



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Τομέας Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Roald Dahl: μορφές πρόσληψης του έργου του και
προτάσεις παιδαγωγικής εφαρμογής**

(Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης)

Παπαδάκη Μαρίνα
Α.Μ.: 285

Επόπτρια Καθηγήτρια: Ζερβού Αλεξάνδρα

Συνεπόπτριες καθηγήτριες: Νικολουδάκη- Σουρή Ελπινίκη

Λαλαγιάννη Βασιλική

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2018

We lose ourselves in a good book.

We find ourselves there too.

Ανώνυμος

Ευχαριστήριο σημείωμα

Για την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια και επόπτηά μου, Ζερβού Αλεξάνδρα, για τις συμβουλές και τις εύστοχες παρατηρήσεις της.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στις καθηγήτριες Νικολουδάκη Ελπινίκη και Λαλαγιάννη Βασιλική για τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή και την υποστήριξή τους στην προσπάθειά μου.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα «εκτάκια μου», τους μαθητές με τους οποίους ξεκίνησα και ολοκλήρωσα αυτό το πόνημα. Οι εργασίες τους και η θετική τους διάθεση μου έδωσαν δύναμη να συνεχίσω αυτήν την προσπάθεια.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες στον σύζυγο και στην οικογένειά μου για την ηθική και ψυχολογική υποστήριξη που μου προσέφεραν στο διάστημα της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Περιεχόμενα

Α' ΜΕΡΟΣ- ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Η Παιδική Λογοτεχνία τότε και τώρα	8
1.1. Από την προφορικότητα στον διδακτισμό	8
1.2. Ο Νέος Διαφωτισμός	12
2. Roald Dahl: Ο μεγάλος φιλικός γίγαντας της Παιδικής Λογοτεχνίας	15
2.1. Η επιλογή του συγγραφέα	15
2.2. Η ζωή και το έργο του	17
2.3. Αποδοχή και επικρίσεις	24
2.3.1. Η πρόσληψη και η αξιολόγηση από τους ενήλικες	24
2.3.1.1. Η έντονη διάκριση των φύλων	25
2.3.1.2. Οικογένεια και εκπαίδευση	26
2.3.1.3. Ρατσισμός και πολιτική ορθότητα	27
2.3.1.4. Η βία και η τιμωρία	28
2.3.1.5. Το χιούμορ και η γλώσσα: η λεκτική φαντασία στόχος της κριτικής	30
2.3.2. Τα παιδιά επιλέγουν τον Dahl	32
3. Σχολική πραγματικότητα	34
3.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Λογοτεχνία	34
3.2. Η ανάγκη για έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο- Αφετηρίες	36
3.2.1. Η γλωσσολογική προσέγγιση της Λογοτεχνίας	36
3.2.2. Η λογοκρισία και η αποσπασματικότητα των λογοτεχνικών αφηγήσεων	39
3.2.3. Η παρουσία των ξένων κλασικών στο ελληνικό σχολείο	41
3.3. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών	44

Β' ΜΕΡΟΣ- ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

4. Μεθοδολογία και θεωρητικό πλαίσιο	47
4.1. Επιλέγοντας μέθοδο- Η Συνανάγνωση	48
4.2. Η βοήθεια από τον χώρο της θεωρίας-Πρόσληψη και αναγνωστική ανταπόκριση	52
4.2.1. Η «συναλλακτική» θεωρία της Rosenblatt	53
4.2.2. Η θεωρία της πρόσληψης του Jauss	54
4.2.3. Η «αισθητική της αναγνωστικής ανταπόκρισης» του Iser	56
4.3. Το παιδί ως αναγνώστης- Διαφηγηματικότητα και κατανόηση	58
5. Πριν την εφαρμογή	63
5.1. Η επιλογή των λογοτεχνικών αφηγήσεων για μια σχολική συνανάγνωση	63
5.2. Σκοποθεσία της πρότασης	66

Γ' ΜΕΡΟΣ- ΟΙ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

6. Μ.Φ.Γ.	68
6.1. Λίγα λόγια για το έργο	68
6.1.1. Η υπόθεση	68

6.1.2. Το αντιανταρχικό κίνημα και η γλωσσολογική επανάσταση	68
6.2. Αρχετυπική ιστορία ή ιστορία fantasy; Προς μια ειδολογική κατάταξη	70
6.3. Αξιοποίηση στη διδακτική πράξη	74
6.3.1. Τραβώντας την προσοχή και εξάπτοντας την περιέργεια	74
6.3.2. Αντικαθιστώντας το σχολικό εγχειρίδιο με το λογοτεχνικό βιβλίο	75
6.3.2.1. Το πρόβλημα της αποσπασματικότητας των σχολικών αφηγήσεων	75
6.3.2.2. Μετατροπή σε άλλο κειμενικό είδος	77
6.3.2.3. Παραγωγή κειμένου με αντιγραφή δομής	78
6.3.3. Ξεφεύγοντας από τα καθιερωμένα	80
6.3.3.1. Λογοτεχνία και Ιστορία: Μελετώντας πραγματικές πολεμικές διαμάχες	80
6.3.3.2. Το δικό μας λεξικό των αφηγήσεων	81
6.3.3.3. Λογοτεχνία και Φυσικές Επιστήμες: Μια σειρά από φανταστικές υποθέσεις ανατρέπουν τους φυσικούς νόμους	83
6.3.4. «Μεταλαμπαδεύοντας αφηγήσεις»	83
6.3.5. Λογοτεχνική αφήγηση και διασημειακή διασκευή	84
6.4. Σχολιασμός και αξιολόγηση	86
6.5. Με αφορμή τον Μ.Φ.Γ.	87
6.5.1. Ο πόλεμος της Ωμεγαβήτας	87
6.5.1.1. Το δικό μας λεξικό	87
6.5.1.2. Dahl και Τριβιζάς: Συγκρίνοντας μηχανισμούς δημιουργίας νέων λέξεων	87
6.5.2. Οι Σαράντα Εφιάλτες	89
6.5.2.1. Παραγωγή κειμένων με αντιγραφή δομής	89
7. Τα Παραμύθια Ανάποδα	91
7.1. Λίγα λόγια για το έργο	91
7.2. Παρωδώντας κλασικά παραμύθια- Προς μια ειδολογική κατάταξη	91
7.3. Αξιοποίηση στη διδακτική πράξη	94
7.3.1. Τραβώντας την προσοχή και εξάπτοντας την περιέργεια	94
7.3.2. Σύγκριση της παρωδίας με τις κλασικές αφηγήσεις	96
7.3.3. Αντικαθιστώντας το σχολικό εγχειρίδιο με το λογοτεχνικό βιβλίο	97
7.3.3.1. Ευθύς και πλάγιος λόγος	97
7.3.3.2. Μετατροπή σε άλλο κειμενικό είδος	98
7.4. Σχολιασμός και αξιολόγηση	99
7.5. Με αφορμή τα Παραμύθια Ανάποδα	99
7.5.1. Τα τρία μικρά λυκάκια- Ανάγνωση και επαναανάγνωση μιας αγαπημένης παιδικής ιστορίας	99
8. Άνω Λεχ	103
8.1. Λίγα λόγια για το έργο	103
8.2. Απλώς ένα σύγχρονο παραμύθι; Προς μια ειδολογική κατάταξη της αφήγησης	103
8.3. Αξιοποίηση στη διδακτική πράξη	105
8.3.1. Το παιχνίδι της τιτλοφόρησης- Τραβώντας την προσοχή και εξάπτοντας την περιέργεια	105
8.3.2. Λογοτεχνία και Μαθηματικά: μια «περίεργη» συνάντηση	108
8.3.3. Πέρα από τις τυπολογίες του τέλους: Συνεχίζοντας την ιστορία- Τι υπάρχει μετά το ευτυχισμένο τέλος;	111
8.4. Σχολιασμός και αξιολόγηση	113
8.5. Με αφορμή το Άνω Λεχ	114

8.5.1. Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες	114
9. Συμπεράσματα από την υλοποίηση της διδακτικής πράξης- Προτάσεις	115

Δ' ΜΕΡΟΣ- ΕΠΙΜΕΤΡΟ

Παράρτημα με τις εργασίες των μαθητών	120
Κατάλογος Λογοτεχνικών βιβλίων για τη ΣΤ' δημοτικού	169
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	172

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Η παιδική Λογοτεχνία τότε και τώρα

1.1. Από την προφορικότητα στον διδακτισμό

Η παιδική ηλικία δε θεωρούνταν πάντα σημαντική περίοδος στη ζωή των ανθρώπων. Τα βιβλία που στις μέρες μας εκδίδονται για να ανταποκριθούν στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στο επίπεδο των παιδιών, μέχρι πρότινος δε γράφονταν ειδικά για παιδιά. Αυτό, δηλαδή, που εμείς σήμερα ονομάζουμε παιδική λογοτεχνία δεν έχει καμία απολύτως σχέση με τις ιστορίες για παιδιά των περασμένων αιώνων, οι οποίες δε δημιουργήθηκαν αποκλειστικά για αυτά. Όταν η κοινωνία θεωρούσε τα παιδιά μικρογραφίες των ενηλίκων και αντικαταστάτες των ρόλων που είχαν στην κοινωνία οι γονείς τους, τα παιδιά δεν είχαν χρόνο στη διάθεσή τους ούτε να διαβάσουν, αλλά ούτε καν να νιώσουν αυτήν την ανάγκη. Η παιδική λογοτεχνία, όμως, κέρδισε έδαφος όταν η παιδική ηλικία άρχισε να θεωρείται μια ξεχωριστή ηλικία στη ζωή των ανθρώπων.

Οι αρχαίοι λαοί όλου του κόσμου συνήθιζαν να μαζεύονται γύρω από τη φωτιά και να λένε ιστορίες σχετικά με τις υποθέσεις τους για την αρχή του κόσμου, ή να εξιστορούν τους κινδύνους που συνάντησαν όταν πήγαν για κυνήγι και τις εχθρότητες που αντιμετώπισαν από άλλες φυλές. Αυτή η προφορική παράδοση δεν είχε ως στόχο τα παιδιά, αλλά σίγουρα και αυτά ήταν εκεί και ως συνακροατές άκουγαν, παρακολουθούσαν, μάθαιναν και θυμόντουσαν. Ανέκαθεν, δηλαδή, τα παιδιά γίνονταν κοινωνοί ιστοριών, οι οποίες δεν απευθύνονταν σε αυτά, είχαν, όμως, κάτι να τους διδάξουν.

Αν μιλήσουμε για παιδική λογοτεχνία στην αρχαία Ελλάδα, δεν αναφερόμαστε σε κείμενα γραμμένα αποκλειστικά για παιδιά, αλλά σε κείμενα που ήδη υπήρχαν και απλώς χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία των παιδιών, με αώτερο σκοπό να είναι ικανοί να συμμετέχουν στα κοινά¹. Για να το καταφέρουν αυτό, τα παιδιά έπρεπε να αποστηθίσουν και να απαγγείλουν δραματικούς μονολόγους, και μεγαλοπρεπείς λόγους από τα λόγια ενός ομηρικού Θεού ή κάποιου ήρωα, υιοθετώντας και το κατάλληλο ύφος. Έτσι, έρχονταν σε επαφή με τις συμπεριφορές και τον τρόπο ομιλίας των ενηλίκων και θα ήταν ικανά να χρησιμοποιήσουν τον λόγο αναλόγως στην ενήλικη ζωή τους.

Από την εποχή του Πλάτωνα οι μύθοι (παραμύθια) του Αισώπου θεωρούνται ο πυρήνας των παιδικών αναγνώσεων και, παρ' όλο που γνωρίζουμε ελάχιστα για την καταγωγή του Αισώπου, γνωρίζουμε πολλά για τη μετάδοση και τη διάδοση των ιστοριών του. Τα παραμύθια αυτά θεωρούνται από τη σύγχρονη κριτική ως ένα από τα πιο καθοριστικά λογοτεχνικά είδη της λογοτεχνίας της Δύσης². Οι αναγνώσεις αυτών των ιστοριών ξέφυγαν από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και της παιδικής ηλικίας και διαβάστηκαν, επίσης, και από γονείς, σκλάβους, απλούς κατοίκους αλλά και ηγεμόνες. Οι ιστορίες του Αισώπου με το επιμύθιό τους, χρησιμοποιήθηκαν για να περιορίσουν τις μη επιθυμητές συμπεριφορές και να διαμορφώσουν τον χαρακτήρα των παιδιών, ώστε να ταιριάζει στις κοινωνικές νόρμες της εποχής.

¹ S. Lerer, *Children's Literature. A reader's history from Aesop to Harry Potter*, 2009, σ. 19

² Στο ίδιο, σ. 35

Μέσω του εμπορίου, της μετανάστευσης και των πολέμων μεταξύ των λαών, οι προφορικές ιστορίες του κάθε λαού επεκτάθηκαν και εκτός συνόρων. Η ευρωπαϊκή προφορική παράδοση αναπτύχθηκε ιδιαίτερα την εποχή των φέουδων του Μεσαίωνα. Οι ιστορίες των *κάστρων* και των *αγροτόσπιτων* υπήρχαν πολύ πριν καταγραφούν σε βιβλία και οι άρχοντες παρότρυναν τους επικούς ποιητές να αφηγηθούν τα κατορθώματα των βασιλιάδων και των προγόνων τους. Στην εξοχή οι άνθρωποι ήταν πιο ταπεινοί και είχαν διαφορετικούς ήρωες, σαν τους ίδιους χωρικούς ανθρώπους που καθημερινά αντιμετώπιζαν διάφορα προβλήματα. Σε αυτές τις ιστορίες ακόμη και ο πιο φτωχός ή νεαρός είχε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει την εξυπνάδα του και να γίνει από φτωχός πλούσιος, για να ζήσει «αυτός καλά και εμείς καλύτερα». Συχνά αυτά τα κατορθώματα περιελάμβαναν και λύκους, δράκους, υπερφυσικά όντα ή βασιλιάδες.

Προϊόν της φαντασίας του κάθε παραμυθά ή βγαλμένες από κάποιο μύθο, οι ιστορίες αυτές μπορούσαν να ασκήσουν επιρροή σε όποιον τις άκουγε. Οι παραμυθάδες αυτοί απηύθυναν τις ιστορίες τους σε όλες τις ηλικίες. Το παιδί ήταν ένας μικρός ενήλικας που έπρεπε να ενσωματωθεί στην κοινωνία το γρηγορότερο δυνατό. Επιπλέον, οι ιστορίες με γίγαντες, δράκους και ήρωες διασκεδάζαν τα παιδιά. Κάποιες από αυτές τις τόσο διαδεδομένες ιστορίες επιλέχθηκαν για να αποτελέσουν τις πρώτες εκδόσεις στην Ευρώπη. Μέσω των αναγνωσμάτων αυτών το παιδί μάθαινε πώς να συμπεριφέρεται σε κάθε περίπτωση, για παράδειγμα μέσα στην εκκλησία ή στο τραπέζι την ώρα του φαγητού, πώς θα φροντίζει την προσωπική του υγιεινή και ποια συμπεριφορά ταιριάζει στην ηλικία και τη θέση του.

Πριν από τα μέσα του 15^{ου} αιώνα, η ευρωπαϊκή λογοτεχνική παράδοση αποτελείτο από την προφορική παράδοση, τα χειρόγραφα και τις περγαμηνές των μοναχών. Τα βιβλία χειρόγραφων σπάνιζαν και ήταν ιδιαίτερα ακριβά, με αποτέλεσμα να βρίσκονται μόνο στα χέρια ευγενών και ιερέων που γνώριζαν γραφή και ανάγνωση. Αυτά ήταν σχεδιασμένα για τους νέους που είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε μοναστηριακά σχολεία και περιείχαν μαθήματα διδασκαλίας στη μουσική, τη γραμματική και τη ρητορική. Τα βιβλία αυτά δεν έμεναν σχεδόν ποτέ στα χέρια των παιδιών, τα οποία έγραφαν σε πλάκες όσα τους υπαγόρευαν.

Με την ανακάλυψη της τυπογραφίας δημιουργήθηκαν αλφαβητάρια τα οποία χρησίμευαν στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της αριθμητικής και σε συνδυασμό με την επίκληση στην Αγία Τριάδα και την προσευχή, αποτελούσαν την εκπαίδευση των παιδιών της αριστοκρατίας από τον 16^ο μέχρι τον 18^ο αιώνα. Από τον 16^ο μέχρι και τον 19^ο αιώνα, όμως, κυκλοφορούσαν στις λαϊκές τάξεις και μικροπωλητές, οι οποίοι πουλούσαν φθηνά βιβλία μαζί με εμπορεύματα όπως κορδέλες και φάρμακα. Αυτά απέκτησαν μεγάλη σημασία για τα παιδιά, καθώς η θεματική τους ήταν από τη θρησκευτική εκπαίδευση μέχρι ρομαντικούς θρύλους και ερμηνείες του μεταφυσικού³ τα έντυπα αυτά δεν ήταν αποκλειστικά για παιδιά, αλλά και για παιδιά, τα οποία μάλιστα τα έβρισκαν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και καμία σχέση δεν είχαν με το «αποστειρωμένο» περιεχόμενο των αναγνωσμάτων των παιδιών της αριστοκρατίας⁴. Παρ' όλα αυτά, η εκκλησία και η εκπαίδευση δεν ενθουσιάστηκαν με το γεγονός. Παράλληλα άρχισε να γίνεται σημαντική η εκπαίδευση των παιδιών και αυτό το αναγνωστικό υλικό γινόταν αποδεχτό από το εκπαιδευτικό σύστημα,

³ D. Norton, *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού- Εισαγωγή στην παιδική Λογοτεχνία*, σ. 52

⁴ Α. Ζερβού, *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, 1992, σ. 53

όμως όταν το θρησκευτικό κατεστημένο ξεκίνησε να ελέγχει τη μόρφωσή τους, τόσο μεγαλύτερη έγινε και η ανάγκη να «κρυφτούν» αυτά τα αναγνώσματα.

Τον 17^ο αιώνα η επιρροή των Πουριτανών ήταν πολύ σημαντική στην παιδική λογοτεχνία, καθώς γι αυτούς η ανάπτυξη, η μόρφωση και η ζωή των παιδιών ως αναγνώστες ήταν πολύ σημαντική. Κάτω από τη σκέπη των Πουριτανών τα παιδικά βιβλία έγιναν ένα νέο και ξεχωριστό είδος λογοτεχνίας⁵. Βέβαια, η λογοτεχνία που επέτρεπαν στα παιδιά τους να διαβάζουν ήταν οι τίτλοι βιβλίων που έδιναν έμφαση στη σημασία της εκπαίδευσης των παιδιών σε σχέση με θέματα ηθικής. Οι παραδοσιακές ιστορίες με γίγαντες, μάγισσες και νεράιδες που αποτυπώνονταν στα μικρά διηγήματα ήταν διεστραμμένες και ασεβείς κατά τους ίδιους και παρότρυναν τα παιδιά τους να μην τις διαβάζουν. Έτσι, εκείνη την εποχή τα παιδικά αναγνώσματα ήταν γεμάτα από χαρακτήρες που ζούσαν ενάρτετες ζωές, πολύ συχνά, όμως, στο τέλος πέθαιναν σε νεαρή ηλικία. Η ζωή των παιδιών δεν είχε μεγάλη διάρκεια εκείνη την εποχή και έτσι η πνευματική προετοιμασία για έναν πρόωρο θάνατο ήταν επιτακτική⁶.

Μέχρι πρότινος το κοινωνικό περιβάλλον έβλεπε, όπως είδαμε, τα παιδιά ως μικρούς ενήλικες και περίμενε από αυτά ανάλογη συμπεριφορά. Όταν ο Άγγλος φιλόσοφος John Locke οραματίστηκε το μυαλό του παιδιού ως *tabula rasa*, λευκή σελίδα στην οποία καταγράφονται ιδέες, υποστήριξε ότι τα παιδιά μαθαίνουν εμπειρικά μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τον έξω κόσμο. Στη θεωρία του, τα παιχνίδια και οι εικόνες μπορούν να βοηθήσουν στη διδασκαλία λέξεων και εννοιών. Επιπλέον, συσχέτισε το υγιές φυσικό περιβάλλον με την πνευματική ανάπτυξη και τάχθηκε υπέρ ηπιότερων τρόπων διδασκαλίας από αυτούς που προϋπήρχαν⁷. Τα παιδιά έχουν τα δικά τους ενδιαφέροντα και ανάγκες και γι αυτό θα έπρεπε να διαβάζουν βιβλία ευχάριστα και σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, που θα τα προτρέψουν να διαβάσουν κι άλλο και θα τα ανταμείψουν για την προσπάθειά τους. Έδωσε ουσιαστικά στα παιδιά την ελπίδα ότι υπάρχει όντως παιδική ηλικία, πριν αναλάβουν τους ρόλους των γονιών τους.

Το βιβλίο που συνταίριαξε απόλυτα τις προτιμήσεις των Πουριτανών με τις θεωρίες του Locke ήταν το *Robinson Crusoe*, του Defoe, το οποίο εκδόθηκε για πρώτη φορά στα 1719. Όπως σχεδόν όλα τα βιβλία εκείνης της εποχής, απευθυνόταν σε ενήλικες, αγαπήθηκε, όμως, πολύ και από τα παιδιά. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό αν αναλογιστεί κανείς ότι εκείνη την εποχή τα παιδικά βιβλία ήταν πάντα πολύ βαρετά, καθώς διέπονταν από το πνεύμα του ηθικοδιδασκτισμού. Ο *Robinson Crusoe* έγινε το βιβλίο για την παιδική ηλικία που άρεσε στα παιδιά για τις λεπτομερείς περιγραφές του και τις περιπέτειές του, αλλά και στους γονείς για το θρησκευτικό αίσθημα και την ηθική που απόπνεε. Το βιβλίο είχε τέτοια επίδραση, ώστε γράφτηκαν πολλά ακόμα βιβλία για παρόμοια θέματα, δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο μια σειρά από αφηγήσεις που ονομάστηκαν «*Ροβινσωνιάδες*»⁸. Αυτές απευθύνονταν στην

⁵ S. Lerer, *ό.π.*, σ. 81

⁶ Στο ίδιο, σ. 83 και D. Norton, *ό.π.*, σ. 53

⁷ Για περισσότερες από τις ιδέες του Locke σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών βλ. J. Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, 1963

⁸ Ενδεικτικά αναφέρω τα: J. Giraudoux, *Suzanne et le Pacifique*, 1980 και M. Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, 1969. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις «*Ροβινσωνιάδες*» και μια αναλυτική σύγκρισή τους, βλ. Α. Ζερβού, *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, 1992, σσ. 169- 189

αναγνωστική δίψα των εφήβων, οι οποίοι ήταν διατεθειμένοι να διαβάσουν τα πάντα, άσχετα με το πόσο διδακτικά ήταν για αυτούς ή πόσο πιθανή ήταν η πλοκή τους. Στα μάτια των παιδιών η ιστορία του Ροβινσώνα και των άλλων ηρώων θα πρέπει να φάνταζε ιδιαίτερα δελεαστική, αν αναλογιστεί κανείς ότι μέχρι τότε τα παιδιά περιβάλλονταν από βιβλία για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του ήθους τους.

Το πρώτο πράγμα, όμως, που μας έρχεται στο μυαλό, όταν μιλάμε για παιδική λογοτεχνία, είναι τα παραμύθια. Τα παραμύθια από παραδοσιακές ιστορίες της Ευρώπης μετατράπηκαν σε λογοτεχνικό είδος, το οποίο, μάλιστα, συνένωσε τη λόγια και τη λαϊκή παιδική λογοτεχνία, στις οποίες μέχρι τότε χωρίζονταν τα παιδικά αναγνώσματα⁹. Ο Charles Perrault και οι αδερφοί Grimm συνέλεξαν ορισμένες από τις ιστορίες που άκουσαν από πλήθος ανθρώπων και τις αφηγήθηκαν ξανά. Ο Perrault ήταν από τους πρώτους συγγραφείς που αναγνώρισε τη σημασία των παραμυθιών για τον κόσμο των παιδιών. Το βιβλίο που εξέδωσε, οι *ιστορίες της Μητέρας Χήνας*, περιελάμβανε μερικά από τα πιο γνωστά παραμύθια, όπως η *Σταχτοπούτα*, η *Κοκκινοσκουφίτσα*, η *Ωραία κοιμωμένη*, κ.ά. Οι ιστορίες που συνέλεξε μεταφράστηκαν και τις αφηγήθηκαν εκ νέου διάφοροι σύγχρονοι συγγραφείς και εικονογράφοι της παιδικής λογοτεχνίας. Έτσι, για πρώτη φορά έως τότε, τα βιβλία αποτέλεσαν τρόπο ψυχαγωγίας για τα παιδιά. Και οι ιστορίες των αδερφών Grimm, όμως, δεν ήταν η απλή καταγραφή όσων οι δυο τους άκουσαν, αλλά τα αδέρφια προσπάθησαν να τις αφηγηθούν ξανά με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσελκύσουν τα παιδιά, χωρίς, όμως, να ξεφύγουν από την αρχική τους μορφή¹⁰. Η πρώτη έκδοσή τους, αυτή του 1812 περιείχε 85 ιστορίες, ενώ το 1823 μεταφράστηκε στα αγγλικά με τον τίτλο *German Popular Stories*. Από τότε πολλοί καλλιτέχνες από διάφορες χώρες εικονογράφησαν τα παραμύθια τους, τα οποία είναι πλέον γνωστά σε όλον τον κόσμο.

Ενώ ο Perrault και οι Grimm συνέλεξαν και κατέγραψαν τις ιστορίες τους, η συγγραφή του πρώτου παραμυθιού αποδίδεται στον Hans Christian Andersen, ο οποίος χρησιμοποίησε τις προσωπικές του εμπειρίες για τη συγγραφή των ιστοριών του, όπως είναι ο περίφημο *Ασχημόπαπο*. Στα 1838 εκδίδει το *Fairy Tales Told for Children* και από τότε γράφει ένα παραμύθι κάθε Χριστούγεννα, ως δώρο στα παιδιά κάθε ηλικίας¹¹. Τα παραμύθια του είναι ακόμα δημοφιλή και κάθε χρόνο βγαίνουν καινούριες εικονογραφημένες εκδόσεις που τις απολαμβάνουν τα παιδιά κάθε ηλικίας. Την ημέρα των γενεθλίων του Andersen γιορτάζεται η παγκόσμια μέρα παιδικής λογοτεχνίας, ένας ελάχιστος φόρος τιμής στον άνθρωπο του οποίου οι ιστορίες ενσωματώθηκαν στην πολιτιστική κληρονομιά ολόκληρης της Δύσης.

Κατά τη βικτοριανή περίοδο, τα παιδικά αναγνώσματα περνούν σε μια εντελώς διαφορετική φάση. Η μεσαία και η ανώτερη κοινωνική τάξη αρχίζουν να ευαισθητοποιούνται ως προς την παιδική ηλικία, που πλέον είναι ένα συγκεκριμένο στάδιο στον κύκλο της ανθρώπινης ζωής, ενώ τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων εργάζονται για πολλές ώρες σε εργοστάσια και ορυχεία, κάτω από σκληρές συνθήκες. Τα αποδεκτά παιδικά βιβλία της εποχής βρίθουν βικτοριανών αξιών και η θεματική τους προόριζε τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων να πάρουν τους προκαθορισμένους ρόλους τους στην κοινωνία των ενηλίκων¹². Φυσικά μέσα σε αυτό

⁹ Στο ίδιο, σ. 55

¹⁰ D. Norton, ό.π., σ. 58

¹¹ Στο ίδιο, σ. 59

¹² Στο ίδιο, σ. 63

το ασφυκτικό πλαίσιο ξεπηδούν αρκετά αναγνώσματα που προβάλλουν αντιστάσεις στην έντονη λογοκρισία της εποχής, εφαρμόζοντας το παιχνίδι των κανόνων και των παραβιάσεων, καθώς, όπου υπάρχει δράση, υπάρχει πάντα και η αντίδραση. Έτσι, βιβλία όπως η *Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*, του Carroll, καμώνονται ότι συμμορφώνονται με τους κανόνες της εποχής, ενώ ουσιαστικά αποτελούν παρωδία τους σε όλα τα επίπεδα.

1.2. Ο Νέος Διαφωτισμός

Ο 19^{ος} αιώνας, λοιπόν, ο οποίος ονομάστηκε χρυσός αιώνας της παιδικής λογοτεχνίας, ήταν μια εποχή εξαιρετικά παραγωγική σε παιδικά βιβλία. Βέβαια, τα βιβλία της εποχής είχαν ως στόχο την ανάπτυξη της φαντασίας, είτε να αποτελέσουν συμπληρωματικό υλικό της σχολικής μάθησης και να προσφέρουν εκλαϊκευμένη γνώση. Ο έμμετρος και ομοιοκαταληκτικός λόγος των αναγνωσμάτων της εποχής βοηθούσε απλώς την απομνημόνευση συμπληρώνοντας με το ειδικό περιεχόμενό τους το μάθημα των Θρησκευτικών κυρίως¹³. Η παιδική λογοτεχνία και η επαφή μαζί της αρχίζει, έτσι, να υποβαθμίζεται σε μέσον κι όχι αυτοσκοπό.

Περνώντας στον 20^ο αιώνα η παιδική λογοτεχνία, ενδοσχολικά, αλλά και εξωσχολικά, εξακολουθεί να θεωρείται πρωτίστως ως μέσο αγωγής και γίνεται αντικείμενο παιδαγωγικής λογοκρισίας. Σκοπός της είναι να νουθετεί και να διδάσκει, άλλοτε φανερά και άλλοτε διακριτικά. Ορισμένες φορές η λογοκρισία επηρεάζει τη δημιουργία της λογοτεχνίας, αλλά και την πρόσληψή της, ρυθμίζοντας αποτελεσματικά τη σχέση του νεαρού αναγνώστη-μαθητή μαζί της, όταν αυτή χρησιμεύει ως σχολικό ανάγνωσμα¹⁴. Ένα λογοτεχνικό κείμενο διασκευάζεται, απλοποιείται και συνοψίζεται, για να χωρέσει σε κάποια διδακτική ενότητα με μια συγκεκριμένη θεματική, περιορίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις ερμηνείες που μπορούν να δοθούν και τις προεκτάσεις που μπορεί να πάρει η συζήτηση γύρω από αυτό.

Παλαιότερα, λοιπόν, όπως είδαμε από την παραπάνω συνοπτική ιστορική αναδρομή, τα παιδικά βιβλία ήταν μέσο αγωγής και ο διδακτισμός τους ήταν απόρροια της σωφρονιστικής και ηθικολογικής λειτουργίας που όφειλε να έχει η παιδική λογοτεχνία. Η παιδική ηλικία ήταν μια προστατευμένη περιοχή, όπου το παιδί ήταν αποκομμένο από το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον και ενταγμένο σε έναν χώρο χωρίς σύγχρονους προβληματισμούς και χωρίς συνείδηση ευθύνης. Αυτός ο παραδοσιακός διδακτισμός των βιβλίων των περασμένων εποχών φαντάζει περισσότερο απωθητικός και ασφυκτικός στα μάτια των σημερινών παιδιών. Στις μέρες μας ο διδακτισμός αυτός είναι ξεπερασμένος και έχει ανανεωθεί η αντίληψη για τη λειτουργία της παιδικής λογοτεχνίας και για τον κοινωνικοποιητικό της ρόλο. Τα παιδιά δε θεωρούνται πλέον μικρογραφίες των ενηλίκων που πρέπει να χειραγωγηθούν, αλλά αυτόνομες υπάρξεις στις οποίες οι ενήλικες οφείλουν να δημιουργήσουν το αίσθημα της ευθύνης και να τις φέρουν σε επαφή με τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα¹⁵.

¹³ Α. Ζερβού, «Η Λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει», στο *Η Λογοτεχνία στο σχολείο*, επιμ. Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου, 2006, σ. 16

¹⁴ Στο ίδιο, σ. 16

¹⁵ Η. Καλλέργης, *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*, 1995, σ. 91

Η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία οφείλει να αποκαλύπτει στους νεαρούς αναγνώστες την πραγματικότητα σε όλη την πολυεδρικότητά της και να τους εισάγει προοδευτικά στον χώρο του προβληματισμού¹⁶. Έχει την τάση να συνομιλεί με τη μακρά παράδοση των παραμυθιών και των άλλων ειδών παιδικής λογοτεχνίας, αλλά ταυτόχρονα να κάνει φανερή την απόσταση που τη χωρίζει από αυτά¹⁷. Άλλωστε, οι ιδεολογικές και κοινωνικές συνιστώσες της εποχής μας, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την «παραγωγή» αλλά και την «κατανάλωση» της παιδικής λογοτεχνίας, έχουν αλλάξει, όπως παράλληλα έχει αλλάξει και ο εννοούμενος αναγνώστης της. Η απόσταση των παιδιών- αναγνωστών του 1960 από τα σημερινά είναι μεγάλη και σε συνδυασμό με τη διαφορετική αντίληψη περί παιδικότητας, καθορίζουν τον τρόπο έκφρασης των δημιουργών των έργων παιδικής λογοτεχνίας.

Η λογοτεχνία για παιδιά αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό που αντανακλά, αλλά και τροφοδοτεί τις κοινωνικές και ιδεολογικές αλλαγές, οι οποίες χαρακτηρίζουν μια ιστορική περίοδο. Η εποχή μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο υπήρξε μια περίοδος ραγδαίων εξελίξεων, τόσο σε επίπεδο ιδεών και τεχνολογικής ανάπτυξης, όσο και σε επίπεδο κοινωνικών αλλαγών. Οι ραγδαίες αυτές εξελίξεις και οι κατ' επέκταση αλλαγές στις ιδέες και στις αντιλήψεις μας συντέλεσαν ώστε τα θεωρούμενα ως «κλασικά» έργα παιδικής λογοτεχνίας, και ιδιαίτερα τα παραμύθια, να μην μπορούν πια να θεωρηθούν ότι βοηθούν τα παιδιά να γνωρίσουν τον περιβάλλοντα κόσμο και να χειραφετηθούν ως άτομα μέσα σε αυτόν¹⁸.

Τα νοήματα των παραμυθιών, που πριν από αιώνες γεννούσαν ελπίδες για καλύτερες συνθήκες ζωής, έχουν τώρα γίνει «ανασταλτικά για τα παιδιά των δυτικών κοινωνιών»¹⁹. Επιπλέον, δεν μπορούν πλέον να τα διαφωτίσουν και να τα βοηθήσουν μπροστά στα σύγχρονα φαινόμενα των οικολογικών καταστροφών, της οικονομικής κρίσης, της σχετικοποίησης των αξιών και της αλλοτρίωσης των ανθρώπων. Αυτό το γεγονός ώθησε πολλούς συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας να γράψουν ιστορίες, παραμύθια, ποιήματα και μυθιστορήματα που να εκφράζουν σύγχρονες αντιλήψεις, αντιαιταρχικές, οικολογικές, μη ρατσιστικές, κλπ, και τα οποία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας²⁰.

Τα νεότερα έργα παιδικής λογοτεχνίας προτείνουν, επομένως, σαν απάντηση στον στείο διδακτισμό τον *Νέο Διαφωτισμό*. Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά αναφορικά με τα κείμενα για παιδιά του Walter Benjamin. Από τότε ο ίδιος όρος χρησιμοποιήθηκε από τους θεωρητικούς του παιδικού βιβλίου για να προσδιοριστεί το μέρος της λογοτεχνικής παραγωγής για παιδιά που ήταν στενά δεμένο με το αίτημα της αντιαιταρχικής αγωγής, η οποία ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του '60 και συνεχίζεται έως και σήμερα. Αποτελεί ένα είδος «πεφωτισμένης στράτευσης» του συγγραφέα για παιδιά και διάθεσής του να ευαισθητοποιήσει και να διαφωτίσει με ειλικρίνεια και τόλμη τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ενθαρρύνει να προβληματιστούν σχετικά με το τι συμβαίνει

¹⁶ Στο ίδιο, σ. 91

¹⁷ Σ. Οικονομίδου, *Χίλιες και μία ανατροπές*, 2011, σ. 18

¹⁸ Στο ίδιο, σ. 22

¹⁹ J. Zipes, *Fairy Tales and the Art of Subversion: the Classical Genre for Children and the Process of Civilization*, 1988

²⁰ Σ. Οικονομίδου, *ό.π.*, σ. 23

στον σύγχρονο κόσμο²¹. Τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα σημερινά παιδιά είναι ιδιαίτερα έντονα. Η οικονομική κρίση, η μετανάστευση, το υψηλό ποσοστό ανεργίας και η άνοδος του αυταρχισμού είναι μόνο μερικά από αυτά και παρ' ότι υπήρχαν και παλαιότερα, τα σημερινά παιδιά θεωρούνται ικανά να τα αντιμετωπίσουν, σε αντίθεση με τις παλαιότερες αντιλήψεις, και μάλιστα οφείλουν να το κάνουν.

Στα παιδικά βιβλία που γράφτηκαν υπό αυτό το πνεύμα παρατηρούμε ότι το φανταστικό στοιχείο δεν αποτελεί απλώς ένα εφελήριο για την απελευθέρωση της φαντασίας του συγγραφέα και των αναγνωστών, αλλά ένα μέσο να προβληθούν αντιλήψεις και μοντέλα ζωής που δεν αλλοτριώνουν τον άνθρωπο, αλλά προτείνουν τρόπους να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του δημιουργικότερα και πληρέστερα²². Μετά τον Β.Π.Π. το φανταστικό στοιχείο λειτουργεί κατά κάποιον τρόπο λυτρωτικά. Μετά τον φόβο της παρ' ολίγον ολοκληρωτικής καταστροφής, η έμφαση εστιάζεται στην αξία της ανθρώπινης ύπαρξης και της ελευθερίας και, εντέλει, στην ανάγκη για σθεναρή αντίσταση στις δυνάμεις του κακού²³. Οι αφηγήσεις που δημιουργούνται μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα υπερβαίνουν την κεντρική ηθική σύγκρουση μεταξύ καλού και κακού που χαρακτήριζε την προηγούμενη γενιά παιδικών έργων και εγείρουν για τους αναγνώστες τους άλλου είδους προβληματισμούς. Ζητήματα όπως ο αυθαίρετος απολυταρχισμός, είτε εκφράζεται μέσω ενός αυταρχικού κράτους, είτε μέσω της εξουσίας των ενηλίκων, οι κοινωνικές διακρίσεις με βάση τις έμφυλες ή τις ταξικές διαφορές και η κοινωνική καταπίεση αποτελούν βασική θεματική για παιδιά-αναγνώστες, ως ζητήματα που επιζητούν και έχουν λύση.

Πέρα από το φανταστικό στοιχείο, ξεπηδούν αρκετές ρεαλιστικές ιστορίες, οι οποίες επιτρέπουν στα παιδιά να ταυτιστούν με χαρακτήρες της δικής τους ηλικίας που έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα και προβλήματα. Το ρεαλιστικό μυθιστόρημα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν ότι τα προβλήματα και οι επιθυμίες τους δεν είναι μοναδικές και ότι δεν είναι μόνοι όταν βιώνουν ορισμένα συναισθήματα και καταστάσεις²⁴. Όταν τα παιδιά διαβάζουν ιστορίες συνομηλίκων τους που αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα αποβάλλουν τα καταπιεσμένα τους συναισθήματα και αντιμετωπίζουν τον φόβο τους, τον θυμό ή τη λύπη τους, νιώθοντας παράλληλα ευχαρίστηση και την ύπαρξη μιας διεξόδου διαφυγής από την πραγματικότητα.

Οι λογοτεχνικοί ήρωες, άλλωστε, λειτουργούν ως πρότυπα μίμησης ή αποφυγής, εκτός από σύμβολα των αξιών της εποχής τους²⁵. Η λογοτεχνία ανέκαθεν λειτουργούσε ως πηγή προτύπων διαφόρων ιδεολογιών, αξιών και σκέψεων και τα παιδιά θέλουν να μιμούνται τους αγαπημένους τους ήρωες, οι οποίοι διαφέρουν από αναγνώστη σε αναγνώστη, ανάλογα με τις αναγνωστικές εμπειρίες, τις συνθήκες και τις ανάγκες που έχει ο καθένας στις διαφορετικές περιόδους της ζωής του²⁶.

²¹ Α. Ζερβού, «Ο σύγχρονος διαφωτισμός: επικαιρότητα και μετουσίωση του διδακτισμού σε ελληνικά και ξένα παιδικά βιβλία του καιρού μας», στο *Σύγχρονα κοινωνικά θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία*, επιμ. Τ. Τσιλιμένη, 2009

²² J. Zipes, 1988, ό.π.

²³ Σ. Οικονομίδου, ό.π., σ. 25

²⁴ D. Norton, ό.π., σ. 415

²⁵ Α. Κατσίκη- Γκίβαλου, «Τύποι του ήρωα στην ελληνική λογοτεχνία για παιδιά και για νέους», ανακοίνωση που εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Θαλής, 30/10/2013

²⁶ Σ. Γαβριηλίδου, *Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα*, 2008, σ. 26

2. Roald Dahl: ο μεγάλος φιλικός γίγαντας της Παιδικής Λογοτεχνίας

2.1. Η επιλογή του συγγραφέα

Οι αφηγήσεις του Dahl έχουν αφήσει το στίγμα τους και μια γλυκιά ανάμνηση στην παιδική μου ηλικία, η οποία με συντροφεύει ακόμη και σήμερα. Ήταν, γενικότερα, ένας από τους πιο αγαπητούς συγγραφείς των παιδιών των δεκαετιών του '70, του '80 και του '90 και τα βιβλία του διαβάζονταν το ένα μετά το άλλο μανιωδώς από τα παιδιά όλου του κόσμου. Το πρώτο του βιβλίο που έπεσε στα χέρια μου, ως δώρο γενεθλίων από τη μητέρα μου, ήταν η *Ματίλντα*. Θυμάμαι ότι το διάβασα σχεδόν απνευστί και στη συνέχεια ακολούθησαν και άλλα βιβλία του ίδιου συγγραφέα: ο *Μ.Φ.Γ.*, οι *Μάγισσες*, ο *Τσάρλι και το εργοστάσιο σοκολάτας*, ο *Ντάνι, ο πρωταθλητής του κόσμου*, το *Μαγικό δάχτυλο*, κ.ά. Σχεδόν 30 χρόνια μετά, οι σκληρόδετες αυτές εκδόσεις, που παρουσιάζουν αρκετές εξωτερικές διαφορές σε σχέση με τις νέες-επετειακές που κυκλοφόρησαν πέρυσι, για τη συμπλήρωση 100 χρόνων από τη γέννηση του Dahl, κοσμούν ακόμα τη βιβλιοθήκη στο παιδικό μου δωμάτιο, περιμένοντας ίσως την επόμενη γενιά που θα μαγευτεί από αυτές.

Ως εκπαιδευτικός, πλέον, έχω παρατηρήσει και προβληματιστεί σχετικά με την παράλειψη των αφηγήσεών του, αλλά και των αφηγήσεων άλλων νεότερων κλασικών, όπως θα δούμε και παρακάτω, από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του δημοτικού σχολείου. Αν και κλασικός συγγραφέας της παιδικής λογοτεχνίας, παρατηρείται το παράδοξο ότι παρά τη διάδοση που έχουν οι ιστορίες του σε ολόκληρο τον κόσμο ακόμη και σήμερα, δεν έχουν τη θέση που τους αξίζει, κατά τη γνώμη μου, στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού της Ελλάδας. Όπως θα δούμε και παρακάτω, στις 6 τάξεις του δημοτικού υπάρχει μόνο ένα δισέλιδο απόσπασμα από τον *απίθανο κύριο Φοξ* στο Ανθολόγιο της Γ' και Δ' τάξης και ένα άλλο δισέλιδο απόσπασμα από τις *Μάγισσες* στο Ανθολόγιο της Ε' και ΣΤ' τάξης.

Οι παιδικές αναγνώσεις είναι αυτές που, έστω και υποσυνείδητα, μένουν στο μυαλό του ενήλικα και τον συνοδεύουν σε όλη του τη ζωή. Τα διαβάσματα της παιδικής ηλικίας αφήνουν μέσα μας «σημάδια» και συχνά προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνουμε τις μεταγενέστερες αναγνωστικές εμπειρίες μας²⁷. Τα περισσότερο γόνιμα από τα διαβάσματά μας φαίνεται, μάλιστα, πως μας καλούν σε επανανάγνωση. Άλλωστε, το να ξαναγυρίζεις διασκεδάζοντας στα παιδικά σου διαβάσματα και να τα βλέπεις με διαφορετική ματιά, αναγνωρίζοντας σε αυτά στοιχεία που πριν σου ήταν άγνωστα, αλλά στο μεταξύ πρόλαβες να τα γνωρίσεις στη ζωή και σε άλλες αναγνώσεις, συνιστά ένα είδος πνευματικής ενηλικίωσης²⁸. Η επανανάγνωση, λοιπόν, των αφηγήσεων του Dahl, του αγαπημένου συγγραφέα των παιδιών του 20^{ου} αιώνα, φανέρωσε εκ νέου τα πολύπλευρα μηνύματα των έργων του και έκρινε αναγκαία την προσπάθεια ένταξής τους στην εκπαιδευτική πράξη, ώστε να τον γνωρίσουν και να τον αγαπήσουν και τα σημερινά παιδιά. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η εφαρμογή και η αποτίμηση της παιδαγωγικής πρότασης που σχεδιάστηκε από εμένα, η οποία προσπάθησε να εντάξει στην εκπαιδευτική πράξη ακέραιες αφηγήσεις του Dahl και να τις εμπλέξει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα διάφορων μαθημάτων, με σκοπό να τα ανανεώσει.

²⁷ Α. Ζερβού, «Ευγένιος ο παρωδός, της εποχής μας κληρωτός, ή οι περιπέτειες των λέξεων και των κειμένων», στο *Κείμενα*, τ. 6, 2007

²⁸ Στο ίδιο

Ο Dahl ήταν ένας συγγραφέας αγγλόφωνος, όχι ιδιαίτερα δύσκολος, που διαβάστηκε διεθνώς και μάλιστα ήταν ιδιαίτερα ευπώλητος την εποχή που ζούσε. Περνώντας στο σήμερα, οι αφηγήσεις του επανεκδίδονται με νέα εξώφυλλα και προκύπτει, ενδεχομένως, το ερώτημα αν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση των τωρινών προβλημάτων. Η σημερινή πραγματικότητα της Ελλάδας παρουσιάζει μια εντελώς διαφορετική εικόνα, σε σχέση με το συγκεκριμένο, δηλαδή σε σχέση με το κειμενικό και ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον²⁹ μέσα στο οποίο γράφτηκαν οι αφηγήσεις του Dahl. Έτσι, αξίζει, κατά τη γνώμη μου, να διερευνηθεί αν παραμένει επίκαιρος όσον αφορά στη θεματολογία του και αν οι αφηγήσεις του είναι ακόμα ευχάριστες και προκαλούν το γέλιο και στα σημερινά παιδιά. Το ερώτημα αυτό εντάσσεται στο ευρύτερο θέμα της πρόσληψης και της ανανοηματοδότησης των «νεότερων κλασικών»³⁰, ανάλογα με το χωροχρονικό στίγμα της εκάστοτε ανάγνωσης³¹.

Γραμμένες μετά το τέλος του Β'Π.Π., οι ιστορίες του εγείρουν για τους μικρούς αναγνώστες άλλους προβληματισμούς σχετικά με την ανάγκη για σθεναρή αντίσταση απέναντι στις δυνάμεις του κακού και τη δυνατότητα του καθενός να βρει λύσει σε ό,τι τον καταπιέζει. Η σημερινή Ελλάδα της οικονομικής ύφεσης, της αύξησης της βίας και της ανόδου του φασισμού και της ξеноφοβίας αποτελεί ένα περιβάλλον όπου οι αφηγήσεις του μπορούν να επικαιροποιηθούν, κατά τη γνώμη μου, και ας υπάρχουν ορισμένες διαφορές σε σχέση με το συγκεκριμένο του Dahl. Στις μέρες μας γράφονται και εκδίδονται παιδικά βιβλία με θεματικές που δεν υπήρχαν τόσο παλαιότερα, όπως είναι για παράδειγμα το θέμα του εκφοβισμού, της διαφορετικότητας και της περιβαλλοντικής προστασίας. Οι αφηγήσεις του Dahl ενδεχομένως εμπεριέχουν κάποια στοιχεία από τις παραπάνω θεματικές, όμως η σημασία τους είναι πλουραλιστική και μπορεί να αναθεωρηθεί ανάλογα με τα εκάστοτε συγκεκριμένα. Έτσι, η πρόταση αυτή αποτελεί, επιπλέον, ένα είδος νεωτερικής ανάγνωσης αφηγήσεων που γράφτηκαν τον περασμένο αιώνα και που έχουν, όμως, πολλά να πουν, κατά τη γνώμη μου, και στα σημερινά παιδιά. Αυτά τα διαχρονικά μηνύματα αναζητήθηκαν στη διάρκεια της εφαρμογής.

Επιπλέον, τη χρονιά που αποφάσισα να σχεδιάσω μια διδακτική πρόταση που να εντάσσει στη σχολική πράξη ακέραιες λογοτεχνικές αφηγήσεις, ήταν η συμπλήρωση 100 χρόνων από τη γέννηση του Dahl. Στην επίσημη ιστοσελίδα του υπήρξε μία προτροπή προς γονείς και εκπαιδευτικούς να γιορτάσουν τη *Roald Dahl 100*³², τη συγκεκριμένη επέτειο, με μια σειρά από δραστηριότητες βασισμένες στις αφηγήσεις του, ενώ παράλληλα θα υπήρχαν σχετικές δραστηριότητες και εκθέσεις στην Αγγλία στις οποίες θα συμμετείχε και η Καμίλα, η Δούκισσα της Κορνουάλης! Έτσι, αποφάσισα και εγώ να σχεδιάσω μια διδακτική πρόταση βασισμένη σε ορισμένες από

²⁹ Α. Ζερβού, «Η διασκευή ad usum delphini», στο *Αφηγήσεις που δεν τελειώνουν ποτέ*, επιμ. Δ. Δαμιανού, Σ. Οικονομίδου, 2011, σ. 32

³⁰ Ο όρος «νεότερος κλασικός» προσδιορίζεται με βάση κυρίως τη διάδοση, τη διάρκεια και τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα ενός έργου, ώστε να είναι ενδιαφέρον για διαφορετικές γενιές αναγνωστών. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον όρο βλ. το κεφάλαιο 3.2.3. *Η παρουσία των ξένων κλασικών στο ελληνικό σχολείο* της παρούσας εργασίας και ακόμα Β. Kummerlin- Meibauer, «Definition de Begriffs Kinderklassiker», στο *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*, 2004, σσ. X-XVI

³¹ Κ. Doderer, *Literarische Jugendkultur-Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland*, 1992

³² Για περισσότερες πληροφορίες, αλλά και ορισμένες από τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν σε διάφορες χώρες του κόσμου, βλ. www.roalddahl.com στον τομέα *Roald Dahl 100*.

τις αγαπημένες μου αφηγήσεις του Dahl και να αποτινώ τον δικό μου φόρο τιμής στον αγαπημένο συγγραφέα των παιδικών μου χρόνων.

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος και παρ' ότι δε σκέφτηκα να ανεβάσω το δικό μου υλικό στην ιστοσελίδα, την επισκεπτόμουν συχνά και έβλεπα τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί από την Αμερική, την Αγγλία, αλλά και την Αυστραλία γιόρταζαν τη συγκεκριμένη επέτειο. Αυτός ο τρόπος να τιμήσουν τον αγαπημένο τους συγγραφέα διαφέρει κατά πολύ από τον «παραδοσιακό» τρόπο με τον οποίο τιμάμε συνήθως τους Έλληνες συγγραφείς, κυρίως μη ημερίδες αφιερωμένες στο έργο τους και σπανιότερα, δυστυχώς, με τη χρήση των αφηγήσεών τους μέσα στη σχολική τάξη. Αυτή η διαφορετική προσέγγιση ήταν που με παρακίνησε να σχεδιάσω μια τέτοιου είδους πρόταση και να προσπαθήσω να την εφαρμόσω στη σχολική τάξη.

Συνοψίζοντας, με αυτή την πρόταση θέλησα ως εκπαιδευτικός να φέρω σε επαφή τους μαθητές μου με τις αγαπημένες μου παιδικές αφηγήσεις, να διευρύνω τους αναγνωστικούς ορίζοντές τους και να τους βοηθήσω να βρουν τους δικούς τους κλασικούς, που θα τους συνοδεύουν στην υπόλοιπη ζωή τους. Οι αφηγήσεις του Dahl που επιλέχθηκαν από εμένα δημιούργησαν μια αλυσίδα αφηγήσεων μαζί με άλλες, οι οποίες επιλέχθηκαν από τους μαθητές, και μας συντρόφευσαν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

2.2. Η ζωή και το έργο του

Ο Dahl είχε μια πολυτάραχη και περιπετειώδη ζωή, η οποία αποτέλεσε σε πολλές περιπτώσεις πηγή έμπνευσής του. Για να συνθέσουμε το puzzle της ζωής του θα ανατρέξουμε στις δύο αυτοβιογραφίες του, στο *Αγόρι*³³ και στη *Σόλο πορεία*³⁴, στο αυτοβιογραφικό του διήγημα με τίτλο *Κατά τύχη- Πώς έγινα συγγραφέας*³⁵, αλλά και σε ορισμένα από τα μυθιστορήματά του για παιδιά, όπου το αυτοβιογραφικό στοιχείο μπλέκεται εντέχνως με τη μυθοπλασία.

Από το αυτοβιογραφικό του μυθιστόρημα, με τίτλο *Αγόρι*³⁶, μαθαίνουμε πολλά για την παιδική του ηλικία και τη σχολική ζωή του. Γεννήθηκε τον Σεπτέμβριο του 1916 στη Νότια Ουαλία, από Νορβηγούς γονείς. Ο πατέρας του, ο Χάραλντ, είχε ένα ατύχημα, το οποίο ενώ αρχικά ήταν ένα σπασμένο χέρι, κατέληξε σε ακρωτηριασμό του αριστερού χεριού, εξαιτίας της λανθασμένης κρίσης ενός «μεθυσμένου γιατρού». Με ένα μόνο χέρι, δεν μπορούσε να κρατάει και μαχαίρι και πιρούνι ταυτόχρονα, οπότε ακόνιζε την κάτω άκρη του πιρουνιού και τη χρησιμοποιούσε και σαν μαχαίρι³⁷. Αυτή τη μικρή «ευρεσιτεχνία» θαύμαζε ο Dahl, ο οποίος μεγαλώνοντας δημιούργησε και ο ίδιος ορισμένες «περίεργες» συσκευές, τις οποίες περιέγραψε και σε κάποιες από τις αφηγήσεις του. Στο *Άνω Λεχ*, ο κύριος Χόπι φτιάχνει έναν *χελωνοπιάστη*, για να πιάσει και να αντικαταστήσει τη χελώνα της κυρίας Σίλβερ, τον οποίο εξηγεί ακριβώς πώς κατασκεύασε και μάλιστα είχε φτιάξει στην πραγματικότητα και χρησιμοποιούσε και στην καθημερινότητά του.

³³ R. Dahl, *Αγόρι. Ιστορίες της παιδικής ηλικίας*, 2003

³⁴ R. Dahl, *Σόλο πορεία*, 2003

³⁵ R. Dahl, «Κατά τύχη - Πώς έγινα συγγραφέας», στο *Η υπέροχη ιστορία του Χένρι Σούγκαρ*, 1995

³⁶ R. Dahl, *Αγόρι...*, ό.π.

³⁷ Στο ίδιο

Μετά τον θάνατο του πατέρα του, η μητέρα του αποφάσισε να μη γυρίσει πίσω στη Νορβηγία. Ο πατέρας του ήθελε τα παιδιά να μορφωθούν σε αγγλικά σχολεία, γιατί ήταν τα καλύτερα στον κόσμο. Πίστευε πως υπήρχε μια μαγεία στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα και ότι η μόρφωση που παρείχε «είχε κάνει τους κατοίκους ενός μικρού νησιού σπουδαίο έθνος και σπουδαία αυτοκρατορία και είχε δημιουργήσει τη σπουδαιότερη λογοτεχνία στον κόσμο»³⁸. Η μητέρα του, λοιπόν, ήταν αποφασισμένη να πραγματοποιήσει τις επιθυμίες του νεκρού συζύγου της.

Έτσι, ο Roald φοίτησε για 2 χρόνια στη σχολή Καθηδρικού Ναού του Λάνταφ. Αυτό που θυμάται πολύ έντονα από αυτό το σχολείο, είναι ο διευθυντής, ο κύριος Κουμπς. Ήταν ένας άντρας γιγάντιος, με ένα πρόσωπο σαν χοιρομέρι και μια μάζα από κοκκινωπά μαλλιά που πετάγονταν εδώ κι εκεί σε όλο του το κεφάλι. «Όλοι οι μεγάλοι φαίνονται γίγαντες στα μικρά παιδιά, αλλά οι διευθυντές και οι αστυνομικοί είναι οι μεγαλύτεροι γίγαντες από όλους, παίρνοντας εκπληκτικά υπερβολικές διαστάσεις στο μυαλό των μικρών»³⁹. Ο κύριος Κουμπς χτυπούσε τους μαθητές, όταν έκαναν κάποια αταξία, με ένα μακρύ και λεπτό μπαστούνι. Μάλιστα, έβαζε τους υπόλοιπους μαθητές να βλέπουν, κάτι που για αυτούς ήταν ακόμη χειρότερο από το να τρώνε ξύλο.

Από τα 9 ως τα 13 του χρόνια φοίτησε οικότροφος στο Σαϊντ Πήτερς. Εκεί ο διευθυντής συνήθιζε να επιθεωρεί τα γράμματα που έγραφαν οι μαθητές κάθε Κυριακή στους γονείς του, για να σιγουρευτεί ότι δε θα γράψουν τίποτα αρνητικό για το σχολείο του. Ο χειρότερός τους, όμως, εφιάλτης, ήταν η προϊσταμένη του σχολείου, η οποία κυβερνούσε «με τη φωτιά και το τσεκούρι». Ήταν μεγαλόσωμη, ξανθιά, με μεγάλο στήθος, μόλις 28 χρονών, όμως δεν είχε σημασία, γιατί για αυτούς όλοι οι ενήλικες ήταν επικίνδυνοι σε εκείνο το σχολείο⁴⁰. Μπορούσε όποτε ήθελε να στείλει κάποιον στο γραφείο του διευθυντή και αυτός να του τις βρέξει με το μπαστούνι. Αυτό που τον τρόμαζε περισσότερο ήταν το τεράστιο στήθος της, θυμίζοντάς του «πολιορκητική μηχανή, ή πλώρη παγοθραυστικού, ή ίσως δύο βόμβες υψηλής εκρηκτικότητας»⁴¹. Αυτή η περιγραφή, σε συνδυασμό με την περιγραφή του προηγούμενου διευθυντή, μας φέρνει στο μυαλό την περιγραφή της διευθύντριας Τράντσμπουλ, στη *Ματίλντα*, η οποία είναι ένα «τρομερό κατασκευάσμα θηλυκού γένους», με φαρδείς ώμους, λαιμό όμοιο με ταύρου, χοντρά μπράτσα, δυνατά νευρώδη πόδια και σάρκα σαν του μοσχαριού⁴².

