωσσολογία, την ιστορία, την πολιτική θεωρία και την ψυχανάλυση, γιατί θα πρέπει οι θεωρητικοί να νοιάζονται αν τα κείμενα που διαβάζουν είναι λογοτεχνικά ή όχι; Για τους φοιτητές και τους διδάσκοντες της λογοτεχνίας υπάρχει σήμερα ένα μεγάλο εύρος κριτικών σχεδίων μελέτης και θεμάτων προς ανάγνωση και συγγραφή όπου έχεις τη δυνατότητα να πραγματευτείς λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά έργα εξίσου και η διάκριση να μη φαίνεται από μεθοδολογική άποψη καθοριστική. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι όλα τα κείμενα είναι κατά κάποιο τρόπο ισότιμα: μερικά κείμενα θεωρούνται πιο πλούσια, πιο δυνατά, πιο υποδειγματικά, πιο αγωνιστικά, πιο καιρία, για τον ένα ή τον άλλο λόγο. Όμως τόσο τα λογοτεχνικά όσο και τα μη λογοτεχνικά έργα μπορούν να μελετηθούν από κοινού και με παρόμοιους τρόπους. Κατά δεύτερο λόγο, η διάκριση δε θεωρήθηκε κεντρικής

σημασίας διότι κάποια θεωρητικά έργα ανακάλυψαν αυτό που αποκαλέστηκε πολύ απλά «λογοτεχνικότητα» των μη λογοτεχνικών φαινομένων. Ιδιότητες που συχνά θεωρούνται λογοτεχνικές εμφανίζονται να κατέχουν καίρια θέση σε μη λογοτεχνικά είδη λόγων και πρακτικές, με αποτέλεσμα να περιπλέκεται η διάκριση μεταξύ του λογοτεχνικού και μη λογοτεχνικού.

Το γεγονός, ωστόσο, ότι περιγράφω τη συγκεκριμένη κατάσταση μιλώντας για την ανακάλυψη της «λογοτεχνικότητας» μη λογοτεχνικών φαινομένων υποδηλώνει ότι η έννοια της λογοτεχνίας εξακολουθεί να παίζει κάποιο ρόλο και χρειάζεται να προσεχθεί.

Σύμφωνα με την Ε. Φρυδάκη (2003: 28-30), η εξέταση των αντιλήψεων για τη φύση και τη λειτουργία της λογοτεχνίας μπορεί να γίνει είτε σ' ένα οντολογικό είτε σ' ένα ιστορικο-εξελικτικό πλαίσιο. Μια οντολογική εξέταση προάιποθέτει την παραδοχή ότι η λογοτεχνία είναι μια άχρονη και υπερβατική οντότητα με εγγενή ειδοποιά χαρακτηριστικά και ότι υπάρχουν σταθερές απαντήσεις σε ερωτήματα όπως, τι είδους αντικείμενο ή δραστηριότητα είναι η λογοτεχνία, τι πετυχαίνει, τι σκοπούς εξυπηρετεί και τι διακρίνει το θεωρούμενο ως λογοτεχνικό έργο από το μη λογοτεχνικό. Πολλοί σύγχρονοι θεωρητικοί επιμένουν να αναζητούν τα μόνιμα και εγγενή χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού λόγου. Σύμφωνα με μια πρόσφατη μελέτη (Therien 1997: 21-22), μεγάλος αριθμός θεωρητικών συμφωνεί στα ακόλουθα στοιχεία:

- το λογοτεχνικό κείμενο είναι πολυσημικό [...],
- το λογοτεχνικό κείμενο είναι η ευρυθμία της μορφής [...],
- το λογοτεχνικό κείμενο χαρακτηρίζεται από τις διακειμενικές αναφορές του [...] και
- το λογοτεχνικό κείμενο ανοίγεται στο φανταστικό παρασύροντας τον αναγνώστη σε άλλους δυνατούς κόσμους.

Αντίθετα, μια ιστορικο-εξελικτική εξέταση λαμβάνει υπόψη τους κοινωνικούς και ιστορικούς προσδιορισμούς της έννοιας της λογοτεχνίας, η οποία, κατ' αναλογία με την έννοια της γλώσσας, «εξαρτάται από τη χρήση της, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο μια κοινότητα ανθρώπων, ένα έθνος ή μια κουλτούρα χρησιμοποιεί, αξιολογεί, εξαντλεί και απορρίπτει τα κείμενά της» (Τζιόβας 1987: 33).

Η πρώτη απόπειρα για μια θεωρητική προσέγγιση της λογοτεχνίας και της τέχνης γενικά πραγματοποιήθηκε στην κλασική αρχαιότητα, με θεωρητικό εργαλείο την έννοια της «μίμησης» (Βελουδής 1997: 62). Τόσο ο Πλάτωνας όσο και ο Αριστοτέλης εστίασαν, ο καθένας μέσα σε διαφορετικά φιλοσοφικά συμφραζόμενα,

στην ιδιότητα της τέχνης να «μιμείται» τον κόσμο της εμπειρίας, την ανθρώπινη πράξη, την κοινωνική πραγματικότητα.

Στον ευρωπαϊκό χώρο, η Αναγέννηση στάθηκε μεγάλος σταθμός για την καταξίωση της λογοτεχνίας. Η τελευταία διατήρησε το ρόλο της ως «χαράκτη και διαμορφωτή του δημόσιου ήθους» (Τζιόβας 1987: 227) και αποτέλεσε πηγή άντλησης των αξιών του παρελθόντος, με αποτέλεσμα να γίνει πρώτης ποιότητας μορφωτικό αγαθό.

Στην αντίληψη της λογοτεχνίας ως μίμησης μπορούν να ενταχθούν και –οι πολύ μεταγενέστερες– κοινωνιολογικές και μαρξιστικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, το λογοτεχνικό έργο γίνεται κατανοητό μόνο μέσα στο κοινωνικό του πλαίσιο. Παράλληλα, η λογοτεχνία παρέχει με το κοινωνικό της περιεχόμενο, πληροφορίες για την ίδια την κοινωνία, γίνεται μια νόμιμη κοινωνική μαρτυρία (Hall 1990: 15 και 63). Σύμφωνα με τη μαρξιστική λογοτεχνική κριτική, η λογοτεχνία αποτελεί αντανάκλαση της κοινωνίας.

Από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα, στο κλίμα του ευρωπαϊκού ρομαντισμού, καθιερώνεται η γνωστή έννοια της λογοτεχνίας ως επινοητικής γραφής, σε αντίθεση προς τη χρηστική γλώσσα. Η νέα αυτή σημασιодότηση απέκλεισε οριστικά από το λογοτεχνικό corpus κείμενα που απέβλεπαν στην πληροφόρηση, την επιχειρηματολογία ή την πειθώ και ενέταξε την λογοτεχνία στη Μεγάλη Παράδοση της Αισθητικής. Έτσι εισάγεται ένα νέο κριτήριο για την ερμηνεία, τον ορισμό και τη διάκριση του λογοτεχνικού έργου: η φαντασία. Το ποιητικό και γενικότερα το καλλιτεχνικό έργο είναι καθαρό πρῶν της φαντασίας του καλλιτέχνη και ως εκ τούτου είναι αποκομμένο και ξένο από την πραγματικότητα. Ο καλλιτέχνης, Δημιουργός σαν άλλος Θεός, φτιάχνει τη δική του πραγματικότητα (Βελουδής 1997: 64). Η τέχνη παύει να είναι μίμηση του κόσμου της εμπειρίας και γίνεται έκφραση του εσωτερικού κόσμου του δημιουργού. Αναστρέφεται, έτσι, τελείως το κριτήριο διάκρισης του λογοτεχνικού από το μη λογοτεχνικό λόγο. Ένα κριτήριο προσδιορισμένο ολωσδιόλου εξωτερικά ως προς το κείμενο («μίμηση») δίνει τη θέση του σε ένα κριτήριο προσδιορισμένο ολωσδιόλου εσωτερικά («έκφραση»).

Η αντιστροφή του κριτηρίου αποκαλύπτει άλλες απόψεις για τη λειτουργία της λογοτεχνίας. Δεν αναμένεται πλέον άμεση ή πρακτική ωφέλεια: ούτε διαμόρφωση δημόσιου ήθους ούτε γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τη γραμματική ή την αποτελεσματικότητα των δομικών στοιχείων και των ρητορικών τεχνασμάτων. Αντίθετα, μέσα από την «εγγενή ποιότητα» των κειμένων που συνθέτουν τη λογοτεχνία αναμένονται: η κατανόηση των προθέσεων του συγγραφέα, τις οποίες ο

αναγνώστης οφείλει να αναβιώσει, η ανιδιοτελής αισθητική συγκίνηση, η εκλέπτυνση της ευαισθησίας, η ταύτιση με το μη χρήσιμο, ένας έμμεσος, εντέλει, εκπολιτισμός. «Η συγκεκριμένη άποψη περί της λογοτεχνίας ως αισθητικού αντικειμένου το οποίο μπορεί να μας κάνει «καλύτερους ανθρώπους» συνδέεται με μια ορισμένη ιδέα περί του υποκειμένου, συνδέεται με το αποκαλούμενο από τους θεωρητικούς «φιλελεύθερο υποκείμενο», δηλαδή το άτομο που ορίζεται όχι με βάση μια ορισμένη κοινωνική κατάσταση και ορισμένα συμφέροντα αλλά με βάση την ατομική υποκειμενικότητα (ορθολογικότητα και ηθικότητα), η οποία θεωρείται ότι είναι κατ' ουσία ελεύθερη από κοινωνικούς επικαθορισμούς. Το αισθητικό αντικείμενο, καθώς είναι αποκομμένο από πρακτικούς στόχους και υποκινεί σε ιδιαίτερους τρόπους στοχασμού και ταυτίσεις, μας βοηθά να γίνουμε φιλελεύθερα υποκείμενα μέσω της ελεύθερης και ανιδιοτελούς άσκησης μιας δημιουργικής ικανότητας η οποία συνδυάζει τη γνώση και την κρίση στη σωστή αναλογία. Η λογοτεχνία το πετυχαίνει αυτό ενθαρρύνοντας τη συνειδητοποίηση της περιπλοκότητας των πραγμάτων χωρίς να βιάζει την εξαγωγή κρίσεων, επιστρατεύοντας τον στοχασμό σε θέματα ηθικής, παρακινώντας τους αναγνώστες να εξετάσουν τις συμπεριφορές (συμπεριλαμβανομένης και της δικής τους), όπως θα το έκανε κάποιος τρίτος ή ένας αναγνώστης μυθιστορημάτων. Προωθεί την ανιδιοτέλεια, διδάσκει την ευαισθησία και τις εκλεπτυσμένες διακρίσεις, ωθεί σε ταυτίσεις με άντρες και γυναίκες που βιώνουν διαφορετικά τη ζωή τους, προάγοντας το αίσθημα αλληλεγγύης» (Culler 2000: 49-50).

Η επόμενη θεώρηση για τη φύση της λογοτεχνίας ήταν μια προσπάθεια μεταφοράς στη λογοτεχνία της διάκρισης του δομιστή γλωσσολόγου de Saussure ανάμεσα στην ομιλία (parole) και τη γλώσσα (langue), ανάμεσα δηλαδή «στην απλή γλωσσική χρήση αφενός και τις κανονιστικές αρχές αφετέρου, που επιτρέπουν στη γλώσσα να υπάρξει και να λειτουργήσει» (Τζιόβας 1987: 45). Η διάκριση αυτή μεταφέρθηκε στο χώρο της λογοτεχνίας ως υποχώρηση του ενδιαφέροντος για τις επιμέρους εκδηλώσεις του λογοτεχνικού φαινομένου (parole), για τα συγκεκριμένα δηλαδή κείμενα και τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους. Τη θέση αυτών των ενασχολήσεων κατέλαβε η προσπάθεια ανακάλυψης των μηχανισμών που επιτρέπουν στη λογοτεχνία να υπάρχει και να λειτουργεί ως γλώσσα (langue).

Η τάση αυτή έχει την αφετηρία της στο γαλλικό-γλωσσολογικό-«στρουκτουραλισμό» και στο ρωσικό «φορμαλισμό», δύο ρεύματα που γεννήθηκαν σχεδόν ταυτόχρονα στα χρόνια του Α΄ Παγκόσμιου Πολέμου. Το βασικό κριτήριο για τον καθορισμό του

ποιητικού-λογοτεχνικού έργου και της διάκρισής του από το εξωλογοτεχνικό είναι η «απόκλιση» της ποιητικής-λογοτεχνικής γλώσσας από τη γλωσσική «νόρμα», από την «κανονική», καθημερινή (και επιστημονική) γλώσσα. Στόχος της δομικής ανάλυσης του ποιητικού έργου είναι η διαπίστωση της «λογοτεχνικότητάς» του και συνακόλουθα η διάκρισή του από το εξωλογοτεχνικό κείμενο (Βελουδής 1997: 65).

Ο φορμαλισμός ήταν, κατά βάση, η εφαρμογή της γλωσσολογίας στη μελέτη της λογοτεχνίας και επειδή η συγκεκριμένη γλωσσολογία ήταν μορφικής χροιάς και ενδιαφερόταν περισσότερο για τις δομές της γλώσσας παρά για το τι θα μπορούσε να πει κανείς στην πραγματικότητα, οι φορμαλιστές εγκατέλειψαν την ανάλυση του λογοτεχνικού «περιεχομένου» για να μελετήσουν τη λογοτεχνική μορφή. Θεωρώντας τη μορφή κάθε άλλο παρά έκφραση του περιεχομένου, ανέστρεψαν αυτή τη σχέση: το περιεχόμενο ήταν απλώς το «κίνητρο» της μορφής, μια αφορμή ή ευκαιρία για ένα συγκεκριμένο είδος μορφικής άσκησης.

Οι φορμαλιστές ξεκίνησαν θεωρώντας το λογοτεχνικό έργο μια λίγο ως πολύ αυθαίρετη συνάθροιση μορφικών «τεχνασμάτων» και μόνο αργότερα κατέληξαν να δουν αυτά τα μορφικά τεχνάσματα ως αλληλένδετα στοιχεία ή «λειτουργίες» μέσα σε ένα συνολικό κειμενικό σύστημα. Στα «τεχνάσματα» περιλαμβάνονταν ο ήχος, οι εικόνες, ο ρυθμός, η σύνταξη, το μέτρο, η ομοιοκαταληξία, οι αφηγηματικές τεχνικές, με κοινό σημείο όλων αυτών το «αποξενωτικό» ή «ανοικειωτικό» αποτέλεσμά τους. Η ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας ήταν ότι «παραμόρφωνε» τη συμβατική γλώσσα με διάφορους τρόπους. Κάτω από την πίεση των λογοτεχνικών τεχνασμάτων, η συμβατική γλώσσα αποκτούσε ένταση, γινόταν πιο συνοπτική, παραποιόταν, συμπτυσσόταν, επεκτεινόταν, αναστρεφόταν. Ήταν γλώσσα η οποία είχε γίνει «ανοίκεια» και ως εκ τούτου ο καθημερινός κόσμος γινόταν κι αυτός ξαφνικά παράξενος. Στη συνήθη καθημερινή ομιλία, η αντίληψη της πραγματικότητας και οι αντιδράσεις μας προς αυτή χάνουν τη φρεσκάδα τους, αμβλύνονται ή όπως θα έλεγαν οι φορμαλιστές «αυτοματοποιούνται». Η λογοτεχνία, με το να μας εξαναγκάζει να συνειδητοποιούμε έντονα τη γλώσσα, ανανεώνει αυτές τις συνήθεις αντιδράσεις και καθιστά τα αντικείμενα περισσότερο «αντιληπτά» (Eagleton 1996: 24-25).

Κατά τις δεκαετίες του 80 και του 90, εμφανίζεται η τάση να μην ορίζεται η λογοτεχνία οντολογικά, μέσα από την εγγενή ποιότητα ή τη ρηματική οργάνωση των κειμένων που την συνθέτουν. Αυτό που έκαναν οι θεωρητικοί ήταν να εξετάζουν τη λογοτεχνία ως ιστορική και ιδεολογική κατηγορία, να εξετάζουν τις κοινωνικές και

πολιτικές λειτουργίες τις οποίες θεωρήθηκε ότι εκπληρώνει κάτι που αποκαλέστηκε «λογοτεχνία» (Culler 2000: 47). Σύμφωνα με τη νέα αντίληψη περί λογοτεχνίας τα όρια που χωρίζουν το λογοτεχνικό από το μη λογοτεχνικό έχουν γίνει τόπος διερώτησης, θέτοντας σε αμφισβήτηση ακόμη και τη φύση της γραφής ως κριτήριο διάκρισης. Επιπλέον, το κείμενο έχει πάψει να θεωρείται ένα κλειστό και αυτάρκες σύμπαν, οριστικά νοηματοδοτημένο από τους «ειδικούς». Προσλαμβάνεται όλο και περισσότερο ως ανοιχτό σύστημα που αλληλενεργεί διαφορετικά με τους αναγνώστες ή τις κοινότητες των αναγνωστών. Απέναντι στον κλωνισμό που έχουν υποστεί οι μέχρι τώρα σταθερές του λογοτεχνικού φαινομένου, εμφανίζεται και καθιερώνεται μια άλλη σταθερή: ο αναγνώστης και γίνεται ο άλλος πόλος της διάδρασης απέναντι στον πόλο του κειμένου. Το μεμονωμένο λογοτεχνικό κείμενο, που είχε αντικαταστήσει στην προηγούμενη φάση το σώμα των λογοτεχνικών έργων, παραχωρεί κι αυτό τώρα τη θέση του στην πράξη της ανάγνωσης. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αντικαθίσταται από τη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Αυτή η τελευταία αντικατάσταση δηλώνει το πέρασμα από τη σύλληψη της λογοτεχνίας ως «προϊόντος» στη λογοτεχνία ως δραστηριότητα: ως κοινωνική πρακτική, που μπορεί να νομιμοποιεί, να αμφισβητεί ή να επαναδιαπραγματεύεται κάθε είδους στερεότυπα, μέσα από την αλληλενέργειά της με τους αναγνώστες της. Τελικά, στη λογοτεχνία ανήκουν τα κείμενα εκείνα που παράγουν-σε κάποια χρονική στιγμή, σε κάποιους τόπους ή περιβάλλοντα-νέους τρόπους πρόσληψης της πραγματικότητας, πυροδοτούν νέα ερωτήματα και κάνουν αναγνωρίσιμους και δυνατούς νέους τρόπους ύπαρξης και δράσης. Στη δυναμική αυτή προοπτική, επίσης, ο αναγνώστης γίνεται πια, από ποικίλες αφετηρίες, το αντικείμενο περισσότερων προσδοκιών (Φρυδάκη 2003: 47-48).

Σύμφωνα με τους Miall και Kuiken (1998: 340), ο αναγνώστης που ασχολείται με ένα λογοτεχνικό κείμενο πραγματοποιεί μερικές σχετικές δεσμεύσεις που καθοδηγούν την πράξη της ανάγνωσης. Αυτές οι δεσμεύσεις ονομάζονται «Φορμαλιστικό Συμβόλαιο». Υπάρχουν τέσσερα συστατικά στοιχεία σ' αυτό το συμβόλαιο:

- (1) Το οριοθετημένο κείμενο: κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο αναγνώστης μεταχειρίζεται το κείμενο ως όλο, οριοθετημένο και πολύπλοκα αλληλοσυνδεόμενο.
- (2) Η επικοινωνιακή πρόθεση: ο αναγνώστης είναι προετοιμασμένος να υποθέσει ότι η νέα κατανόηση μπορεί να κατακτηθεί από την ανάγνωση και ότι η

πράξη της ανάγνωσης μπορεί από μόνη της να είναι δημιουργική από τη συνάντηση με το κείμενο.

- (3) Η ανοιχτότητα της ανάγνωσης: η εστίαση στο κείμενο, μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών, ξυπνά αναμνήσεις, συναισθήματα, αντίληψη του εαυτού και άλλα, τα οποία ο αναγνώστης θέτει στη διάθεση της αναμόρφωσης των λειτουργιών του κειμένου. Απόρροια αυτής της θέσης είναι ότι οι αναγνώσεις θα ποικίλουν, συχνά με πολλούς τρόπους, ανάμεσα στα άτομα από την ίδια κοινότητα.
- (4) Η προσαρμοστική λειτουργία της λογοτεχνίας: εάν οι δυναμικές της λογοτεχνικής ανάγνωσης εντοπίζονται στην ανοικείωση, την πρόβλεψη και άλλων, τότε η πρωταρχική λειτουργία της λογοτεχνικής ανάγνωσης είναι να μας εξοπλίζει με πληρέστερη κατανόηση και ανταπόκριση στο περιβάλλον μας. Η λογοτεχνία μπορεί να το καταφέρει με το να ανακαλεί και να αναμορφώνει τα συναισθήματά μας που είναι «νεκρωμένα», σε αντίθεση με τις συμπεριφορές και τις πράξεις της καθημερινότητας που έχουν πραγματικές συνέπειες.

3. ΑΞΙΑ ΚΑΙ ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Έχει χυθεί πολύ μελάνι από θεωρητικούς και μη της λογοτεχνίας για την αξία και τη χρήση της στην εκπαίδευση: απόλαυση, δημιουργία δια βίου αναγνωστών, κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας, αναγνώριση και ερμηνεία λογοτεχνικών έργων και μοντελοποίηση θετικών γραπτών προτύπων. Μα το θεμελιακό πλεονέκτημα είναι ότι η λογοτεχνία παρέχει την προφορική και γραπτή ιστορία της ανθρώπινης εμπειρίας, ένα αρχείο του παρελθόντος και του παρόντος, ένα παράδειγμα για να καταγράψουμε το μέλλον (Sorensen και Lehman 1995).

Οι Meek, Warlow και Barton (1978, αναφερόμενοι στο Sorensen και Lehman 1995) αναφέρουν ότι η κατανόηση του κόσμου από τα παιδιά βρίσκεται ριζωμένη στη λογοτεχνία που διαβάζουν. Η Mahy (1989 αναφερόμενη στο Sorensen και Lehman 1995) υποστηρίζει ότι η λογοτεχνία μας επιτρέπει αρχικά να δίνουμε μορφή κι έπειτα να κάνουμε κατοχή σε μια ποικιλία αληθειών τόσο κυριολεκτικών όσο και μεταφορικών.

Δάσκαλοι και μαθητές είναι οι διαμεσολαβητές στην κατανόηση της λογοτεχνίας. Είναι εκείνοι που οικοδομούν το νόημα. Μέσω των ερμηνειών τους-των ερωτήσεων και των αντιλήψεών τους-η λογοτεχνία μετατρέπεται σε αντικείμενο που φωτίζει προκειμένου να δει κανείς τις πρισματικές της αποχρώσεις στη λιακάδα του σήμερα. Η ομορφιά αυτής της ερμηνείας είναι η αναγνώριση ότι η αυριανή λιακάδα ίσως φέρει διαφορετικές ενοράσεις και αποχρώσεις (Sorensen και Lehman 1995).

Σύμφωνα με τον κ. Σπανό (1989: 16-17) η λογοτεχνία ανταποκρίνεται σε μια βασική ανθρώπινη ανάγκη: την πνευματική ικανοποίηση. Μέσα στο λογοτέχνημα εξεικονίζεται ένας ολόκληρος κόσμος που ζει και δρα σ' ένα ορισμένο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και κάνει τον αναγνώστη-και ιδιαίτερα το παιδί-να τον εκλαμβάνει ως πραγματικότητα, να πονά, να υποφέρει, να κλαίει, να χαίρεται, να ενθουσιάζεται, να προβληματίζεται, να φθάνει στην κάθαρση. Και είναι τέτοια η δύναμη της τέχνης του λόγου, όταν είναι πραγματική, που απορροφά τον αναγνώστη και τον κάνει να ξεχνά τις ανάγκες και τα προβλήματά του και να ζει με καρδιά και νου μόνο τον κόσμο του λογοτεχνήματος.

Όντας η λογοτεχνία ένα μέσο επικοινωνίας, κατά το Γ. Σεφέρη, λειτουργεί δυναμικά κερδίζοντας με τον εσωτερικό παλμό και την ενότητα του έργου τη μέθεξη του αναγνώστη. Έτσι, τη στιγμή που ο συγγραφέας εκφράζει τον άνθρωπο στις ποικίλες εκφάνσεις της ζωής του, ο αναγνώστης συμμετέχει στα διάφορα προβλήματα, γεγονότα, συναισθήματα, πράξεις που εκτυλίσσονται μέσα στο κείμενο, εντείνοντας τους διάφορους μηχανισμούς ταύτισης, προβολής, διαφοροποίησης ή αποστασιοποίησης του αναγνώστη.

Επιπλέον, η λειτουργικότητα της λογοτεχνίας οφείλεται στο χαρακτήρα της, αφού η γλώσσα της δεν είναι εννοιολογική ορολογία, αλλά αναπαραγωγή μορφών, που ανοίγει τις αισθήσεις και αγναντεύει τον κόσμο και μας τον προσφέρει θέα με μέσο το σύμβολο.

Συνεπώς, η λογοτεχνία ως «αποθήκη ζωής» προσφέρει στον αναγνώστη τον κόσμο στην πολλαπλότητα και την ολότητά του. Η ανάγνωση καλλιεργεί τη «συναισθηματική αγωγή», ανοίγει απεριόριστα πεδία στοχασμού και κριτικού προβληματισμού, οδηγεί τον αναγνώστη στο να διαμορφώνει στάσεις ζωής και να αναζητεί απαντήσεις σε ερωτήματα καθολικής σημασίας.

Η ανάγνωση της λογοτεχνίας υποκινείται διαρκώς από την απόλαυση. Είναι μια ανάγκη, στο μέτρο που η απόλαυσή της την καθιστά ανάγκη. Πότε δεν αποτελεί καθήκον, φυσική ή ηθική υποχρέωση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, σηματοδοτεί το χώρο

της ιδιωτικής ζωής αλλά και την ελεύθερη βούληση του ατόμου. Ο αναγνώστης που απολαμβάνει τη λογοτεχνία (που διαβάσει επειδή απολαμβάνει) δεν παύει να την αναζητά και να τη θεωρεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής του ζωής.