Το τελευταίο σχολείο στο οποίο φοίτησε, προτού εργαστεί για τη Shell, ήταν το Ρέπτον. Ο διευθυντής εκείνου του σχολείου ήταν κληρικός, ο οποίος έγινε αργότερα αρχιεπίσκοπος του Καντέρμπουρι και έστεψε την τωρινή τους βασίλισσα στο Αβαείο του Γουέστμινστερ. Ήταν, όμως, εκείνος που «έδινε το πιο ανελέητο ξύλο στα παιδιά για τα οποία ήταν υπεύθυνος»⁴³. Σε εκείνο το σχολείο τα μεγαλύτερα αγόρια, τα «Αφεντικά», μπορούσαν και αυτά να ξυλοφορτώνουν τους μικρότερους μαθητές για χίλιους δύο λόγους. Η έμφαση στις περιγραφές του ξύλου τού έρχεται αυθόρμητα σε όλη την αφήγηση. Οι μεγαλύτεροι μαθητές του Ρέπτον, για παράδειγμα, συνήθιζαν να μαστιγώνουν τους μικρότερους, όταν έκαναν λάθος κάποια από τις αγγαρείες που

³⁸ Στο ίδιο, σ. 26

³⁹ Στο ίδιο, σ. 50

⁴⁰ Στο ίδιο, σ. 111

⁴¹ Στο ίδιο, σ. 112

⁴² R. Dahl, *Ματίλντα*, 1990, σ. 94

⁴³ R. Dahl, *Αγόρι...*, ό.π., σ. 183

τους έβαζαν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «σ' όλη μου τη σχολική ζωή με συγκλόνιζε το γεγονός ότι δάσκαλοι και μεγάλοι μαθητές έχουν το δικαίωμα να τραυματίζουν κυριολεκτικά άλλους μαθητές και μερικές φορές αρκετά σοβαρά. Αυτό δεν μπορούσα να το ξεπεράσω και δεν το έχω ξεπεράσει⁴⁴». Φυσικά δε φέρονταν όλοι οι δάσκαλοι έτσι, μόνο λίγοι, όμως, η συμπεριφορά τους ήταν αρκετή για να του αφήσει μια μόνιμη εντύπωση φρίκης στο μυαλό. Του άφησε, όμως, και μια άλλη εντύπωση, στο σώμα του. «Ακόμη και σήμερα, όποτε είμαι αναγκασμένος να κάθομαι για κάμποση ώρα σε σκληρό παγκάκι ή καρέκλα, αρχίζω να νιώθω τον χτύπο της καρδιάς μου πάνω στις παλιές γραμμές που έχει αφήσει στον πισινό μου το μπαστούνι πριν από περίπου πενήντα έντε χρόνια⁴⁵».

Η συμπεριφορά του συγκεκριμένου διευθυντή τον προβλημάτιζε πολύ. Στο κήρυγμά του μιλούσε για τον Αμνό του Θεού, για το Έλεος και τη Συγχώρεση, ενώ την προηγούμενη μέρα δεν είχε δείξει ούτε Έλεος, ούτε Συγχώρεση, καθώς ξυλοφόρτωνε κάποιο αγοράκι που είχε παραβιάσει τον κανονισμό, κάνοντας οτιδήποτε κάνει κάθε μικρό αγόρι. Το μικρό του μυαλό πάθαινε, λοιπόν, πλήρη σύγχυση. «Τι είναι όλη αυτή η ιστορία; Άλλα λένε στο κήρυγμά τους και άλλα εφαρμόζουν οι άνθρωποι του Θεού;». Όλα αυτά τον έκαναν να αρχίσει να έχει αμφιβολίες γύρω από τη θρησκεία, ή ακόμη και γύρω από τον Θεό. «Αν αυτό το άτομο, έλεγα και ξαναέλεγα στον εαυτό μου, είναι ένας από τους εκλεκτότερους αντιπροσώπους του Θεού στη γη, τότε πρέπει να χωλαίνει σοβαρότατα ολόκληρη η επιχείρηση⁴⁶». Σταδιακά προσαρμόστηκε στη δύσκολη σχολική ζωή, αλλά ποτέ του δεν την αγάπησε.

Αυτή η έντονη βία που έζησε σε ολόκληρη τη σχολική ζωή του, περιγράφεται σε αρκετές αφηγήσεις του και ιδιαίτερα στη *Ματίλντα*. Η διευθύντρια Τράντσμπουλ είναι ιδιαίτερα βίαιη απέναντι στους μαθητές του σχολείου της, υποβάλλοντάς τους σε δημόσιους εξευτελισμούς και σε βαριές τιμωρίες, όπως εγκλεισμό σε σκοτεινά δωμάτια για όλη τη μέρα και χειροδικίες. Επίσης, του δημιούργησε μια έντονη αποστροφή προς οποιασδήποτε μορφής βία. Οι κεντρικοί χαρακτήρες των αφηγήσεών του δε χρησιμοποιούν ποτέ τη βία για να κερδίσουν ή να γλιτώσουν από τη βία που τους ασκείται. Για παράδειγμα, η Ματίλντα καταφέρνει να διώξει την Τράντσμπουλ σε συνεργασία με τους συμμαθητές της και χρησιμοποιώντας τις δυνάμεις της για να τρομάξουν τη διευθύντρια, ενώ ο Μ.Φ.Γ. και η Σόφη ζητούν τη βοήθεια της βασίλισσας της Αγγλίας και τελικά φυλακίζουν τους Γίγαντες, αλλά δεν τους σκοτώνουν.

Στο διήγημά του με τίτλο *Ο κύκνος*, ο Έρνι και ο Ρέιμοντ, τα παιδιά της ιστορίας, είναι επίσης βίαια. Ο Έρνι ήταν 15 χρονών και «ανατράφηκε σε ένα σπίτι όπου η σωματική βία ήταν καθημερινό γεγονός, γι αυτό και ο ίδιος ήταν υπερβολικά βίαιο άτομο⁴⁷». Του άρεσε, λοιπόν, να φοβερίζει τους μικρότερους μαθητές και να τους χτυπά, θυμίζοντάς μας τη συμπεριφορά των «Αφεντικών» του Ρέπτον προς τους μικρότερους μαθητές. Από αυτές τις γραμμές παίρνουμε και μια εντύπωση σχετικά με τη γενικότερη φιλοσοφία του Dahl απέναντι στη βία. Η βία μπορεί να φέρει μόνο επιπλέον βία, οπότε ο μόνος τρόπος να εξαλειφθεί, είναι να σταματήσουμε να την αναπαράγουμε απέναντι σε όποιον θεωρούμε πιο αδύναμο. Τα παιδιά της ιστορίας αυτής, εκτός από το ότι σκοτώνουν μικρά και μεγαλύτερα πουλιά, χρησιμοποιώντας

⁴⁴ Στο ίδιο, σ. 183

⁴⁵ Στο ίδιο, σ. 184

⁴⁶ Στο ίδιο, σ. 185

⁴⁷ R. Dahl, «Ο κύκνος», στο *Η υπέροχη ιστορία του Χένρι Σούγκαρ*, 1995, σ. 11

το τουφέκι που οι γονείς του Έρνι του πήραν δώρο για τα γενέθλιά του, πυροβόλησαν και έναν κύκνο που κλωσούσε τα αυγά του, αλλά και τον μικρό Πίτερ στο πόδι, ο οποίος προσπάθησε να τους αποτρέψει από αυτό. Στο τέλος της ιστορίας ο Πίτερ μεταμορφώνεται στον κύκνο που προσπάθησε να σώσει, τρομάζει τα δύο παιδιά και επιστρέφει σπίτι του. Ακόμα και σε αυτή την ιστορία, η λύση του Dahl δεν είναι η απάντηση με βία.

Πέρα από την αποστροφή του προς τη βία, το Ρέπτον τον βοήθησε να δημιουργήσει άλλη μία ανάμνηση, που χρησιμοποίησε σε κάποια από τις ιστορίες του. Κάθε τόσο η σοκολατοβιομηχανία Cadbury μοίραζε σε κάθε παιδί του Οικοτροφείου ένα γκρίζο χαρτόκουτο, το οποίο περιείχε 12 πλάκες σοκολάτας, όλες διαφορετικού σχήματος και με διαφορετική γέμιση. Τα παιδιά δοκίμαζαν τις σοκολάτες, τις βαθμολογούσαν από το 0 έως το 10 και έγραφαν και τα σχόλιά τους για την καθεμία, ώστε η βιομηχανία να βελτιώσει την ποιότητά της. «Η Cadbury χρησιμοποιούσε μερικούς από τους μεγαλύτερους ειδήμονες σοκολάτας στον κόσμο, για να δοκιμάσει τις τελευταίες εφευρέσεις της. Ήταν έξυπνο κόλπο!⁴⁸». Τότε συνειδητοποίησε ότι οι μεγάλες σοκολατοποιίες διέθεταν πράγματι ειδικούς χώρους για τις εφευρέσεις τους, τις οποίες έπαιρναν πολύ σοβαρά. Φανταζόταν, λοιπόν, πως δούλευε σε ένα τέτοιο εργαστήριο και ξαφνικά παρασκεύαζε κάτι τόσο «αβάσταχτα νόστιμο», που ο κύριος Cadbury ενθουσιάζεται και διπλασιάζει τον μισθό του. «Ήταν υπέροχο να κάνω τέτοια όνειρα και δεν έχω αμφιβολία ότι, τριάντα πέντε χρόνια αργότερα, όταν έψαχνα υπόθεση για το δεύτερο παιδικό μου βιβλίο, μου ήρθαν στο μυαλό όλα αυτά τα χαρτόκουτα με τις καινούριες σοκολάτες και άρχισα να γράφω ένα βιβλίο». Όπως καταλαβαίνουμε, αυτά τα μικρά χαρτόκουτα με τις καινούριες σοκολάτες τον ενέπνευσαν να γράψει το δεύτερο παιδικό βιβλίο του, τον *Τσάρλι και το εργοστάσιο σοκολάτας*.

Δε θέλησε ποτέ να πάει σε κάποιο αγγλικό κολλέγιο, όπως της Οξφόρδης ή του Κέμπριτζ, Κατά τον ίδιο, μόνο αν κάποιος είχε σκοπό να γίνει γιατρός, δικηγόρος ή μηχανικός ήταν χρήσιμο να χάσει τρία με τέσσερα χρόνια εκεί. Αντιθέτως είχε μια παθιασμένη επιθυμία να πιάσει δουλειά σε κάποια εταιρεία που θα τον έστελνε σε υπέροχα μακρινά μέρη, όπως η Αφρική ή η Κίνα⁴⁹. Έτσι, μετά το Ρέπτον, ακολούθησαν δύο χρόνια εντατικής εκπαίδευσης στη Shell στην Αγγλία. Έπειτα, εργάστηκε για μερικούς ακόμα μήνες στα κεντρικά της γραφεία στο Λονδίνο. Πήγαινε με τρένο, φορώντας ένα μουντό κουστούμι και κρατώντας πάντα μια ομπρέλα, όπως όλοι οι υπάλληλοι γραφείου. «Το απολάμβανα ειλικρινά. Άρχισα να συνειδητοποιώ πόσο απλή μπορεί να είναι η ζωή, αν είχε κανείς μια τακτική ρουτίνα με συγκεκριμένες ώρες, συγκεκριμένο μισθό και πολύ λίγες πρωτότυπες σκέψεις. Η ζωή ενός συγγραφέα είναι σκέτη κόλαση, συγκριτικά με τη ζωή ενός υπαλλήλου⁵⁰».

Σε αυτό το σημείο ως αναγνώστες μαθαίνουμε την εκδοχή του Dahl για το πώς υπέκυψε στην κατάχρηση του αλκοόλ. Έτσι, σύμφωνα με τον ίδιο, ο συγγραφέας πρέπει να αναγκάσει τον εαυτό του να δουλέψει, να προγραμματίσει το ωράριό του και, αν δεν πάει καθόλου στο γραφείο του, δεν υπάρχει κανείς να τον επιπλήξει. Αν είναι συγγραφέας μυθιστορημάτων φαντασίας, ζει μόνιμα στον κόσμο του φόβου. Κάθε καινούρια μέρα απαιτεί νέες ιδέες και δεν μπορεί να είναι ποτέ σίγουρος αν θα

⁴⁸ R. Dahl, *Αγόρι...*, ό.π., σ. 187

⁴⁹ Στο ίδιο, σ. 211 και R. Dahl, «Κατά τύχη- Πώς έγινα συγγραφέας», στο *Η υπέροχη ιστορία του Χένρι Σούγκαρ*, 1995, σ. 213

⁵⁰ R. Dahl *Αγόρι...*, ό.π., σ. 219

του έρθουν ή όχι. Δύο μόλις ώρες συγγραφής αρκούν για να στραγγίξουν τελείως τον συγκεκριμένο συγγραφέα. «Γι' αυτές τις δύο ώρες βρίσκεται μίλια μακριά, κάπου αλλού, σε ένα διαφορετικό μέρος, με τελείως διαφορετικούς ανθρώπους, και η προσπάθεια να γυρίσει κολυμπώντας στο φυσικό του περιβάλλον είναι υπεράνθρωπη⁵¹». Και συνεχίζει, λέγοντας: «Μιλάμε σχεδόν για σοκ. Ο συγγραφέας βγαίνει από τον χώρο εργασίας του ζαλισμένος. Θέλει ένα ποτό. Το χρειάζεται. Τυχαίνει να είναι αλήθεια πως σχεδόν όλοι οι συγγραφείς μυθιστορημάτων φαντασίας στον κόσμο πίνουν περισσότερο ουίσκι απ' όσο τους κάνει καλό. Αυτό το κάνουν για να δώσουν πίστη, ελπίδα και κουράγιο στον εαυτό τους. Πρέπει να είναι κανείς τρελός για να γίνει συγγραφέας⁵²».

Η εξήγησή του για το ποτό, συνιστά, κατά τη γνώμη μου, την προσπάθειά του να απενοχοποιηθεί ο ίδιος από την κατάχρησή του. Το επάγγελμα του συγγραφέα δεν έχει ωράριο, δεν έχει σταθερό μισθό και δε σου εξασφαλίζει ότι θα βγάζεις τα προς το ζην κάνοντας αποκλειστικά αυτό. Το άγχος που μπορεί να ένιωθε ο Dahl, ο οποίος είχε συνειδητά επιλέξει να ασχοληθεί με αυτό στη ζωή του, ενδεχομένως τον έσπρωξε σε αυτή την κατάχρηση. Και παρ' ότι φαινομενικά, αποτρέπει τον αναγνώστη από το να γίνει συγγραφέας, από τις τελευταίες φράσεις την πρώτης αυτής αυτοβιογραφίας του, είναι ότι η μόνη αποζημίωση του συγγραφέα είναι η απόλυτη ελευθερία. Δεν έχει κανένα αφεντικό πέρα από την ίδια του την ψυχή και αυτός είναι ο λόγος που τον οδήγησε και τον ίδιο σε αυτή την επιλογή.

Στο διήγημά του *Κατά τύχη- Πώς έγινα συγγραφέας*, μιλάει περισσότερο για το πώς κατέληξε ο ίδιος να γράφει, ενώ δεν έχει επιλέξει τυχαία τον τίτλο του διηγήματος. Οι έλεγχοί του από το Ρέπτον έλεγαν σχετικά με το μάθημα της έκθεσης στην αγγλική γλώσσα: «Ποτέ μου δεν ξανασυνάντησα ένα αγόρι που με τόση επιμονή γράφει ακριβώς το ανάποδο από αυτό που εννοεί. Μοιάζει ανίκανος να βάλει τις σκέψεις του τη μία δίπλα στην άλλη στο χαρτί», όταν ήταν 14 χρονών. «Δεν του κόβει καθόλου. Λεξιλόγιο ασήμαντο, ασύντακτες προτάσεις. Έχει τόσο μυαλό όσο μια καμήλα», όταν ήταν 15 χρονών. «Το συγκεκριμένο αγόρι είναι από τους πιο νωθρούς και αγράμματους μαθητές της τάξης», όταν ήταν 16 χρονών και «Κλασικός τεμπέλης. Περιορισμένες ιδέες», όταν ήταν 17 χρονών⁵³. Δεν είναι να απορεί κανείς που ποτέ δεν του μπήκε στο μυαλό εκείνον τον καιρό να γίνει συγγραφέας. Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν μια μεγάλη απογοήτευση για τον ίδιο, από όποια πλευρά και να το έβλεπε κανείς.

Τελειώνοντας την εκπαίδευση στα γραφεία της Shell, πήγε να εργαστεί στην Ανατολική Αφρική. Δούλεψε για δύο χρόνια στην Τανζανία με έδρα το Νταρ-εσ-Σαλάμ. Η ζωή που πέρασε εκεί του άρεσε πολύ. Εκείνος ο τόπος ήταν γεμάτος καμηλοπαρδάλεις, ελέφαντες, ζέβρες, λιοντάρια, αντιλόπες και φίδια. Οι καμηλοπαρδάλεις τον συνάρπαζαν. «Το έβρισκα πολύ αναζωογονητικό να μπορώ να περπατώ ελεύθερα ανάμεσα σε τόσο τεράστια αλλά χαριτωμένα άγρια ζώα και να τους λέω ό,τι μου κατέβει!⁵⁴» Εκεί είδε τη μαύρη μάμπα, «το μόνο φίδι του κόσμου που θα σε καταδιώξει μόλις σε δει, κι αν σε δαγκώσει, τότε το καλύτερο που σου

⁵¹ Στο ίδιο, σ. 220

⁵² Στο ίδιο, σ. 220

⁵³ R. Dahl, «Κατά τύχη- Πώς έγινα συγγραφέας», στο *Η υπέροχη ιστορία του Χένρι Σούγκαρ*, 1995, σ. 213

⁵⁴ R. Dahl, *Σόλο πορεία*, 2003, σ.114

μένει να κάνεις είναι η προσευχή σου⁵⁵». Τον Σεπτέμβρη του 1939 ήταν ολοφάνερο πως θα ξεσπούσε πόλεμος με τη χιτλερική Γερμανία. Η Ταγκανίκα, η οποία μόλις είκοσι χρόνια πριν ονομαζόταν Γερμανική Ανατολική Αφρική, είχε ακόμα αρκετούς Γερμανούς, οι οποίοι, τη στιγμή που θα ξέσπαγε ο πόλεμος, θα έπρεπε να συλληφθούν. Η Αγγλία, όμως, δεν είχε αξιόλογο στρατό στην περιοχή, οπότε όλοι οι πολίτες έγιναν έκτακτοι έφεδροι. Πήραν διαταγή να αποκλείσουν τον δρόμο που οδηγούσε νότια έξω από την Ταγκανίκα, στην ουδέτερη Πορτογαλική Ανατολική Αφρική, για να μην το σκάσουν οι Γερμανοί με την κήρυξη του πολέμου. Με το που πήραν μήνυμα από τον ασύρματο ότι ξέσπασε ο πόλεμος, έπιασαν αιχμαλώτους όλους τους Γερμανούς πολίτες και τους οδήγησαν πίσω στο Νταρ-εσ-Σαλάμ, όπου τους είχαν ως αιχμαλώτους σε ένα τεράστιο στρατόπεδο.

Αυτό που του έκανε, όμως, ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι σε μια συνομιλία που είχε με έναν Εβραίο πρόσφυγα στην Παλαιστίνη έμαθε τι πραγματικά συνέβαινε. «Πράγματι δεν ήξερα τι μου έλεγε. Τα τελευταία δύο χρόνια ζούσα στην Ανατολική Αφρική κι εκείνο τον καιρό οι βρετανικές αποικίες ήταν περιορισμένες και απομονωμένες. Η τοπική εφημερίδα, που ήταν το μόνο που είχαμε να διαβάσουμε, δεν είχε αναφέρει τίποτε για τον διωγμό των Εβραίων από τον Χίτλερ το 1938 και το 1939. Δεν είχα την παραμικρή ιδέα ότι η μεγαλύτερη μαζική δολοφονία στην παγκόσμια ιστορία γινόταν στη Γερμανία εκείνη την εποχή⁵⁶».

Την επόμενη μέρα από την αιχμαλωσία των Γερμανών πολιτών ξεκίνησε για το Ναϊρόμπι, για να καταταγεί στη Ρ.Α.Φ. Εκεί τον εκπαίδευσαν για έξι μήνες σε μικρά αεροπλάνα και θυμάται ότι ακόμα κι εκεί πέρανε υπέροχα. Είδε πολλά ακόμη εντυπωσιακά ζώα της Αφρικής, μαζί με τους άλλους 19 εκπαιδευόμενους πιλότους. Οι 17 από αυτούς που εκπαιδεύτηκαν εκεί πέθαναν στη διάρκεια του πολέμου. Από το Ναϊρόμπι τους έστειλαν στο Ιράκ, για να τελειώσουν την εκπαίδευσή τους. Όταν την τελείωσαν, στάλθηκαν στην Αίγυπτο να πολεμήσουν τους Ιταλούς στη δυτική έρημο της Λιβύης. Εκεί το αεροπλάνο του συνεντρίβη, αλλά ο ίδιος γλίτωσε με κατάγματα στο κεφάλι και πολλά εγκαύματα, αφού παραλίγο να καεί ζωντανός μέσα στο αεροπλάνο του. Μετά τα χειρουργεία ανάρρωνε στο ναυτικό νοσοκομείο, όμως είχε τρομερούς πονοκεφάλους από τη σοβαρή διάσειση. Του έλεγαν πως δε θα πετούσε για τουλάχιστον 6 μήνες και καλά θα έκανε να παραιτηθεί, γιατί τα τραύματα στο κεφάλι δεν ξεπερνιούνται εύκολα⁵⁷. Παρέμεινε στο νοσοκομείο της Αλεξάνδρειας για 6 μήνες, αλλά μετά κρίθηκε ότι ήταν έτοιμος να συνεχίσει, οπότε στάλθηκε στην Ελλάδα, για να συναντήσει τη διμοιρία του.

Στην Ελλάδα η Ρ.Α.Φ είχε έναν στόλο από 15 αεροπλάνα, ενώ οι Γερμανοί διέθεταν τουλάχιστον 1000, οπότε ήταν πολύ δύσκολα τα πράγματα. Στην αρχή απογειώνονταν από μια μικρή λωρίδα εδάφους στο Μενίδι, αλλά μετά που τους βομβάρδισαν, πέταξαν σε ένα μικρό αεροδρόμιο του Άργους και έκαναν από εκεί τις αποστολές τους. Όταν δεν πετούσαν, έκρυβαν τα αεροπλάνα τους κάτω από τις ελιές. Κι αυτό, όμως, δεν κράτησε πολύ, καθώς μετά από λίγο καιρό τους είχαν απομείνει μόνο 5 αεροπλάνα και ελάχιστοι ζωντανοί πιλότοι. Αυτά τα 5 αεροπλάνα μαζί με 5 έμπειρους πιλότους πέταξαν τελικά προς την Κρήτη, την οποία κατέλαβαν λίγο αργότερα οι Γερμανοί. Ο Dahl επέστρεψε μαζί με άλλους πιλότους στην Αφρική.

⁵⁵ R. Dahl, 1995, ό.π., σ. 215

⁵⁶ R. Dahl, *Σόλο πορεία*, ό.π., σ. 267

⁵⁷ R. Dahl, *Σόλο πορεία*, ό.π., σ. 117

Τότε, άρχισαν τα παλιά τραύματα του κεφαλιού του να τον πονάνε εκ νέου. Τρομεροί πονοκέφαλοι τον ανάγκασαν να σταματήσει τις πτήσεις και τον έστειλαν πίσω στην Αγγλία. Είδε ξανά την οικογένειά του, αλλά 1 μήνα μετά του ανακοίνωσαν ξαφνικά πως πρέπει να πάει στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ως βοηθός αεροπορικού ακολούθου. Ήταν Ιανουάριος του 1942 και οι Η.Π.Α. αναγκάστηκαν να μπουν και αυτές στον πόλεμο, μετά τον βομβαρδισμό του Περλ Χάρμπορ από τους Ιάπωνες. Ο Dahl ήταν 26 χρόνων και ως τότε δεν του είχε μπει η ιδέα να γίνει συγγραφέας⁵⁸.

Την Τρίτη του μέρα στο γραφείο του στη Βρετανική Πρεσβεία, πήγε και τον βρήκε ο C. S. Forester, ο διάσημος συγγραφέας των ναυτικών μυθιστορημάτων με πρωταγωνιστή τον Κάπτεν Χορνμπλόουερ. Ο Forester βρισκόταν στην Αμερική και, καθώς ήταν πολύ μεγάλος για να πολεμήσει, προσπαθούσε να βοηθήσει γράφοντας άρθρα με θέματα γύρω από τη Βρετανία για τις Αμερικάνικες εφημερίδες και τα περιοδικά, προσπαθώντας να κερδίσει όλη τη βοήθεια που η Αμερική είχε να τους προσφέρει. Δημοσίευε τα άρθρα του μια Σαββατιάτικη εφημερίδα και ήθελε να γράψει μια ιστορία για κάποια από τις περιπέτειες του Dahl. Παρ' ότι δεν είχε πάρει μέρος σε αρκετές ή σε μεγάλες μάχες, ένας Άγγλος στην Αμερική ήταν σαν «ένα είδος σπάνιου πουλιού από αυτή τη μεριά του Ατλαντικού⁵⁹». Η διήγηση του Dahl στον Forester άρχισε να κάνει σύντομα κενά, καθώς, όπως παραδέχεται και ο ίδιος, ποτέ του δεν ήταν καλός στο να διηγείται προφορικά ιστορίες. Έτσι, συμφώνησαν να γράψει ο Dahl τη διήγησή του, να τη στείλει στον Forester και εκείνος να τη δημοσιεύσει, αφού την επεξεργαστεί όπως θέλει. Εκείνο το βράδυ ο Dahl κάθισε και έγραψε την ιστορία του. Του πήρε 5 ώρες στις οποίες ήταν απόλυτα απορροφημένος για πρώτη φορά στη ζωή του, έχοντας για συντροφιά ένα ποτήρι με μπράντι που τον βοηθούσε να συνεχίσει το γράψιμο. Την επόμενη μέρα την έδωσε σε κάποιον στην Πρεσβεία να του τη δαχτυλογραφήσει και την έστειλε στον Forester. Ύστερα, όπως παραδέχεται και ο ίδιος, ξέχασε την ύπαρξη αυτής της ιστορίας.

Δύο βδομάδες αργότερα πήρε την απάντηση του Forester, όπου του έλεγε: «Υποτίθεται πως θα μου έδινες σημειώσεις και όχι μια ολοκληρωμένη ιστορία. Έχω μείνει κατάπληκτος. Το κομμάτι σου είναι υπέροχο. Είναι δουλειά που βγαίνει μόνο από έναν προικισμένο συγγραφέα⁶⁰». Ο Forester δεν άλλαξε ούτε λέξη στην ιστορία και την έστειλε στην εφημερίδα με το όνομα του Dahl. Η εφημερίδα πλήρωσε 1000 δολάρια για να τη δημοσιεύσει και ήθελε να γράψει και άλλες ιστορίες για λογαριασμό τους. Το γράμμα του Forester τελείωνε με την ερώτηση «Το ήξερες πως είσαι γεννημένος συγγραφέας;» Το να σου λέει κάτι τέτοιο ένας από τους αγαπημένους σου συγγραφείς, σίγουρα αποτελεί τεράστια έκπληξη, αλλά και ευχαρίστηση. Αυτή ήταν η πρώτη ιστορία του Dahl και είχε τίτλο *Σαν παιχνιδάκι*, ενώ ακολούθησαν άλλες 10 για εκείνη την εφημερίδα.

Όλες οι επόμενες ιστορίες που έγραψε, τόσο για την εφημερίδα, όσο και αυτές που έγραψε για παιδιά, ήταν φανταστικές, με εξαίρεση την ιστορία για τον θησαυρό του Μίλντενχολ, καθώς ήταν ένα «φανταστικό θέμα που δεν μπορούσα να του αντισταθώ⁶¹». Όπως μαρτυρά ο ίδιος, η λογοτεχνία που δεν έχει να κάνει με τη φαντασία δεν τον ενδιέφερε. Το να γράφει ιστορίες με βάση δικές του εμπειρίες ήταν

⁵⁸ R. Dahl, 1995, ό.π., σ. 220

⁵⁹ Στο ίδιο, σ. 222

⁶⁰ Στο ίδιο, σ. 226

⁶¹ Στο ίδιο, σ. 231

αυτό που τον διασκέδαζε λιγότερο. Η ευχαρίστηση από το γράψιμο του ερχόταν μόνο όταν κατασκεύαζε ιστορίες⁶². Φυσικά η έντονη ζωή του ενέπνευσε πολλές φορές αυτές τις ιστορίες, όπως είδαμε και παραπάνω. Όλα, όμως, άρχισαν από τη συνάντησή του με τον Forester. Αν αυτή δεν είχε συμβεί, ενδεχομένως δε θα μάθαινε ποτέ το ταλέντο του και δε θα γινόταν συγγραφέας.

Το πιο σπουδαίο και δύσκολο πράγμα που αφορά στη συγγραφή ενός μυθιστορήματος, είναι να βρεις το θέμα. Γι' αυτό ο Dahl έγραφε σε ένα μικρό κόκκινο τετράδιο όποια ιδέα του ερχόταν, την οποία στη συνέχεια επεξεργαζόταν και έφτιαχνε την ιστορία του. «Ποτέ δεν ξέρεις πότε μια όμορφη ιδέα θα εγκατασταθεί ξαφνικά στο μυαλό σου, αλλά όταν παρουσιαστεί, την αρπάζεις γερά και με τα δυο σου χέρια, να μη σου φύγει. Το κόλπο είναι να τη γράψεις αμέσως, αλλιώς θα την ξεχάσεις. Μια καλή ιστορία είναι σαν ένα όνειρο. Αν δεν καταγράψεις το όνειρό σου στο χαρτί μόλις ξυπνήσεις, το πιθανότερο είναι να το ξεχάσεις και να χαθεί για πάντα⁶³». Στο κόκκινο τετράδιό του, που το έχει από τότε που άρχισε να προσπαθεί να γράφει σοβαρά, κατέγραψε όλες τις ιδέες του, πότε με μια απλή λέξη, ή με ορισμένες φράσεις. «Πολλές δεν είναι και τόσο καλές, αλλά σχεδόν κάθε ιστορία και κάθε παιδικό βιβλίο που έχω γράψει έχει αρχίσει σαν μια σημείωση από τρεις ή τέσσερις αράδες σ' αυτό το μικρό, πολυχρησιμοποιημένο τετράδιο με το κόκκινο εξώφυλλο⁶⁴».

Αυτή ήταν, εν συντομία, η ταραχώδης ζωή του Dahl. Πέθανε τον Νοέμβριο του 1990, αφήνοντας πίσω του όχι μόνο μια σειρά από βιβλία για παιδιά και για ενήλικες, αλλά και ποιητικές συλλογές, θεατρικά έργα αλλά και κινηματογραφικά σενάρια.

2.3. Αποδοχή και επικρίσεις

2.3.1. Η πρόσληψη και η αξιολόγηση από τους ενήλικες

Αν και πολυαγαπημένος των παιδιών και εξαιρετικά ευπώλητος, ο Dahl δημιούργησε ορισμένες συγκρούσεις ανάμεσα στους κριτικούς της παιδικής λογοτεχνίας, τους εκπαιδευτικούς και ορισμένους γονείς, σχετικά με την καταλληλότητα των αφηγήσεών του για τα παιδιά⁶⁵. Οι ιστορίες του είναι παιγνιώδεις, αστείες και επαναστατικές, χαρακτηρίστηκαν, όμως, άσχημες, αντικοινωνικές και ζωώδεις, γεμάτες σεξισμό, βία και ρατσισμό⁶⁶. Επιπλέον, συχνά προβάλλουν τους ενήλικες όχι ως σωστά πρότυπα, αλλά ως ανθρώπους που πολλές φορές δείχνουν την αρνητική πλευρά τους. Ουσιαστικά, επομένως, το ζήτημα που απασχολεί τους επικριτές του είναι ο βαθμός αξιοπιστίας του παιδαγωγικού χαρακτήρα των μυθιστορημάτων του και, κατ' επέκταση, ο βαθμός καταλληλότητας του συνολικού του έργου για τους μικρούς αναγνώστες.

⁶² Στο ίδιο, σσ. 230- 231

⁶³ Στο ίδιο, σ. 231

⁶⁴ Στο ίδιο, σ. 232

⁶⁵ L. Vinas Valle, *De-constructing Dahl*, 2016, σ. 2

⁶⁶ Α. Πυργιωτάκη, «Η παιδαγωγούσα δύναμη του Roald Dahl», στο *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας: Διδακτικές προσεγγίσεις- αξιοποίηση διδακτικού υλικού*, 2013, σ. 172

Αυτού του είδους οι κριτικές απέναντι στο έργο του Dahl, κυρίως μέσα από τις κριτικές των παιδικών του βιβλίων, αποτελούν ένα είδος λογοκρισίας⁶⁷. Ένα βιβλίο που απευθύνεται σε παιδιά οφείλει να είναι, εκτός από έργο τέχνης, και μέσον αγωγής⁶⁸, επομένως οφείλει να συμμορφώνεται και με την περίφημη Πολιτική ορθότητα. Οι κριτικοί, μάλιστα, είναι ιδιαίτερα αυστηροί όταν αναφέρονται σε βιβλία που είναι εμπορικά και δημοφιλή. Οι κριτικές, για παράδειγμα, της Eleanor Cameron, συγγραφέως και λέκτορος παιδικής λογοτεχνίας, προκάλεσαν διαμαρτυρίες από ανθρώπους που θεωρούσαν πως, καθώς ο *Τσάρλι και το εργοστάσιο σοκολάτας* είναι δημοφιλές βιβλίο, είναι παράλληλα και καλό για τα παιδιά. Με τον όρο «καλό» οι θεωρητικοί της παιδικής λογοτεχνίας εννοούν κυρίως ένα βιβλίο που δεν εμπεριέχει στερεότυπα, εθνοτικά ή φυλετικά, που δεν είναι έντονα διδακτικό και που δε στηρίζεται σε ανιαρή μυθοπλασία. Αυτή η πεποίθηση, ότι το εμπορικό είναι παράλληλα και καλό με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά, έχει περάσει από τους κριτικούς και στους αναγνώστες και σε πολλές περιπτώσεις έχει δημιουργήσει σύγχυση.

Ας δούμε, όμως, παρακάτω ορισμένα παραδείγματα αντιδράσεων απέναντι στις αφηγήσεις του Dahl, που αφορούν στη διάκριση των φύλων, στην πολιτική ορθότητα των ιστοριών του, στη χρήση της βίας, αλλά και στη χρήση της γλώσσας.

2.3.1.1. Η έντονη διάκριση των φύλων

Ένα από τα πρώτα θέματα που προκάλεσαν συζήτηση είναι η έντονη, κατά τους κριτικούς, διάκριση των φύλων. Το επιχείρημα στηρίζεται στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των πρωταγωνιστών, αλλά και των ηρώων γενικότερα, είναι αρσενικού γένους. Κάτι τέτοιο ισχύει, όμως από πίσω κρύβονται ορισμένοι κοινωνικοί λόγοι. Θεωρώ πως πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι ο συγγραφέας είναι άντρας και είναι λογικό να γράφει περισσότερο, ακόμα και ασυνείδητα, για ήρωες γένους αρσενικού. Το φύλο του συγγραφέα, επομένως, μπορεί να επηρεάσει και το φύλο του πρωταγωνιστή⁶⁹. Ένας ήρωας γένους αρσενικού ωθεί στην ανάγνωση του μυθιστορήματος τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια. Αντιθέτως, μια ηρωίδα ενδεχομένως να κάνει τα αγόρια να μην προτιμήσουν τη συγκεκριμένη αφήγηση. Η πλειοψηφία των ηρώων του Dahl είναι, επομένως, γένους αρσενικού. Τρανταχτή εξαίρεση αποτελεί η Ματίλντα, η οποία αν και κορίτσι, είναι αρεστή και στα δύο φύλα, καθώς είναι έξυπνη, επαναστατική και παίρνει αρκετές πρωτοβουλίες.

Όσο κι αν είναι συνηθισμένο, όμως, τα κορίτσια να διαβάζουν ιστορίες με πρωταγωνίστριες άλλες ηρωίδες, στην περίπτωση των αφηγήσεων του Dahl δεν έχουμε τέτοια ξεκάθαρη διάκριση. Οι ιστορίες του είναι το ίδιο αγαπητές στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια. Παράλληλα, υπάρχουν και πρωταγωνίστριες, που με τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους καταφέρνουν να ξεπεράσουν τα στερεότυπα και τις κοινωνικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις για το φύλο. Για παράδειγμα, εκτός από τη Ματίλντα υπάρχει και η Σόφη στον Μ.Φ.Γ.. Η Σόφη είναι ένα δυνατό κορίτσι, που δε

⁶⁷ Για περισσότερους τρόπους με τους οποίους λογοκρίνεται ένα παιδικό ανάγνωσμα βλ. κεφάλαιο 3.2.2. *Η λογοκρισία των λογοτεχνικών αφηγήσεων*, της παρούσας εργασίας

⁶⁸ *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: Έργο τέχνης; Μέσο Αγωγής;*, Εισηγήσεις στο 'Α σεμινάριο του «Κύκλου Παιδικού Βιβλίου», 1987

⁶⁹ Γ. Παπαδαντωνάκης, *Θεωρίες Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις Κειμένων για Παιδιά και για Νέους*, 2009, σ. 60

δέχεται καμία αντίρρηση πάνω στην απόφασή της να αντιμετωπίσει τους Γίγαντες. Πιστεύει στον εαυτό της και δεν τη φοβίζονται οι Γίγαντες, παρ' ότι είναι αρκετά μέτρα ψηλότεροι από την ίδια. Ούτε ο φοβισμένος Μ.Φ.Γ δεν μπορεί να της αλλάξει γνώμη, αλλά αντιθέτως η Σόφη τού δίνει δύναμη και θάρρος να προσπαθήσουν μαζί, ακριβώς όπως η Ντόροθι ενθαρρύνει το Λιοντάρι στον *Μάγο του Οζ*.

2.3.1.2. Οικογένεια και εκπαίδευση

Οι γενικότερες ενστάσεις ως προς τις αφηγήσεις, αφορούν και στον τρόπο παρουσίασης των ενηλίκων γενικότερα και των εκπαιδευτικών ειδικότερα. Οι αρνητικές αντιλήψεις και εμπειρίες των ηρώων του Dahl γύρω από θεσμούς όπως η οικογένεια και η εκπαίδευση έχουν δημιουργήσει ένα αρνητικό κλίμα απέναντι στις αφηγήσεις και στα ηθικά διλήμματα που δημιουργούν στους αναγνώστες. Στην πραγματικότητα το πρόβλημα είναι οι έντονες αντιθέσεις και οι χαρακτήρες, οι οποίοι κατά τους επικριτές έχουν μόνο δύο διαστάσεις, καθώς θα είναι ή πολύ καλοί ή απίστευτα κακοί. Έτσι, δίδεται η εντύπωση πως ο κόσμος των αφηγήσεων είναι μη πραγματικός και εμποτισμένος με τις προσωπικές προκαταλήψεις του Dahl, οι οποίες αποτελούν τον κανόνα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί και συχνά και οι γονείς παρουσιάζονται αυταρχικοί, κατώτεροι των περιστάσεων, ακατάλληλοι για τον ρόλο τους, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από ανωριμότητα και βία.

Για την άρση αυτού του επιχειρήματος των επικριτών είναι ανάγκη να εξετάσουμε τη λογοτεχνία για παιδιά υπό ένα άλλο πρίσμα. Έτσι, η λογοτεχνία που απευθύνεται σε παιδιά είναι αναγκαίο να αποκαλύπτει αλήθειες σχετικά με την ανθρώπινη κατάσταση. Οι ενήλικοι είναι στην πραγματικότητα παιδιά που έχουν μεγαλώσει και αυτό ο Dahl το γνωρίζει πολύ καλά⁷⁰. Ως οδηγός του παιδιού στον κόσμο των ενηλίκων, οφείλει να αποκαλύψει την υποκρισία τους, καθώς απαγορεύσεις που απαιτούν οι ενήλικες από τα παιδιά τις κάνουν οι ίδιοι, όπως για παράδειγμα το σκάλισμα της μύτης. Όπως παρατηρεί η Ματίλντα, η μαμά της, αν και μαλώνει τον αδερφό της που σκαλίζει τη μύτη του, το κάνει και η ίδια αρκετά συχνά. Επιπλέον, για τον συγγραφέα, το σχολείο, αλλά και κάθε μορφή εξουσίας, δεν είναι αξιόπιστα και αποδεκτά και αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και από τις εμπειρίες που είχε και ο ίδιος ως μαθητής⁷¹. Όμως, αν και απόλυτα αρνητικός, ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το σχολείο και η εκπαίδευση στις αφηγήσεις του Dahl, διαφέρει ουσιαστικά από τη σύγχρονη πραγματικότητα του αναγνώστη. Έτσι, ο τελευταίος έχει τη δυνατότητα να συγκρίνει το σχολείο, αλλά και την οικογένειά του με τις αντίστοιχες των ιστοριών και στη συνέχεια να εξάγει συμπεράσματα σχετικά με τη δική του πραγματικότητα.

Ο Dahl έχει, επίσης, κατηγορηθεί ότι τις άσχημες σχολικές εμπειρίες του και τις προσωπικές του προκαταλήψεις τις ανάγει σε ηθικά ζητήματα. Ας μην ξεχνάμε, όμως, πως ζητούμενο στις αφηγήσεις του Dahl είναι ο θρίαμβος των καλών και καταπιεσμένων απέναντι στους καταπιεστές τους. Όσο πιο απεχθείς οι δεύτεροι τόσο πιο απολαυστική η νίκη των πρώτων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μεμονωμένες περιγραφές αντιπαθητικών χαρακτήρων, χωρίς ωστόσο να τους προσάπτονται

⁷⁰ J. Culley, Roald Dahl- «It's About Children and It's for Children- But Is It Suitable?», στο *Children's Literature in Education*, τ.22, 1991, σσ. 59-73

⁷¹ Μερικές από τις δυσάρεστες αυτές εμπειρίες αναφέρονται στο προηγούμενο κεφάλαιο.

γενικευμένοι χαρακτηρισμοί. Στη *Ματίλντα*, για παράδειγμα, υπάρχει η περίπτωση της διευθύντριας Τράντσμπουλ, η οποία παρουσιάζεται σχεδόν τερατώδης και με βίαιη συμπεριφορά απέναντι προς όλους τους μαθητές του σχολείου. Διευκρινίζεται, όμως, με τρόπο ξεκάθαρο ότι οι διευθύντριες σχολείων είναι συνήθως ευγενικά άτομα με κατανόηση, νοιάζονται για το καλό των παιδιών και φροντίζουν για την εκπαίδευσή τους. «Αλλά η κυρία Τράντσμπουλ δεν κατείχε ούτε ένα απ' αυτά τα προσόντα⁷²». Επομένως, για τον Dahl δεν αποτελεί κανόνα ότι ένας διευθυντής θα είναι απεχθές άτομο.

Φυσικά στις αφηγήσεις του παρουσιάζονται και τύποι οικογένειας και εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν είναι αρνητικοί, αλλά αντιθέτως διαθέτουν μόνο θετικά χαρακτηριστικά. Η γιαγιά του ήρωα στις *Μάγισσες*, αυτή που ουσιαστικά τον φροντίζει, καθώς οι γονείς του δεν υπάρχουν πια, είναι μια στοργική γυναίκα που μέλημά της είναι να προστατεύσει τον εγγονό της, αλλά και να τον κάνει να ξεπεράσει τους φόβους του. Επιπλέον, ακόμα και όταν εκείνος μεταμορφώνεται από τις μάγισσες σε ποντικό, η γιαγιά συνεχίζει να τον φροντίζει και να τον αγαπά όπως και πριν. Επίσης, η δεσποινίς Χόνεϊ, η δασκάλα της Ματίλντα με το τόσο ταιριαστό επίθετο, είναι τρυφερή με όλους τους μαθητές. Προσπαθεί πάντα να τους βοηθήσει και να τους δώσει αγάπη, ενώ επιπλέον είναι η μόνη που αναγνωρίζει το ταλέντο της Ματίλντα και επιμένει να τη βοηθήσει να εξελιχθεί και να καλλιεργήσει την κλίση της. Στο τέλος την υιοθετεί και ζουν ευτυχισμένες που έχουν η μία την άλλη.

Ο ασπρόμαυρος κόσμος του Dahl, για τον οποίο έχει κατηγορηθεί αρκετές φορές, έχει τον σκοπό του. Η ανθρώπινη κατάσταση παρουσιάζεται μέσα από το παιχνίδι των έντονων αντιθέσεων στις πραγματικές της διαστάσεις. Το αντεστραμμένο πρότυπο των γονέων και των δασκάλων βοηθάει να φωτιστούν οι θετικοί χαρακτήρες, αλλά και να κερδίσουν οι ήρωες τη συμπάθεια των αναγνωστών και να αναδειχθούν ως πρότυπα ανάληψης δράσης και μίμησης.

2.3.1.3. Ρατσισμός και πολιτική ορθότητα

Ο Dahl έχει ακόμα κατηγορηθεί και για έντονες ρατσιστικές τάσεις. Στην πρώτη έκδοση του *Τσάρλι και το εργοστάσιο σοκολάτας* οι μικροκαμωμένοι εργάτες Ούμπα-Λούμπα παρέπεμπαν σε Πυγμαίους, μια φυλή αυτοχθόνων της Αφρικής. Για την κριτική οι Ούμπα-Λούμπα, όχι μόνο έχουν στερηθεί τη χώρα τους, από όπου ο εργοστασιάρχης Γουίλι Γουόνκα τους έφερε, αλλά είναι κλεισμένοι στο εργοστάσιο και δουλεύουν τραγουδώντας παράλληλα τραγούδια που μοιάζουν με πολεμικά άσματα, χωρίς να βγαίνουν έξω. Παράλληλα, χρησιμοποιούνται και ως πειραματόζωα για τις νέες σοκολάτες⁷³. Μάλιστα, για κάποιους μελετητές, η απεικόνιση των Ούμπα-Λούμπα αποτελεί τη ματιά του συγγραφέα απέναντι στις σχέσεις μεταξύ του «βιομηχανοποιημένου» και του «τρίτου κόσμου».

⁷² R. Dahl, *Ματίλντα*, 1998, σ. 94

⁷³ D. Rees, "Dahl's Chickens: Roald Dahl", στο *Children's Literature in Education*, τ. 19, 1988, σσ.143- 155

Αυτή η κριτική μας φέρνει στον νου την αντίστοιχη που είχε δεχθεί και ο *Ροβινσώνας Κρούσος* του Defoe⁷⁴. Ο Tournier διερωτάται αναφορικά με την αφήγηση του Defoe «Τι είναι ο Παρασκευάς; Μα ένα τίποτα, ένας άγριος, ένα ζώο, τέλος πάντων μια ύπαρξη που γίνεται άνθρωπος μόνο χάρη στην επέμβαση του Ροβινσώνα, του Δυτικού ανθρώπου που είναι φορέας της γνώσης και της σοφίας⁷⁵». Πράγματι, ο Παρασκευάς μαθαίνει ένα σωρό πράγματα από τον Άγγλο ναυαγό και ερημίτη. Όμως, θα περίμενε κανείς πως ο ίδιος θα είχε πολλά περισσότερα να του διδάξει, καθώς ένας ιθαγενής είναι περισσότερο εξοικειωμένος με τη φύση και γνωρίζει καλύτερα από έναν άνθρωπο που έχει μεγαλώσει μέσα σε μια ευρωπαϊκή πόλη πώς να επιβιώσει μέσα σε αυτή. Κατά τον Tournier, επομένως, το έργο του Defoe εκφράζει στυγνό ρατσισμό, σε μια εποχή που ο δυτικός πολιτισμός θεωρείται, από τους ίδιους τους Δυτικούς, ως μοναδικός και οι άλλοι λαοί υποτιμώνται⁷⁶. Η πολιτική ορθότητα και της συγκεκριμένης αφήγησης έγινε στόχος της κριτικής.

Το αντεπιχείρημα σχετικά με την έκφραση του ρατσισμού στην αφήγηση του Dahl έρχεται από τον ίδιο τον συγγραφέα, ο οποίος υποστηρίζει ότι δημιούργησε μια ομάδα μικρών φανταστικών πλασμάτων, τα οποία είδε ως συμπαθητικές φιγούρες. «Οι λευκοί σε έναν τέτοιο ρόλο δε θα ήταν ευχάριστοι. Σε αντίθεση με πολλούς κριτικούς, δε θεώρησα ότι οι περιγραφές των Ούμπα- Λούμπα ήταν ρατσιστικές, ωστόσο, δίδοντας τη δέουσα προσοχή σε αυτές, αναθεώρησα το βιβλίο». Στην αναθεωρημένη έκδοση που κυκλοφόρησε οι Ούμπα- Λούμπα είναι μικροσκοπικοί άντρες στο μέγεθος μιας μεσαίας κούκλας, με μακριά αστεία μαλλιά και μακριές λεπτές μύτες⁷⁷. Σύμφωνα με τον κύριο Γουόνκα, οι Ούμπα- Λούμπα επέλεξαν οικειοθελώς να πάνε να εργαστούν στο εργοστάσιό του. Σε αντάλλαγμα θα μπορούσαν να φάνε όση σοκολάτα ήθελαν, το αγαπημένο τους φαγητό, που δεν μπορούσαν ποτέ να βρουν στη ζούγκλα όπου έμεναν. Επιπλέον, η ζωή τους στη ζούγκλα εγκυμονούσε μεγάλους κινδύνους και για την επιβίωσή τους. Μάλιστα, οι ίδιοι οι Ούμπα- Λούμπα επέλεξαν η πληρωμή τους να είναι το βάρος τους σε σοκολάτα, οπότε είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από τον εργοδότη τους και τη συμφωνία τους. Ο κύριος Γουόνκα σε αυτή την περίπτωση είναι ο σωτήρας τους, ο οποίος τους προσέφερε τη δυνατότητα να ζήσουν ευτυχισμένοι και ασφαλείς.

2.3.1.4. Η βία και η τιμωρία

Οι πιο έντονες κριτικές αφορούν στη βία και στη χρήση της τιμωρίας στις αφηγήσεις του Dahl. Η Eleanor Cameron, συγγραφέας και λέκτορας παιδικής λογοτεχνίας, υποστηρίζει ότι στον *Τσάρλι και το εργοστάσιο σοκολάτας* υπάρχουν πολύ έντονα στοιχεία που καταστρέφουν την κοινωνία στην οποία μεγαλώνουν τα παιδιά⁷⁸. Κατηγορεί μάλιστα το βιβλίο ότι προωθεί τον ρατσισμό στα παιδιά, ενώ παράλληλα το χαρακτηρίζει ως ένα από τα πιο κακόγουστα βιβλία που έχουν γραφτεί⁷⁹. Και η

⁷⁴ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις κριτικές που δέχθηκε το έργο του Defoe, βλ. Α. Ζερβού, «Η ιστορία του Ερημίτη και του Άλλου», στο *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, 1992 σσ. 181- 184

⁷⁵ M. Tournier, *Le vent Paraquet*, 1977, σ. 227

⁷⁶ Στο ίδιο, σ. 228

⁷⁷ R. Dahl, *Charlie and the chocolate factory*, 1995, σσ. 91-92

⁷⁸ D. Rees, 1988, ό.π., σ. 143

⁷⁹ E. Cameron, «McLuhan, Youth, and Literature: Part 1», στο *The Horn Book*, vol. 10, 1972, διαθέσιμο και στον διαδικτυακό τόπο <https://www.hbook.com/1972/10/vhe/controversies-v/mcluhan-youth-and-literature-part-i-2/>, (ανάκτηση 10/06/2018)

Anne Merrick, επίσης συγγραφέας παιδικής λογοτεχνίας, συμφωνεί ότι οι χαρακτήρες στον *Τσάρλι* είναι «ωμοί και σκληροί, μιλάνε στα πιο άγρια ένστικτά μας και στο τέλος απορρίπτονται⁸⁰».

Οι χαρακτήρες που εμφανίζουν βίαιη συμπεριφορά παρουσιάζονται ταυτόχρονα και άσχημοι στην όψη, όπως για παράδειγμα οι Γίγαντες στον Μ.Φ.Γ., οι οποίοι είναι «σκέτη φρίκη να τους βλέπεις⁸¹». Είναι κολοσσιαίοι, με μεγάλες κοιλιές και βρόμικοι. Το δέρμα τους είναι κοκκινωπό προς το καφετί και μαύρες τρίχες ξεφυτρώνουν στο στήθος τους, τα μπράτσα τους και το στομάχι τους. Τα μαλλιά τους είναι μακριά, σκούρα και μπερδεμένα, και ενώ όλα τα χαρακτηριστικά του προσώπου τους είναι μικροσκοπικά, το στόμα τους απλώνεται πάνω στο πρόσωπό τους από το ένα αφτί ως το άλλο, ενώ από μέσα ξεπροβάλλουν κίτρινα δόντια και ποτάμια σάλιο τρέχουν πάνω στα σαγόνια τους⁸².

Η χρήση βίας, η οποία έχει διάφορες διαβαθμίσεις, παίρνει αρκετές φορές την απόλυτη μορφή της που είναι ο θάνατος. Οι Γίγαντες στον Μ.Φ.Γ. τρώνε τους ανθρώπους και τα παιδιά που επισκέπτονται τα βράδια, οι Μάγισσες σκοτώνουν τα παιδιά που συναναστρέφονται, ο Έρνι και ο Ρέιμοντ πυροβολούν και σκοτώνουν ζώα στον *Κύκνο*⁸³, κλπ. Παρ' όλα αυτά οι «καλοί» ήρωες των αφηγήσεων του Dahl επιλέγουν συνήθως να μη χρησιμοποιήσουν βία. Έτσι για παράδειγμα, ενώ οι στρατιωτικοί επιμένουν να βομβαρδίσουν και να σκοτώσουν τους Γίγαντες στον Μ.Φ.Γ., η βασίλισσα επιμένει πως επειδή εκείνοι είναι δολοφόνοι αυτό δεν αποτελεί δικαιολογία για να γίνουν και οι ίδιοι.

Παράλληλα με τη χρήση βίας, είναι και η τιμωρία στο τέλος των ιστοριών. Στις αφηγήσεις του Dahl καθένα από τα παιδιά και τους ενήλικες που αντιπροσωπεύουν το κακό και την αδικία τιμωρούνται στο τέλος, ενώ συγχρόνως προβάλλονται ως καρικατούρες. Για παράδειγμα, στη *Ματίλντα* η Τράντσμπουλ εγκαταλείπει την πόλη της, αφού πρώτα ταπεινώνεται μπροστά σε όλους τους μαθητές. Οι Μάγισσες, στην ομώνυμη ιστορία, μεταμορφώνονται σε σιχαμερά ποντίκια. Οι Γίγαντες στον Μ.Φ.Γ. συλλαμβάνονται και φυλακίζονται σε έναν βαθύ λάκκο και τα παιδιά στον *Τσάρλι και το εργοστάσιο σοκολάτας* απομακρύνονται ένα- ένα από το εργοστάσιο, ενώ οι Ούμπα- Λούμπα ζητωκραυγάζουν και τραγουδούν χαρούμενοι γι αυτό. Οι αρνητικοί χαρακτήρες, λοιπόν, στην αρχή καταφέρνουν να σκορπίσουν τον τρόμο τους, χρησιμοποιώντας πολλές φορές βία, όμως στο τέλος παίρνουν το μάθημά τους και τιμωρούνται. Η τιμωρία χαρακτηρίζεται και αυτή από τους κριτικούς ως σαδιστικό μοτίβο που επαναλαμβάνεται στις αφηγήσεις του Dahl.

Αξιοσημείωτο είναι, όμως, ότι η ποινή της τιμωρίας δε συναντάται αυτούσια στο κείμενο, αλλά εμπλέκεται με το σατιρικό και το φανταστικό στοιχείο και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ιστορίας. Επιπλέον, ακόμη και αν δίδεται η εντύπωση ότι ο συγγραφέας συνδέει την καλοσύνη με την εξωτερική εμφάνιση με κίνδυνο ο αναγνώστης να συνδέσει την ποιότητα του χαρακτήρα με αυτή, οι υπερβολικές περιγραφές σε αυτό το επίπεδο θυμίζουν τα κλασικά παραμύθια, όπου οι κακές μάγισσες είναι πάντα γερασμένες και άσχημες, ενώ οι ήρωες νέοι και όμορφοι. Τα παιδιά αγαπούν πολύ τα παραμύθια και η χρήση αυτού του μοτίβου κάνει τις ιστορίες

⁸⁰ J. Culley, 1991, ό.π., σ. 59

⁸¹ R. Dahl, *Ο ΜΦΓ*, 1990, σ. 65

⁸² Στο ίδιο, σ. 66

⁸³ R. Dahl, «Ο κύκνος», στο *Η υπέροχη ιστορία του Χένρι Σούγκαρ*, 1995

του Dahl πιο οικείες στους αναγνώστες. Πολύ σημαντικό ρόλο, όμως, παίζει το στοιχείο της σάτιρας στις έντονες περιγραφές της εξωτερικής εμφάνισης, το οποίο τελικά κατορθώνει να αποδυναμώσει την ποιή των αλαζονικών ηρώων.

2.3.1.5. Το χιούμορ και η γλώσσα: η λεκτική φαντασία στόχος της κριτικής

Το αυθεντικό χιούμορ και η γλωσσολογική πρωτοτυπία των αφηγήσεων του έχουν επίσης γίνει στόχος της κριτικής, καθώς οι συντηρητικοί κύκλοι χαρακτήρισαν τους νεολογισμούς του ασυναρτησίες και τα λογοπαίγνια του χυδαιότητες. Οι όποιες προτιμήσεις αναφορικά με το χιούμορ είναι καθαρά υποκειμενικές, πιστεύω, όμως, πως οι συγκεκριμένες ενστάσεις είναι ανυπόστατες. Το ιδιότυπο χιούμορ του, το οποίο είναι διάσπαρτο στις αφηγήσεις του, θυμίζει περισσότερο «χιούμορ αγοριών», χρησιμοποιώντας αρκετές λέξεις «τουαλέτας», οι οποίες είναι πολύ συνηθισμένες σε αυτές τις ηλικίες στις οποίες απευθύνονται τα βιβλία του. Παρ' όλα αυτά, οι περιγραφές του Dahl ποτέ δε γίνονται ακαλαίσθητες.

Επιπλέον, κατά την κριτική, ένα από τα χαρακτηριστικά ενός «καλού» βιβλίου για παιδιά είναι να μη χαρακτηρίζεται από λεξιπενία. Οι αφηγήσεις του Dahl, όμως, δε θα μπορούσαμε σε καμία περίπτωση να υποστηρίξουμε ότι είναι φτωχές λεξιλογικά. Ο ίδιος ο συγγραφέας χρησιμοποιεί επιπλέον και λέξεις που έχει ο ίδιος επινοήσει, σαν άλλος λεξιπλάστης. Τα γλωσσικά τεχνάσματα και οι νεολογισμοί του, οι οποίοι αποτελούν ειδική κατηγορία, διεγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών και συμβάλλουν στην πολυπόθητη κάθαρση. Για τον ίδιο τον συγγραφέα η χρήση αυτών των λέξεων ήταν ένας τρόπος να σιγουρευτεί πως οι αναγνώστες του δε θα βαριόντουσαν διαβάζοντας τα βιβλία του. Παραδείγματα αυτών των νεολογισμών, που στα αγγλικά περιγράφονται με τον όρο *Gobblefunk* υπάρχουν πάρα πολλά και μάλιστα κυκλοφόρησαν σε μία συλλεκτική έκδοση του λεξικού της Οξφόρδης με αφορμή την επέτειο των 100 χρόνων από τη γέννηση του Dahl⁸⁴. Για παράδειγμα, ο Μ.Φ.Γ., στην αφήγηση όπου η *Gobblefunk* είναι εντονότερη από ό,τι σε οποιαδήποτε άλλη, αποκαλεί τους στρατιωτικούς *bootboggles*⁸⁵, που στα ελληνικά αποδίδεται με τη λέξη *καρβανάδες*⁸⁶, η οποία αποτελεί λέξη αργκό του στρατού. Η σύνθετη λέξη που δημιούργησε ο Dahl έχει ως α' συνθετικό τη λέξη *boot* που είναι η αρβύλα που φοράνε οι στρατιωτικοί, και ως β' συνθετικό το επίθετο *boggler* που σημαίνει φοβητσιάρης. Στην αφήγηση οι 2 αρχηγοί του στρατού ξηράς και της Αεροπορίας παρουσιάζονται ελαφρώς τρομοκρατημένοι από την ιστορία του Μ.Φ.Γ., οπότε ο Dahl συνδύασε αυτά τα στοιχεία και έφτιαξε τη λέξη του.