Η ανάγνωση λογοτεχνικών έργων είναι μέρος του βιωμένου χρόνου μας, οι «τέρψεις» της ανάγνωσης συμβαδίζουν με τις «ημέρες» μας: τα βιβλία σφυρηλατούν την ύπαρξή μας και χαράσσονται ανεξίτηλα στη μνήμη συνδεδεμένα με εμπειρίες της νεότητας ή της ωριμότητας. Όμως, από την άλλη πλευρά, η ανάγνωση είναι ένα μέσο δραπέτευσης από την καθημερινότητα και, ταυτόχρονα, ένας τρόπος διαστολής του ατομικού χρόνου. Τις στιγμές της ανάγνωσης ο χρόνος διαστέλλεται και εμπλουτίζεται με εμπειρίες που διευρύνουν τα όρια της ατομικής ζωής. Ελεύθερες από το ρευστό και το εφήμερο, οι στιγμές της ανάγνωσης μας οδηγούν σε αποκαλύψεις και συγκινήσεις μέσα από τις οποίες ακούμε τον ψίθυρο του αιώνιου (Καλογήρου 1999: 15-17).

Ο John Spink (1990: 61-78) κατηγοριοποιεί τη βοήθεια που προσφέρει η ανάγνωση-γενικότερα αλλά και ειδικότερα λογοτεχνικών έργων-στην ανάπτυξη του παιδιού.

Αρχικά, σε ό,τι αφορά τη διανοητική ανάπτυξη, διαβάζουμε κυρίως για να αποκτήσουμε γνώσεις, για να μάθουμε περισσότερα για το άμεσο και το ευρύτερο περιβάλλον μας. Καθ' οδόν αναπτύσσουμε δεξιότητες οι οποίες οφείλονται στην επαφή μας με μια σειρά διανοητικών στρατηγικών.

Στη συνέχεια, η ανάγνωση κατά ένα ποσοστό σχετίζεται με την ευχαρίστηση που προσφέρει η γλώσσα, αυτή η εντυπωσιακή χρησιμοποίηση του γλωσσικού οργάνου των ανθρώπων από ανθρώπους οι οποίοι έχουν την ικανότητα να χειρίζονται τη γραπτή γλώσσα. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η γλωσσική ανάπτυξη που σημαίνει βελτίωση της σκέψης και μεγαλύτερο άπλωμα στον κόσμο και κατά συνέπεια μεγαλύτερη δυνατότητα εξερεύνησής του και προϋποθέσεων του να τον χαρείς περισσότερο.

Επιπρόσθετα, έχει αποδειχτεί ότι τα περισσότερα αναγνώσματα ευνοούν την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και ταυτόχρονα των δικών μας. Βοηθούν το νεαρό αναγνώστη να συμβιβαστεί με τα δικά του συναισθήματα-και τα συναισθήματα των άλλων-καθώς και με τη μη λογική, την κυριαρχούμενη από το ασυνείδητο συμπεριφορά του. Ικανό μέρος των αναγνώσεών μας μας προσφέρει την ευκαιρία να παρατηρούμε πολλές από τις συγκινήσεις μας με ασφάλεια. Την ώρα που διαβάζουμε αισθανόμαστε μια σιγουριά, γιατί γνωρίζουμε ότι μπορούμε να αποτραβηχτούμε από τη συγκινησιακή κατάσταση οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουμε

ή όποτε παραστεί ανάγκη. Η δυνατότητα αυτή είναι που δίνει στην ανάγνωση την εμπειρία της ικανοποίησης. Όταν η ανάγνωση ενός κειμένου μάς φέρει σε μια κατάσταση ψυχικής έντασης, η πλοκή του μυθιστορήματος κατά κανόνα προσφέρει την ευκαιρία να ανακουφιστούμε από αυτή. Εξάλλου, μια ιστορία ή ένα μυθιστόρημα όχι μόνο εξασφαλίζουν μια απόσταση ασφαλείας από την εμπειρία, αλλά και προσφέρουν βαθύτερες γνώσεις για τον άνθρωπο από αυτές που διδάσκει η πραγματική ζωή. Γι' αυτούς τους λόγους η ανάγνωση συμβάλλει στη συγκινησιακή ανάπτυξη.

Σχετικά με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, η ανάγνωση σχετίζεται με τη διερεύνηση της συμπεριφοράς και των στάσεων των άλλων. Κατά τον Marcel Proust (αναφερόμενος στο Spink 1990) η ανάγνωση είναι ένα από τα μέσα της αυτοανακάλυψης. Ακόμη, άλλα αναγνώσματα συντελούν στη γνωριμία του εαυτού μας στον τομέα της σεξουαλικής μας ταυτότητας, στην εθνική, την πολιτιστική, τη γεωγραφική, την ηθική και την θρησκευτική πλευρά του εαυτού μας.

Στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης, πολλές ιστορίες και μυθιστορήματα αντλούν τα θέματά τους από τις ανθρώπινες σχέσεις οι οποίες είναι περίπλοκες και οι τρόποι εδραίωσης και διατήρησής τους πολλοί. Μέσω της λογοτεχνικής ανάγνωσης τα παιδιά διδάσκονται τη μεγάλη τέχνη του να ζεις σ' ένα πλέγμα σχέσεων διαφόρων βαθμών αρμονίας και κατανόησης με τους άλλους, χωρίς να χάνεις τα χαρακτηριστικά της ατομικότητάς σου.

Αναφορικά με την ηθική ανάπτυξη του παιδιού μέσω της ανάγνωσης-κυρίως λογοτεχνικών έργων-στο παρελθόν θεωρούσαν ότι η ανάγνωση απέβλεπε στο βαρύ έργο του προσανατολισμού του νεαρού αναγνώστη σε θέματα ηθικής και συγκεκριμένα στο να τον κατευθύνει ηθικά. Πέρασε πολύς καιρός μέχρι να αποσπαστούμε από την αντίληψη ότι τα παιδιά δεν ήταν τίποτε περισσότερο από κακά και νωθρά πλάσματα, μικρά σταμνιά τα οποία έπρεπε να γεμίσουν γνώσεις και ηθικά διδάγματα πριν γεμίσουν κατεργαριές, ανοησία και διάθεση τεμπελιάς. Οι σύγχρονοι συγγραφείς δε δίνουν έμφαση σε ηθικές απόψεις. Ωστόσο, επειδή δε τους λείπει η πίστη σε αυτές, τις αφήνουν να αναβλύσουν στα βιβλία τους όπως και στην καθημερινή ζωή. Οι περισσότεροι από τους σύγχρονους συγγραφείς έχουν εμπιστοσύνη στο ρόλο που παίζουν-περισσότερο στο ρόλο του αφηγηματογράφου παρά στο ρόλο του ηθικοδιδασκάλου-κι ακόμη περισσότερη στους μικρούς τους αναγνώστες, οι πιο πολλοί από τους οποίους διαθέτουν ενεργητική αίσθηση της έννοιας του ηθικού.

Τέλος, στον τομέα της πνευματικής ανάπτυξης, πολλά λογοτεχνικά έργα απεικονίζουν κόσμους εκτός από το ματεριαλιστικό. Συνεπώς, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη μυθολογία, τη μαγεία, το υπερφυσικό και πολλά άλλα που πραγματεύονται την πάλη του Καλού και του Κακού και δραπετεύουν από την «επιφανειακή» πραγματικότητα.

Περνώντας στους εκπαιδευτικούς σκοπούς του μαθήματος, δηλαδή στο τι επενδύει ο εκπαιδευτικός θεσμός στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τι αναμένει από τα αποτελέσματά της, κρίσιμα είναι τα ερωτήματα: τι περιμένουμε να αποκτηθεί σ' αυτή την αντιπαράθεση των μαθητών/ριών με τα λογοτεχνικά έργα; Τι υποτίθεται ότι τα έργα αυτά μεταφέρουν; Τι, επιπλέον, μπορούν να βρουν οι αναγνώστες/ριες του 21^{ου} αιώνα σε έργα που προέρχονται από μια κουλτούρα και μια γλώσσα διαφορετική από τη δική τους;

Αν απαντηθούν τα προηγούμενα ερωτήματα, το ζήτημα μετατοπίζεται στο πώς αυτά θα εξειδικευτούν, για να επιτευχθούν στην καθημερινή διδασκαλία. Ποια είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μετά από κάθε διδασκαλία λογοτεχνικού κειμένου ή από σύνολο διδασκαλιών; Τι περιμένουμε να έχουν κατακτήσει οι μαθητές/ριες σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, έξεων; Το ζήτημα, δηλαδή, μεταφέρεται στην περιοχή των διδακτικών στόχων (Φρυδάκη 2003: 57).

Οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις τάξεις Ε'-ΣΤ' Δημοτικού (η επιλογή των συγκεκριμένων τάξεων αφορά το δεύτερο τμήμα της παρούσας εργασίας που εστιάζει στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων) όπως διατυπώνονται στο Α.Π.Σ. του 2003 (ΦΕΚ 303/13-3-2003) αφορούν:

- Τη διεύρυνση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών/ριών προσεγγίζοντας και το βιωματικό λόγο.
- Την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει.
- Την εξοικείωση με στοιχεία δομής και περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων.
- Την εξήγηση του νοήματος κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή.
- Την εξοικείωση διαισθητικά με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας.

- Την προσέγγιση βαθμιαία ευρέος φάσματος κατάλληλων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση.
- Τη γνωριμία με δειγματικά κείμενα βαλκανικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας.

Σε ό,τι αφορά τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος, κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίηση του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, αλλά τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν τα μοναδικά (ή όχι πάντα τα καταλληλότερα) πρότυπα γλωσσικής έκφρασης.

Επιπλέον, τα λογοτεχνικά κείμενα αξιοποιούνται με τη διακειμενική τους προσέγγιση (σύνδεση και σύγκριση με ανάλογα κείμενα), την ερμηνεία βάσει του περιεχομένου τους (πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες παραγωγής του κειμένου, την εποχή του, το δημιουργό του), καθώς και με τη μελέτη των στοιχείων της μορφής και της δομής τους, ιδιαίτερα αυτών που χαρακτηρίζουν το είδος στο οποίο ανήκει το λογοτέχνημα, χωρίς όμως τάση εξάντλησης και χωρίς σχολαστικισμό.

Η λογοτεχνία διδάσκεται και στο πλαίσιο των άλλων μαθημάτων και της σχολικής ζωής. Το κείμενο οποιουδήποτε σχολικού βιβλίου μπορεί να συνοδεύεται από λογοτεχνικό κείμενο ανάλογου θέματος. Επίσης, διδάσκεται, κυρίως, σε συνδυασμό με τα μαθήματα των καλλιτεχνικών και της μουσικής και-όταν προσφέρονται-με το θέατρο, τον χορό και την όπερα κατά περίπτωση.

Εξάλλου κρίνεται σκόπιμο να διαπιστώνουν τα παιδιά, με τρόπο βιωματικό και χωρίς αναλύσεις, τα παράλληλα εκφραστικά μέσα διαφόρων ειδών τέχνης της ίδιας τεχνοτροπίας.

Παράλληλα κρίνεται σκόπιμη η σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και με τον προβληματισμό-διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα. Τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου-ή αυτά που παρουσιάζονται την ώρα της ελεύθερης ανάγνωσης-είναι καλό να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη ή στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης.

Η παρούσα εργασία, σύμφωνα με το πνεύμα που διαπνέει τις θεωρητικές διακηρύξεις του νέου Α.Π.Σ., έρχεται να εμβαθύνει σε ό,τι αφορά τα μορφολογικά

χαρακτηριστικά των αφηγηματικών κειμένων και ειδικότερα σε θέματα αφήγησης και εστίασης. Επιπλέον, προτείνεται μια συγκεκριμένη διδακτική πορεία και σχεδιάζονται συγκεκριμένες δραστηριότητες, ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές/ριες σε δημιουργική αφήγηση και δημιουργικό γράψιμο με τη συμβολή της θεωρίας της λογοτεχνίας στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Με αυτόν τον τρόπο, οι επίσημες θεωρητικές εξαγγελίες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού σχολείου, που διατυπώνονται με τρόπο γενικόλογο και κάποιες φορές αόριστο, εξειδικεύονται σε επίπεδο διδακτικών στόχων και σχεδιάζονται δραστηριότητες για την εκπλήρωση αυτών, που να ενισχύουν τη φιλιαναγνωσία μέσα από το παιχνίδι, τους πειραματισμούς, το τραγούδι, τη ζωγραφική, αλλά και την καλλιέργεια του συναισθήματος του/της αναγνώστη/ριας.

4. ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

4.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Έχει εγερθεί εδώ και καιρό το ερώτημα αν στη γνωστική υποδομή ενός/μιας δασκάλου/ας που διδάσκει λογοτεχνία πρέπει να εντάσσεται η θεωρία της λογοτεχνίας, με άλλα λόγια αν πρέπει να κατέχει ο/η δάσκαλος/α της καθημερινής «παράστασης» στην τάξη τις διάφορες θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες προσεγγίζεται ένα λογοτέχνημα. Επιπλέον, εάν υποθεθεί ότι τις κατέχει, μέχρι ποιο σημείο είναι εφαρμόσιμες σε ένα μαθητικό κοινό. Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα είναι καταφατική, γιατί υπάρχει η απλή σκέψη πως, αν η ερμηνεία ενός κειμένου είναι ό,τι φαίνεται στη σκηνή της τάξης, η θεωρία επάνω στην οποία στηρίζεται αυτή η ερμηνεία είναι το παρασκήνιο, η υποδομή και η προετοιμασία. Οι κάθε λογής ερμηνείες βέβαια γίνονται πολλές φορές εμπειρικά, χωρίς συνείδηση εφαρμογής κάποιας θεωρίας. Ένα οικοδόμημα όμως κανένας δεν το χτίζει από τον πρώτο όροφο και πάνω. Εξάλλου, το σημερινό μαθητικό κοινό απαιτεί σε κάθε περίπτωση την ποικιλία στην παρουσίαση, πόσο μάλλον στο μάθημα της λογοτεχνίας, που και για τη διδασκαλία της υπάρχουν από ορισμένους σοβαρές αντιρρήσεις. Αυτή λοιπόν η ποικιλία, και άρα το διαρκές ενδιαφέρον των μαθητών, μπορεί να θεμελιωθεί και με τη βοήθεια της γνώσης της θεωρίας της λογοτεχνίας. Ως προς τη δεύτερη παράμετρο του ερωτήματος, η διδακτική πράξη είναι αυτή που θα επιβάλει τα όρια. Σ' αυτό δηλαδή το σημείο τα όρια σε κάθε περίπτωση δεν είναι τα ίδια. Γι' αυτόν ακριβώς το

λόγο υπάρχουν τα ερμηνευόμενα κείμενα, όπου γίνεται προσπάθεια να διαφανούν κάποια όρια (Τσακρής 1999: 13-14).

Επιπρόσθετα, η λογοτεχνική κριτική και θεωρία, εντασσόμενη στο πλαίσιο της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων θα προσφέρει στο/τη μαθητή/ρια τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσει το κείμενο, να αντλήσει ικανοποίηση φτάνοντας στον υψηλότερο βαθμό κατανόησης καθώς θα απαλλαγεί από το φόβο του αγνώστου. Η αποδόμηση του κειμένου καταργεί το μύθο που κρατούσε τη λογοτεχνία σε απόσταση από τους κοινούς θνητούς, ως κάτι το πολύ υψηλό. Επιπλέον, κατανοώντας τους τρόπους με τους οποίους νοηματοδοτούμε, απογυμνώνουμε κάθε κείμενο, δίνοντας τη δυνατότητα στον/την αναγνώστη/ρια να το επιλέξει μόνος του και να το αξιολογήσει (Σακελλαριάδη 2002: 46).

Παρακάτω διερευνώνται κάποιες δυνατότητες και περιορισμοί της θεωρίας της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Σε ό,τι αφορά το σκοπό της θεωρίας, ο καθορισμός ενός μοναδικού διδακτικού Παραδείγματος είναι αδύνατος και μάλλον προβάλλει με προφάνεια η αναγκαιότητα να συνυπάρξουν πολλά Παραδείγματα. Η λογοτεχνική θεωρία, σ' ένα κριτικό εννοιολογικό πλαίσιο, δε νοείται ως το άθροισμα των Παραδειγμάτων μελέτης της λογοτεχνίας. Νοείται ως παροχή πληροφοριών, κριτηρίων και δυνατοτήτων να σκεφτούμε διαφορετικά για τη λογοτεχνία και να διαχειριστούμε πιο συνειδητά και ευέλικτα το μάθημα.

Οι γνώσεις αναφοράς για ένα διδακτικό αντικείμενο ποτέ δεν αποτελούσαν και ούτε τώρα οφείλουν να αποτελούν αντικείμενα διδασκαλίας. Η θεωρία της λογοτεχνίας δε νοείται ως «μεταγλώσσα», η γνώση της οποίας πρέπει να προστεθεί στα καθήκοντα του/της μαθητή/ριας. Νοείται ως υπόβαθρο για το/τη διδάσκοντα/ουσα, με την έννοια ότι του/της παρέχει πληροφορίες και κριτήρια, για να αναθεωρεί ορισμένες «πεποιθήσεις» του/της, να διαμορφώνει πιο συνειδητά τις επιδιώξεις και τις επιλογές του/της και να τις στηρίζει αποτελεσματικά αλλά και ευέλικτα. Το καλλιεργημένο αισθητήριο βοηθά εντέλει το/τη διδάσκοντα/ουσα να μη συρρικνώνει, αλλά να αξιοποιεί και διευρύνει τις δυνατότητες που του/της παρέχουν τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά βιβλία.

Οι γνώσεις αναφοράς, η θεωρία, δε σχετίζονται με ευθύγραμμο τρόπο με την πρακτική. Η θεωρία, ως σώμα γνώσεων και βεβαιοτήτων που καθοδηγεί με ασφάλεια κάθε βήμα μιας διδακτικής διαδικασίας, ενέχει σαφώς τον κίνδυνο μιας οποιασδήποτε δογματικής ή μηχανιστικής προσέγγισης η οποία είναι εκπαιδευτικά επιζήμια. Σ' ένα κριτικό παιδαγωγικό πλαίσιο, η θεωρία διαλέγεται με την πράξη μέσα από τους

προβληματισμούς και τις εναλλακτικές δυνατότητες που προσφέρει και που μπορούν να δοκιμάζονται, να επιλέγονται, να αποκλείονται ή να συντίθενται.

Η κριτική χρήση των γνώσεων αναφοράς δεν αρκεί για να πετύχουμε την ιδανική διδακτική μετάθεση δηλαδή τη διαδικασία μετατροπής ενός γνωστικού αντικειμένου σε διδακτικό. Η συγκρότηση της λογοτεχνίας ως διδακτικού αντικειμένου, μέσα από την απεριόριστη ρευστότητα της λογοτεχνίας καθεαυτής, δεν περνά μόνο μέσα από τη θεωρία. Το «τι» θα διδάξουμε, «για ποιο σκοπό» και «με τι τρόπο» παίρνουν μορφή και μέσα από ένα υπερκείμενο παιδαγωγικό πλαίσιο αρχών και επιδιώξεων, που ορίζει τα γενικότερα ζητούμενα από το εκπαιδευτικό έργο, καθώς και τον τύπο αλληλεπίδρασης μεταξύ καθηγητών/ριών και μαθητών/ριών. Σ' ένα κριτικά προσανατολισμένο παιδαγωγικό πλαίσιο, προτεραιότητα αποτελεί να ενεργοποιούνται και να απελευθερώνονται οι δυνάμεις των μαθητών/ριών. Αλλά και πάλι, η δυναμική και οι δυνατότητες ενός τέτοιου πλαισίου δεν μπορούν να ενεργοποιούνται αφεαυτών. Στοιχεία και προσανατολισμοί της ίδιας της λογοτεχνικής θεωρίας θα μπορούσαν να αποτελούν μοχλούς ενεργοποίησης (Φρυδάκη 2003: 92-94).

4.2. ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟΝ 20^Ο ΑΙΩΝΑ

Στον 20^ο αιώνα, κατά κύριο λόγο, εμφανίστηκαν και αναπτύχθηκαν ποικίλες θεωρίες της λογοτεχνίας. Δε συμφωνούν φυσικά μεταξύ τους ως προς το πώς λειτουργεί το «λογοτεχνικό αντικείμενο» και πώς μπορεί να το προσεγγίσει κανείς, αναμφισβήτητα όμως όλες προσπαθούν να το ορίσουν, να δείξουν τη σχέση του λογοτεχνήματος με το δημιουργό του, καθώς και τη σχέση του λογοτεχνήματος με τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο και από τον οποίο δημιουργήθηκε, και τέλος τη σχέση του λογοτεχνήματος με τον αναγνώστη (Τσακρής 1999: 21).

Ως κυριότερες θεωρίες της λογοτεχνίας στις μέρες μας μπορούν να θεωρηθούν οι ακόλουθες:

- «Ερμηνευτική» θεωρία
- Κοινωνιολογική-Μαρξιστική θεώρηση
- Ρωσικός φορμαλισμός/Φορμαλιστική θεωρία
- Δομισμός-Αφηγηματολογία
- Νέα κριτική
- Αποδομισμός

- Θεωρία της πρόσληψης/αναγνωστικής ανταπόκρισης
- Ψυχαναλυτική θεωρία
- Πολιτισμική θεωρία
- Φεμινιστική θεωρία
- Μετα-αποικιακή θεωρία

Στις επόμενες σελίδες θα ακολουθήσουν κάποιες βασικές θεωρητικές αρχές των παραπάνω θεωριών της λογοτεχνίας.

A) «Ερμηνευτική» θεωρία

Η λογοτεχνική αυτή θεωρία σχετίζεται άμεσα με το φιλοσοφικό τομέα της ερμηνευτικής. Η ερμηνευτική είναι ο τομέας της φιλοσοφικής έρευνας που πραγματεύεται την κατανόηση ως ιδιαίτερη μορφή εμπειρίας. Αυτή η εμπειρία αναφέρεται κατά πρώτο λόγο στα ανθρώπινα έργα και κατά δεύτερο λόγο στους ίδιους τους ανθρώπους, δηλαδή την προσωπική ή κοινωνική τους υπόσταση. Υπάρχει ως κατανόηση ενός κειμένου ή έργου τέχνης και ως κατανόηση προσώπου ή της φυσιογνωμίας μιας εποχής. Κινείται από την επιφάνεια στο βάθος των πραγμάτων, γιατί το έργο είναι για την ερμηνευτική σημάδι που λέγει και αποκρύπτει «συγχρόνως».

Ξεκινά ως πρακτική από τα προβλήματα της βιβλικής ερμηνείας. Εκπρόσωποί της στη νεότερη εποχή θεωρούνται ο Humboldt, ο Schleiermacher, ο Dilthey, ο Gadamer, ο Ricoeur. Η συνεισφορά πάντως των Dilthey και Ricoeur στην ανάπτυξη της θεωρίας της ερμηνευτικής και, κατ' επέκταση, της θεωρίας της λογοτεχνίας είναι αξιωμακρινής και αξίζει να σταθούμε περισσότερο.

Ο Dilthey υποστηρίζει την άποψη ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στη μελέτη της φύσης και τη μελέτη της ανθρώπινης δράσης, η οποία, επειδή είναι έκφραση βιωμένης εμπειρίας, απαιτεί ειδική μέθοδο ανάλυσης. Προτείνει δύο τέτοιες μεθόδους: σύμφωνα με την πρώτη, το κέντρο ενδιαφέροντος βρίσκεται στη σχέση του δημιουργού ενός έργου με τον ερμηνευτή. Ο τελευταίος το κατανοεί θέτοντας τον εαυτό του στη θέση του πρώτου. Η κατανόηση καθίσταται δυνατή επειδή και οι δύο συμμετέχουν στην ανθρώπινη φύση ή, με άλλα λόγια, επειδή και οι δύο είναι έκφραση του πνεύματος.

Σύμφωνα με τη δεύτερη μέθοδο, η ερμηνευτική αντιλαμβάνεται την ανθρώπινη δράση σε σχέση με κάποιο ευρύτερο σύνολο, που της δίνει νόημα. Για παράδειγμα,

ένας πίνακας ζωγραφικής γίνεται κατανοητός με βάση την κοσμοθεωρία της κοινωνίας μέσα στην οποία δημιουργήθηκε. Αντίστοιχα, ο αναλυτής-ερευνητής μπορεί να διαμορφώσει μια τέτοια κοσμοθεωρία από ατομικές εκδηλώσεις.

Ο Dilthey εισάγει τη βασική έννοια του βιώματος και κάνει σαφή διαχωρισμό της μεθοδολογίας των φυσικών επιστημών από αυτήν των θεωρητικών, εφόσον οι δεύτερες στηρίζονται ακριβώς στο «βίωμα».

Παράλληλα, όταν αναφέρεται στην ψυχική ζωή, θεωρεί ότι οι ψυχικές λειτουργίες δεν είναι απλώς η άθροιση των επιμέρους στοιχείων που τις αποτελούν, αλλά η ψυχή αποτελεί κάτι περισσότερο από ένα απλό άθροισμα των προαναφερόμενων στοιχείων, είναι μια ολότητα με τα δικά της χαρακτηριστικά.

Έτσι, ο απώτερος στόχος της ερμηνείας ενός έργου είναι η κατανόησή του, ώστε να γίνει βίωμά μας. Βέβαια, πρέπει να θεωρηθεί ότι το έργο είναι αυτόνομο και η κατανόησή του δεν πρέπει να προσβάλει την αυτονομία του. Αυτή όμως (η κατανόηση) περνάει μέσα από την προσωπική συνείδηση του ερμηνευτή, για να ξανάρθει στο φως της ερμηνείας.

Αυτή λοιπόν η κατανόηση των έργων-βιωμάτων οδηγεί τον άνθρωπο στην εξέταση και ανακάλυψη του εαυτού του αφενός και αφετέρου του επιτρέπει να κατανοήσει τα δημιουργήματα και τη ζωή των άλλων ανθρώπων. Η διαδικασία αυτή δεν είναι μηχανική αλλά βιωματική. Ο άνθρωπος τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση των άλλων μέσω των έργων τους και, αντίστροφα, τοποθετεί τους άλλους στη δική του θέση, εφόσον το έργο τους γίνεται και δικό του βίωμα.

Ο Ricoeur, σε συνέχεια και επέκταση των θεωριών του Dilthey, συνόψισε και τις απόψεις του Dilthey αλλά και των άλλων όσοι ασχολήθηκαν με το φαινόμενο της ερμηνείας και κατέληξε στη διατύπωση μιας «συνθετικής» άποψης, μιας διαλεκτικής, όπως την ονομάζει, της κατανόησης με την εξήγηση του έργου.

Ειδικότερα, θεωρεί ότι θα καθόριζε την ερμηνευτική ως μια από τις πραγματώσεις της σχέσης «εξηγώ-κατανοώ», όπου το «κατανοείν» έχει την πρωτοκαθεδρία ενώ το «εξηγείν» περιορίζεται στο πεδίο των απαραίτητων, αλλά δευτερευουσών μεσολαβήσεων (Ricoeur, 1992).

Η διάκριση εξήγησης-κατανόησης στηρίζεται κατά τον Ricoeur στη διάκριση αντικειμενικού-υποκειμενικού. Σύμφωνα με την ανάλυση του Γ.Ι. Σπανού στο *Η διδασκαλία του ποιήματος τ. Α'*, «η αντικειμενικότητα σχετίζεται με τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε το κείμενο από την πλευρά της γλώσσας και της κουλτούρας που αυτό εκφράζει» (Σπανός, 1996). Έτσι, οδηγούμαστε στην εξήγηση του κειμένου. «Η

υποκειμενικότητα σχετίζεται με το υποκείμενο, δηλαδή το δημιουργό του λογοτεχνικού έργου, στην προσπάθεια να κατανοήσουμε την πρόθεσή του, τα σύμβολα, τη διάθεση, την ατμόσφαιρα του έργου» (ο.π.). Μ' αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε στην κατανόηση του κειμένου, το κάνουμε βίωμά μας.

Κατά συνέπεια, είναι φανερό ότι η «ερμηνευτική γίνεται η τέχνη τού να τοποθετήσουμε, ερμηνεύοντας, τα κείμενα σ' ένα πλαίσιο διαφορετικό από αυτό του δημιουργού τους και του αρχικού τους κοινού, με απώτερο στόχο να ανακαλύψουμε νέες διαστάσεις της πραγματικότητας» (Ricoeur, 1992).

Ο Ricoeur σαφώς διαφοροποιείται από τις ψυχολογικές ή/κυρίως τις στρουκτουραλιστικές ή θετικιστικές, όπως τις ονομάζει, προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων. Το στρουκτουραλισμό τον αποδέχεται με την έννοια του προστάδιου, χρήσιμου ασφαλώς, της ερμηνευτικής. Διακρίνει μάλιστα στην τελευταία έναν «ιστορισμό», μια και θεωρεί ότι αναφέρεται με όρους της παράδοσης, της πολιτιστικής κληρονομιάς, της αναγέννησης ή του επαναπροσδιορισμού, της εκφοράς ενός όρου, μιας σημασίας παλαιάς με μια νέα μορφή ή σε μια νέα εκδοχή (Τσακρής 1999: 57-61).

B) Κοινωνιολογική-Μαρξιστική θεώρηση

Ο Μαρξισμός είναι μια υλιστική φιλοσοφία, η οποία βασίζεται στην πρωταρχικότητα των υλικών συνθηκών ζωής περισσότερο, παρά στις ιδέες ή τις πεποιθήσεις στη ζωή των ανθρώπων. Θεωρεί την ιστορία ως, σύμφωνα με τα λόγια του Μαρξ, «την ιστορία της πάλης των τάξεων»- την ιστορία της πάλης για τον έλεγχο των υλικών συνθηκών πάνω στις οποίες η ζωή στηρίζεται. Είναι πάνω στη βάση αυτών των υλικών συνθηκών και σε αντίδραση της πάλης γι' αυτές, που οι ιδέες, οι φιλοσοφίες, οι πνευματικές εικόνες του κόσμου, αναπτύσσονται ως δευτερεύοντα φαινόμενα. Οι ιδεολογίες συνδέονται με τις ταξικές θέσεις και επομένως, με τη σειρά τους, με τις υλικές συνθήκες και την πάλη για τον έλεγχό τους, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι παρέχουν μια αξιόπιστη εικόνα αυτών (Hawthorn 1998: 129).

Οι μαρξιστές κριτικοί αντιμετωπίζουν τη λογοτεχνία ως μια έκφραση της ιδεολογίας που πρέπει να μελετάται στα πλαίσια του ιστορικού υλισμού ο οποίος προβλέπει ένα περιθώριο ελεύθερης βούλησης και ατομικών πεποιθήσεων ως προέκταση του διαλεκτικού υλισμού, που έχει ως στόχο την εύρεση και διατύπωση των αντικειμενικών και αναγκαίων νόμων οι οποίοι κυβερνούν το σύνολο της πραγματικότητας.

Οι λογοτεχνικές εκτιμήσεις του ιδρυτή του Μαρξισμού βασίζονται:

- Στο κριτήριο της οικονομικής αιτιοκρατίας, που προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα αν το λογοτεχνικό έργο αντιστοιχεί σε μια προηγμένη ή μια οπισθοδρομική εξέλιξη στην οικονομική βάση,
- Στο κριτήριο της αληθοφάνειας, που βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με το λογοτεχνικό κώδικα της εποχής του, και
- Στο κριτήριο των προσωπικών εκτιμήσεων, π.χ. για τα γραπτά του Αισχύλου, του Shakespeare ή του Goethe, που ανήκουν στο λογοτεχνικό κανόνα της εποχής τους

Μετά την Οκτωβριανή επανάσταση, το Πρώτο Συνέδριο Σοβιετικών Συγγραφέων (1934) αποδέχθηκε το σοσιαλιστικό ρεαλισμό ως την κατευθυντήρια αρχή της λογοτεχνικής δημιουργίας. Το δόγμα περιγράφηκε ως εξής: ο σοσιαλιστικός ρεαλισμός απαιτεί από τον καλλιτέχνη την ειλικρινή και ιστορικά συγκεκριμένη αναπαράσταση της πραγματικότητας στην επαναστατική της εξέλιξη. Παράλληλα, η αληθοφάνεια και ο συγκεκριμένος ιστορικός χαρακτήρας της καλλιτεχνικής αναπαράστασης της πραγματικότητας πρέπει να συνδυάζονται με μια προσπάθεια ιδεολογικής αναμόρφωσης και εκπαίδευσης των εργαζομένων στο πνεύμα του σοσιαλισμού (Swayze, 1962: 113, αναφερόμενος στο Fokkema & Ibsch 1997: 163).

Μια άλλη βασική θέση της μαρξιστικής θεώρησης είναι ότι η μορφή και το περιεχόμενο είναι δύο στοιχεία που μπορούν να διαχωριστούν. Στην ορολογία της εν λόγω λογοτεχνικής θεωρίας, μορφή είναι το λογοτεχνικό κείμενο στο σύνολό του, σημαίνοντα και σημαινόμενα μαζί. Με τον όρο περιεχόμενο εννοούν «το ταραχώδες περιεχόμενο της ιστορίας», που τροφοδοτεί το λογοτεχνικό μύθο (Fokkema & Ibsch: 142-165).

Γ) Ρώσικος φορμαλισμός/Φορμαλιστική θεωρία

Οι Ρώσοι φορμαλιστές ήταν οι πρώτοι που κατά τις δεκαετίες του '10 και του '20 διεκδίκησαν την επιστημονική αξιοπιστία στη μελέτη της λογοτεχνίας. Οι φορμαλιστές, χωρίς να παραγνωρίζουν τους ιστορικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, απομακρύνθηκαν από την ιστορικο-φιλολογική προσέγγιση, που αναζητούσε την καταγωγή και τις αιτίες των ειδών, και στράφηκαν στην αισθητική και συγχρονική προσέγγιση.

Βασική τους θέση ήταν ότι η επιστημονική μελέτη της λογοτεχνίας θα αυξήσει την ικανότητα του αναγνώστη να διαβάσει τα λογοτεχνικά κείμενα με τον κατάλληλο τρόπο, να διακρίνει δηλαδή εκείνες τις ιδιότητες τους που τα κάνουν «λογοτεχνικά» ή «καλλιτεχνικά». Ως εγγύηση για την επιστημονική αξιοπιστία θεώρησαν την αναζήτηση ορισμένων παραγόντων, μηχανισμών και γενικών ιδιοτήτων της λογοτεχνίας, που έπρεπε να απομονωθούν και να μελετηθούν ανεξάρτητα από τα συμφοραζόμενα του κειμένου. Επρόκειτο για τις ιδιότητες εκείνες που συνιστούν τη λογοτεχνικότητα. Με βάση την αρχή αυτή, απομάκρυναν από τη μελέτη τους το εξωτερικό πληροφοριακό υλικό, αποδοκίμασαν ρητά τον υποβιβασμό του κειμένου στις σκέψεις που υποτίθεται ότι εκφράζει και επικεντρώθηκαν στο λογοτεχνικό κείμενο ως κατασκευή (construction), η οποία πραγματώνεται με τεχνικά και υφολογικά μέσα. Το αποφασιστικό βήμα για την αυτονόμηση του λογοτεχνικού κειμένου υπήρξε η απεμπλοκή του από τα εξωτερικά σημεία αναφοράς του, η αναστροφή δηλαδή της θεωρίας της μίμησης, η οποία ήταν προσανατολισμένη ακριβώς στα σημεία αυτά.

Μια σημαντική έννοια που εισήγαγαν οι φορμαλιστές και γύρω από την οποία συνάρθρωσαν την αναζήτηση των τεχνικών της λογοτεχνίας, είναι η έννοια της ανοικείωσης. Η ανοικείωση είναι η χειραφέτηση των λέξεων από την τετριμμένη τους σημασία και η παραγωγή μιας νέας σημασίας μέσα από μια νέα μορφή, ιδιαίτερα μια δυσπρόσιτη, μια αποκλίνουσα μορφή. Αυτή η νέα σημασία είναι που ενεργοποιεί τη δυνατότητα της λογοτεχνίας να ζωντανεύει τα πράγματα και να αποκαθιστά μέσα μας «την εμπειρία της ζωής».

Οι φορμαλιστές μελέτησαν, λοιπόν, ένα σύνολο νέων μορφών και τεχνικών που προκαλούν την ανοικείωση: συνώνυμες και ομόηχες λέξεις, απλό και αρνητικό παραλληλισμό, παρομοίωση, επανάληψη, συμμετρία και υπερβολή. Παρατήρησαν, επίσης, ότι εκτός από τα ρητορικά σχήματα υπάρχουν ποικίλοι τρόποι να επιτύχει η λογοτεχνική γλώσσα την ανοικείωση. Έτσι έφεραν στο φως αρκετούς δομιστικούς παράγοντες. Στην αφηγηματολογία τέτοιοι παράγοντες είναι οι τρόποι με τους οποίους συνδέονται τα επεισόδια μιας ιστορίας, η διάκριση ανάμεσα στην ιστορία (fabula) και την πλοκή (sjuzet), τα μοτίβα, οι χαρακτήρες και τα σκηνικά, ως συστατικοί παράγοντες μιας ιστορίας. Επίσης, υφολογικές επιλογές, όπως λ.χ. ο εξομολογητικός τόνος του αφηγητή. Στο χώρο της ποίησης, οι φορμαλιστές αναζήτησαν τον κεντρικό οργανωτικό παράγοντα στο ρόλο που παίζει ο ρυθμός.

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστούν οι όροι «ιστορία» και «πλοκή». Ιστορία είναι το σύνολο των γεγονότων με τη λογική και χρονική τάξη που συνέβησαν, είναι ένα προλογοτεχνικό υλικό για το σχηματισμό της πλοκής και είναι δυνατό να διακριθεί με καθαρά σημασιολογικά μέσα. Πλοκή, αντίθετα, είναι ο τρόπος της οργάνωσης αυτού του σημασιακού υλικού σ' ένα συγκεκριμένο κείμενο. Είναι αυτή που συνυφαίνει τη σημασιακή και τη μορφική πλευρά (Φρυδάκη 2003: 125-128).

Δ) Δομισμός-Αφηγηματολογία

Η μελέτη των τρόπων με τους οποίους ορισμένες τεχνικές προσδίδουν στο λογοτεχνικό κείμενο την ιδιότητα της λογοτεχνικότητας οδήγησε τους φορμαλιστές στην έννοια του λογοτεχνικού συστήματος και, τελικά, στην έννοια της δομής (Fokkema-Ibsch 1997: 44). Σηματοδότηση, επομένως, τη μετάβαση στο δομισμό.

Ο όρος δομισμός στη λογοτεχνία συνδέεται κυρίως με τρεις σχολές: α) με τον τσέχικο δομισμό, που κατά κάποιο τρόπο συνεχίζει την παράδοση του ρωσικού φορμαλισμού, β) με την ειδολογική θεωρία του Northrop Frye και γ) με την ομάδα των Γάλλων δομιστών, οι οποίοι, στις δεκαετίες του '50 και του '60, αποπειράθηκαν να μεταφέρουν τις έννοιες της δομικής γλωσσολογίας του Ferdinand de Saussure σε όλες τις περιοχές των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών (Φρυδάκη 2003: 131).

Από τους πρώτους Τσέχους δομιστές στο χώρο των λογοτεχνικών μελετών είναι ο Jan Mukarovsky. Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η διάκριση που έκανε ανάμεσα στις δυο πλευρές του έργου τέχνης: εκείνη του καλλιτεχνικού γεγονότος, που είναι η υλική του πλευρά (το σημαίνον), και εκείνη του αισθητικού αντικειμένου, που είναι «η έκφραση και συσχέτιση του καλλιτεχνικού γεγονότος στη συνείδηση εκείνου που το αντιλαμβάνεται» (Mukarovsky 1935: 90, αναφερόμενος στο Φρυδάκη 2003: 133). Αυτό σημαίνει ότι το καλλιτεχνικό γεγονός, ως τετελεσμένη πράξη δημιουργίας, μπορεί να παραμείνει αμετάβλητο και απρόσβλητο από τις μεταβολές του χρόνου και του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου. Δε συμβαίνει, όμως, το ίδιο με την ερμηνεία και την αξιολόγησή του. Εκείνη επηρεάζεται σε τόσο καθοριστικό βαθμό από τις κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές, ώστε μέσα στην πορεία της ιστορίας της τέχνης να κατασκευάζονται ποικίλα αισθητικά αντικείμενα με βάση το ίδιο καλλιτεχνικό γεγονός. Ως αισθητικό αντικείμενο, δηλαδή, ο Mukarovsky ορίζει τα κοινά σημεία των ποικίλων και διαφοροποιημένων υποκειμενικών ερμηνειών μιας

ορισμένης αναγνωστικής ομάδας, με τον όρο ότι οι ερμηνείες αυτές δεν αγνοούν το καλλιτεχνικό γεγονός (Fokkema-Ibsch 1997: 68-69).

Ο Καναδός Northrop Frye προσπάθησε να ανακαλύψει τους αντικειμενικούς νόμους, στους οποίους βασίζεται η λειτουργία της λογοτεχνίας ως συστήματος. Στράφηκε, έτσι, στην ταξινόμηση των ρητορικών τρόπων, των αρχετύπων, των μύθων και των ειδών, στη βάση των οποίων δομούνται τα λογοτεχνικά έργα. Παρουσίασε μια θεωρία των λογοτεχνικών αφηγηματικών «τρόπων», οι οποίοι ταξινομήθηκαν με κριτήριο το ηθικό ανάστημα των χαρακτήρων των λογοτεχνικών έργων. Οι αφηγηματικοί τρόποι είναι πέντε, και εν ενεργεία στη σύγχρονη λογοτεχνία μόνο τέσσερις: α) ο μύθος, στον οποίο ο ήρωας αγγίζει τα όρια του θεϊκού όντος, β) το ρομάντζο, στο οποίο ο ήρωας είναι ανώτερος από τους άλλους ανθρώπους ως προς τη φυσική και ηθική τάξη αλλά παραμένει ανθρώπινο ον, γ) οι υψηλοί μιμητικοί τρόποι, στους οποίους ο ήρωας εμφανίζεται ως ηγέτης (ανώτερος από τους άλλους κοινωνικά, ως προς το κύρος, τη δύναμη ή τα πάθη), δ) οι χαμηλοί μιμητικοί τρόποι, στους οποίους ο ήρωας βρίσκεται στην κοινή ανθρώπινη διάσταση και ε) ο ειρωνικός τρόπος, στον οποίο ο ήρωας εμφανίζεται κατώτερος ή πιο ευάλωτος από τους άλλους ως προς τη δύναμη ή τη νοημοσύνη. Όλοι όμως θα μπορούσαν να βρεθούν στη θέση του (Frye 1996: 25-62).

Με το έργο της σχολής της Πράγας, ο όρος «δομισμός» συγχωνεύεται λίγο ως πολύ με τον όρο «σημειωτική». Ο όρος «σημειωτική» ή «σημειολογία» σημαίνει τη συστηματική σπουδή των σημείων και αυτό ουσιαστικά κάνουν οι δομιστές της λογοτεχνίας (Eagleton 1996: 157). Η λογοτεχνική σημειωτική ταυτίστηκε με την αφηγηματολογία και αποτέλεσε μια από τις μεγαλύτερες τομές στη μελέτη της λογοτεχνικής –και μη- αφήγησης. Θεμελιώδης για την αφηγηματολογία παραμένει η βασική αρχή του δομισμού ότι η δομή ενός συστήματος εξασφαλίζεται από τις σχέσεις μεταξύ των μονάδων του-ιδιαίτερα σχέσεις επιλογής και συνδυασμού-και όχι από τις μονάδες καθαυτές. Η αφηγηματολογία διακρίνεται σε δυο κατευθύνσεις: α) την *Αφηγηματική Γραμματική*, η οποία συγκροτεί τυπολογία, σύστημα δηλαδή εννοιών για τη μελέτη των αφηγηματικών περιεχομένων (επίπεδο *σημαιομένων*), β) την κυρίως *Αφηγηματολογία*, η τυπολογία της οποίας αποτελεί εργαλείο μελέτης του αφηγήματος καθαυτού, του τρόπου της ρηματικής αναπαράστασης της ιστορίας, των αφηγηματικών τεχνικών (επίπεδο *σημαιόντων*) (Καψωμένος 2003).

Ε) Νέα Κριτική

Κεντρικό σημείο της διαμάχης μεταξύ κριτικών της λογοτεχνίας στον αιώνα μας αποτελεί το ερώτημα κατά πόσο ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να εξεταστεί «καθεαυτό». Η Νέα Κριτική θεωρήθηκε το πρώτο «δόγμα» της κειμενικής αυτονομίας, της πεποίθησης δηλαδή ότι οφείλουμε να εξετάζουμε τα κείμενα στην αισθητική τους αυτοτέλεια χωρίς να προσφεύγουμε για την κατανόησή τους στη συνδρομή εξωτερικών πληροφοριών και ότι μπορούμε να φέρουμε σε πέρας μια τέτοια δραστηριότητα με αρκετή ασφάλεια, όταν ακολουθούμε συγκεκριμένους κανόνες (Richards 1924).

Οι Νέοι Κριτικοί εξέτασαν και απέρριψαν τις ποικίλες ηθικές και δογματικές προσεγγίσεις στη λογοτεχνία και, δείχνοντας αξιοσημείωτη διαισθητική ικανότητα, απέρριψαν και την επιστημονική προσέγγιση. Έθεσαν το θεμελιώδες ερώτημα για πρώτη φορά: Τι είναι αυτό που κάνει ένα έργο τέχνης να είναι τέχνη; Καθώς δεν ενδιαφέρονταν ιδιαίτερα για το πόσο καλό όργανο ηθικής καθοδήγησης είναι ή πόσο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα κάθε λογοτεχνικού είδους, επέμειναν στο τι είναι το έργο στην οντότητά του και στο κατά πόσον είναι δυνατόν να το γνωρίσουμε χωρίς τη βοήθεια της ιστορίας, της κοινωνιολογίας ή της ψυχανάλυσης (Τσιώλης 1996: 53-54).

Η Αγγλοαμερικανική Νέα Κριτική λοιπόν εμφανίστηκε ως αντίδραση: α) στην ιμπρεσιονιστική κριτική και τον υποκειμενισμό του προσωπικού γούστου του κριτικού και του αναγνώστη, β) στο θετικισμό της φιλολογίας, που θεωρούσε τα κείμενα περισσότερο ως ιστορικά τεκμήρια, αντιπροσωπευτικά του είδους ή της τεχνοτροπίας τους και γ) στις ηθικές και δογματικές προσεγγίσεις, που αντιλαμβάνονταν τα λογοτεχνικά κείμενα ως μέσα ηθικής καθοδήγησης (Φρυδάκη 2003: 118).

Η φιλοσοφική βάση της Νέας Κριτικής είναι άμεσα συνδεδεμένη με το διαχωρισμό της τέχνης από την ηθική του Benedetto Croce, όπου το αισθητικό αντικείμενο εμφανίζεται ανεξάρτητο από οποιουδήποτε εξωτερικούς παράγοντες (Τσιώλης 1996: 54).

Η Νέα Κριτική προετοιμάστηκε ως τάση στην Αγγλία με τα έργα του Richards. Ο Richards ξεκινά από τις βασικές θέσεις ότι η τέχνη είναι προετοιμασία για τη ζωή, τα ποιήματα είναι οι μη αναγνωρισμένοι νομοθέτες της τάξης και η ποίηση είναι το μέσον για να υπερβούμε το χάος. Οι προτάσεις της ποίησης δεν είναι προτάσεις αλήθειας με κάποια αντικειμενική ηθική οντότητα. Ούτε είναι αντιπροσωπευτικές

των πεποιθήσεων ή της προσωπικότητας του δημιουργού τους. Είναι μόνο σύνολα λέξεων, τα οποία μας επηρεάζουν με συγκεκριμένους τρόπους, προκαλώντας τις ευαισθησίες μας να αναδιοργανώνονται και τις στάσεις μας να μετακινούνται. Αυτό που μπορούμε να «μάθουμε» σε σχέση με τις προτάσεις αυτές, είναι να αναγνωρίζουμε τους τρόπους με τους οποίους μας προκαλούν τις συγκεκριμένες αισθητικές αντιδράσεις: τους τρόπους με τους οποίους μας δημιουργούν ευφορία, μας συγκινούν ή μας βυθίζουν στην αγωνία.

Ο Richards, λοιπόν, ξεκινά από την παραδοχή ότι σε μια διαδικασία ανάγνωσης, ανάμεσα στο γλωσσικό σημείο και το αντικείμενο μεσολαβεί η ψυχολογική αντίδραση του αναγνώστη. Καταλήγει στην πεποίθηση ότι η ποίηση θα «σώσει» τον αναγνώστη, αν ο τελευταίος μάθει να αναγνωρίζει τις ανταποκρίσεις του και, έτσι, ανεβάσει το επίπεδό τους.

Σε ένα άλλο έργο του, την *Πρακτική Κριτική* (1929), ο Richards προσπαθεί να συνθέσει και να προτείνει μια πρακτική της ανάγνωσης, που να μορφοποιεί τη θεωρία του. Η ειδική αυτή τεχνική λογοτεχνικής ανάγνωσης, γνωστή και ως *πλησία ανάγνωση* ή *εκ του σύνεγγυς ανάγνωση* (close reading), υπηρετεί την αναγνωστική ενδυνάμωση. Με την αναλυτική μελέτη των λέξεων πάνω στη σελίδα, μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε όλα εκείνα που συνήθως αναζητούμε σε εξωτερικές πληροφορίες: τη *σημασία*, το *συναίσθημα*, τον *τόνο* και την *πρόθεση* ενός κειμένου.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρηση του Richards είναι η αναφορά του στα stock responses: τις «άσχετες» ή πλαστές ανταποκρίσεις του αναγνώστη, που απελευθερώνονται από εμμονές, συνειρμούς, αναμνήσεις άλλων ποιημάτων και αποτρέπουν μια πιο κατάλληλη για την περίπτωση ανταπόκριση. Αν και ο Richards αντιλαμβάνεται τα stock responses ως αναγνωστικά εμπόδια, δίνει την αφορμή για να στοχαστούν αργότερα κάποιοι άλλοι τη σημασία και την αξιοποίησή τους (Wellek-Warren 1955).

ΣΤ) Αποδομισμός

Ο Jacques Derrida, Γάλλος φιλόσοφος, είναι ο θεμελιωτής της θεωρίας του αποδομισμού. Αποκαλεί «μεταφυσικό» κάθε σύστημα σκέψης το οποίο στηρίζεται σε μια αδιάσειστη βάση, σε μια πρώτη αρχή ή αδιαμφισβήτητη αιτία, πάνω στην οποία είναι δυνατό να οικοδομηθεί μια ολόκληρη ιεραρχία νοημάτων. Δεν πιστεύει ότι μπορούμε να απαλλαγούμε από την ακατανίκητη τάση να δημιουργούμε τέτοιες πρώτες αρχές, διότι μια τέτοια ροπή είναι βαθιά «ριζωμένη» στην ιστορία μας και δεν

είναι δυνατόν –προς το παρόν τουλάχιστον– να την ξεριζώσουμε ή να την αγνοήσουμε. Αν όμως εξετάσουμε προσεκτικά αυτές τις πρώτες αρχές, μπορούμε να δούμε ότι είναι πάντα δυνατό να τις «αποδομήσουμε». Μπορούμε να καταδείξουμε ότι είναι παράγωγα ενός συγκεκριμένου συστήματος νοήματος, και όχι αυτό που στηρίζει το σύστημα εξωτερικά. Οι τέτοιου είδους πρώτες αρχές συνήθως ορίζονται από αυτό που αποκλείουν. Αποτελούν μέρος των «δυναδικών αντιθέσεων» που είναι τόσο προσφιλείς στο δομισμό. «Αποδομισμός» είναι το όνομα που έχει δοθεί στην κριτική διαδικασία με την οποία μπορούμε να υπονομεύσουμε εν μέρει τέτοιες αντιθέσεις ή με βάση την οποία μπορούμε να καταδείξουμε ότι υπονομεύουν η μια την άλλη στη διαδικασία του κειμενικού νοήματος.