Τα λογοπαίγνια του Dahl παίζουν με την ορθογραφία των λέξεων, τις πολλαπλές σημασίες τους και τις ομόηχες λέξεις, δεν εμπεριέχουν τον παραμικρό υπαινιγμό σεξουαλικού τύπου, ενώ παράλληλα δε χρησιμοποιούνται ποτέ άσεμνες φράσεις στα παιδικά του βιβλία. Είναι το αποτέλεσμα της συνάντησης του ονειρικού κόσμου του Dahl με τα συνηθισμένα επίθετα της γραμματικής. Για παράδειγμα, ο Μ.Φ.Γ. ενημερώνει τη Σόφη ότι πολύ συχνά κάνει λάθος και ότι δεν μπορεί να είναι πάντα

⁸⁴ Το λεξικό αυτό, το οποίο ονομάζεται *The Oxford Roald Dahl Dictionary* περιέχει περίπου 8000 λήμματα προερχόμενα από τις λέξεις που ο Dahl χρησιμοποιούσε συχνά στις αφηγήσεις του, τους χαρακτήρες των ιστοριών του και άλλες λέξεις που υπάρχουν σε αυτές. Χρειάστηκαν περίπου 5 χρόνια για να ολοκληρωθεί η συγγραφή του λεξικού.

⁸⁵ R. Dahl, *The BFG*, 1982, ό.π., σ. 180

⁸⁶ R. Dahl, *Ο ΜΦΓ*, 1990, ό.π., σ. 200

ακριβός, αλλά μερικές φορές είναι και *φθηνός*⁸⁷ (Quiet often I is *left* instead of *right*⁸⁸, στο πρωτότυπο κείμενο). Η διπλή σημασία της λέξης *right* που σημαίνει σωστός, αλλά και δεξιός δημιούργησαν αυτό το λογοπαίγνιο, το οποίο η μεταφράστρια Βούλα Μάστορη απέδωσε με τη χρήση δύο ομόηχων λέξεων, του επιθέτου ακριβός και του επιρρήματος ακριβώς. Μάλιστα πολλές φορές ο Μ.Φ.Γ. ρωτάει τη Σόφη αν είναι ακριβός ή φθηνός, δηλαδή αν έχει δίκιο ή άδικο. Σε κάποιο άλλο σημείο μαθαίνουμε ότι κατά τους Γίγαντες οι άνθρωποι από τον Παναμά έχουν γεύση καπέλου⁸⁹. Εδώ ο Dahl έφτιαξε ένα λογοπαίγνιο και απέδωσε στον λαό του Παναμά τη γεύση που να ταιριάζει στο περίφημο εξαγωγίμο προϊόν τους. Τέλος, ένα ακόμα χαρακτηριστικό λογοπαίγνιο αποτελεί η φράση που χρησιμοποιεί ο Μ.Φ.Γ. για να πει «άνθρωποι». Στα αγγλικά ο κανονικός όρος είναι *human being*, που σημαίνει ανθρώπινο ον, όμως ο Μ.Φ.Γ. αντί για τη λέξη *being* χρησιμοποιεί την ομόηχη *bean*, η οποία σημαίνει φασόλι. Το λογοπαίγνιο αυτό μεταφράζεται από τη Βούλα Μάστορη ως *ανθρωπακάκια*, αντί της λέξης *ανθρωπάκια*.

Ο Dahl δημιουργεί λέξεις μακριά από τους κανόνες των λεξικών και της γραμματικής. Η γλώσσα των βιβλίων του, επομένως, έρχεται σε αντίθεση με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στα σχολικά βιβλία. Παλαιότερα κλασικά έργα, όπως ο *Πινόκιο* του Collodi ή το *Παραμύθι χωρίς όνομα* της Πηνελόπης Δέλτα⁹⁰ είχαν επιχειρήσει να συμμορφωθούν με τους κανόνες μιας γλώσσας που προβαλλόταν ως νόρμα, ή να αποτελέσουν τα ίδια το γλωσσικό πρότυπο, το οποίο σε καμία περίπτωση δε θα έπρεπε να διαφωνεί με ό,τι μάθαινε ένα παιδί στο σχολείο στο μάθημα της γραμματικής⁹¹. Τα παιδικά βιβλία του Dahl από την άλλη, ξεπερνούν τη μονοδιάστατη πολιτική ορθότητα και την πειθαρχία σε συγκεκριμένη δεοντολογία και στοχεύουν στη φαντασία, καθώς και ο ίδιος διαθέτει πλούσια γλωσσοπλαστική φαντασία. Το παιχνίδι ανάμεσα στις ομόηχες λέξεις και στον κυριολεκτικό και μεταφορικό λόγο που παίζει ο Μ.Φ.Γ. και η Σόφη μάς φέρνει στο μυαλό το αντίστοιχο παιχνίδι που έπαιζε η Αλίκη με τον Χάμπτυ- Ντάμπτυ, στην *Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* του Carroll⁹².

Με βάση τα παραπάνω, επομένως, το χιούμορ του Dahl συνδυασμένο με τα ευφυή, κατά τη γνώμη μου, λογοπαίγνιά του και τους ευφάνταστους νεολογισμούς του, δημιουργούν και καλλιεργούν ένα κλίμα ευφορίας στον αναγνώστη και κάνουν την αφήγηση πιο θελκτική ιδιαίτερα για τα παιδιά, χωρίς να χρησιμοποιούνται ποτέ ακρότητες ή χυδαιότητες.

⁸⁷ R. Dahl, *Ο ΜΦΓ*, 1990, σ. 41

⁸⁸ R. Dahl, *BFG*, 1982, σ. 34

⁸⁹ R. Dahl, *Ο ΜΦΓ*, 1990, σ. 33

⁹⁰ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το *Παραμύθι χωρίς όνομα* της Π. Δέλτα χρησιμοποιήθηκε ως παρα-σχολικό βιβλίο, βλ. Α. Ζερβού, *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, 1992, σσ. 144- 148

⁹¹ Α. Ζερβού, «Ευγένιος ο παρωδός, της εποχής μας κληρωτός ή οι περιπέτειες των λέξεων και των κειμένων», στο *Κείμενα*, τ. 6, 2007.

⁹² «Όταν εγώ χρησιμοποιώ μια λέξη σημαίνει ακριβώς ό,τι διαλέγω να σημαίνει- τίποτα περισσότερο, τίποτα λιγότερο», λέει με υπεροπτικό ύφος ο Χάμπτυ- Ντάμπτυ στην Αλίκη. Αντίστοιχα και ο Μ.Φ.Γ. λέει στη Σόφη ότι «Οι σημασίες δεν έχει σημασία», όταν μιλάει και εκείνη δεν καταλαβαίνει τι εννοεί, ενώ παρακάτω της εξηγεί πως «Το τι εννοεί εγώ και το τι λέει είναι δύο διαφορετικά πράγματα». Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον λόγο που εκφέρει ο Χάμπτυ- Ντάμπτυ βλ. Α. Ζερβού, *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, 1992, σσ. 102- 108

2.3.2. Τα παιδιά επιλέγουν τον Dahl

Συνοψίζοντας, όσον αφορά στις αφηγήσεις του Dahl, θα λέγαμε ότι η κριτική που τους έχει ασκηθεί ως προς τις παραπάνω κατευθύνσεις εξετάζει «επιμέρους» στοιχεία έξω από το γενικότερο πλαίσιο της αφήγησης. Έτσι, το κάθε απόσπασμα που εξετάζεται αποκομμένο από το ευρύτερο πλαίσιο λαμβάνει ερμηνείες που αποκλίνουν από το μήνυμα του κειμένου. Ακόμη, οι επικριτές δε λαμβάνουν υπόψη την οπτική γωνία των παιδιών- αναγνωστών, αλλά ασκούν την κριτική τους στηριζόμενοι αποκλειστικά στη δική τους οπτική, αυτή του ενήλικα που βλέπει το παιδικό βιβλίο κυρίως ως μέσο αγωγής. Οι ενήλικοι, επίσης, συχνά αποδοκιμάζουν πολλές ιστορίες, καθώς τις βρίσκουν άνοστες, σε αντίθεση με τα παιδιά που τις λατρεύουν λόγω και των διαφορών στην ψυχολογία τους⁹³.

Ο ίδιος ο συγγραφέας, επιπλέον, δεν προσπάθησε ποτέ να ωραιοποιήσει την πραγματικότητα, επειδή γράφει για παιδιά. Ο κόσμος μπορεί να κρύβει άσχημα περιστατικά και εμπειρίες και η ζωή μπορεί πολλές φορές να γίνει σκληρή, κάτι που ο ίδιος γνωρίζει από πρώτο χέρι. Αυτό που θεωρούσε χειρότερο και τρομακτικότερο για ένα παιδί, είναι να του λες ψέματα, διότι θα το καταλάβει σίγουρα. Επιπλέον, η φαντασία των παιδιών είναι ικανή να φτιάξει σενάρια πολύ χειρότερα από την πραγματικότητα, οπότε το να αποκρύπτεις και να ωραιοποιείς στοιχεία πολύ συχνά έχει το αντίθετο από το επιθυμητό αποτέλεσμα⁹⁴. Με το να έχει ζήσει μια ζωή γεμάτη από δυσάρεστα περιστατικά, πολλές φορές χειρότερα από όσα αντιμετωπίζουν οι ήρωές του, γνωρίζει ότι τα παιδιά ήδη καταλαβαίνουν πόσο σκληρή μπορεί να γίνει η ζωή. Έτσι, η δουλειά του δεν είναι να τα προστατέψει από την πραγματικότητα, αλλά να τους δείξει πως μέσα σε αυτή την ασχήμια υπάρχει ο χώρος για το γέλιο και την ελπίδα.

Τα παιδιά αγαπούν τις ιστορίες του. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τους την επιλογή αποτελεί και η παρουσία φανταστικών στοιχείων μέσα στην ιστορία. Η δημιουργία της μαγικής ατμόσφαιρας έλκει τους μικρούς αναγνώστες, ενώ παράλληλα, τα φανταστικά και μαγικά στοιχεία που χρησιμοποιεί, όπως οι μαγικές δυνάμεις, η υπερβολή στις περιγραφές, η τιμωρία και η νίκη του καλού απέναντι στο κακό, δομούνται πάνω στο μοτίβο των κλασικών παραμυθιών, με τα οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή από τη νηπιακή τους ηλικία.

Η ικανότητά του να μεταμορφώνει την προσωπική του άποψη για τον κόσμο με εργαλείο το χιούμορ και τη φαντασία, αποτέλεσε στοιχείο έλξης για εκατομμύρια παιδιά, εφήβους και ενήλικες ανά τον κόσμο. Όπως είχε χαρακτηριστικά παρατηρήσει ο ίδιος ο Dahl, ποτέ δεν είχε δεχθεί διαμαρτυρίες από τα ίδια τα παιδιά και εκείνο που πάντα εισέπραττε ήταν τα χαμόγελά τους, το κέφι τους και η απόλαυση της ανάγνωσης των ιστοριών του⁹⁵. Θέματα που στιγμάτισαν το συγκείμενο της εποχής του, όπως η αντίληψη των ενηλίκων γύρω από τη

⁹³ M. I. West, «The Grotesque and the Taboo in Roald Dahl's Humorous Writings for Children», στο *Children's Literature association Quarterly*, Vol. 15, Issue 3, διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://muse.jhu.edu/article/249138>, (ανάκτηση 20/05/2018)

⁹⁴ J. Yabroff, «Why Roald Dahl never sugar-coated his stories for kids», *Signature* (12/09/2016), διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο www.signature-reads.com, (ανάκτηση 20/05/2018)

⁹⁵ W. H. Honan, «Roald Dahl, Writer, 74 Is Dead; Best Sellers Enchanted Children», στο *The New York Times* (24/11/1990), διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.nytimes.com/1990/11/24/obituaries/roald-dahl-writer-74-is-dead-best-sellers-enchanted-children.html> (ανάκτηση 20/05/2018)

διαπαιδαγώγηση των παιδιών, αποτυπώνονται στις ιστορίες του και δίνουν στους νεότερους αναγνώστες τη δυνατότητα να σκεφτούν κριτικά αναφορικά με τη δική τους πραγματικότητα.

Ως ένας κατεξοχήν μοντέρνος συγγραφέας, ο Dahl αποτυπώνει στο έργο του την εξέλιξη μιας ολόκληρης εποχής, το πέρασμα της παιδικής λογοτεχνίας από τον συντηρητισμό στην προοδευτικότητα και την απελευθέρωση του γραπτού λόγου από εκφραστικούς περιορισμούς. Γνωρίζει ότι το χιούμορ λειτουργεί στα παιδιά ως μέσο διαχείρισης του θυμού και της επιθετικότητάς τους, συναισθήματα προερχόμενα από τους ενήλικες, τους οποίους αρέσκει να πειράζει, παρουσιάζοντας ως καρικατούρες και ανόητους⁹⁶. Οι ήρωες των αφηγήσεών του είναι ώριμοι, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και επαναστατούν απέναντι στην καταπίεση των ενηλίκων και αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο τον επιλέγουν τα παιδιά.

Με αφετηρία τη σκέψη ότι η Λογοτεχνία διδάσκει όταν δε διδάσκεται, τα παιδικά βιβλία του Roald Dahl, πιστά στο πνεύμα του διαφωτισμού για παιδιά, δεν αρκούνται στο να ενημερώσουν απλώς τους αναγνώστες για το τι συμβαίνει στη σύγχρονή τους κοινωνία, αλλά κάνουν τόσο μεγάλη εντύπωση, καμιά φορά με ιδιαίτερα έντονο τρόπο, ώστε να καταγγείλουν τις δυσκολίες και τις αδικίες αυτές. Ουσιαστικά παρουσιάζουν, όπως θα δούμε και παρακάτω, την ανθρώπινη κατάσταση στις πραγματικές της διαστάσεις, μακριά από εξωραϊσμούς ή εξιδανικεύσεις. Οι αρνητικές εκφάνσεις της σύγχρονης ζωής, η αποξένωση, η βία, η αυταρχική διαπαιδαγώγηση και οι πολεμικές συρράξεις, δεν ωραιοποιούνται επειδή απευθύνονται σε μικρά παιδιά. Έτσι, είκοσι οχτώ χρόνια μετά τον θάνατό του, ο Dahl εξακολουθεί να παραμένει σύγχρονος τόσο για τη θεματολογία του, όσο και για τον τρόπο με τον οποίο την εκφράζει.

⁹⁶ Α. Πυργιωτάκη, 2013, ό.π., σ. 171

3. Σχολική πραγματικότητα

3.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Λογοτεχνία

Το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) ή Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) των σχολείων στις διάφορες χώρες βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο των συντακτών του, αλλά και των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, των μαθητών και των γονέων τους και άλλων ενδιαφερόμενων, γιατί αποτελεί μια θεμελιώδη διάσταση της όλης διαδικασίας της εκπαίδευσης⁹⁷.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, Α.Π. είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές⁹⁸. Άλλοι, πιο πρόσφατοι ορισμοί, που προέρχονται κυρίως από τις αγγλοσαξονικές χώρες, προσδίδουν στο Α.Π. μια ευρύτερη έννοια. Έτσι, το Α.Π. μπορεί να υποδηλώνει το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των μέσων που χρησιμοποιούνται για να γίνει η μεταβίβαση του περιεχομένου των μαθημάτων στον μαθητή⁹⁹ ή ακόμα και το σύνολο των εμπειριών που οι μαθητές αποκτούν κατά τη διάρκεια ορισμένης εκπαίδευσης, σκοπός της οποίας είναι να επιτύχει γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους και να εξοπλίσει τους μαθητές με ειδικές γνώσεις¹⁰⁰.

Σύμφωνα με άλλες απόψεις το Α.Π. είναι όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών, για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη της μετάδοσής τους¹⁰¹, κι έτσι θα πρέπει να δίνεται σημασία και στις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν για τη μετάδοση του περιεχομένου των μαθημάτων.

Τέλος, η εξάπλωση της προοδευτικής εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες του κόσμου επηρέασε άμεσα και την όλη αντίληψη σχετικά με το τι είναι Α.Π.¹⁰². Έτσι, υποστηρίζεται ότι το σχολείο πρέπει να εκμεταλλεύεται τον πλούτο των γνώσεων, των εμπειριών και των παραστάσεων που φέρουν μαζί τους οι μαθητές όλων των ηλικιών από τη ζωή τους και από τα όσα έχουν γνωρίσει στην οικογένειά τους και στο περιβάλλον όπου ζουν και ότι αυτά πρέπει να συνδυάζονται με εκείνα που περιλαμβάνονται στο Α.Π.¹⁰³.

Την τελευταία άποψη ασπάζονται και διευρύνουν αρκετοί σύγχρονοι εκπαιδευτικοί¹⁰⁴, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι το σχολείο δεν πρέπει απλώς να προετοιμάζει τους νέους για τη ζωή, αλλά κυρίως οφείλει να είναι ένας χώρος αληθινής κοινωνικής ζωής. Κάτι τέτοιο, όπως είναι φυσικό, απαιτεί ένα άλλο είδος

⁹⁷ Γ. Φλουρής, *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*, 2005, σ. 9

⁹⁸ Ν. Μελανίτης, *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Εν Αθήναις*, 1976, σ.292

⁹⁹ J. Saylor, W. Alexander και A. Lewis, *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, 1981

¹⁰⁰ P. Taylor και C. Richards, *An Introduction to Curriculum Studies*, 1979, σ. 25

¹⁰¹ K. Ryan και J. Cooper, *Those who can, Teach*, 1980

¹⁰² Γ. Φλουρής, *ό.π.*, σ. 11

¹⁰³ J. Dewey, *Experience and Education*, 1971

¹⁰⁴ Αυτή την άποψη ασπάζομαι και εγώ. Η διδακτική πρόταση και οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν είναι βασισμένες στις ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και τα διαφορετικά γούστα των συγκεκριμένων μαθητών, ώστε να αποτελέσουν κίνητρο για την περαιτέρω ενασχόλησή τους με τη Λογοτεχνία

προγράμματος, πολύ διαφορετικό από εκείνο που εφαρμοζόταν κατά το παρελθόν στα σχολεία.

Από τα παραπάνω είναι δυνατή η διάκριση ενός λανθάνοντος τεχνικού ενδιαφέροντος, όσον αφορά στο Α.Π.. Στους περισσότερους από τους ορισμούς κατέχει σημαντικό ρόλο ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός του, οι οποίοι υπάρχουν έξω από τις μαθησιακές εμπειρίες που συνιστούν τη σχολική ζωή των μαθητών¹⁰⁵. Μέσα από τις δεξιότητες του δασκάλου θα υλοποιηθεί αυτό το σχέδιο ή οι μαθησιακοί στόχοι του Α.Π., έτσι ώστε να μεταδοθεί η επιθυμητή γνώση στον μαθητή.

Η δράση του δασκάλου σε ένα Α.Π. αυτής της μορφής είναι προσανατολισμένη προς ένα προϊόν, είτε αυτό είναι κάποια καλή συμπεριφορά, μια καλογραμμένη έκθεση ή ένα σωστό σύνολο υπολογισμών. Όσο πιο συγκεκριμένοι είναι οι στόχοι και όσο πιο ξεκάθαρο το Α.Π., τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να μοιάζει το προϊόν με αυτά που είχαν στο μυαλό τους οι συντάκτες, όταν έφτιαχναν τους στόχους.

Αντιθέτως, ένα Α.Π. που ξεκινά από τις εμπειρίες των μαθητών δεν επικεντρώνεται σε ψευδο-προβλήματα που θέτει ο δάσκαλος στους μαθητές, αλλά τους φέρνει αντιμέτωπους με προβλήματα και καταστάσεις της καθημερινότητάς τους. Έτσι, καθώς αυτοί αντιμετωπίζουν όλο και περισσότερες καταστάσεις που έχουν σχέση με τον εαυτό τους και τον κόσμο τους, νιώθουν όλο και περισσότερο την πρόκληση, αλλά και την υποχρέωση να ανταποκριθούν στην πρόκληση αυτή¹⁰⁶.

Συνοψίζοντας, το Α.Π. είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, ο οποίος γίνεται σε διάφορα επίπεδα. Όλα τα Α.Π. ασκούν μια πολιτική και κοινωνική λειτουργία και εκφράζουν την εποχή τους. Το Α.Π. της σύγχρονης εποχής διαφέρει σημαντικά από τα αντίστοιχα της δικτατορίας των συνταγματαρχών ή της μεταπολίτευσης, για παράδειγμα, και προσπαθεί να σταθεροποιήσει το εκάστοτε πολιτικό και κοινωνικό σύστημα¹⁰⁷. Αυτό εξασφαλίζει την ενότητα και την ομοιογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και ένα κοινό επίπεδο εκπαίδευσης στα παιδιά ολόκληρης της χώρας. Επιπλέον, μέσω των Α.Π. διοχετεύονται προς τους εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστικές ιδέες σχετικές με τη διδασκαλία και αποτελούν την επαγγελματική «πυξίδα» των εκπαιδευτικών.

Στο σχολείο συναντάται το Α.Π. με δύο μορφές: το επίσημο Α.Π. και το ανεπίσημο ή κρυφό Α.Π.. Το επίσημο Α.Π. είναι αυτό το οποίο υπάρχει σε μορφή υπουργικής απόφασης και ως ειδικό τεύχος για εφαρμογή στα σχολεία. Με βάση αυτό οι εκπαιδευτικοί ρυθμίζουν την καθημερινή τους εργασία, έτσι ώστε να επιτύχουν τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης. Όλες οι ενέργειες και οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού και των μαθητών, αλλά και όλες οι δραστηριότητες της σχολικής τάξης κινούνται μέσα σε πλαίσια τα οποία καθορίζονται από το επίσημο Α.Π..

¹⁰⁵ S. Grundy, *Αναλυτικό πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις;*, 2003, σ. 39

¹⁰⁶ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 1972, σ. 54

Το σχολείο, άλλωστε, πρέπει να προετοιμάζει τους μελλοντικούς πολίτες της χώρας να αναλάβουν δράση και να προσπαθήσουν να βελτιώσουν τα κακώς κείμενα της κοινωνίας

¹⁰⁷ Ι. Βρεττός και Α. Καψάλης, *Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρία, έρευνα και πράξη*, 2009, σ. 93

Το ανεπίσημο ή κρυφό Α.Π. λειτουργεί ως συμπληρωματικό του επίσημου και αναφέρεται κυρίως στις μη προσχεδιασμένες επιδιώξεις της εκπαίδευσης¹⁰⁸. Είναι αυτό που συνήθως εφαρμόζεται και οδηγεί σε διαφοροποίηση των μαθητών, με αποτέλεσμα ο καθένας να δέχεται και να βιώνει ένα διαφορετικό Α.Π.. Σε αυτό εμπειρεύεται και παίζει σημαντικό ρόλο η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η σχέση και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, οι διάφορες διαδικασίες ή τεχνικές που αναπτύσσονται εντός ή εκτός του σχολείου και αναφέρονται στην απόκτηση αξιών και στάσεων, στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, κλπ.

3.2. Η ανάγκη για έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο- Αφετηρίες

3.2.1. Η γλωσσολογική προσέγγιση της Λογοτεχνίας

Το επίσημο Α.Π.Σ. για το Δημοτικό σχολείο, πάνω στο οποίο βασίστηκε ο σχεδιασμός των σχολικών βιβλίων, θέτει εξαρχής τον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας, ο οποίος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον γραπτό και τον προφορικό λόγο ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και στην ευρύτερη κοινωνία τους¹⁰⁹.

Η διδασκαλία, όμως, της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει αρκετά προβλήματα, κυρίως λόγω της σύνδεσης της έννοιας της διδασκαλίας με εκείνη της λογοτεχνίας¹¹⁰. Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία συνυφασμένη με τη μετάδοση της γνώσης, ενώ η λογοτεχνία αποτελεί δημιουργία σε συνάρτηση με τον θαυμασμό και την απόλαυση που προκαλεί στον δέκτη της¹¹¹. Επιπλέον, το γεγονός ότι η λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο ταυτίζεται με το γλωσσικό μάθημα, την περιορίζει μέσα σε αυτό. Εμείς, όμως, πιστεύουμε στον ενοποιητικό χαρακτήρα της λογοτεχνίας και θεωρούμε πως ο λογοτεχνικός λόγος μπορεί να ξεπεράσει τα στεγανά που χωρίζουν τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου και να επεκταθεί και σε άλλα αντικείμενα, ενώνοντάς τα.

Ο Wittgenstein υποστήριζε πως «τα όρια της γλώσσας μου είναι τα όρια του κόσμου μου» και επομένως μπορούμε να πούμε μόνο όσα σκεφτόμαστε. Η σκέψη μας απεικονίζει την πραγματικότητα, τον κόσμο μας, ενώ αυτά για τα οποία δεν μπορούμε να μιλήσουμε, τα α-νόητα, προφανώς δεν ανήκουν στον πραγματικό κόσμο¹¹². Διευρύνοντας και διασκευάζοντας τη φράση αυτή, θα μπορούσαμε να πούμε πως «*Τα όρια του κόσμου μου είναι τα όρια των λογοτεχνικών αφηγήσεων που γνωρίζω*¹¹³». Οι λογοτεχνικές αφηγήσεις, επομένως, μας δίνουν τη δυνατότητα να

¹⁰⁸ Γ. Φλουρής, *ό.π.*, σ. 74

¹⁰⁹ ΔΕΠΠΣ Ελληνικής Γλώσσας και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ΥΠΕΘ-Π.Ι., 2003

¹¹⁰ Α. Κατσίκη- Γκίβαλου, «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου, 2006, σσ. 35-41

¹¹¹ Ε. Χαβάκη, *Η διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, 2015

¹¹² L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, 1987, σσ. 69- 73

¹¹³ Α. Ζερβού, «Διαμορφώνοντας αναγνώστες στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης», στο *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία- Πραγματικότητα & Προοπτικές*, Διάδραση, 2013, σσ. 513- 518

έρθουμε σε επαφή με άλλους «κόσμους», διευρύνοντας τα όρια της γλώσσας μας. Θα μπορούσε, φυσικά, να ισχύει και το αντίθετο. Οι λογοτεχνικές αφηγήσεις διευρύνουν και εμπλουτίζουν τις γλωσσικές μας ικανότητες. Έτσι, κι εμείς με τη σειρά μας διευρύνουμε τα όρια του κόσμου μας, αφού πια μπορούμε να μιλήσουμε για περισσότερα γεγονότα, για περισσότερες «απεικονίσεις» του πραγματικού κόσμου¹¹⁴.

Μεταφέροντας τις παραπάνω σκέψεις στη σχολική πραγματικότητα και στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο, θα λέγαμε πως οι λογοτεχνικές αφηγήσεις των μαθητών μας μπορούν να εμπλουτιστούν, μόνο όταν η λογοτεχνία ξεφύγει από τα στενά καθορισμένα γι αυτήν πλαίσια. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να υπερβεί τα όρια του Γλωσσικού μαθήματος και να διεισδύσει και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως στην Ιστορία, στα Θρησκευτικά, ακόμα και στα Μαθηματικά και τη Φυσική.

Η λογοτεχνία, επομένως, πέρα από τον στόχο της τέρψης και της απόλαυσης μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα ανάμεσα στη γνώση και τη γνωριμία του παιδιού με τη γύρω πραγματικότητα, καθώς το λογοτεχνικό κείμενο, εκτός από το ότι διεγείρει τη φαντασία του παιδιού, του επιτρέπει να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα που γεννά η φαντασία και η περιέργειά του¹¹⁵. Είναι ικανή, επομένως, να βοηθήσει στην ολόπλευρη διαμόρφωση του μαθητή.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη Λογοτεχνία, στόχος με βάση το Α.Π.Σ. είναι οι μαθητές, μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα με τα οποία θα έρθουν σε επαφή, να διευρύνουν την αναγνωστική τους ικανότητα, να απολαμβάνουν τον λόγο ως έργο τέχνης, να κατανοήσουν τα όρια και τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας, να εξοικειωθούν με τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει, να εξοικειωθούν με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων, να αποδίδουν το νόημα των κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή¹¹⁶. Επιπλέον, γίνεται λόγος για διακειμενική προσέγγιση των κειμένων, για μελέτη των στοιχείων της μορφής και της δομής τους χωρίς σχολαστικισμό, καθώς και για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στα πλαίσια και άλλων μαθημάτων.

Οι παραπάνω στόχοι δίνουν έμφαση στη γλωσσολογική προσέγγιση της λογοτεχνίας, παραβλέποντας αυτό που ο Barthes ονόμαζε απόλαυση και ηδονή του κειμένου, η οποία δεν είναι αναγώγιμη στη γραμματική (φαινο-κειμενική) λειτουργία του¹¹⁷. Ως απόλαυση ορίζεται η μορφή της γλώσσας, η οποία έχει καθοριστεί ως σωστή από το σχολείο, την κουλτούρα ή τη λογοτεχνία, ενώ ως ηδονή χαρακτηρίζεται το συναίσθημα που προέρχεται από το καινούριο, αυτό που εκπλήσσει τον αναγνώστη και που δε συμφωνεί με τους κανόνες.

Παρ' όλο που η απόλαυση των κειμένων αναφέρεται ως στόχος από το Α.Π.Σ., όλοι οι υπόλοιποι φανερώνουν ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας περιορίζεται ή ακόμα και εξαντλείται στην ανάλυση της δομής, του περιεχομένου και της γραμματικής. Όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, ένας τέτοιος τρόπος αντιμετώπισης της λογοτεχνίας δεν

¹¹⁴ Ε. Χαβάκη, 2015, ό.π.

¹¹⁵ Στο ίδιο

¹¹⁶ ΔΕΠΠΣ Ελληνικής Γλώσσας και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ΥΠΕΘ-Π.Ι., 2003

¹¹⁷ R. Barthes, Η απόλαυση του κειμένου, 1977, σ.29

προσφέρει στους μαθητές καμία ευχαρίστηση, διασκέδαση ή απόλαυση, το μάθημα καθίσταται ανιαρό και δε βοηθά τους μαθητές να αγαπήσουν τη λογοτεχνία.

Ο εκπαιδευτικός ο οποίος θα επιλέξει να διδάξει λογοτεχνία στους μαθητές του, θα πρέπει να έχει ως απώτερο σκοπό να τους κάνει να την αγαπήσουν, προσφέροντάς τους κείμενα που θα απολαύσουν, που θα τους διασκεδάσουν και δε θα κάνουν την όλη διαδικασία να μοιάζει με ένα ακόμα ανιαρό και καταπιεστικό μάθημα. Θα πρέπει να σεβαστεί την απόλαυση που ο κάθε αναγνώστης έχει δικαίωμα να βιώσει διαβάζοντας ένα κείμενο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές είναι πολύ πιθανόν ότι θα επιλέξουν να έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνία και εκτός του σχολικού προγράμματος. Γενικεύοντας την παραπάνω θέση θα λέγαμε πως το σχολείο, που στόχο έχει την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, μπορεί και οφείλει να μυήσει τους μαθητές στην απόλαυση των κειμένων. Μπορεί και οφείλει, επομένως, να παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαφή του παιδιού με την παιδική λογοτεχνία, θέτοντας τις βάσεις για τη δημιουργία ανεξάρτητων ενήλικων αναγνωστών.

Θα ήταν, όμως, εξίσου λάθος σε μία τέτοια προσπάθεια να δινόταν η έμφαση αποκλειστικά στην απόλαυση της ανάγνωσης, παραμελώντας τη φιλολογική θεώρηση των κειμένων, καθώς έτσι παραγκωνίζεται η λογοτεχνικότητά τους. Η ιδιόμορφη χρήση του λόγου από τον εκάστοτε συγγραφέα, οι λεκτικές επιλογές του και η συγκινησιακή χρήση της γλώσσας που ενδεχομένως να έχει επιλέξει, είναι τα στοιχεία τα οποία καθιστούν ένα κείμενο λογοτεχνικό.

Τη δεκαετία του '70 στη Γερμανία, μέσα σε ένα κλίμα ευφορίας και αντιαυταρχισμού, επικρατούσε η άποψη ότι ένας έφηβος απολαμβάνει την ανάγνωση, μόνο όταν το κείμενο δεν τον δυσκολεύει ιδιαίτερα, αναφέρεται στα ενδιαφέροντα και τα προβλήματά του και απευθύνεται ειδικά σε αυτόν. Έτσι, η «λογοτεχνία για παιδιά και για νέους» εισβάλλει για πρώτη φορά θεαματικά στα σχολικά προγράμματα, ενώ παράλληλα γράφτηκαν μελέτες για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική των κειμένων αυτών. Ο στόχος ήταν από τη μία η οικείωση με το εξωσχολικό βιβλίο και η ευχαρίστηση από το διάβασμα, και από την άλλη η μύηση στα προβλήματα της σύγχρονης ζωής. Σκοπός της κίνησης αυτής ήταν το ακέραιο λογοτεχνικό κείμενο να λειτουργήσει ως αφετηρία για περαιτέρω διάλογο γύρω από σύγχρονα κοινωνικά θέματα, παρέβλεψε, όμως, εντελώς τη λογοτεχνικότητα των κειμένων¹¹⁸. Ένα κείμενο που δε δημιουργεί αντιστάσεις στον αναγνώστη και που δεν απαιτεί από αυτόν να «διαβάζει ανάμεσα στις γραμμές» δεν εγείρει αξιώσεις λογοτεχνικού κειμένου και ίσως δε θα έπρεπε να θεωρείται λογοτεχνία.

Χρειάζεται, επομένως, η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων να βρει τη χρυσή τομή και να ισορροπήσει ανάμεσα στην απόλαυση της ανάγνωσης, την κατανόηση του νοήματος και την ανάδειξη της λογοτεχνικότητας των κειμένων¹¹⁹. Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο σχολείο θα πρέπει, μέσω της ανάδειξης της πλοκής, των χαρακτήρων, των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ τους και γενικότερα των συμβάσεων του μυθιστορήματος, να οδηγεί τους μαθητές στην απόλαυση, την κατανόηση και την πρόσληψή του¹²⁰.

¹¹⁸ Α. Ζερβού, «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου, 2006, σσ. 15-34

¹¹⁹ Ε. Νικολουδάκη- Σουρή, «Η διδασκαλία του μυθιστορήματος: Θεωρητικές προϋποθέσεις», στο *Της Κρήτης... αφηγηματολογικές προσεγγίσεις*, 2003, σσ. 201- 210

¹²⁰ Στο ίδιο

Επίσης, βλέπουμε ότι, παρ' όλο που στο Α.Π.Σ. προβλέπεται η διδασκαλία της Λογοτεχνίας και στα πλαίσια άλλων μαθημάτων, είναι γεγονός ότι αυτή ταυτίζεται με το γλωσσικό μάθημα, κάτι που την κάνει να περιορίζεται μέσα σε αυτό. Ο χαρακτήρας, όμως, της λογοτεχνίας είναι ενοποιητικός και, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, θεωρούμε πως μπορεί να ξεπεράσει τα στεγανά που χωρίζουν τα διάφορα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου και να επεκταθεί σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, ενώνοντάς τα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα Μαθηματικά, η Ιστορία, οι Φυσικές επιστήμες και τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα μπορούν να εμπλουτιστούν και να διευρυνθούν, αν τα συνοδεύσουμε με λογοτεχνικές αφηγήσεις¹²¹.

3.2.2. Η λογοκρισία και η αποσπασματικότητα των λογοτεχνικών αφηγήσεων

Από όσα προηγήθηκαν έχει γίνει εμφανές ότι δεν είναι και τόσο εύκολο να χωρέσει το λογοτεχνικό κείμενο στο σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς να γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης του παιδαγωγισμού. Ένας ακόμα σκόπελος που χρειάζεται να αντιμετωπισθεί είναι η λογοκρισία και ο στείρος εγκυκλοπαιδισμός που χαρακτηρίζουν σε μεγάλο μέρος το εκπαιδευτικό σύστημα. Η λογοκρισία, μάλιστα, δεν αφορά μόνο στη δημιουργία και τη διακίνηση των λογοτεχνικών κειμένων, αλλά ακόμα και την ίδια την εισαγωγή τους στη σχολικά εγχειρίδια.

Από τη μία μεριά υπάρχει η *πολιτική λογοκρισία*, που παλαιότερα εφαρμόστηκε και σε απολυταρχικά καθεστάτα, για να απαγορευθούν βιβλία που θεωρούνταν ότι εξέφραζαν αντίθετες πολιτικές απόψεις και που είχε ως αποτέλεσμα την απαγόρευση κλασικών έργων και λαϊκών παραμυθιών που απευθύνονταν σε παιδιά¹²². Στις μέρες μας η πολιτική λογοκρισία σε συνδυασμό με τη δεοντολογία δίνουν έμφαση σε εθνοκεντρικές αφηγήσεις που στόχο έχουν να τονίσουν την αδιάσπαστη συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού και να καλλιεργήσουν εθνική συνείδηση και ομοιογένεια της εθνικής ταυτότητας, γι αυτό και προτιμώνται τα έργα Ελλήνων συγγραφέων, έναντι των ξένων. Επιπλέον, η *αυτολογοκρισία* ωθεί αρκετές φορές τους ανθολόγους των εγχειριδίων της Γλώσσας να γράφουν οι ίδιοι κείμενα πολιτικά ορθά, που να ανταποκρίνονται στον σύγχρονο τρόπο ζωής, με μαμάδες, για παράδειγμα, που δουλεύουν όλη μέρα, αλλά τις βοηθάνε οι σύζυγοι στις δουλειές του σπιτιού. Σε αφηγήσεις αυτού του είδους πολύ συχνά απουσιάζει ακόμα και η στοιχειώδης λογοτεχνικότητα, άρα και η ευαισθησία, η φυσικότητα και η πειστικότητα, κάτι που, βεβαίως, είναι σύνηθες σε σχολικά, αλλά και εξωσχολικά κείμενα με παιδαγωγικές προθέσεις που καταπιάνονται με θέματα «σύγχρονου προβληματισμού»¹²³.

Η *παιδαγωγική λογοκρισία*, από την άλλη, έχει ως στόχο να καταδείξει τα κριτήρια εκείνα που καθιστούν ένα βιβλίο κατάλληλο για τους μαθητές, σύμφωνα με παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους και γι αυτό παραβιάζει αφηγήσεις ώστε να είναι περισσότερο κατάλληλες για παιδιά, ενώ παράλληλα τις παρουσιάζει

¹²¹ Α. Ζερβού, «Διαμορφώνοντας αναγνώστες στο Πανεπιστήμιο Κρήτης», στο *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία- Πραγματικότητα & Προοπτικές*, 2013, σσ. 513- 518

¹²² Α. Ζερβού, «Παιδικό ανάγνωσμα και Λογοκρισία ή το παιχνίδι των κανόνων και των παραβιάσεων» στο *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα Κείμενα των Παιδικών μας χρόνων*, 1992, σσ. 13-14

¹²³ Α. Ζερβού, «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 2006, σ. 22

αποσπασματικά. Αυτός ο ακρωτηριασμός των αφηγήσεων, όρος που χρησιμοποιήθηκε από τον Genette, η άκαιρη και αποσπασματική παράθεση των αποσπασμάτων αντί του όλου, αλλοτριώνει και παραβιάζει εντελώς το αρχικό νόημα των κειμένων, ώστε να προβάλλει άλλα πιο «σύγχρονα» ζητήματα¹²⁴. Το αρχικό νόημα αυτών των κειμένων διαστρεβλώνεται, για να προβληθεί ένα άλλο που είναι πιο επιθυμητό με βάση την εκάστοτε θεματική ενότητα, με αποτέλεσμα οι ερμηνείες που διατυπώνονται να παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση από το αρχικό μήνυμα της αφήγησης και την οποιαδήποτε ενδεχόμενη πρόθεση του δημιουργού.

Η εκπαίδευση έχει παρέμβει υπέρ- ρυθμιστικά, εφαρμόζοντας την παραπάνω πρακτική, και στην επιλογή των κειμένων που ακρωτηριάστηκαν και «τακτοποιήθηκαν» στα Ανθολόγια. Τα αποσπάσματα του Ανθολογίου έχουν χωριστεί σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, προδιαθέτοντας κατ' αυτόν τον τρόπο μαθητές και εκπαιδευτικούς να κοιτάζουν το κείμενο υπό ένα συγκεκριμένο πρίσμα. Οι μαθητές περιορίζονται έτσι σε μία συγκεκριμένη ερμηνεία και στερούνται του δικαιώματος της ελεύθερης έκφρασης πάνω στο κείμενο, αλλά και της διαφορετικής πρόσληψής του. Επιπλέον, αυτή η πρακτική δημιούργησε ένα εγχειρίδιο μέσα σε μια λογική εκφυλισμένου εγκυκλοπαιδισμού¹²⁵, στο οποίο δε συνδέεται το απόσπασμα με την αρχική αφήγηση και, επομένως, δε γίνεται σχεδόν ποτέ το έναυσμα για να διαβάσουν οι μαθητές ακέραιο το βιβλίο.

Συγκεκριμένα, στο Ανθολόγιο της Ε' και ΣΤ' τάξης υπάρχει ένα απόσπασμα από τις *Μάγισσες* του Dahl. Ο τίτλος που έχει δοθεί στο απόσπασμα είναι *Η καρδιά ενός ποντικού*, ενώ παράλληλα βρίσκεται στη θεματική ενότητα με τίτλο «Η οικογένειά μας». Παρατηρούμε εδώ ότι οι συντάκτες του Ανθολογίου, με το να έχουν εντάξει το απόσπασμα στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, δίνουν από την αρχή το κεντρικό της νόημα, χωρίς να αφήνουν πολλά περιθώρια για τις υποκειμενικές ερμηνείες των μαθητών. Επιπλέον, με τις ερωτήσεις που ακολουθούν την ανάγνωση του κειμένου προσπαθούν να εκμαιεύσουν κατά κάποιον τρόπο τις απαντήσεις που να ταιριάζουν στη θεματική ενότητα. Έτσι, για παράδειγμα, η 1^η ερώτηση πάνω στο απόσπασμα ζητά να χαρακτηρίσουν οι μαθητές τη σχέση της γιαγιάς με τον ποντικό- εγγονό της και μάλιστα να βρουν λέξεις και φράσεις που να αιτιολογούν τον χαρακτηρισμό που έδωσαν¹²⁶. Ακόμα, έχει δοθεί ένας τίτλος στο απόσπασμα, εντελώς αλλότριος ως προς την αρχική αφήγηση. Όλα αυτά επιβάλλουν, καλοπροαίρετα βέβαια, έναν και μοναδικό τρόπο ανάγνωσης, κατανόησης και ερμηνείας του κειμένου.

Είναι εμφανές ότι ο στόχος έχει δοθεί εξαρχής και δεν υπάρχει ο απαραίτητος χώρος να ερμηνεύσουν οι μαθητές την ιστορία με βάση την προσωπική τους άποψη. Για παράδειγμα, ο εγγονός μπορεί να μην ενοχλείται που είναι ποντικός, καθώς η γιαγιά του τον αγαπάει. Όμως, όπως φαίνεται και από το απόσπασμα, φοβάται για το τι θα απογίνει όταν εκείνη φύγει από τη ζωή, καθώς δεν είναι σίγουρος πόσο παραπάνω θα ζήσει. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι παρ' όλη την αγάπη που υπάρχει ανάμεσά τους, υπάρχει και η ανησυχία για το τι πραγματικά θα συμβεί στο μέλλον. Η μεταμόρφωση του αγοριού έχει φυσικά και αρνητικές συνέπειες, οι οποίες, όμως, δε γίνονται αφορμή για περαιτέρω συζήτηση και προβληματισμό. Επιπλέον, δε γίνεται καμία αναφορά στην αρχική αφήγηση, καθώς δεν υπάρχει καν σημείωση ότι το απόσπασμα είναι από ένα βιβλίο που λέγεται *Οι Μάγισσες*. Η μοναδική σύνδεση με την αρχική αφήγηση

¹²⁴ G. Genette, *Εισαγωγή στο αρχικείμενο*, 2001

¹²⁵ Α. Ζερβού, 2006, ό.π., σ. 23

¹²⁶ Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε και ΣΤ τάξης Δημοτικού, 2009, σ. 87

είναι οι 6 σειρές, εν είδει εισαγωγής, όπου οι μαθητές πληροφορούνται για την ύπαρξη κάποιων μαγισσών, οι οποίες μεταμόρφωσαν τον ήρωα σε ποντικό, πριν αυτός τις εξολοθρεύσει.

Με βάση όλα τα παραπάνω και τους προβληματισμούς που προέκυψαν, θεωρούμε πως είναι απαραίτητο στο ελληνικό σχολείο το απόσπασμα να γίνει αφητηρία για το ακέραιο βιβλίο, το οποίο, με τη σειρά του, πρέπει να χωρέσει στο σχολικό πρόγραμμα, να διαβαστεί και η ανάγνωσή του να γίνει η αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό.

3.2.3. Η παρουσία των ξένων κλασικών στο ελληνικό σχολείο

Στο Α.Π.Σ., επίσης, προβλέπεται οι μαθητές να γνωρίσουν *δειγματικά* τη νεωτερική και παγκόσμια λογοτεχνία¹²⁷. Η παιδική λογοτεχνία, όμως, είναι κατά κύριο λόγο ξενόγλωσση και τα αποσπάσματα των ξένων έργων δεν μπορούν να θεωρηθούν δειγματικά. Συγκεκριμένα, μετά από καταμέτρηση που έκανα η ίδια, παρατήρησα ότι στο Ανθολόγιο της Α΄ και Β΄ τάξης υπάρχουν 54 έργα Ελλήνων συγγραφέων, έναντι 6 έργων ξένων, στο Ανθολόγιο της Γ΄ και Δ΄ τάξης υπάρχουν 46 έργα Ελλήνων έναντι 12 έργων ξένων και στο Ανθολόγιο της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης υπάρχουν 77 έργα Ελλήνων έναντι 15 ξένων συγγραφέων. Αυτός ο αριθμός των ξενόγλωσσων αφηγήσεων δεν μπορεί να θεωρηθεί δειγματικός, ιδιαίτερα αν αναλογιστεί κανείς ότι η διδασκαλία των εκάστοτε κειμένων είναι προαιρετική και στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές δεν έρχονται σε επαφή με περισσότερες από 10 αφηγήσεις από το Ανθολόγιο ανά σχολική χρονιά.

Επιπλέον, πουθενά στο Α.Π. δε γίνεται λόγος για τη διδασκαλία των κλασικών έργων της παιδικής λογοτεχνίας. Ο όρος *κλασικό* δεν αναφέρεται αποκλειστικά στα κείμενα αναγνωρισμένης λογοτεχνικής αξίας του 19^{ου} αιώνα, του «χρυσού αιώνα» της παιδικής λογοτεχνίας. Μιας και η χρήση του όρου ξεκινάει στα ρωμαϊκά χρόνια, το περιεχόμενό του έχει υποστεί κατά καιρούς αλλαγές και διαφοροποιήσεις και κατά καιρούς επιδέχεται διαφορετικούς ορισμούς¹²⁸. Για τον Gadamer κλασικό είναι το έργο που έχει να πει κάτι επίκαιρο σε κάθε εποχή¹²⁹. Η ανάγνωσή του, δηλαδή, συνεχίζεται σε διαφορετικές γενιές, αλλά κάθε γενιά βρίσκει σε αυτό κάτι διαφορετικό που παρουσιάζει ενδιαφέρον για την ίδια, σαν να είχε γραφτεί το κείμενο ειδικά γι' αυτή. Ο Calvino υποστηρίζει ότι κλασικό είναι το έργο με το οποίο έχουμε εξωκειμενική σχέση και όσο περισσότερο πιστεύουμε ότι το γνωρίζουμε, τόσο όταν το διαβάζουμε μας αποκαλύπτει νέες, απροσδόκητες πλευρές του εαυτού του¹³⁰. Επιπλέον, διατηρεί τη σφραγίδα των αναγνώσεων που προηγήθηκαν της δικής μας και υποδηλώνει το χνάρι που άφησε στους πολιτισμούς με τους οποίους διασταυρώθηκε¹³¹. Για τον Doderer τα κλασικά έργα είναι αντικείμενο

¹²⁷ ΔΕΠΠΣ Ελληνικής Γλώσσας και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ΥΠΕΘ-Π.Ι., 2003

¹²⁸ Α. Ζερβού, «Εσωτερική εστίαση και (επαν)αφηγήσεις κλασικών για παιδιά και ενήλικες», στο *Σύγκριση*, τ.16, 2005

¹²⁹ H. G. Gadamer, *Truth and Method*, 2004

¹³⁰ Αυτή η άποψη του Calvino γίνεται ακόμα πιο ξεκάθαρη, αν αναλογισθεί κανείς ότι η γνωριμία μας με τις κλασικές αφηγήσεις είναι μέσω των μεταφράσεών τους, που αποτελούν διασκευές τους ή μέσω των διασκευών τους σε ταινίες, κι όχι από τα πρωτότυπα κείμενα. Η ανάγνωση των πρωτότυπων κειμένων ενδεχομένως θα φώτιζε άλλες πτυχές της ιστορίας, οι οποίες δεν μπορούν να αποδοθούν στη μετάφρασή της ή στη διασκευή της σε άλλη μορφή τέχνης

¹³¹ I. Calvino, *Γιατί να διαβάζουμε τους κλασικούς;*, 2003

διαπολιτισμικής δημιουργίας και πρόσληψης¹³², ο Eliot υποστήριζε ότι κλασικό είναι το έργο που έχει ιστορική συνείδηση και περιλαμβάνει όλο το φάσμα των ανθρωπίνων συναισθημάτων που δείχνουν τον χαρακτήρα του λαού που μιλάει αυτή τη γλώσσα¹³³, ενώ τα νεότερα κλασικά είναι τα έργα που έχουν ευρεία διάδοση και ηλικία περίπου 50 με 60 έτη¹³⁴.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι τα κλασικά έργα επιδέχονται κατά καιρούς διαφορετικές ερμηνείες και αναλύσεις, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται, ενώ παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να τις αποποιηθούν οποιαδήποτε στιγμή και να δεχτούν καινούργιες. Ως προς τον ορισμό του κλασικού κειμένου στον χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας θα λέγαμε πως οι σύγχρονοι ορισμοί του κλασικού παιδικού βιβλίου προσθέτουν τη διαπολιτισμική, αλλά και την εξωκειμενική διάσταση, δύο παραμέτρους στενά δεμένες με την έννοια της πρόσληψης¹³⁵. Έτσι, επεκτείνοντας τον ορισμό του Gadamer, κλασικό είναι το έργο που έχει κάτι ενδιαφέρον να πει στον καθένα από εμάς, ανεξάρτητα από γενιά, εθνικότητα και πολιτική ιδεολογία, σαν να είχε γραφτεί ειδικά για τον καθένα από εμάς.

Όλες οι παραπάνω θέσεις σχετικά με το είναι κλασικό, προσθέτουν την οπτική γωνία του κάθε μελετητή πάνω στο ζήτημα. Εγώ, προσωπικά, συμφωνώ με το στοιχείο της διαχρονικότητας. Μια κλασική αφήγηση έχει κάτι να προσφέρει σε όποια εποχή και αν διαβάζεται, ακόμα κι αν το συγκεκριμένο της εποχής στην οποία δημιουργήθηκε έχει αλλάξει. Μάλιστα, καθώς γνωρίζουμε τους κλασικούς από τις διασκευές τους, σύμφωνα και με την παραπάνω άποψη του Calvino, η κάθε διασκευή φέρει το σημάδι της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής επικαιρότητας και των εκάστοτε παιδαγωγικών αντιλήψεων, κάτω από τα οποία δημιουργήθηκε, διαθέτει δηλαδή απορροφητικότητα, όρος που χρησιμοποιήθηκε από την Kristeva¹³⁶. Το γεγονός ότι ένα τέτοιο έργο, που δημιουργήθηκε κάτω από διαφορετικές συνθήκες, εκφράζει μια άλλη εποχή και μιλάει σε αυτή το κάνει, κατά τη γνώμη μου, ακόμα πιο σημαντικό στο σήμερα.

Οι κλασικοί της παιδικής λογοτεχνίας, όμως, είναι αρκετά απομακρυσμένοι από τις σημερινές γενιές και είναι αρκετά δύσκολο για τα σημερινά παιδιά να ασχοληθούν μαζί τους¹³⁷. Επιπλέον, οι σύγχρονοι μαθητές επηρεάζονται από τα νέα πολιτιστικά δημιουργήματα, όπως είναι τα κόμικς και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και η λογοτεχνία με την οποία ασχολούνται απέχει πολύ ακόμα και από αυτήν που τους προσφέρει το σχολείο. Επεκτείνοντας τη σκέψη του Gadamer θα μπορούσαμε να πούμε ότι το κλασικό έργο μπορεί να αλληλεπιδράσει με την πραγματικότητα της κάθε εποχής και να προσαρμοστεί, ώστε να είναι ενδιαφέρον για αυτήν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αποκαλύπτοντας στον αναγνώστη πλευρές που δε σχετίζονται μόνο με την εποχή, αλλά και με τα προσωπικά αναγνώσματα και τις εμπειρίες του. Τα κλασικά έργα, τα οποία δεν είναι πάντα ευχάριστα στα παιδιά¹³⁸, θα πρέπει να προσαρμοστούν στα σύγχρονα κοινωνικο- πολιτισμικά δεδομένα, ώστε να γίνουν ελκυστικά για τους μαθητές, διατηρώντας παράλληλα τη διαχρονικότητα και την αισθητική τους αξία,

¹³²Κ. Doderer, *Klassische Kinder- und Jugendbücher*, 1969

¹³³ T. S. Eliot, *Επτά δοκίμια για την ποίηση*, 1982

¹³⁴ A. Ζερβού, 2005, ό.π.

¹³⁵ A. Ζερβού, «Ελληνική αρχαιότητα, μύθος και κλασικό παιδικό βιβλίο», στο *Κείμενα*, τ. 4, 2006

¹³⁶ J. Kristeva, *Σημειωτική: recherches pour une sémanalyse*, 1969

¹³⁷ H. Bloom, *Ο Δυτικός Κανόνας- τα βιβλία και τα σχολεία των εποχών*, 2007

¹³⁸ R. Lukens, *A Critical Handbook of Children's Literature*, 2007, σσ. xii- xiii

βοηθώντας έτσι τους μαθητές να ανακαλύψουν τους δικούς τους κλασικούς και να καταλήξουν στις δικές τους προσωπικές αναγνωστικές επιλογές.

Παρ' όλα αυτά, τα σημερινά παιδιά γνωρίζουν τους κλασικούς από τις διασκευές τους και ειδικότερα από τις διασημειακές διασκευές τους. Οι διασημειακές διασκευές των λογοτεχνικών αφηγήσεων, δηλαδή η εξωλογοτεχνική μεταμόρφωσή τους¹³⁹, είναι ευρύτατα διαδεδομένες, ειδικά όσον αφορά στις κλασικές αφηγήσεις. Για παράδειγμα, πολλοί από εμάς γνωρίζουμε την κλασική αφήγηση του Collodi, τον Πινόκιο, από τη διασημειακή διασκευή της σε ταινία της Disney, όμως αυτή είναι σαφώς απλοποιημένη και παραλλαγμένη σε σχέση με την πρωτότυπη. Μάλιστα, η αρχική ιστορία του Collodi δεν είχε καν ευτυχημένο τέλος, αφού ο μικρός Πινόκιο πεθαίνει στην κρεμάλα, ένα τέλος που αλλάζει ο συγγραφέας, κατόπιν αιτήματος του εκδότη του, ώστε να γίνει η ιστορία κατάλληλη για παιδιά. Η ευρεία αυτή διάδοση των διασημειακών διασκευών είναι που έχει προκαλέσει πλήθος ακόμα αναδιασκευών, οι οποίες δεν προέρχονται κατευθείαν από το αρχικό πρωτότυπο κείμενο, αλλά είναι επηρεασμένες από το δευτερογενές.

Εκτός από τα κλασικά έργα της Παιδικής Λογοτεχνίας υπάρχουν και τα λεγόμενα νεώτερα κλασικά. Κατά την Kummerling- Meibauer νεώτερο κλασικό είναι ένα έργο με διάδοση και αναγνωρισιμότητα, το οποίο έχει περάσει τα όρια της πατρίδας του και έχουν περάσει από τη συγγραφή του τουλάχιστον 50 χρόνια¹⁴⁰. Ο Dahl, ο οποίος ανήκει στους νεότερους κλασικούς της παιδικής λογοτεχνίας, έχει να πει κάτι επίκαιρο στην εποχή μας. Αν και γραμμένες τις δεκαετίες του '60, '70 και '80 στην Αγγλία, οι αφηγήσεις του μιλάνε στην καρδιά των παιδιών όλου του κόσμου, σαν να γράφτηκαν μόλις χτες. Οι ιστορίες του είναι, ανάμεσα σε άλλα, ένας ύμνος στην ανθρώπινη ύπαρξη, στη φιλία, στην αγάπη, στην ελευθερία και στην ανάγκη για σθεναρή αντίσταση στις δυνάμεις του κακού, ενώ είναι έντονος ο αντιπολεμικός χαρακτήρας των έργων του. Αυτοί είναι μερικοί από τους λόγους για τους οποίους οι αφηγήσεις του Dahl έχουν γίνει τόσο αγαπητές από τα παιδιά όλου του κόσμου. Τα σημερινά παιδιά της Ελλάδας, όμως, γνωρίζουν τις αφηγήσεις του από τις διασημειακές τους διασκευές σε ταινίες (*Ο Τσάρλι και το εργοστάσιο σοκολάτας*, *Ματίλντα*, *Ο Μ.Φ.Γ.*, κλπ) και σε πολλές περιπτώσεις δε γνωρίζουν καν ότι πρόκειται για διασκευές βιβλίων του ίδιου συγγραφέα, επιβεβαιώνοντας έτσι τον ορισμό του Calvino για την εξωκειμενική σχέση με τους κλασικούς.