Ο αποδομισμός, δηλαδή, έχει αντιληφθεί ότι οι δυναδικές αντιθέσεις, με βάση τις οποίες έχει την τάση να λειτουργεί ο δομισμός, αντιπροσωπεύουν έναν τρόπο αντίληψης χαρακτηριστικό των ιδεολογιών. Στις ιδεολογίες αρέσει να χαράζουν αυστηρά όρια μεταξύ του αποδεκτού και του μη αποδεκτού, της αλήθειας και του ψεύδους, της λογικής και της τρέλας [...]. Είναι αδύνατο, όπως προηγήθηκε, να παρακάμψουμε αυτό το μεταφυσικό τρόπο σκέψης. Επενεργώντας όμως πάνω στα κείμενα με ένα συγκεκριμένο τρόπο–είτε «λογοτεχνικό» είτε «φιλοσοφικό»– μπορούμε να διευκάνουμε κάπως αυτές τις αντιθέσεις, να καταδείξουμε ότι ο ένας όρος μιας αντίθεσης ενυπάρχει κρυφά στον άλλο. Ο δομισμός ήταν γενικά ικανοποιημένος αν μπορούσε να τεμαχίσει ένα κείμενο σε δυναδικές αντιθέσεις (χαμηλό/υψηλό, φως/σκοτάδι, φύση/πολιτισμός κ.α.), και να εκθέσει τη λογική της λειτουργίας τους. Ο αποδομισμός προσπαθεί να δείξει πως τέτοιες αντιθέσεις, προκειμένου να διατηρηθούν, μερικές φορές παρασύρονται και αυτοανατρέπονται ή αυτοακυρώνονται, ή χρειάζεται να εκτοπίσουν στο περιθώριο του κειμένου ορισμένες μικρές λεπτομέρειες, τις οποίες είναι δυνατό να επαναφέρουμε, ώστε να φέρουν σε δύσκολη θέση αυτές τις αντιθέσεις. Ο τυπικός τρόπος ανάγνωσης του Derrida είναι να πιάνεται από κάποιο φαινομενικά ελάσσονος σημασίας απόσπασμα του έργου και να το επεξεργάζεται επίμονα, σε σημείο που να απειλεί να διαλύσει τις αντιθέσεις, οι οποίες διέπουν το κείμενο ως σύνολο. Η τακτική, δηλαδή, της αποδομιστικής κριτικής είναι να δείχνει πως τα κείμενα καταλήγουν να φέρνουν σε αμηχανία το κυρίαρχο σύστημα της λογικής τους. Και ο αποδομισμός το δείχνει αυτό εστιάζοντας στα «ενδεικτικά ανωμαλίας» σημεία, στην *απορία* ή στα αδιέξοδα του νοήματος, όπου τα κείμενα συναντούν δυσκολίες, ξεκολλούν από τη βάση τους, προσφέρονται να διαψεύσουν τον εαυτό τους.

Αυτή η εμπειρική παρατήρηση αφορά την ίδια τη φύση της γραφής. Υπάρχει κάτι στην *ίδια τη γραφή* το οποίο τελικά διαφεύγει από όλα τα συστήματα και τις λογικές. Υπάρχει ένα συνεχές τρεμόσβημα, μια υπερχειλίση και διάσπαση του νοήματος-αυτό που ο Derrida αποκαλεί «διασπορά»-την οποία δεν μπορούμε να περιορίσουμε εύκολα στις κατηγορίες της δομής του κειμένου ή στις κατηγορίες μιας συμβατικής προσέγγισης του κειμένου. Η γραφή, όπως κάθε γλωσσική διαδικασία, λειτουργεί με τη διαφορά, όμως η διαφορά δεν είναι μια *έννοια*, δεν είναι κάτι που μπορούμε να *σκεφθούμε*. Ένα κείμενο μπορεί να μας «δείξει» κάτι σχετικά με τη φύση του νοήματος και της νοηματοδότησης, το οποίο δεν είναι ικανό να το διατυπώσει ως πρόταση. Ο «λογοτεχνικός» λόγος είναι ο χώρος όπου τα παραπάνω είναι περισσότερο εμφανή. Ο αποδομισμός απορρίπτει την αντίθεση λογοτεχνικό/μη λογοτεχνικό, όπως και κάθε απόλυτη διάκριση. Επομένως η έλευση της έννοιας της γραφής είναι μια πρόκληση στην ίδια την ιδέα της δομής. Κι αυτό διότι μια δομή προϋποθέτει πάντα ένα κέντρο, μια σταθερή αρχή, μια ιεραρχία νοημάτων και μια στέρεη βάση, και αυτές ακριβώς είναι οι έννοιες τις οποίες θέτει υπό αμφισβήτηση η *αέναη διαφοροποίηση και αναβολή της γραφής* (Eagleton 1989: 200-203).

Z) Θεωρία της πρόσληψης/αναγνωστικής ανταπόκρισης

Οι αναγνωστικές θεωρίες εξετάζουν το ρόλο του αναγνώστη στη λογοτεχνία και ως τέτοιες είναι σχετικά νέα εξέλιξη. Θα μπορούσε να χωρίσει κανείς πολύ χονδρικά την ιστορία της σύγχρονης θεωρίας της λογοτεχνίας σε τρία στάδια: σε μια αποκλειστική ενασχόληση με το συγγραφέα (Ρομαντισμός και 19^{ος} αιώνας), σε ένα αποκλειστικό ενδιαφέρον για το κείμενο (Νέα Κριτική) και σε μια καταφανή μετατόπιση της προσοχής στον αναγνώστη κατά τα τελευταία χρόνια. Ο αναγνώστης ήταν πάντα ο λιγότερο προνομιούχος αυτής της τριάδας-περιέργως, εφόσον χωρίς αυτόν δε θα υπήρχαν λογοτεχνικά κείμενα. Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν υπάρχουν στα ράφια των βιβλιοθηκών, είναι διαδικασίες νοηματοδότησης που υλοποιούνται μόνο με την πράξη της ανάγνωσης. Για να υπάρξει η λογοτεχνία, ο αναγνώστης είναι σχεδόν τόσο απαραίτητος όσο και ο συγγραφέας (Eagleton 1989: 121).

Η βασική μετατόπιση που προκάλεσαν οι νέες αναζητήσεις είναι ότι έπαψε πια να ενδιαφέρει το τι σημαίνουν τα κείμενα καθαυτά και άρχισε να ενδιαφέρει το πώς τα κείμενα αλληλενεργούν με τους αποδέκτες τους, το πώς ανταποκρίνονται δηλαδή σε αυτά οι αναγνώστες τους. Έτσι, απέκτησαν βαρύτητα η ίδια η επικοινωνιακή δομή της λογοτεχνίας, ως προϋπόθεση αυτής της αλληλενέργειας, η πολυπλοκότητα των

προσλήψεων του κειμένου από τους αποδέκτες του και η επεξεργασία του κειμένου από τον κάθε αποδέκτη του.

Οι κατευθύνσεις, με τις οποίες θα ασχοληθούμε εδώ, είναι η *αισθητική της πρόσληψης* του Jauss και η θεωρία της *αναγνωστικής ανταπόκρισης* του Iser.

Ο Jauss εντάσσεται στη μεγάλη παράδοση της ερμηνευτικής, καθώς το ενδιαφέρον του για το θέμα της πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου προέρχεται από το ενδιαφέρον του για τη σχέση της λογοτεχνικής ερμηνείας με την ιστορία. Αντικείμενο μελέτης του Jauss είναι το πώς η κατανόηση ενός λογοτεχνικού έργου από τον πρώτο αναγνώστη του διατηρείται, εμπλουτίζεται ή μεταβάλλεται από μια αλυσίδα αντιλήψεων από γενιά σε γενιά. Αυτός ο εμπλουτισμός ή η τροποποίηση της αρχικής κατανόησης συνιστούν και τις διαφορές στην πρόσληψη του έργου, η οποία ορίζεται ως *«εκείνη η δισυπόστατη πράξη που περικλείει τόσο την επίδραση που επικαθορίζεται από το έργο όσο και από τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται»*, ανάλογα με τις ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές του (Jauss 1995: 93). Ο Jauss στηρίζει τη θέση του για τις διαφοροποιημένες αναγνώσεις των λογοτεχνικών κειμένων στον «αισθητικό ορίζοντα προσδοκίας» του αναγνώστη, έναν ορίζοντα που καθορίζεται από την αναμονή συγκεκριμένων αισθητικών εντυπώσεων κατά την ανάγνωση.

Η *αισθητική της πρόσληψης* κατακυρώνεται στις εκδοχές της ερμηνευτικής, με δεδομένο ότι εστιάζει σε ιστορικού τύπου ερωτήματα, αξιοποιεί τις ιστορικές μαρτυρίες που φωτίζουν τις αντιδράσεις και τις στάσεις του αναγνωστικού κοινού κατά την υποδοχή του κειμένου και εργάζεται με μεθόδους ιστορικές και κοινωνιολογικές.

Επιπλέον, ο Jauss όρισε τους τρεις στόχους που οφείλει να υπηρετεί η ερμηνεία. Πρόκειται για την *κατανόηση*, την *εξήγηση* και την *εφαρμογή*. Η *κατανόηση* αφιερώνεται στη διερεύνηση των αναγνωστικών προσλήψεων και των διαφορών τους αλλά και στον εντοπισμό της περιοχής που δημιουργεί η *συγχώνευση των οριζόντων* κειμένου και αναγνωστών. Η *εξήγηση* στρέφεται σε έναν πιο προσεκτικό έλεγχο του συστήματος των ενδοκειμενικών σχέσεων, που μπορεί να επιφέρει και μια *αλλαγή οριζόντων*. Η *εφαρμογή* δεν είναι παρά η ενίσχυση του δεσμού της αναγνωστικής εμπειρίας με την πραγματική κοινωνική και ιστορική εμπειρία των αναγνωστών.

Αν ο Jauss ασχολείται με τον ιστορικό μακρόκοσμο της *πρόσληψης*, η θεωρία της *αναγνωστικής ανταπόκρισης* του Iser επικεντρώνεται στον μικρόκοσμο της *ανταπόκρισης*, που ορίζεται από την ατομική συνείδηση. Θεμελιώνεται φιλοσοφικά

στη φαινομενολογία, σύμφωνα με την οποία η συνείδηση δεν καταγράφει παθητικά τον έξω κόσμο αλλά τον συνθέτει ενεργητικά. Επομένως, ο αναγνώστης δεν ανακαλύπτει το νόημα αλλά το παράγει μέσα από τις προβολές της ατομικής του συνείδησης. Κάθε έργο είναι δυναμικά *επικαιροποιήσιμο* και μπορεί να ζήσει μια διαφορετική ζωή στη συνείδηση του κάθε αναγνώστη του.

Η μεγάλη καινοτομία που επιχείρησε ο Iser συνίσταται στην ανάδειξη της αλληλεπίδρασης κειμένου-αναγνώστη. Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος δεν γίνεται προς τον αναγνώστη, αλλά προς την ίδια την *πράξη της ανάγνωσης*. Το ερευνητικό ερώτημα δεν είναι *τι λέει το κείμενο* αλλά *πώς το διαβάζουμε*.

Αυτή η μετατόπιση ξεκινά από μια αλλαγή της αντίληψης για το κείμενο. Κλονίζεται πλέον ο τετελεσμένος χαρακτήρας του, η ιδιότητά του ως μονόπλευρα προσδιορισμένης αναπαράστασης. Στο κείμενο αναγνωρίζεται τώρα μια συνιστώσα απροσδιοριστίας, η οποία και επιτρέπει τη συμμετοχή του αναγνώστη στην παραγωγή νοήματος. Εξακολουθεί, όμως, να προσδιορίζεται από τις «δομές πραγμάτωσής» του. Μια πρώτη τέτοια δομή είναι το *ρεπερτόριο*, ένα είδος οργάνωσης των περιεχομένων ανάλογα με το σύστημα συμβάσεων (νόρμες) και τους κανόνες που προέρχονται από τα σημασιολογικά συστήματα της εποχής.

Άλλη δομή πραγμάτωσης είναι οι *στρατηγικές*, που παρουσιάζουν στον αναγνώστη κάποιες πιθανότητες συνδυασμού στοιχείων του ρεπερτορίου μεταξύ τους. Βασικές στρατηγικές είναι το προσκήνιο και το παρασκήνιο (θέμα-ορίζοντας). Όταν ένα μέρος του κειμένου αναδεικνύεται ως θέμα (έρχεται στο προσκήνιο), τα υπόλοιπα υποχωρούν στο παρασκήνιο, σε ένα δεύτερο δηλαδή πλάνο, από το οποίο μπορούν να ανσυρθούν σε μια άλλη ανάγνωση ή σε μια άλλη αναγνωστική στιγμή.

Ο Iser επεξεργάστηκε μια πραγματική μέθοδο ανάγνωσης του κειμένου την οποία διαιρεί σε τέσσερα επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, που είναι αυτό του ασυνείδητου, ο αναγνώστης αποκτά μια πρώτη αντίληψη του κειμένου, ίσως και ασαφή. Στο δεύτερο επίπεδο, η φαντασία του αναγνώστη κάνει μια ελεύθερη περιπλάνηση στο πεδίο αναφοράς του κειμένου, πιθανόν συμπληρώνοντας ορισμένα σημεία απροσδιοριστίας σύμφωνα με τις δικές του προσδοκίες. Στο τρίτο επίπεδο, εισχωρεί στο ρεπερτόριο, ανακαλύπτει δηλαδή το σύνολο των συμβάσεων του κειμένου. Στο τελευταίο επίπεδο, αφού έχει προσανατολιστεί στον κόσμο του κειμένου, μπορεί να βγει έξω από τον κύκλο του και με αφυπνισμένη συνείδηση, να ενεργήσει κοινωνικά και πολιτικά (Iser 1970).

Η) Ψυχαναλυτική θεωρία

Η ψυχαναλυτική θεωρία είχε επίδραση στις λογοτεχνικές σπουδές τόσο ως τρόπος ερμηνείας, όσο και ως θεωρία για τη γλώσσα, την ταυτότητα και το υποκείμενο. Από τη μια πλευρά, είναι μια έγκυρη μεταγλώσσα ή τεχνικό λεξιλόγιο που μπορεί να εφαρμοστεί στα λογοτεχνικά έργα, όπως και σε άλλες καταστάσεις, προκειμένου να γίνει κατανοητό τι «πραγματικά» συμβαίνει. Αυτό οδηγεί σε μια κριτική που βρίσκεται σε επιφυλακή απέναντι στα κάθε είδους ψυχαναλυτικά θέματα και σχέσεις. Όμως, από την άλλη πλευρά, η ισχυρότερη επίδραση στην ψυχαναλυτική θεωρία έχει προέλθει από το έργο του Jacques Lacan, ενός αποστάτη Γάλλου ψυχαναλυτή, ο οποίος ίδρυσε τη σχολή του έξω από το αναλυτικό κατεστημένο και άνοιξε το δρόμο σε αυτό που παρουσίασε ως επιστροφή στο Freud. Ο Lacan περιγράφει το υποκείμενο ως συνέπεια της γλώσσας και δίνει έμφαση στον κρίσιμο ρόλο της ανάλυσης αυτού που ο Freud ονόμασε μεταβίβαση, στην οποία ο ψυχαναλυόμενος αναθέτει στον ψυχαναλυτή το ρόλο του εξουσιαστικού συμβόλου από το παρελθόν. Η αλήθεια της κατάστασης του ασθενούς προκύπτει όχι από την ερμηνεία του λόγου του, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο ο ψυχαναλυτής και ο ασθενής καλύπτουν τα κενά, επαναλαμβάνοντας ένα κρίσιμο σενάριο από το παρελθόν του ασθενούς. Αυτός ο αναπροσανατολισμός κάνει την ψυχαναλυτική θεωρία μεταδομική επιστήμη, στην οποία η ερμηνεία είναι η επανεκτέλεση ενός κειμένου το οποίο δεν ελέγχεται (Culler 1997: 128).

Η ψυχαναλυτική λογοτεχνική κριτική μπορεί σε γενικές γραμμές να διαιρεθεί σε τέσσερα είδη, ανάλογα σε τι συγκεντρώνει την προσοχή της. Μπορεί να στρέψει την προσοχή της στο *συγγραφέα* του έργου, στο *περιεχόμενο* του έργου, στη *μορφική κατασκευή* του ή στον *αναγνώστη*.

Πολύ σημαντικά για την ψυχαναλυτική θεωρία της λογοτεχνίας είναι τα σχόλια του Freud στο έργο του *Η Ερμηνευτική των Ονείρων* σχετικά με τη φύση των ονείρων. Η κατά Freud περιγραφή του ονείρου μας δίνει τη δυνατότητα να δούμε το λογοτεχνικό έργο όχι ως αντανάκλαση αλλά ως μορφή παραγωγής. Το έργο, όπως και το όνειρο, παίρνει ορισμένες «πρώτες ύλες»-τη γλώσσα, άλλα λογοτεχνικά κείμενα, τρόπους αντίληψης του κόσμου και με τη βοήθεια ορισμένων τεχνικών τις μετασχηματίζει σε προϊόν. Οι τεχνικές με τις οποίες επιτελείται αυτή η παραγωγή είναι οι διάφορες επινοήσεις οι οποίες μας είναι γνωστές ως «λογοτεχνική μορφή». Όπως ακριβώς μπορούμε να αναλύσουμε, να αποκρυπτογραφήσουμε, να αποσυναρμολογήσουμε το κείμενο των ονείρων, κατά τρόπο που να αποκαλύπτει ένα μέρος των διαδικασιών με

τις οποίες δημιουργήθηκε, το ίδιο μπορούμε να κάνουμε και με ένα λογοτεχνικό έργο. Μια «αφελής» ανάγνωση της λογοτεχνίας είναι πιθανό να περιοριστεί στο ίδιο το κειμενικό προϊόν, όπως θα μπορούσαμε να ακούσουμε τη συναρπαστική περιγραφή ενός ονείρου χωρίς να μπούμε στον κόπο να το ερευνήσουμε περαιτέρω. Η ψυχαναλυτική λογοτεχνική κριτική προσέχοντας όσα εμφανίζονται ως υπεκφυγές, αμφιθυμίες και σημεία έντασης στην αφήγηση-λέξεις που δεν εκφέρονται, λέξεις που χρησιμοποιούνται με ασυνήθιστη συχνότητα, μεταστροφές και ολισθήσεις της γλώσσας-μπορεί να αρχίσει να απογυμνώνει κάποια σημεία του «υπο-κειμένου» τα οποία, σαν μια ασύνειδη επιθυμία, το έργο και αποκρύπτει και αποκαλύπτει. Με άλλα λόγια μπορεί να δώσει προσοχή όχι μόνο στο τι λέει το κείμενο, αλλά και στο πώς λειτουργεί.

Ένα μέρος της φρουδικής λογοτεχνικής κριτικής έχει ακολουθήσει και προωθήσει ως ένα σημείο αυτήν την έρευνα. Στο βιβλίο του *Η Δυναμική της Λογοτεχνικής Ανταπόκρισης*, 1968, ο Αμερικανός κριτικός Norman N. Holland, ακολουθώντας το Freud, θεωρεί ότι τα λογοτεχνικά έργα προκαλούν στον αναγνώστη μια αλληλενέργεια ασύνειδων φαντασιώσεων και συνειδητής άμυνας εναντίον τους. Το έργο είναι απολαύσιμο επειδή με πλάγια τεχνοτροπικά μέσα μετασχηματίζει τις βαθύτερες ανησυχίες και επιθυμίες μας σε κοινωνικώς αποδεκτά νοήματα. Αν δεν «αμβλύνει» αυτές τις επιθυμίες με τη μορφή και με τη γλώσσα του, επιτρέποντάς μας να τις ελέγξουμε επαρκώς και να αμυνθούμε εναντίον τους, δε θα ήταν αποδεκτό. Αποδεκτό όμως δε θα ήταν και αν ενίσχυε την απώθησή μας. Στην πραγματικότητα αυτό δεν είναι σχεδόν τίποτε άλλο από μια έκφραση, αυτή τη φορά με φρουδικό προσωπείο, της παλιάς Ρομαντικής αντίθεσης ανάμεσα στο ταραχώδες περιεχόμενο και στην εναρμονίζουσα μορφή (Eagleton 1989: 264-269).

Θ) Πολιτισμική θεωρία

Η πολιτισμική θεωρία, ανερχόμενη δραστηριότητα στο χώρο των επιστημών του ανθρώπου κατά τη δεκαετία του 1990, έχει ως αντικείμενο την παραγωγή και την αναπαράσταση της ανθρώπινης εμπειρίας και τη συγκρότηση της ανθρώπινης συνείδησης μέσα από «σημασιοδοτικές πρακτικές», που εκτείνονται στην ευρεία περιοχή της κουλτούρας. Οι πολιτισμικές σπουδές θεωρούν ως αντικείμενό τους όλους τους τρόπους με τους οποίους συγκροτούνται οι ανθρώπινες ταυτότητες. Η πρακτική πλευρά της πολιτισμικής θεωρίας είναι οι πολιτισμικές σπουδές, οι οποίες διερευνούν «σημασιοδοτικές πρακτικές» σε ένα τεράστιο φάσμα της σύγχρονης

κουλτούρας: από τις διαφημίσεις των τσιγάρων, τη μόδα και τις τηλεοπτικές σειρές μέχρι λογοτεχνικά έργα που είχαν παραμεληθεί από τις λογοτεχνικές σπουδές, εξαιτίας παραγόντων σχετικών με τη φυλή, την τάξη ή το φύλο του δημιουργού τους. Η πολιτισμική θεωρία, σύμφωνα με τον Culler (2000), μπορεί να θεωρηθεί ως σύγκλιση δύο τάσεων που ξεκίνησαν από διαφορετικές αφετηρίες. Μια από τις αφετηρίες της βρίσκεται στο γαλλικό δομισμό, όταν αυτός κατά τη δεκαετία του '60 άρχισε να επεκτείνει τις μεθόδους του σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ο Barthes αφιερώνει το έργο του *Μυθολογίες* (1957) στη σημειολογική ανάλυση των πολιτισμικών πρακτικών που χαρακτηρίζουν την καθημερινή ζωή και τις κοινωνικές τους προεκτάσεις. Επιδιώκει να προκαλέσει μια κριτική ανάγνωση των συγκεκριμένων πολιτισμικών πρακτικών και, ιδιαίτερα, να ενθαρρύνει τους αναγνώστες να αναγνωρίσουν την πρόθεση κοινωνικής χειραγώγησης, που αυτές οι πρακτικές ενέχουν.

Μια παραλλαγή της πολιτισμικής θεωρίας, και πάλι στη συνύφανσή της με τη σημειωτική, είναι εκείνη που θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική την αναγνώριση των διακριτικών γνωρισμάτων μιας συγκεκριμένης ανθρώπινης κοινότητας, όπως αυτά προκύπτουν από τους όρους της υλικής της ύπαρξης και της κοινωνικής της οργάνωσης. Τα διακριτικά αυτά γνωρίσματα, ως αποτυπώσεις της συλλογικής συνείδησης, συνιστούν την κουλτούρα της συγκεκριμένης κοινότητας και γίνονται αναγνωρίσιμα μέσα από συστήματα σημείων. Γι' αυτόν τον λόγο, η κουλτούρα έχει σημασιοδοτικό χαρακτήρα, δεν αποτυπώνει δηλαδή απλώς αλλά διανέμει σημασίες και δημιουργεί όρους συγκρότησης της συνείδησης για όλους όσοι μετέχουν σ' αυτήν. Παρά τη διάκριση αυτή και την εμπλοκή της σημειωτικής, η άποψη αυτή δεν απομακρύνεται πολύ από μια ρομαντική παράδοση, κατά την οποία τα πολιτισμικά γνωρίσματα μιας κοινότητας είναι ομοιογενή και ιστορικά ευδιάκριτα.

Ένα από τα πιο προνομιακά πεδία ανίχνευσης των πολιτισμικών κωδίκων και της ίδιας της αυτοσυνειδησίας της κάθε κουλτούρας είναι η λογοτεχνία, από τα «πληρέστερα σύνθετα συστήματα επικοινωνίας κοντά στη γλώσσα» (Καψωμένος 2001).

Η δεύτερη και πιο διακριτή έκφραση της πολιτισμικής θεωρίας είναι εκείνη που προέρχεται από τη βρετανική εκδοχή της μαρξιστικής θεωρίας της λογοτεχνίας και ορίζεται ως ένα πεδίο σπουδών που διακρίνει τον κανόνα από τη ~~κ~~ κουλτούρα. Στο πλαίσιο της παράδοσης αυτής, γνωστής και με τον όρο *πολιτισμικές σπουδές*, ο πολιτισμός ή κουλτούρα, δε γίνεται αντιληπτός ούτε *εξιδανικευτικά*-ως διαχρονική

αισθητική κατηγορία-ούτε *ρομαντικά*-ως τυπολογία διακριτών γνωρισμάτων των έργων μιας κοινότητας-ούτε *μαρξιστικά*-ως ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης. Η κουλτούρα γίνεται αντιληπτή *κοινωνικά*: ως συνολικό πεδίο κοινωνικών δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων, που παράγουν νοήματα και αξίες, συχνά ετερογενείς ή αντιθετικές, και οι οποίες δεν εκφράζονται μόνο με την τέχνη αλλά και με ποικίλα όσα έργα, θεσμούς και συμπεριφορές (Williams 1994: 137-144. Πασχαλίδης 1999: 321). Οι πολιτισμικές σπουδές δεν περιορίζονται στη συσχέτιση της τέχνης με την κοινωνία, αλλά προεκτείνονται στη μελέτη όλων των αλληλεπιδράσεων τους χωρίς να δίνουν προτεραιότητα σε καμία από αυτές. Προεκτείνονται, επομένως, και στη μελέτη όλων των τύπων κειμένων. Στην περίπτωση των κειμένων όμως, δείχνουν μια προτίμηση στα κείμενα του παρόντος. Ειδικότερα, οι πολιτισμικές σπουδές επιδιώκουν να αναδείξουν και να διερευνήσουν δύο ζητήματα φαινομενικά ετερογενή:

α) τα έργα του *λάϊκού* πολιτισμού, καθώς και τα έργα περιθωριοποιημένων ομάδων (γυναικών, εθνικών μειονοτήτων, μεταναστών), τα οποία έχουν μείνει στη σκιά των έργων του επίσημου λογοτεχνικού κανόνα.

β) τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι χειραγωγούνται και διαμορφώνουν τη συνείδησή τους μέσα από τις πρακτικές της «μαζικής κουλτούρας». Οι άνθρωποι χειραγωγούνται όταν συνηθίζουν και αποδέχονται τον τρόπο που τους «εγκαλούν» (τους απευθύνονται) τα ποικίλα πολιτισμικά κείμενα της εποχής τους.