Σημαντικό ρόλο σε αυτήν την κατάσταση διαδραματίζει και το γεγονός ότι, παρά τη σπουδαιότητα του έργου του, παρατηρείται το παράδοξο της παράλειψης των αφηγήσεων του από τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού, γεγονός που έχει άμεση σχέση, ανάμεσα σε άλλα, και με την προτίμηση, σε σημείο εμμονής, των έργων Ελλήνων συγγραφέων. Η αποσπασματική παρουσία του, σε σημείο ακρωτηριασμού, αφορά σε δύο κεφάλαια που υπάρχουν στο ανθολόγιο της Δ' και Ε' τάξης, τα οποία διαστρεβλώνουν απλώς το νόημα των ιστοριών του και δε δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν τον υπέροχο κόσμο του και να έρθουν σε επαφή και με τις υπόλοιπες αφηγήσεις του, καθώς το λογοτεχνικό κείμενο έχει μετατραπεί σε ένα ακόμα ανιαρό διδακτικό αντικείμενο, χάνοντας την παιδαγωγική και αισθητική του αξία.

¹³⁹ Α. Ζερβού, «Η διασκευή ad usum delphini», στο *Αφηγήσεις που δεν τελειώνουν ποτέ...*, σσ. 17- 34

¹⁴⁰ Β. Kummerling- Meibauer, «Definition de Begriffs Kinderklassiker», στο *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*, 2004, σσ. X- XVI

Η γενικότερη αποσπασματικότητα όλων των αφηγήσεων που χρησιμοποιούνται στα σχολικά ανθολόγια, δίνει την εντύπωση ότι ζητούμενο της επαφής με τη λογοτεχνία στο σχολείο είναι η ποσότητα και όχι η ουσία. Η προσπάθεια ένταξης όσο γίνεται περισσότερων αποσπασματικών αφηγήσεων στα ανθολόγια και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελεί ένα είδος εκφυλισμένου εγκυκλοπαιδισμού. Επιπλέον, ο προτεινόμενος τρόπος διδασκαλίας τους δε λαμβάνει υπόψη τις σύγχρονες θεωρίες αναγνωστικής ανταπόκρισης, οι οποίες μετατοπίζουν το κέντρο βάρους τους από τον συγγραφέα και το κείμενο στον αναγνώστη¹⁴¹. Έτσι, ο μαθητής παραμένει παθητικός ακροατής, χωρίς να έρθει κοντά στη λογοτεχνική αφήγηση και να την απολαύσει, διατηρώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, χαμηλά τις πιθανότητες να την εντάξει και στις καθημερινές του συνήθειες.

Το σχολείο, όμως, πρέπει να φέρει τους μαθητές σε επαφή με έναν συγκεκριμένο αριθμό «διαφορετικών» κλασικών έργων, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να ανακαλύψει μέσα σε αυτούς τους δικούς του κλασικούς¹⁴². Το σχολείο, δηλαδή, οφείλει να παρέχει στους μαθητές τα εργαλεία εκείνα που θα τους δώσουν τη δυνατότητα ως ενήλικες να καταλήξουν στις προσωπικές τους αναγνωστικές επιλογές και να αποτελέσουν μελλοντικούς αναγνώστες.

3.3. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Το Α.Π.Σ. του 2003 και τις παραλείψεις/ αναντιστοιχίες του ήρθε να συμπληρώσει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) του 2011. Στο νέο Π.Σ. η διδασκαλία και η μάθηση της γλώσσας οργανώνεται με βάση τον μαθητή. Η συγκεκριμένη επιλογή του Π.Σ. εξυπηρετεί ευρύτερους σκοπούς της διδασκαλίας και ταυτόχρονα διευκολύνει την επιτυχή υλοποίηση των ειδικότερων διδακτικών στόχων του συγκεκριμένου γλωσσικού αντικειμένου. Κεντρική στόχευση του προγράμματος είναι η «διαφοροποιημένη διδασκαλία» σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης. Οι μαθητές μιας τάξης δε θεωρούνται ένα ενιαίο σύνολο εκπαιδευομένων στο οποίο εφαρμόζεται μια κοινή διδασκαλία, επειδή διαφέρουν ως προς τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες, τη γλωσσική ποικιλία ή τις γλώσσες που ομιλούν, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν, κ.ά.¹⁴³.

Όσον αφορά στη λογοτεχνία, βασικός σκοπός της διδασκαλίας της είναι η «κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό». Η λογοτεχνία αναδεικνύεται ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του. Είναι, επομένως, ένα φαινόμενο που έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας¹⁴⁴.

Το εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της λογοτεχνίας δε βασίζεται σε έναν συμπαγή όγκο λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία έχουν προαποφασισθεί από μια ομάδα ειδικών και ούτε τίθεται ως προτεραιότητα η διδασκαλία συγκεκριμένων κειμένων. Χωρίς να

¹⁴¹ Ε. Φρυδάκη, *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, 2003

¹⁴² I. Calvino, 2003, ό.π., σσ. 15-23

¹⁴³ Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, 2011, σ. 4

¹⁴⁴ Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, 2011, σ. 4

ακυρώνει τα εν χρήσει σχολικά ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων ή να προτείνει τη συγγραφή καινούριων, συνιστά τη χρήση μιας ποικιλίας κειμένων, κάποια από τα οποία μπορεί να προέρχονται από τα σχολικά ανθολόγια, μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία, αλλά και είδη «κειμένων», τα οποία ευρισκόμενα στις παρυφές της λογοτεχνίας, κτίζουν έναν γόνιμο διάλογο μαζί της¹⁴⁵, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες και τραγούδια¹⁴⁶. Η μεθοδολογική προσέγγιση της λογοτεχνίας βασίζεται στις παιδαγωγικές μεθόδους της διδασκαλίας σε ομάδες και της μεθόδου project.

Τα «κείμενα» στις παρυφές της λογοτεχνίας μάς θυμίζουν την έννοια της αφήγησης (narrative) η οποία υπάρχει και χρησιμοποιείται σε όλα τα μαθήματα, αφήνοντας παράλληλα χώρο στο υποκειμενικό στοιχείο. Η αφήγηση, που τόσο στενά έχει συνδεθεί με την ιστορία και τον πολιτισμό του ανθρώπου, δε θα μπορούσε να μη χαρακτηρίζει και τον σύγχρονο πολιτισμό, ξεπερνώντας τις παραδοσιακές μορφές έκφρασής της, τον προφορικό λόγο και το γραπτό κείμενο. Εμπεριέχεται, επομένως, και σε άλλες μορφές τέχνης, όπως η ζωγραφική, ο κινηματογράφος, η διαφήμιση, το βίντεο, οι ιστοσελίδες, κλπ¹⁴⁷.

Τέλος, η αξιολόγηση των μαθητών θα γίνεται με βάση την παραγωγή προσωπικού λόγου για το κείμενο ή για το θέμα για το οποίο μιλά το κείμενο και απομακρύνεται από τη λογική του σωστού/ λάθους ή της αναπαραγωγής έτοιμων απαντήσεων που μπορούν να βρεθούν και στα δεκάδες βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Η αξιολόγηση δεν αιφνιδιάζει τους μαθητές, αλλά προκύπτει μέσα από μια πλούσια ποικιλία δραστηριοτήτων, ερωτήσεων και εργασιών σε μία αντιστοίχως πλούσια ποικιλία δεξιοτήτων, οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λόγου, όσο και σε επίπεδο εικόνας (ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το νέο Π.Σ. δίνει έμφαση στη διαδικασία και στη μέθοδο, το μάθημα είναι παιδοκεντρικό, ενώ διακατέχεται από αισιοδοξία για τις δυνατότητες μάθησης του ανθρώπου και σε αυτή πρωταρχικό ρόλο παίζει η μέθοδος διδασκαλίας, στην οποία οι βιβλιοθήκες, τα βιβλιοπωλεία, οι συγγραφείς, τα κάθε είδους πολυτροπικά κείμενα, καθώς και οι νέες τεχνολογίες δεν μπορούν παρά να είναι παρόντα.

Πάνω στις προτάσεις του νέου Π.Σ. βασίστηκε το πρακτικό μέρος της παρούσας εργασίας. Η υλοποίησή του αφορά σε ένα πρόγραμμα ένταξης των αφηγήσεων του Dahl στο σύγχρονο σχολείο, καθώς επίσης και σε ένα πρόγραμμα συνανάγνωσης, που είχε ως αφετηρία τις αφηγήσεις αυτές. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει μια διαφορετική διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο, στην οποία το λογοτεχνικό βιβλίο θα είναι παρόν σε όλα

¹⁴⁵ Παρ' ότι και στο προηγούμενο Α.Π. γινόταν λόγος για ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων, ο τρόπος δομής του μαθήματος βάσει του ανθολογίου δεν άφηνε αρκετό χώρο, ούτε πρότεινε τρόπους διδασκαλίας ολόκληρων έργων.

¹⁴⁶ Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, 2011, σ. 6.

¹⁴⁷ Τ. Τσιλιμένη, «Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση», στο *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 2009, σσ. 17-26

σχεδόν τα διδακτικά αντικείμενα και θα λειτουργήσει ως αφετηρία για τη δημιουργία διαφορετικών αφηγήσεων. Η ανάγκη αυτή προκύπτει από τη διαφοροποίηση των απόψεων μας ως προς τη θέση του λογοτεχνικού κειμένου στο Α.Π.Σ. και τον μέχρι τώρα τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω.

Το νέο Π.Σ., επομένως, αποτέλεσε μια θετική εξέλιξη όσον αφορά στην ελευθερία του εκπαιδευτικού να ξεφύγει από τα όρια του σχολικού εγχειριδίου και να οργανώσει μια διδασκαλία βασισμένη σε αφηγήσεις που πιστεύει ότι ταιριάζουν στους εκάστοτε μαθητές, στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τη φιλοκαλία τους. Τα παλαιότερα στενά πλαίσια χαλάρωσαν και δόθηκε ο απαραίτητος χώρος στους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν και να γίνουν και οι ίδιοι δημιουργικότεροι, δημιουργώντας προγράμματα που ξεφεύγουν από την καθιερωμένη διδασκαλία. Αυτό είναι πολύ σημαντικό όσον αφορά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ειδικότερα τώρα που έχουν καταργηθεί ώρες που ήταν αφιερωμένες σε αυτή, όπως ήταν οι ώρες της Φιλαναγνωσίας ή οι ώρες της Ευέλικτης ζώνης στις μεγαλύτερες τάξεις. Με το νέο Π.Σ. οι ώρες που είναι αφιερωμένες στη λογοτεχνία μπορούν να αυξηθούν και οι μαθητές θα έχουν έτσι την ευκαιρία να επεκτείνουν τα όρια των λογοτεχνικών τους αφηγήσεων.

ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

4. Μεθοδολογία και θεωρητικό πλαίσιο

Η Λογοτεχνία διδάσκει, όταν δε διδάσκεται. Έτσι, με αυτήν την εργασία επιδιώχθηκε η δημιουργία μιας διδακτικής πρότασης, η οποία προσπάθησε να εντάξει τις αφηγήσεις του Dahl στην εκπαιδευτική διαδικασία, στα πλαίσια όχι μόνο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και άλλων μαθημάτων. Το εγχείρημα ήταν ιδιαίτερα απαιτητικό, καθώς η ΣΤ' τάξη έχει ένα ιδιαίτερα «φορτωμένο» πρόγραμμα μαθημάτων, με μεγάλο όγκο διδακτικής ύλης, τον οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί κάνουν «αγώνα δρόμου» να προλάβουν. Επιπλέον, οι ώρες που τα προηγούμενα χρόνια ήταν αφιερωμένες στη Φιλαναγνωσία δεν υπάρχουν πια, ενώ παράλληλα στη ΣΤ' τάξη δεν έχει απομείνει καμία ώρα Ευέλικτης Ζώνης, στην οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει και να υλοποιήσει κάποιο πρόγραμμα λογοτεχνίας. Παρ' όλα αυτά, η παρούσα πρόταση έχει προσπαθήσει να εντάξει όσο πιο ομαλά γίνεται τη λογοτεχνία στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, παίρνοντας ώρες από όλα σχεδόν τα διδακτικά αντικείμενα, ανάλογα με την αφήγηση και τη θεματική της με στόχο να διαβαστούν όσο περισσότερες ακέραιες αφηγήσεις γίνεται, εμπλέκοντας παράλληλα όσα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα είναι δυνατό.

Η πρόταση αυτή δε βασίζεται σε έναν συμπαγή όγκο λογοτεχνικών κειμένων, η επιλογή των οποίων έγινε αποκλειστικά και α priori από εμένα, αλλά στόχος ήταν η επιλογή των κειμένων που θα διαβαστούν στην τάξη και θα ενταχθούν στη μαθησιακή διαδικασία να γίνει κατόπιν συνεργασίας της εκπαιδευτικού και των μαθητών, έτσι ώστε οι αφηγήσεις να ανταποκρίνονται στο αναγνωστικό επίπεδο, στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των τελευταίων. Το νέο Π.Σ., άλλωστε, που θέτει ως θεμελιώδη λίθο του μαθήματος της Λογοτεχνίας την *ανάγνωση*, διαχωρίζει το μάθημα της Λογοτεχνίας στο δημοτικό από τη σπουδή της Φιλολογίας. Η λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχει αποκλειστική σχέση με τα κείμενα, δε διδάσκεται, δηλαδή, απρόσωπα το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο, αλλά διδάσκεται ο μαθητής με την υποκειμενικότητά του, με την κοινωνική προέλευσή του, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του, τη θρησκευτική και εθνική του ταυτότητα, το φύλο και τα ιδιαίτερα προβλήματά του¹⁴⁸.

Για τη διδακτική πρόταση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε χρησιμοποιήθηκε, επομένως, το εξωσχολικό λογοτεχνικό βιβλίο. Στην πράξη το εξωσχολικό βιβλίο μπορεί να βρίσκεται σε σχέση ανταγωνισμού ή συμπληρωματικότητας με το σχολικό εγχειρίδιο. Τις περισσότερες φορές, όμως, θεωρείται ότι η ανάγνωση του εξωσχολικού βιβλίου παρακωλύει τη σχολική μελέτη και γι αυτόν τον λόγο συχνά προτιμώνται από τα εξωσχολικά βιβλία εκείνα των γνώσεων, πάντα υπό το πνεύμα της χρησιμοθηρίας¹⁴⁹. Το ολόκληρο λογοτεχνικό εξωσχολικό βιβλίο, όμως, πιστεύουμε ότι έχει θέση στο σύγχρονο σχολείο, για να συμπληρώσει και να αναβαθμίσει τα σχολικά εγχειρίδια. Η παρουσία του δρα συμπληρωματικά σε ένα επιτυχές σχολικό πρόγραμμα, διορθωτικά σε ένα λιγότερο επιτυχές, απελευθερωτικά

¹⁴⁸ Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, 2011, σ. 6

¹⁴⁹ Α. Ζερβού, «Η Λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 2006, σ. 27

σε ένα δεσμευτικό, καταλήγοντας να λειτουργεί ως *ψυχής ἄκος* για ένα ασφυκτικό και βεβαρημένο καθημερινό πρόγραμμα¹⁵⁰.

Βέβαια, για την ανάγνωσή του ως αυτοσκοπό και ως απόλαυση στο καθημερινό πρόγραμμα ο χρόνος ήταν περιορισμένος και γι αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε να ενταχθεί στην ύλη της συγκεκριμένης τάξης και να συμπληρώσει το εγχειρίδιο. Έτσι, παράλληλα απαλλάχθηκε το λογοτεχνικό βιβλίο από τον προαιρετικό χαρακτήρα που έχει στην εκπαίδευση, καθώς εντάχθηκε στην ύλη του μαθήματος και συνδέθηκε με την αξιολόγηση των μαθητών. Επιπλέον, θεωρούμε πως λειτούργησε σαν αφετηρία και έναυσμα για την παραγωγή αφηγήσεων από τους ίδιους τους μαθητές

Στόχος, επομένως, της εργασίας αυτής ήταν να αξιοποιηθεί το ακέραιο λογοτεχνικό βιβλίο και να ενταχθεί στη διδακτική πράξη σε συνδυασμό με τη θεωρία της Λογοτεχνίας. Η θεωρία της Λογοτεχνίας θα μπει, λοιπόν, στην υπηρεσία της διδακτικής πράξης και θα γίνει το μέσο που θα κάνει τους μαθητές να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και όχι το διδακτικό αντικείμενο που θα αποστρέψει το ενδιαφέρον τους από αυτή. Ζητούμενο της όλης προσπάθειας είναι να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να απολαύσουν ακέραια λογοτεχνικά κείμενα και επιπλέον να τεθούν οι βάσεις για μελλοντικούς επαρκείς αναγνώστες, για αναγνώστες, δηλαδή, που έχουν αποκτήσει γνώσεις και έχουν καλλιεργήσει δεξιότητες που τους βοηθούν να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να προσεγγίζουν κριτικά τα λογοτεχνικά κείμενα.

4.1. Επιλέγοντας μέθοδο- Η Συνανάγνωση

Η παρακάτω διδακτική πρόταση έχει, όπως έχει ήδη γίνει φανερό, ως κεντρική θέση τη συνεχή και συστηματική αξιοποίηση του εξωσχολικού βιβλίου στο σχολείο, σε όσο το δυνατόν περισσότερα διδακτικά αντικείμενα και, φυσικά, έξω από τις ώρες που είναι ειδικά αφιερωμένες στη λογοτεχνία. Για την υλοποίησή της έπρεπε να βρεθεί μια διδακτική μέθοδος, η οποία να επιτρέπει την απόλαυση του κειμένου, να ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών, να τους φέρει σε επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερες ακέραιες κλασικές ή σύγχρονες αφηγήσεις, ξένης αλλά και ελληνικής λογοτεχνίας, αλλά και να μπορεί να εντάξει τη λογοτεχνία και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, με απώτερο σκοπό και στόχο να την αγαπήσουν οι μαθητές και να την εντάξουν στις καθημερινές τους συνήθειες.

Η μέθοδος της συνανάγνωσης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο κρίθηκε ως κατάλληλη για να βοηθήσει στην υλοποίηση των παραπάνω στόχων. Ένα βιβλίο για παιδιά δεν αναφέρεται σχεδόν ποτέ αποκλειστικά σε αυτά, αλλά λαμβάνει υπόψη του τον ενήλικο συναναγνώστη, γονέα ή δάσκαλο, ο οποίος θα επιλέξει, θα διαβάσει ή θα αγοράσει ένα βιβλίο για το παιδί ή τον μαθητή του¹⁵¹. Επιπλέον, σύμφωνα με τη συνανάγνωση το (εξω)σχολικό βιβλίο αξιοποιείται συνεχώς και συστηματικά σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όλες τις ώρες του προγράμματος, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, μέσα και έξω από τις ώρες που είναι αφιερωμένες στη λογοτεχνία¹⁵². Η μέθοδος αυτή δίνει χώρο και χρόνο στη λογοτεχνία, καθώς επίσης και τη δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να

¹⁵⁰ Α. Ζερβού, «Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Συνανάγνωση και πνευματική ενηλικίωση», στο *Περί Παιδείας Διάλογος*, επιμ. Ι. Πυργιωτάκης, Β. Οικονομίδης, 2010

¹⁵¹ Α. Ζερβού, 2006, ό.π., σ. 25

¹⁵² Α. Ζερβού, 2010, ό.π.

ασχοληθούν με ακέραια κείμενα της κλασικής και της νεωτερικής ξένης και ελληνικής λογοτεχνίας. Το ακέραιο λογοτεχνικό βιβλίο που θα χρησιμοποιηθεί θα συμπληρώσει το αναγκαστικά αποσπασματικό σχολικό εγχειρίδιο που έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια ενός εκφυλισμένου εγκυκλοπαιδισμού και μπορεί να δημιουργήσει ελεύθερους αναγνώστες και σκεπτόμενους ανθρώπους, καθώς δρα ενάντια στην αποστήθιση και στην αναπαραγωγή έτοιμων απαντήσεων που υπάρχουν σε όλα τα σχολικά βοηθήματα. Επιτρέπει, δηλαδή, στον μαθητή να πει τη γνώμη του.

Η σχολική συνανάγνωση επιπλέον επιτρέπει στους μαθητές να πραγματοποιήσουν εγκειμενικές αναγνώσεις, δηλαδή αναγνώσεις διαφόρων έργων του ίδιου συγγραφέα, αλλά και διακειμενικές, δηλαδή αναγνώσεις παράλληλων έργων άλλων συγγραφέων¹⁵³. Δίνει, επιπλέον, την ευκαιρία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να συζητήσουν πάνω στις αφηγήσεις και να ανταλλάξουν απόψεις. Άλλωστε, μια σχολική συνανάγνωση μπορεί να εκμεταλλευθεί τις προσωπικές αναγνώσεις των μαθητών και τον διαφορετικό τρόπο πρόσληψης των κλασικών, αλλά και σύγχρονων έργων, εξασφαλίζοντας έτσι την ελεύθερη πρόσληψη της αφήγησης από τον κάθε μαθητή και την ενεργό συμμετοχή του στην ανάγνωση των κειμένων¹⁵⁴. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στους συναναγνώστες, μαθητές και εκπαιδευτικούς, να επικοινωνήσουν με το ίδιο το κείμενο, με στόχο την πρόσληψη και την παραγωγή του νοήματός του¹⁵⁵. Σε μια τέτοια προσπάθεια η παρέμβαση του δασκάλου συναναγνώστη είναι αποφασιστική. Βρίσκεται δίπλα στους μαθητές, για να τους βοηθήσει, να τους υποδείξει τρόπους κατανόησης και να τους αποδείξει ότι η πολυφωνία δε σημαίνει αναγκαστικά και σύγχυση¹⁵⁶.

Σκοπό αποτελεί, όπως έχει ήδη ειπωθεί παραπάνω, και η ένταξη της λογοτεχνίας σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα, ώστε να λειτουργήσει συμπληρωματικά ή ακόμα και συγκρουσιακά στη διδακτική ύλη, προκαλώντας τον κάθε μαθητή να εκφράσει τη δική του γνώμη, να ακούσει τη γνώμη των άλλων και να καταλήξει σε συμπεράσματα, οδηγώντας τον έτσι στην πνευματική του ενηλικίωση¹⁵⁷. Για παράδειγμα, στον *Μ.Φ.Γ.* του Dahl βλέπουμε να καταρρίπτονται κάποιοι φυσικοί νόμοι, όπως για παράδειγμα ότι ο αέρας από το ανθρακικό πηγαίνει προς τα κάτω, αντί για προς τα πάνω. Αυτή είναι μια περίπτωση η οποία θα μπορούσε να ενεργοποιήσει τη σκέψη των μαθητών σχετικά με τους φυσικούς νόμους και τι θα γινόταν αν δεν ίσχυαν. Η σύνδεση με το μάθημα της Φυσικής και της Γεωγραφίας θα μπορέσει να ξεδιπλώσει μια σειρά από φανταστικές υποθέσεις για το τι θα γινόταν, αν για παράδειγμα η βελόνα της πυξίδας δεν προσανατολιζόταν στον βορρά, ή αν η γη δεν περιστρεφόταν, κλπ. Στο πρόγραμμα συνανάγνωσης που σχεδιάζεται, επομένως, το λογοτεχνικό κείμενο φιλοδοξεί να γίνει κοινό ανάγνωσμα όλων των μαθητών της τάξης, όποια και αν είναι τα ενδιαφέροντα και οι προηγούμενες αναγνώσεις τους και να τους κάνει να προβληματιστούν και να σκεφτούν για διάφορα ζητήματα της καθημερινότητάς τους¹⁵⁸.

¹⁵³ Στο ίδιο

¹⁵⁴ Α. Ζερβού, 2006 ό.π.

¹⁵⁵ Ε. Νικολουδάκη- Σουρή «Το διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ως χώρος συνάντησης της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας του Τόπου», στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, επίμ. Μ. Τσίγκρα, Γ. Πολάκης, 2008

¹⁵⁶ Α. Ζερβού, 2010, ό.π.

¹⁵⁷ Στο ίδιο

¹⁵⁸ Ε. Χαβάκη, 2015, ό.π.

Η λογοτεχνική αφήγηση θα μπορούσε να συνοδεύσει ακόμα και τη διδασκαλία των Μαθηματικών. Όσον αφορά στην Παιδική Λογοτεχνία υπάρχουν αφηγήσεις οι οποίες παρουσιάζουν στην πλοκή τους τα «δυσνόητα» μαθηματικά σαν ένα διασκεδαστικό παιχνίδι. Τέτοια αφήγηση είναι, για παράδειγμα, τα *Καταραμένα Μαθηματικά- Η Αλίκη στη χώρα των αριθμών*¹⁵⁹, του Frabetti Carlo, αφήγηση σαφώς επηρεασμένη από την Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων, του Lewis Carroll. Στην ελληνική λογοτεχνία υπάρχουν κάποιες αφηγήσεις του Ευγένιου Τριβιζά, όπως είναι το *Αριθμητάρι με Γλωσσοδέτες*¹⁶⁰ και το *Φτερωτό Αριθμητάρι*¹⁶¹, για να μάθουν οι μαθητές του Νηπιαγωγείου και της Α' τάξης τους αριθμούς. Για τους μαθητές της ΣΤ' τάξης συγκεκριμένα διασκευάστηκαν οι απλοί μαθηματικοί συλλογισμοί της αφήγησης του Dahl *Άνω Λεχ* ενσωματώνοντας στην πλοκή της εξισώσεις και προβλήματα με ποσοστά, σύμφωνα με τη διδακτέα ύλη της τάξης¹⁶².

Φυσικά, από την προσπάθεια συνανάγνωσης δε θα μπορούσε να λείπει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Οι σύγχρονοι μαθητές είναι, άλλωστε, αρκετά εξοικειωμένοι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και ο αποκλεισμός της νέας αυτής τάσης ενδεχομένως να ζημιώσει την ίδια τη διδασκαλία, ενώ κάνει το μάθημα ανιαρό και προσκολλημένο σε παλαιότερες πρακτικές. Αντιθέτως, το σχολείο οφείλει να εκμεταλλευθεί και να ακολουθήσει την αγάπη των παιδιών, με τρόπο, φυσικά, που να εξυπηρετεί και να επιτυγχάνει τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς του σκοπούς. Οι νέες τεχνολογίες, εκτός από «δόλωμα» για να έρθουν τα παιδιά κοντά στη λογοτεχνία, προσφέρουν αρκετές δυνατότητες δημιουργικής χρήσης της¹⁶³. Για παράδειγμα, ο διαδικτυακός τόπος του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ), με τίτλο *ο Μικρός αναγνώστης* (www.mikrosanagnostis.gr), απευθύνεται στους μικρούς αναγνώστες αλλά και τους ενήλικες συναναγνώστες. Εκτός από προτάσεις λογοτεχνικών βιβλίων, ενημέρωση σχετικά με τις νέες κυκλοφορίες και τις κοντινές βιβλιοθήκες, υπάρχει και η δυνατότητα να ξεφυλλίσουμε μερικά βιβλία, ακούγοντας παράλληλα αποσπάσματά τους. Ο ιστότοπος συμπληρώνεται από διαδραστικές δραστηριότητες, διαγωνισμούς για τη συγγραφή ιστορίας και προτάσεις εκδηλώσεων και σεμιναρίων για τους ενήλικες χρήστες- συναναγνώστες.

Επιπλέον, υπάρχουν αρκετές εκπαιδευτικές εφαρμογές και λογισμικά τα οποία συνδέουν τον λογοτεχνικό λόγο με τις νέες τεχνολογίες, στοχεύοντας στην καλλιέργεια της αγάπης για τη λογοτεχνία. Ένας τέτοιος διαδικτυακός τόπος είναι η *Πύλη για την ελληνική Γλώσσα* του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.greek-language.gr). Οι δυνατότητες που έχει ο επισκέπτης είναι αρκετές, καθώς υπάρχουν τα ηλεκτρονικά λεξικά, εκτενή σώματα κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και της σύγχρονης ελληνικής λογοτεχνίας, βιογραφικά σημειώματα σημαντικών Ελλήνων λογοτεχνών, οι σημαντικότερες μελέτες που αφορούν σε θέματα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, κ.ά. Επιπλέον, όμως, προσφέρει στον εκπαιδευτικό ένα νέο ψηφιακό περιβάλλον για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση, τις *Ψηφίδες*, που μπορεί να τον διευκολύνει στην προσπάθειά του να διδάξει Λογοτεχνία στους μαθητές του και να τη συνδέσει με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η Ιστορία.

¹⁵⁹ C. Frabetti, *Καταραμένα Μαθηματικά- Η Αλίκη στη χώρα των αριθμών*, 2004

¹⁶⁰ Ε. Τριβιζάς, *Αριθμητάρι με Γλωσσοδέτες*, 2013

¹⁶¹ Ε. Τριβιζάς, *Το Φτερωτό Αριθμητάρι*, 2013

¹⁶² Αναλυτικά ο τρόπος με τον οποίο διασκευάστηκε η αφήγηση υπάρχει στην ενότητα *Άνω Λεχ* της παρούσας εργασίας (8.3.2.).

¹⁶³ Ε. Χαβάκη, 2015, ό.π.

Τέλος, ενδιαφέρουσα αλλά και δημιουργική θα μπορούσε να είναι η γνωριμία των μαθητών και με την ιστοσελίδα Toondoo (www.toondoo.com). Η συγκεκριμένη σελίδα επιτρέπει στους χρήστες της να φτιάχνουν ιστορίες κόμικ, χρησιμοποιώντας διάφορα αντικείμενα, ζώα, περιβάλλοντα και πρόσωπα, τα οποία έχουν σχεδιάσει οι ίδιοι, ατομικά ή σε ομάδες. Στη συνέχεια μπορούν να δημοσιεύσουν τη δουλειά τους σε μορφή βιβλίου και να δουν τις ιστορίες που έφτιαξαν οι άλλοι χρήστες της σελίδας. Ένα τέτοιο εργαλείο θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς με αφετηρία το λογοτεχνικό κείμενο, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν δικές τους ιστορίες, να δώσουν άλλο τέλος στην ιστορία που διάβασαν ή να μετατρέψουν μια αφήγηση σε μορφή κόμικ. Επιπλέον, μέσω του διαδικτύου τους δίνεται η δυνατότητα να προβάλλουν τη δουλειά τους σε άτομα από όλον τον κόσμο, πέρα από τους συμμαθητές τους και τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου.

Παρ' όλες τις παραπάνω δυνατότητες σύνδεσης της Λογοτεχνίας με άλλα διδακτικά αντικείμενα και τις νέες τεχνολογίες, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι πρωταγωνιστής της προσπάθειας οφείλει να είναι το λογοτεχνικό βιβλίο. Όσο ακραία μας φαίνεται μια προσέγγιση που δίνει σημασία αποκλειστικά στην ανάλυση της δομής, των αφηγηματικών τρόπων και της ανάλυσης της αφήγησης, άλλο τόσο ακραία και αταίριαστη είναι και μια πραγματικότητα στην οποία το ποιοτικό λογοτεχνικό ή εξωσχολικό βιβλίο καταλήγει περιθωριακό και η ανάγνωσή του ασφυκτιά μέσα σε πλήθος άλλων δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός που θα επιλέξει να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα συνανάγνωσης θα πρέπει να βρει τη χρυσή τομή ανάμεσα στους παραπάνω τρόπους αξιοποίησης του λογοτεχνικού βιβλίου.

Κάτι που επίσης θα ενίσχυε σημαντικά ένα πρόγραμμα συνανάγνωσης, όπως αυτό που θα παρουσιαστεί στην παρούσα εργασία, είναι η λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης. Δυστυχώς, αυτό που έχω παρατηρήσει τα 8 χρόνια που εργάζομαι ως δασκάλα, τα σχολεία στα οποία έχω εργαστεί, που είναι σχολεία της επαρχίας, έχουν σχολικές βιβλιοθήκες, οι οποίες αποτελούνται από βιβλία διάσπαρτα και αφημένα σε κάποιο έπιπλο. Κατά κύριο λόγο, μάλιστα, τις απαρτίζουν λογοτεχνικά βιβλία που έχουν ξεχάσει μαθητές προηγούμενων ετών, ή παλαιότεροι τίτλοι βιβλίων που αγοράστηκαν πριν αρκετά χρόνια και τώρα πια σκονίζονται. Τα χρήματα που έχει στη διάθεσή της η εκάστοτε σχολική μονάδα για την κάλυψη των πάγιων αναγκών της δυστυχώς δεν επαρκούν τις περισσότερες φορές και για να εξοπλιστεί με αξιόλογα και πιο σύγχρονα βιβλία η βιβλιοθήκη. Έτσι, η οποιαδήποτε προσπάθεια εκσυγχρονισμού τους, οφείλεται σχεδόν αποκλειστικά στις προσπάθειες ορισμένων εκπαιδευτικών και στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Παρ' όλα αυτά, η ενημέρωσή τους δεν είναι εύκολη υπόθεση, κυρίως λόγω των περιορισμένων πόρων που διαθέτει ο σύλλογος ή η σχολική επιτροπή, ειδικά τα τελευταία έτη.

Η λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης συμβάλλει σημαντικά στην προώθηση του βιβλίου και την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, ενώ παράλληλα μπορεί να λειτουργήσει με διπλό σκοπό. Από τη μία θα εξυπηρετεί έμμεσα διδακτικούς στόχους, καθώς οι μαθητές θα ανατρέχουν σε αυτή για να συμπληρώσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων με βιβλία γνώσεων ή θα αναζητούν λογοτεχνικά κείμενα που συμπληρώνουν επικουρικά ή θα συγκρούονται με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Από την άλλη, μπορεί να έχει έναν ρόλο εντελώς απελευθερωτικό, «απεμπλέκοντας» το σχολικό βιβλίο από το αναλυτικό πρόγραμμα

και συνδέοντάς το με την απόλαυση που προσφέρει η ανάγνωση¹⁶⁴. Έτσι, η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να φέρει τον μαθητή σε επαφή με τη λογοτεχνία και να συμβάλει στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας του.

Τον ίδιο διττό σκοπό μπορεί να πετύχει και η δημιουργία βιβλιοθήκης μέσα στη σχολική τάξη. Όπως είναι φυσικό μια τέτοια βιβλιοθήκη δεν μπορεί να διαθέτει τον όγκο των τίτλων που διαθέτει μια σχολική, αλλά προσφέρει αμεσότερη και ευκολότερη πρόσβαση στα βιβλία, καθώς οι μαθητές μπορούν να ανατρέξουν σε αυτά οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας, για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να πραγματοποιήσουν εγκειμενικές ή διακειμενικές αναγνώσεις με αφετηρία τις αφηγήσεις που συναντούν στο Ανθολόγιο ή εκείνες που διαβάζουν ακέραιες στην τάξη. Επιπλέον, μπορούν να ανατρέχουν σε αυτά σε στιγμές χαλάρωσης ή όταν μένει ελεύθερος χρόνος από τα μαθήματα. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι η βιβλιοθήκη της τάξης έχει δημιουργηθεί από τη δική τους ελεύθερη επιλογή βιβλίων¹⁶⁵. Οι ίδιοι οι μαθητές έφεραν τα αγαπημένα τους αναγνώσματα ή τις αφηγήσεις που συνάντησαν στα σχολικά τους εγχειρίδια και επιλέγουν οι ίδιοι πότε θα έρθουν σε επαφή μαζί τους, πραγματοποιώντας έτσι τις δικές τους προσωπικές αναγνώσεις. Η βιβλιοθήκη, λοιπόν, εκτός από απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα συνανάγνωσης, καλλιεργεί παράλληλα τη φιλιαναγνωσία των μαθητών.

Ακολουθώντας, λοιπόν, τη μέθοδο της συνανάγνωσης έγινε προσπάθεια να οικοδομηθεί μια διαφορετική διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, αξιοποιώντας κυρίως τις αφηγήσεις του Dahl, εμπλέκοντας ακέραιες αφηγήσεις στα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα της ΣΤ' τάξης. Η δική μας *συνανάγνωση* βασίστηκε στις προτιμήσεις όλων των μελών της ομάδας και αποτέλεσε ουσιαστικά μια «αλυσίδα αφηγήσεων» που ξεκινούσε κάθε φορά από κάποια αφήγηση του Dahl. Μετά από κάθε αφήγηση του Dahl, η οποία είχε επιλεγεί από εμένα¹⁶⁶, οι μαθητές έφεραν στην τάξη άλλες αφηγήσεις, οι οποίες παρουσίαζαν κοινά σημεία με αυτή που μόλις είχαμε διαβάσει. Τα «κοινά σημεία» ήταν για κάθε μαθητή κάτι διαφορετικό, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο προσέλαβε την αφήγηση. Άλλος μαθητής, για παράδειγμα, έφερνε μια αφήγηση με παρόμοιο θέμα, άλλος ορμώμενος από κάποιο στοιχείο που του έκανε εντύπωση, έφερνε μια αφήγηση που παρουσίαζε επίσης αυτό το στοιχείο, κλπ. Από τις αφηγήσεις που έφεραν οι μαθητές επιλεγόταν 1 κάθε φορά, ενώ οι υπόλοιπες παρέμεναν στην τάξη, ώστε να μπορεί όποιος το επιθυμεί να τις διαβάσει σε οποιοδήποτε κενό από τα μαθήματα. Κατόπιν, σχεδιάστηκαν οι σχετικές δραστηριότητες, προσπαθώντας να συμβαδίζουν όσο περισσότερο γίνεται με το Α.Π. της τάξης.

4.2. Η βοήθεια από τον χώρο της θεωρίας- Πρόσληψη και αναγνωστική ανταπόκριση

Για κάθε μία από τις αφηγήσεις που χρησιμοποιήθηκαν, οι μαθητές κλήθηκαν να παραγάγουν άλλες, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την εντύπωση που τους άφησε η καθεμία. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι σημαντικό ρόλο σε ολόκληρη τη

¹⁶⁴ Γ. Παπαδάτος, *Παιδικό βιβλίο και Φιλιαναγνωσία*, 2007, σσ.224- 229

¹⁶⁵ Ε. Χαβάκη, 2015, ό.π.

¹⁶⁶ Για τα κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκαν οι αρχικές αφηγήσεις του Dahl αλλά και οι αφηγήσεις των μαθητών, βλ. το κεφάλαιο 5.1. *Η επιλογή λογοτεχνικών αφηγήσεων για μια σχολική συνανάγνωση* της παρούσας εργασίας

διαδικασία έπαιξε η πρόσληψη της εκάστοτε αφήγησης από τον κάθε μαθητή. Επομένως, οι θεωρίες της *Πρόσληψης* και της *Αναγνωστικής Ανταπόκρισης* στηρίζουν θεωρητικά όλες τις εργασίες των μαθητών, αλλά παράλληλα θα μας βοηθήσουν και να τις κατανοήσουμε.

Οι θεωρίες αυτές μετατοπίζουν το ενδιαφέρον τους στον αναγνώστη και σε αυτό ακριβώς το σημείο διαφοροποιούνται από τις προγενέστερές τους, το φορμαλισμό, τη Νέα Κριτική και τον γαλλικό δομισμό¹⁶⁷. Ο όρος «θεωρία της πρόσληψης» είναι γερμανόφωνος, ενώ από την άλλη ο όρος «θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης» προέρχεται από την αμερικάνικη κριτική και ως εκ τούτου οι δύο αυτοί όροι παρουσιάζουν ορισμένες διαφορές. Συνοπτικά, θα λέγαμε πως η θεωρία της πρόσληψης, η οποία έχει ως αφετηρία της τη φαινομενολογία, την ερμηνευτική, την κοινωνική και εμπειρική μελέτη, απορρίπτει την αντικειμενικότητα των κειμένων, όπως αυτή ορίζεται από την θεωρία και την ανάλυσή τους, στρέφοντας το ενδιαφέρον στη δυναμική του αναγνώστη¹⁶⁸. Από την άλλη, οι θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης αναγνωρίζουν τους περιορισμούς που επιβάλλονται στο κείμενο, λόγω της αντικειμενικότητάς του, υπολογίζουν, όμως, και τον αναγνώστη ως έναν εξίσου σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση των κειμένων¹⁶⁹. Το κοινό σημείο αυτών των προσεγγίσεων είναι ότι το αντικείμενό τους, πέρα από το λογοτεχνικό κείμενο, είναι και ο αναγνώστης αυτών των κειμένων, και γι' αυτόν τον λόγο μπορούν και οι δύο να περιγραφούν με τον όρο «πρόσληψη». Ας δούμε, όμως, συνοπτικά πώς το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από το κείμενο στον αναγνώστη.

4.2.1. Η «συναλλακτική» θεωρία της Rosenblatt

Μέχρι περίπου το 1950 η Νέα Κριτική θεωρούσε το κείμενο αυτόνομο και με το δικό του νόημα, το οποίο βασιζόταν στο βιογραφικό του συγγραφέα και στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής. Έτσι, είχαμε μια «κλειστή» ανάγνωση των κειμένων και έναν περιορισμένο ρόλο αναγνώστη. Ο αναγνώστης γινόταν, έτσι, παθητικός δέκτης του μοναδικού νοήματος του κειμένου, και ο ρόλος του περιορίζεται απλώς στο να το ανακαλύψει¹⁷⁰. Τη δεκαετία του 1970, όμως, εκδίδονται μελέτες που δίνουν προτεραιότητα στον αναγνώστη και έτσι αρχίζει να ακμάζει η θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης, η οποία αναγνωρίζει τη σχέση ανάμεσα στο κείμενο, τον συγγραφέα και τον αναγνώστη, δίνοντας έμφαση στον τελευταίο.

Αυτή που άνοιξε τον δρόμο για τη θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης είναι η Rosenblatt, η οποία το 1938 εξέδωσε το έργο της *Literature as Exploration*, στο οποίο έθεσε στο κέντρο της ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου τον αναγνώστη, υποστηρίζοντας τον ενεργό ρόλο που αυτός παίζει στην ανάγνωση. Η ανάγνωση, όπως υποστήριζε, γίνεται μια έντονη προσωπική δραστηριότητα, στην οποία δημιουργείται ένας ζωντανός κύκλος, ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Ο

¹⁶⁷ K.M. Newton, «Θεωρία της πρόσληψης και κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης», στο *Η λογοτεχνική θεωρία του 20^{ου} αιώνα* (ανθολόγιο κειμένων), 2013, σσ. 327-331

¹⁶⁸ E. Ibsch, «Η λογοτεχνική πρόσληψη», στο *Θεωρία της λογοτεχνίας. Προβλήματα και προοπτικές*, επιμ. Μ. Angenot, 2010, σ. 401

¹⁶⁹ Στο ίδιο, σσ. 399-435

¹⁷⁰ Γ. Παπαντωνάκης, Η. Αθανασιάδης, Μ. Καπλάνογλου. Δ. Πολίτης, «Η «Συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt», στο *Οι ιδέες των παιδιών για την Παιδική Λογοτεχνία*, 2010 και Γ. Παπαντωνάκης, *Θεωρίες Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και για νέους*, 2009

αναγνώστης λαμβάνει τα ερεθίσματα που του δίνει το κείμενο, τα *εμποτίζει* με τα δικά του συναισθηματικά και διανοητικά νοήματα και προσπαθεί να το κατανοήσει, δίνοντάς του το δικό του υποκειμενικό νόημα¹⁷¹. Κατ' αυτόν τον τρόπο η ερμηνεία που θα δοθεί στο κείμενο εξαρτάται από την προσωπική ζωή, τις προηγούμενες αναγνώσεις, τη διάθεση, τις ανάγκες της συγκεκριμένης στιγμής, ή ακόμα και τις προηγούμενες εμπειρίες του αναγνώστη. Οι εμπειρίες αυτές θα του γεννήσουν τις προσδοκίες για το λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο με τη σειρά του θα τις υποστηρίξει και θα τις ανατροφοδοτήσει, δημιουργώντας μια «συναλλαγή» μαζί του. Έτσι, ο αναγνώστης θα κινείται συνεχώς ανάμεσα στο κείμενο και σε αυτές τις προσδοκίες του.

Η Rosenblatt, παρ' όλα αυτά, δεν απορρίπτει το κείμενο. Το λογοτεχνικό κείμενο έχει δημιουργηθεί από τον συγγραφέα, με βάση τις δικές του εμπειρίες ή προσωπικές αναγνώσεις και επιρροές, μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Το κείμενο, δηλαδή, υπάρχει ανεξάρτητα από τον αναγνώστη, απλώς αποκτά υπόσταση, γίνεται λογοτεχνικό, όταν έρθει σε επαφή με αυτόν. Μάλιστα *προκαλεί* τον αναγνώστη και τον βοηθάει να δημιουργήσει το δικό του *δοκιμαστικό πλαίσιο*, να του δώσει εκείνα τα στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να το ερμηνεύσει¹⁷². Η ανάγνωση είναι μια έντονη προσωπική δραστηριότητα, ένα μοναδικό συμβάν στο χρόνο και στη ζωή του αναγνώστη και βασίζεται στην ισότιμη «συναλλαγή» ανάμεσα σε αυτόν και στο κείμενο. Αποτέλεσμα αυτής της «συναλλακτικής» διαδικασίας είναι να δημιουργηθεί ένα νέο κείμενο από τον αναγνώστη¹⁷³.

4.2.2. Η θεωρία της πρόσληψης του Jauss

Στα πλαίσια αυτής της μετατόπισης ενδιαφέροντος από τον συγγραφέα και το κείμενο, στον αναγνώστη, η πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου από τον τελευταίο είναι πολύ σημαντική. Η αισθητική της πρόσληψης αποτελεί ένα συνειδητό, συλλογικότερο και συνεκτικότερο εγχείρημα από τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης¹⁷⁴. Θεωρεί το λογοτεχνικό κείμενο ένα σύστημα ανοιχτό (*opera aperta* κατά τον Eco) και ο αναγνώστης συμμετέχει ενεργά στη νοηματοδότησή του, με βάση τα ομόλογα στοιχεία του και την κουλτούρα του¹⁷⁵. Βασικό στοιχείο στη θεωρία της πρόσληψης, είναι ότι ο αναγνώστης, διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο, αναγνωρίζει μια ουσιαστική υποκειμενικότητα στη ανάγνωσή του, ερμηνεύει δηλαδή ένα λογοτεχνικό κείμενο κατά τον τρόπο που του είναι οικείος, λόγω των πολλών αναγνώσεων λογοτεχνικών κειμένων που έχουν προηγηθεί.

Η θεωρία της πρόσληψης καλλιεργήθηκε συστηματικότερα από τους Wolfgang Iser και Hans Robert Jauss. Ο Jauss προσπαθεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στην λογοτεχνία και την ιστορία, ανάμεσα στην ιστορική και την αισθητική γνώση¹⁷⁶.

¹⁷¹ Γ. Παπαντωνάκης, 2010, ό.π.

¹⁷² Τζ. Καλογήρου, Ε. Βησσαράκη, «Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της Λογοτεχνίας», στο *Η Λογοτεχνία στο σχολείο*, 2005, σσ.45-46

¹⁷³ L. M. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem, : The Transactional Theory of the Literary Work*, 1978

¹⁷⁴ Γ. Παπαντωνάκης, 2009, ό.π., σ. 273

¹⁷⁵ H. R. Jauss, *Η θεωρία της πρόσληψης- τρία μελετήματα*, 1995, σ. 101

¹⁷⁶ Στο ίδιο, σ. 50

Αναφέρει πως οι διάφοροι ιστορικοί δεν αρκούνται απλώς στο να δομήσουν ιστορικά βιβλία λογοτεχνίας, αλλά επιχειρούν να κάνουν αξιολογικές κρίσεις έργων περασμένης εποχής, επικαλούμενοι την αντικειμενικότητα της ιστοριογραφίας. Αυτό για τον ίδιο είναι ανεπίτρεπτο και υποστηρίζει ότι τα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα και οι ιστορικές συνθήκες της εποχής δεν είναι αρκετά για να κρίνουν την αξία ενός έργου, καθώς η διαδικασία αυτή είναι αποτέλεσμα σύνθεσης περισσότερων παραγόντων, όπως η επίδραση, η πρόσληψη και η υστεροφημία του έργου¹⁷⁷.

Η αντικειμενικότητα της ιστορίας της λογοτεχνίας επιβάλλει την έννοια της εποχής για την αξιολόγηση ενός λογοτεχνικού κειμένου, θα πρέπει, όμως, να λαμβάνεται υπόψη ότι ένα λογοτεχνικό κείμενο είχε ένα διαφορετικό νόημα στο παρελθόν, σύμφωνο με την εποχή του, ενώ είναι δυνατό το ίδιο κείμενο να αποπνέει ένα διαφορετικό νόημα στο παρόν και έτσι να αποκτά διαφορετική αξία¹⁷⁸. Καταλήγει, έτσι, στο συμπέρασμα ότι ένα έργο γίνεται κατανοητό με βάση την ιστορική εποχή της γένεσής του, την αλληλεπίδρασή του με άλλα έργα, αλλά και τις διαστάσεις που μπορεί να πάρει στη σύγχρονη εποχή. Η ύπαρξη ενός έργου εξαρτάται επομένως από την αλληλεπίδραση του έργου και της ανθρωπότητας¹⁷⁹.

Στη θεωρία του Jauss ο αναγνώστης έχει ενεργό ρόλο. Στο τρίγωνο συγγραφέας-έργο- κοινό, ο τρίτος παράγοντας δεν αποτελεί τον ύστατο κρίκο σε μια σειρά απλών αλυσιδωτών αντιδράσεων, αλλά αντιθέτως δρα διαμορφώνοντας με τη σειρά του την ιστορία, αποτινάσσοντας την παθητική του διάσταση¹⁸⁰. Υποστηρίζει ότι η ιστορικότητα της λογοτεχνίας και ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της προϋποθέτουν ανάμεσα στο έργο, το κοινό και το νέο έργο μια σχέση διαλόγου, σχέση που μπορεί να περιγραφεί με τη βοήθεια κατηγοριών, όπως μήνυμα και δέκτης, ή ακόμη ερώτηση και απάντηση, πρόβλημα και επίλυση του.

Η συμβολή του Jauss στη θεωρία της πρόσληψης έλκει την καταγωγή της από την ερμηνευτική διερώτηση σχετικά με τις σχέσεις που συνδέουν δύο διαφορετικούς ιστορικά ορίζοντες προσδοκίας¹⁸¹. Το νόημα του κειμένου εξαρτάται από τον ορίζοντα των προσδοκιών, εφόσον η ανάγνωση του κειμένου είναι μια διαδικασία αέναης ερωταπόκρισης¹⁸². Ένα έργο είναι επιφορτισμένο με τις αισθητικές νόρμες των ερμηνευτών του (πρώτη ανάγνωση) και μπορεί εξ αρχής να θεωρείται καλό ή κακό. Ο αναγνώστης έχει ο ίδιος δημιουργήσει έναν ορίζοντα εμπειρίας βασιζόμενος στον ορίζοντα προσδοκίας του έργου, αλλά και στο κοινωνικό, ηθικό, πολιτισμικό και ιστορικό του περιβάλλον, σε προγενέστερα διαβάσματα και στα συναισθήματα που αυτά του έχουν δημιουργήσει. Έτσι, έχει κάποιες προσδοκίες (δεύτερη ανάγνωση) για τη συνέχεια του έργου, τις οποίες είτε θα επιβεβαιώσει, είτε θα τροποποιήσει. Η πρόσληψή του συντελείται μέσα από την ανταλλαγή του ορίζοντα προσδοκίας και του ορίζοντα εμπειρίας. Η απόκλιση ανάμεσα στον ορίζοντα των προσδοκιών και το έργο, η ικανοποίηση ή η υπέρβαση της προσδοκίας του πρώτου κοινού, συνιστούν κριτήριο για να καθοριστεί η αισθητική αξία του λογοτεχνικού

¹⁷⁷ Στο ίδιο, σσ. 25-28

¹⁷⁸ Στο ίδιο, σ. 32

¹⁷⁹ Στο ίδιο, σσ. 36-50

¹⁸⁰ Στο ίδιο, σ. 51

¹⁸¹ E. Ibsch, «Η Λογοτεχνική πρόσληψη», στο *Θεωρία της Λογοτεχνίας: Προβλήματα και προοπτικές*, 2010, σ. 405

¹⁸² Γ. Παπαντωνάκης, 2009, ό.π., σ. 281

έργου¹⁸³. Επιπλέον, ένα μεγάλο έργο, κατά τον Jauss, παραβιάζει τον ορίζοντα προσδοκίας της εποχής του και με το να του προκαλεί ρήγματα, τον μετασχηματίζει διαρκώς¹⁸⁴.

Συνοψίζοντας, ο Jauss επιχειρεί με τη θεωρία της πρόσληψης να γεφυρώσει το χάσμα του παρελθόντος και του παρόντος που έχει δημιουργηθεί σε αρκετά σημαντικά κείμενα και να αναδιαμορφώσει έτσι την ιστορία της λογοτεχνίας. Όταν ένα σημαντικό κείμενο του παρελθόντος έχει χάσει στο σήμερα τη ζωντάνια και τη σημασία του, πρέπει να μελετηθούν η γραμματεία και τα μηνύματα του παρελθόντος, να διασαφηνιστούν στο παρόν και μέσω αυτής της διαδικασίας να ξαναγίνει γνωστό στο σήμερα. Η νέα αυτή ερμηνεία δε θα ακυρώσει το πρωταρχικό νόημα του κειμένου, αλλά θα το ερμηνεύσει με τέτοιο τρόπο ώστε να *διεκδικεί τη δικαίωσή της ως οικειοποίηση του παλιού κατά γράμμα νοήματος*¹⁸⁵. Το ζητούμενο, δηλαδή, είναι να καταδειχθεί πώς είναι δυνατόν να υπερνικηθεί η ιστορική απόσταση ανάμεσα στην κατανόηση του χθες και του σήμερα¹⁸⁶.

4.2.3. Η «αισθητική της αναγνωστικής ανταπόκρισης» του Iser

Ο Iser μετατοπίζει το ενδιαφέρον της μελέτης της λογοτεχνίας από το κείμενο και τον αναγνώστη στην ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης. Ένα κείμενο είναι ζωντανό μόνο όταν διαβάζεται και για τον λόγο αυτό μπορούμε να το μελετήσουμε μόνο την ώρα της ανάγνωσής του¹⁸⁷. Το ερώτημα στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι «τι λέει το κείμενο;», αλλά το «πώς διαβάζει ο κάθε αναγνώστης;». Το νόημα ενός κειμένου, για τον Iser, διατυπώνεται από τη σύμπραξη του κειμένου και του αναγνώστη και η ερμηνεία του δεν είναι παρά η ανάγνωσή του από κάποιον καλλιεργημένο αναγνώστη. Η ανάγνωση αυτή δεν είναι μοναδική, αλλά αποτελεί μία από τις πολλές μορφές ενεργοποίησης του κειμένου. Αν και αποδέχεται την ερμηνευτική δραστηριότητα του κάθε αναγνώστη δεν του παραχωρεί αυτονομία, λόγω των περιορισμών που θέτει το κείμενο. Θεωρεί, επομένως, ότι η δομή των λογοτεχνικών κειμένων είναι τέτοια που καλεί τον αναγνώστη να συμμετέχει ενεργά στην ανάγνωσή του και να το ερμηνεύσει, ενώ το κείμενο παρέχει περιορισμούς στη διατύπωση του νοήματος από τον αναγνώστη¹⁸⁸.

Ο Iser επιπλέον κάνει έναν διαχωρισμό των κειμένων σε λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά, με βάση την αποτύπωση της αντικειμενικότητας. Ένα μη λογοτεχνικό κείμενο παρουσιάζει κάτι αντικειμενικό, κάτι που υπάρχει στον πραγματικό κόσμο, έξω από το κείμενο. Το λογοτεχνικό, από την άλλη, δεν αναφέρεται σε κάτι αντικειμενικό, αλλά χαρακτηρίζεται από έναν βαθμό απροσδιοριστίας και κατασκευάζει το αντικείμενό του τη στιγμή της ανάγνωσης, χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του πραγματικού κόσμου, χωρίς, όμως, να μπορεί να αναχθεί σε κάποια περίστασή του. Μάλιστα, η αντανάκλαση της πραγματικότητας μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο εξαφανίζει τη λογοτεχνική του ποιότητα. Υπάρχει και η

¹⁸³ H. R. Jauss, 1995, ό.π., σ. 60

¹⁸⁴ E. Ibsch, 2010, ό.π., σ. 406

¹⁸⁵ H. R. Jauss, 1995, ό.π., σ. 111

¹⁸⁶ E. Ibsch, 2010, ό.π., σ. 405

¹⁸⁷ W. Iser, «Η προσκλητική δομή των κειμένων. Η απροσδιοριστία ως όρος της επίδρασης του λογοτεχνικού λόγου», στο *Η λογοτεχνική θεωρία του 20^{ου} αιώνα*, 2013, σσ. 341- 349

¹⁸⁸ W. Iser, 2013, ό.π.

περίπτωση το κείμενο να παρουσιάζει τόσες αντιστάσεις, ώστε να μην είναι δυνατή η εξίσωσή του με την πραγματικότητα, αλλά αυτή να εμφανίζεται σαν μια από τις πολλές δυνατότητες ερμηνείας του κειμένου. Ένας άλλος τρόπος για να «κανονικοποιηθεί» η απροσδιοριστία του κειμένου είναι η σύνδεσή του με τις εμπειρίες του αναγνώστη, ο οποίος θα συμφωνήσει ή θα διαφωνήσει με αυτό. Όπως και να έχει, όμως, ο αναγνώστης προσπαθεί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης να συνδέσει την «αμφιρρέπουσα δομή» του κειμένου με σταθερά νοήματα, τα οποία προκύπτουν από το κείμενο και από τις δικές του εμπειρίες¹⁸⁹.

Ο ενεργός ρόλος του αναγνώστη είναι κι εδώ φανερός, καθώς την απροσδιοριστία που θα αποκαλύψει στο κείμενο, θα επιχειρήσει να προσδιορίσει, καλύπτοντας τα κενά που εντόπισε σε αυτό, αντικατοπτρίζοντας ουσιαστικά τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt. Η απροσδιοριστία, λοιπόν, του κειμένου, η οποία υπάρχει εξαιτίας της δομής του και της ποικιλίας των οπτικών που παρουσιάζει και των κενών που δημιουργούνται ανάμεσα σε αυτές, είναι αυτή που δίνει το έναυσμα να ξεκινήσει το παιχνίδι της ερμηνείας του κειμένου. Το κείμενο δεν μπορεί να εξαλείψει αυτά τα κενά, αλλά ο αναγνώστης συσχετίζει τις οπτικές και τα συμπληρώνει, ερμηνεύοντας βασιζόμενος στις δικές του εμπειρίες. Όσο πιο πολλά είναι τα κενά σε ένα κείμενο, τόσο μεγαλύτερη είναι η πρόσκληση για συμμετοχή του αναγνώστη στην ολοκλήρωση και συγκρότηση του νοήματος. Αντιθέτως, η συρρίκνωση των κενών του μυθοπλαστικού κειμένου αυξάνει τις πιθανότητες να προκαλέσει ανία στον αναγνώστη¹⁹⁰.

Ο συνδετικός κρίκος, λοιπόν, ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη είναι η ίδια η απροσδιοριστία του κειμένου, η οποία επιτρέπει την παραγωγή και τη διευθέτηση του νοήματος¹⁹¹. Συνδυάζεται, έτσι, η αντικειμενική οντότητα του κειμένου με την υποκειμενική άποψη του αναγνώστη για τη συμπλήρωση των κενών και τη συγκρότηση του νοήματος. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί στη συγκρότηση νοήματος και στην υποκειμενική ερμηνεία από πλευράς του αναγνώστη. Κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας διεξάγεται ένας φανταστικός διάλογος ανάμεσα στον συγγραφέα και τον αναγνώστη. Ο πρώτος επιβάλλει στον δεύτερο ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, μέσα στο οποίο παρουσιάζονται διάφορες πιθανές επιλογές. Στόχος είναι να παρακινηθεί ο αναγνώστης να συμμετάσχει ενεργά και να διαλέξει μία από αυτές τις πιθανές επιλογές¹⁹².