Η φαινομενική ετερογένεια ανάμεσα στις δύο περιοχές μελέτης των πολιτισμικών σπουδών αίρεται από την αναγκαιότητα να συνειδητοποιήσει ο σύγχρονος άνθρωπος την αλλοτριώσή του από τις σημασιοδοτικές πρακτικές της μαζικής κουλτούρας αλλά και την επιθυμία του να βρει στη ~~κιά~~ κουλτούρα αυθεντικές μορφές έκφρασης αξιών. Αυθεντική γνώση, όμως, για την κουλτούρα μπορούμε να προσδοκούμε μόνο στο δικό μας τόπο και χρόνο, γι' αυτό και τα κείμενα που εξασφαλίζουν αυτή τη γνώση είναι τα παροντικά: εκείνα που μας επιτρέπουν να *συλλάβουμε τη βιωμένη αίσθηση της ποιότητας ζωής, την αίσθηση των τρόπων με τους οποίους οι συγκεκριμένες δραστηριότητες συνθέτουν έναν τρόπο ζωής και σκέψης* (Williams, ό.π.: 145).

Εντέλει, οι πολιτισμικές σπουδές διατηρώντας το ένα πόδι μέσα στην καθημερινότητα, έχουν ως απώτερη σκόπευση να εισάγουν το υποκείμενο σε μια κριτική θεώρηση αυτής της καθημερινότητας. Αυτή η επιδίωξη δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια για αισθητική απόλαυση ή βιωματική προσοικείωση των μελετώμενων

κειμένων. Όπως το θέτει ο Easthope, ενώ οι λογοτεχνικές σπουδές υπόσχονται στο υποκείμενό τους μια ταύτιση με τον *καλύτερό* του *εαυτό*, οι πολιτισμικές σπουδές υπόσχονται μια θέση μερικώς αποστασιοποιημένη από έναν *καθημερινό* εαυτό. Το υποκείμενο των πολιτισμικών σπουδών οφείλει απλώς να μετακινείται από το καθημερινό του εγώ, για να εξασφαλίσει μια πιο κριτική οπτική γωνία (Φρυδάκη 2003: 173-178).

1) Φεμινιστική θεωρία

Στο βαθμό που ο φεμινισμός αναλαμβάνει να αποδομήσει την αντίθεση άντρας/γυναίκα και τις συνακόλουθες αντιθέσεις στην ιστορία του δυτικού πολιτισμού, αποτελεί εκδοχή του μεταδομισμού. Αυτό όμως είναι μόνο ένα από τα νήματα του φεμινισμού, ο οποίος δεν αποτελεί τόσο μια ενοποιημένη σχολή όσο, πολύ μάλλον, ένα κοινωνικό και διανοητικό κίνημα και πεδίο συζητήσεων. Από τη μια μεριά, υπάρχουν θεωρητικοί του φεμινισμού οι οποίοι εξαίρουν την ταυτότητα των γυναικών, απαιτούν δικαιώματα για τις γυναίκες και αναδεικνύουν κείμενα γυναικών συγγραφέων ως αναπαραστάσεις της εμπειρίας των γυναικών. Από την άλλη, υπάρχουν φεμινιστές οι οποίοι αναλαμβάνουν να ασκήσουν θεωρητική κριτική στον ετεροφυλόφιλο πυρήνα, με επίκεντρο τον οποίο διοργανώνονται οι ταυτότητες και οι πολιτισμοί με βάση τους όρους της αντίθεσης μεταξύ άντρα και γυναίκας. Η Elaine Showalter διακρίνει τη «φεμινιστική κριτική» των ανδρικών πεποιθήσεων και διεργασιών από τη «γυνοκριτική», τη φεμινιστική κριτική που ενδιαφέρεται για τις γυναίκες συγγραφείς και τις αναπαραστάσεις της εμπειρίας των γυναικών. Και οι δύο αυτοί τρόποι αντιδιαστέλλονται από τον αποκαλούμενο συχνά, στην Αγγλία και την Αμερική, «γαλλικό φεμινισμό», στον οποίο η «γυναίκα» αντιπροσωπεύει κάθε ριζοσπαστική δύναμη η οποία ανατρέπει τις έννοιες, τις πεποιθήσεις και τις δομές του πατριαρχικού λόγου. Με ανάλογο τρόπο, η φεμινιστική θεωρία συμπεριλαμβάνει και τα δύο εκείνα ρεύματα που απορρίπτουν την ψυχανάλυση για τα αδιαμφισβήτητα σεξιστικά θεμέλιά της καθώς και τη λαμπρή αναδιάρθρωση της ψυχανάλυσης από ορισμένες φεμινίστριες λόγιες όπως είναι οι Jacqueline Rose, η Mary Jacobus και η Kaja Silverman, για τις οποίες μόνο μέσω της ψυχανάλυσης και της κατανόησης των περιπλοκών κατά την εσωτερίκευση των κανονιστικών προτύπων μπορεί κανείς να ελπίζει ότι θα κατανοήσει και θα επανασυλλάβει την κατηγορία των γυναικών. Μέσα από τα πολλά και διάφορα σχέδιά του ο φεμινισμός πέτυχε έναν ουσιαστικό μετασχηματισμό της λογοτεχνικής παιδείας στις Ηνωμένες Πολιτείες και στην

Αγγλία, μέσω της διεύρυνσης του λογοτεχνικού κανόνα και της εισαγωγής μιας ευρείας κλίμακας νέων θεμάτων (Culler 2000: 176-177).

Ια) Μετα-αποικιακή θεωρία

Ένα συναφές σύνολο θεωρητικών ζητημάτων αναδύεται στα πλαίσια της μετα-αποικιακής θεωρίας: η απόπειρα να κατανοηθούν τα προβλήματα που τίθενται από την ευρωπαϊκή αποικιοκρατία και τα επακόλουθά της. Σ' αυτήν την κληρονομιά οι μετα-αποικιακοί θεσμοί και εμπειρίες, από την ιδέα του ανεξάρτητου έθνους μέχρι την ιδέα του του πολιτισμού, εμπλέκονται με τις πρακτικές λόγου που κυριαρχούν στη Δύση. Από τη δεκαετία του 1980 και εξής ένα διαρκώς αυξανόμενο σώμα γραπτών κειμένων ασχολήθηκε με ζητήματα αναφερόμενα στη σχέση ανάμεσα στην ηγεμονία των δυτικών λόγων και τις υπάρχουσες δυνατότητες αντίστασης σ' αυτή, καθώς και σχετικά με τη διαμόρφωση των αποικιακών και μετα-αποικιακών υποκειμένων: υβριδικά υποκείμενα, τα οποία αναδύθηκαν μέσα από την επίστροφή αντιτιθέμενων γλωσσών και πολιτισμών. Το βιβλίο *Ανατολισμός (Orientalism)* του Edward Said (1978), το οποίο εξέτασε την κατασκευή του Ανατολίτη «άλλου» μέσα από τις διάφορες ευρωπαϊκές γνωστικές πραγματεύσεις, συνέβαλε στην εδραίωση του πεδίου. Από τότε και στη συνέχεια η μετα-αποικιακή θεωρία και γραφή απέβη μια απόπειρα παρέμβασης στην κατασκευή του πολιτισμού και της γνώσης, όπως επίσης, για τους στοχαστές που προέρχονται από μετα-αποικιακές κοινωνίες, μια απόπειρα να αποτυπώσουν τη δική τους άποψη στην ιστορία που άλλοι έχουν γράψει (Culler 2000: 181).

5. ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ, ΘΕΩΡΙΩΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Επιλογή κειμένων

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας επιλέχθηκαν κείμενα από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού «Με λογισμό και μ' όνειρο» του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Έκδοση Γ' του 2003.

Συγκεκριμένα, από ένα ευρύ σώμα κειμένων επιλέχθηκαν τα κάτωθι:

- «Η Βαγγελίτσα», απόσπασμα από το βιβλίο της Έλλης Αλεξίου *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή*, σσ. 105-107,

- «Οι έλεγχοι», απόσπασμα των Ζαν Ζακ Σεμπέ και Ρενέ Γκοσινύ, (μετάφραση Νίκος Δαμιανίδης), σσ. 108-110.
- «Ένα σακί μαλλιά», απόσπασμα του Παντελή Καλιότσου, σσ. 112-113,
- «Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της», απόσπασμα της Ευγενίας Φακίνου, σσ. 115-119,
- «Η βιβλιοθήκη μας», απόσπασμα του Φιλίπ Μπαρμπώ, (μετάφραση Σουλβάνα Ζερβακάκη) σσ. 120-122.

Τα παραπάνω κείμενα επιλέχθηκαν με πρωταρχικό κριτήριο το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκουν. Πιο συγκεκριμένα, είναι αφηγηματικά κείμενα με πρωτοπρόσωπη και τριτοπρόσωπη αφήγηση και εστίαση εσωτερική και μηδενική. Δεύτερο κριτήριο επιλογής τους είναι η θεματική συνάφεια που τα χαρακτηρίζει. Και τα πέντε κείμενα εντάσσονται στη θεματική ενότητα *Σχολείο και παιδί*, καθώς οι συγγραφείς τους εμπνέονται από τη ζωή των παιδιών στο σχολείο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ίσως αναγνωρίσουν τον εαυτό τους μέσα από τους ήρωες και τις ηρωίδες των κειμένων εφόσον και οι ίδιοι/ες εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον, με συνέπεια να εμπλακούν πιο ενεργά στη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, θα έχουν τη δυνατότητα να προβούν σε συνδέσεις μεταξύ των ιστοριών των κειμένων.

5.2. Επιλογή θεωριών λογοτεχνίας στη διδακτική διαδικασία

Προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές/ριες με τους όρους «αφήγηση» και «εστίαση» σε λογοτεχνικά κείμενα, επιλέχθηκαν δύο θεωρίες λογοτεχνίας από ένα μεγάλο αριθμό λογοτεχνικών θεωριών του 20^{ου} αιώνα. Κρίθηκε σκόπιμο να γίνει η επεξεργασία των κειμένων υπό το πρίσμα δύο λογοτεχνικών θεωριών, διότι η διδακτική αξιοποίηση μιας ελλοχεύει τον κίνδυνο να θεωρηθεί ως η μοναδική και απόλυτη, ενώ η συνδυαστική χρήση δύο θεωριών θα προσφέρει τη δυνατότητα να αναδειχθούν περισσότερα στοιχεία από το κείμενο. Εξάλλου, η διδασκαλία θα αποκτήσει περισσότερο ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/ριες καθώς θα χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό και πολυφωνία.

Ειδικότερα, επιλέχθηκαν οι λογοτεχνικές θεωρίες της αφηγηματολογίας και οι αναγνωστικές θεωρίες.

Πιο συγκεκριμένα, από την αφηγηματολογία επιλέχθηκε η κυρίως *Αφηγηματολογία* στην οποία αντιστοιχεί η προβληματική που αφορά την πράξη της αφήγησης, τους τρόπους και τις τεχνικές της, και πώς αυτά προσδιορίζουν τη σχέση σημαίνοντος-

σημαινόμενου. Εδώ δεσπάζει η προβληματική που αναπτύσσεται από τον Gerard Genette και από την κριτική γύρω από τις θέσεις του (Κατωμένος 2003: 83). Ο Gerard Genette ταξινομεί τα προβλήματα της αφηγηματικής τεχνικής (και της ανάλυσης αντίστοιχα) σύμφωνα με τρεις βασικές κατηγορίες: του *τρόπου*, της *φωνής* και του *χρόνου*. Από τις τρεις αυτές κατηγορίες στην παρούσα εργασία θα μελετηθεί *η φωνή του αφηγητή και η οπτική γωνία (ή προοπτική)*.

Ο Genette καθιερώνει μια διάκριση ανάμεσα στο *ποιος λέει την αφήγηση* και στο *ποιος βλέπει μέσα στην ιστορία*. Το πρώτο αφορά τη συμμετοχή του αφηγητή μέσα στην ιστορία, ενώ το δεύτερο αφορά το ποσό της πληροφορίας που μεταδίδεται στον αναγνώστη. Όταν ο αφηγητής υιοθετεί την προοπτική ενός ενδοκειμενικού προσώπου, δηλαδή αφηγείται σαν να βλέπει με τα μάτια αυτού του προσώπου, να κρίνει με την κρίση του και να αισθάνεται με τα αισθήματά του, τότε μιλούμε για *εστίαση*. Το ποσό πληροφορίας που μεταδίδει ο αφηγητής είναι ανάλογο με την προοπτική του προσώπου που υιοθετεί.

Η επιλογή της *εστίασης* (προοπτικής) για τη μετάδοση της πληροφορίας συνεπάγεται τις ακόλουθες διακρίσεις:

1. ο αφηγητής φαίνεται να γνωρίζει (ή να λέει) περισσότερα από όσα οποιοδήποτε πρόσωπο. Τότε έχουμε *μη εστιασμένη αφήγηση* ή *αφήγηση με μηδενική εστίαση* (παντογνώστης αφηγητής),
2. ο αφηγητής λέει ό,τι ξέρει ένα ορισμένο πρόσωπο. Τότε έχουμε *εσωτερική εστίαση*. Η εσωτερική εστίαση διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες:
 - 2.1. *σταθερή* ή *καθορισμένη*, όταν ο αφηγητής εστιάζει από την αρχή ως το τέλος στο ίδιο πρόσωπο,
 - 2.2. *μεταβλητή*, όταν ο αφηγητής εστιάζει διαδοχικά (καθώς προχωρεί η αφήγηση) σε διαφορετικά πρόσωπα,
 - 2.3. *πολλαπλή*, όταν το ίδιο γεγονός επανέρχεται στην αφήγηση, με την προοπτική διαφορετικών προσώπων,
3. ο αφηγητής λέει λιγότερα από όσα ξέρει οποιοδήποτε πρόσωπο (η εστία τοποθετείται έξω από τα πρόσωπα). Τότε έχουμε *εξωτερική εστίαση*.

Μιλούμε για τριτοπρόσωπο κέντρο συνείδησης όταν αφηγητής και εστιαστής είναι διαφορετικά πρόσωπα. Αντίθετα, όταν αφηγητής και ήρωας ταυτίζονται, τότε έχουμε αυτοδιηγητική αφήγηση (Genette 1972).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα προσέγγιση στην έννοια της εστίασης έχει δοθεί από τον James (1881), το όνομα του οποίου έχει συνδεθεί με το ζήτημα της οπτικής γωνίας

στην αφήγηση, στο έργο του «Πορτρέτο μιας Κυρίας». Στον πρόλογο του έργου περιγράφει τη μεταφορά του «σπιτιού του μύθου». Συνοπτικά, το σπίτι του μύθου έχει εκατομμύρια παράθυρα. Καθένα από αυτά έχει ανοιχτεί ή έχει τη δυνατότητα να ανοιχτεί από την ανάγκη της ατομικής όρασης και από την πίεση της ατομικής θέλησης. Αυτά τα ανοίγματα υφίστανται, αλλά τα παράθυρα, στην καλύτερη των περιπτώσεων, έχουν απλά τρύπες σε έναν νεκρό τοίχο. Δεν είναι πόρτες που ανοίγουν κατευθείαν στη ζωή. Όμως, σε καθένα από αυτά στέκεται μια μορφή με ένα ζευγάρι μάτια ή, τουλάχιστον, με κυάλια για παρατήρηση. Αυτή η ανθρώπινη μορφή και οι γείτονές του βλέπουν την ίδια εικόνα, αλλά ο ένας βλέπει περισσότερο ενώ ο άλλος λιγότερο, ο ένας βλέπει μαύρο ενώ ο άλλος άσπρο.... Η ανθρώπινη σκηνή είναι η «επιλογή του υποκειμένου», η ανοιγμένη οπή είναι η «λογοτεχνική μορφή». Μα πάνω από όλα, είναι, μαζί ή ξεχωριστά, τίποτε χωρίς την παρουσία του κοιτάγματος-με άλλα λόγια, χωρίς τη συνείδηση του καλλιτέχνη.

Σε αντίθεση με την μεταγενέστερη προβληματική που έθεσε ο Genette σχετικά με τους όρους «οπτική γωνία» και «εστίαση» και ξαναδιαβάζοντας τη μεταφορά από την αφηγηματική σκοπιά, φαίνεται λογικό να υποθέσουμε ότι οι «θεατές» που στέκονται στα παράθυρα του «σπιτιού του μύθου» είναι οι αφηγητές. Η πρωταρχική τους δραστηριότητα είναι η περισυλλογή σχετικά με την «ανθρώπινη σκηνή»-τον κόσμο της ιστορίας ή τη διήγηση. Στεκόμενοι μπροστά στα παράθυρά τους, είναι εξωδιηγητικοί σε αντίθεση με τους χαρακτήρες που είναι ενδοδιηγητικοί. Το σπίτι του μύθου έχει εκατομμύρια παράθυρα όλων των μεγεθών και των σχημάτων, αλλά όχι και μία έξοδο για τους αφηγητές να βγουν ή για τους χαρακτήρες να μπου. Αυτό που πραγματικά οι αφηγητές βλέπουν καθορίζεται από έναν αριθμό παραγόντων: το σχήμα του παραθύρου (που μπορεί να είναι μόνο μια «τρύπα στον τοίχο»), η θέα που παρέχεται μέσα από αυτό, το «όργανο» που χρησιμοποιείται («ένα ζευγάρι μάτια», «κυάλια»), μα πάνω από όλα, η «συνείδηση» του θεατή και η οικοδόμηση της πραγματικότητας από μέρους του. Γι' αυτό το λόγο οι αφηγητές βλέπουν τα πράγματα διαφορετικά ακόμη κι όταν φαινομενικά βλέπουν την «ίδια εικόνα»: εάν ένας βλέπει «μαύρο όταν οι άλλοι βλέπουν άσπρο», αυτό συμβαίνει γιατί είτε εστιάζουν σε διαφορετικά πράγματα είτε βλέπουν ένα πανομοιότυπο πράγμα διαφορετικά.

Πριν από αυτό, εισάγεται στο φόντο μια συγκεκριμένη ιστορία-εσωτερικός χαρακτήρας-ένα «κέντρο», ένα «μητρώο», ένας «καθρέφτης» ή ένας «αντανakλαστής»-που βλέπει τα γεγονότα της ιστορίας όχι, όπως ένας αφηγητής, από

ένα παράθυρο, αλλά εσωτερικά από την «ανθρώπινη σκηνή» την ίδια. Χωρίς να έχει αντιληφθεί το ενδοδιηγητικό του/της στάτους και το ρόλο που παίζει στο εξωδιηγητικό σύμπαν που αποτελείται από τον αφηγητή και το δέκτη της αφήγησης, η συνείδηση του αντανάκλαστή παρ' όλα αυτά καθρεφτίζει τον κόσμο και άρα, μεταφορικά, λειτουργεί όπως ένα παράθυρο ο ίδιος ή η ίδια. Η συνείδηση του αντανάκλαστή γίνεται μια οθόνη, ένα ενδιάμεσο παράθυρο που ανοίγει στον κόσμο της αφήγησης. Ο αφηγητής και ο αναγνώστης γίνονται συλλογικοί και συνεταιριστικοί θεατές όχι επειδή ο αναγνώστης είναι, σε κάθε περίπτωση, όπως ο αφηγητής, αλλά επειδή «αυτός που λέει την ιστορία είναι πρωταρχικά ο ακροατής της και ταυτόχρονα ο αναγνώστης της» (James, Art 63).

Συμπερασματικά, η αποδόμηση της θεωρίας της εστίασης του Genette άνοιξε την πόρτα στον επαναστοχασμό των θεατών-αφηγητών στο «σπίτι του μύθου» του James. Αν και η ποιητική του James και η δομική αφηγηματολογία μοιράζονται ένα ίχνος ενός κοινού εδάφους, είναι αντιθετικές στη διαχείριση των εννοιών της αφήγησης και της εστίασης. Οι αφηγητές του James βλέπουν πριν να μιλήσουν και μιλούν προκειμένου να κάνουν εμάς, τους αναγνώστες, να δούμε. Ο αφηγητής του Genette μιλά και, κάνοντας αυτό, παράγει τον αφηγηματικό λόγο, ο οποίος μπορεί μόνο να πληροφορήσει-με άλλα λόγια να μεταδώσει νοήματα.

Ειδικότερα, αυτή η θεωρία θα επιτρέψει στους αφηγητές να μιλήσουν σχετικά με το τι (φανταστικά) αντιλαμβάνονται ή σχετικά με το τι ο αντανάκλαστής (φανταστικά) αντιλαμβάνεται. Αυτοί οι κανόνες ίσως τελικά δώσουν τη δυνατότητα στην ανάλυση της εστίασης να βρει μια περισσότερο συνεκτική προσέγγιση γύρω από τη γωνία της αντίληψης, την έκταση του «πεδίου» της εστίασης, όπως επίσης, για τη φύση, την επιλογή και το φιλτράρισμα των αντικειμένων που γίνονται αντικείμενο όρασης κεντρικά ή περιφερειακά. Τέλος, η έννοια των παράθυρων της εστίασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ερευνηθούν ζητήματα συνοχής, δυνατοτήτων και διακανονισμού και για να αναλυθούν κειμενικές και αφηγηματικές στρατηγικές για αναπτυγμένα μεμονωμένα ή παγκόσμια παράθυρα (Jahn 1996).

Τελικά, οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στους θεωρητικούς James και Genette είναι διαφορές που έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι ο James είναι από τους πρωτοπόρους του 20^{ου} αιώνα που αχολήθηκε θεωρητικά με ζητήματα οπτικής γωνίας στην αφήγηση. Τον ενδιέφερε πρωταρχικά η έννοια του «κέντρου», που με τη σειρά του προϋποθέτει μια κεντρική συνείδηση και μια οπτική γωνία, ώστε να ρυθμίζει, να συνέχει και να εξισορροπεί τη μορφή και τη δομή του μυθιστορήματος. Η οπτική

γωνία για τον James είναι η άποψη του καλλιτέχνη για τη ζωή μέσα από τα «παράθυρα της τέχνης», δηλαδή η δική του ερμηνεία της ζωής ή η στάση του πρωταγωνιστή απέναντι στα γεγονότα. Οι απόψεις του δε σχετίζονται με τον αφηγητή αλλά με το γνώστη, δηλαδή δηλώνουν τη σκοπιά του αναγνώστη, του καλλιτέχνη ή ενός ήρωα του έργου. Ο Genette, με τη σειρά του, είναι αυτός που προσπάθησε να ξεδιαλύνει τη σύγχυση με τον όρο «οπτική γωνία». Για να αποφύγει τη σύγχυση σε επίπεδο ορολογίας προτιμά τον όρο «εστίαση» αντί του όρου «οπτική γωνία» και προτείνει τις διακρίσεις, που αναφέρθηκαν παραπάνω. Το αφηγηματικό του σχήμα αποτέλεσε ένα σταθμό που, παρά τις αδυναμίες του, δύσκολα θα ξεπεραστεί.

Ως προς τη διδακτική χρήση των θέσεων του James και του Genette, τα «παράθυρα της τέχνης» του James παρέχουν στους/τις μαθητές/ριες ένα σχήμα για να αντιληφθούν πρακτικά και άμεσα όρους που προκαλούν σύγχυση ακόμη και στους/τις διδάσκοντες/ουσες της λογοτεχνίας, όπως είναι οι όροι «αφήγηση» και «εστίαση». Επιπρόσθετα, η διδακτική αξιοποίηση των ερωτημάτων «ποιος μιλά» και «ποιος βλέπει» του Genette δίνουν ένα εργαλείο στα χέρια του/της εκπαιδευτικού προκειμένου να ξεδιαλύνει τους παραπάνω προβληματικούς όρους.

Γενικότερα, η επιλογή της κυρίως *Αφηγηματολογίας* για τη διδακτική της αξιοποίηση παρέχει ιδιαίτερες δυνατότητες για διάδραση των μαθητών/ριών με τα κείμενα. Ανάλογα με τον τρόπο που ο/η συγγραφέας χρησιμοποιεί τις κατηγορίες του *χρόνου*, της *έγκλισης* και της *φωνής* σε ένα αφηγηματικό κείμενο, προκαλεί μια ακούσια ή εκούσια παρακράτηση ορισμένων πληροφοριών. Από την παρακράτηση αυτή προκύπτει συχνά η απροσδιοριστία τους, πράγμα που αποτελεί μια δοκιμασία για τον αναγνώστη/ρια αλλά ταυτόχρονα, για τον ίδιο λόγο, εξασφαλίζει την πιο δυναμική εμπλοκή του/της στην όλη διαδικασία. Οι μαθητές/ριες μπορούν να παρακινούνται σε υποθέσεις αλλά και σε διαπιστώσεις για όλα τα σημεία απροσδιοριστίας. Με κατάλληλες διδακτικές επιλογές ο/η δάσκαλος/α θα μπορέσει να αποφύγει τους σκοπέλους μιας αποστεωμένης χρήσης της αφηγηματολογίας και να τη θέσει στην υπηρεσία μιας ευρείας αναγνωστικής προοπτικής, να προκαλέσει τους/τις μαθητές/ριες να κινηθούν σε έναν ελεύθερο χώρο πειραματισμού, ενώ ταυτόχρονα θα αποκτούν σύνθετες δεξιότητες που θα επιτρέπουν και ελεγκτικές διαδικασίες.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την εστίαση, μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά ερωτήσεις του τύπου: πόσο μας επηρεάζει το πρόσωπο, με τα μάτια του οποίου μας οδηγεί να βλέπουμε τα πράγματα ο αφηγητής; Σε τι εκπλήξεις μπορεί να μας οδηγήσει μια απροσδόκητη μετατόπιση της εστίασης; Θα άξιζε να πειραματιστούμε

αλλάζοντας εμείς την εστίαση σε κάποια σημεία του κειμένου; Ποια σημεία του κειμένου μας αφήνουν να λειτουργήσουμε πιο ελεύθερα ως αναγνώστες; Εκείνα στα οποία η εστίαση είναι μηδενική, εσωτερική ή εξωτερική;

Ιδιαίτερα οι κατηγορίες της *έγκλισης* και της *φωνής* μπορούν να κομίσουν (σε επίπεδο μαθητών/ριών Λυκείου) και μια σύνθετη ανθρωπολογική και ιστορική γνώση, καθώς επιτρέπουν να περιγράψουμε το πέρασμα από την παντογνωσία και τον αντικειμενισμό του 19^{ου} αιώνα (μέσω του παντογνώστη αφηγητή των μυθιστορημάτων εκείνης της εποχής) σε ποικίλες τάσεις του 20^{ου}, όπως αυτές αποτυπώνονται στα λογοτεχνικά κείμενα: στο σχετικισμό της ατομικής συνείδησης, που εκφράζεται στη λογοτεχνία μέσα από τον εσωτερικό μονόλογο και την πολλαπλή εσωτερική εστίαση, στη συμπεριφοριστική κοινωνική τάση της παρατήρησης των έκδηλων μόνο συμπεριφορών, που βρίσκει την έκφρασή της στην ολοένα και μεγαλύτερη προτίμηση στην εξωτερική εστίαση, κ.ο.κ. (Φρυδάκη 2003: 151-152).

Η δεύτερη λογοτεχνική θεωρία που επιλέχθηκε είναι οι αναγνωστικές θεωρίες και ειδικότερα η *συναλλακτική θεωρία* της Rosenblatt. Η Rosenblatt θεωρείται πρόδρομος της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1960 ως αντίδραση στη Νέα Κριτική και τον Φορμαλισμό. Τα καίρια σημεία που διαφοροποιούν τη θεωρία της από τις άλλες είναι: η έννοια της συναλλαγής, της δυναμικής διάχυσης αναγνώστη/ριας-κειμένου και η απόρριψη της έννοιας του/της γενικού/ης αναγνώστη/ριας, αφού κάθε ανάγνωση περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο άτομο σε ένα συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, υπογραμμίζοντας τη σημασία των παραγόντων του φύλου, της εθνικότητας, του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτισμικού υπόβαθρου στη συναλλαγή (Rosenblatt 1978).

Η Rosenblatt κάνει τη διάκριση ανάμεσα στο κείμενο-text και το ποίημα-poem (ο όρος συμπεριλαμβάνει όλα τα λογοτεχνικά είδη). Το κείμενο αποτελείται από σημεία που ερμηνεύονται ως γλωσσικά σύμβολα. Ο όρος ποίημα προϋποθέτει ένα/μία αναγνώστη/ρια όμως που εμπλέκεται ενεργά στο κείμενο και αναφέρεται στη διαχείριση της ανταπόκρισής του/της στα συγκεκριμένα λεκτικά σύμβολα. Γι' αυτό και το ποίημα πρέπει να θεωρηθεί όχι ως αντικείμενο ή ιδανική οντότητα, αλλά ως ένα γεγονός, κάτι που συμβαίνει τελικά όταν συναντιούνται αναγνώστης και κείμενο. Ο αναγνώστης/ρια φέρνει στο κείμενο τις προηγούμενες εμπειρίες του/της και την προσωπικότητά του και κάτω από το μαγνητισμό του κειμένου αποκρυσταλλώνει από τη μνήμη του/της, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της μια νέα τάξη-εμπειρία, που τη βλέπει ως ποίημα (ο.π.).

Η Rosenblatt απορρίπτει τα δύο άκρα ότι το νόημα βρίσκεται μόνο στο κείμενο ή αποκλειστικά στο νου του αναγνώστη/ριας. Η ανεύρεση του νοήματος εμπλέκει και το κείμενο του συγγραφέα και αυτά που φέρνει ο/η αναγνώστης/ρια σε αυτό. Η σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη/ριας δεν είναι μιας κατεύθυνσης, στην οποία το ένα στοιχείο ενεργεί πάνω στο άλλο, αλλά είναι μια κατάσταση, ένα γεγονός στο χρόνο και τον τόπο όπου το κάθε στοιχείο προϋποθέτει και καθορίζει το άλλο. Γι' αυτό και θεωρεί κατάλληλο τον όρο «συναλλαγή» του Dewey, για τη δυναμική αναγνωστική διαδικασία που περιγράφει. Η συναλλαγή προσδιορίζει μια συνεχή διαδικασία, στην οποία οι παράγοντες είναι πλευρές μιας συνολικής κατάστασης, όπου ο καθένας καθορίζεται από και επιδρά στον άλλο. Το άτομο γίνεται αναγνώστης/ρια ως αποτέλεσμα της δραστηριότητάς του σε σχέση με το κείμενο και το κείμενο-σύνολο σημείων γίνεται κείμενο ποιήματος ως αποτέλεσμα της σχέσης του με τον αναγνώστη. Η συναλλαγή δεν περιλαμβάνει μόνο τις προηγούμενες εμπειρίες του/της, αλλά και την τωρινή του/της κατάσταση, τα ενδιαφέροντα του/της, γι' αυτό και το ποίημα είναι η ενεργή διαδικασία, που βιώνεται κατά τη σχέση ανάμεσα στον/την αναγνώστη/ρια και το κείμενο (ο.π.).

Η Rosenblatt, επιπλέον, κάνει τη διάκριση ανάμεσα στην αισθητική και μη-αισθητική ανάγνωση με βάση στο πού επικεντρώνεται η προσοχή του/της αναγνώστη/ριας. Στη μη-αισθητική επικεντρώνεται κυρίως στο τι θα απομείνει μετά την ανάγνωση, στην πληροφορία που θα αποκτήσει, στη λύση σε ένα πρόβλημα, στις ενέργειες που θα ακολουθήσει. Στην αισθητική ανάγνωση ο/η αναγνώστης/ρια επικεντρώνεται σε αυτό που συμβαίνει κατά τη διάρκεια του καθαυτού γεγονότος της ανάγνωσης. Εκτός από το σημαινόμενο, εστιάζει και στους συσχετισμούς, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ιδέες που οι λέξεις και το σημαινόμενο εγείρουν μέσα του/της και, ακούγοντας τον εαυτό του/της, συνθέτει αυτά τα στοιχεία σε μια δομή. Στην αισθητική ανάγνωση ο/η αναγνώστης/ρια συγχωνεύει συναισθηματικό και γνωστικό και τα αντιλαμβάνεται ως όψεις της ίδιας εμπειρίας που βιώνει, αναπτύσσει διάχυση συναισθήματος και γνώσης. Είναι μια συνεχής, εποικοδομητική, διαμορφωτική διαδικασία που αφορά την ανταπόκριση στις νύξεις (σύνταξη, στίξη, περιεχόμενο του κειμένου), την υιοθέτηση στάσης, την οικοδόμηση πλαισίου, όπου οργανώνει-τοποθετεί τις ιδέες, τις προσδοκίες του/της, οι οποίες επηρεάζουν την επιλογή και σύνθεση των ανταποκρίσεων του/της, την εκπλήρωση ή μη, που οδηγεί στην αναθεώρηση για να καταλήξει στην τελική σύνθεση (ο.π.).

Η υιοθέτηση αυτής της λογοτεχνικής θεωρίας στη διδακτική πράξη αποκαλύπτει πολλά πλεονεκτήματα στην οικοδόμηση νοήματος από την πλευρά των μαθητών/ριών. Η ίδια η Rosenblatt επισημαίνει ότι και οι δύο τύποι ανάγνωσης (αισθητική και μη-αισθητική) πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο, διότι φέρουν αρκετά οφέλη, θεωρεί όμως ότι η αισθητική ανάγνωση παραμελείται σήμερα, γι' αυτό και εστιάζει περισσότερο σε αυτή. Υποστηρίζει, λοιπόν, ότι η στάση της ανάγνωσης είναι βασικά η έκφραση της πρόθεσης του σκοπού της ανάγνωσης. Η αισθητική ανάγνωση έχει από τη φύση της εσωτερικό σκοπό, δηλαδή να βιώσουν τα παιδιά αυτή την απολαυστική και ενδιαφέρουσα εμπειρία ως αυτοσκοπό και από κει και πέρα ως αποτέλεσμα θα ακολουθήσουν και άλλα οφέλη, ακόμη και καλλιέργεια δεξιοτήτων. Οι συναλλαγές με κείμενα που προωθούν τη σύνδεση με τις εμπειρίες, ανησυχίες και ενδιαφέροντα του παιδιού προκαλούν αισθητικές εμπειρίες και η δεκτική, μη πειστική ατμόσφαιρα στην τάξη απελευθερώνει το παιδί και ενισχύει την αισθητική στάση, χωρίς να ανησυχεί για απαιτήσεις που θα ακολουθήσουν. Χρειάζεται να υπάρχει ελευθερία στην τάξη για διάφορους τύπους αυθόρμητης λεκτικής και μη έκφρασης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, γιατί μπορούν να φανερώσουν ενδείξεις συμμετοχής στο ποίημα και ανταπόκρισης σε αυτό. Μετά την ανάγνωση, ο αρχικός στόχος είναι να εμβαθύνουμε την εμπειρία, να βοηθήσουμε το/τη νεαρό/η αναγνώστη/ρια να επιστρέψει, να αναβιώσει και να απολαύσει την εμπειρία. Για να διατηρήσουμε την εστίαση της προσοχής σε αυτό που είδε, άκουσε και αισθάνθηκε πρέπει να του/της δώσουμε τη δυνατότητα για διάφορες μορφές μη λεκτικής έκφρασης ή ανταπόκρισης, π.χ. ζωγραφική, σχέδιο, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, χορός. Τέτοιες δραστηριότητες προσφέρουν ένα αισθητικό μέσο για να δώσει μορφή στην αίσθηση που βίωσε το παιδί κατά τη συναλλαγή και μπορούν να φανερώσουν τι τράβηξε την προσοχή του, τι προκάλεσε ευχάριστες ή μη αντιδράσεις-μπορούν να οδηγήσουν δηλαδή ξανά στο κείμενο. Οι ερωτήσεις που ζητούν τη λεκτική ανταπόκριση, που συχνά έχουν μία σωστή απάντηση και απαιτούν παραδοσιακή ανάλυση χαρακτήρων και πλοκής, εμπεριέχουν τον κίνδυνο να το κατευθύνουν σε μια απόλυτα στεία, αναλυτική, επιφανειακή και ρηχή στάση. Η Rosenblatt απαντά στους φορμαλιστές, που επιμένουν στα τεχνικά χαρακτηριστικά και τις λογοτεχνικές συμβάσεις, ότι μειώνουν, υποβαθμίζουν την αισθητική εμπειρία. Πώς μπορούμε, όμως, να ασχοληθούμε με τις ανταποκρίσεις των αναγνωστών/ριών χωρίς να παρεμποδίσουμε την αισθητική εμπειρία; Η Rosenblatt προτείνει ότι η δεκτική στάση εκπαιδευτικού και συμμαθητών/ριών προτρέπουν αυθόρμητες

αντιδράσεις, οι οποίες δείχνουν πώς ο/η μαθητής/ρια προσέλαβε το κείμενο και μετά από αυτές ο/η εκπαιδευτικός δίνει θετική ενίσχυση με το να οδηγήσει το/τη μαθητή/ρια να αναλογιστεί τι από την ιστορία που βίωσε προκάλεσε αυτές τις αντιδράσεις. Έπειτα, αν ο/η εκπαιδευτικός θεωρήσει σκόπιμο να ξεκινήσει συζήτηση στην τάξη, μπορεί να καθοδηγήσει την προσοχή πίσω στο γεγονός της ανάγνωσης, κάνοντας ανοιχτές ερωτήσεις, ώστε να επιλέξει το παιδί λεπτομέρειες και σημεία που του έκαναν εντύπωση, με σκοπό να καλλιεργηθούν οι αντιδράσεις που διατηρούν ζωντανή στο νου του την εμπειρία. Με την ικανότητά του να χειρίζεται τις ανταποκρίσεις του, καλλιεργούνται και γνωστικές δεξιότητες, π.χ. να οργανώνει, να ερμηνεύει καθώς και αναγνωστικές δεξιότητες. Οι μεγαλύτεροι/ες μαθητές/ριες μπορούν να μοιράζονται τις ανταποκρίσεις τους σε διάλογο και ανταλλαγή απόψεων και, ανακαλύπτοντας τις διαφορετικές αντιδράσεις και τις εναλλακτικές ερμηνείες, παρατηρώντας τι μπορεί να παράβλεψαν, γνωρίζουν τον εαυτό τους και αυτοαξιολογούνται. Τέλος, η Rosenblatt θεωρεί ότι η λογοτεχνία αποτελεί πλούσια πηγή αλήθειας και ενόρασης, γιατί κάθε αισθητική ανάγνωση είναι μια μοναδική δημιουργία που συντίθεται από τον εσωτερικό κόσμο και τις βαθύτερες σκέψεις του/της αναγνώστη/ριας, γι' αυτό, και από το δημοτικό σχολείο ακόμη, πρέπει να ενισχυθεί η αισθητική ανάκληση και η προσωπική ανταπόκριση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας (Rosenblatt 2001).

Εξάλλου, σύμφωνα με τον Barton (2001: 8), οι αναγνώστες/ριες μεταφέρουν τις εμπειρίες τους στο κείμενο και η διάδραση που προκύπτει ανάμεσα σε αυτές τις εμπειρίες και το συγκεκριμένο περιεχόμενο του κειμένου αλλάζει τον τρόπο που οι αναγνώστες/ριες βλέπουν τον κόσμο τους. Αυτή η συναλλαγή οδηγεί σε μια νέα ερμηνεία του κειμένου από τον/την κάθε αναγνώστη/ρια που εμπλέκεται σε αυτό. Η αξιοσημείωτη διαφορά εδώ είναι ότι το νόημα κατασκευάζεται, δεν ανακαλύπτεται, από τον/την αναγνώστη/ρια και επομένως κάθε κείμενο είναι «ανοιχτό» σε μια ποικιλία κατάλληλα υποστηριζόμενων προσωπικών ερμηνειών. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι το κείμενο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως σενάριο θεατρικού έργου. Ο αναγνώστης/ρια δημιουργεί το θεατρικό έργο με το να προσθέτει το δικό του/της χαρακτήρα στο σενάριο. Καθήκον, λοιπόν, των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να οικοδομήσουν το προσωπικό θεατρικό τους έργο από τις ιστορίες που διαβάζουν.

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται αναγκαίο να αιτιολογηθεί η επιλογή και η συνδυαστική χρήση των δύο συγκεκριμένων θεωριών της λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη. Η μεν



Αφηγηματολογία προσφέρει ένα εργαλείο ώστε να διερευνηθούν και να αποκωδικοποιηθούν ζητήματα καίρια της αφηγηματικής τεχνικής όπως είναι οι όροι «αφήγηση» και «εστίαση» προκειμένου να καταδειχθεί η ιδιομορφία του αφηγηματικού λόγου έναντι άλλων τύπων λόγου. Όμως, πάντα ενεδρεύει ο κίνδυνος ενός ξηρού φορμαλισμού που στέκεται σε πρακτικές «μασημένης τροφής» από τον/την εκπαιδευτικό προς το/τη μαθητή/ρια. Εδώ, κρίνεται επιτακτική η συμβολή των αναγνωστικών θεωριών, που θέτουν στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας το/τη μαθητή/ρια, που οικοδομεί το νόημα ενός κειμένου μέσω των ανταποκρίσεών του/της προς αυτό, υιοθετεί στάσεις, ταυτίζεται με ή απορρίπτει χαρακτήρες του έργου. Εξάλλου, κάποια σημεία απροσδιοριστίας ή κενά ενός κειμένου που εντοπίζονται από τον/την αναγνώστη/ρια κατά την αναγνωστική διαδικασία συμπληρώνονται με τα εργαλεία που παρέχει η Αφηγηματολογία.

5.3. Στόχοι του εκπαιδευτικού υλικού

Θα σχεδιαστούν δραστηριότητες για τα προαναφερθέντα κείμενα του σχολικού ανθολογίου προκειμένου να είναι σε θέση οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού:

- να διακρίνουν ανάμεσα σε μηδενική και εσωτερική εστίαση,
- να μετατρέπουν τη μηδενική εστίαση σε εσωτερική και τούμπαλιν,
- να διαπιστώνουν τι αλλαγές επιφέρει στην οικοδόμηση νοήματος και την ικανοποιητική αναγνωστική εμπειρία η μετατόπιση της εστίασης σε ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα της ιστορίας,
- να συνειδητοποιήσουν πόσο επηρεάζει τον/την αναγνώστη/ρια στην οικοδόμηση νοήματος η εστίαση ή μη σε ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα της αφήγησης σε κείμενα μη-λογοτεχνικά,
- να συναλλάσσονται με το κείμενο κομίζοντας σ' αυτό τις προηγούμενες εμπειρίες αλλά και την τωρινή τους κατάσταση,
- μέσω της συναλλαγής με το κείμενο να ανταποκρίνονται στις νύξεις του, να υιοθετούν στάσεις, να οικοδομούν οργανωμένο νόημα,
- να ταυτίζονται ή να απορρίπτουν χαρακτήρες της ιστορίας ή του κόσμου που παρουσιάζεται μέσα σ' αυτή,
- να βιώσουν την απολαυστική και ενδιαφέρουσα εμπειρία της ανάγνωσης ως αυτοσκοπό.

5. 4. Διδακτική μεθοδολογία

Η μέθοδος που θα υιοθετηθεί για την επεξεργασία των κειμένων είναι η ερμηνευτική, δηλαδή η κατανόηση του συνόλου μέσα από την ανάλυση των μερών και του μερικού μέσα από τη θεώρηση του όλου. Είναι μια συνεχής μετατόπιση από το ειδικό στο γενικό και αντίστροφα, με στόχο την ανάδειξη της συνάφειας των επιμέρους στοιχείων μεταξύ τους και με το όλο.

Η μορφή της διδακτικής διαδικασίας θα είναι ο κατευθυνόμενος από τον/την εκπαιδευτικό προς τους/ις μαθητές/ριες διάλογος. Η καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, όσο θα εξελίσσεται η διδακτική διαδικασία θα φθίνει, καθώς οι μαθητές/ριες θα έχουν εξοικειωθεί με τους όρους «αφήγηση» και «εστίαση», ώστε να έχουν τα περιθώρια να αυτενεργήσουν και να θέσουν τα δικά τους ερωτήματα στα κείμενα για να πάρουν τις κατάλληλες απαντήσεις.

Στη φάση της εφαρμογής, κατά περίπτωση, οι δραστηριότητες θα διενεργούνται ομαδοσυνεργατικά, καθώς, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η συνεργασία συμβάλλει σε μεγαλύτερη διαπροσωπική έλξη, περισσότερη κοινωνική στήριξη, μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και ψυχική υγεία από ό,τι οι ατομικές προσπάθειες (Johnson & Johnson 1992).

Σε ό,τι αφορά το είδος των δραστηριοτήτων που θα σχεδιαστούν, θα γίνει προσπάθεια αυτές να μη περιορίζονται μόνο σε απαντήσεις γραπτού τύπου, αλλά να εμπλέκουν ενεργά το/τη μαθητή/ρια σε διαδικασίες μουσικής σύνθεσης, χειροτεχνιών και άλλων κατασκευών, ζωγραφικής, δραματοποίησης. Εξάλλου, έχει αποδειχθεί βιβλιογραφικά ότι οι δημιουργικές δραστηριότητες ενισχύουν ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και προωθούν την ευχαρίστηση, τη γνωστική ανάπτυξη, τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών, την έκφραση νοήματος, την αυτο-αποτελεσματικότητα και τις μαθησιακές δεξιότητες (Instructor 2006). Ειδικότερα, για τις δραστηριότητες που προτείνουν δραματοποίηση, κρίνεται χρήσιμο να εμπλακούν οι μαθητές/ριες σε αυτές, διότι θα κατανοήσουν μέσα από το παιχνίδι την έννοια της εστίασης, εφόσον απουσιάζει κάποιος αφηγητής που μιλά για τον κόσμο μιας ιστορίας και τοποθετούνται στο προσκήνιο οι χαρακτήρες που μέσω των κινήσεων του σώματος, των χειρονομιών, του επιτονισμού κ.α., αναπαριστούν τον κόσμο μιας ιστορίας. Εξάλλου, αναφορικά με τη συμβολή της δραματοποίησης στη διδακτική πρακτική αυτή επιτρέπει στο παιδί χρησιμοποιώντας σύμβολα με εναλλακτικούς τρόπους, ή ακόμα δημιουργώντας νέα, να αναπαραστήσει ρόλους, παρμένους από την πραγματικότητα, έτσι ώστε η ζωή του

και οι εμπειρίες του να αποκτούν νόημα (Κοντογιάννη 2000) μέσα σε μια ατμόσφαιρα, όσο το δυνατόν, παιγνιώδη.

5.5. Σχεδιασμός διδακτικής πορείας

Πρώτο διδακτικό δίωρο

A. Αφόρμηση

Ο/η εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας διδακτικά τη μεταφορά των «παράθυρων της τέχνης» του James, ζητά από τους/ις μαθητές/ριες να σηκωθούν από τις καρέκλες τους και να σταθούν μπροστά από τα παράθυρα της τάξης. Θα τους/ις προτρέψει να κοιτάξουν προσεκτικά έξω στην αυλή του σχολείου. Θα είναι ευτυχής συγκυρία να υπάρχει κάποια σχετική κίνηση στην αυλή ώστε να δώσει πλούσιο υλικό για τη δραστηριότητα που ακολουθεί. Σίγουρα όμως κάποιο παιδί θα περπατά, κάποιο ζώο θα περνά ή τέλος πάντων κάποια εικόνα θα αιχμαλωτίσει την προσοχή των παιδιών. Στη συνέχεια, θα ζητηθεί από όποια παιδιά θέλουν να πουν στους/ις υπόλοιπους/ες συμμαθητές/ριες τους τι είδαν έξω στην αυλή. Σίγουρα όλα τα παιδιά είδαν την ίδια εικόνα, όμως διαφορετικά σκιαγραφούν τον κόσμο της αυλής. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός θα προτρέψει τα παιδιά να εστιάσουν την προσοχή τους σε ένα πρόσωπο που βλέπουν στην αυλή. Κατόπιν, θα ζητηθεί από κάποια παιδιά να πουν τι μπορεί να συμβαίνει στο μυαλό του συγκεκριμένου προσώπου και τι μπορεί να αισθάνεται.

B. Επεξεργασία

Στην επόμενη φάση της διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός θα κάνει χρήση της αναλογίας που προκύπτει από τη δραστηριότητα με τα «παράθυρα της τέχνης» του James με τους όρους «αφήγηση», «αφηγητής», «εστίαση», «εστιαστής», εκμεταλλευόμενος/η τις ανταποκρίσεις και τη συναλλαγή των παιδιών με τα κείμενα. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εξηγήσει ότι όπως στεκόμαστε μπροστά στα παράθυρα και παρατηρούμε τον «κόσμο» της αυλής, αυτό κάνει κι ένας αφηγητής σε ένα αφηγηματικό κείμενο: βλέπει τον κόσμο της ιστορίας «απ' έξω». Στη συνέχεια, όπως ένα πρόσωπο, από αυτά που βρίσκονται στον «κόσμο» της αυλής, μπορεί να γίνει κι αυτό ένα «παράθυρο» για να δούμε τον κόσμο της αυλής «από μέσα», έτσι και σε ένα αφηγηματικό κείμενο, ένα πρόσωπο της ιστορίας μπορεί να γίνει «παράθυρο» για μας τους/ις αναγνώστες/ριες για να «δούμε» τον κόσμο της ιστορίας «από μέσα». Αυτό το πρόσωπο λέγεται «εστιαστής», μέσα από τις σκέψεις και τα συναισθήματα του

οποίου εμείς οι αναγνώστες/ριες κατανοούμε τον κόσμο της ιστορίας. Θα αναφέρει ο/η εκπαιδευτικός, βέβαια, ότι ο αφηγητής μιας ιστορίας μπορεί να είναι ταυτόχρονα και πρωταγωνιστής σε αυτή.

Στη συνέχεια, θα γίνει σιωπηρή ανάγνωση από τους/ις μαθητές/ριες των κειμένων «Η Βαγγελίτσα» της Έλλης Αλεξίου, σσ.105-107 και «Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της» της Ευγενίας Φακίνου, σσ. 115-119 του σχολικού ανθολογίου «Με λογισμό και μ' όνειρο», Ε' & ΣΤ' Δημοτικού. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να απευθύνει στους/ις μαθητές/ριες ερωτήματα του τύπου: «ποιος αφηγείται στο πρώτο κείμενο», «συμμετέχει ή όχι στην ιστορία», «σας δίνει την εντύπωση ότι ξέρει τα πάντα όσα αφορούν τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην ιστορία». Επιπλέον, θα ζητηθούν από τους/ις μαθητές/ριες τα σχετικά αποσπάσματα που να αποδεικνύουν τα λεγόμενά τους, επιστρέφοντας ξανά και ξανά στο κείμενο, προκειμένου να αναδυθούν οι ιδέες που θα διατηρηθούν, θα αλλάξουν ή θα εμπλουτιστούν στη συνέχεια. Στο δεύτερο κείμενο μπορούν να διατυπωθούν τα εξής ερωτήματα: «ποιος αφηγείται τη συγκεκριμένη ιστορία», ή «μέσα από τα μάτια ποιου βλέπουμε τον κόσμο της ιστορίας», «ποιες λέξεις του κειμένου σας κάνουν να το νομίζετε», «μήπως γνωρίζει μόνο αυτά που βιώνει και αισθάνεται», «μήπως τελικά εμείς οι αναγνώστες δε μαθαίνουμε πολλά για τα υπόλοιπα πρόσωπα που συμμετέχουν στην ιστορία, π.χ. για τη δασκάλα, τους/ις συμμαθητές/ριες, το διευθυντή του σχολείου», «ένα πρόσωπο μπορεί να ξέρει όλα όσα συμβαίνουν γύρω του», «η Αστραδενή μήπως λειτουργεί η ίδια ως παράθυρο για να γνωρίσουμε τον κόσμο της ιστορίας». Εάν τα παιδιά απαντήσουν θετικά σε αυτό το ερώτημα, τότε μπορούμε να ονομάσουμε την Αστραδενή εστιαστή. Σε αυτό το σημείο, μπορεί να γίνει συγκριτική εξέταση των δύο κειμένων από τους/ις μαθητές/ριες με την καθοδήγηση του/ης εκπαιδευτικού μέσω των ερωτημάτων: «ποιο από τα δύο κείμενα σας έδωσε την εντύπωση ότι είναι πιο ζωνρό και παραστατικό», «σε ποιο κείμενο νιώσατε ότι μάθατε και γνωρίσατε καλύτερα κάποιο από τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν», «τι προτιμάτε περισσότερο, έναν αφηγητή που στέκεται έξω από τον κόσμο της ιστορίας και μιλά γι' αυτή ή ένα πρόσωπο της ιστορίας μέσα από τα μάτια, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του οποίου παίρνουμε πληροφορίες γι' αυτή και γιατί». Όλες οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις των παιδιών σε αυτή τη φάση της επεξεργασίας, που αφορούν και τα δύο κείμενα, μεταφέρονται στον πίνακα σε δύο στήλες προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες συγκρίσεις και να εντοπιστούν οι ομοιότητες και οι

διαφορές τους σε ό,τι αφορά τους αφηγητές και εστιαστές και την επίδραση τους στην πρόσληψη του κείμενου από τους/ις αναγνώστες/ριες.