Ο Iser εισάγει, έτσι, στην επεξεργασία του κειμένου κατά την ανάγνωση την πολυσυζητημένη έννοια του «νοούμενου αναγνώστη», την οποία ορίζει ως κειμενική συνθήκη και ως διαδικασία παραγωγής του νοήματος¹⁹³. Ο νοούμενος αναγνώστης του Iser δεν έχει πραγματική ύπαρξη, διότι ενσαρκώνει το σύνολο των προκαταρκτικών προσανατολισμών που ένα κείμενο μυθοπλασίας προτείνει στους πιθανούς αναγνώστες του και που συνιστούν τους όρους της πρόσληψής του¹⁹⁴, είναι επομένως ριζωμένος στην ίδια τη δομή των κειμένων. Πρόκειται για μια αφηρημένη σύλληψη, μια κειμενική δομή, η οποία προοικονομεί την παρουσία ενός νοερού

¹⁸⁹ Στο ίδιο

¹⁹⁰ Στο ίδιο

¹⁹¹ Γ. Παπαντωνάκης, 2009, ό.π.

¹⁹² W. Iser, «The role of the reader in Fielding's *Joseph Andrews* and *Tom Jones*», στο *The implied reader*, 1974, σσ. 29- 56

¹⁹³ Γ. Παπαντωνάκης, 2009, ό.π., σ. 273

¹⁹⁴ E. Ibsch, 2010, ό.π., σ. 403

αποδέκτη της αφήγησης της ιστορίας, ο οποίος έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται το κείμενο στην απλότητα ή στη συνθετότητά του¹⁹⁵. Είναι, με άλλα λόγια, η ιδέα του συγγραφέα για τους αναγνώστες του, η οποία έχει αποτυπωθεί μέσα στο κείμενο. Στη θεωρία του Iser, ο αναγνώστης οδηγείται στο νόημα του κειμένου όχι με βάση τις εμπειρίες του, όπως υποστήριξε ο Jauss, αλλά με βάση τους ενδοκειμενικούς περιορισμούς που του παρέχει το κείμενο. Είναι, δηλαδή, ταυτόχρονα και «παθητικός» αναγνώστης, αφού η συμμετοχή του στην ανάγνωση περιορίζεται από το κείμενο, αλλά και «ενεργητικός», αφού εκείνος παράγει τελικά το νόημα¹⁹⁶.

Κατά την αναγνωστική διαδικασία, ο αναγνώστης ενδέχεται να τροποποιήσει τις προσδοκίες του, να αλλάξει «οπτική γωνία» και να ενημερώσει έτσι και την αναγνωστική διαδικασία. Η αναγνωστική εξέλιξη είναι, επομένως, μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης και διάδρασης του αναγνώστη με τις πληροφορίες που του παρέχει το κείμενο που τον οδηγούν στο να ματαιώσει τις προσδοκίες του, να τις ανανεώσει και να συμπληρώσει τα κενά. Το κείμενο επιδρά στην αναγνωστική διαδικασία, ώστε ο αναγνώστης να καταλήξει στο νόημα του κειμένου. Αν οι προβολές κειμένου και αναγνώστη δεν τροποποιούνται ή στην περίπτωση που το κείμενο δεν προβάλλει αντιστάσεις στις προβολές του αναγνώστη, η διάδραση κειμένου- αναγνώστη έχει αποτύχει¹⁹⁷.

Το φανταστικό παιχνίδι ανάμεσα στον συγγραφέα και τον αναγνώστη είναι, επομένως, αυτό που ουσιαστικά πυροδοτεί τη φαντασία του τελευταίου και του προκαλεί ευχαρίστηση. Οι επιλογές που τελικά θα κάνει ο αναγνώστης για τη νοηματοδότηση του κειμένου εξαρτώνται και από αυτό που ο Iser περιγράφει με τον όρο «ρεπερτόριο». Το λογοτεχνικό «ρεπερτόριο» αναφέρεται σε μια ποικιλία λογοτεχνικών θεμάτων και μοτίβων, με νύξεις στην κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα που κουβαλά κάθε αναγνώστης και μπορεί να τον επηρεάσει κατά τη διαδικασία παραγωγής του νοήματος. Το ρεπερτόριο οργανώνεται με τις στρατηγικές, οι οποίες δεν αποτελούν ολοκληρωμένη οργάνωση, γιατί τότε ο αναγνώστης δε θα διαδραμάτιζε κανέναν οργανωτικό ρόλο, αλλά και ούτε παραδοσιακές αφηγηματικές τεχνικές, επειδή δεν είναι απλά δομικά στοιχεία, αλλά ταξινόμηση του θεματικού υλικού του λογοτεχνικού έργου. Οι στρατηγικές αυτές προσανατολίζουν κατά τρόπο παραγωγικό τον αναγνώστη και είναι το *προσκήνιο* και το *παρασκήνιο*, ενώ αντιστοιχούν στο *θέμα* και στον *ορίζοντα*¹⁹⁸. Κάθε στιγμή της ανάγνωσης ο αναγνώστης επικεντρώνεται σε ένα *θέμα* του κειμένου. Τα διάφορα θέματα και ο συνδυασμός τους αποτελούν τον *ορίζοντα* της διαδικασίας νοηματοδότησης.

4.3. Το παιδί ως αναγνώστης- Διαφηγηματικότητα και κατανόηση

Οι παραπάνω θεωρίες έχουν επηρεάσει τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο και έχουν αρχίσει να κερδίζουν έδαφος έναντι των προηγούμενων πρακτικών. Κοινή αρχή τους είναι ότι το κείμενο αποκτά νόημα, μόνο όταν εξετασθεί υπό το πρίσμα της σχέσης του με τον αναγνώστη. Αυτή η αρχή έχει ήδη φέρει μεγάλες αλλαγές στον

¹⁹⁵ Γ. Παπαντωνάκης, 2009, ό.π., σ. 290

¹⁹⁶ E. Ibsch, 2010, ό.π., σσ. 399- 435

¹⁹⁷ Στο ίδιο

¹⁹⁸ Γ. Παπαντωνάκης, 2009, ό.π., σ. 273

τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η λογοτεχνία στο σχολείο¹⁹⁹, παρ' όλα αυτά, όμως, υπάρχουν ακόμα αρκετά που πρέπει να γίνουν, ώστε να αλλάξει η κουλτούρα και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία της.

Ο Benton, όσον αφορά στην αναγνωστική ανταπόκριση, υποστήριξε ότι οι υποθέσεις γύρω από το τι σκέφτονται οι αναγνώστες είναι πάρα πολλές κι έτσι δεν μπορούμε ποτέ να είμαστε σίγουροι για αυτές. Αντίστοιχα πολλές είναι και οι θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από το θέμα της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Έτσι, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι όταν αναρωτηθούμε για το τι σκέφτονται ειδικά τα παιδιά όταν διαβάζουν, οι πληροφορίες που μπορούμε να προσφέρουμε είναι ανεπαρκείς²⁰⁰. Οι μελέτες για το πώς ανταποκρίνονται τα παιδιά στα κείμενα της Παιδικής Λογοτεχνίας περιφέρονται γύρω από δύο βασικούς άξονες, που σχετίζονται με την έννοια του πραγματικού και του υπονοούμενου αναγνώστη αντίστοιχα.

Η κατασκευή του νοήματος του κειμένου εξαρτάται από τις απαιτήσεις που προβάλλει το ίδιο το κείμενο στον αναγνώστη και πώς αυτό το ίδιο ορίζει τον νοούμενο αναγνώστη του. Για τον νοούμενο αναγνώστη έχει ήδη γίνει λόγος στην προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας. Ο συγγραφέας, όμως, γράφοντας την ιστορία του, απευθύνεται και σε έναν πραγματικό αναγνώστη, ο οποίος διαβάζει το λογοτεχνικό κείμενο σύμφωνα με τις προσδοκίες του. Η σχέση πραγματικού αναγνώστη και συγγραφέα είναι στην ουσία πολύπλοκη και δεν εξαντλείται στην απλή γραφή. Η επιλογή του θέματος και ο τρόπος ανάπτυξής του, που ρυθμίζει την αναγνωσιμότητα του κειμένου, συντελούν ώστε να εγκατασταθεί μια αρμονική σχέση ανάμεσα στον συγγραφέα/ κείμενο και στον νεαρό αναγνώστη, η οποία πρέπει να είναι μια από τις βασικές επιδιώξεις του συγγραφέα²⁰¹. Πώς, όμως, συμπεριφέρεται ο πραγματικός αποδέκτης της ιστορίας;

Τα παιδιά είναι αναγνώστες *εν εξελίξει*. Έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από τους ενήλικες και, καθώς τα βιώματα, οι εμπειρίες και οι γνώσεις τους είναι περιορισμένα, σε σχέση με αυτά των ενηλίκων, η ανταπόκρισή τους απέναντι στα κείμενα είναι επίσης διαφορετική²⁰². Αυτό σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι τα παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν ένα κείμενο, απλώς το νόημα που αποδίδουν σε αυτό είναι διαφορετικό από εκείνο που αποδίδει ένας ενήλικας, όχι όμως λιγότερο σύνθετο²⁰³. Άλλωστε, η λογοτεχνία για τον Hunt είναι ο τρόπος με τον οποίο διαβάζουμε τα κείμενα, η κατανόηση των οποίων εξαρτάται από το τι προσκομίζει σε αυτά ο κάθε αναγνώστης²⁰⁴.

Τα κείμενα περιέχουν κάποια νοήματα κοινά για όλους και κάποια άλλα που ενδέχεται να εξελιχθούν διαφορετικά για τον κάθε αναγνώστη. Η εξέλιξη των νοημάτων του κειμένου εξαρτάται από τις προσδοκίες που προβάλλει σε αυτό ο κάθε αναγνώστης, εξαρτάται, όμως, παράλληλα και από τις εμπειρίες και τα βιώματά του. Υπάρχει, μάλιστα, η περίπτωση ο ίδιος αναγνώστης να διαβάσει ξανά το ίδιο βιβλίο

¹⁹⁹ M. Benton, « Αναγνώστες, κείμενα, συγκεκριμένα», στο *Κατανοώντας τη λογοτεχνία για παιδιά*, επιμ. P. Hunt, 2009

²⁰⁰ M. Benton, «Children's responses to stories», στο *Children's Literature in Education*, vol. 10, issue 2, 1979

²⁰¹ Γ. Παπαντωνάκης, 2009, ό.π.

²⁰² P. Hunt, Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία, 2001, σσ. 124- 127

²⁰³ P. Hunt, «How not to read a children's book», στο *Children's Literature in Education*, vol. 26, 1995, p. 231- 240

²⁰⁴ Στο ίδιο

και να το προσλάβει διαφορετικά, καθώς επεσήμανε σε αυτό διαφορετικά στοιχεία που δεν είχε προσέξει στην προηγούμενή του ανάγνωση.

Σε μία εφαρμογή, επομένως, που λαμβάνει υπόψη της το βίωμα, έρχεται στην επιφάνεια η έννοια της *διαφηγηματικότητας*, δανεισμένη από τις κοινωνικές επιστήμες. Η διαφηγηματικότητα είναι μια έννοια αμφίδρομη και αποτελεί τη δυνατότητα ανάπλασης (δηλαδή πρόσληψης και αναδιήγησης) μιας αφήγησης από την πλευρά του αναγνώστη, ανάλογα με τη δική του *βιωμένη εμπειρία* και ταυτόχρονα τη δυνατότητα της ίδιας της αφήγησης να αναφέρεται στις *βιωμένες εμπειρίες* εντελώς διαφορετικών ανθρώπων²⁰⁵. Η ανάδειξη της διαφηγηματικότητας έχει ως στόχο να καθρεφτιστούν και να αναζητήσουν τον εαυτό τους στην ίδια αφήγηση διαφορετικοί άνθρωποι και άρα να την κατανοήσουν και να την αισθανθούν με διαφορετικό τρόπο.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τα κείμενα οι ενήλικες και τα παιδιά, θα πρέπει, επιπλέον, να αποκωδικοποιήσουμε τα ίδια τα κείμενα²⁰⁶. Θέμα, σκηνικά, πλοκή, δομή και ύφος είναι παράγοντες που επηρεάζουν αποφασιστικά τη στάση του αναγνώστη απέναντι σε ένα λογοτεχνικό κείμενο και στον συγγραφέα του, επειδή επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν τις προσδοκίες του²⁰⁷. Κάθε αναγνώστης, ανάλογα με το πόσο εξοικειωμένος είναι με την αναγνωστική διαδικασία, θα δημιουργήσει τις δικές του προσδοκίες, ενώ ένας έμπειρος αναγνώστης θα μπορέσει να αναγνωρίσει το είδος του κειμένου, αν γνωρίζει τους ειδολογικούς κανόνες, κάτι που ένας εν εξελίξει αναγνώστης ίσως δεν μπορεί να κάνει. Οι προσδοκίες του αναγνώστη εξαρτώνται και από τις πληροφορίες στις οποίες δίνει βαρύτητα, οι οποίες είναι διαφορετικές ανάμεσα στους ενήλικες αναγνώστες και στα παιδιά.

Κατά τον Hunt, η κατανόηση των κειμένων εξαρτάται και από τις ειδικές γνώσεις του αναγνώστη, όπως οι γνώσεις γύρω από το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, τόσο του παρελθόντος, όσο και του παρόντος. Για παράδειγμα, ένα παιδί θα προσλάβει διαφορετικά το *Αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα*, ή κάποιο άλλο κείμενο που σχετίζεται με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αν πριν την ανάγνωση έχει έρθει σε επαφή με ορισμένες πληροφορίες για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Σε αυτή την περίπτωση είναι, επομένως, καθοριστική η συμβολή ενός ενήλικα συναναγνώστη για την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητευόμενους αναγνώστες.

Ο ρόλος ενός ενήλικα συναναγνώστη, γονέα ή δασκάλου, είναι γενικώς καθοριστικός για την κατασκευή του νοήματος από τον ανήλικο αναγνώστη. Ένα καλό λογοτεχνικό κείμενο επιτρέπει την πολυεπίπεδη ανάγνωση και απευθύνεται στους ενήλικες, όπως και στους νεότερους αναγνώστες, αναφέρεται δηλαδή σε αυτό που η Beckett αποκαλεί διττό αναγνωστικό κοινό (*dual audience*)²⁰⁸. Τα σχόλια ή οι επεξηγήσεις πάνω σε ορισμένα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτιστικά γεγονότα που αναφέρονται στα κείμενα, βοηθούν τον ανήλικο αναγνώστη να κατασκευάσει διαφορετικά το

²⁰⁵ Α. Ζερβού, «Από τις ανατροπές του Μάη του '68 στις διαπολιτισμικές αναγνώσεις του 2018: Διαφηγηματικότητα και Ανανοηματοδότηση ενός κλασικού εικονοκειμένου της Mira Lobe», στο *Λογοτεχνία και Διαπολιτισμικότητα*, υπό έκδοση

²⁰⁶ P. Hunt, 2001, ό.π.

²⁰⁷ Γ. Παπαντωνάκης, 2009, ό.π., σ. 289

²⁰⁸ S. Beckett, *Transcending Boundaries- Writing for a dual audience of children and adults*, 1999

νόημα του κειμένου, αν και αυτή η πρακτική ενέχει και τον κίνδυνο καθοδήγησης του παιδιού- αναγνώστη.

Σημαντικός παράγοντας, που θα επηρεάσει την ανάγνωση του κειμένου, είναι επίσης η χρονική στιγμή της ανάγνωσης. Για παράδειγμα, ένα παιδί που έχει χάσει κάποιον από τους γονείς του, θα προσλάβει διαφορετικά ένα κείμενο που μιλά για την απώλεια, ενώ τα συναισθήματα και οι σκέψεις που θα του δημιουργηθούν δε θα είναι τα ίδια αν η ανάγνωση προηγηθεί ή ακολουθήσει κάποιο ανάλογο περιστατικό της ζωής του²⁰⁹. Η χρονική στιγμή σχετίζεται, επομένως, και με τις βιωμένες εμπειρίες του εκάστοτε αναγνώστη. Τις προσδοκίες του αναγνώστη επηρεάζουν και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του βιβλίου. Για παράδειγμα, το εξώφυλλο της Ματίλντα με το έντονο κίτρινο χρώμα του και την πρωταγωνίστρια να κάθεται πάνω σε μια στοίβα βιβλία, μας προδιαθέτει για ένα κείμενο που απευθύνεται κυρίως σε κορίτσια. Επίσης, η γνωριμία με τον συγγραφέα και τις αφηγήσεις του, αυξάνει την επιθυμία πολλών αναγνωστών να διαβάσουν και άλλα κείμενά του²¹⁰.

Βλέπουμε, επομένως, ότι οι εμπειρίες του αναγνώστη, τα προσωπικά του βιώματα, καθώς επίσης και η ψυχική κατάστασή του κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, επηρεάζουν την αναγνωστική ανταπόκρισή του, αλλά και την κατανόηση του κειμένου. Αυτό που συμβαίνει στο μυαλό του νεαρού αναγνώστη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης εξαρτάται από το πώς αυτός αντιλαμβάνεται την κάθε σκηνή, τη συνειδητή ή ασυνείδητη κατανόηση των ηρώων και την αξιολόγηση του φανταστικού χαρακτήρα σε σχέση με τον δικό τους²¹¹. Για τον Benton, επομένως, η ανάγνωση είναι μια πράξη ενεργή, καθώς ο κάθε αναγνώστης θα πρέπει να εμπλακεί πνευματικά σε αυτή, αν θέλει να κατασκευάσει το νόημα του κειμένου και να το κατανοήσει. Επίσης, είναι πράξη δημιουργική, διότι ο αναγνώστης πλάθει με τη φαντασία του έναν «δευτερογενή κόσμο», κατασκευάζει, δηλαδή, με το μυαλό του ένα μυθιστόρημα μέσα στο ίδιο το μυθιστόρημα. Είναι, ακόμα, μοναδική, αφού η δεύτερη ανάγνωση ενέχει διαφορετικά μηνύματα για τον αναγνώστη, απ' ό,τι η πρώτη και, τέλος, είναι μια διαδικασία συνεργατική, διότι η κατανόηση του κειμένου είναι αποτέλεσμα αυτών που προσφέρει το κείμενο στον αναγνώστη και αυτών που προσφέρει ο αναγνώστης στο κείμενο²¹².

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης, της πρόσληψης και της διαφηγηματικότητας λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο στους ενήλικες αλλά και στους ανήλικους αναγνώστες. Αυτό που ουσιαστικά διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν και κατασκευάζουν το νόημα των κειμένων σε σχέση με τους ενήλικες είναι η προσωπικότητα, τα βιώματα και οι γνώσεις, που, σε συνδυασμό με τις προσδοκίες που δημιουργεί το κείμενο, θα καθορίσουν τα αποτελέσματα της αναγνωστικής διαδικασίας ξεχωριστά για τον κάθε αναγνώστη. Οι θεωρίες αυτές, επομένως, μας υπενθυμίζουν συνεχώς πως η παιδαγωγική χρήση και η καθοδηγούμενη ή η μη καθοδηγούμενη ανάγνωση έχουν τη δύναμη να ανατρέψουν ή να ανανοηματοδοτήσουν μια αφήγηση, ενώ ο χρόνος δοκιμάζει την αξία και τις αντοχές του έργου. Η ανανοηματοδότηση, η ιδιαίτερη και προσωπική πρόσληψη, καθώς και η εκάστοτε διαφηγηματική λειτουργία, δεν μπορούν, όμως, να προβλεφθούν με απόλυτη βεβαιότητα, καθώς η σημασία των

²⁰⁹ J. Spink, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, 1990, σσ. 30- 31

²¹⁰ Γ. Παπαντωνάκης, 2009, ό.π.

²¹¹ M. Benton, 1979, ό.π.

²¹² Στο ίδιο

αφηγήσεων είναι πλουραλιστική και αναθεωρείται ανάλογα με τα εκάστοτε συγκείμενα²¹³.

Με τη μέθοδο της συνανάγνωσης και τις θεωρίες της πρόσληψης, της αναγνωστικής ανταπόκρισης και τις διαφηγηματικότητας θα προσπαθήσουμε να μετατρέψουμε τους μαθητές από παθητικούς δέκτες της μίας και μοναδικής ερμηνείας των αφηγήσεων σε ενεργά μέλη της ανάγνωσης των κειμένων που θα διαβαστούν στην τάξη.

²¹³ Α. Ζερβού, «Από τις ανατροπές του Μάη του '68 στις διαπολιτισμικές αναγνώσεις του 2018: Διαφηγηματικότητα και Ανανοηματοδότηση ενός κλασικού εικονοκειμένου της Mira Lobe», στο *Λογοτεχνία και Διαπολιτισμικότητα*, υπό έκδοση

5. Πριν την εφαρμογή

5.1. Η επιλογή των λογοτεχνικών αφηγήσεων για μια σχολική συνανάντηση

Η παιδαγωγική αξιοποίηση ολόκληρων λογοτεχνικών αφηγήσεων σχεδιάστηκε για το 2^ο τμήμα της ΣΤ' τάξης του 15^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χανίων και εφαρμόστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2016-2017. Οι μαθητές ήταν 20 στον αριθμό, 10 αγόρια και 10 κορίτσια, και, όπως παραδέχτηκαν οι ίδιοι, δεν είχαν καμία επαφή με τη λογοτεχνία έξω από το πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Ως ενήλικας που θα επέλεγα τα κείμενα με τα οποία θα έρθουν σε επαφή οι μαθητές, έπρεπε να λάβω υπόψη μου διάφορους παράγοντες. Καταρχάς, οι αφηγήσεις που θα επέλεγα έπρεπε να ανταποκρίνονται στα αισθητικά και παιδαγωγικά μου κριτήρια. Η αγάπη για το κείμενο από τον διδάσκοντα, άλλωστε, είναι αφετηριακή προϋπόθεση για την επιτυχία του μαθήματος. Επιπλέον, έπρεπε να ληφθεί υπόψη και η καταλληλότητα των αφηγήσεων αυτών για το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, καθώς μια επιλογή που θα ξεπερνούσε τις πνευματικές και τις νοητικές τους ικανότητες πιθανότατα θα δυσχέραινε την εφαρμογή της πρότασης. Σημαντικός παράγοντας στην επιλογή των αφηγήσεων ήταν και το χιούμορ. Ήθελα, δηλαδή, τα βιβλία που θα επιλέξω να είναι ευχάριστα, διασκεδαστικά και γεμάτα χιούμορ, καθώς η χρήση του χιούμορ μέσα στη σχολική τάξη βοηθάει στη δημιουργία ενός κλίματος ευφορίας και προκαλεί ευχάριστες και ελκυστικές συνθήκες μάθησης²¹⁴.

Ένα κείμενο, όμως, που επιλέγω να διδάξω εγώ στα παιδιά, επειδή μου αρέσει ή το θεωρώ «καλό», δε σημαίνει ότι θα αρέσει και στους μαθητές. Εδώ γεννιέται, λοιπόν, ένα πρόβλημα φιλοκαλίας. Η φιλοκαλία του κάθε αναγνώστη έχει κοινωνικό υπόβαθρο και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι το πνεύμα της εποχής, τα ενδιαφέροντα, η ηλικία, το πνευματικό επίπεδο, αλλά και οι ιστορικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν²¹⁵. Αυτό το «χάσμα» των αναγνώσεων, λοιπόν, ανάμεσα στα έργα που θα προτείνω εγώ και στα αναγνώσματα που ενδεχομένως προτιμούν οι μαθητές, θα μπορούσε να μεγαλώσει περισσότερο την απόστασή τους από τη λογοτεχνία. Ειδικότερα μάλιστα, ο τρόπος με τον οποίο θα διδαχθεί αυτό το κλασικό κείμενο που θα επιλεγεί, πολλές φορές το καθιστά ανιαρό για τους σύγχρονους μαθητές. Έτσι, με απασχολούσε το πώς τα κλασικά λογοτεχνικά έργα που θα επιλέξω θα προσαρμοστούν στα σύγχρονα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα, ώστε να γίνουν ελκυστικά για τους μαθητές και παράλληλα να διατηρήσουν τη διαχρονικότητα και την αισθητική τους αξία²¹⁶.

Επιπλέον, επέλεξα να εφαρμόσω παράλληλη διδασκαλία κειμένων που ανήκουν στα νεώτερα κλασικά και κειμένων του σύγχρονου τεχνολογικού πολιτισμού, έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία στα δύο αυτά είδη να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η προσέγγισή μου, επομένως, έπρεπε να λάβει υπόψη τους σύγχρονους τεχνολογικούς παράγοντες και να μην απομονώσει το λογοτεχνικό κείμενο από το νέο κοινωνικό και

²¹⁴ Ν. Χανιωτάκης, «Το χιούμορ στο σχολείο: Παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις», στο *Περί Παιδείας Διάλογος*, 2010, σσ. 197- 210

²¹⁵ L. Schucking, *Η κοινωνιολογία του φιλοσοφικού γούστου*, 1970

²¹⁶ M. Styles, «Am I That Geezer, Hermia? - Children and “Great Literature”», στο *The Prose and the Passion- Children and their reading*, 1994, σσ. 36-54

πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς έτσι θα χανόταν το συγκινησιακό ενδιαφέρον των μαθητών²¹⁷.

Ένας τελευταίος παράγοντας που εξετάστηκε κατά την επιλογή των αφηγήσεων, ήταν η ύλη και το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων. Ως εκπαιδευτικός όφειλα να παραμείνω πιστή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο καθορίζει, όπως είδαμε και παραπάνω, τα λογοτεχνικά είδη και τα κείμενα που θα διδαχθούν οι μαθητές. Παρά αυτή τη δέσμευση, το Α.Π. του δημοτικού σχολείου σε συνδυασμό με το νέο πρόγραμμα σπουδών παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να συνδέσει διαθεματικά τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα και τις διδακτικές ενότητες με άλλες επιστήμες ή μορφές τέχνης, αρκεί το αντικείμενο της διδασκαλίας του να συμβαδίζει με τους γενικούς και ειδικούς στόχους που προβλέπονται από το Α.Π. Έτσι, οι αφηγήσεις που επέλεξα μπορούσαν να ενταχθούν ομαλά στην ύλη διαφόρων μαθημάτων της ΣΤ' τάξης.

Ως αρχική αφήγηση επιλέχθηκε ο **Μ.Φ.Γ.**, καθώς είναι μια αφήγηση κατάλληλη και για κορίτσια αλλά και για αγόρια, λόγω του ότι οι πρωταγωνιστές ανήκουν και στα 2 φύλα. Η θεματική του βιβλίου γύρω από την οποία εκτυλίσσεται η υπόθεση είναι, εκτός από τη φιλία και την ανάληψη δράσης μπροστά στον κίνδυνο, ο «πόλεμος» με την ευρύτερη έννοιά του. Στη συγκεκριμένη τάξη οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αρκετές αφηγήσεις που έχουν άμεση σχέση ή αναφέρονται σε μια πολεμική διαμάχη, όπως είναι για παράδειγμα οι αφηγήσεις αφιερωμένες στην επέτειο του ΟΧΙ και της ελληνικής Επανάστασης, κλπ. Έτσι, θεώρησα πως για τους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικίας ο κεντρικός άξονας αυτής της αφήγησης, ο «πόλεμος» ανάμεσα σε 2 κόσμους, είναι ένα θέμα που μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους, αλλά και να τους προβληματίσει. Η διαμάχη της αφήγησης είναι διπλής κατεύθυνσης, ανάμεσα στον κόσμο των ανθρώπων και των γιγάντων, αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους γίγαντες, και θα μας δώσει κατ' αυτόν τον τρόπο και την ευκαιρία να μιλήσουμε και για τις εμφύλιες διαμάχες²¹⁸.

Από την προσωπική μου πείρα, οι αναφορές σε πολεμικές διαμάχες με τις οποίες έρχονται κατά κύριο λόγο οι μαθητές σε επαφή, έχουν να κάνουν με πολεμικές συρράξεις ανάμεσα σε διαφορετικές χώρες. Έτσι, όταν ακούνε, για παράδειγμα, για την επέτειο του Πολυτεχνείου και συνειδητοποιούν ότι δεν ήρθε κάποιος ξένος κατακτητής, οι μαθητές πολύ συχνά απορούν και προβληματίζονται. Η συγκεκριμένη αφήγηση του Dahl, που έχει σαφείς αναφορές στη διαμάχη ανάμεσα στους ίδιους τους γίγαντες και στην προσπάθεια επιβολής των πιο βίαιων και δυνατών απέναντι στον Φιλικό γίγαντα, θα μας δώσει την αφορμή να προβληματιστούμε γύρω και από αυτή την περίπτωση των πολέμων, τους εμφύλιους. Επίσης, θα μπορούσαμε να εξετάσουμε και τα βαθύτερα αίτια που έχουν οδηγήσει σε συρράξεις, όπως είναι η οικονομική εκμετάλλευση των πιο αδύναμων, ή οι πολιτικές και κοινωνικές διαφορές.

Παράλληλα με τον Μ.Φ.Γ. θα διαβάσαμε μια άλλη αφήγηση του Dahl, το βιβλίο **Άνω Λεχ**. Το Άνω Λεχ είναι μια εικονογραφημένη ιστορία για παιδιά μικρότερης ηλικίας, όμως βασικό στοιχείο της πλοκής είναι ορισμένες απλές μαθηματικές πράξεις που

²¹⁷ Σ. Δεγερμεντζίδης, *Μύθος και Πολυτροπικότητα: Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της Λογοτεχνίας*, 2011, και M. Styles, 1994, .ο.π.

²¹⁸ Για τον αναλυτικό τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη αφήγηση στη διδακτική πράξη βλ. το κεφάλαιο *Ο Μ.Φ.Γ.* της παρούσας εργασίας

κάνει ο πρωταγωνιστής της ιστορίας (προσθέσεις και πολλαπλασιασμοί). Οι πράξεις αυτές τροποποιήθηκαν από εμένα πριν την ανάγνωση της αφήγησης, με σκοπό να προσαρμοστούν στην ύλη των Μαθηματικών της ΣΤ΄ τάξης και συγκεκριμένα στις ενότητες των εξισώσεων και των ποσοστών. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές, για να μάθουν τι συμβαίνει στη συνέχεια της ιστορίας, αλλά και πώς αυτή τελειώνει, θα έπρεπε πρώτα να βρουν τη λύση σε μια σειρά από εξισώσεις και να υπολογίσουν με τη βοήθεια των ποσοστών. Όταν το κατάφεραν θα έπαιρναν σε κομμάτια τη συνέχεια της ιστορίας κι έτσι η αφήγηση θα διαβαζόταν σε συνάρτηση με τις μαθηματικές έννοιες, δίνοντας, παράλληλα, έναν παιγνιώδη προσανατολισμό στην καινούρια γνώση που οι μαθητές έχουν να κατακτήσουν²¹⁹.

Ως τελευταία αφήγηση του Dahl με την οποία θα ερχόντουσαν σε επαφή οι μαθητές ήταν τα **Παραμύθια ανάποδα**. Όπως μαρτυρά και ο τίτλος πρόκειται για κάποια κλασικά παραμύθια, ειπωμένα αντίστροφα. Ο όρος αντίστροφα εδώ δεν αναφέρεται σε αλλαγή της εστίασης, από την πλευρά του «κακού» ή κάποιου δορυφορήματος, όπως γίνεται στις ιστορίες που γράφτηκαν τη δεκαετία του '70 και είχαν ως πρωταγωνιστές τους «κακούς» των κλασικών αφηγήσεων. Σε αυτές τις ιστορίες οι «κακοί» γίνονται «καλοί» και το αντίθετο, ενώ παράλληλα μαθαίνουμε την ιστορία από την άλλη πλευρά, καθώς οι μέχρι πρότινος «κακοί» γίνονται οι ίδιοι αφηγητές²²⁰. Στα *Παραμύθια Ανάποδα* βλέπουμε τις κλασικές αφηγήσεις να τελειώνουν με έναν τρόπο αναπάντεχο, χιουμοριστικό και σε αρκετές περιπτώσεις ανατρεπτικό και σοκαριστικό, όπως θα δούμε και στη συνέχεια. Οι συγκεκριμένες έμμετρες αφηγήσεις έχουν έντονο το παρωδιακό στοιχείο και πιστεύω ότι είναι κατάλληλες για τους μαθητές αυτής της ηλικίας, οι οποίοι είναι αρκετά ώριμοι για να μπορέσουν να δεχθούν αυτές τις αλλαγές. Επιπλέον, το παρωδιακό στοιχείο θα δώσει άλλη πνοή στα παραμύθια που όλοι έχουμε ακούσει μεγαλώνοντας²²¹.

Οι αρχικές αφηγήσεις, όπως φάνηκε από όσα ειπώθηκαν παραπάνω, επιλέχθηκαν βασιζόμενες σε μια σειρά από παιδαγωγικά και αισθητικά κριτήρια της εκπαιδευτικού. Οι υπόλοιπες, όμως, αφηγήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στη διάρκεια του προγράμματος δεν είχαν επιλεγεί από την αρχή της εφαρμογής. Η σκέψη ήταν να δινόταν η επιλογή στους μαθητές να διαλέξουν οι ίδιοι αφηγήσεις που τους άρεσαν και θεωρούσαν ότι «ταίριαζαν» θεματικά με τις παραπάνω. Έπειτα, θα επέλεγα ορισμένες από αυτές και θα σχεδιαζόταν η προσέγγιση που θα ακολουθούσαμε στη συνέχεια. Έτσι, οι προτιμήσεις των μαθητών θα διαμόρφωναν σε μεγάλο βαθμό την πορεία της εφαρμογής και της υλοποίησης του προγράμματος. Άλλωστε, μια διδασκαλία που σέβεται τον μαθητή και πιστεύει στις αρχές της διάδρασης και της επικοινωνίας εκπαιδευτικού- μαθητών, δεν έχει παρά να ανταποκριθεί στις προσδοκίες και τις προτιμήσεις των τελευταίων.

Από τις αφηγήσεις που οι μαθητές έφεραν στην τάξη τελικώς επιλέχθηκαν τα **Τρία μικρά λυκάκια**, ο **Πόλεμος της Ωμεγαβήτας** και οι **Σαράντα Εφιάλτες**, του

²¹⁹ Για τον αναλυτικό τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη αφήγηση στη διδακτική πράξη βλ. το κεφάλαιο *Άνω Λεχ* της παρούσας εργασίας

²²⁰ Α. Ζερβού, «Εσωτερική εστίαση και (επαν)αφηγήσεις κλασικών για παιδιά και ενήλικες», στο *Σύγκριση*, τ. 16, 2005

²²¹ Για τον αναλυτικό τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη αφήγηση στη διδακτική πράξη βλ. το κεφάλαιο *Τα Παραμύθια Ανάποδα* της παρούσας εργασίας

Ευγένιου Τριβιζά²²². Τα Τρία μικρά λυκάκια τα έφερε ένας μαθητής, καθώς βασίζονται και αυτά σε μια κλασική αφήγηση, είναι όμως κάπως διαφορετική η ιστορία, όπως συμβαίνει και με τα Παραμύθια Ανάποδα. Η διαφορά σε αυτή την περίπτωση δεν είναι μόνο στην έκβαση, αλλά και στα ίδια τα πρόσωπα, αφού εδώ οι ρόλοι των «καλών» και των «κακών» έχουν αντιστραφεί, θυμίζοντας τις αφηγήσεις που άρχισαν να γράφονται μετά τον Μάη του '68. Ο Πόλεμος της Ωμεγαβήτας, πέρα από τον προφανή λόγο, ότι δηλαδή αναφέρεται σε μια εμφύλια διαμάχη, όπως συμβαίνει και στον Μ.Φ.Γ., παρουσιάζει και ένα άλλο κοινό στοιχείο και γι αυτό επιλέχθηκε από μία μαθήτρια. Ο λόγος είναι ότι σημαντικό στοιχείο της πλοκής είναι η αναφορά σε λέξεις που δεν υπάρχουν, αλλά έχουν δημιουργηθεί από τον συγγραφέα. Οι μαθητές είχαν ασχοληθεί με παρόμοιες λέξεις που συναντήσαμε στον Μ.Φ.Γ. και γι αυτόν τον λόγο επιλέξαμε και τη συγκεκριμένη αφήγηση. Τέλος, οι Σαράντα Εφιάλτες αναφέρονται, όπως μαρτυρά και ο τίτλος, σε μερικούς εφιάλτες που έχουν κάποια παιδιά. Στον Μ.Φ.Γ. Τα ευχάριστα όνειρα, αλλά και οι εφιάλτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, κι έτσι μια μαθήτρια σκέφτηκε να φέρει τη συγκεκριμένη αφήγηση που έχει αυτό το κοινό στοιχείο.

Από τις διάφορες αφηγήσεις που οι μαθητές έφεραν στη σχολική αίθουσα, επέλεξα να μελετήσουμε τις παραπάνω αφηγήσεις του Τριβιζά, λαμβάνοντας υπόψη μου και άλλους παράγοντες, πέρα από την ομοιότητα στη θεματική των ιστοριών. Ο Τριβιζάς, κατά τη γνώμη μου, παρουσιάζει, ως συγγραφέας, κοινά στοιχεία με τον Dahl. Αρχικά, είναι και οι 2 ευπώλητοι συγγραφείς και μάλιστα με διεθνή φυσιογνωμία. Τα βιβλία τους, που είναι εξαιρετικά αγαπητά από τα παιδιά, ξεχειλίζουν από χιούμορ τόσο στη θεματολογία και την υπόθεση, όσο και στους τίτλους, όπως θα δούμε και παρακάτω. Παράλληλα, χρησιμοποιούν λεξιλόγιο επινοημένο από τους ίδιους, το οποίο είναι χαρακτηριστικό των αφηγήσεών τους. Οι ομοιότητες και οι διαφορές στη γραφή τους θα εξετασθούν λεπτομερέστερα στα αντίστοιχα κεφάλαια της παρούσας εργασίας.

5.2. Σκοποθεσία της πρότασης

Στο επόμενο μέρος της παρούσας εργασίας, λοιπόν, παρουσιάζεται η διδακτική πρόταση, η οποία με αφετηρία ορισμένες αφηγήσεις του Dahl, προσπάθησε να εντάξει στο Α.Π. της ΣΤ' τάξης ακέριες αφηγήσεις του ίδιου, αλλά και άλλων συγγραφέων, φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή με τη λογοτεχνία. Αποτελεί, επομένως, μια ευρύτερη θεώρηση του έργου του Dahl, καθώς επίσης και μια πρώτη προσπάθεια ένταξης των αφηγήσεών του στη σχολική πραγματικότητα. Η πρόταση είναι μια ευέλικτη σύνθεση, υλοποιημένη σε φύλλα εργασίας και σε ομαδικές δραστηριότητες με αντικείμενο τις λογοτεχνικές αφηγήσεις.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η διδακτική πρόταση συνδυάζει στοιχεία της μεθόδου της συνανάγνωσης, της θεωρίας της λογοτεχνίας, καθώς επίσης και των θεωριών πρόσληψης, αναγνωστικής ανταπόκρισης και διαφηγηματικότητας, που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

²²² Για τους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες αφηγήσεις, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιήθηκαν στη διδακτική πράξη βλ. τα σχετικά κεφάλαια της παρούσας εργασίας

Οι διδακτικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν είχαν ως αφετηρία το εκαστοτε λογοτεχνικό κείμενο και παράλληλα συνδέθηκαν με τα διδακτικά αντικείμενα της ΣΤ' τάξης. Στόχος των δραστηριοτήτων ήταν να αναπτύξουν τα κίνητρα των μαθητών για ανάγνωση, μέσα από αφηγήσεις βασισμένες στα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους εμπειρίες, ώστε να εφοδιαστούν με ικανότητες κατανόησης, ερμηνείας, αλλά και παραγωγής δικών τους αφηγήσεων. Σκοπός είναι, επομένως, να διαμορφωθούν νεαροί αναγνώστες κειμένων, που να συνδιαλέγονται μαζί τους, να τα ερμηνεύουν, να τα αξιολογούν και να γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί νέων.

Κάθε αφήγηση που επιλέχθηκε δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως αντικείμενο εργασίας, μέσω ερωταποκρίσεων. Όπως είναι φυσικό, βέβαια, κάποιες αναλυτικές ερωτήσεις είναι απαραίτητες, για να μπορέσουν οι μαθητές να αναγνωρίσουν βασικά στοιχεία τους, όμως δόθηκε προσοχή, ώστε η διδακτική πρόταση και η πράξη να μην περιοριστούν σε σχολαστικότητες. Η πρόκληση ήταν να δημιουργηθούν δραστηριότητες, οι οποίες, χωρίς να ακυρώνουν την αναγνωστική απόλαυση, δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και τη γεφύρωση της λογοτεχνίας με τη ζωή τους.

Συνοψίζοντας, ο σκοπός της πρότασης που ακολουθεί είναι η ένταξη του ακέραίου παιδικού βιβλίου στο Α.Π.Σ. τη ΣΤ' τάξης στα πλαίσια διαφόρων διδακτικών αντικειμένων, με απώτερο σκοπό την περαιτέρω επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία, αλλά και την ανανέωση των πρακτικών διδασκαλίας.

ΟΙ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

6. Ο Μ.Φ.Γ.

6.1. Λίγα λόγια για το έργο

6.1.1. Η υπόθεση

Ένας γίγαντας, ο οποίος ασχολείται με το να συλλέγει όνειρα και να τα δίνει στους ανθρώπους, απαγάγει τη μικρή ορφανή Σόφη, όταν εκείνη τον βλέπει να κυκλοφορεί στους δρόμους του Λονδίνου. Η Σόφη μεταφέρεται στη Χώρα των Γιγάντων και εκεί μαθαίνει για τις βίαιες ασχολίες των υπόλοιπων, οι οποίοι κάθε βράδυ πηγαίνουν σε διάφορες χώρες και τρώνε παιδιά. Όλοι επιδίδονται σε αυτή τη μακάβρια συνήθεια, εκτός από τον Μ.Φ.Γ., ο οποίος αρνείται να τραφεί με ανθρώπους, αλλά προτιμά να τρώει κάποια αηδιαστικά λαχανικά. Η Σόφη αποφασίζει να αναλάβει δράση και να σώσει τα παιδιά, αλλά και τον Μ.Φ.Γ., ο οποίος περνά διάφορες κακουχίες στα χέρια των υπόλοιπων Γιγάντων.

Οι δυο τους θα καταστρώσουν ένα φιλόδοξο σχέδιο και θα δημιουργήσουν τον απόλυτο εφιάλτη, ώστε να καταφέρουν να έχουν τη βοήθεια της βασίλισσας της Αγγλίας και του στρατού της, για να σταματήσουν τους αιμοδιψείς γίγαντες. Μέσα από την περιπέτεια αυτή θα δημιουργηθεί ανάμεσά τους μια δυνατή φιλία, η οποία θα αλλάξει τις ζωές και των δύο προς το καλύτερο.

6.1.2. Το αντιαυταρχικό κίνημα και η γλωσσολογική επανάσταση

Ο Μ.Φ.Γ. γράφτηκε και εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1982 και, όπως έχει παραδεχθεί και ο ίδιος ο Dahl, ήταν η αγαπημένη του ιστορία. Οι σκέψεις για τη συγγραφή της υπήρχαν και από προηγούμενα έτη, όπως μαρτυρά μια συγκεκριμένη σημείωση σε ένα από τα σημειωματάρια του Dahl στο οποίο έγραφε τις ιδέες του, τις οποίες στη συνέχεια μετέτρεπε σε ιστορίες. Η ιδέα ενός γίγαντα, ο οποίος συνέλεγε όνειρα για να διασκεδάσει τα παιδιά που κοιμούνται, υπήρχε, επομένως, στο μυαλό του για αρκετό καιρό. Μάλιστα, στο βιβλίο του με τίτλο «*Ντάνι, ο πρωταθλητής του κόσμου*²²³», ο Γίγαντας είναι ο πρωταγωνιστής σε μια από τις ιστορίες που του διαβάζει ο μπαμπάς του. Επιπλέον, και ο ίδιος ο Dahl έλεγε την ιστορία του Μ.Φ.Γ. στα παιδιά του και μάλιστα ανέβαινε με μια σκάλα έξω από το παράθυρο του δωματίου των κοριτσιών του και, χρησιμοποιώντας ένα καλάμι από μπαμπού, προσποιούνταν ότι φυσάει στο δωμάτιό τους χαρούμενα όνειρα, όπως ακριβώς κάνει και ο Μ.Φ.Γ.

Ο Μ.Φ.Γ. αποτελεί από γλωσσολογική άποψη ένα πρωτότυπο έργο. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η περίφημη γλώσσα του Γίγαντα, η *Gobblefunk*, έχει στην αφήγηση πρωταγωνιστικό ρόλο, με εκατοντάδες νεολογισμούς και λογοπαίγνια, σωστή πρόκληση για τον μεταφραστή. Συγκρίνοντας την πρωτότυπη αφήγηση με τη μεταφρασμένη, βλέπει κανείς την εξαιρετική δουλειά που έχει κάνει η Βούλα Μάστορη, δεδομένου του δύσκολου έργου που είχε να φέρει εις πέρας. Ο όρος *Gobblefunking* που χρησιμοποιεί ο Μ.Φ.Γ. όταν τον διορθώνει η Σόφη, μεταφράζεται

²²³ R. Dahl, *Ντάνι ο πρωταθλητής του κόσμου*, 1996

«φαγοπονείς», κάνοντας μια παράφραση του ρήματος φυγοπονώ, υπονοώντας ότι η Σόφη δε θέλει να προσπαθήσει να καταλάβει αυτό που της λέει και γι αυτό τον διορθώνει σε ό,τι πει. Επίσης, ο Μ.Φ.Γ. επιδίδεται μετά μανίας στις περίφημες *Whizzpoppers*, όρο που χρησιμοποιεί για να περιγράψει το ευχάριστο αποτέλεσμα που προκαλεί στους Γίγαντες η κατανάλωση της *Μπουρμπουλάδας*, του αγαπημένου τους ποτού. Ο όρος είναι μια σύνθεση της λέξης whizz, που σημαίνει συρίζω και της λέξης pop, που σημαίνει κάνω κρότο. Πρόκειται ουσιαστικά για τη λέξη που χρησιμοποιεί ο Μ.Φ.Γ. όταν πέρδεται εξαιτίας του αναψυκτικού και η Μάστορη τη μεταφράζει έξοχα ως *Αεροστρακαστρούκα!* Τέτοια παραδείγματα υπάρχουν πάρα πολλά και είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα²²⁴, αλλά η βαθύτερη μελέτη τους ξεφεύγει από τα όρια της παρούσας εργασίας. Το σίγουρο είναι ότι οι νεολογισμοί αυτοί και τα γλωσσικά τεχνάσματα διεγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών και συμβάλλουν στην ποθητή κάθαρση μέσα από το κωμικό και το αστείο.

Οι λέξεις που επινόησε ο Dahl και χρησιμοποίησε πολύ στις αφηγήσεις του, αποτελούν ένα είδος γλωσσικής επανάστασης, απέναντι στον καθωσπρεπισμό που κυριαρχούσε στη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν στα παιδικά αναγνώσματα τα προηγούμενα χρόνια. Ουσιαστικά δημιούργησε λέξεις που δεν υπάρχουν, όμως γίνονται εύκολα κατανοητές από τα παιδιά, μιμούμενος κατά μία έννοια τον τρόπο με τον οποίο τα μικρότερα παιδιά δημιουργούν λέξεις, όταν δεν ξέρουν την κατάλληλη για την κάθε περίπτωση. Για παράδειγμα, ορισμένοι από τους νεολογισμούς του μου φέρνουν στο μυαλό την προσπάθεια ενός παλαιότερου μαθητή μου από άλλη χώρα, που φοιτούσε στην Α' δημοτικού και δεν μπορούσε να βρει το κατάλληλο ρήμα για να περιγράψει «αυτό που κάνουν οι ποδοσφαιριστές». Μη γνωρίζοντας ότι η έκφραση είναι «παίζω ποδόσφαιρο», ο μαθητής είτε «ποδοσφαιράει», σκεπτόμενος ίσως ότι αφού ο τραγουδιστής «τραγουδάει», τότε και ο ποδοσφαιριστής «ποδοσφαιράει» ή κάποιο αντίστοιχο παράδειγμα που του ήταν οικείο. Έτσι και ο Μ.Φ.Γ., ο οποίος δεν ξέρει να μιλάει καλά, γιατί ποτέ κανένας δεν του έμαθε, χρησιμοποιεί τις τεχνικές αυτές των μικρότερων παιδιών και δημιουργεί δικές του λέξεις που μας ακούγονται αστείες, σίγουρα όμως δεν χρειάζονται περισσότερη επεξήγηση.

Η συγκεκριμένη αφήγηση, επίσης, είναι στενά δεμένη με το αισιόδοξο ανανεωτικό πνεύμα του καιρού της δημιουργίας της, μετά τον περίφημο Μάη του '68. Το αντιαυταρχικό κίνημα της εποχής, που απέρριψε κάθε μορφής αυθεντία, διαπερνά την αφήγηση και μας χαρίζει ανεξάρτητους επαναστατικούς παιδικούς χαρακτήρες. Είναι χαρακτηριστικό πως για τη λύση του προβλήματος με τους αιμοδιψείς Γίγαντες, δεν παρεμβαίνει καμία καλοκάγαθη μορφή έμπειρου και πολύξερου ενήλικα, εν είδει «σοφής κουκουβάγιας», αλλά η λύση έρχεται μόνο μέσα από τη σκέψη και τη δράση των ηρώων μας. Η βοήθεια του ενήλικα (εδώ με τη μορφή της Βασίλισσας της Αγγλίας) γίνεται σε δεύτερο επίπεδο, καθώς το σχέδιο που έχουν ήδη καταστρώσει οι 2 ήρωες, περιλαμβάνει πολεμικό εξοπλισμό που δε διαθέτουν και γι αυτό απευθύνονται στη Βασίλισσα.

Βέβαια, η αφήγηση του Dahl που, κατά τη γνώμη μου, ενσωματώνει με τον πιο χαρακτηριστικό τρόπο τις ιδέες του αντιαυταρχικού κινήματος και της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, είναι η *Ματίλντα*. Στα λογοτεχνικά κείμενα, άλλωστε,

²²⁴ Για περισσότερα παραδείγματα αυτών των νεολογισμών, βλ. το κεφάλαιο *Το χιούμορ και η γλώσσα: η λεκτική φαντασία στόχος της κριτικής* (2.3.1.5.) της παρούσας εργασίας

καταγράφονται με παραστατικό τρόπο οι παιδαγωγικές, οι διδακτικές και οι ψυχολογικές μέθοδοι στην αγωγή και τη μάθηση, καθώς και οι σχέσεις παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου. Οι διαδικασίες αλλά και οι ποινές που περιγράφονται στα κείμενα δίνουν μια ανάγλυφη εικόνα της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας και του ρόλου του εκπαιδευτικού. Στη *Ματίλντα*, συγκεκριμένα, βλέπουμε ενσωματωμένα τα μηνύματα της αντιαυταρχικής αγωγής, καθώς είναι φανερό η ισότητα και η αμοιβαιότητα μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου. Η δεσποινίς Χόνεϊ, η γλυκιά δασκάλα της *Ματίλντα*, έχει έναν ρόλο συμβουλευτικό, συνεργατικό και αντιαυταρχικό και έρχεται σε απόλυτη αντίθεση με την αυταρχική φιγούρα της διευθύντριας Τράντσμποουλ. Η αφήγηση μας δείχνει τους δύο διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών και μας προβληματίζει για την κατάσταση που επικρατούσε παλαιότερα ή ίσως ακόμη και σήμερα στις σχολικές αίθουσες. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν πάντα φιγούρες εκπαιδευτικών που προσφέρουν αγάπη, στήριξη και καθοδήγηση, ώστε να γίνουν οι μαθητές καλύτεροι και να αναπτύξουν όλες τις δυνατότητές τους. Επομένως, με τη νίκη των «καλών» μαθητών έναντι της «κακιάς» διευθύντριας, η *Ματίλντα* μας δείχνει και τη στροφή της Παιδαγωγικής και τη μετάβασή της από σχολείο καταπίεσης σε ένα ελκυστικό σχολείο που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Ο Μ.Φ.Γ. ήταν, λοιπόν, η πρωταρχική αφήγηση που επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε στη διδακτική πράξη. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε αφού λήφθηκαν υπόψη διάφοροι παράγοντες, όπως έχω ήδη περιγράψει παραπάνω. Πέρα από το ότι αποτελεί ένα από τα αγαπημένα μου παιδικά βιβλία και άρα βρίσκεται μέσα στα όρια της φιλοκαλίας μου, θέλησα να ξεκινήσω με ένα βιβλίο που είναι από τη μία σχετικά ογκώδες (230 σελίδες περίπου), αλλά από την άλλη πίστευα ότι θα τραβήξει το ενδιαφέρον των μαθητών. Ο όγκος του βιβλίου ενδεχομένως να θεωρηθεί σχετικά μεγάλος για μαθητές, οι οποίοι, όπως παραδέχονται και οι ίδιοι, δε διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία. Γενικότερα, έχω παρατηρήσει από προσωπική πείρα ότι οι μαθητές που δεν είναι αναγνώστες δύσκολα επιλέγουν κάποιο βιβλίο με αρκετές σελίδες, όταν αποφασίσουν να διαβάσουν κάτι. Ο Μ.Φ.Γ. πιστεύω ότι θα διώξει μακριά αυτή τη φοβία τους και θα τους κάνει να δουν τα πολυσέλιδα βιβλία με άλλο μάτι.

6.2. Αρχετυπική ιστορία ή ιστορία fantasy; Προς μια ειδολογική κατάταξη

Οι αφηγήσεις του Dahl είναι αρκετά πλουραλιστικές και δεν μπορούν να καταταχθούν σε ένα μόνο είδος. Γι αυτόν τον λόγο θα εξετασθούν πολυεδρικά, εφαρμόζοντας τη μέθοδο της επανασυγκειμενοποίησης (recontextualisation), δηλαδή της πολύπλευρης θεώρησης και της πολλαπλής εξέτασης²²⁵. Η πολύπλευρη θεώρηση τείνει να αντιμετωπίζει το παιδικό βιβλίο σαν αυτό να ανήκε σε περισσότερα από ένα είδη, παίρνοντας, για παράδειγμα, υπόψη της πως ένα έντεχνο παραμύθι περιέχει στοιχεία μυθιστορήματος²²⁶.

Το μαγικό στοιχείο, που αρέσει σε όλα τα παιδιά, είναι αρκετά έντονο στη συγκεκριμένη αφήγηση, γεγονός που την κάνει να μοιάζει με ένα κλασικό παραμύθι. Αν και ξεγελάει η σύγχρονη εικόνα της Αγγλίας, οι αφηγηματικές στρατηγικές, τα

²²⁵ J. Schaeffer, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire*, 1989

²²⁶ Α. Ζερβού, «Από τις ανατροπές του Μάη του '68 στις διαπολιτισμικές αναγνώσεις του 2018: Διαφηγηματικότητα και Ανανοηματοδότηση ενός κλασικού εικονοκειμένου της Mira Lobe», στο *Λογοτεχνία και Διαπολιτισμικότητα*, υπό έκδοση

βασικά στοιχεία και οι ιδιότητες των ηρώων του παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες με εκείνα των κλασικών παραμυθιών²²⁷. Η κλασική διαμάχη ανάμεσα στο καλό και το κακό, που κυριαρχεί στα παραμύθια, υπάρχει πολύ έντονα στον Μ.Φ.Γ. και μάλιστα, ακόμα και όταν όλα είναι εναντίον των δύο ηρώων, αυτοί καταφέρνουν να νικήσουν το «κακό». Όπως συμβαίνει στα περισσότερα από τα παιδικά βιβλία του Dahl, το ζητούμενο είναι ο θρίαμβος των καλών και των καταπιεσμένων απέναντι στους κακούς καταπιεστές τους. Όσο πιο απεχθείς είναι οι δεύτεροι, τόσο πιο απολαυστική είναι η νίκη των πρώτων.

Ο Propp, κατόπιν μελέτης των μαγικών λαϊκών παραμυθιών της χώρας του, κατέληξε στις βασικές λειτουργίες τους, οι οποίες καθορίζουν τη δράση των ηρώων τους²²⁸. Ορισμένες από αυτές τις λειτουργίες φαίνονται παρακάτω:

- Απομάκρυνση ή απουσία
- Απαγόρευση
- Πρόκληση βλάβης
- Συναίνεση του ήρωα
- Αναχώρηση του ήρωα
- Προμήθεια του μαγικού μέσου
- Πάλη ανάμεσα στον ήρωα και τον ανταγωνιστή
- Η νίκη του ήρωα έναντι του ανταγωνιστή
- Τιμωρία του ανταγωνιστή
- Απαλλαγή από τη συμφορά ή την αρχική έλλειψη
- Αναγνώριση του ήρωα

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό με την ανάγνωση της αφήγησης, οι βασικές αυτές λειτουργίες ενσωματώνονται στον Μ.Φ.Γ., κάνοντάς την αφήγηση να μοιάζει με ένα κλασικό παραμύθι. Έτσι, λοιπόν, στον Μ.Φ.Γ. βλέπουμε τις παραπάνω λειτουργίες του Propp να ενσωματώνονται ως εξής:

- Η Σόφη απομακρύνεται από το ορφανοτροφείο
- Ο Μ.Φ.Γ. της απαγορεύει να αναλάβει δράση
- Οι γίγαντες κάνουν κακό σε παιδιά
- Η Σόφη και ο Μ.Φ.Γ. αποφασίζουν να αντιδράσουν
- Φτιάχνουν το όνειρο με το οποίο θα πείσουν τη βασίλισσα να τους βοηθήσει
- Η Σόφη, ο Μ.Φ.Γ. και ο στρατός της βασίλισσας τα βάζουν με τους γίγαντες
- Οι ήρωές μας νικάνε
- Οι γίγαντες τιμωρούνται
- Ο Μ.Φ.Γ. αναγνωρίζεται ως ήρωας και αλλάζει η ζωή του. Η Σόφη αποκτά και αυτή μια καλύτερη ζωή

²²⁷ D. Petzold, “Wish- fulfillment and Subversion: Roald Dahl’s Dickensian Fantasy, Matilda”, στο *Children’s Literature in Education*, vol.23, issue 4, 1992, p. 274- 301 και J. Culley, “Roald Dahl- It’s about children and it’s for children- But is it suitable?”, στο *Children’s Literature in Education*, vol. 22, issue 1, 1991, p. 59- 73

²²⁸ V. Propp, *Μορφολογία του παραμυθιού*, 1991

Όπως συμβαίνει στα κλασικά παραμύθια, η εξυπνάδα της Σόφη είναι ανώτερη της μυϊκής δύναμης των γιγάντων και το καλό θριαμβεύει στη θέση του κακού, ενώ οι ήρωες λαμβάνουν ηθική, αλλά και υλική ικανοποίηση. Επίσης, όπως και στα παραμύθια, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των κακών, αλλά και των καλών ηρώων αποκαλύπτονται κατευθείαν, ήδη από το όνομα που τους έχει δοθεί (πχ. Μεγάλος Φιλικός Γίγαντας, Αιματομπουκάλας, Κοκαλομάσουλας, κλπ.)