Δεύτερο διδακτικό δίωρο

Οι μαθητές/ριες θα επεξεργαστούν τα υπόλοιπα κείμενα του σχολικού ανθολογίου, που εντάσσονται στην ενότητα «Σχολείο και παιδί», με όσο το δυνατό φθίνουσα καθοδήγηση από την πλευρά του/ης εκπαιδευτικού. Θεωρητικά, τα παιδιά θα είναι εξοπλισμένα ώστε να θέσουν στα κείμενα τα κατάλληλα ερωτήματα για να πάρουν τις ανάλογες απαντήσεις από αυτά σε ό,τι αφορά την αφήγηση και εστίαση. Τα ερωτήματα που αναμένουμε από τα παιδιά να θέσουν στα κείμενα που θα διαβάσουν «Οι έλεγχοι» των Ζαν Ζακ Σεμπέ –Ρενέ Γκοσινύ, σσ. 108-110, «Ένα σακί μαλλιά» του Παντελή Καλιότσου, σσ. 112-113 και «Η βιβλιοθήκη μας» του Φιλίπ Μπαρμπώ, σσ. 120-122 είναι: «ποιος μιλά και μας μεταδίδει την ιστορία», «ποιες λέξεις ή φράσεις με κάνουν να το νομίζω», «ποιος βλέπει μέσα στην ιστορία, με αποτέλεσμα εγώ, ο/η αναγνώστης/ρια, να παίρνω πληροφορίες για την ιστορία», «σε ποιο ή ποια κείμενα ο αφηγητής τα ξέρει όλα για τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην ιστορία, δηλαδή τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και μας μιλά γι' αυτά», «σε ποιο ή ποια κείμενα κάποιος από τους χαρακτήρες που συμμετέχουν γίνονται παράθυρο για εμάς, τους/ις αναγνώστες/ριες, για να δούμε στον κόσμο της ιστορίας», «ποια αποσπάσματα με κάνουν να το νομίζω», «σε ποιο ή ποια κείμενα νιώθουμε ότι γνωρίζουμε καλύτερα κάποιον από τους χαρακτήρες που συμμετέχουν και γιατί», «σε ποιο ή ποια κείμενα παίρνουμε πιο σφαιρικές γνώσεις για τον κόσμο της ιστορίας και γιατί».

Γ. Εφαρμογή-Δραστηριότητες παραγωγής λόγου/δημιουργικές δραστηριότητες

Σε αυτή τη φάση της διδακτικής πορείας οι μαθητές/ριες θα εφαρμόσουν όσα επεξεργάστηκαν στην προηγούμενη φάση, αλλά και θα εμπλακούν σε πειραματισμούς, μετατοπίζοντας την εστίαση σε άλλα πρόσωπα των κειμένων, μετατρέποντας τη μηδενική εστίαση σε εσωτερική και τούμπαλιν. Επιπλέον, θα συμπληρώσουν κάποια «απροσδιόριστα» σημεία και «κενά» των κειμένων σε ό,τι αφορά την αφήγηση και εστίαση, θα συναλλαχθούν με τα συγκεκριμένα κείμενα και θα κομίσουν σε αυτά προηγούμενες εμπειρίες τους, την τωρινή τους κατάσταση, τα ενδιαφέροντά τους και τις προσδοκίες τους. Οι δραστηριότητες που ακολουθούν σχεδιάστηκαν γι' αυτή τη φάση της διδασκαλίας και ο/η εκπαιδευτικός θα κρίνει

ποιες από αυτές ενδείκνυνται για τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των δικών του μαθητών/ριών της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού.

5.5.1. Δραστηριότητες για κάθε κείμενο ξεχωριστά

α) Η Βαγγελίτσα (απόσπασμα), Έλλη Αλεξίου, σσ. 105-107

1. *Κοιτάζοντας μέσα από τα παράθυρα του μυαλού.*

Διάβασε ξανά τη σκηνή στην ώρα των μαθηματικών στην τάξη. Φαντάσου ότι βρίσκεσαι μέσα στο μυαλό της Βαγγελίτσας και βλέπεις τα πράγματα μέσα από τα μάτια της. Γράψε στο ημερολόγιό της τις σκέψεις της και τα συναισθήματα που βίωσε, όταν επιστρέφει στο σπίτι της την ίδια μέρα από το σχολείο.

Πιστό μου ημερολόγιο,

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. *Η εκμυστήρευση της δασκάλας.*

Ας υποθέσουμε ότι είσαι η δασκάλα της Βαγγελίτσας. Ανησυχείς ιδιαίτερα για τη συμπεριφορά της συγκεκριμένης μαθήτριας και μιλάς γι' αυτή σε μια άλλη συνάδελφό σου. Διηγήσου προφορικά τη σκηνή στην ακρογιαλιά μέσα από τα μάτια της δασκάλας και εστίασε στην τάση της Βαγγελίτσας να απομονώνεται από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές της.

Κατερίνα μου, σήμερα πήγαμε εκδρομή με το σχολείο και με προβλημάτισε κάποιο γεγονός.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Τι θα άλλαζε...

Φαντάσου ότι την ιστορία που διάβασες την αφηγείται ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτρια της Βαγγελίτσας. Νομίζεις ότι θα παίρναμε τις ίδιες πληροφορίες για την κεντρική ηρωίδα; Θα ταυτιζόμασταν το ίδιο με αυτή; Προτού απαντήσεις, δοκίμασε να γράψεις μια σκηνή του αποσπάσματος μέσα από τα μάτια αυτού του αφηγητή.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Παίρνω συνέντευξη από τη Βαγγελίτσα.

Υποτίθεται ότι έρχεται στο σχολείο ένας/μία ψυχολόγος για να βοηθήσει τη Βαγγελίτσα να αντιμετωπίσει τα προβλήματά της και να ενταχθεί στην ομάδα των συμμαθητών και συμμαθητριών της. Μπορείτε να τον/τη βοηθήσετε να συντάξει τις

ερωτήσεις που θα της απευθύνει; Χωριστείτε σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και γράψτε τις ερωτήσεις με τις οποίες θα ανιχνευτεί το πρόβλημα, αλλά και τις απαντήσεις που νομίζετε ότι θα έδινε η Βαγγελίτσα.

5. Το τραγούδι της Βαγγελίτσας

Μπορείς να συνθέσεις το τραγούδι που τραγουδούσε η Βαγγελίτσα την ημέρα που πέρασε η δασκάλα έξω από το σπίτι της; Να γράψεις τους στίχους του τραγουδιού λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα και τα βιώματά της από την μέχρι τότε κατάστασή της καθώς και τα όνειρά της για το μέλλον. Αν θέλεις μπορείς να το μελοποιήσεις με τη βοήθεια του μουσικού της τάξης σου και να το παρουσιάσεις στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριάς σου.

6. Αισθάνομαι...

Μπορείς να συμπληρώσεις τον πίνακα που αφορά στα συναισθήματα των χαρακτήρων πριν και μετά το καταλυτικό γεγονός, δηλαδή το τραγούδι της Βαγγελίτσας;

Συναισθήματα	Βαγγελίτσα	Δασκάλα	Συμμαθητές/ριες
Πριν το τραγούδι			
Μετά το τραγούδι			

7. Συμπαραστέκομαι

Έχεις νιώσει ποτέ στο σχολείο όπως η Βαγγελίτσα; Πώς σου συμπεριφέρθηκε ο δάσκαλος ή η δασκάλα σου, οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριάς σου; Εσύ τι έκανες γι' αυτό; Υπόθεσε ότι γράφεις ένα γράμμα στη Βαγγελίτσα για να της συμπαρασταθείς και να της δείξεις ότι δεν είναι η μόνη που βιώνει μια τέτοια κατάσταση.

Αγαπητή μου Βαγγελίτσα,

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Ζωγραφίζω

Αν θέλεις, ζωγράφισε το πορτρέτο της Βαγγελίτσας πριν και μετά την καθολική της αποδοχή από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές της, προσπαθώντας να αποτυπώσεις στο χαρτί τα συναισθήματά της. Οι ζωγραφιές μπορούν στη συνέχεια να γίνουν πόστερ και να στολίσουν τους τοίχους της τάξης.

β) Οι έλεγχοι, απόσπασμα, Ζαν Ζακ Σεμπε-Ρενέ Γκοσινύ, σσ. 108-110

1. Τι συμβαίνει μέσα στο μυαλό της δασκάλας;

Ας υποθέσουμε ότι η δασκάλα αφηγείται τη συγκεκριμένη ιστορία. Προσπάθησε να γράψεις την πρώτη παράγραφο του κειμένου μέσα από την οπτική γωνία της δασκάλας της συγκεκριμένης τάξης, δίνοντας έμφαση στα συναισθήματά της από τις άσχημες επιδόσεις των μαθητών/ριών της.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Μπαίνω στον κόσμο της ιστορίας και συνομιλώ μ' έναν από τους ήρωές της.

Με την φαντασία σου πήγαινε στο δωμάτιο του Νίκολας. Εκείνη τη στιγμή τον βρίσκεις να κλαίει απρηγόρητα επειδή, κατά τη γνώμη του, οι γονείς του δε του έδειξαν όση προσοχή θα ήθελε. Τι θα του πεις για να τον παρηγορήσεις; Είναι τα πράγματα έτσι όπως τα βλέπει; Μήπως οι γονείς του βρίσκονται σε μια δύσκολη στιγμή αλλά σίγουρα ενδιαφέρονται για το παιδί τους; Γράψε το φανταστικό διάλογο και, εάν θες, παρουσίασε τον στην τάξη με τη βοήθεια κάποιου συμμαθητή ή συμμαθήτριάς σου.

-Εγώ.....
-Νίκολας.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Παρουσιάζω έναν χαρακτήρα.

Προσποίησου ότι γνωρίζεις κάποιον χαρακτήρα από το κείμενο που διάβασες και θέλεις να τον παρουσιάσεις στην παρέα σου. Πώς θα τον χαρακτηρίζεις; Ποια προτερήματα και ελαττώματά του θα ανέφερες; Στηρίξου σε συγκεκριμένα αποσπάσματα του κειμένου, αλλά και στη φαντασία σου για να τον παρουσιάσεις λεπτομερώς.

Παιδιά, θα ήθελα να σας γνωρίσω
τον.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Συμπληρώνω τον έλεγχο επίδοσης κάποιου χαρακτήρα του κειμένου.

Χωριστείτε σε ομάδες των δύο ατόμων και φτιάξτε τον έλεγχο ενός χαρακτήρα του κειμένου που διαβάσατε. Προμηθευτείτε χοντρό χαρτόνι και σχεδιάστε τον έλεγχο όπως ακριβώς είναι οι έλεγχοι που παίρνετε στο σχολείο. Στη συνέχεια συμπληρώστε τον με βαθμούς και παρατηρήσεις για την επίδοση σε κάθε μάθημα του χαρακτήρα που επιλέξατε. Μπορείτε να μη συμφωνήσετε με τις παρατηρήσεις της δασκάλας του κειμένου.

γ) Ένα σακί μαλλιά, απόσπασμα, Παντελής Καλιότσος, σσ. 112-113.

1. Τι να σκέφτεται άραγε;

Χωριστείτε σε ομάδες των δύο-τριών ατόμων. Διαβάστε ξανά με προσοχή το δεύτερο απόσπασμα του κειμένου (σελ. 113). Προσπαθήστε να μπειτε στο μυαλό και την καρδιά κάποιου χαρακτήρα που θα επιλέξετε. Στη συνέχεια να προμηθευτείτε μεγάλα χοντρά χαρτόνια πάνω στα οποία θα γράψετε τις σκέψεις του χαρακτήρα που επιλέξατε, όπως φαντάζεστε ότι θα σκεφτόταν λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα σημεία του κειμένου. Τέλος, επιλέξτε ένα άτομο από την ομάδα που θα κρατά το χαρτόνι. Όλα τα παιδιά με το χαρτόνι τους να σταθούν στο κέντρο της τάξης και να αναπαραστήσουν τη συγκεκριμένη σκηνή.

2. Περιγράψω με φαντασία...

Οι συμμαθητές του Φάνη πηγαίνουν στο κουρείο του Κωστάκη Περγάμαλλη να κουρευτούν για συμπάρασταση στο συμμαθητή τους. Πώς φαντάζεται ο κουρέας τη στιγμή της «Αποκάλυψης»; Γράψε πώς περιγράφει φανταστικά τη συγκεκριμένη σκηνή στα παιδιά.

Παιδιά, κάπως έτσι φαντάζομαι ότι θα διαδραματιστεί η σκηνή όταν θα βγάλετε τους σκούφους και τα καπέλα

πες.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....

5. *Οι αγαπημένοι μου χαρακτήρες.*

Στη συγκεκριμένη ιστορία συμμετέχουν πολλοί χαρακτήρες. Διάλεξε όποιο χαρακτήρα σου έκανε εντύπωση και ζωγράφισε το πορτρέτο του. Επιπλέον, γράψε τα συναισθήματά και τις σκέψεις σου για το συγκεκριμένο χαρακτήρα δίπλα στο πορτρέτο που ζωγράφισες. Στο τέλος της χρονιάς η τάξη ομαδικά μπορεί να φτιάξει ένα λεύκωμα με τους αγαπημένους χαρακτήρες από όλα τα κείμενα που διαβάσατε στο σχολικό ανθολόγιο.

6. *Το μπαούλο του Φάνη.*

Η μητέρα του Φάνη, η Τζόυ, μετά από χρόνια ανακαλύπτει το σκούφο που φορούσε ο γιος της εκείνη την ημέρα σ' ένα ξεχασμένο μπαούλο στην αποθήκη.

Φέρτε στην τάξη ένα μπαούλο. Κάθε παιδί να φέρει από το σπίτι του ένα αντικείμενο που υποτίθεται ότι ανήκει στο Φάνη. Κάθε αντικείμενο θα έχει ταμπέλα στην οποία θα αναγράφεται η ταυτότητά του και θα φανερώνει το συναισθηματικό δέσιμο της μητέρας του Φάνη μ' αυτό.

7. *Γίνομαι δημοσιογράφος*

Φαντάσου ότι είσαι δημοσιογράφος και δουλεύεις στην τοπική εφημερίδα του νησιού όπου εκτυλίσσεται το γεγονός, το οποίο έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις. Ο αρχισυντάκτης της εφημερίδας σου ζητά να γράψεις την είδηση. Πώς θα την αφηγηθείς; Να λάβεις υπόψη σου ότι ο αφηγητής/δημοσιογράφος δε συμμετέχει στα γεγονότα και τοποθετείται έξω από τον κόσμο της ιστορίας. Γράψε το κείμενο.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. *Άραγε, αντιλαμβάνονται όλοι με τον ίδιο τρόπο:*

Η σύγκρουση της Αστραδενής με τη δασκάλα βιώνεται και γίνεται το ίδιο αντιληπτή από τη δασκάλα, την Αστραδενή, τους/τις συμμαθητές/ριες και το διευθυντή του σχολείου; Ας πειραματιστούμε παίζοντας ένα παιχνίδι. Μοιραστείτε σε ομάδες των τριών-τεσσάρων ατόμων. Η κάθε ομάδα ας αναλάβει να αναβιώσει τη σύγκρουση όπως συντελέστηκε στο μυαλό και την ψυχή του χαρακτήρα που επέλεξε και να κρατήσει σημειώσεις σ' ένα δελτίο καταγραφής σκέψεων και συναισθημάτων του χαρακτήρα, όπως αυτό που ακολουθεί. Στο τέλος της διαδικασίας μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση στην τάξη μεταξύ των ομάδων με επιχειρήματα που θα τεκμηριώνουν τις θέσεις σας.

ΔΕΛΤΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΣΚΕΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

ΟΝΟΜΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ:
ΠΡΟΒΛΗΜΑ:
ΣΚΕΨΕΙΣ:
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ:

ΑΣΤΡΑΛΕΝΗ	ΟΝΟΜΑ:
ΠΡΟΒΛΗΜΑ:	ΠΡΟΒΛΗΜΑ:
ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ:	ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ:
ΛΥΣΗ:	ΛΥΣΗ:

6. Ένας καινούριος μαθητής ή μια καινούρια μαθήτρια στην τάξη.

Ας υποθέσουμε ότι έρχεται ένας καινούριος μαθητής ή μια καινούρια μαθήτρια στην τάξη σου. Πώς θα αισθανόσουν; Πώς θα τον ή την υποδεχόσουν; Κι αν αυτό το παιδί καταγόταν από άλλη χώρα ή είχε κάτι στην εξωτερική του εμφάνιση ή στη συμπεριφορά που θα το έκανε «διαφορετικό» από τα υπόλοιπα παιδιά;

Αν θέλετε, μπορείτε να ζωντανέψετε τη σκηνή της υποδοχής παίζοντας ένα μικρό θεατρικό παιχνίδι. Κάποιος/α μαθητής/ρια να υποδυθεί το νέο/α μαθητή/ρια, ένας/μια το/τη δάσκαλο/α και οι υπόλοιποι/ες τους συμμαθητές και συμμαθήτριες. Φανερώστε τις αντιδράσεις σας και την ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη.

Όπως διάβασες στο εισαγωγικό σημείωμα του αποσπάσματος, αφηγητής είναι ο Ξανθομπάμπουρας, ένας μαθητής της τάξης της ιστορίας. Πόσο θα άλλαζε το νόημα, εάν αφηγητής του αποσπάσματος ήταν ο δάσκαλος; Γράψε την πρώτη ενότητα του αποσπάσματος (σσ. 120-121), όπως θα την αφηγούνταν ο συγκεκριμένος χαρακτήρας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Πλάθω ένα νέο αφηγητή.

Ας υποθέσουμε ότι τη συγκεκριμένη ιστορία την αφηγείται ένας αφηγητής που δε συμμετέχει στον κόσμο της ιστορίας, αλλά βλέπει τα πράγματα «από έξω». Θα παίρναμε τις ίδιες πληροφορίες για τους χαρακτήρες που συμμετέχουν, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους; Θα το καταλάβεις, εάν προσπαθήσεις να γράψεις ένα κομμάτι της αφήγησης από την οπτική γωνία ενός τριτοπρόσωπου αφηγητή.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

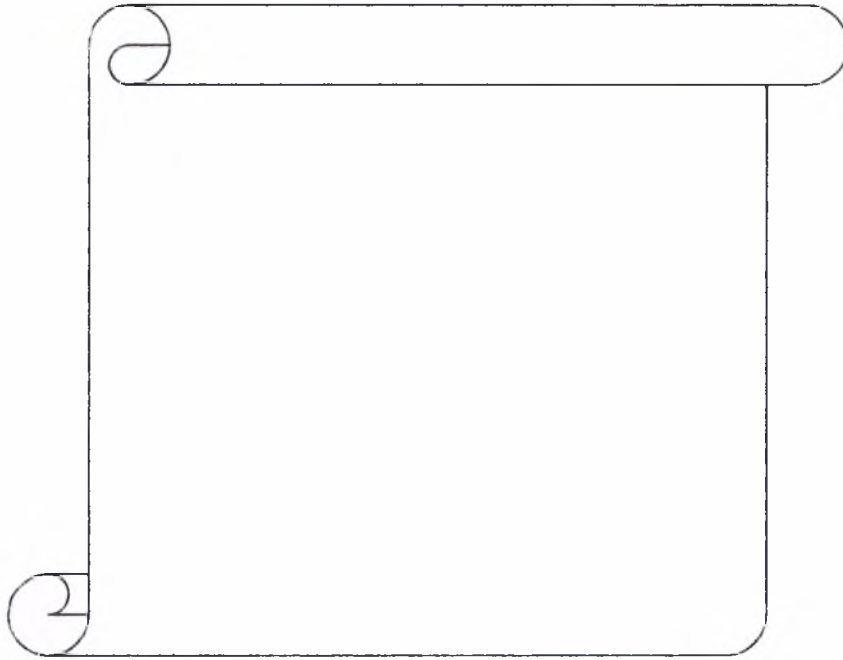
3. *Κοιτάζω μέσα από ένα παράθυρο...*

Βρίσκεσαι έξω από την αίθουσα που διαδραματίζεται η ιστορία και βλέπεις από ένα παράθυρο όσα συμβαίνουν μέσα στη συγκεκριμένη τάξη, όταν τα παιδιά δουλεύουν για να φτιάξουν τη βιβλιοθήκη τους. Εστίασε σε ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα της ιστορίας, όποιον σου έκανε εντύπωση, και ζωγράφισε τον τη στιγμή που εργάζεται.

--	--	--

4. *Επιστρέφω σε μια συγκεκριμένη σκηνή της ιστορίας*

Αφού διάβασες την ιστορία, σε ποιο κομμάτι θα επέστρεφες να το ξαναδιαβάσεις; Τι είναι αυτό που σε συγκίνησε ή σου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση; Οι αρχικές σου προσδοκίες για την ιστορία και τους χαρακτήρες που συμμετέχουν σε αυτή εκπληρώθηκαν ή ματαιώθηκαν; Γράψε τις σκέψεις σου στο σημειωματάριο που ακολουθεί.



5. Άραγε, γιατί τα παιδιά της ιστορίας δεν αγαπούν τα βιβλία:

Αναρωτήθηκες άραγε γιατί τα παιδιά της ιστορίας δεν ενθουσιάζονται, αρχικά, με την ιδέα του δασκάλου να φτιάξουν τη δική τους βιβλιοθήκη; Τι είναι αυτό που τους προκαλεί αρνητική στάση απέναντι στα βιβλία; Ποιος ευθύνεται γι' αυτό; Εσύ πώς αισθάνεσαι για ένα βιβλίο; Νιώθεις ότι είναι μια ευχάριστη συντροφιά ή κάτι που σου προκαλεί αρνητικά συναισθήματα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Φτιάχνω ένα κατάλογο με αγαπημένα βιβλία και τα προτείνω στα παιδιά

Σκέψου αγαπημένες ιστορίες από βιβλία που διάβασες πρόσφατα ή παλιότερα. Στη συνέχεια, φτιάξε δελτία για κάθε βιβλίο, ώστε να τα προτείνεις στα παιδιά για τη βιβλιοθήκη τους. Τα δελτία θα έχουν την παρακάτω μορφή

ΔΕΛΤΙΟ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΒΙΒΛΙΟΥ
<u>ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ:</u>
<input type="text"/>
<u>ΤΙΤΛΟΣ:</u>
<input type="text"/>
<u>ΕΚΔΟΣΗ:</u>
<input type="text"/>
<u>ΤΟΠΟΣ-ΧΡΟΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:</u>
<input type="text"/>
<u>ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ:</u>
<input type="text"/>
<u>ΥΠΟΘΕΣΗ:</u>
<input type="text"/>
ΤΙ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΣΤΟ ΒΙΒΛΙΟ

7. Στο βιβλιοπωλείο...

Ας υποθέσουμε ότι είσαι υπάλληλος στο βιβλιοπωλείο που επισκέπτονται τα παιδιά της ιστορίας που διάβασες για να αγοράσουν «μερικούς συντρόφους» στη βιβλιοθήκη που έφτιαξαν. Ποια βιβλία θα τους πρότεινες; Κάνε μια βιβλιοπαρουσίαση για ένα βιβλίο που αγαπάς, δίνοντας έμφαση στην υπόθεση, τους χαρακτήρες που συμμετέχουν, την πλοκή, τα συναισθήματα που βιώνεις διαβάζοντάς το. Κράτησε σημειώσεις για όλα τα παραπάνω στοιχεία και κάνε προφορικά τη βιβλιοπαρουσίαση, αναπαριστώντας τη σκηνή στο βιβλιοπωλείο.

5.5.2. Συγκριτικές δραστηριότητες

1.α. Συγκεντρώνω τους αφηγητές.

Αφού μελέτησες και τα πέντε κείμενα, συμπλήρωσε τον πίνακα:

	Η Βαγγελίτσα	Οι έλεγχοι	Ένα σακί μαλλιά	Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της	Η βιβλιοθήκη μας
Ποιος/α αφηγείται;					
Συμμετέχει ή όχι στην ιστορία;					

1.β. Συγκεντρώνω τους εστιαστές

	Η Βαγγελίτσα	Οι έλεγχοι	Ένα σακί μαλλιά	Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της	Η βιβλιοθήκη μας
Μέσα από τα μάτια ποιου/ας βλέπουμε;					

2. *Αχ, αυτή η δασκάλα!*

Σε όλα τα κείμενα που διαβάσατε κάποιος δάσκαλος ή δασκάλα στηρίζει τα παιδιά, ενώ σε μια περίπτωση η δασκάλα στέκεται εμπόδιο. Αν η δασκάλα της Αστραδενής είχε μαθήτριά της Βαγγελίτσα, πώς θα της συμπεριφερόταν; Τι θα άλλαζε στην πλοκή της ιστορίας και τελικά στο νόημα αυτή η «μετακίνηση» ηρώων; Χωριστείτε σε ομάδες και γράψτε ένα απόσπασμα της ιστορίας της Βαγγελίτσας μέσα από την οπτική γωνία της συγκεκριμένης δασκάλας. Στη συνέχεια, υποδυθείτε τους αντίστοιχους ρόλους σ' ένα θεατρικό παιχνίδι, καλώντας όλους/ες τους/ις δασκάλους/ες και τους/ις μαθητές/ριες του σχολείου να το παρακολουθήσουν.

3. *Εικονογραφώ.*

Ας υποθέσουμε ότι το νέο σχολείο της Αστραδενής είναι αυτό στο οποίο πηγαίνει και η Βαγγελίτσα και είναι συμμαθήτριάς στην ίδια τάξη. Μπες μέσα στη συνείδηση/μυαλό της Βαγγελίτσας και γράψε τι σκέφτεται όταν τη βλέπει να πρωτομπαίνει στην τάξη. Επίσης, κάνε το ίδιο και για την Αστραδενή όταν πρωτοαντικρύζει τη Βαγγελίτσα. Στη συνέχεια, σχεδίασε την κάθε ηρωίδα και γράψε τις σκέψεις της.