Αυτό το έντονο μαγικό στοιχείο μπορεί να εντάξει τη συγκεκριμένη αφήγηση και στη λογοτεχνία *fantasy*. Ο Dahl βάζει τον ένα από τους δύο βασικούς χαρακτήρες της ιστορίας, τον ρεαλιστικό, να ζήσει απίθανες εμπειρίες βρισκόμενος σε έναν άλλο κόσμο που υπάρχει παράλληλα με τον πραγματικό. Χρησιμοποιώντας θεμελιώδη λογοτεχνικά στοιχεία δημιουργεί μια ιστορία ενδιαφέρουσα, πιστευτή και απορροφητική, την ιστορία της Σόφη, που από το κρεβάτι της στο ορφανοτροφείο βρίσκεται ξαφνικά στη χώρα των γιγάντων και καταλήγει να βοηθήσει ουσιαστικά τον έναν από αυτούς. Η δυσπιστία του αναγνώστη είναι ανεσταλμένη, καθώς έχει αποδεχτεί ότι η ιστορία που διαβάζει ίσως να συνέβη πραγματικά.

Η πειστικότητα της ιστορίας, παρά το μαγικό στοιχείο, οφείλεται στο ότι ξεκινάει σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο, ένα ορφανοτροφείο της σύγχρονης Αγγλίας, και έπειτα εισχωρεί στη σφαίρα του φανταστικού, ενώ σε αρκετά σημεία οι δύο κόσμοι υπάρχουν και παρουσιάζονται παράλληλα, όπως για παράδειγμα όταν η Σόφη και ο Μ.Φ.Γ. επισκέπτονται τη βασίλισσα της Αγγλίας, για να ζητήσουν τη βοήθειά της. Η Σόφη, μάλιστα, στην αρχή της ιστορίας είναι δύσπιστη γι αυτό που της συμβαίνει, όμως ερχόμενη αντιμέτωπη με το φανταστικό το πιστεύει και αναπόφευκτα το ίδιο συμβαίνει και με τον αναγνώστη. Το σκηνικό που έχει δημιουργήσει ο Dahl συνδυάζει στοιχεία των παραδοσιακών παραμυθιών, κάνοντας τον αναγνώστη να πιστέψει πως τα πάντα είναι δυνατά, παράλληλα, όμως, συνδυάζει την πραγματικότητα με τη φαντασία και οι δύο χαρακτήρες πηγαινοέρχονται μεταξύ των δύο κόσμων.

Αν συγκρίνουμε τα συγκεκριμένα στοιχεία της αφήγησης με μια άλλη αφήγηση χαρακτηριστική της κατηγορίας *fantasy*, θα δούμε ότι παρουσιάζουν αρκετά κοινά στοιχεία. Οι ιστορίες του Harry Potter, της J. K. Rowling, είναι γραμμένες περίπου 15 χρόνια αργότερα από τις αφηγήσεις του Dahl και αποτελούν ένα από τα χαρακτηριστικότερα δείγματα αφηγήσεων *fantasy* της δεκαετίας του '90. Στις περιπέτειες του Χάρι Πότερ ο ομώνυμος ήρωας μαθαίνει στην ηλικία των 11 χρόνων ότι είναι μάγος και πηγαίνει να φοιτήσει στο αντίστοιχο σχολείο. Ο πραγματικός κόσμος στον οποίο έζησε μέχρι τα 11 του χρόνια συγκρούεται με τον φανταστικό και καταλήγουν να κινούνται παράλληλα, κάνοντας όλους τους αναγνώστες να πιστέψουν ότι ίσως τελικά και να υπάρχει πράγματι ο κόσμος των μάγων. Και σε αυτή την ιστορία ξεκινάει η πλοκή από ένα ρεαλιστικό πλαίσιο και στη συνέχεια εισχωρεί στη σφαίρα του φανταστικού, ενώ σε αρκετά σημεία οι δύο κόσμοι συνυπάρχουν και οι ήρωες κινούνται και στους δύο.

Οι αξιομνημόνευτες σύγχρονες ιστορίες *fantasy* αναπτύσσουν θέματα που σχετίζονται με παγκόσμιους αγώνες, αξίες και συναισθήματα²²⁹. Έτσι και ο Μ.Φ.Γ. πραγματεύεται θέματα όπως η φιλία, η διαρκής μάχη ανάμεσα στο καλό και το κακό, οι πόλεμοι, η αγάπη, η πίστη και η καρτερικότητα απέναντι στα εμπόδια και η

²²⁹ D. Norton, *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού*, 2007

προσωπική αλλά και κοινωνική ευθύνη και εντάσσει τα δρώμενά της σε αυτές τις έννοιες και τις αξίες. Η αφήγηση έχει χαρακτήρα ειρηνιστικού κινήματος, καθώς στη βία απαντάει χωρίς βία, και η τιμωρία των Γιγάντων είναι η φυλάκισή τους. Το κίνημα της ειρήνης, που προηγήθηκε λίγα χρόνια του αντιαυταρχικού κινήματος, αλλά το συμπληρώνει, θεωρώ πως είναι ένα ακόμα βασικό θέμα που διαπερνά την αφήγηση. Πέρα από την ιδέα ότι η βία δεν είναι λύση, περνάει και το μήνυμα ότι ακόμα και κάποιος φαινομενικά πιο αδύνατος, μπορεί ουσιαστικά να κάνει τη διαφορά.

Εκτός από ιστορία fantasy, ο Μ.Φ.Γ. παρουσιάζει στοιχεία και από το μυθιστόρημα μαθητείας/ διαμόρφωσης (Bildungsroman). Το Bildungsroman είναι το μυθιστορηματικό είδος με το οποίο δίνεται η εξέλιξη των χαρακτήρων και η εσωτερική τους ολοκλήρωση²³⁰. Η μεταβολή στον χαρακτήρα της Σόφη και κυρίως του Μ.Φ.Γ., είναι αυτή που συγκροτεί ολόκληρο το νόημα της πλοκής και σε σχέση με αυτή την αλλαγή επανεμφανίζεται και αναδιοργανώνεται ριζικά ολόκληρη η πλοκή της ιστορίας. Όταν αποφασίζουν, πρωτίστως η Σόφη και δευτερευόντως ο Μ.Φ.Γ., να αναλάβουν δράση για να σταματήσουν τους γίγαντες, τότε είναι που ξεκινά ουσιαστικά η δράση και ξετυλίγεται η ιστορία.

Η συνάντησή τους ήταν, επομένως, το πεπρωμένο και των δύο, το οποίο τους αλλάζει σαν χαρακτήρες και τους ολοκληρώνει. Θα το τοποθετούσαμε, δηλαδή, στον τρίτο τύπο μυθιστορήματος διαμόρφωσης, σύμφωνα με την περιγραφή του Bakhtin, όπου η μοίρα του εκάστοτε χαρακτήρα δημιουργείται και μαζί της δημιουργείται και ο ίδιος ο χαρακτήρας²³¹. Ο Μ.Φ.Γ. πριν συναντήσει τη Σόφη ήταν φοβισμένος και δεν αντιδρούσε καθόλου στη βίαιη συμπεριφορά των υπόλοιπων γιγάντων προς τους ανθρώπους, αλλά και απέναντι στον ίδιο. Αντίστοιχα και η Σόφη, πριν τη γνωριμία της με τον Μ.Φ.Γ. ήταν ένα ντροπαλό κοριτσάκι που περνούσε την ώρα του καθισμένο στο κρεβάτι ονειροπολώντας. Μετά τη συνάντησή τους και την απόφαση ανάληψης δράσης, οι δυο τους αλλάζουν ριζικά, κατορθώνουν να νικήσουν τους γίγαντες και ωριμάζουν σαν χαρακτήρες. Μάλιστα, ανταμείβονται για αυτή τους τη γενναιότητα, αν και θα έλεγε κανείς ότι η μεγαλύτερη ανταμοιβή τους είναι η φιλία που αναπτύχθηκε ανάμεσά τους, δίνοντας τέλος στη μοναξιά και των δύο. Από αυτή την άποψη, επομένως, ο Μ.Φ.Γ. κατά βάθος αποτελεί μια ακόμα εκδοχή της αρχετυπικής αφήγησης γύρω από το θέμα της ενηλικίωσης και της αυτογνωσίας.

Ένα κλασικό παράδειγμα μυθιστορήματος διαμόρφωσης, όπου το γίνεσθαι της ζωής ενώνεται με το γίνεσθαι του ίδιου του ανθρώπου, είναι ο Ντέιβιντ Κόπερφιλντ του Dickens²³². Και σε αυτή την περίπτωση βλέπουμε ότι η μοίρα του ήρωα διαμορφώνει και τον χαρακτήρα του. Έτσι, ο θάνατος του πατέρα του Ντέιβιντ λίγους μήνες πριν τη γέννησή του, οδηγεί τη μητέρα του να παντρευτεί έναν άλλο άντρα, ο οποίος είναι ιδιαίτερα σκληρός με τη διαπαιδαγώγηση του Ντέιβιντ. Τα αισθήματα αντιπάθειας που τρέφει για τον πατριό του τον κάνουν να τον δαγκώσει, με αποτέλεσμα να σταλεί εσωτερικός σε ένα οικοτροφείο. Ο θάνατος, όμως, και της μητέρας του είναι αυτός που πυροδοτεί τις εξελίξεις στη ζωή του μικρού Ντέιβιντ. Εργάζεται σκληρά σε ένα εργοστάσιο, η κηδεμονία του αλλάζει αρκετές φορές χέρια, γνωρίζει πρόσωπα που τον βλέπουν και άλλα που τον αγαπούν και στο τέλος, μετά από όλες τις περιπέτειες

²³⁰ Μ. Κανατσούλη, *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*, 2002, σ. 188

²³¹ Μ. Bakhtin, «Το μυθιστόρημα μαθητείας», στο *Δοκίμια ποιητικής*, 2014, σσ. 21- 30

²³² Στο ίδιο, σ. 26

που πέρασε, αναγνωρίζει ότι η Αγνή, η παιδική του φίλη είναι αυτή που κοντά της ένιωθε πάντα ευτυχισμένος και αποφασίζει να ζήσει μαζί της.

Τέλος, ο Μ.Φ.Γ. περιέχει στοιχεία αυτοπροσωπογραφικής αφήγησης, όπως άλλωστε συμβαίνει με τις περισσότερες αφηγήσεις του Dahl, στις οποίες ενσωματώνονται αρκετά πραγματικά γεγονότα της ζωής του. Το παιδικό βιβλίο έχει, άλλωστε, τον τρόπο να υποδηλώσει με τρόπο μεταμφιεσμένο και παιγνιώδη την τραγικότητα της ζωής του δημιουργού του²³³. Το κτήριο του ορφανοτροφείου όπου ζει η Σόφη είναι εμπνευσμένο από ένα σπίτι που υπήρχε στη γειτονιά του Dahl, λίγο πιο κάτω από το δικό του σπίτι, όπως έχει αναφέρει ο ίδιος. Το σημαντικότερο, όμως, αυτοπροσωπογραφικό στοιχείο της αφήγησης παραμένει η βία και η αυταρχικότητα, την οποία έζησε ο ίδιος σχεδόν σε όλη τη σχολική ζωή του. Η διευθύντρια του Ορφανοτροφείου της Σόφη συνήθιζε να τιμωρεί τα παιδιά που έπιανε να κυκλοφορούν αφού έσβηναν τα φώτα και έπεφταν για ύπνο. «*Σε τιμωρούσαν αν σε έπιαναν να κυκλοφορείς αφού έσβηναν τα φώτα. Ακόμα και αν τους έλεγες πως έπρεπε να πας στο λουτρό. Δεν το δέχονταν για δικαιολογία. Σε τιμωρούσαν έτσι κι αλλιώς*²³⁴».

Αυτές οι σκέψεις της Σόφη φυσικά μας θυμίζουν τις αναμνήσεις του Dahl από τη θητεία του στη σχολή του Καθεδρικού Ναού του Λάνταφ. Εκεί πέρασε μέρες τρόμου και άγριας πειθαρχίας, όπως αναφέρει ο ίδιος. «*Μη μιλάτε στους κοιτώνες, μην τρέχετε στους διαδρόμους, μη κάνετε αυτό, μην κάνετε το άλλο*²³⁵». Έπρεπε μόνο να υπακούν σε ατελείωτους κανόνες, ζώντας με τον φόβο της τιμωρίας και της βίτσας. Τις έτρωγαν, όπως μαρτυρά ο ίδιος, για οτιδήποτε κάνει κάθε μικρό αγόρι. Το αυτοπροσωπογραφικό στοιχείο της αυταρχικότητας της εκπαίδευσης είναι εμφανές σε όλες σχεδόν τις αφηγήσεις του, δίνοντάς μας μια μικρή μόνο εντύπωση για την αίσθηση που άφησε στην παιδική ψυχή του και το πόσο δυνατά τον σημάδεψε, σωματικά, αλλά και ψυχικά.

6.3. Αξιοποίηση στη διδακτική πράξη

6.3.1. Τραβώντας την προσοχή και εξάπτοντας την περιέργεια

Λίγες μέρες πριν ξεκινήσει η διδακτική εφαρμογή, οι μαθητές ενημερώθηκαν για το τι θα μας απασχολήσει τους επόμενους μήνες. Όταν τους είπα ότι το πρώτο βιβλίο που θα διαβάσουμε λέγεται Μ.Φ.Γ., είχαν απορία για το τι σημαίνει ο τίτλος, τον οποίο έγραψα στον πίνακα, για να τον βλέπουν. Δεν τους έδειξα καθόλου το βιβλίο ή το εξώφυλλο, αλλά αντιθέτως τους παρότρυνα να κάνουν υποθέσεις για το τι σημαίνει, αφού τους εξήγησα ότι το Μ.Φ.Γ. είναι ένα αρτικόλεξο, όπως αυτά που είχαμε δει στην προηγούμενη ενότητα της Γλώσσας. Να σημειωθεί ότι στο εξώφυλλο του βιβλίου δεν υπάρχουν τελείες που να υποδεικνύουν ότι η λέξη αποτελεί αρτικόλεξο, όμως κάτω από τον τίτλο υπάρχει με μικρότερα γράμματα η επεξήγηση (*ο Μεγάλος Φιλικός Γίγαντας*).

²³³ Α. Ζερβού, «Από τις ανατροπές του Μάη του '68 στις διαπολιτισμικές αναγνώσεις του 2018: Διαφηγματικότητα και Ανανοηματοδότηση ενός κλασικού εικονοκειμένου της Mira Lobe», στο *Λογοτεχνία και Διαπολιτισμικότητα*, υπό έκδοση

²³⁴ R. Dahl, *Ο Μ.Φ.Γ.*, 1990, σ. 14

²³⁵ R. Dahl, «Κατά τύχη- Πώς έγινα συγγραφέας», στο *Η υπέροχη ιστορία του Χένρι Σούγκαρ*, 1995.

Όλες οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν και παρουσιάζονται στη συνέχεια, βασίζονται στο Α.Π. της ΣΤ΄ τάξης. Σε όποια από τις ενότητες που είδαμε τους 3 μήνες που ασχοληθήκαμε με τη συγκεκριμένη αφήγηση θεώρησα ότι μπορούσαν να ενταχθούν οι δραστηριότητες που αναφέρονται σε αυτή, αφήναμε τις ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων και χρησιμοποιούσαμε τις δικές μου. Όπως λέει και το βιβλίο για τον εκπαιδευτικό, ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει το διδακτικό υλικό ως ένα δείγμα εργασίας και μπορεί να αντικαταστήσει κάποια από τα κείμενα, κρατώντας τις βασικές ιδέες επεξεργασίας, με άλλα καταλληλότερα και πιο επίκαιρα²³⁶. Αυτό συνέβη με όλες τις δραστηριότητες που παρουσιάζονται παρακάτω. Το Α.Π. και το νέο πρόγραμμα σπουδών έδωσε, επομένως, τη δυνατότητα μιας ευφάνταστης εφαρμογής, διαστέλλοντας κάποια όρια, όσον αφορά στη διαχείριση της ύλης και τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων.

Γι πιστεύετε πως σημαίνει «Μ.Φ.Γ.»;

Η συγκεκριμένη ερώτηση δόθηκε προφορικά και οι μαθητές είχαν λίγο χρόνο να σκεφτούν τι θα απαντήσουν. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν στην αρχή αμήχανες, όμως στη συνέχεια έφτιαξαν αστείους τίτλους, όπως *Μη φύγεις Γιώργο, Μου φέρνεις γιουβαρλάκια;*, *Μπορείς να φορέσεις γιλέκο*, κλπ. Έπειτα, τους έγραψα το όνομα του συγγραφέα στον πίνακα και τους ρώτησα αν τον γνωρίζουν. Οι απαντήσεις ήταν όλες αρνητικές, όμως τους είπα ότι σίγουρα γνωρίζουν κάποιες άλλες από τις ιστορίες του, όπως τη *Ματίλντα* και τον *Τσάρλι και το εργοστάσιο σοκολάτας*. Ορισμένοι μαθητές είπαν πως πράγματι γνωρίζουν αυτές τις ιστορίες, όμως όχι από το βιβλίο, αλλά από τις διασημειακές τους διασκευές, και συγκεκριμένα τις ταινίες. Εδώ βλέπουμε να βγαίνει αληθινή η ρήση του Calvino, ότι η σχέση μας με τους κλασικούς είναι, κατά κύριο λόγο, εξωκειμενική²³⁷. Έτσι, και οι συγκεκριμένοι μαθητές γνώριζαν ουσιαστικά ορισμένες από τις αφηγήσεις του Dahl από τις κινηματογραφικές τους μεταφορές.

Έπειτα, ενημέρωσα τους μαθητές πως και η αφήγηση που εμείς θα δούμε έχει κυκλοφορήσει και αυτή πρόσφατα σε ταινία, με τον τίτλο BFG, την οποία θα μπορέσουμε να δούμε, όταν τελειώσουμε το βιβλίο. Τότε τους αποκάλυψα ολόκληρο τον τίτλο του βιβλίου, χωρίς, όμως, να τους δώσω καμία άλλη πληροφορία.

6.3.2. Αντικαθιστώντας το σχολικό εγχειρίδιο με το λογοτεχνικό βιβλίο

6.3.2.1. Το πρόβλημα της αποσπασματικότητας των σχολικών αφηγήσεων

Η ανάγνωση του Μ.Φ.Γ. μας πήρε σχεδόν 2 μήνες και γινόταν αρχικά από εμένα, ενώ ακολούθησε ακόμα περίπου 1 μήνας, ώστε να ολοκληρωθούν όλες οι δραστηριότητες που βασίστηκαν στη συγκεκριμένη αφήγηση. Διαβάζαμε ένα- ένα τα κεφάλαια και στο τέλος τους γινότουσαν κάποιες προφορικές ερωτήσεις για να διαπιστωθεί η κατανόηση των μαθητών, χωρίς, όμως, να δίνονται πληροφορίες για τη συνέχεια της ιστορίας. Ανά πέντε κεφάλαια που ολοκληρώναμε ξεκινούσε ένας κύκλος εργασιών από κάθε ομάδα, ο οποίος περιγράφεται παρακάτω.

²³⁶ Ο.Ε.Δ.Β., Γλώσσα Στ Δημοτικού- Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα. Βιβλίο Δασκάλου, 2006, σ.12

²³⁷ I. Calvino, *Γιατί να διαβάζουμε τους κλασικούς;*, 2003

Όταν διαβάσαμε τα πρώτα 5 κεφάλαια, ανακοίνωσα στους μαθητές τις δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούμε με βάση την αφήγηση. Χωρίστηκαν από εμένα σε 5 ομάδες των 4 ατόμων, φροντίζοντας να είναι όσο το δυνατόν πιο ομοιογενείς, σκεπτόμενη και τις εργασίες που θα είχαν να εκπονήσουν στη συνέχεια. Η κάθε ομάδα θα έπρεπε να γράψει για το κεφάλαιο που θα αναλάμβανε την περίληψή του, να φτιάξει μια αντιπροσωπευτική εικόνα για αυτό και να περάσει στο «λεξικό των αφηγήσεων» τις άγνωστες λέξεις και φράσεις που προφέρει ο Μ.Φ.Γ. και να τις εξηγήσει.

Οι δραστηριότητες είχαν σχεδιαστεί, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, ώστε να συμβαδίζουν με το ΑΠ της τάξης. Στην 1^η ενότητα της Γλώσσας οι μαθητές έρχονται ξανά σε επαφή με την περίληψη και τα βασικά στοιχεία που αυτή πρέπει να περιέχει. Το σχολικό εγχειρίδιο, μετά την παράθεση της θεωρίας, καλεί τους μαθητές να κάνουν περίληψη σε ένα κεφάλαιο από τον *Γύρο του κόσμου σε 80 μέρες* του Verne. Το πρόβλημα που διαπίστωσα ότι υπάρχει με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι ότι οι μαθητές δεν έχουν διαβάσει το συγκεκριμένο βιβλίο και δεν καταλαβαίνουν βασικά σημεία της αφήγησης, όπως για παράδειγμα η εμμονή στη συνέπεια του Φιλέα Φογκ και ο τρόπος με τον οποίο προσπαθεί να βρει λύσεις ο Πασπαρτού. Ο τίτλος του κεφαλαίου δεν είναι καν ο πραγματικός, οπότε χάνεται εντελώς το αρχικό νόημά του, αφού δεν εξετάζεται στο πλαίσιο της αρχικής αφήγησης. Με αυτές τις βασικές ελλείψεις, η όποια περίληψη γίνει, αποκλείει βασικά σημεία της πλοκής και δεν καταφέρνει να δώσει την αίσθηση του βιβλίου, οπότε ουσιαστικά χάνει το νόημά της.

Η αποσπασματικότητα, λοιπόν, των αφηγήσεων των σχολικών εγχειριδίων αποτέλεσε το έναυσμα για την ενασχόλησή μας με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Όπως έχει τονιστεί και σε προηγούμενο μέρος της παρούσας εργασίας, η αποσπασματικότητα και η διασκευή των λογοτεχνικών αφηγήσεων, ώστε να χωρέσουν στα σχολικά εγχειρίδια, αποτελεί ένα είδος εκφυλισμένου εγκυκλοπαιδισμού. Στην προκειμένη περίπτωση, επιπλέον, θεωρώ πως ακυρώνει παράλληλα και το νόημα της άσκησης, για την οποία διασκευάστηκε η αρχική αφήγηση. Μία περίληψη ενός κεφαλαίου του συγκεκριμένου βιβλίου, στην οποία δε θα έχει πρωταγωνιστικό ρόλο η επιτακτική ανάγκη να προλάβουν οι δύο ταξιδιώτες το επόμενο μεταφορικό τους μέσο με οποιοδήποτε οικονομικό κόστος, δεν μπορεί να αποτελεί σωστή περίληψη. Χάνει, με λίγα λόγια, ολόκληρη την ουσία της περίληψης, που είναι να αποδοθεί το νόημα και τα συναισθήματα των δρώντων προσώπων. Επιπλέον, η ερώτηση, εν είδη βοήθειας, στο τέλος της άσκησης (Πώς πιστεύετε ότι νιώθουν τα πρόσωπα;) δε θα πάρει την απάντηση που ο αναγνώστης της ακέραιης αφήγησης θα έδινε.

Οι μαθητές μου, αντί για αυτή τη μεμονωμένη και αποκομμένη από το βιβλίο περίληψη, έκαναν εξάσκηση στο συγκεκριμένο φαινόμενο πάνω σε ολόκληρο το βιβλίο του Μ.Φ.Γ., κι όχι σε μεμονωμένα κεφάλαια, επιλεγμένα και διασκευασμένα από τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων. Για την περίληψη οι ομάδες είχαν στη διάθεσή τους το σχεδιάγραμμα για το πώς φτιάχνω μια περίληψη, ξαναδιάβασαν μερικές φορές το κεφάλαιο που τους είχε ανατεθεί και, υπογραμμίζοντας τις βασικές πληροφορίες, έγραψαν την περίληψή τους. Ορισμένες από αυτές τις περιλήψεις των μαθητών βρίσκονται στο **Παράρτημα Ι**. Όπως θα παρατηρήσει κανείς από τα κείμενα των ομάδων, τα οποία δε δέχθηκαν καμία διόρθωση ή επιπλέον επεξεργασία από την εκπαιδευτικό, δίνουν εν συντομία το περιεχόμενο του κάθε κεφαλαίου, ενώ

παράλληλα δεν παραλείπουν καμία από τις βασικές πληροφορίες. Σε μία από αυτές τις εργασίες, μάλιστα, βλέπουμε και το αρχικό πλάνο που έκαναν οι μαθητές, με το οποίο στη συνέχεια έγραψαν την περίληψή τους.

Το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης προσέγγισης, έναντι εκείνης που πρότεινε το σχολικό εγχειρίδιο, ήταν ότι όλοι οι μαθητές είχαν ακούσει όλα τα κεφάλαια, οπότε μπορούσαν να συνδυάσουν πληροφορίες και να κάνουν και ορισμένες προβλέψεις. Επιπλέον, εργάστηκαν και μετέτρεψαν σε περίληψη ένα ολόκληρο λογοτεχνικό βιβλίο, κι όχι ένα μεμονωμένο κεφάλαιο, το οποίο θα ήταν εν μέρει διασκευασμένο από τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων, όπως συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις. Όταν ολοκληρώνονταν οι περιλήψεις και των 5 κεφαλαίων η κάθε ομάδα διάβαζε στους υπόλοιπους τη δική της. Η ανατροφοδότηση ανάμεσα στους μαθητές ήταν άμεση και σε πολλές περιπτώσεις έκαναν σχόλια και υποδείξεις για το τι θα μπορούσε να είναι διαφορετικό, ώστε η περίληψη να είναι περισσότερο περιεκτική και κατανοητή. Μετά το τέλος του βιβλίου, είχαμε ένα μικρότερο βιβλίο με τις περιλήψεις όλων των κεφαλαίων, το οποίο αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε επίσης, όπως θα δείξουμε παρακάτω.

Καθώς συμπλήρωνα κάποιες ώρες στη Β' τάξη, αποφασίσαμε να διαβάσουμε αυτές τις περιλήψεις στους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης, να τους δείξουμε τις εικόνες που φτιάχτηκαν για το κάθε κεφάλαιο και στο τέλος να δούμε όλοι μαζί την ταινία. Αυτή η δραστηριότητα άρεσε αρκετά στα παιδιά, διότι αισθάνθηκαν ότι διαβάζουν στους μικρότερους μαθητές ένα παραμύθι. Επιπλέον, οι περιλήψεις τους άρχισαν να γίνονται πιο προσεγμένες και προσπαθούσαν να τις εμπλουτίσουν με ωραιότερο λεξιλόγιο, αφού ήξεραν ότι θα τις διαβάσουν σε άλλους μικρότερους μαθητές και έπρεπε να γίνουν αρεστές και σε εκείνους.

6.3.2.2. Μετατροπή σε άλλο κειμενικό είδος

Μια ακόμα διδακτική δραστηριότητα, την οποία οι μαθητές ολοκλήρωσαν σε συνάρτηση με την αφήγηση του Μ.Φ.Γ., ήταν να μετατρέψουν το κεφάλαιο που μιλάει για την αρπαγή της Σόφη σε ένα άλλο κειμενικό είδος, αυτό του άρθρου εφημερίδας. Στην 7^η διδακτική ενότητα του βιβλίου της Γλώσσας οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα ειδησεογραφικό- περιγραφικό κείμενο με τη μορφή άρθρου εφημερίδας, όπου περιγράφεται μια καταστροφή στις καλλιέργειες διαφόρων περιοχών, εξαιτίας μιας έντονης κακοκαιρίας. Πέρα από τη νοηματική επεξεργασία του περιεχομένου και την επεξεργασία της δομής του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, που επιτυγχάνονται με τις ερωτήσεις και τις δραστηριότητες του βιβλίου, οι μαθητές κλήθηκαν να παραγάγουν οι ίδιοι γραπτό λόγο ακολουθώντας τη συγκεκριμένη δομή.

Σε τέτοιες περιπτώσεις, όπου οι μαθητές καλούνται να παραγάγουν ένα κείμενο ουσιαστικά από το μηδέν, χωρίς να τους δίνεται επακριβώς το περιεχόμενό του, πολλοί είναι οι εκείνοι οι οποίοι δυσκολεύονται, διότι δεν ξέρουν «τι να γράψουν». Αντί, λοιπόν, να γράψουν ένα άρθρο εφημερίδας για κάποιο περιστατικό φανταστικό ή πραγματικό, τις λεπτομέρειες του οποίου θα έπρεπε να σκεφτούν οι ίδιοι, αποφασίστηκε να μετατρέψουν σε άρθρο εφημερίδας το γεγονός της αρπαγής της Σόφη. Για να το κάνουν αυτό, έπρεπε να επιλέξουν τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα για το επικοινωνιακό πλαίσιο που τους έχει δοθεί, ώστε να είναι ο λόγος τους

αποτελεσματικός και κατάλληλος για τη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, το γεγονός ότι είχαν διαβάσει και τα παρακάτω κεφάλαια του βιβλίου, έκανε τους μαθητές να δώσουν επιπλέον και την προσωπική τους άποψη, ως ρεπόρτερ, σχετικά με την εξαφάνιση της Σόφη.

Στο Α.Π. υπάρχει ως στόχος, εκτός από τη σύνταξη αναλόγων κειμένων με αυτά που παρουσιάζονται, η σύγκριση κειμένων με το ίδιο θέμα, που ανήκουν, όμως, σε διαφορετικό είδος λόγου²³⁸. Έτσι, οι μαθητές, οι οποίοι έχουν ήδη έρθει σε επαφή με το κεφάλαιο όπου ο αφηγητής μας λέει για τον τρόπο με τον οποίο απήχθη η Σόφη, κλήθηκαν να μετασχηματίσουν αυτόν τον λόγο σε ένα άλλο είδος, το οποίο θα πρέπει να περιέχει τις ίδιες πληροφορίες, απλώς από τη σκοπιά κάποιου άλλου αφηγητή, ο οποίος δεν είναι παντογνώστης. Μετέτρεψαν, με λίγα λόγια, το συγκεκριμένο κειμενικό είδος σε άλλο, περιγράφοντας, παράλληλα, το γεγονός από μία άλλη οπτική γωνία, αυτή του δημοσιογράφου. Επιπλέον, χρειάστηκε να αφήσουν ορισμένα στοιχεία έξω από το κείμενό τους, καθώς δεν ταιριάζουν σε κάποιο άρθρο εφημερίδας. Έτσι, σκέφτηκαν κριτικά, απέκλεισαν πληροφορίες, πρόσθεσαν άλλες, για να καταλήξουν στο δικό τους κείμενο. Με αφορμή, λοιπόν, την αφήγηση του Μ.Φ.Γ. οι μαθητές της ΣΤ' τάξης έγιναν και οι ίδιοι για λίγο δημοσιογράφοι.

Τους δόθηκε το παρακάτω φύλλο εργασίας με τις οδηγίες και τις βασικές πληροφορίες που πρέπει να περιέχει ένα άρθρο εφημερίδας, τις οποίες είχαμε ήδη εντοπίσει στην αντίστοιχη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου. Ορισμένα από τα άρθρα των μαθητών για την απαγωγή της Σόφη βρίσκονται στο **Παράρτημα II**.

Φύλλο εργασίας:

Στο 3^ο κεφάλαιο του Μ.Φ.Γ. ο γίγαντας αρπάζει τη Σόφη από το κρεβάτι της. Φαντάσου ότι είσαι δημοσιογράφος στην εφημερίδα «Μυστήρια του Κόσμου» και θέλεις να γράψεις ένα άρθρο σχετικά με την είδηση αυτή. Θυμήσου τι έγινε στο βιβλίο και προσπάθησε να γράψεις το άρθρο σου. Μην ξεχάσεις πώς περιγράφουμε ένα γεγονός που συνέβη:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Τίτλος (ονοματική πρόταση)• Θέμα• Πού και πότε συνέβη• Ποιοι σχετίζονται με αυτό• Αιτία, σημασία, έκταση, συνέπεια• Μέσα αντιμετώπισης, συμπεράσματα | } οι πληροφορίες παρουσιάζονται πάντα με χρονική σειρά |
|---|--|

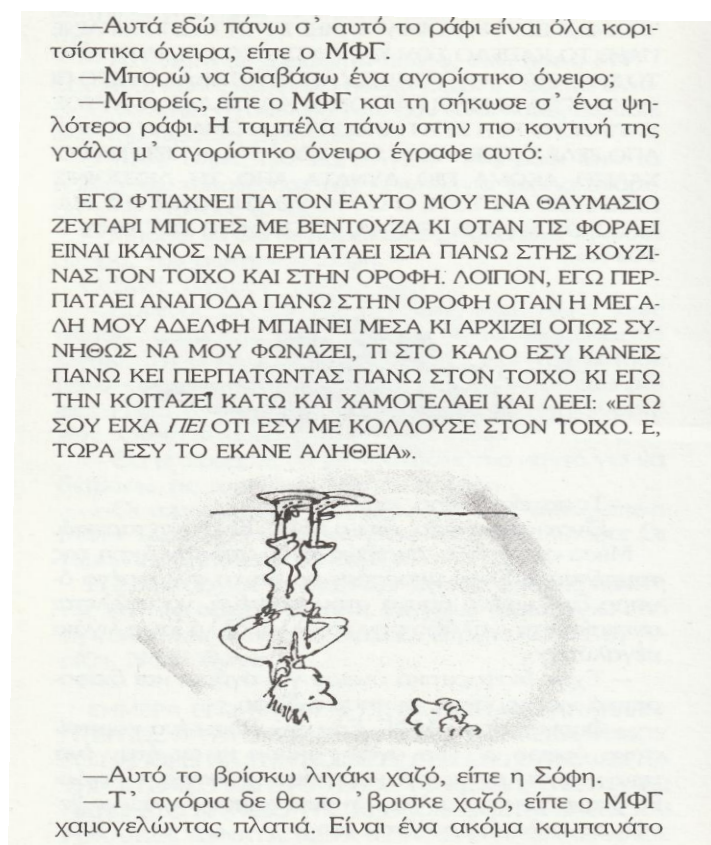
6.3.2.3. Παραγωγή κειμένου με αντιγραφική δομής

Μία ακόμα άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου, αυτή τη φορά με αντιγραφική δομής, ήταν αυτή στην οποία οι μαθητές κλήθηκαν να φτιάξουν μία από τις ετικέτες που βάζει ο Μ.Φ.Γ. στα βαζάκια με τα όνειρα, για να ξέρει ποιο όνειρο κρύβεται μέσα στο καθένα. Οι ετικέτες του Μ.Φ.Γ. ήταν, όπως φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα του βιβλίου, κακογραμμένες, με κεφαλαία μόνο γράμματα και λιγάκι ασυνάρτητες, καθώς ο Μ.Φ.Γ. δεν πήγε ποτέ του σχολείο²³⁹.

²³⁸ ΔΕΠΠΣ Ελληνικής Γλώσσας και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ΥΠΕΘ-Π.Ι., 2003

²³⁹ R. Dahl, *Ο Μ.Φ.Γ.*, 1990

Οι μαθητές κλήθηκαν να φτιάξουν ετικέτες για ένα δικό τους «Τερατομπάμπουλο», για ένα κακό όνειρο δηλαδή ή για μια «Ονειροπτασία», δηλαδή για ένα καλό όνειρο, ακολουθώντας τη δομή της περιγραφής ενός περιστατικού, την οποία είχαμε δει και σε προηγούμενη ενότητα. Τους δόθηκε ένα φύλλο εργασίας, στο οποίο υπήρχαν οι οδηγίες και ο χώρος για να γράψουν το όνειρό τους. Το σχήμα του διαθέσιμου χώρου ήταν αυτό ενός βάζου, όπως εκείνα που χρησιμοποιούσε ο Μ.Φ.Γ. για να φυλακίζει τα όνειρά του. Αυτή η λεπτομέρεια άρεσε ιδιαίτερα στους μαθητές και έδινε έναν παιγνιώδη χαρακτήρα στην άσκηση συνδέοντάς τη και εξωτερικά με την αφήγηση.



Μια ετικέτα του Μ.Φ.Γ. για μια «Ονειροπτασία», δηλαδή για ένα καλό όνειρο.

Παράλληλα, κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έκαναν και επανάληψη στη συγκεκριμένη δομή κειμένου, αυτή της περιγραφής ενός γεγονότος, που είχαμε ξαναδεί σε προηγούμενη διδακτική ενότητα. Οι εργασίες που έφτιαξαν χρησιμοποιήθηκαν στη συνέχεια για να διακοσμήσουν τη σχολική αίθουσα και οι μαθητές ανέτρεχαν σε αυτές πολλές φορές, διαβάζοντας και ξαναδιαβάζοντάς τις. Δε διορθώθηκαν καθόλου από την εκπαιδευτικό, αντιθέτως οι μαθητές συζητούσαν με τον «συγγραφέα» του κάθε ονείρου για το τι τους άρεσε και τι θα μπορούσε να είχε γράψει αλλιώς, κάνοντας πιο ουσιαστική τη συγκεκριμένη ανατροφοδότηση. Μάλιστα διοργάνωσαν και έναν δικό τους άτυπο διαγωνισμό, στον οποίο το «Τερατομπάμπουλο» ενός μαθητή ανακηρύχθηκε ως το πιο τρομαχτικό! Οι συγκεκριμένες εργασίες των μαθητών, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο διακόσμησαν την τάξη, βρίσκονται στο **Παράρτημα ΙΙΙ**.

6.3.3. Ξεφεύγοντας από τα καθιερωμένα

6.3.3.1. Λογοτεχνία και Ιστορία: Μελετώντας πραγματικές πολεμικές διαμάχες

«Οι άνθρωποι είναι τα μόνα ζώα που σκοτώνει δικούς τους. Ξεπαστρεύει ο ένας τον άλλο όλη την ώρα. Αυτοί πυροβολάει όπλα και ανεβαίνει πάνω σε αεροπλάνα για να ρίξει τις βόμβες στα αναμεταξύ τους κεφάλια κάθε εβδομάδα. Οι άνθρωποι πάντα σκοτώνει ανθρώπους»²⁴⁰

Στα πλαίσια της σύνδεσης της Λογοτεχνίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα, η αφήγηση του Dahl λειτούργησε ως αφορμή ώστε οι μαθητές να ερευνήσουν πραγματικές πολεμικές συρράξεις. Οι μαθητές, χωρισμένοι αυτή τη φορά σε ομάδες που επέλεξαν οι ίδιοι, ανέλαβαν να παρουσιάσουν στην τάξη μια εργασία για ορισμένους από τους πολέμους που έχουν συμβεί ή συμβαίνουν ακόμα. Ο Μ.Φ.Γ. είναι, άλλωστε μια αφήγηση που έχει ως κεντρικό άξονα τη διαμάχη τόσο ανάμεσα στους γίγαντες και τους ανθρώπους, όσο και ανάμεσα στους γίγαντες μεταξύ τους. Οι πόλεμοι οι οποίοι παρουσιάστηκαν από τους μαθητές ήταν ο Α' και ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, ο πόλεμος για την ελληνική ανεξαρτησία του 1821 και ο πόλεμος που λαμβάνει χώρα ακόμα και σήμερα στη Συρία.

Στόχος της εργασίας τους θα ήταν να εντοπίσουν και να παρουσιάσουν συνοπτικά τους βασικούς άξονες γύρω από τους οποίους κινείται ο οποιοσδήποτε πόλεμος, βρίσκοντας πληροφορίες για τα «5Π και το 1Γ» (Ποιο, Πού, Πότε, Πώς, Ποιος και Γιατί), καθώς επίσης και να μελετήσουν τις συνέπειες που έχει για το κάθε κράτος. Οι μαθητές προσπάθησαν, δηλαδή, να εντοπίσουν και να παρουσιάσουν τη χρονολογία και τον τόπο, τα αίτια του κάθε πολέμου, τον νικητή, τον ηττημένο και τις γενικότερες συνέπειές του. Εργάστηκαν στην αίθουσα των υπολογιστών του σχολείου καθισμένοι σε ομάδες. Οι αναζητήσεις τους έγιναν κυρίως στη Wikipedia. Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι ζητούμενο της εργασίας ήταν απλώς να ερευνήσουν, να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που χρειάζονται και να τις παρουσιάσουν συνοπτικά και όχι να μπουν στη διαδικασία να μελετήσουν την πολυπλοκότητα των αιτιών ενός πολέμου. Για παράδειγμα, έχοντας στο μυαλό τους ότι η κυριότερη αιτία ενός πολέμου αφορά στις περισσότερες περιπτώσεις κάποιο οικονομικό όφελος, προσπάθησαν να το προσδιορίσουν, χωρίς, όμως, να μπουν σε σχολαστικότητες. Άλλωστε, στις περισσότερες περιπτώσεις ακόμη και ιστορικοί δεν μπορούν να συμφωνήσουν σε ορισμένα ζητήματα, κυρίως λόγω της υποκειμενικότητας των απόψεων και της οπτικής από την οποία εξετάζουν το εκάστοτε ζήτημα.

Τη μεγαλύτερη δυσκολία την αντιμετώπισε η ομάδα που είχε αναλάβει τον πόλεμο της Συρίας. Η πολιτική κατάσταση της περιοχής ήταν δύσκολο να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές, οπότε σε αυτή την περίπτωση παρουσίασαν μόνο τον χάρτη της περιοχής και τα δύο αντίπαλα στρατόπεδα, χωρίς να μπουν σε περισσότερες λεπτομέρειες. Βέβαια, οι περισσότεροι μαθητές, αναζητώντας τα οικονομικά αίτια του συγκεκριμένου πολέμου, προσανατολίστηκαν στο ότι ενδεχομένως έχουν να κάνουν με το πετρέλαιο που πιστεύεται πως υπάρχει σε αυτές τις περιοχές. Αντιθέτως, οι υπόλοιπες ομάδες, που είχαν αναλάβει να ερευνήσουν πολεμικές διαμάχες που έχουν λήξει, είχαν πολύ πιο εύκολο έργο.

²⁴⁰ R. Dahl, *Ο Μ.Φ.Γ.*, 1990, σ. 89

Η αναζήτηση των πληροφοριών και η παράλληλη συζήτησή τους με εμένα πήρε στις ομάδες 3 διδακτικές ώρες. Στη συνέχεια ανέλαβαν να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους στις υπόλοιπες ομάδες. Οι 3 ομάδες επέλεξαν να οργανώσουν τις πληροφορίες τους σε χρωματιστά χαρτόνια, έχοντας παράλληλα και κάποιες βοηθητικές σημειώσεις που διάβασαν στους μαθητές, ενώ η ομάδα που είχε αναλάβει τον Β.Π.Π. έφτιαξε μια παρουσίαση σε power point. Η παρουσίαση και η συζήτηση των εργασιών μας πήρε ακόμα 2 διδακτικές ώρες.

Μετά τις παρουσιάσεις όλων των ομάδων ακολούθησε 1 διδακτική ώρα στην οποία οι μαθητές κλήθηκαν να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με το εξής ερώτημα:

Αν η διαμάχη Σόφης και Μ.Φ.Γ. εναντίον των Γιγάντων αναπαριστούσε κάποιον πόλεμο της Ελλάδας, ποιος θα ήταν αυτός και γιατί;

Οι μαθητές σκέφτηκαν και απάντησαν προφορικά στην παραπάνω ερώτηση, δικαιολογώντας τις απαντήσεις τους. Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι η λογοτεχνική διαμάχη θα ήταν ο πόλεμος για την ελληνική ανεξαρτησία του 1821. Τα επιχειρήματα κινούνταν γύρω από το ότι οι Οθωμανοί ήταν *περισσότεροι* και *δυνατότεροι*, όπως και οι Γίγαντες της ιστορίας, ενώ από την άλλη οι Έλληνες ήταν *πιο αδύναμοι* και *λιγότεροι*. Ένας άλλος μαθητής υποστήριξε πως οι Μεγάλες Δυνάμεις της εποχής θα μπορούσαν να παίξουν τον ρόλο της Βασίλισσας και του στρατού της.

Η προστιθέμενη αξία των παραπάνω δραστηριοτήτων προέκυψε από τη σύνδεση της Λογοτεχνίας με την Ιστορία και από τη χρήση της λογοτεχνίας για τη διδακτική της Ιστορίας. Το λογοτεχνικό κείμενο έγινε αφορμή για μελέτη πραγματικών ζητημάτων. Από τη μία, οι ομάδες είχαν την ευκαιρία να ερευνήσουν και να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που βρήκαν, καθώς από την πληθώρα των πληροφοριών έπρεπε να φιλτράρουν και να αποκλείσουν εκείνες που ξέφευγαν από τα πλαίσια της εργασίας, καλλιεργώντας δεξιότητες κριτικής σκέψης και σύνοψης. Ο στόχος σε αυτήν την περίπτωση δεν ήταν να παρουσιάσουν μια εργασία ιστορικά και πολιτικά τεκμηριωμένη, αλλά να προβληματιστούν γύρω από τις αφορμές και τις αιτίες ενός πολέμου, καθώς και τις βαρύτερες συνέπειες που έχει τόσο στους ηττημένους, όσο και στους νικητές. Επιπλέον, από τη δεύτερη δραστηριότητα, οι μαθητές ανέσυραν τα ιστορικά γεγονότα και τις λεπτομέρειες που διδάχθηκαν και τις χρησιμοποίησαν για να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με ενδεχόμενες ομοιότητες, αλλά και διαφορές, ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και την πραγματικότητα. Οι εργασίες των μαθητών, οι οποίες διακόσμησαν επίσης τη σχολική αίθουσα, παρουσιάζονται στο **Παράρτημα IV**.

6.3.3.2. Το δικό μας λεξικό των αφηγήσεων

Όταν η Σόφη βρέθηκε στη χώρα των γιγάντων και άρχισε να συνομιλεί με τον Μ.Φ.Γ., τότε άρχισαν ορισμένες «περίεργες» λέξεις να κάνουν την εμφάνισή τους. Ο Μ.Φ.Γ. δεν πήγε ποτέ του στο σχολείο και ζούσε τόσα χρόνια μόνος του, οπότε, όταν μιλάει, μπερδεύει ορισμένες λέξεις ή φτιάχνει δικές του, για να πει αυτό που θέλει. Οι συγκεκριμένες λέξεις αποτελούν ορισμένους από τους νεολογισμούς και τα γλωσσικά τεχνάσματα του Dahl, τα οποία απελευθερώνουν τον γραπτό λόγο από τους

γλωσσικούς περιορισμούς του. Παράλληλα διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και συμβάλλουν στην ποθητή κάθαρση μέσα από το κωμικό και το αστείο. Γενικότερα ο Dahl χρησιμοποιούσε κατά κόρον αυτούς τους νεολογισμούς, ερχόμενος σε αντίθεση με αρκετούς συγγραφείς, οι οποίοι σκοπίμως αποφεύγουν λέξεις που νομίζουν ότι αγνοεί ένα παιδί. Αυτή η τακτική αποδυναμώνει το λογοτεχνικό γράψιμο και κάνει τον αναγνώστη να πλήττει²⁴¹. Οι αφηγήσεις του Dahl, όμως, δε σε κάνουν να πλήττεις ποτέ. Η μετάφραση των νεολογισμών αυτών θα αποτέλεσε σίγουρα πρόκληση, ώστε να δοθεί και η «αίσθηση» που αφήνουν αυτές οι λέξεις σε έναν αγγλόφωνο αναγνώστη. Αυτούς τους πολύ ενδιαφέροντες γλωσσικούς νεολογισμούς, μερικοί από τους οποίους αναφέρονται σε προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας²⁴², τους χρησιμοποιήσαμε για μία από τις πιο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, όπως περιγράφεται παρακάτω.

Η πιο ενδιαφέρουσα, λοιπόν, δραστηριότητα για τους μαθητές, ήταν η συγγραφή του «λεξικού των αφηγήσεων». Το λεξικό ήταν στην πραγματικότητα ένα τετράδιο-ευρετήριο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως λεξικό για τις άγνωστες λέξεις που συναντήσαμε στον Μ.Φ.Γ. Οι μαθητές υπογράμμιζαν, αρχικά, τις περίεργες λέξεις που ο Μ.Φ.Γ. χρησιμοποιούσε σε κάθε κεφάλαιο και προσπαθούσαν από τα συμφραζόμενα να καταλάβουν τι εννοεί. Η διαδικασία ήταν ιδιαίτερα διασκεδαστική. Τις περισσότερες φορές ο Μ.Φ.Γ. μπέρδευε ορισμένα γράμματα, ενώ κάποιες άλλες χρησιμοποιούσε δικές του καταλήξεις. Υπήρχαν, όμως, και περιπτώσεις που είχε πλάσει μια δικιά του λέξη κάνοντας μια περίεργη μίξη κυριολεκτικών και μεταφορικών εκφράσεων μαζί με λογοπαίγνια. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές της κάθε ομάδας έπρεπε πρώτα να συμφωνήσουν στην ερμηνεία της λέξης για να τη γράψουν στο λεξικό. Για να το κάνουν αυτό, έπρεπε αρχικά να μελετήσουν τη φράση μέσα στην οποία χρησιμοποιείται και να προσπαθήσουν να καταλάβουν το νόημά της. Ο διάλογος και η χρήση επιχειρημάτων ανάμεσα στα άτομα της ομάδας έπαιξαν, επομένως, σημαντικό ρόλο στην τελική επιλογή της εξήγησης των λέξεων.

Παράλληλα, οι μαθητές εξασκούνταν στο λεξιλόγιο, καθώς προσπαθούσαν να βρουν και συνώνυμες λέξεις για ορισμένες από αυτές. Για κάθε περίεργη λέξη δημιουργούσαν το αντίστοιχο λήμμα στο λεξικό, προσπαθώντας να εξηγήσουν όσο πιο απλά μπορούν την καθεμία, κάνοντας την επεξήγησή τους όσο γίνεται πιο σαφή και περιεκτική. Εξασκούνταν, δηλαδή, κατ' αυτόν τον τρόπο και στην περιγραφή. Πριν γράψουν το δικό τους λεξικό, είχαν στη διάθεσή τους για να συμβουλευτούν το λεξικό που παρέχει το Υπουργείο στους μαθητές της Α', Β' και Γ' τάξης, το οποίο είναι γραμμένο με σαφήνεια και χρησιμοποιεί στα λήμματά του απλό λεξιλόγιο²⁴³. Η αρχική ιδέα ήταν να αντιγραφεί αυτή η δομή, όμως λόγω πίεσης του χρόνου τελικά το «λεξικό των αφηγήσεων» δεν εικονογραφήθηκε και δεν περιέχει παραδείγματα με τη χρήση της εκάστοτε λέξης του λήμματος. Ορισμένες από τις σελίδες του λεξικού που έφτιαξαν οι μαθητές υπάρχουν στο **Παράρτημα V**.

²⁴¹ E. B. White, «The Art of the Essay No1», στο *The Paris Review Interviews*, IV, 2009 σ. 140, διαθέσιμο και στη διεύθυνση <https://www.theparisreview.org/interviews/4155/e-b-white-the-art-of-the-essay-no-1-e-b-white>, (ανάκτηση 10/06/2018)

²⁴² Βλ. κεφ. 2.3.1.5. *Το χιούμορ και η γλώσσα: η λεκτική φαντασία στόχος της κριτικής*, και 6.1.2. *Το αντιαυταρχικό κίνημα και η γλωσσολογική επανάσταση*

²⁴³ Εικονογραφημένο λεξικό- Το πρώτο μου λεξικό για την Α', Β' και Γ' τάξη, 2009

6.3.3.3. Λογοτεχνία και Φυσικές Επιστήμες: Μια σειρά από φανταστικές υποθέσεις ανατρέπουν τους φυσικούς νόμους

Η τελευταία δραστηριότητα σχετικά με τον Μ.Φ.Γ. ήταν μια σειρά από υποθέσεις σχετικές με τις φυσικές επιστήμες που ξεκινούν από την φράση «Τι (άλλο) θα συνέβαινε αν ζούσαμε στη Γιγαντοχώρα;». Στο κεφάλαιο «Μπουρμπουλάδα και Αεροστρακαστρούκες» ο Μ.Φ.Γ. δίνει στη Σόφη να πει λίγο από το ποτό των Γιγάντων, την περίφημη Μπουρμπουλάδα. Η Σόφη τότε παρατηρεί ότι μέσα στο διάφανο μπουκάλι της Μπουρμπουλάδας οι φυσαλίδες πηγαίνουν ανάποδα, δηλαδή προς τα κάτω, αντί για προς τα πάνω. Η Σόφη προσπαθεί να εξηγήσει στον Μ.Φ.Γ. ότι στα δικά τους αεριούχα ποτά οι φυσαλίδες πάνε προς τα πάνω και σκάνε στην επιφάνεια, αλλά ο Μ.Φ.Γ. της απαντά ότι η κίνηση προς τα πάνω είναι η ανάποδη και όχι η κίνηση προς τα κάτω. Σε αυτό το σημείο καταλαβαίνουμε ότι ορισμένοι νόμοι της φύσης, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση ο νόμος σύμφωνα με τον οποίο το σώμα με τη μικρότερη πυκνότητα κατευθύνεται προς τα πάνω, δεν ισχύουν, αλλά συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο. Το διοξείδιο του άνθρακα που περιέχουν τα αεριούχα αναψυκτικά έχει μικρότερη πυκνότητα από το νερό, καθώς είναι αέριο, και έτσι ανεβαίνει στην επιφάνειά του. Με αφετηρία αυτή την παρατήρηση στην αφήγηση οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν υποθέσεις σχετικά με άλλους νόμους της φύσης, οι οποίοι θα αντιστρέφονταν στη χώρα των γιγάντων.

Ανάφερε ορισμένους «περίεργους» φυσικούς νόμους που πιστεύεις ότι ισχύουν στη Γιγαντοχώρα.

Η παραπάνω ερώτηση δόθηκε προφορικά στους μαθητές και είχε ως στόχο να τους παρακινήσει να κάνουν απίθανες υποθέσεις. Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα χρειάστηκε να ανασύρουν τις γνώσεις που έχουν σχετικά με νόμους της φύσης, που έχουν διδαχθεί στη Φυσική, αλλά και τη Γεωγραφία ή και με γενικές γνώσεις που έχουν αποκομίσει από τα συγκεκριμένα μαθήματα. Έτσι, ορισμένες από τις υποθέσεις τους ήταν ότι στη Γιγαντοχώρα οι πυξίδες δείχνουν πάντα την Ανατολή, η θερμότητα μεταδίδεται από το κρύο στο ζεστό, οι γαιάνθρακες δε μολύνουν το περιβάλλον, το είδωλο προβάλλεται ίσια στον αμφιβληστροειδή χιτώνα και ο ήλιος, αν τον κοιτάς κατάματα, δε σου δημιουργεί πρόβλημα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έκαναν υποθετικά σενάρια και συζήτησαν ποιες αλλαγές αυτά θα προκαλούσαν στην καθημερινότητά μας και με ποιες διασκεδαστικές ή καταστροφικές συνέπειες²⁴⁴. Μετά από την ανταλλαγή των ιδεών τους κλήθηκαν να εικονογραφήσουν αυτά τα φανταστικά σενάρια. Μερικές από τις εικόνες που σχεδίασαν με βάση τις φανταστικές τους υποθέσεις υπάρχουν στο **Παράρτημα VI**.

6.3.4. «Μεταλαμπαδεύοντας» αφηγήσεις

Κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με την αφήγηση του Μ.Φ.Γ. οι μαθητές αποφάσισαν να παρουσιάσουν μέρος των εργασιών τους στους μαθητές της Β' τάξης,

²⁴⁴ Η φανταστική υπόθεση γίνεται σε αυτές τις περιπτώσεις ο μοχλός που θέτει σε κίνηση τον μυθοπλαστικό μηχανισμό. Για περισσότερες προτάσεις ασκήσεων «φαντασίας», βλέπε G. Rodari, Γραμματική της φαντασίας, 2001

στην οποία συμπλήρωνα κάποιες διδακτικές ώρες. Συγκεκριμένα, αποφάσισαν να παρουσιάσουν την αφήγηση μέσω των περιλήψεων που έφτιαζαν για κάθε κεφάλαιο. Για να είναι πιο ελκυστική η παρουσίασή τους στους μικρότερους μαθητές, αποφάσισαν να φτιάξουν και μια σχετική εικόνα για το κάθε κεφάλαιο, ώστε να τη δείξουν παράλληλα με την ανάγνωση της περίληψης. Ανά 5 κεφάλαια που έφτιαχναν σε περίληψη οι μαθητές της ΣΤ' αφιέρωναν 1 ώρα να τις παρουσιάσουν στους μαθητές της Β' τάξης, να τους δείξουν τις εικόνες τους και να συζητήσουν πάνω στην ιστορία, κάνοντας κυρίως υποθέσεις για τη συνέχεια ή ανταλλάσσοντας απόψεις για μερικές από τις καινούριες λέξεις που έμαθαν. Ήταν, επίσης, στη διάθεση των μικρότερων μαθητών για να τους λύσουν οποιαδήποτε απορία είχαν οι τελευταίοι.

Πέρα από τις περιληπτικές αφηγήσεις, λοιπόν, οι μαθητές κλήθηκαν να σχεδιάσουν και μια εικόνα για το κάθε κεφάλαιο. Έτσι, αναγκάστηκαν να συμπιέσουν περισσότερο το νόημα των κεφαλαίων και να προσπαθήσουν να το αποδώσουν με μία μόνο εικόνα, ανάλογα και με το τι τους άρεσε ή τι τους έκανε εντύπωση από το κάθε κεφάλαιο. Βλέπουμε ότι σε αυτή τη δραστηριότητα έπαιξε σημαντικό ρόλο η πρόσληψη των μαθητών, καθώς η κάθε ομάδα εξέλαβε αλλιώς το κάθε κεφάλαιο και ενδεχομένως να έδωσε σημασία σε άλλες λεπτομέρειες. Οι ζωγραφιές αυτές ενέπνευσαν με τη σειρά τους και τους μαθητές της Β' τάξης, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης της ιστορίας μέσω των περιλήψεων, ζωγράφιζαν και αυτοί ό,τι τους έκανε εντύπωση από όσα άκουγαν. Ορισμένες από τις ζωγραφιές των μαθητών της ΣΤ', αλλά και της Β' τάξης, βρίσκονται στο **Παράρτημα VII**.

6.3.5. Λογοτεχνική αφήγηση και διασημειακή διασκευή

Αφού τελείωσε η αφήγηση και οι δραστηριότητες που βασίζονταν σε αυτή, καθώς επίσης και η παρουσίαση των περιλήψεων στους μαθητές της Β' τάξης, οι μαθητές και των δύο τάξεων αφιέρωσαν ένα δίωρο για να παρακολουθήσουν από κοινού την κινηματογραφική ταινία που βασίζεται στην αφήγηση του Dahl. Οι μικρότεροι μαθητές απλώς θα παρακολουθούσαν την ταινία, ενώ οι μεγαλύτεροι θα απαντούσαν και σε ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με την προτίμησή τους.

Η ταινία *The BFG* βγήκε στις κινηματογραφικές αίθουσες το 2016 και είναι βασισμένη στο βιβλίο του Dahl, με σκηνοθέτη τον διάσημο Steven Spielberg. Ο Μ.Φ.Γ. είχε κυκλοφορήσει και το 1987 σε κινηματογραφική μεταφορά, με τη μορφή κινουμένων σχεδίων. Στην πρόσφατη μεταφορά της, όμως, χρησιμοποιήθηκε η τεχνολογία για να πλαισιώσει τους ηθοποιούς που υποδύθηκαν τους βασικούς ρόλους. Ο Spielberg για την παραγωγή και την κυκλοφορία της ταινίας συνεργάστηκε για πρώτη φορά με τα στούντιο της Walt Disney, κάτι που τον βοήθησε να την κάνει ακόμα μεγαλύτερη σε επιτυχία.