4. *Βλέπω την ίδια εικόνα διαφορετικά.*

Ένας από τους μαθητές με άσχημες επιδόσεις από το κείμενο «Οι έλεγχοι» παρακολουθεί από την αυλή του σχολείου τη σκηνή στην πρωινή προσευχή που διαδραματίζεται στο κείμενο «Ένα σακί μαλλιά». Πώς αφηγείται σε κάποιο συμμαθητή του τη συγκεκριμένη σκηνή μέσα από τη δική του συνείδηση, τις εμπειρίες και το χαρακτήρα του; Τι του κάνει ιδιαίτερη εντύπωση;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. *Επιχειρηματολογώ...*

Ας υποθέσουμε ότι ο Αλσέστ, ένας από τους χαρακτήρες του κειμένου «Οι έλεγχοι», είναι μαθητής της τάξης του Τυφλοπόντικα. Πώς αντιδρά όταν ο δάσκαλος προτείνει στα παιδιά να φτιάξουν τη δική τους βιβλιοθήκη; Τι μπορεί να λέει στο δάσκαλο για να εκδηλώσει την αντίθεσή του; Γράψε την επιχειρηματολογία του μπαίνοντας στο μυαλό και το χαρακτήρα του παιδιού, στις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. *Προσκαλώ σε πάρτυ*

Φαντάσου να είχες τη δυνατότητα να προσκαλέσεις στο πάρτυ που θα κάνεις κάποιους από τους χαρακτήρες που γνώρισες στα κείμενα που διάβασες. Ποιους θα προσκαλούσες και γιατί; Φτιάξε προσκλήσεις προκειμένου να προσκαλέσεις αυτούς τους χαρακτήρες και γράψε και το λόγο που τους θέλεις κοντά σου στο πάρτυ.

7. *Τραγουδούμε όλοι μαζί...*

Χωριστείτε σε ομάδες των τριών-τεσσάρων ατόμων. Η κάθε ομάδα να επιλέξει ένα χαρακτήρα από τα κείμενα που διαβάσατε και σας έκανε εντύπωση. Στη συνέχεια, γράψτε στίχους και συνθέστε μια μελωδία που θα αφορά το συγκεκριμένο χαρακτήρα και αφιερώστε του το τραγούδι. Όταν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, κάθε ομάδα θα τραγουδήσει το τραγούδι της στο κοινό της τάξης. Εάν υπάρχει η δυνατότητα, με τη βοήθεια του/της μουσικού του σχολείου, ηχογραφήστε τα τραγούδια όλων των ομάδων σε ένα συλλεκτικό ψηφιακό δίσκο.

8. Φτιάχνω λεύκωμα για τους χαρακτήρες των κειμένων

Μια ωραία ιδέα είναι να φτιάξετε λεύκωμα για τις ιδιότητες και τις προτιμήσεις των χαρακτήρων που γνωρίσατε στα κείμενα που διαβάσατε. Συγκεντρώστε λοιπόν όλα τα παιδιά που κινούνται στις ιστορίες. Επινοήστε κατηγορίες και συμπληρώστε τις σύμφωνα με τις πληροφορίες που πήρατε από τα κείμενα, αλλά και με τη βοήθεια της φαντασίας σας. Όταν ολοκληρωθεί το λεύκωμα, θα έχετε συγκεντρώσει όλες τις πληροφορίες για τους ήρωες που αγαπήσατε ή... δε συμπαθήσατε και τόσο!

Να μερικές κατηγορίες που μπορείτε να συμπεριλάβετε στο λεύκωμα. Εννοείτε ότι μπορείτε να προσθέσετε κι άλλες δικές σας ή να αφαιρέσετε όποιες δε σας ταιριάζουν.

- Τι μου αρέσει να κάνω,
- Τι δε μου αρέσει να κάνω,
- Τι φοβάμαι,
- Το αγαπημένο μου χρώμα,
- Το αγαπημένο μου τραγούδι,
- Το αγαπημένο μου παιχνίδι,
- Τι μου αρέσει περισσότερο στο σχολείο,
- Τι μου αρέσει λιγότερο στο σχολείο,
- Το μελλοντικό μου επάγγελμα,
- Ποιος είναι ο αγαπημένος μου φίλος ή φίλη και γιατί.

9. Όλοι οι χαρακτήρες μαζί.

Δε θα ήταν εκπληκτικό να φέρναμε όλους τους χαρακτήρες μαζί στον ίδιο χώρο, στο ίδιο σχολείο, ας πούμε; Ας το επιχειρήσουμε. Η Βαγγελίτσα, η Ασπραδενή, ο Νικόλας και η παρέα του, ο Φάνης και οι συμμαθητές/ριες του, ο Τυφλοπόντικας και οι μαθητές/ριές του, οι δασκάλες βρίσκονται στο ίδιο σχολείο. Ας τους φανταστούμε στην αυλή του σχολείου στη διάρκεια ενός διαλείμματος. Ας περιγράψουμε μια σκηνή χιουμοριστική ανάμεσα σε κάποιους από αυτούς τους χαρακτήρες. Ας ζωντανέψουμε αυτή τη σκηνή.

Χωριστείτε σε ομάδες των τριών-τεσσάρων ατόμων. Κάθε ομάδα να γράψει ένα σενάριο για μια σκηνή στο διάλειμμα ανάμεσα σε κάποιους χαρακτήρες από τους παραπάνω. Στη συνέχεια, το κάθε μέλος των ομάδων να αναλάβει να υποδυθεί ένα

χαρακτήρα και να γίνουν πρόβες. Αφού ολοκληρωθούν οι πρόβες, όλες οι ομάδες να βγουν στην αυλή του σχολείου και να δραματοποιήσουν ταυτόχρονα τη σκηνή τους. Προσοχή! Δώστε έμφαση στις κινήσεις του σώματος, στις γκριμάτσες και τις χειρονομίες των χαρακτήρων που υποδύεστε.

10. Στηρίζω, στηρίζεις, στηρίζει...

Όλοι οι χαρακτήρες των ιστοριών που διάβασες αντιμετώπισαν μια λιγότερο ή περισσότερο προβληματική κατάσταση, η οποία τελικά αντιμετωπίστηκε με κάποιο τρόπο. Ας υποθέσουμε ότι ο χαρακτήρας αντιμετωπίζει ακόμη το πρόβλημα. Διάλεξε το χαρακτήρα που βρίσκεται στην προβληματική κατάσταση, όπως διάβασες στις ιστορίες, και ένα χαρακτήρα από τα υπόλοιπα κείμενα που έρχεται να του συμπαρασταθεί και να του δώσει κάποιες συμβουλές. Τι θα του έλεγε; Γράψε αυτή τη συνομιλία ανάμεσα στους χαρακτήρες.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5.5.3. Συμπληρωματικές δραστηριότητες σε κείμενα μη λογοτεχνικά σε ό,τι αφορά την αφήγηση/εστίαση

1. Παρακάτω θα διαβάσετε κείμενα που δεν είναι λογοτεχνικά, αλλά ανήκουν στο αφηγηματικό είδος. Αφού τα μελετήσετε προσεκτικά, να κρατήσετε σημειώσεις σ' ένα πρόχειρο και να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Μ' αυτό τον τρόπο

θα έχετε συγκεντρώσει τις διαφορές που χαρακτηρίζουν τα είδη των αφηγηματικών κειμένων, λογοτεχνικών ή μη.

A) Άρθρο εφημερίδας

Αποβλήθηκαν δύο μαθήτριες γιατί φορούσαν μπούργκες

Βόννη, 29

Ένα γυμνάσιο στην πρώην πρωτεύουσα της Γερμανίας, Βόννη, αποφάσισε να αποβάλλει για δύο εβδομάδες δύο Μουσουλμάνες μαθήτριες διότι εμφανίστηκαν στο μάθημα φορώντας μπούργκες που κάλυπταν πλήρως τα πρόσωπα και τα σώματά τους. Οι δύο έφηβες, Τουρκικής καταγωγής, κρίθηκε ότι διατάραζαν την ηρεμία του σχολείου και αποβλήθηκαν για δύο εβδομάδες, είπαν τα διοικητικά στελέχη του σχολείου.

Ο γυμνασιάρχης, Ούρλιχ Στάνκε, είπε στο Γερμανικό Πρακτορείο ότι οι δύο μαθήτριες «ξεπέρασαν τα όρια».

Οι δύο μαθήτριες σχεδιάζουν να μηνύσουν το σχολείο για την απόφασή τους να μη φορούν μπούργκες, που ήταν υποχρεωτικές στο Αφγανιστάν επί των ημερών των Ταλιμπάν.

Ο δήμαρχος της Βόννης, Μπέρμπελ Ντίκμαν, επέμεινε ότι δε θα επιτραπεί η δημιουργία μιας «παράλληλης κοινωνίας».

Ο Στάνκε είπε ότι οι μαθητές που φορούν κάλυμμα από το κεφάλι έως τα πόδια μπορούν να αναγνωρισθούν μόνο από τη φωνή. «Αυτό μπορεί να προκαλέσει ένα κλίμα φόβου», είπε.

(*Εφημερίδα Η Θεσσαλία, 30/4/2005*).

Ερωτήσεις για την επεξεργασία του κειμένου.

- Ποιος αφηγείται ή «μιλά» στο συγκεκριμένο κείμενο:

.....
.....

- Σε ποιο ρηματικό πρόσωπο αφηγείται; Βρες αποσπάσματα που να το αποδεικνύουν.

.....
.....
.....

-
-
- Γιατί επιλέγει αυτό το ρηματικό πρόσωπο; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.
-
-

- Γιατί άραγε βάζει να μιλήσουν απευθείας τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην ιστορία με τα δικά τους λόγια («ξεπέρασαν τα όρια», «αυτό...φόβου»);
-
-

- Τι επιτυγχάνει μ' αυτό;
-
-

- Ποιες λέξεις και σημεία στίξης σου φανερώνουν ότι η οπτική γωνία μεταφέρεται στα πρόσωπα που συμμετέχουν στην ιστορία;
-
-

- Σου δίνει την εντύπωση ο αφηγητής να παίρνει το μέρος κάποιας από τις δύο πλευρές που συγκρούονται μέσα στην ιστορία; Εάν ναι, τότε γράψε τα σχετικά αποσπάσματα που το αποδεικνύουν.
-
-
-

- Ποιος νομίζεις ότι είναι ο σκοπός συγγραφής ενός άρθρου σε εφημερίδα;
-
-

- Νιώθεις ότι ταυτίστηκες με ή απέρριψες κάποιο από τα πρόσωπα που κινούνται στην ιστορία; Γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

- Βρήκες ενδιαφέρουσα την είδηση; Γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

B) Κείμενο από σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας

Η στάση του «νίκα»

Ο Ιουστινιανός αντιμετώπισε το 532 μ.Χ. μια σοβαρή εξέγερση του λαού της πρωτεύουσας, που λίγο έλειψε να του στοιχίσει το θρόνο. Η εξέγερση ξεκίνησε από τον ιππόδρομο και απλώθηκε σ' όλη την Κωνσταντινούπολη.

Σε κάποια ιπποδρομία εκπρόσωποι του δήμου των Πρασίνων, δυσαρεστημένοι από τη βαριά φορολογία και την κακή διοίκηση, διαμαρτυρήθηκαν στον αυτοκράτορα.

Ο Ιουστινιανός αρνήθηκε να ικανοποιήσει τα αιτήματα των Πρασίνων και απείλησε να τιμωρήσει τους πρωταίτιους της διαμαρτυρίας. Αυτό έγινε αφορμή να ενωθούν οι δήμοι και να κάνουν επανάσταση. Ξεχύθηκαν στους δρόμους με το σύνθημα «**νίκα, νίκα**». Έσπασαν τις πόρτες των φυλακών, ελευθέρωσαν τους φυλακισμένους, λεηλάτησαν την Πόλη και μεγάλο μέρος της το παρέδωσαν στις φλόγες. Τότε κάηκε ο ναός της Αγίας Σοφίας και λίγο έλειψε να καούν και τα ανάκτορα.

Ο Ιουστινιανός βρέθηκε σε πολύ δύσκολη θέση. Σκέφτηκε για μια στιγμή να εγκαταλείψει την Κωνσταντινούπολη. Όμως, την τελευταία στιγμή τον συγκράτησε η αυτοκράτειρα Θεοδώρα...

(Απόσπασμα από το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας Ε΄ Δημοτικού «Στα Βυζαντινά χρόνια», εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2002, σελ. 55).

Ερωτήσεις για την επεξεργασία του κειμένου.

- Έχεις την αίσθηση ότι αφηγείται ή «μιλά» κάποιος σ' αυτό το απόσπασμα; Εάν ναι, ποιος νομίζεις ότι είναι αυτός;

.....
.....

- Σε ποιο ρηματικό πρόσωπο γράφει; Δώσε κάποια παραδείγματα.

.....
.....

- Γιατί επιλέγει να γράψει σ' αυτό το πρόσωπο;

.....
.....
.....

- Συμμετέχει ή όχι σ' αυτά που αφηγείται;

.....
.....

- Κάνει κάποια σχόλια για τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην ιστορία; Γράψε κάποια παραδείγματα.

.....
.....
.....
.....
.....

- Γιατί το κάνει αυτό;

.....
.....
.....
.....

- Σου δίνεται η εντύπωση ότι ο αφηγητής ξέρει τα πάντα για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των προσώπων που συμμετέχουν στην ιστορία; Εάν ναι, τότε γράψε κάποια παραδείγματα μέσα από το κείμενο.

.....
.....

-
-
-
- Ποιος νομίζεις ότι είναι ο σκοπός συγγραφής ενός τέτοιου κειμένου;

-
-
-
- Νιώθεις ότι ταυτίστηκες με ή απέρριψες κάποιον από τους χαρακτήρες του αποσπάσματος; Γιατί;

-
-
-
-
- Βρήκες ενδιαφέρουσα τη συγκεκριμένη ιστορία; Γιατί;

Γ) Κείμενο από σχολικό εγχειρίδιο γεωγραφίας

Η Ελλάδα είναι μια ορεινή χώρα με λιγοστό καλλιεργήσιμο έδαφος. Οι οροσειρές διαιρούν το έδαφος της σε πολλά διαμερίσματα τα οποία δύσκολα επικοινωνούν μεταξύ τους. Αυτή ήταν μια από τις πολλές αιτίες που έκαναν τους αρχαίους Έλληνες να ζουν σε χωριστές πόλεις-κράτη. Το ανάγλυφο εμπόδιζε την επικοινωνία και τις ανταλλαγές προϊόντων και έτσι οι κάτοικοι κάθε πόλης προσπαθούσαν να εξασφαλίσουν χωράφια σε μια κοντινή πεδιάδα, για να παραγάγουν μόνοι τους την τροφή και όλα τα άλλα αγαθά που χρειαζόνταν.

Παρατηρώντας το χάρτη διαπιστώνουμε ότι και στις μέρες μας οι περισσότεροι Έλληνες ζουν στις πεδιάδες παρά στα βουνά.

Αυτό συμβαίνει γιατί η ζωή στην ορεινή Ελλάδα, παρά τις ομορφιές που προσφέρει, δεν είναι πάντα εύκολη. Κύρια απασχόληση των κατοίκων των ορεινών περιοχών είναι η κτηνοτροφία. Τα προβλήματα που προκαλεί το χιόνι το χειμώνα, η δύσκολη πολλές φορές επικοινωνία με τους μεγαλύτερους οικισμούς λόγω της κακής κατάστασης των δρόμων, τα σχολεία και τα νοσοκομεία που βρίσκονται μακριά από τον τόπο διαμονής κάνουν συχνά τους κατοίκους των ορεινών περιοχών να απογοητεύονται και να εγκαταλείπουν τα χωριά τους...

(Απόσπασμα από το σχολικό εγχειρίδιο γεωγραφίας Ε' Δημοτικού «Γνωρίζω την Ελλάδα», εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2002, σελ. 80).

Ερωτήσεις για την επεξεργασία του κειμένου.

- Ποιος νομίζεις ότι αφηγείται ή «μιλά» στο συγκεκριμένο απόσπασμα;
.....
.....
- Σε ποιο ρηματικό πρόσωπο αφηγείται; Δώσε κάποια παραδείγματα.
.....
.....
.....
- Γιατί επιλέγει αυτό το πρόσωπο στα ρήματα;
.....
.....
.....
- Ο αφηγητής σου δίνει την εντύπωση ότι βρίσκεται κάπου ψηλά και παρατηρεί την Ελλάδα και τη ζωή των ανθρώπων σ' αυτή και μιλά γι' αυτή ή όχι; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.
.....
.....
.....
.....
- Νιώθεις ότι ταυτίζεσαι με ή απορρίπτεις κάποιους από τους χαρακτήρες του αποσπάσματος; Γιατί;

- Ποιος είναι ο σκοπός συγγραφής ενός τέτοιου κειμένου;

Δ) Κείμενο από σχολικό εγχειρίδιο θρησκευτικών

Μετανιώνω και φιλιώνω

Τον Δ΄ αιώνα ζούσε στην Αιθιοπία της Αφρικής κάποιος πλούσιος κτηματίας. Είχε αγοράσει ένα δούλο, το Μωυσή, που ήταν σκληρός και δύστροπος. Κάθε μέρα μάλωνε με τους άλλους δούλους και αναστάτωνε το σπιτικό, γι αυτό και το αφεντικό του τον έδιωξε. Ο Μωυσής τότε έγινε μέλος μιας ληστοσυμμορίας που δρούσε κοντά στο Νείλο ποταμό και, με την εντυπωσιακή του δύναμη που παρέλυε όποιον τον έβλεπε, κατάφερε να γίνει αρχηγός τους.

Οι πράξεις του Μωυσή σκόρπιζαν φόβο και τρόμο στους κατοίκους των γύρω περιοχών. Γι' αυτό οι άρχοντες του τόπου ήθελαν να τον συλλάβουν. Εκείνος αναγκάστηκε να κρυφτεί βαθιά στην έρημο της Αιγύπτου, όπου ζούσαν τότε ονομαστοί χριστιανοί μοναχοί. Σιγά σιγά άρχισε να επικοινωνεί με τους ασκητές, που του έδειχναν κατανόηση και στοργή, και του φέρονταν με χριστιανική αγάπη. Η καθημερινή συναναστροφή μαζί τους μαλάκωσε τη σκληρή καρδιά του. Με τις προσευχές των μοναχών, η χάρη του Θεού ημέρεψε τον άγριο αυτόν άνθρωπο, που κατάλαβε τα λάθη του, τα αμαρτήματά του, και ζήτησε από το Θεό να τον συγχωρέσει. Ο Μωυσής όχι μόνο άλλαξε, αλλά και έμοιασε με τους ασκητές...

(Απόσπασμα από το σχολικό εγχειρίδιο θρησκευτικών ΣΤ΄ Δημοτικού «Ο Χριστός είναι η αλήθεια», εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1999, σελ. 164).

-Ερωτήσεις για την επεξεργασία του κειμένου.

- Ποιος νομίζεις ότι αφηγείται ή «μιλά» σ' αυτό το απόσπασμα;

-
-
- Σε ποιο ρηματικό πρόσωπο μάς μεταφέρει την ιστορία; Δώσε κάποια παραδείγματα.
-
-
-

- Γιατί επιλέγει αυτό το πρόσωπο στα ρήματα;
-
-
-

- Ο αφηγητής μας μεταφέρει μόνο πληροφορίες για την ιστορία ή μήπως κρίνει/χαρακτηρίζει και τα πρόσωπα που κινούνται σ' αυτή; Συγκέντρωσε λέξεις ή φράσεις μέσα από το απόσπασμα που να αποδεικνύουν τη γνώμη σου.
-
-
-
-
-

- Ο αφηγητής καταφέρνει να δώσει σε μας, τους αναγνώστες, τις απαραίτητες πληροφορίες για το Μωυσή;
-
-
-

- Τι νομίζεις; Ο αφηγητής δείχνει να συμπαθεί ή όχι το Μωυσή; Δικαιολόγησε την απάντησή σου με αποσπάσματα μέσα από το κείμενο.
-
-
-
-
-

- Εσύ, ο/η αναγνώστης/ρια, νιώθεις ότι ταυτίζεσαι με ή απορρίπτεις το Μωυσή;
Γιατί;

.....
.....
.....
.....
.....

- Συμπλήρωσε τη φράση με μία από τις λέξεις της παρένθεσης (συγκινητικό, ουδέτερο, ψυχρό).

Ο αφηγητής αφηγείται την ιστορία με τρόπο.....

- Ποιος νομίζεις ότι είναι ο σκοπός συγγραφής ενός τέτοιου κειμένου;

.....
.....
.....
.....

- Αυτό το απόσπασμα μοιάζει με λογοτεχνικό κείμενο; Γιατί; Παίζει η αφήγηση κάποιο ρόλο σ' αυτό;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Συγκριτικές ερωτήσεις.

- Κατάταξε τα παραπάνω κείμενα σε μια σειρά βάζοντας τους αριθμούς 1 έως 4 με κριτήριο το βαθμό που πλησιάζουν σε λογοτεχνικό κείμενο.

-Άρθρο εφημερίδας

-Απόσπασμα από ιστορία

-Απόσπασμα από γεωγραφία

-Απόσπασμα από θρησκευτικά

- Κατάταξε τα παραπάνω κείμενα σε μια σειρά βάζοντας τους αριθμούς 1 έως 4 με κριτήριο τη ζωντάνια και παραστατικότητα που μεταφέρουν στους/ις αναγνώστες/ριες.

-Άρθρο εφημερίδας

-Απόσπασμα από ιστορία

-Απόσπασμα από γεωγραφία

-Απόσπασμα από θρησκευτικά

- Η αφήγηση έχει σχέση με το σκοπό συγγραφής των παραπάνω κειμένων;
Γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

- Η αφήγηση παίζει ρόλο στο βαθμό που ο/η αναγνώστης/ρια θα εμπλακεί στον κόσμο της ιστορίας;

.....

.....

.....

.....

.....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α) Ελληνόγλωσση

- Βελουδής, Γ., Γραμματολογία, Θεωρία λογοτεχνίας, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1997.
- Eagleton, T., Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας, Εισαγωγή, θεώρηση μετάφρασης Δημήτρης Τζιόβας, μτφρ. Μιχάλης Μαυρόνας, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1996.
- Hall, J., Η κοινωνιολογία της λογοτεχνίας, μτφρ. Τσαούση Μ., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1990.
- Jauss, H., R., Η θεωρία της πρόσληψης, μτφρ. Πεχλιβάνος Μ., εκδ. Εστία, Αθήνα 1995.
- Καλογήρου, Τ., Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης-μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, Β' έκδοση, εκδόσεις της σχολής ΙΜΠ, Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα 1999.
- Καψωμένος, Ε. Γ., Τυπολογικά κριτήρια για μια Σημειωτική της Ελληνικής Κουλτούρας, στο Γ. Πασχαλίδης-Ε. Χοντολίδου (επιμ.), Σημειωτική και Πολιτισμός, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2001.
- Καψωμένος, Ε. Γ., Αφηγηματολογία-Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2003.
- Κοντογιάννη, Α., Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Πασχαλίδης, Γ., Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο Β. Αποστολίδου-Ε. Χοντολίδου (επιμ.), Λογοτεχνία και Εκπαίδευση, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 1999.
- Σακελλαριάδη, Ε., Ο Μυστικός Κήπος: λογοτεχνική κριτική και θεωρία, η άλλη διάσταση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, στο Β. Αποστολίδου-Ε. Χοντολίδου (επιμ.), Λογοτεχνία και Εκπαίδευση, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 1999.
- Σπανός, Γ. Ι., Λογοτεχνία και πνευματική καλλιέργεια του παιδιού, στο Η παιδική λογοτεχνία-η συμβολή της στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών-Εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», Αίγιο, 17-18 Οκτωβρίου 1987, εκδ. Π. Κουτσούμπος Α.Ε., 1989.
- Σπανός, Γ. Ι., Η διδασκαλία του ποιήματος, τ. Α', χ. ε., Αθήνα 1996.

- Spink, J., Τα παιδιά ως αναγνώστες, μτφρ. Ντελόπουλος Κ., εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1990.
- Τζιόβας, Δ., Μετά την Αισθητική, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1987.
- Τσακρής, Π. Α., Στοιχεία θεωριών της λογοτεχνίας και εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999.
- Τσιώλης, Γ., Θεωρία της λογοτεχνίας, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1996.
- Fokkema, D., Ibsch, E., Θεωρίες λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα, μτφρ. Παρίσης Γ., επιμ. Καψωμένος Ε. Γ., εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1997.
- Frye, N., Η ανατομία της κριτικής, εισαγωγή Σιαφλέκης Ζ. Ι., πρόλογος-μετάφραση-επιμέλεια Γεωργουλέα Μ., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.
- Φρυδάκη, Ε., Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας, εκδ. Κριτική-Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2003.
- Wellek, R., Warren, A., Θεωρία λογοτεχνίας, μτφρ. Δεληγιώργης Σ., εκδ. Δίφρος, Αθήνα 1955.
- Williams, R., Κουλτούρα και ιστορία, εισαγωγή-μετάφραση Αποστολίδου Β., εκδ. Γνώση, Αθήνα 1994.

B) Ξενόγλωσση

- Barton, J., Teaching with children's literature, Christopher-Gordon Publishers, Inc. Norwood, Massachusetts, 2001.
- Culler, J., Literary theory, a very short introduction, Oxford, 1997.
- Hawthorn, J., A concise glossary of contemporary literary theory, edit. Arnold, 1998.
- Iser, W., Die appelstruktur der texte, Konstanz, Konstanzer Universitätsreden, 1970.
- Jahn, M., Windows of focalization: Deconstructing and reconstructing a narratological concept, Style (DeKalb, III.) v 30 p 241-67, Summ '96.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Positive interdependence: Key to effective cooperation, in Interaction in cooperative groups-The theoretical anatomy of group learning, edit. Hertz-Lazarowitz R., & Miller N., Cambridge University Press 1992.
- Miall, D., S., Kuiken, D., The form of reading: Empirical studies of literariness, Poetics v 25 p 327-41, 1998.
- Richards, I. A., Principles of literary criticism, Routledge& Kegan Paul, London 1924.
- Richards, I. A., Practical criticism, London 1929.
- Ricoeur, P., Lectures 2, Seuil, Paris 1992

-Rosenblatt, L. M., *The reader, the text, the poem*, Carbondale, III.: Southern Illinois University Press, 1978.

-Sorensen, M., Lehman, B., *Teaching with children's books-Paths to literature-based instruction*, National Council of Teachers of English, N. York 1995.

-Therien, M., *De la definition du litteraire et des oeuvres a proposer aux jeunes*, στο M. Noel-Gaudreault (dir.), *Didactique de la litterature: bilan et perspectives*, Nuit blanche editeur, Montreal 1997.

-60 ways to celebrate the Arts, *Instructor* (New York, N.Y.: 1999) 115 no5 37-41, 57 Ja/F 2006.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085593