Ο Spielberg σε μία από τις συνεντεύξεις που έδωσε για την προώθηση της ταινίας αναφέρθηκε, μεταξύ άλλων, και στον δύσκολο ρόλο που ανέλαβε να σκηνοθετήσει ένα από τα *πιο αγαπημένα βιβλία των παιδιών*. Όπως, όμως, ομολογεί και ο ίδιος, λάτρεψε τη διαδικασία, καθώς είχε την ευκαιρία να ξεφύγει από την πραγματικότητα και από τα ιστορικά γεγονότα για τα οποία γύριζε ταινίες και να αφήσει τη φαντασία

του ελεύθερη, μπαίνοντας και ο ίδιος στον κόσμο των ονείρων²⁴⁵. Επιπλέον, ομολόγησε πως επιθυμούσε για πολλά χρόνια να σκηνοθετήσει τον Μ.Φ.Γ., από όταν διάβασε το βιβλίο. Κατά τον Spielberg, ο Dahl φέρθηκε πολύ γενναία για να καταφέρει να παρουσιάσει στα παιδιά αυτόν τον συνδυασμό σκοταδιού και φωτός, απόλυτα μοχθηρού και απόλυτα καλού χαρακτήρα. Η ιστορία του είναι τρομαχτική, όμως ταυτόχρονα τόσο λυτρωτική για τα παιδιά. Αυτός ήταν ένας από τους λόγους για τους οποίους ο ίδιος ήθελε τόσο πολύ να σκηνοθετήσει την ταινία αυτού του βιβλίου.

Η ταινία άρεσε αρκετά στους μαθητές της Β' τάξης, ενώ θα έλεγα πως οι μεγαλύτεροι, αν και τη βρήκαν διασκεδαστική, θεώρησαν πως απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, σε αντίθεση με το βιβλίο. Η παιδική φιλοκαλία παρουσιάζει αισθητές αλλαγές σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας ή διαφορετικού φύλου. Όπως υποστήριξε και ο Schucking, η φιλοκαλία ενός αναγνώστη έχει κοινωνικό υπόβαθρο και εξαρτάται από παράγοντες όπως είναι η ηλικία, οι γνώσεις, η κοινωνική θέση, οι ιστορικές και πολιτικές συνθήκες και το φύλο²⁴⁶. Φυσικά αυτή η σκέψη μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες μορφές τέχνης. Έτσι, οι μικρότεροι μαθητές και των δύο φύλων ενθουσιάστηκαν με την ταινία, καθώς αυτή περιείχε αρκετά στοιχεία fantasy που αρέσουν στα παιδιά. Μάλιστα, οι νέες τεχνολογίες επέτρεψαν στο αποτέλεσμα να φαίνεται πολύ ρεαλιστικό.

Αντιθέτως, στους μεγαλύτερους μαθητές, και ειδικά στα αγόρια, δεν άρεσε τόσο πολύ η ταινία, καθώς ο τρόπος παρουσίασης των στοιχείων fantasy τους φαινόταν «παιδικός», ειδικά αν αναλογιστεί κανείς τα αντίστοιχα στοιχεία fantasy, αλλά και τα γραφικά των ηλεκτρονικών παιχνιδιών με τα οποία ασχολούνται αρκετά. Στα κορίτσια, από την άλλη, άρεσε περισσότερο η παρουσίαση του στοιχείου fantasy, όμως σε σχέση με το βιβλίο βρήκαν τον χαρακτήρα του Μ.Φ.Γ. λίγο πιο «ανώριμο», αφελή και προτιμούσαν τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται στο βιβλίο. Χαρακτηριστικά, όλοι οι μεγαλύτεροι μαθητές προτίμησαν το τέλος του βιβλίου από εκείνο της ταινίας. Οι μαθητές της Β' τάξης, που έμαθαν το τέλος της αφήγησης από τις περιλήψεις, δε φάνηκαν να ξαφνιάζονται τόσο, ενώ παράλληλα τους άρεσε η τιμωρία των Γιγάντων και δεν τους απασχόλησε ο αποχωρισμός των ηρώων στο τέλος της ταινίας.

Σε επόμενη διδακτική ώρα στους μαθητές της ΣΤ' τάξης δόθηκε το παρακάτω φύλλο εργασίας, για να συγκρίνουν την αφήγηση με τη διασημειακή διασκευή της.

Φύλλο εργασίας: Συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα συγκρίνοντας το βιβλίο Μ.Φ.Γ. με την αντίστοιχη ταινία.

	Ομοιότητες	Διαφορές
Πλοκή		
Σόφη		

²⁴⁵ Στην προσωπική του συνέντευξη ο Steven Spielberg αναφέρει ότι στις 2 προηγούμενες ταινίες του, το Bridge of Spies και το Lincoln έπρεπε να παραμείνει πιστός στα ιστορικά γεγονότα στα οποία βασίστηκαν <https://www.youtube.com/watch?v=sNKBigFJYyE>, (ανάκτηση 10/06/2018)

²⁴⁶ L. L. Schucking, Η κοινωνιολογία του φιλολογικού γούστου, 1970

Μ.Φ.Γ.		
Γίγαντες		
Βασίλισσα της Αγγλίας		
<p><i>Ποια από τις δύο μορφές της αφήγησης σου άρεσε περισσότερο; Μπορείς να δικαιολογήσεις την άποψή σου;</i></p>		

Οι απαντήσεις των μαθητών στο φύλλο εργασίας δυστυχώς δεν υπάρχουν, καθώς δε φρόντισα να τις μαζέψω μετά από τη συζήτηση που είχαμε πάνω στην αφήγηση και τη διασημειακή διασκευή της. Όποιο φύλλο εργασίας έπαιρναν οι μαθητές το κολλούσαν σε ένα «τετράδιο εργασιών» για να μη χάνεται, το οποίο δε φρόντισα να κρατήσω με τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Η απειρία μου σε τέτοιου είδους εφαρμογές λειτούργησε σε αυτή την περίπτωση υπονομευτικά ως προς τη συλλογή ενός μέρους του υλικού. Παρ' όλα αυτά έχω κρατήσει σημειώσεις σχετικά με την κατεύθυνση των απαντήσεών τους, οι οποίες προσανατολίζονται όλες στο ότι η λογοτεχνική αφήγηση τους φάνηκε καλύτερη, καθώς εκεί δε μένει μόνος του ο Μ.Φ.Γ. Παράλληλα, το τέλος του βιβλίου είναι πιο ανατρεπτικό, διότι φαίνεται ότι αυτός ήταν που τελικά έγραψε την ιστορία που διάβασαν, άρα κατάφερε να μορφωθεί και να γράψει, μάλιστα, και το δικό του βιβλίο.

6.4. Σχολιασμός και αξιολόγηση

Συνοψίζοντας, θα έλεγα πως ο Μ.Φ.Γ. άρεσε ιδιαίτερα στους μαθητές. Το βιβλίο παρέμεινε στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και πολλές φορές οι μαθητές ανέτρεξαν σε αυτό στην ελεύθερη ώρα τους, κυρίως για να διαβάσουν κάποια από τα όνειρα που έπιασε ο Μ.Φ.Γ., τον τρόπο με τον οποίο τιμωρήθηκαν οι γίγαντες, αλλά και το τελευταίο κεφάλαιο, όπου αποκαλύπτεται ο μυστικός ρόλος του Μ.Φ.Γ. στη συγγραφή του βιβλίου. Αυτά ήταν τα αγαπημένα τους κεφάλαια από το βιβλίο. Επίσης, αυτό που τους άρεσε πολύ να διαβάζουν είναι το λεξικό που οι ίδιοι έγραψαν βασισμένοι στην αφήγηση. Μάλιστα, είχε ενδιαφέρον το γεγονός ότι είχαν αποστηθίσει ορισμένες από τις «βρισιές» που έλεγε ο Μ.Φ.Γ. και τις χρησιμοποιούσαν. Έλεγαν π.χ. «Τι σαχλαμπούχλα άσκηση είναι αυτή;», κλπ και τις χρησιμοποιούσαν ακόμα και εκτός τάξης. Αυτό τους έδωσε την αίσθηση ότι αποτελούν μια ειδική ομάδα με δικό τους μυστικό λεξιλόγιο. Τέλος, θεωρώ πως μια σημαντική επιτυχία του συγκεκριμένου βιβλίου είναι ότι έδωσε μακριά τους «φόβους» τους για τα ογκώδη βιβλία και τους έκανε να τα δουν με άλλο μάτι. Και παρ' ότι η συγκεκριμένη αφήγηση χρησιμοποιήθηκε ως επί το πλείστον στα πλαίσια της Γλώσσας, για να κάνουν εργασίες που είχαν σχέση με το γλωσσικό μάθημα, δεν τους κούρασε, καθώς υπήρξε εναλλαγή στα είδη των δραστηριοτήτων με τις οποίες ασχολήθηκαν.

6.5. Με αφορμή τον Μ.Φ.Γ.

Με αφορμή την αφήγηση του Μ.Φ.Γ., ορισμένοι μαθητές έφεραν στην τάξη 2 βιβλία του Ευγένιου Τριβιζά, τον *Πόλεμο της Ωμεγαβήτας*, και τους *Σαράντα Εφιάλτες*. Αποφάσισα να ασχοληθούμε και με τα δύο, καθώς δεν είναι ογκώδη και παράλληλα προσφέρονταν για διαφορετικού τύπου εργασίες. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για αυτές τις αφηγήσεις παρουσιάζονται παρακάτω.

6.5.1. Ο πόλεμος της Ωμεγαβήτας

6.5.1.1. Το δικό μας λεξικό

Ο *Πόλεμος της Ωμεγαβήτας* είναι μια αφήγηση για παιδιά μικρότερης ηλικίας, αφού ο εκδότης την προτείνει για ηλικίες από 6 έως 8 χρόνων. Κεντρικός άξονας της ιστορίας είναι ο εμφύλιος πόλεμος ανάμεσα στα γράμματα της αλφαβήτας. Και σε αυτήν την περίπτωση ο πόλεμος τελειώνει και κυριαρχεί η ειρήνη. Ο Τριβιζάς, άλλωστε, ως ανθρωπιστής, μαθαίνει τα παιδιά να πιστεύουν σε αξίες όπως η ειρήνη, η ανθρωπιά, η φιλία και η αδερφοσύνη των λαών²⁴⁷. Παρ' όλα αυτά, δεν προτάθηκε από τους μαθητές εξαιτίας της κοινής θεματικής με τον Μ.Φ.Γ.

Η μαθήτριά που το έφερε στην τάξη σκέφτηκε ότι και σε αυτή την αφήγηση ο συγγραφέας χρησιμοποιεί λεξιλόγιο δικό του, που αν και δεν υπάρχει, γίνεται εύκολα κατανοητό από κάποιον αν διαβάσει την ιστορία. Έτσι, αφού διαβάσαμε την αφήγηση, αποφασίσαμε να περάσουμε τις «περίεργες» λέξεις της στο λεξικό των αφηγήσεων που ήδη είχαμε. Και σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές έπρεπε να συμφωνήσουν στη σημασία της λέξης και να την ερμηνεύσουν όσο πιο απλά και περιεκτικά μπορούν, όπως συνέβη και στα λήμματα που δημιούργησαν βασισμένοι στην αφήγηση του Μ.Φ.Γ.²⁴⁸ Τα λήμματα που δημιουργήθηκαν για την αφήγηση του Τριβιζά σημειώνονται με αστερίσκο στο **Παράρτημα V**.

6.5.1.2. Dahl και Τριβιζάς: Συγκρίνοντας τους μηχανισμούς δημιουργίας λέξεων

Μία αρκετά ενδιαφέρουσα δραστηριότητα βασίστηκε στο γεγονός ότι και οι δύο συγγραφείς φημίζονται για το ότι πλάθουν νέες λέξεις. Μελετήθηκε, λοιπόν, στην τάξη ο τρόπος με τον οποίο ο Ευγένιος Τριβιζάς έφτιαξε αυτές τις λέξεις παράλληλα με τον τρόπο με τον οποίο τις δημιούργησε ο Dahl.

Οι λέξεις του Μ.Φ.Γ., ακόμα και στο πρωτότυπο κείμενο, είναι μία μίξη πραγματικών λέξεων, μεταφορικών και κυριολεκτικών εκφράσεων και περίεργων καταλήξεων, όπως ειπώθηκε και παραπάνω στα αντίστοιχα κεφάλαια. Η *Gobblefunk*, η γλώσσα που χρησιμοποιεί στις αφηγήσεις του, δημιουργείται και αποκτά νόημα όταν ο ονειρικός κόσμος του Dahl υπερβαίνει τα πραγματικά επίθετα²⁴⁹. Για παράδειγμα, μια *αναγουλιάρικη* γεύση, είναι μια γεύση που προκαλεί αναούλα, δηλαδή μια

²⁴⁷ Α. Ζερβού, «Δέκα γνωρίσματα του συγγραφέα Ε. Τριβιζά και δέκα δώρα του για τα παιδιά όλου του κόσμου», στο *Διαβάζω*, τ. 519, 2011, σ. 106

²⁴⁸ Για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές δημιουργούσαν ένα λήμμα στο λεξικό τους, βλ. κεφάλαιο 6.3.3.2. «Το δικό μας λεξικό» στην παρούσα εργασία.

²⁴⁹ <http://wonderfuldahl.blogspot.com/p/dahl-dictionary.html>, (ανάκτηση 10/06/2018)

αηδιαστική γεύση. Ακόμα, ένας θόρυβος *σπαζοαφτιάς*, είναι προφανώς ένας θόρυβος που σου σπάει τα αυτιά. Μετά από μελέτη ορισμένων από αυτές τις λέξεις, οι μαθητές μπορούσαν πολύ εύκολα να μαντέψουν πώς του ήρθε η έμπνευση να τις δημιουργήσει. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι αυτός είναι και ο τρόπος δημιουργίας των λέξεων στην πρωτότυπη αφήγηση. Καθώς, όμως, το επίπεδο των Αγγλικών των μαθητών αυτής της ηλικίας δεν επιτρέπει τη μελέτη τους, περιοριστήκαμε στη μεταφρασμένη εκδοχή της αφήγησης, στην οποία η μετάφραση της Βούλας Μάστορη είναι, κατά τη γνώμη μου, εκπληκτική.

Από την άλλη, οι λέξεις που έχει επινοήσει ο Τριβιζάς για τη δική του ιστορία είναι αποτέλεσμα πρόσθεσης ενός γράμματος, αλλαγής της ορθογραφίας ή πρόσθεσης συλλαβών, ώστε η λέξη να περιέχει το γράμμα αυτού του ήρωα που τη χρησιμοποιεί. Οι πρωτόγνωρες αυτές λέξεις βασίζονται, δηλαδή, στο ακουστικό παιχνίδισμα και έχουν σχέση με τον κόσμο των γραμμάτων, των κατοίκων αυτής της περιέργης χώρας. Έτσι, πχ. το Ωμέγα τρώει *ωμεγαλακτομπούρεκο*, κι όχι απλό γαλακτομπούρεκο και το Άλφα τρώει *αλφακές*, και όχι απλές φακές. Αυτές οι καινούριες λέξεις δημιουργούν μια σειρά από ακουστικές εικόνες και ηχητικά παρετυμολογικά παιχνίδια, καθορίζοντας ακόμα και την πλοκή του έργου ή τη δημιουργία των ηρώων²⁵⁰. Μέσα από τα παραδείγματα με τα οποία ήρθαμε σε επαφή, οι μαθητές αντιλήφθηκαν τον μηχανισμό δημιουργίας των συγκεκριμένων λέξεων. Ο τρόπος δημιουργίας τους στην αφήγηση του Τριβιζά τις έκανε, επιπλέον, πολύ εύκολες στο να τις ερμηνεύσουν. Αντιθέτως, στην περίπτωση του Dahl οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν ολόκληρη την πρόταση και να σκεφτούν το πλαίσιο και την περίσταση στα οποία χρησιμοποιείται η λέξη για να την ερμηνεύσουν.

Ο Τριβιζάς χρησιμοποιεί σε όλες του τις ιστορίες λέξεις που δύσκολα βλέπει κανείς σε παιδικά βιβλία. Αυτές μπορεί να είναι δημιουργήματα δικά του, όπως οι παραπάνω, ή απλώς λέξεις που δε χρησιμοποιούνται συχνά, τόσο στην υπόθεση, όσο και στους τίτλους, όπως για παράδειγμα οι λέξεις *πίπιζα*, *περιπόθητος*, *λαιλαπα*, *φαγκρί* και *σκουμπρί*, κ.ά. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ο συγγραφέας δε συμμορφώνεται με τους «κανόνες» ορισμένων συγγραφέων που αποφεύγουν να χρησιμοποιούν λέξεις που θεωρούνται άγνωστες για τα παιδιά. Κατ' αυτόν τον τρόπο καταφέρνει να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των αναγνωστών του, οι οποίοι μάλιστα μαθαίνουν με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο καινούριες λέξεις και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους. Η παιδαγωγική αξία του έργου του, επομένως, είναι πολύ σημαντική, ειδικότερα στην εποχή λεξιπενίας που διανύουμε. Επιπλέον, οι ιστορίες του καλύπτουν την ανάγκη των παιδιών για διασκέδαση, όταν διαβάζουν ένα εξωσχολικό βιβλίο.

Η κάλυψη μιας ανάγκης από ένα παιδικό βιβλίο δεν είναι κάτι πρωτάκουστο στις μέρες μας. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, όταν ξέσπασε το γλωσσικό ζήτημα για τη διαμάχη ανάμεσα στην καθαρεύουσα και τη δημοτική γλώσσα και ποια από τις δύο θα πρέπει να χρησιμοποιείται από το κράτος, και ιδιαίτερα μετά το κίνημα στο Γουδί και την ανάληψη της πρωθυπουργίας από τον Βενιζέλο, η Πηνελόπη Δέλτα έγραψε το *Παραμύθι χωρίς όνομα* με πλήρη συναίσθηση ότι καλύπτει μια συγκεκριμένη ανάγκη της τότε εκπαιδευτικής πραγματικότητας²⁵¹. Τα παιδιά που θα διδάσκονταν στο σχολείο τη Δημοτική έπρεπε να πάρουν στα χέρια τους βιβλία, κατάλληλα για

²⁵⁰ Α. Ζερβού, «Ευγένιος ο παρωδός, της εποχής μας κληρωτός, ή οι περιπέτειες των λέξεων και των κειμένων», στο *Κείμενα*, τ. 6, 2007

²⁵¹ Α. Ζερβού, *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, 1992, σ. 144

την ηλικία τους, που θα τα βοηθούσαν να εμπεδώσουν, ή να εμπλουτίσουν ό,τι έμαθαν στην ώρα της γραμματικής στο σχολείο. Το *Παραμύθι χωρίς όνομα* λειτούργησε σε εκείνη την περίπτωση ως «παρα-σχολικό» βιβλίο, ως βιβλίο, δηλαδή, που ενώ δε διδάσκεται στο σχολείο, έχει ως στόχο να συμπληρώσει το σχολικό μάθημα, ή ακόμα και να το υποκαταστήσει²⁵². Η Δέλτα πειθάρχησε, επομένως, σε μια γραμματική η οποία δεν υπήρχε και δεν είχε ακόμα σαφείς κανόνες, καλύπτοντας παράλληλα μια ανάγκη του εκπαιδευτικού συστήματος. Προσέφερε η ίδια το γλωσσικό πρότυπο, το οποίο δεν έπρεπε να διαφωνεί με ό,τι θα μάθαιναν οι μαθητές στο σχολείο.

Οι εποχές άλλαξαν και τα εξωσχολικά βιβλία που συμπληρώνουν το γλωσσικό μάθημα προτιμώνται σε αρκετές περιπτώσεις από τους γονείς, δε συμβαίνει, όμως, το ίδιο και με τους μικρούς αναγνώστες. Οι τελευταίοι θέλουν βιβλία που να τους διασκεδάζουν, για να μπορούν να περνούν ευχάριστα τον ελεύθερο χρόνο τους. Το παιδικό βιβλίο ξεπερνάει, επομένως, τον υπερβολικό διδακτισμό και την πειθαρχία σε συγκεκριμένη δεοντολογία και στοχεύει κυρίως στη φαντασία²⁵³. Και σε αυτόν τον τομέα οι γλωσσικές επιλογές του Τριβιζά τα καταφέρνουν περίφημα.

Ο συγγραφέας εκμεταλλεύεται τους κανόνες και τους μηχανισμούς της γλώσσας, καμώνεται ότι τους ακολουθεί, όμως στην πραγματικότητα το κάνει με έναν ευφάνταστο τρόπο, πραγματοποιώντας ηχητικά και σημασιολογικά γλωσσικά παιχνίδια που υπονομεύουν τους κανόνες της. Η γλώσσα του ειρωνεύεται και σέβεται ταυτόχρονα την παραδοσιακή γραμματική, όπως συμβαίνει με κάθε παρωδιακή τεχνική²⁵⁴. Με το έργο του καλλιεργεί εντυπωσιακά και πολύπλευρα την ελληνική γλώσσα, δείχνοντας με τις γλωσσικές επιλογές του ότι αυτή αποτελεί κάτι απείρωσ μεγαλύτερο από ένα σύνολο λέξεων και κανόνων²⁵⁵. Ο ίδιος αποτελεί ένα εξέχον παράδειγμα Έλληνα συγγραφέα παιδικής λογοτεχνίας που χρησιμοποιεί το παιχνίδι των λέξεων πρωτότυπα και δημιουργικά και δικαίως θεωρείται συγγραφέας λεκτικής φαντασίας.

Με αφορμή, λοιπόν, αυτούς τους τρόπους δημιουργίας νέων λέξεων από τους δύο συγγραφείς, οι μαθητές κλήθηκαν να προσπαθήσουν να φτιάξουν και οι ίδιοι τις δικές τους λέξεις, μιμούμενοι τότε τον έναν τρόπο και τότε τον άλλο. Οι απαντήσεις τους γράφτηκαν στον πίνακα και σχολιάστηκαν από τους υπόλοιπους μαθητές. Ήταν μια δημιουργική δραστηριότητα που προσέφερε γέλιο, αλλά και χαλάρωση από το πιεσμένο πρόγραμμα των μαθητών.

6.5.2. Οι Σαράντα Εφιάλτες

6.5.2.1. Παραγωγή κειμένου με αντιγραφή δομής

Οι *Σαράντα Εφιάλτες* επιλέχθηκαν από μία μαθήτρια για τον προφανή λόγο, διότι έχουν να κάνουν με όνειρα, και συγκεκριμένα με εφιάλτες, όπως μαρτυρά και ο

²⁵² J. Lacarriere, *Αυτό το ωραίο σήμερα*, 1991

²⁵³ Α. Ζερβού, 2007, ό.π.

²⁵⁴ Στο ίδιο

²⁵⁵ Α Ζερβού, «Δέκα γνωρίσματα του συγγραφέα Ε. Τριβιζά και δέκα δώρα του για τα παιδιά όλου του κόσμου», στο *Διαβάζω*, τ. 519, 2011, σ. 108

τίτλος. Οι εφιάλτες, τα «Τερατομπάμπουλα» είναι βασικό στοιχείο και στην αφήγηση του Dah, καθώς με ένα τρομερό «Τερατομπάμπουλο» οι ήρωες καταφέρνουν να πείσουν τη Βασίλισσα να τους βοηθήσει. Όπως φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα, οι εφιάλτες έχουν να κάνουν με περίεργα και τρομακτικά όνειρα που βλέπουν ορισμένα παιδιά. Είναι γραμμένοι σε στίχους, συνοδεύονται από μια εικονογράφηση με έντονα χρώματα και πολλά στοιχεία και άρεσαν ιδιαίτερα στους μαθητές.

*«Η Μάρω η μοναχοκόρη
βλέπει ότι την κυνηγάνε
τεράστιοι σκόροι,
γιγάντιοι τερμίτες,
φρικαλέα φαντάσματα
και εξωγήινα πλάσματα
με τρία μάτια
και δύο μύτες.²⁵⁶»*

Αυτό που κλήθηκαν να κάνουν και οι ίδιοι, με αφορμή τη συγκεκριμένη αφήγηση, είναι να μιμηθούν τον τρόπο γραφής του Τριβιζά, να δημιουργήσουν εφιάλτες σε στίχους και, φυσικά, να τους εικονογραφήσουν. Ορισμένοι, μάλιστα, θέλησαν να χρησιμοποιήσουν λεξικό και προσπάθησαν να βρουν καινούριες λέξεις από συγκεκριμένα γράμματα και να τις εντάξουν στη δική τους αφήγηση, επηρεασμένοι, ενδεχομένως, από τη συγγραφή του δικού τους λεξικού και από την προηγούμενη δραστηριότητα, στην οποία ήρθαν σε επαφή με καινούριες λέξεις που δε χρησιμοποιούνται συχνά σε παιδικά βιβλία,. Στο τέλος διάβασαν όλοι οι μαθητές τους εφιάλτες τους στους υπόλοιπους και τους σχολίασαν. Μετά το τέλος της δραστηριότητας μαζέψαμε όλους τους εφιάλτες των παιδιών και τους δέσαμε σαν ένα μικρό βιβλιαράκι, το βιβλιαράκι των «Τερατομπάμπουλων», το οποίο πήρε τη θέση του δίπλα στον Μ.Φ.Γ. και το λεξικό των παιδιών. Μερικοί από αυτούς τους εφιάλτες που δημιούργησαν οι μαθητές υπάρχουν στο **Παράρτημα VIII**.

²⁵⁶ Έ. Τριβιζάς, Οι Σαράντα Εφιάλτες, 2012

7. Τα Παραμύθια Ανάποδα

7.1. Λίγα λόγια για το έργο

Τα παραμύθια ανάποδα είναι μερικές από τις πιο γνωστές κλασικές αφηγήσεις ειπωμένες, όμως, από την πλευρά του Dahl, με μια αρκετά μεγάλη δόση από το χιούμορ του. Πρόκειται για το πρώτο βιβλίο από την κωμική του σειρά για παιδιά και δημοσιεύτηκε το 1982. Οι ιστορίες που περιέχει και αντιστρέφει ο Dahl είναι η *Σταχτοπούτα*, ο *Τζακ και η φασολιά*, η *Χρυσομαλλούσα και οι 3 αρκούδες*, η *Κοκκινοσκουφίτσα* και τα *Τρία γουρουνάκια*. Όλες έχουν κάτι το ανατρεπτικό σχετικά με τις πρωτότυπες στις οποίες βασίζονται, το οποίο συνίσταται σε ένα τέλος εντελώς διαφορετικό, σε βαθμό που μπορεί να προκαλέσει ένα, ευχάριστο κατά κύριο λόγο, σοκ.

Έχουν περάσει περισσότερα από 35 χρόνια από την έκδοσή τους και η φράση *Revoltin' Rhymes*, ο πρωτότυπος τίτλος της αφήγησης, καθιερώθηκε σαν φράση και χρησιμοποιήθηκε και στο musical *Ματίλντα*, στο οποίο οι συμμαθητές της ηρωίδας τραγουδούν ένα τραγούδι με αυτή. Οι συγκεκριμένες αφηγήσεις κυκλοφόρησαν και σε σειρά κινουμένων σχεδίων ορισμένων επεισοδίων από το BBC, στα οποία ο λύκος διηγείται σε μια κυρία τι πραγματικά συνέβη πριν πολλά χρόνια στον παππού του, όταν στον δρόμο του συνάντησε 2 κοριτσάκια, την *Κοκκινοσκουφίτσα* και τη *Χιονάτη*. Φυσικά η σειρά ακολουθεί το μοτίβο της ανατροπής των πρωτότυπων αφηγήσεων του Dahl.

7.2. Παρωδώντας κλασικά παραμύθια- Προς μια ειδολογική κατάταξη

Τα παραμύθια ανάποδα, οι έμμετρες αφηγήσεις του Dahl, αποτελούν ένα είδος διασκευής ορισμένων κλασικών παραμυθιών, που όμως έχουν κάτι το «ανάποδο», το αντίστροφο σε σχέση με τις πρωτότυπες. Να σημειωθεί ότι ο πρωτότυπος τίτλος είναι *Revoltin' rhymes*, δηλαδή *Αποκρουστικές ρίμες*, όμως ο εκδοτικός οίκος επέλεξε να τον αποδώσει στα ελληνικά με τη φράση *Τα παραμύθια ανάποδα*, δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι πρόκειται απλώς για κάποιου είδους μεταγραφή των κλασικών αφηγήσεων, ίσως από τη σκοπιά του κακού ή κάποιου δορυφορήματος.

Η αντιστροφή αυτή της εστίασης, που εμφανίστηκε μετά τον Μάη του '68 και άνοιξε τη δεκαετία του '70, δημιούργησε πολλές αφηγήσεις αναδιηγημένες από τους «κακούς» ήρωες, οι οποίοι γινόντουσαν πλέον αφηγητές και αποκτούσαν θετικές ιδιότητες²⁵⁷, ενώ οι «καλοί» ήρωες παρουσιάζονταν πλέον ως «κακοί». Δημιουργήθηκαν, δηλαδή, αρκετές μεταγραφές των κλασικών βασισμένες στην αντιστροφή των ρόλων, σε μια προσπάθεια της εποχής να υπερβεί τα στερεότυπα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας αφήγησης αποτελεί το *Snow White: The Untold Story*, της Catherine Heller. Με αυτή την αφήγηση ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα, όταν τελειώσει την ανάγνωση της κλασικής ιστορίας της Χιονάτης, να γυρίσει το βιβλίο ανάποδα και να διαβάσει την ίδια ιστορία ειπωμένη από τη σκοπιά της κακιάς μητριάς αυτή τη φορά²⁵⁸. Αυτή η τεχνική συνεχίζεται ακόμη και σήμερα, χωρίς, όμως, πλέον να θεωρείται τόσο ανατρεπτική.

²⁵⁷ A. Ζερβού, «Εσωτερική εστίαση και (επαν)αφηγήσεις κλασικών για παιδιά και ενήλικες», στο *Σύγκριση*, τ. 16

²⁵⁸ C. Heller, *Snow White: The Untold Story*, 1995

Ο Dahl έδωσε στις συγκεκριμένες αφηγήσεις του τον τίτλο «αποκρουστικές», καθώς στο έμμετρο κείμενό του, όχι μόνο ανατρέπει την έκβαση ορισμένων κλασικών παραμυθιών, αλλά το κάνει και με τρόπο «αποκρουστικό», χρησιμοποιώντας βίαιες σκηνές και ιδιαίτερο λεξιλόγιο, που δεν ταιριάζουν με αυτό που έχουμε στο μυαλό μας όταν ακούμε τον όρο «παραμύθια», αλλά αντιθέτως παρουσιάζουν αρκετά παρωδιακά στοιχεία.

Η σύγχρονη, αλλά και η «κλασική» παιδική λογοτεχνία είναι σε ένα μεγάλο μέρος τους βασισμένες στην παρωδία²⁵⁹. Ο όρος παρωδία, που έχει δημιουργήσει σύγχυση στην κριτική και τη λογοτεχνία όσον αφορά στον προσδιορισμό του, έχει εξελιχθεί και οι απόπειρες να οριστεί έχουν στηριχθεί κάθε φορά σε διαφορετικά κριτήρια: στην ετυμολογία, τη χρήση της από την κωμωδία, τη στάση του παρωδούντος προς το παρωδούμενο έργο και στον αναγνώστη, την επίδραση στον αναγνώστη και τη δομή κειμένων που μπορούν να χαρακτηριστούν παρωδίες²⁶⁰. Όπως την ορίζουμε σήμερα, η έννοια παρωδία έχει δύο κύριες σημασίες. Η πρώτη είναι ότι αποτελεί μηχανισμό λογοτεχνικής δημιουργίας και αναδημιουργίας, που συνεχίζει και ταυτόχρονα ανατρέπει την παράδοση. Η δεύτερη θεώρηση την ταυτίζει με ένα λογοτεχνικό γένος δευτερογενές, που προκύπτει από τη μίμηση με στοιχεία αντίθεσης²⁶¹.

Όπως εύλογα προκύπτει από τα παραπάνω, βασική προϋπόθεση αναγνώρισης της παρωδίας αποτελεί η γνώση της «πρωτότυπης», αφετηριακής αφήγησης. Μάλιστα, όσο πιο εξοικειωμένος είναι ο αναγνώστης με τη λογοτεχνία, τόσο πιο εύκολα αναγνωρίζει την παρωδία, παρ' ότι υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να μην μπορέσει να ερμηνεύσει τον τρόπο λειτουργίας της και να διακρίνει την πρόθεση του συγγραφέα. Ανεξάρτητα από τον στόχο της, όμως, έχει διακειμενική λειτουργία, καθώς συνδιαλέγεται με το κείμενο- πρότυπο. Οι αφηγήσεις του Dahl, αναμένεται να αναγνωριστούν ως παρωδιακές, καθώς οι πρωτότυπες στις οποίες βασίζονται είναι μερικές από τις πιο χαρακτηριστικές παραμυθιακές αφηγήσεις των παιδικών μας χρόνων.

Η παρωδία στον 20^ο αιώνα, στον οποίο γράφτηκαν οι συγκεκριμένες αφηγήσεις, είναι η επίσκεψη με κριτική απόσταση ενός παλαιότερου κειμένου, μια επαναδραστηριοποίηση που καθορίζεται από τη διαφορά και όχι την ομοιότητα²⁶². Δημιουργεί υπαινιγμούς όχι μόνο για την ύπαρξη άλλου συγγραφέα, άλλου αναγνώστη, άλλου συστήματος επικοινωνίας, αλλά και άλλης σχέσης ανάμεσα στο κείμενο, τον λόγο και τα συμφραζόμενα²⁶³. Έτσι, γίνεται μια παραγωγική και δημιουργική προσέγγιση της παράδοσης, ένα είδος μοντέρνας ανακωδικοποίησης²⁶⁴.

Αν και συνήθως συνοδεύεται από κωμικό αποτέλεσμα, η παρωδία δε γελοιοποιεί αναγκαστικά το πρότυπό της²⁶⁵, ούτε είναι αναγκαστικά ανατρεπτική, αλλά έχει ευρεία λειτουργία, από τη γελοιοποίηση ως την αναδημιουργία και τη μεταμυθοπλασία. Η ανάγνωσή της βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εποχή,

²⁵⁹ Α. Ζερβού, «Ευγένιος ο παρωδός, της εποχής μας κληρωτός, ή οι περιπέτειες των λέξεων και των κειμένων», στο *Κείμενα*, τ.6, 2007

²⁶⁰ Κ. Κωστίου, *Εισαγωγή στην ποιητική της ανατροπής*, 2005, σ. 201

²⁶¹ Α. Ζερβού, 2007, ό.π.

²⁶² L. Hutcheon, *A Theory of Parody. The teachings of Twentieth- century Art Forms*, 1985

²⁶³ M. Rose, *Parody: Ancient, Modern, Postmodern*, 1993

²⁶⁴ Κ. Κωστίου, 2005, ό.π., σ. 202

²⁶⁵ M. Rose, 1993, ό.π.

αλλά και τον αναγνώστη και η επίδραση που έχει πάνω του μπορεί να εκδηλωθεί με τη μορφή σοκ ή χιούμορ που προέρχεται από τη σύγκρουση ανάμεσα στις προσδοκίες του και το αποτέλεσμα.

Οι παρωδιακές αφηγήσεις μπορούν, κατά τη γνώμη μου, να γίνουν χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των σύγχρονων εκπαιδευτικών και να ανανεώσουν τη διδασκαλία τόσο της Λογοτεχνίας, όσο και των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων. Μέσω της πνευματώδους ελεγχόμενης υπερβολής, προκαλούν το γέλιο των μαθητών και τη θετική τους διάθεση απέναντι στην αφήγηση, ανανεώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την παραδοσιακή διδασκαλία της Γλώσσας, αλλά και της Λογοτεχνίας, δίνοντας νέα ερεθίσματα και εξάπτοντας τη φαντασία των μαθητών. Το χιούμορ και το αστείο, άλλωστε, είναι μια εμπειρία που μοιραζόμαστε με τους άλλους και, όταν είναι θετικό, οι ανθρώπινες σχέσεις γίνονται πιο ζεστές, η επικοινωνία βελτιώνεται και το αίσθημα αποδοχής και αλληλεγγύης ενδυναμώνεται²⁶⁶. Με λίγα λόγια, το χιούμορ αποτελεί έναν εξαιρετικό τρόπο για να ενδυναμωθεί η συνοχή μιας ομάδας.

Το χιούμορ στις συγκεκριμένες αφηγήσεις του Dahl είναι, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, ανατρεπτικό και απροσδόκητο. Προκαλείται όταν η ανωμαλία στην αναμενόμενη εξέλιξη της εκάστοτε ιστορίας προσφέρεται ως θέαμα στους αποστασιοποιημένους αναγνώστες²⁶⁷. Έτσι, λοιπόν, το απροσδόκητο τέλος των αφηγήσεων του Dahl, το οποίο ξεφεύγει από την φυσιολογική αναμενόμενη κατάσταση με βάση το τέλος των κλασικών αφηγήσεων, είναι αυτό που προκαλεί το γέλιο στον αναγνώστη, παρά το, ενδεχομένως, βίαιο αποτέλεσμα.

Οι συγκεκριμένες παρωδιακές αφηγήσεις του Dahl, θεωρήθηκαν κατάλληλες για τους μαθητές της ΣΤ' τάξης, καθώς οι τελευταίοι γνωρίζουν τις αφετηριακές τους και παράλληλα βρίσκονται σε μια ηλικία διαρκούς αμφισβήτησης και προσπάθειας αποτίναξης οποιουδήποτε παιδικού στοιχείου. Είναι σε μια ηλικία, δηλαδή, όπου δέχονται να γεννηθεί από την ιστορία η παρωδία. Τα συγκεκριμένα «παραμύθια» με το ανατρεπτικό τέλος τους θα προκαλέσουν αρχικά το γέλιο των μαθητών και θα τους σοκάρουν ευχάριστα, ενώ παράλληλα θα δώσουν μια νέα πνοή στα κλασικά παραμύθια με τα οποία έχουν μεγαλώσει. Η εποχή στην οποία ζούμε δίνει ένα άλλο νόημα στον τρόπο με τον οποίο τελειώνει η καθεμία από αυτές και θα φωτίσει ακόμα περισσότερο τα «κακώς κείμενα» της κοινωνίας των ενηλίκων.

Η έντονη αντίθεση ανάμεσα στο στοιχείο του παραμυθιού και στο ανατρεπτικό τέλος, που δεν εκπληρώνει τις προσδοκίες που έθεσε ο τίτλος, πιστεύω πως θα αιχμαλωτίσει τους μαθητές. Θεωρώντας πως δεν έχουν έρθει ξανά σε επαφή με τέτοιου είδους παρωδίες, πιστεύω πως θα διευρύνει τους ορίζοντές τους και θα ανανεώσει την άποψή τους για τα παραμύθια και τη λογοτεχνία γενικότερα, καθώς θα γνωρίσουν αφηγήσεις ανατρεπτικές που είναι αρκετά κοντά στα γούστα τους. Η νέα αυτή οπτική γωνία ευελπιστώ, παράλληλα, πως θα καταφέρει να ανανεώσει και το ενδιαφέρον τους για την πρωτότυπη αφήγηση.

²⁶⁶ Ν. Χανιωτάκης, *Παιδαγωγική του χιούμορ*, 2011, σ. 86

²⁶⁷ Κ. Κωστίου, 2005, ό.π., σ. 254

7.3. Αξιοποίηση στη διδακτική πράξη

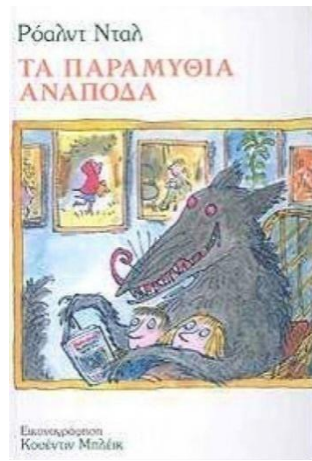
7.3.1. Τραβώντας την προσοχή και εξάπτοντας την περιέργεια

Ποιο πιστεύετε πως είναι το θέμα του βιβλίου;

Όπως συνέβη και με τον *Μ.Φ.Γ.*, η αφόρμηση έγινε από τον τίτλο του βιβλίου. Έδειξα στους μαθητές το βιβλίο και τους ζητήθηκε προφορικά να προσπαθήσουν να μαντέψουν από τον τίτλο ποιο είναι το θέμα και το περιεχόμενο του επόμενου βιβλίου που θα μελετήσουμε. Όπως ήταν αναμενόμενο, περίμεναν ότι θα είναι κάποια κλασικά παραμύθια, ειπωμένα αλλιώς, όπου στο τέλος ο «κακός» αποφασίζει να αλλάξει και να γίνει καλός, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στα *Τρία μικρά λυκάκια*, του Ευγένιου Τριβιζά, αγαπημένη αφήγησή τους στα χρόνια της προσχολικής εκπαίδευσης. Η εικόνα του εξωφύλλου ενίσχυσε αυτήν την πεποίθηση, καθώς παρουσιάζει έναν λύκο να διαβάζει μια ιστορία σε 2 παιδάκια, τα οποία κάθονται στην αγκαλιά του. Περίμεναν, δηλαδή, ότι στις συγκεκριμένες ιστορίες ο κακός λύκος πράγματι θα γίνει καλός και θα είναι φιλικός με τα παιδιά.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να κοιτάξουν λίγο πιο προσεχτικά την εικόνα και διαπίστωσαν ότι τα παιδάκια δε φαίνονται και τόσο ευχαριστημένα από αυτή την κατάσταση, αλλά είναι μάλλον «τρομοκρατημένα», ενώ από την άλλη ο λύκος έχει κόκκινα μάτια και θα έλεγε κανείς πως «ξερογλύφεται», πως έχει ετοιμαστεί μάλλον να τα φάει. Τα έντονα, ζωνηρά χρώματα και η εικόνα σε πρώτη όψη τους αποπροσανατόλισαν προς στιγμή και αυτές οι δεύτερες παρατηρήσεις τους, οι οποίες δεν ταίριαζαν με τη γενικότερη εικόνα του εξωφύλλου, τους δημιούργησαν μια σύγχυση για το τι τελικά σημαίνει αυτό το «ανάποδα» του τίτλου. Μήπως τελικά ο αινιγματικός αυτός τίτλος σημαίνει ότι το τέλος δε θα είναι ευτυχισμένο και δε θα τιμωρηθεί ο κακός, αλλά οι καλοί χαρακτήρες είτε θα πεθάνουν είτε δε θα δικαιωθούν;

Για λίγη ώρα ακούγονταν ιδέες για εναλλακτικά τέλη, στα οποία ο λύκος τρώει και τα τρία γουρουνάκια και η Κοκκινোসκουφίτσα δεν επιζεί από την επίσκεψη του λύκου. Παρ' όλα αυτά, μερικά από τα επιχειρήματα ήταν ότι αν γινόταν αυτό, ο τίτλος δε θα έπρεπε να λέει «Παραμύθια», γιατί αυτές οι ιστορίες ίσως σόκαραν τα μικρότερα παιδιά. Έπειτα, για να προχωρήσουμε στην αφήγηση, τους αποκάλυψα πως ο τίτλος του βιβλίου στα αγγλικά είναι *Revoltin' Rhymes*, που σημαίνει «Αποκρουστικές Ρίμες». Εκείνη τη στιγμή η όποια σύγχυσή τους μετατράπηκε σε ανυπομονησία, καθώς περίμεναν ότι θα ακούσουν τραγούδια ραπ ή κάτι παρόμοιο, με λεξιλόγιο γεμάτο από «αηδιαστικές» λέξεις. Ήμασταν πλέον έτοιμοι για να περάσουμε στην πρώτη ιστορία!



Το εξώφυλλο από τα *Παραμύθια Ανάποδα*

Μέσα σε πνεύμα ανυπομονησίας και περιέργειας άρχισα την ανάγνωση της 1^{ης} ιστορίας, της Σταχτοπούτας. Το πρώτο τετράστιχο ήταν σαν να διάβαζε ακριβώς τις σκέψεις των μαθητών και να τους απάντησε, εντείνοντας ακόμα περισσότερο την περιέργειά τους.

*«Στοιχηματίζω ότι νομίζεις
την ιστορία αυτή πως γνωρίζεις.
Και όμως σφάλεις! Η πραγματική
είναι σαφώς πιο εφιαλτική.²⁶⁸».*

Η ιστορία εξελίσσεται «ομαλά», αν εξαιρέσει κανείς ότι η Σταχτοπούτα δεν είναι τόσο καλόκαρδη κι ευγενική, όπως στο κλασικό παραμύθι. Όλα, όμως, αλλάζουν μετά το σημείο που βρίσκει ο πρίγκιπας το γοβάκι της κι αποφασίζει να την ψάξει. Η μία από τις δύο αδερφές «αυτή που στο πρόσωπο είχ' όλο ελιές» πετάει το γοβάκι και στη θέση του βάζει ένα δικό της. Όταν ο πρίγκιπας επισκέπτεται το σπίτι τους και βλέπει σε ποια ταιριάζει το γοβάκι, αρνείται να την παντρευτεί και διατάζει να της κόψουν το κεφάλι. Στη συνέχεια κόβει και της άλλης αδερφής το κεφάλι, γιατί δεν του άρεσε το ύφος της. Η Σταχτοπούτα που τα βλέπει όλα αυτά σκέφτεται πως δε θα μπορούσε ποτέ να παντρευτεί κάποιον, ο οποίος φέρεται έτσι. Και πριν προλάβει να της κόψει και αυτής το κεφάλι ο πρίγκιπας, η καλή νονά επιτρέπει στη Σταχτοπούτα να κάνει άλλη μια ευχή. Τότε εκείνη εύχεται να αποκτήσει έναν άντρα καλό και γλυκό και υπόσχεται να μην σκεφτεί ποτέ ξανά πρίγκιπες και μεγαλεία. Τελικά, παντρεύεται έναν μαρμελαδοποιό και...

*«Τέρμα πια στη ζωή της την άχαρη,
γιατί κοντά του περνούσε... ζάχαρη».*

²⁶⁸ R. Dahl, Τα Παραμύθια Ανάποδα, 2004, σ. 7

7.3.2. Σύγκριση της παρωδίας με τις κλασικές αφηγήσεις

Όταν τελείωσα την αφήγηση άφησα λίγο χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την ιστορία που άκουσαν και να πουν αν τους άρεσε ή όχι. Οι πρώτες αντιδράσεις ήταν ενθουσιώδεις και οι μαθητές επαναλάμβαναν κάποιες από τις φράσεις της ιστορίας και γελούσαν. Στη συνέχεια τους μοίρασα ένα ατομικό φύλλο εργασίας, το οποίο κόλλησαν στο τετράδιο των εργασιών τους και τους ζήτησα να κάνουν μια σύγκριση της ιστορίας που μόλις άκουσαν με την κλασική αφήγηση. Εκτός από τις διαφορές στο είδος και στο τέλος της ιστορίας, παρατήρησαν ότι ο πρίγκιπας δεν είναι ευγενικός και γενναίος, όπως στην κλασική αφήγηση, αλλά αντίθετα φέρεται σαν «κακομαθημένο πλουσιόπαιδο». Επιπλέον, η Σταχτοπούτα δεν είναι «καλόβολη», έχει απαιτήσεις και νομίζει ότι είναι «καλύτερη από όλες», αλλά τουλάχιστον στο τέλος «σκέφτεται σωστά και χρησιμοποιεί την ευχή της με καλύτερο τρόπο».

Φύλλο εργασίας: Προσπάθησε να συμπληρώσεις τον παρακάτω πίνακα για την αφήγηση που μόλις άκουσες και την κλασική που ήδη γνώριζες.

	Ομοιότητες	Διαφορές
Πλοκή		
Σταχτοπούτα		
Πρίγκιπας		
Αδερφές		
Νονά		
<i>Ποια αφήγηση σου άρεσε περισσότερο; Μπορείς να δικαιολογήσεις την άποψή σου;</i>		

Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις με τη μορφή φύλλων εργασίας ακολουθούσαν μετά από κάθε αφήγηση και στόχο είχαν να ανακαλέσουν οι μαθητές τις κλασικές αφηγήσεις, να τις εξετάσουν σε σχέση με τις διασκευές τους και να τις κρίνουν παράλληλα. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι κατά κύριο λόγο οι συγκεκριμένοι μαθητές προτιμούσαν τις νεώτερες αφηγήσεις, γιατί μοιάζουν «πιο πραγματικές» και δεν είχαν πάντα καλό τέλος, κάτι που συμβαίνει και στην πραγματική ζωή. Η Σταχτοπούτα που παρατάει τον πρίγκιπα και διαλέγει κάποιον που της φέρεται καλά, η Κοκκινοσκουφίτσα που σκοτώνει τον λύκο και η Χιονάτη που χρησιμοποιεί τον μαγικό καθρέφτη για να προβλέπει τους νικητές των ιπποδρομιών, είναι αλλαγές στις πρωτότυπες ιστορίες, που τις έχουν φέρει πιο κοντά στο σήμερα. Δυστυχώς και σε αυτή την περίπτωση τα φύλλα εργασίας των μαθητών παρέμειναν στο τετράδιό τους, ενώ σημειώθηκαν μόνο οι απαντήσεις τους.

7.3.3. Αντικαθιστώντας το σχολικό εγχειρίδιο με το λογοτεχνικό βιβλίο

Πέρα από τις ερωτήσεις για την πρόσληψη των αφηγήσεων, οι τελευταίες χρησιμοποιήθηκαν σαν εκπαιδευτικό υλικό στη διδασκαλία διάφορων ενοτήτων της Γλώσσας, καθώς σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παραβλέψει τις έτοιμες ασκήσεις και να χρησιμοποιήσει άλλες δικές του, ακόμα και να αντικαταστήσει κάποια κείμενα με άλλα πιο κατάλληλα ή επίκαιρα²⁶⁹. Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιήθηκαν οι συγκεκριμένες παρωδιακές αφηγήσεις ακολουθεί παρακάτω.

7.3.3.1. Ευθύς και πλάγιος λόγος

Στη 13^η ενότητα με τίτλο *Τρόποι ζωής και επαγγέλματα* το γραμματικό φαινόμενο που μελετάται είναι ο ευθύς και ο πλάγιος λόγος και για τη διδασκαλία του χρησιμοποιήθηκαν οι αφηγήσεις από τα Παραμύθια Ανάποδα ως επιπλέον υποστηρικτικό υλικό για εξάσκηση πάνω στο γραμματικό φαινόμενο από τους μαθητές. Οι αντίστοιχες ασκήσεις εξάσκησης που προτείνει το σχολικό εγχειρίδιο βασίζονται στην μετατροπή ορισμένων προτάσεων αποσπασματικών και αποκομμένων από το πλαίσιο ενός ενιαίου κειμένου που έχει συνέχεια και συνοχή. Οι μαθητές, λοιπόν, εξασκήθηκαν στο συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο αρχικά μέσα σε ένα ολόκληρο κείμενο και όχι σε αποσπασματικές φράσεις, ενώ σε επόμενη δραστηριότητα το έκαναν και σε μεμονωμένες φράσεις, εν είδει όμως επανάληψης. Επιπλέον, αυτό που θεωρώ ότι πρόσθεσε η συγκεκριμένη δραστηριότητα στη διδακτική του φαινομένου είναι ότι έβαλε τους μαθητές στη διαδικασία να ψάξουν το καταλληλότερο ρήμα στην αλλαγή από ευθύ σε πλάγιο λόγο, αντί να χρησιμοποιούν συνέχεια το «είπε», καθώς έπρεπε να αποδώσουν και το ύφος των λεγόμενων του κάθε ήρωα. Έτσι, χρησιμοποιούσαν και ρήματα όπως «απάντησε», «φώναξε», «παρακάλεσε», κλπ. Τέλος, η χρήση της λογοτεχνικής αφήγησης έδωσε έναν παιγνιώδη χαρακτήρα στην εξάσκηση των μαθητών πάνω στο συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο. Τα παρακάτω φύλλα εργασίας χρησιμοποιούν φράσεις από την *Κοκκινোসκουφίτσα* και τα *Τρία Γουρουνάκια* αντίστοιχα.

Φύλλο εργασίας: Να μετατρέψεις τον ευθύ λόγο του κειμένου σε πλάγιο.

Σε λίγο να η Κοκκινোসκουφίτσα,
που αφού τον κοίταξε μία σταλίτσα,
είπε: «Γιαγιά, τι αυτιά είν' αυτά;»
«Για να σ' ακούω, μικρή, πιο καλά».
«Και, γιαγιά μου, τι μάτια είν' αυτά;»
«Για να σε βλέπω, μικρή, πιο καλά».
Είπε ο λύκος χαμογελώντας,
να τη φάει ανυπομονώντας,
γιατί σε σχέση με τη γιαγιά,
θα ήταν συχώριο η κάθε μπουκιά²⁷⁰.

²⁶⁹ Ο.Ε.Δ.Β., Γλώσσα Στ Δημοτικού- Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα. Βιβλίο Δασκάλου, 2006, σ.12

²⁷⁰ R. Dahl, Τα Παραμύθια Ανάποδα, 2004, σ. 30

Φύλλο εργασίας: Να μετατρέψεις τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και το αντίστροφο.

Ευθύς λόγος	Πλάγιος λόγος
Ο λύκος είπε με προκλητικό ύφος: «Το γουρούνι αυτό τα έχει φάει τα ψωμιά του».	
	Ο λύκος ζήτησε από το γουρουνάκι να τον αφήσει να μπει.
Ο λύκος φώναξε: «Τι τύχη βουνό! Μπέικον θα φάω, ζαμπόν, χοιρινό».	
	Το δεύτερο γουρουνάκι παρακάλεσε τον λύκο να κάνουν μια συμφωνία.
«Δε θα με πιάσεις», είπε το τρίτο γουρουνάκι στον λύκο.	

7.3.3.2. Μετατροπή σε άλλο κειμενικό είδος

Οι συγκεκριμένες αφηγήσεις έδωσαν στους μαθητές τη δυνατότητα να παραγάγουν και το δικό τους κείμενο, αλλάζοντας τη μορφή του και δημιουργώντας ένα κόμικ. Στην 13^η ενότητα υπάρχει ως στόχος να φτιάξουν οι μαθητές μια δική τους εικονογραφημένη ιστορία, συνεχίζοντας ένα απόσπασμα από το κόμικ της Φρουτοπίας. Η αποσπασματικότητα των αφηγήσεων των σχολικών εγχειριδίων έπαιξε και σε αυτή την περίπτωση υπονομευτικό ρόλο όσον αφορά στην υλοποίηση της δραστηριότητας. Η εισαγωγή πριν από το κόμικ απλώς μπέρδευσε τους μαθητές, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους δεν είχαν ξανακούσει για τη *Φρουτοπία* και τη μάχη του *Μαναβηταρλώ*, οπότε δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν το χιούμορ και τη φιλοσοφία της ιστορίας.

Προτιμήθηκε, λοιπόν, αντί να φτιάξουν τη συνέχεια της εικονογραφημένης ιστορίας της Φρουτοπίας, να εικονογραφήσουν κάποιο από τα παραμύθια του Dahl. Οι μαθητές στη συγκεκριμένη περίπτωση εργάστηκαν σε ομάδες, τις ίδιες που είχαν σχηματίσει και στις δραστηριότητες που αναφέρονταν στον Μ.Φ.Γ.. Έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα στις αφηγήσεις *Κοκκινοσκουφίτσα* και *Τρία Γουρουνάκια*, από τα Παραμύθια ανάποδα και στα *Τρία μικρά λυκάκια*, του Τριβιζά που είχαμε δει ωστόσο μέσα στην τάξη. Στην αρχή σκέφτηκαν να κάνουν η κάθε ομάδα διαφορετική αφήγηση, όμως τελικά αποφάσισαν να κάνουν όλες την ίδια, για να δούμε τις διαφορετικές προτάσεις των ομάδων, βασισμένες πάνω στην ίδια αφήγηση. Όλες οι ομάδες ψήφισαν και τελικώς επιλέχθηκε η *Κοκκινοσκουφίτσα* του Dahl, καθώς τους

φάνηκε πιο κατάλληλη για την ηλικία τους και τους άρεσε που στο τέλος σοβάρωσε η κατάσταση και είδαμε το άλλο πρόσωπο της πρωταγωνίστριας. Τους είχε φανεί το πιο ανατρεπτικό από όλα τα τέλη των ιστοριών του Dahl και σίγουρα δεν περίμεναν αυτή την εξέλιξη, ακόμα και αφού είχαν ήδη δει πώς τελείωναν οι προηγούμενες ιστορίες του.

Όπως θα δείτε και στις εργασίες τους, χρησιμοποίησαν στην εικονογράφησή τους σύγχρονα στοιχεία (παιχνιδομηχανή playstation 4, αυτόματο όπλο, «μοδάτα» ρούχα, κλπ), γεγονός που οφείλεται στις προτιμήσεις τους και στις παραστάσεις που έχουν από την καθημερινότητά τους. Η πρόσληψη της ιστορίας από τον κάθε μαθητή αντικατοπτρίζεται στην τελική εικονογράφηση της κάθε ομάδας, η οποία ήταν σαν να τις (επανα)τοποθέτησε στο σήμερα. Οι εργασίες ολοκληρώθηκαν μέσα σε 2 ώρες των Εικαστικών, στα πλαίσια της προσπάθειας της σύνδεσης της Λογοτεχνίας με διάφορα διδακτικά αντικείμενα. Οι συγκεκριμένες εργασίες των μαθητών παρουσιάζονται στο **Παράρτημα ΙΧ**.

7.4. Σχολιασμός και αξιολόγηση

Συνοψίζοντας, τα *Παραμύθια Ανάποδα* θεωρώ ότι αποτέλεσαν την αγαπημένη αφήγηση της πλειοψηφίας των μαθητών. Η αμεσότητά τους και ο έμμετρος στίχος τους βοήθησαν τα παιδιά να διασκεδάσουν ακούγοντας τις συγκεκριμένες αφηγήσεις. Αυτό που, επίσης, τους άρεσε ιδιαίτερα, πέρα από την αγωνία για το πώς θα τελειώσει η κάθε ιστορία, είναι που πριν από το τέλος κάθε στίχου, σταματούσα και περίμενα να μαντέψουν ποια λέξη λείπει. Σκεπτόμενοι ότι πρέπει να κάνει ομοιοκαταληξία με τον προηγούμενο στίχο, οι μαθητές ήταν σε μια διαρκή εγρήγορση, ώστε να σκεφτούν όσο πιο γρήγορα μπορούν τη λέξη που ταιριάζει. Αυτό τους επέτρεψε να χαλαρώσουν ακόμα περισσότερο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, την οποία μετέτρεψε σε μια παιγνιώδη διαδικασία.

7.5. Με αφορμή τα Παραμύθια Ανάποδα

7.5.1. Τα τρία μικρά λυκάκια- Ανάγνωση και επανανάγνωση μιας αγαπημένης ιστορίας

Με αφορμή τα Παραμύθια ανάποδα, όπως είχε γίνει ήδη φανερό ότι θα γινόταν από την ανάγνωση της ιστορίας με τα τρία γουρουνάκια, μια μαθήτριά έφερε στην τάξη τα *Τρία μικρά λυκάκια*, του Ευγένιου Τριβιζά. Η συγκεκριμένη αφήγηση ήταν η αγαπημένη αρκετών εκ των μαθητών, όταν ήταν μικρότεροι. Τα διαβάσματα της παιδικής ηλικίας αφήνουν πάντα τα «σημάδια» τους μέσα μας και προσδιορίζουν συχνά τον τρόπο που βιώνουμε μεταγενέστερες αναγνωστικές εμπειρίες μας, καλώντας μας αρκετά συχνά σε επανανάγνωση²⁷¹. Οι ιστορίες του Τριβιζά προσφέρονται για γόνιμες επαναανagnώσεις. Επιπλέον, το να ξαναγυρίζεις διασκεδάζοντας στις παιδικές σου αναγνώσεις, να τις βλέπεις, όμως, με διαφορετική ματιά, αναγνωρίζοντας σε αυτές στοιχεία που σου ήταν άγνωστα, είναι από μόνο του μια στάση πνευματικής ενηλικίωσης²⁷².

²⁷¹ Α. Ζερβού, «Ευγένιος ο παρωδός της εποχής μας κληρωτός, ή οι περιπέτειες των λέξεων και των κειμένων», στο *Κείμενα*, τ. 6, 2007

²⁷² Στο ίδιο

Το γεγονός, επομένως, ότι τα *Τρία μικρά λυκάκια* ήταν από τις αγαπημένες ιστορίες των συγκεκριμένων μαθητών όταν φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, έδωσε επιπλέον κίνητρο για μελέτη της συγκεκριμένης αφήγησης, καθώς η ανάγνωσή της είχε γίνει παλαιότερα, οπότε τώρα, στην επαναανάγνωσή της, οι μαθητές, οι οποίοι ωστόσο έχουν μεγαλώσει, θα παρατηρήσουν άλλες πτυχές της ιστορίας και θα την προσλάβουν διαφορετικά. Παρουσιάζει, δηλαδή, ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο θα την προσλάβουν, αν θα τους φανεί το ίδιο ενδιαφέρον με τότε, κλπ. Διαβάσαμε, λοιπόν, τα *Τρία μικρά λυκάκια* και ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν και να παρουσιάσουν προφορικά τα στοιχεία εκείνα που κατά τη γνώμη τους κάνουν τη συγκεκριμένη αφήγηση τόσο αγαπητή στα παιδιά μικρότερης ηλικίας.

Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι αυτή η ιστορία αρέσει στα μικρά παιδιά;

Οι απαντήσεις των μαθητών κινούνταν γύρω από το επαναλαμβανόμενο μοτίβο της ιστορίας, όπως συμβαίνει και με την κλασική αφήγηση, με την επανάληψη του ονόματος του κακού γουρουνιού (Ρούνι- Ρούνι, το ύπουλο κακό γουρούνι), καθώς επίσης και με το απρόσμενο τέλος, στο οποίο ο κακός δεν τιμωρείται βάνουσα, όπως συμβαίνει στο κλασικό παραμύθι, αλλά αντιθέτως αλλάζει και γίνεται και αυτός καλός. Αυτό το χαρακτηριστικό των σύγχρονων παραμυθιών, η αποφυγή αγριοτήτων και θηριωδιών, είναι που τελικά τα κάνει ελκυστικότερα απέναντι στα σύγχρονα παιδιά.

Ο Τριβιζάς, άλλωστε, στη συγκεκριμένη ιστορία του, συναντήθηκε με το πιο αγαπητό λογοτεχνικό είδος των παιδιών, το παραμύθι, και του έδωσε μια νέα πνοή. Η εκδοχή του για την κλασική ιστορία χαρακτηρίζεται από δυναμισμό, νεωτερισμό και ανατρεπτικό προβληματισμό. Τέρπει και διδάσκει ταυτόχρονα²⁷³. Ο παραμυθικός του κόσμος ξεκινά από τη σύγχρονη πραγματικότητα, ενώ το φανταστικό, το μαγικό αποτελούν στοιχεία του παραμυθιού του, τα οποία, όμως, συνυπάρχουν με το ρεαλιστικό στοιχείο. Ο Τριβιζάς γοητεύεται από τα παραμύθια, αλλά και τα υπονομεύει σκόπιμα, παίζοντας με γνωστά μοτίβα, γελώντας με τις απροσδόκητες εξελίξεις και καταλήγοντας στην ανατροπή του παραμυθιού και την αποκατάστασή του, τοποθετώντας το πλέον σε μοντέρνους καιρούς²⁷⁴. Στόχος του είναι να ψυχαγωγήσει, αλλά και να διαμορφώσει ηθικά τον αναγνώστη. Αυτό το επιτυγχάνει με τον συνδυασμό της αφήγησης, του χιούμορ, της παρωδίας και της λεκτικής φαντασίας, στοιχεία που, όπως είδαμε και παραπάνω, υπάρχουν σε όλες τις αφηγήσεις του.

Ο ίδιος υποστηρίζει ότι σπάνια ξεκινάει με την πρόθεση να γράψει ένα χιουμοριστικό κείμενο. Αντιθέτως, η ανάγκη χρήσης του χιούμορ, ως βασικό συστατικό της κάθε αφήγησης, ανακύπτει από τη φύση και τη δομή της ιστορίας²⁷⁵. Μάλιστα, όσο πιο τραγικές, όσο πιο καταθλιπτικές ή αποκρουστικές είναι οι συνθήκες, τόσο πιο χρήσιμη ή ακόμα και απαραίτητη είναι η ασφαλιστική δικλείδα του χιούμορ. Στην

²⁷³ Α. Ακριτόπουλος, «Το σύγχρονο παραμύθι του Ευγ. Τριβιζά: Μυθοπλασία και Λόγος», στο *Κείμενα*, τ.6., 2007

²⁷⁴ Μ. Κανατσούλη, *Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου. Το αστείο στην παιδική λογοτεχνία*, 1993, σ. 77

²⁷⁵ Ε. Τριβιζάς, «Τα νήματα του χιούμορ στο μαγικό χαλί της φαντασίας», στο *Διαβάζω*, τ. 336, 1994, σ. 57

παιδική λογοτεχνία, μάλιστα, το χιούμορ μας επιτρέπει να πλησιάσουμε ευκολότερα επώδυνα, τραγικά και λεπτά θέματα.

Ως σύγχρονος λογοτέχνης, ο Τριβιζάς ακολουθεί τα βήματα του Αισώπου, του Collodi και του Carroll και δημιουργεί με ευθύνη και σοβαρότητα, με γνώση και επίγνωση των δυνατοτήτων και της δύναμης του χιούμορ, έργα γεμάτα φαντασία, ζωντάνια, πρωτοτυπία και δημιουργικότητα. Έργα που αφορίζουν τον ηθικοδιδασκισμό και την υποκρισία και προτείνουν τον σεβασμό στον Άνθρωπο, την ιερότητα της εσωτερικής ελευθερίας, κι όχι της ασυδοσίας, και το βαθύ γέλιο που αποτελεί αλάνθαστο σημάδι της αυτογνωσίας²⁷⁶. Ο Τριβιζάς με τις ιστορίες του ενθαρρύνει τους αναγνώστες του να συνεργάζονται και να αγωνίζονται, να πιστέψουν στον εαυτό τους, μακριά από κάθε μεσσιανισμό και παθητικότητα, χρησιμοποιώντας ειρηνικά μέσα, χωρίς ποτέ να εξομοιωθούν με αυτό που πολεμούν²⁷⁷.

Η αντιστροφή των ρόλων και των προτύπων που υπάρχουν στο παραμύθι του Τριβιζά στοχεύουν στην ανανέωση του περιεχομένου του παραμυθικού είδους και προσφέρουν έναν έντονο και ενεργητικό προβληματισμό για τον πολιτισμό μας²⁷⁸. Το χιούμορ του βρίσκεται παντού, συνυπάρχει με το παράλογο και σκαρώνει απροσδόκητες καταστάσεις, για να προκαλέσει αγνό, ανόθευτο γέλιο. Η βία καταδικάζεται στη συγκεκριμένη αφήγηση, ενώ παρωδείται η ιδέα της εχθρότητας και του πολέμου, όπως γίνεται και στον *Πόλεμο της Ωμεγαβήτας*. Στο τέλος προβάλλεται το όραμα της ειρήνης και της συνύπαρξης ανάμεσα σε χαρακτήρες αντίθετους.

Η συγκεκριμένη αφήγηση θεωρώ πως γύρισε τους μαθητές μερικά χρόνια πίσω, όταν ήταν στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και τους έφερε στον νου αναμνήσεις από τότε. Ήταν από τις αγαπημένες τους, την έβλεπαν, όμως, τώρα με άλλο μάτι. Τους φάνηκε λίγο «παιδική» και το τέλος, το οποίο τότε τους είχε φανεί ανατρεπτικό, τώρα τους φαινόταν λιγάκι ελαφρύ, «ειδικά σε σχέση με το πώς τελειώνει (η αφήγηση) του *Dahl*». Αυτό, φυσικά, έχει να κάνει με το ότι μεγάλωσαν, έχουν άλλες παραστάσεις και, ως έφηβοι, περιμένουν άλλα πράγματα από τις ιστορίες που διαβάζουν. Στην εφηβική ηλικία, άλλωστε, αλλάζει το είδος του προτιμώμενου χιούμορ, ώστε να ανταποκρίνεται στην γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας. Τα *Τρία μικρά λυκάκια*, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, που δεν έχουν έρθει σε επαφή με αρκετές αφηγήσεις με ανατρεπτικό τέλος, είναι εξαιρετικά αγαπητά στους μικρότερους αναγνώστες.

Μετά την επανανάγνωση αυτής της αγαπημένης παιδικής ιστορίας και την αναζήτηση των παραπάνω στοιχείων, ζητήθηκε στη συνέχεια από τους μαθητές να συγκρίνουν τα *Τρία μικρά λυκάκια* με την πρωτότυπη αφήγηση στην οποία βασίζονται, συμπληρώνοντας το παρακάτω φύλλο εργασίας.

²⁷⁶ Μ. Κανατσούλη, «Χιουμοριστικοί χαρακτήρες και τύποι των παιδικών αναγνωσμάτων», στο *Διαβάζω*, τ. 336, 1994, σ. 51

²⁷⁷ Α. Ζερβού, «Δέκα γνωρίσματα του συγγραφέα Ε. Τριβιζά και δέκα δώρα του για τα παιδιά όλου του κόσμου», στο *Διαβάζω*, τ. 519, 2011, σ. 107

²⁷⁸ Α. Ακριτόπουλος, 2007, ό.π.

Φύλλο εργασίας: Προσπάθησε να συγκρίνεις την αφήγηση που άκουσες με την κλασική αφήγηση, από την οποία εμπνεύστηκε ο Ευγένιος Τριβιζάς.

	Ομοιότητες	Διαφορές
Πλοκή		
Ρούνι- Ρούνι, το ύπουλο κακό γουρούνι (κακός χαρακτήρας)		
Λυκάκια (καλοί χαρακτήρες)		
<i>Ποια αφήγηση σου άρεσε περισσότερο; Μπορείς να δικαιολογήσεις την άποψή σου;</i>		

Σαν εναλλακτικό τέλος, αυτό του Τριβιζά δε φάνηκε απαραίτητα περισσότερο πιθανό, από εκείνο της κλασικής αφήγησης, αλλά στη διάρκεια της πλοκής προτιμούσαν την αφήγηση του Τριβιζά, γιατί τα λυκάκια, αλλά και ο Ρούνι- Ρούνι, το ύπουλο κακό γουρούνι, χρησιμοποιούσαν σύγχρονα μέσα για την κατασκευή, αλλά και το γκρέμισμα των σπιτιών. Το τσιμεντένιο σπίτι των μικρών λύκων γκρεμίζεται από το κομπρεσέρ του Ρουνι- Ρούνι, του ύπουλου κακού γουρουνιού, ενώ τα μικρά λυκάκια φτιάχνουν και ένα σπίτι από ατσάλι, με σιδερόβεργες, συρματοπλέγματα, ατσαλένιες πόρτες από χρηματοκιβώτια και θυροτηλέφωνο! Επίσης, ένα στοιχείο που τους άρεσε περισσότερο σε αυτή την ιστορία είναι ότι τα αδερφάκια συνεργάστηκαν μεταξύ τους εξ αρχής και δεν έφτιαξε το καθένα το δικό του σπιτάκι.

Όταν οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν ανάμεσα στη συγκεκριμένη αφήγηση και δύο από τις αφηγήσεις του Dahl, για να τις μετατρέψουν σε κόμικ, προτιμήθηκε η Κοκκίνοσκουφίτσα του Dahl, όπως έχει ήδη ειπωθεί παραπάνω, οπότε δεν εντάξαμε σε κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο τη συγκεκριμένη. Θα έλεγα ότι περισσότερο χρησιμοποιήθηκε σαν γέφυρα ανάμεσα στις αναγνώσεις των μαθητών όταν ήταν σε μικρότερη ηλικία και στο σήμερα. Η επανανάγνωση αυτή τους αποκάλυψε διαφορετικές πτυχές και οπτικές της ιστορίας, οι οποίες φανερώθηκαν εξαιτίας της εξέλιξης των ίδιων. Επιπλέον, τους έφερε στον νου μνήμες από το Νηπιαγωγείο και την Α' τάξη και τις συνδέσε με το σήμερα και το πόσο διαφορετικοί είναι και οι ίδιοι τώρα.

8. Άνω Λεχ

8.1. Λίγα λόγια για το έργο

Το *Άνω Λεχ* είναι ένα σύγχρονο παραμύθι, δημοσιευμένο στα 1990 και είναι η τελευταία ιστορία που εκδόθηκε, όταν ακόμα ο Dahl ζούσε. Αναφέρεται στην ιστορία αγάπης ανάμεσα στον κύριο Χόπι και τη γειτόνισσά του, την κυρία Σίλβερ. Ο κύριος Χόπι, ερωτευμένος εδώ και καιρό με την κυρία Σίλβερ, ζηλεύει τον Άλφι, τη χελώνα που εκείνη έχει για κατοικίδιο και θα ήθελε να είναι στη θέση του, για να εισπράττει τη φροντίδα και την αγάπη της. Σε μια προσπάθεια να κερδίσει την προσοχή της εκμεταλλεύεται τον καημό που εκείνη έχει να δει τον Άλφι να μεγαλώνει και της δίνει τα λόγια από ένα μαγικό, αρχαίο ξόρκι που υποτίθεται πως έμαθε σε κάποιο ταξίδι του. Στην πραγματικότητα, δεν πρόκειται παρά για μερικές φράσεις γραμμένες αντίστροφα, αλλά η κυρία Σίλβερ το πιστεύει κι έτσι μπαίνει σε εφαρμογή το σχέδιο του κύριου Χόπι.

Ο κύριος Χόπι αγοράζει όσες χελώνες μπόρεσε να βρει από όλα τα pet shop της πόλης του και τις πηγαίνει σπίτι του, το οποίο διαμορφώνεται κατάλληλα για να φιλοξενήσει τους νέους ενοίκους. Ανά κάποιες μέρες αλλάζει τη χελώνα της κυρίας Σίλβερ με μία από αυτές που έχει σπίτι του. Μετά από λίγους μήνες και αφού ο κύριος Χόπι έχει χρησιμοποιήσει συνολικά 140 χελώνες, η κάθε μία κατά 55 γραμμάρια πιο βαριά από την προηγούμενη, η τελευταία χελώνα φτάνει να έχει το διπλάσιο βάρος από τον Άλφι, την αρχική χελώνα της κυρίας Σίλβερ. Εκείνη είναι κατενθουσιασμένη και ο κύριος Χόπι κερδίζει κατ' αυτόν τον τρόπο την προσοχή της, αλλά και την αγάπη της, αφού τελικώς από γείτονες γίνονται σύντροφοι.

8.2. Απλώς ένα σύγχρονο παραμύθι; Προς μια ειδολογική κατάταξη της αφήγησης

Το *Άνω Λεχ* μπορεί, όπως και οι περισσότερες αφηγήσεις του Dahl, να θεωρηθεί ότι ανήκει σε διάφορα μυθιστορηματικά είδη, καθώς παρουσιάζει χαρακτηριστικά από αρκετά από αυτά. Θα μπορούσε, αρχικά, να θεωρηθεί ότι είναι ένα σύγχρονο παραμύθι. Τα σύγχρονα παραμύθια, τα οποία έχουν επικρατήσει επίσης να λέγονται και έντεχνα, γράφονται από επώνυμους παραμυθάδες/ συγγραφείς και είναι ένα είδος που φέρει πολύ περισσότερο προσωπικά βιώματα σε αντίθεση με τη συλλογικότητα και ομαδικότητα των βιωμάτων του λαϊκού παραμυθιού²⁷⁹.

Το έντονο μαγικό στοιχείο στα σύγχρονα παραμύθια είναι συρρικνωμένο και ο ρεαλισμός αποτελεί βασικό άξονα της ιστορίας. Από το σημείωμα του Dahl στο βιβλίο μαθαίνουμε ότι πριν από μερικά χρόνια η Αγγλία έκανε εισαγωγή χελωνών από την Αφρική, οι οποίες στοιβάζονταν η μία πάνω στην άλλη μέσα σε κασόνια, δεμένες, χωρίς νερό ή τροφή, με αποτέλεσμα οι περισσότερες από αυτές να πεθαίνουν στη διαδρομή, ενώ όσες ζούσαν πωλούνταν και κατέληγαν σε κάποιον κήπο. Ο ίδιος ο Dahl, όπως μας ενημερώνει, είχε 2 τέτοιες χελώνες, πριν απαγορευτεί η εισαγωγή τους με νόμο, για την προστασία τους. Το εισαγωγικό σημείωμα τελειώνει με τη φράση «Όσα θα διαβάσετε σ' αυτή την ιστορία συνέβησαν την εποχή που τα pet shop

²⁷⁹ Μ. Κανατσούλη, *Μυστικά, Ψέματα, Όνειρα και άλλα*, 2014, σ. 259

πουλούσαν ακόμη χελώνες και όλοι μπορούσαν να αγοράσουν μία αν ήθελαν²⁸⁰». Το βιωματικό, λοιπόν, στοιχείο του συγγραφέα είναι αυτό που τον ενέπνευσε να γράψει αυτή την ιστορία, η οποία βασίζεται σε ένα πραγματικό γεγονός, δεν προωθεί την πλοκή της με μαγικά μέσα και αποτυπώνει τη σύγχρονη του καθημερινή πραγματικότητα, παρουσιάζοντάς τη με φαντασία.

Πέρα από την απουσία μαγικών στοιχείων, το Άνω Λεχ καλλιεργεί τον προβληματισμό πάνω σε σύγχρονα προβλήματα, όπως είναι π.χ. η εκμετάλλευση των ζώων, αλλά και οι σχέσεις ανάμεσα σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Οι πρωταγωνιστές της ιστορίας είναι, πέρα από τον Άλφι, τη χελώνα, δύο ηλικιωμένοι άνθρωποι, οι οποίοι δεν ασχολούνται με ό,τι θα περίμενε κανείς από δύο ανθρώπους της ηλικίας τους. Έτσι, ο Dahl με τον τρόπο του παρουσιάζει τους πρωταγωνιστές του ως άτομα, κι όχι ως στερεότυπα, που οι παρουσίες τους είναι σε άμεση συνάρτηση με κάποιον νεότερο ήρωα, για παράδειγμα με τα εγγόνια τους, όπως συνήθως συμβαίνει σε αυτές τις περιπτώσεις. Οι στερεοτυπικές απόψεις για τους άντρες, τις γυναίκες, τους ηλικιωμένους, κλπ, στην παιδική λογοτεχνία γίνονται ολοένα και λιγότερο διαδεδομένες σε σχέση με το παρελθόν²⁸¹, κι αυτό είναι ένα ακόμα στοιχείο του ρεαλιστικού μυθιστορήματος και του ρεαλιστικού παραμυθιού. Οι ηλικιωμένοι, λοιπόν, στο Άνω Λεχ έχουν έναν ευρύτερο ρόλο και δεν παρουσιάζονται καθόλου ως «παππούδες», αλλά ως δύο άνθρωποι που είναι ανεξάρτητοι, ζουν τη ζωή τους, έχουν ενδιαφέροντα, ερωτεύονται και στο τέλος παντρεύονται!

Επιπλέον, μέσω του εισαγωγικού σημειώματος, στο οποίο ενημερωνόμαστε για την πραγματικότητα σχετικά με το εμπόριο χελωνών, κι ενδεχομένως και άλλων ζώων, η ιστορία υποστηρίζει την προστασία τους και τον δόκιμο τρόπο αντιμετώπισής τους ως υπάρξεις που χρειάζονται, αλλά και προσφέρουν, συντροφιά. Η ουσιαστική επαφή με τα ζώα είναι, επομένως, το ζητούμενο και αυτή η διδαχή έρχεται αβίαστα, σε αντίθεση με τον διδακτισμό των λαϊκών παραμυθιών, ο οποίος έχει πλέον υποχωρήσει. Κατά την αναγνωστική διαδικασία οι εμπειρίες του αναγνώστη, τα βιώματά του σχετικά με τα ζώα και τα κατοικίδια, αλλά και το πολιτισμικό του κεφάλαιο θα παίξουν κυρίαρχο ρόλο στην πρόσληψη της ιστορίας και του τρόπου με τον οποίο αυτή τελειώνει.

Η θερμή σχέση ανάμεσα στην κυρία Σίλβερ και την κατοικίδια χελώνα της, τον Άλφι, είναι αυτή που κάνει την ιστορία πιστευτή και πιθανή να έχει συμβεί, ενώ είναι έντονο και το χιουμοριστικό στοιχείο, που την κάνει πιο ευχάριστη. Φυσικά, ως σύγχρονο παραμύθι, αποφεύγει τις αγριότητες και δε θα μπορούσε να μην έχει *happy end*. Έτσι, στο τέλος η κυρία Σίλβερ γίνεται κυρία Χόπι, *έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα* και ο Άλφι, η αρχική χελώνα της κυρίας Σίλβερ, κατάφερε να διπλασιαστεί σε μέγεθος και πλέον ζει με τη Ρομπέρτα, το κοριτσάκι που τον απέκτησε, και την οικογένειά της, ευτυχισμένος σε ένα σπίτι με μεγάλο κήπο.

Τα ρεαλιστικά σύγχρονα παραμύθια, όπως το Άνω Λεχ, γράφονται και αποκτούν ισχυρή παρουσία μετά τον Μάη του '68. Φυσικά παραμένουν πιστά στην αισιοδοξία και την ελευθερία που διακατείχε γενικά την κοινωνία εκείνης της εποχής και τις νέες

²⁸⁰ R. Dahl, Άνω Λεχ, 2008, σ. 9

²⁸¹ D. Norton, Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού, 2007, σ. 444

ιδέες για την αντιαυταρχική αγωγή που εκφράστηκαν στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική πραγματικότητα²⁸².

Πέρα από σύγχρονο παραμύθι, η συγκεκριμένη αφήγηση περιέχει αρκετά βιογραφικά στοιχεία, όπως οι περισσότερες από τις αφηγήσεις του Dahl. Ο ίδιος, σε μια διάλεξη που έδωσε σε Αμερικάνους φοιτητές στο Πανεπιστήμιο Wright του Οχάιο το 1978, αποκαλύπτει ότι η έμπνευση για την ιστορία τού ήρθε κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψής του στο σπίτι που έμενε η μεγαλύτερη κόρη του, όταν σπούδαζε στο Λονδίνο. Από το μπαλκόνι της, αν έσκυβες, έβλεπες το μπαλκόνι του αποκάτω ορόφου και η ένοικος που έμενε εκεί είχε μια χελώνα σε ένα κουτί, την οποία έβαζε μέσα τον χειμώνα, όταν έπεφτε σε νάρκη. Αυτή η παράσταση ήταν που πυροδότησε τη δημιουργία της συγκεκριμένης ιστορίας.

Αμέσως έφτιαξε μια ιστορία στο μυαλό του, στην οποία θα αγόραζε 8 χελώνες η μία λίγο μεγαλύτερη από την άλλη και κάθε βδομάδα θα έπιανε τη χελώνα της γειτόνισσας και θα την αντικαθιστούσε με μία λίγο μεγαλύτερη, ώστε να μην το καταλάβει. Στο τέλος, θα της έλεγε ότι η χελώνα της τού φαίνεται μεγαλύτερη, εκείνη θα τη ζύγιζε και θα έβλεπε ότι πράγματι ήταν σχεδόν διπλάσια. Το ίδιο θα συνέβαινε και με τον αντίθετο τρόπο, όταν σιγά-σιγά θα έκανε το ίδιο για να επιστρέψει πίσω την πραγματική χελώνα. Αυτή η ιστορία ειπώθηκε στους φοιτητές, για να τους δείξει πώς το μυαλό ενός συγγραφέα είναι ανυπόμονο να αγκαλιάσει το παράλογο, το μακρινό και το κωμικό²⁸³. Αυτή η ιστορία που φαντάστηκε τη συγκεκριμένη στιγμή δε διαφέρει κατά πολύ από την ιστορία του *Άνω Λεχ*, όπως αυτή εκδόθηκε αρκετά χρόνια αργότερα.

8.3. Αξιοποίηση στη διδακτική πράξη

8.3.1. Το παιχνίδι της τιτλοφόρησης- Τραβώντας την προσοχή και εξάπτοντας την περιέργεια

Ο αινιγματικός τίτλος της συγκεκριμένης αφήγησης δε θα μπορούσε να μην αποτελέσει το έναυσμα για να τη μελετήσουν οι μαθητές. Ο τίτλος είναι *Άνω Λεχ*, ενώ ο τίτλος του πρωτότυπου είναι *Esio Trot*. Πρόκειται ουσιαστικά για τη λέξη *χελώνα* (*tortoise* στα αγγλικά) δοσμένη αντίστροφα. Για να καταλήξει στον συγκεκριμένο τίτλο, ο Dahl, όντας τελειομανής, έκανε πολλές δοκιμές, ώστε να βρει αυτόν που θα τον ικανοποιεί απόλυτα, κάτι που φαίνεται και από τις προσωπικές του σημειώσεις, μέρος των οποίων υπάρχει διαθέσιμο στην επίσημη ιστοσελίδα του.

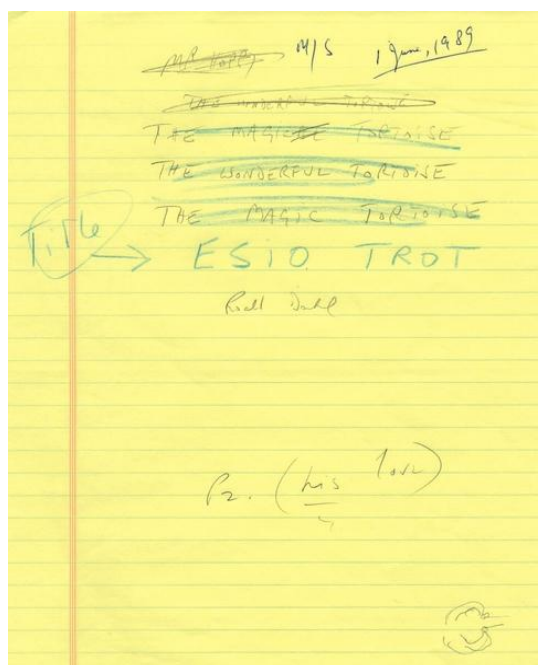
Γενικότερα η τιτλοφόρηση των παιδικών βιβλίων είναι ένα ζήτημα που χρειάζεται πολλή σκέψη και κρύβει από πίσω του μεγάλη επιμέλεια. Σύμφωνα με τον σύγχρονο τρόπο να αντιλαμβανόμαστε τον τίτλο ενός βιβλίου, είναι αποδεκτό ότι αυτός αποτελεί το σημαντικότερο λεκτικά διατυπωμένο προσδιοριστικό σημείο ενός κειμένου ή βιβλίου²⁸⁴, επομένως αφορά άμεσα τη λογοτεχνική δημιουργία και την

²⁸² Γ. Παπαδάτος, «Θέματα του μυθιστορήματος για παιδιά και ο ρεαλισμός τους- Οι εξελικτικές τάσεις των τελευταίων χρόνων», στο *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*, 2014, σ. 23

²⁸³ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη διάλεξη που έδωσε ο Dahl στο συγκεκριμένο πανεπιστήμιο βλ. <http://www.roalddahl.com/roald-dahl/archive/archive-highlights/esio-trot-speech>

²⁸⁴ Σ. Γαβρηλίδου, «Τιτλοφόρηση και χιούμορ στην Παιδική Λογοτεχνία», στο *Δια- Κείμενα*, 2010, σ. 40

ιστορία της. Ο Genette μελέτησε τον τίτλο ως αντικείμενο της θεωρίας και της λογοτεχνικής κριτικής και επεσήμανε ότι οι βασικές λειτουργίες του είναι να προσδιορίζει την ταυτότητα ενός έργου και να την αναδεικνύει (identification), να προβάλλει τα σημαινόμενα (connotative), να περιγράφει τη θεματική του (descriptive) και να προσελκύσει το ενδιαφέρον του κοινού (seductive)²⁸⁵.



Η σελίδα από το σημειωματάριό του Dahl, όπου φαίνονται οι δοκιμές που έκανε, πριν καταλήξει στον τελικό τίτλο.

Φυσικά, η τιτλοφόρηση οποιουδήποτε καλλιτεχνικού δημιουργήματος σε κάθε εποχή υπόκειται στις δικές της συμβάσεις και λειτουργίες. Για παράδειγμα, μια ανάγνωση των τίτλων των παιδικών βιβλίων για παιδιά που κυκλοφόρησαν στη χώρα μας από τον 19^ο αιώνα έως σήμερα μαρτυρά ότι η χιουμοριστική διάσταση εισάγεται στην τιτλοφόρηση μόνο τις τελευταίες δεκαετίες²⁸⁶. Αυτό δε μας δημιουργεί έκπληξη, αν λάβουμε υπόψη μας πως, κατά τη σταδιακή διαμόρφωση της παιδικής λογοτεχνίας, το χιούμορ και το εύθυμο στοιχείο λογοκρίνεται συστηματικά, διότι θεωρείται ότι αποπροσανατολίζει τους μικρούς αναγνώστες από τη σοβαρότητα που απαιτεί η διαδικασία της ανάγνωσης²⁸⁷. Πλέον η παρουσία του χιούμορ στην παιδική λογοτεχνία είναι αισθητή, ενώ δε λείπει και η χιουμοριστική διάθεση στην τιτλοφόρηση²⁸⁸. Ο τίτλος, λοιπόν, των λογοτεχνικών κειμένων αποτελεί έναν σημαντικό λογοτεχνικό θεσμό, στον οποίο αποτυπώνεται η λογοτεχνική πρόθεση,

²⁸⁵ G. Genette, «Structure and Functions of the Title in Literature», στο *Critical Inquiry*, vol. 15, n. 4, 1988, σσ. 708- 716, διαθέσιμο και στον διαδικτυακό τόπο <http://www.jstor.org/stable/1343668> , (ανάκτηση 10/06/2018)

²⁸⁶ Σ. Γαβριηλίδου, 2010, ό.π., σ. 39

²⁸⁷ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l' infanzia*, 1995, σ. 105

²⁸⁸ Φυσικά εξέχουσα θέση στην ελληνική παιδική λογοτεχνία, όσον αφορά σε αυτό το ζήτημα, κατέχει ο Ευγένιος Τριβιζάς με αρκετούς χιουμοριστικούς τίτλους ιστοριών, που συνδυάζουν αστείες καταστάσεις με τον ήχο των λέξεων και τον ρυθμό του λόγου όπως για παράδειγμα: *Οι γιαγιάδες με τα γιο- γιο*, *Το κανίς με το κανό αγοράζει μαϊντανό*, *Ο φαλακρός σκαντζόχοιρος*, *Ο πόλεμος της κουτσουλιάς*, *Ο Χάρυ το μωσχάρι και το μαγικό λυχνάρι*, *Ποιος έκανε πιπί στο Μισισιπή*;, κ.ά.

αλλά και η πρόθεση του εκδότη, καθώς αυτός προσαρμόζει το προϊόν του, το βιβλίο, στις κυρίαρχες και βασικές ιδεολογίες της κοινωνίας και της εποχής του²⁸⁹.

Όπως μαρτυρά και η σελίδα από το σημειωματάριό του με τις δοκιμές, ακόμα και ο τίτλος μιας ιστορίας απαιτεί αρκετή προσοχή και σκέψη για τον Dahl, ο οποίος είχε εμμονή με τη λεπτομέρεια. Ο Dahl συνήθιζε να προτιμά για τα βιβλία του τίτλους που περιέχουν το όνομα των πρωταγωνιστών τους, όμως δεν «μαρτυρούν» την υπόθεση της ιστορίας, όπως για παράδειγμα «Matilda», «The Giraffe and the Pelly and Me», «The Witches» κλπ. Σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιούσε, όμως, τίτλους οι οποίοι δεν έδιναν κανένα στοιχείο για την υπόθεση, όπως είναι το αρτικόλεξο «The B.F.G.», όπως είδαμε και παραπάνω, ή το ακόμα πιο μυστηριώδες «Esisio Trot». Στην περίπτωση του «Esisio Trot» ο αναγνώστης δεν μπορεί να καταλάβει τι σημαίνει ο τίτλος ούτε από την εικόνα του εξωφύλλου, αλλά και ούτε από την υπόθεση στο οπισθόφυλλο του βιβλίου. Έτσι, εντείνεται ακόμη περισσότερο η περιέργειά του και, όταν τελικά το ανακαλύψει διαβάζοντας την ιστορία, ενθουσιάζεται. Άλλωστε, σε ποιο παιδί δεν αρέσουν οι μυστικοί κώδικες επικοινωνίας;

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η εμμονή και στην παραμικρή λεπτομέρεια έδωσε στον Dahl τη δυνατότητα, ξεκινώντας από έναν συμβατικό τίτλο με το όνομα του πρωταγωνιστή («Mr. Hoppy»), να περάσει σε περιγραφικούς τίτλους («The wonderful tortoise», «The magical tortoise», «The magic tortoise»), για να καταλήξει σε έναν ιδιαίτερα ευφυή τίτλο, η σημασία του οποίου αποκαλύπτεται στην πορεία της αφήγησης και ο οποίος σίγουρα μένει αξέχαστος στον αναγνώστη.

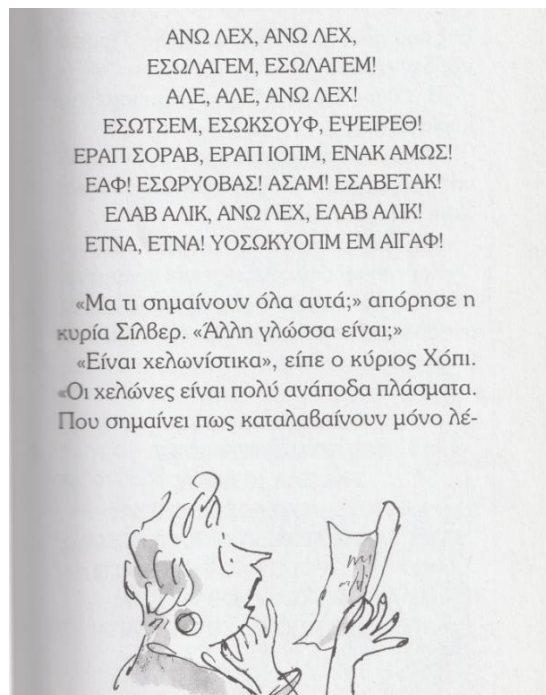
Τι πιστεύετε ότι σημαίνει ο τίτλος <i>Άνω Λεχ</i> ;

Μετά από αυτή την ερώτηση, η οποία δόθηκε προφορικά, οι μαθητές, όντες υποψιασμένοι από τις προηγούμενες αφηγήσεις, αμέσως ζήτησαν και τον τίτλο του πρωτότυπου, ο οποίος, όμως, στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν τους βοήθησε καθόλου. Αποφάσισα να μην τους δώσω περαιτέρω στοιχεία, αλλά να τους αφήσω να το ανακαλύψουν κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Όπως γίνεται φανερό στη συνέχεια, ο κύριος Χόπι, για να κερδίσει την καρδιά της κυρίας Σίλβερ, της λέει πως μπορεί με ένα ξόρκι που έμαθε σε κάποιο ταξίδι του να τη βοηθήσει να μεγαλώσει τη χελώνα της. Οι αναγνώστες μαθαίνουν στην πορεία ότι τα μαγικά λόγια που λέει είναι ουσιαστικά η φράση «Χελώνα, χελώνα, μεγάλωσε, μεγάλωσε!», δοσμένη, όμως, αντίστροφα.

«ΑΝΩ ΛΕΧ, ΑΝΩ ΛΕΧ, ΕΣΩΛΑΓΕΜ, ΕΣΩΛΑΓΕΜ!²⁹⁰»

²⁸⁹ Γ. Πασχαλίδης, «Περί τίτλων», στο *Λόγου χάριν*, τ. 4, 1996, σ. 75 και G. Genette, 1988, ό.π., σ. 706

²⁹⁰ R. Dahl, *Άνω Λεχ*, 2010, σ. 29



Ο κύριος Χόπι δίνει τα μαγικά λόγια στην κυρία Σίλβερ

8.3.2. Λογοτεχνία και Μαθηματικά: μια «περίεργη» συνάντηση

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για πολλά χρόνια θεωρούνταν αυτονόητο ότι τα παιδιά στο μάθημα της Γλώσσας μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν και στο μάθημα των Μαθηματικών μαθαίνουν να κάνουν υπολογισμούς. Η άποψη αυτή για τους διαφορετικούς ρόλους των δύο γνωστικών αντικειμένων διαμόρφωσε τις διδακτικές ενέργειες στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών και οριοθετούσε με σαφή τρόπο τις περιοχές του καθενός και τη μεταξύ τους σχέση²⁹¹. Η γλώσσα, όμως, είναι απαραίτητο εργαλείο για την οικοδόμηση των μαθηματικών εννοιών, καθώς για να επιλύσουν, για παράδειγμα, οι μαθητές ένα μαθηματικό πρόβλημα, θα πρέπει πρώτα να το κατανοήσουν. Επίσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο ενήργησαν για να λύσουν το συγκεκριμένο πρόβλημα. Οι παραπάνω νοητικές διαδικασίες μπορούν να συντελεστούν μόνο μέσω της γλώσσας. Αντίστροφα, και τα μαθηματικά προσφέρουν ευκαιρίες να διευρυνθούν και να αναπτυχθούν οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού. Έτσι, Γλώσσα και Μαθηματικά συμβάλλουν στην ανάπτυξη σκέψης ανωτέρου επιπέδου²⁹².

Ο Wittgenstein υποστήριζε, όπως είδαμε και παραπάνω, πως «τα όρια της γλώσσας μου είναι τα όρια του κόσμου μου²⁹³» και επομένως μπορούμε να πούμε μόνο όσα σκεφτόμαστε. Διευρύνοντας και διασκευάζοντας τη φράση αυτή, θα μπορούσαμε να πούμε πως «*Τα όρια του κόσμου μου είναι τα όρια των λογοτεχνικών αφηγήσεων που γνωρίζω*²⁹⁴». Οι λογοτεχνικές αφηγήσεις, επομένως, μας παρέχουν τη δυνατότητα να έρθουμε σε επαφή με άλλους «κόσμους», διευρύνοντας τα όρια της γλώσσας μας.

²⁹¹ Σ. Μητακίδου & Ε. Τρέσσου, *Διδάσκοντας Γλώσσα και Μαθηματικά με Λογοτεχνία: Μια δημιουργική συνάντηση*, 2002, σ. 30

²⁹² Στο ίδιο, σσ. 27 και 30- 32

²⁹³ L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, 1987, σσ. 69- 73

²⁹⁴ Α. Ζερβού, «Διαμορφώνοντας αναγνώστες στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης», στο *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία- Πραγματικότητα & Προοπτικές*, Διάδραση, 2013, σσ. 513- 518

Ακολουθώντας την αντίθετη πορεία, μπορούμε να πούμε πως οι λογοτεχνικές αφηγήσεις διευρύνουν και εμπλουτίζουν τις γλωσσικές μας ικανότητες. Έτσι, κι εμείς με τη σειρά μας διευρύνουμε τα όρια του κόσμου μας, αφού πια μπορούμε να μιλήσουμε για περισσότερα γεγονότα, για περισσότερες «απεικονίσεις» του πραγματικού κόσμου.

Με αφετηρία τις παραπάνω σκέψεις και την εφαρμογή τους στη σχολική πραγματικότητα και στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο, θα λέγαμε πως οι λογοτεχνικές αφηγήσεις των μαθητών μας μπορούν να εμπλουτιστούν, μόνο όταν η Λογοτεχνία ξεφύγει από τα στενά καθορισμένα γι αυτήν πλαίσια. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας μπορεί να υπερβεί τα όρια του Γλωσσικού μαθήματος και να διεισδύσει και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, ακόμα και στα Μαθηματικά. Η Λογοτεχνία κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών δημιουργεί ευκαιρίες ώστε να ενσωματωθούν τα τελευταία μέσα σε ενδιαφέροντα πλαίσια. Τα λογοτεχνικά κείμενα διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους παρέχουν κίνητρα να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία²⁹⁵. Τα γεγονότα της ιστορίας και οι ενέργειες των ηρώων είναι από μόνα τους γλωσσικά παιχνίδια²⁹⁶ που εισάγουν τους μαθητές σε προβληματικές καταστάσεις που επιζητούν λύση. Εκτός από το να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, η διδασκαλία των Μαθηματικών μέσω της Λογοτεχνίας μπορεί να συνεισφέρει τόσο στην ανάπτυξη της φυσικής γλώσσας, όσο και τις γλώσσας των μαθηματικών²⁹⁷.

Οι παραπάνω θεωρίες με οδήγησαν στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που να συνδέουν τη λογοτεχνική αφήγηση με τη διδασκαλία των Μαθηματικών. Τα μαθηματικά, άλλωστε, έχουν αποτελέσει πηγή έμπνευσης μαθηματικών και λογοτεχνικών ιστοριών για μικρούς και μεγάλους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα αυτοτελή μικρά μαθηματικά διηγήματα του Carroll, με τίτλο *The tangled tale*²⁹⁸. Η Claire, η πρωταγωνίστρια των διηγημάτων, είναι η έφηβη Αλίκη, η οποία καλείται να λύσει μια σειρά από μαθηματικά προβλήματα Άλγεβρας ή Γεωμετρίας, περπατώντας στο Λονδίνο της Βικτωριανής εποχής. Τα γλωσσικά παιχνίδια του Carroll είναι πολλαπλά και συνδυάζουν τον λογοτεχνικό λόγο με τα μαθηματικά. Στόχος τους ήταν η διασκέδαση, αλλά και η οικοδόμηση μαθηματικών εννοιών από τους αναγνώστες του περιοδικού στο οποίο δημοσιεύονταν αρχικά οι ιστορίες. Οι διδακτικές δραστηριότητες που προέκυψαν για τη σύνδεση της αφήγησης *Άνω Δεχ* με τα Μαθηματικά παρουσιάζονται παρακάτω.

Το σχέδιο του κύριου Χόπι για να εντυπωσιάσει την κυρία Σίλβερ και να κερδίσει την καρδιά της μπαίνει σε άμεση εφαρμογή και ο ίδιος αγοράζει όσες χελώνες μπορεί να βρει από τα pet shop της πόλης του. Με το που βλέπει ότι η κυρία Σίλβερ πείθεται από την ιστορία του και αρχίζει να διαβάζει κάθε μέρα τα λόγια που της έδωσε, σκέφτεται με ποια από όλες τις χελώνες θα αντικαταστήσει τον Άλφι. Αποφασίζει κάθε βδομάδα να χρησιμοποιεί μια χελώνα που να είναι κατά 55 γραμμάρια πιο βαριά από την προηγούμενη, όπως φαίνεται και από το απόσπασμα του βιβλίου.

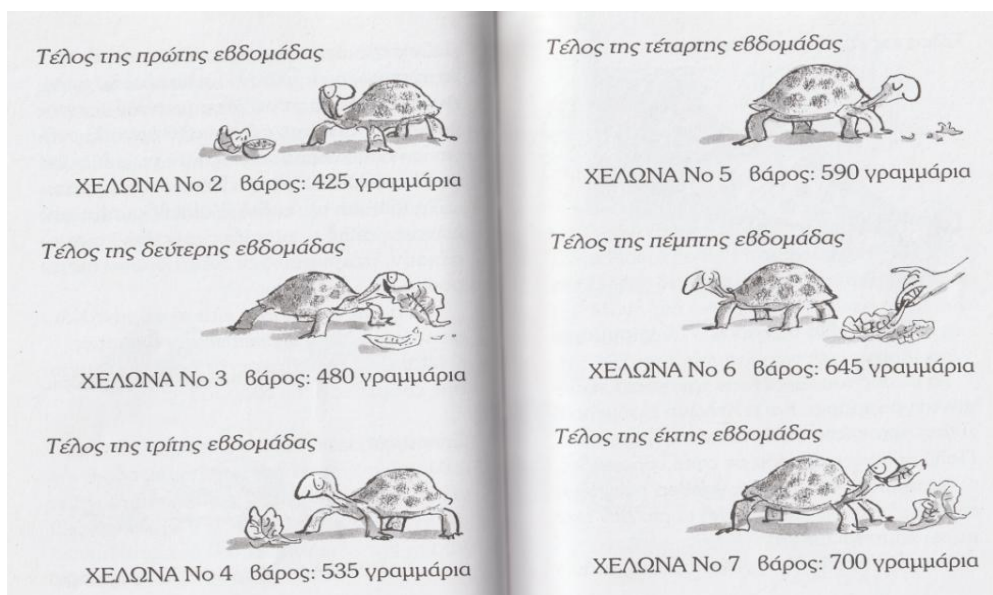
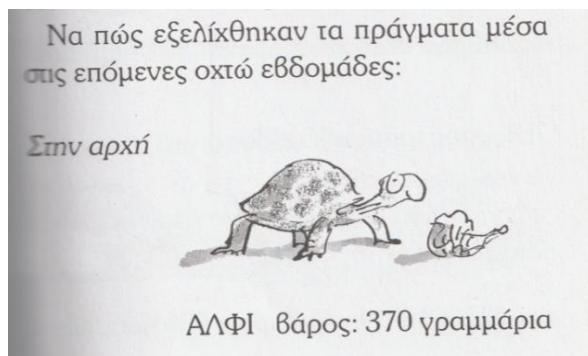
²⁹⁵ Σ. Μητακίδου, Ε. Τρέσσου, 2002, ό.π., σσ. 40- 44

²⁹⁶ Ο Wittgenstein ονόμασε *γλωσσικά παιχνίδια* τις διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας και τις δραστηριότητες με τις οποίες είναι συνυφασμένη. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. L. Wittgenstein, *Φιλοσοφικές έρευνες*, 1977, σ. 23

²⁹⁷ Σ. Μητακίδου, Ε. Τρέσσου, 2002, ό.π., σ. 44

²⁹⁸ L. Carroll, *The tangled tale*, 1885

«Κρατώντας τον Άλφι στο ένα χέρι, βάδισε προσεχτικά ανάμεσα στις χελώνες του σαλονιού και μέσα από την τεράστια συλλογή προσπάθησε να βρει την πρώτη που είχε το ίδιο χρώμα καβούκι με τον Άλφι, αλλά και που ζύγιζε ακριβώς πενήντα πέντε γραμμάρια παραπάνω. Πενήντα πέντε γραμμάρια δεν είναι και πολύ. Είναι λιγότερο απ' όσο ζυγίζει ένα μικρό αυγό κότας. Αλλά, βλέπετε, το σημαντικότερο στο σχέδιο του κύριου Χόπι ήταν να φροντίσει η νέα χελώνα να είναι μεγαλύτερη από τον Άλφι, αλλά ελάχιστα μεγαλύτερη. Η διαφορά έπρεπε να είναι τόσο μικρή, ώστε να μην την προσέξει η κυρία Σίλβερ»²⁹⁹.



Οι συγκεκριμένοι μαθηματικοί συλλογισμοί του κύριου Χόπι, οι οποίοι βασίζονται στην πρόσθεση, διασκευάστηκαν, ώστε να ανταποκρίνονται στην ύλη των μαθηματικών της ΣΤ' τάξης. Έτσι, για παράδειγμα, για να βρουν οι μαθητές το βάρος της πρώτης χελώνας που αντικατέστησε τον Άλφι, έπρεπε να λύσουν το παρακάτω μαθηματικό πρόβλημα:

Αν ο Άλφι ζυγίζει 370 γραμμάρια, να βρείτε πόσο ζυγίζει η πρώτη χελώνα που τον αντικατέστησε, η οποία έχει κατά 20% αυξημένο βάρος από τον Άλφι.

²⁹⁹ R. Dahl, *Άνω Λεχ*, 2010, σσ. 46- 47

Τα προβλήματα γράφονταν στον πίνακα, οι μαθητές τα αντέγραφαν στο τετράδιό τους και ξεκινούσαν να τα λύνουν ατομικά. Όσοι μαθητές έβρισκαν τη σωστή απάντηση προχωρούσαν στο επόμενο πρόβλημα, παίρνοντας ένα μέρος από την υπόλοιπη ιστορία, καθώς και ένα πρόβλημα, για να βρουν το βάρος της επόμενης χελώνας, κλπ. Τα προβλήματα που είχα φτιάξει χρησιμοποιούσαν στοιχεία από τις θεωρίες για τα ποσοστά, αλλά και τις εξισώσεις, αντικείμενα με τα οποία οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή στη συγκεκριμένη τάξη. Οι δραστηριότητες αυτές εφαρμόστηκαν όταν τελειώσαμε την ενότητα με τα ποσοστά και ενώ έχει ήδη προηγηθεί η αντίστοιχη με τη διδασκαλία των εξισώσεων. Έτσι, κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έκαναν και επανάληψη σε πράγματα που είχαν διδαχθεί σε προηγούμενες ενότητες κι επιπλέον πήρα κι εγώ μια σαφή εικόνα για πράγματα που ενδεχομένως δεν έχουν κατανοήσει και χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση.

Αν τριπλασιάσω το βάρος της τέταρτης χελώνας, θα είναι 1440 γραμμάρια. Πόσο ζυγίζει αυτή η χελώνα; Να εκφράσεις το πρόβλημα με εξίσωση και στη συνέχεια να το λύσεις.

Τα προβλήματα που χρησιμοποιήθηκαν για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν περιείχαν στοιχεία ταυτόχρονα και από τις 2 θεωρίες, των εξισώσεων και των ποσοστών. Το κάθε πρόβλημα ήταν αφιερωμένο σε 1 από τις 2, ώστε να λειτουργήσει σαν επανάληψη, αλλά να μην είναι πολύ απαιτητικό και δημιουργήσει άγχος σε κάποιον μαθητή. Ακόμα και ορισμένοι «αδύναμοι» μαθητές κατάφεραν, συμβουλευόμενοι προηγούμενες ασκήσεις που είχαμε κάνει πάνω στις συγκεκριμένες ενότητες, να λύσουν τα προβλήματα και να διαβάσουν την ολοκλήρωση του σχεδίου και τη συνέχεια της ιστορίας. Όταν όλοι οι μαθητές είχαν λύσει όλα τα προβλήματα με τις εξισώσεις και τα ποσοστά και βρήκαν τα βάρη όλων των χελωνών που ο κύριος Χόπι χρησιμοποίησε, διαβάσαμε όλοι μαζί την υπόλοιπη ιστορία, για να δούμε αν τελικά έπιασε το σχέδιό του και πώς τελειώνει η αφήγηση.

8.3.3. Πέρα από τις τυπολογίες του τέλους: Συνεχίζοντας την ιστορία- Τι υπάρχει μετά το ευτυχισμένο τέλος;

Οι τελευταίες γραμμές ενός αναγνώσματος για παιδιά μπορούν να είναι ιδιαίτερα δύσκολες και φορτισμένες και είναι πιθανόν κάποιος αναγνώστης να επηρεαστεί ψυχολογικά από τον αποχωρισμό του με τον ήρωα με τον οποίο έζησε τόσες περιπέτειες, αγάπησε και θαύμασε. Πέρα από τον αναγνώστη, από το τέλος μιας ιστορίας επηρεάζεται και ο συγγραφέας, καθώς δεν είναι εύκολο να αποφασίσει για την τελική τύχη των ηρώων του, αναλαμβάνοντας τον ρόλο της μοίρας, ή του είναι επίσης δύσκολο να παραδεχτεί ότι τελείωσε για πάντα η ενασχόληση και η συναναστροφή μαζί τους και τερματίστηκε και η δική του αποστολή³⁰⁰.

Όποιο τέλος και αν επιλεγεί από τον συγγραφέα, όσες συνέχειες και αν υπάρξουν για μια ιστορία, για όλους τους χάρτινους ήρωες, όπως και για όλους τους σάρκινους

³⁰⁰ Α. Ζερβού, «Στην άλλη άκρη της κόκκινης κλωστής: Σημειώσεις για μια τυπολογία του τέλους», στο *Δια- Κείμενα*, 2010, σ.115

ανθρώπους, το τέλος της ιστορίας τους συμπίπτει με το τέλος της ζωής τους³⁰¹. Ο θάνατος ως καταληκτική σκηνή είναι συχνός στα παραμύθια του Andersen, όμως ένα καθησυχαστικό τέλος ταιριάζει περισσότερο στους μικρούς αναγνώστες, γιατί δεν προκαλεί φόβους, αβεβαιότητες και άγχη³⁰². Ακόμα και αν το τέλος δεν είναι απόλυτα ευτυχισμένο, πρέπει τουλάχιστον να είναι ελπιδοφόρο ή αισιόδοξο.

Όσον αφορά στην τυπολογία ενός τέλους, αυτό μπορεί αρχικά να είναι *ανοιχτό* ή *κλειστό*. Το ανοιχτό τέλος αφήνει στον αναγνώστη περιθώρια να φανταστεί ο ίδιος και να αποφασίσει για το πώς μπορεί να τελειώσει η ιστορία και η ζωή των ηρώων, ενώ το κλειστό τέλος είναι απόλυτο και επιβάλλεται στον αναγνώστη³⁰³. Επιπλέον, υπάρχει και το *διττό* ή *πολλαπλό* τέλος, το οποίο προτρέπει τον αναγνώστη να διαμορφώσει ο ίδιος τις επιλογές του, προτείνοντάς του διάφορες καταληκτικές παραγράφους από τις οποίες μπορεί να διαλέξει όποια επιθυμεί. Το τέλος μιας αφήγησης μπορεί να είναι ακόμα *αναμενόμενο* ή *ανατρεπτικό*. Το αναμενόμενο τέλος στα παραμύθια, για παράδειγμα, είναι το τέλος στο οποίο οι καλοί δικαιώνονται, οι κακοί εξουδετερώνονται και ο ήρωας παντρεύεται τη βασιλοπούλα, ή το βασιλόπουλο την καλή κοπέλα και «*ζουν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα*»³⁰⁴. Μετά τον περίφημο Μάη του '68 ένα τέτοιο τέλος θεωρήθηκε εντελώς συμβατικό κι έτσι δημιουργήθηκαν άπειρες μεταγγραφές παραμυθιών με αντεστραμμένο τέλος, στο οποίο φαίνεται ξεκάθαρα η ανατροπή του συστήματος αξιών³⁰⁵. Ακόμα, υπάρχει το τέλος *επανεκκίνησης*, στο οποίο η αφήγηση σταματάει στο σημείο από όπου ξεκίνησε, όπως γίνεται για παράδειγμα στα κόμικς. Οι Γαλάτες του Goscinny, μετά από κάθε επιτυχημένη περιπέτεια του Αστερίξ και του Οβελίξ, γιορτάζουν την καλή έκβαση με ένα πλούσιο συμπόσιο, καθησυχάζοντας τον αναγνώστη ότι όλοι οι αγαπημένοι του ήρωες είναι σώοι και έτοιμοι για την επόμενη περιπέτειά τους. Τέλος, υπάρχει και το τέλος της *ανατροπής* ή *αναίρεσης*, στο οποίο όσα έζησε ο ήρωας τελικώς αποδεικνύονται ότι δεν ήταν τίποτα παραπάνω από ένα όνειρο, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στην *Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*.

Ο Dahl, αν και θεωρείται αντισυμβατικός, φροντίζει να συμμορφωθεί με τον παιδαγωγικό κανόνα του ευτυχισμένου τέλους, ώστε αυτό να ταυτίζεται με τη δικαίωση ή την ανταμοιβή των καλών και την τιμωρία ή τουλάχιστον τη μη δικαίωση των κακών. Το τέλος της αφήγησης *Άνω Λεχ* είναι, φυσικά, ευχάριστο, όμως αφήνει περιθώρια για περαιτέρω προβληματισμό. Περιέχει κενά, όπως λέει ο Iser³⁰⁶, τα

³⁰¹ Η γνωστή συγγραφέας Margaret Atwood στην αφήγησή της με τίτλο *Happy Endings* προτείνει διαφορετικά είδη πλοκής στις ιστορίες της, απευθυνόμενη, όμως, στους αναγνώστες της σημειώνει χαρακτηριστικά: «Πρέπει να καταλάβετε, το τέλος είναι πάντα το ίδιο, όσο κι αν η ιστορία τεμαχίζεται. Μην ξεγελιέστε, τα άλλα είδη τέλους είναι πλαστογραφημένα κι έχουν την πονηρή πρόθεση να σας εξαπατήσουν ή να σας συγκινήσουν με ακραία αισιοδοξία, αν όχι με ξεκάθαρη αισθηματολογία. Το μόνο αυθεντικό τέλος είναι αυτό που προβλέπεται για όλους: στο τέλος ο Τζων και η Μαίρη πέθαναν». Για περισσότερες πληροφορίες βλ. M. Atwood, «Happy Endings», στο *Murder in the Dark*, 1983

³⁰² R. Lukens, *A Critical Handbook of Children's Literature*, 2007, σ. 119

³⁰³ A. Ζερβού, 2010, ό.π., σ.120

³⁰⁴ Αξίζει να σημειωθεί ότι την εποχή που δημιουργήθηκαν τα συγκεκριμένα παραμύθια οι γάμοι ατόμων από διαφορετική κοινωνική τάξη ήταν κάτι εντελώς απίθανο και αντίθετο προς την πραγματικότητα, ενώ σε αρκετές περιοχές απαγορευόταν και με νόμο. Έτσι, αυτό που σήμερα μας φαίνεται εντελώς συμβατικό στον καιρό της δημιουργίας του θα χαρακτηριζόταν εξαιρετικά αντισυμβατικό και θα χρειαζόντουσαν μάγια και μια σειρά από υπερβολικά ευνοϊκές συγκυρίες για να συμβεί.

³⁰⁵ A. Ζερβού, «Στην άλλη άκρη της κόκκινης κλωστής», 2010, ό.π., σ. 121

³⁰⁶ W. Iser, «Η προσκλητική δομή των κειμένων. Η απροσδιοριστία ως όρος της επίδρασης του λογοτεχνικού λόγου», στο *Η λογοτεχνική θεωρία του 20^{ου} αιώνα*, 2013, σσ. 341- 349

οποία είναι καθοριστικά για να αρχίσει η πρόσληψη και στη συγκεκριμένη περίπτωση να συνεχιστεί η αφήγηση. Τα παιδιά ρωτούν πολύ συχνά τι συμβαίνει όταν τελειώσει το παραμύθι, γιατί ακόμα και τότε υπάρχει πάντα η πιθανότητα ενός «μετά»³⁰⁷. Στην αφήγηση του Dahl ο κύριος Χόπι τελικά επιστέφει όλες τις υπόλοιπες χελώνες στα διάφορα pet shop, χωρίς να πάρει χρήματα, ενώ μαθαίνουμε μόνο για το τι απέγινε ο Άλφι, η αρχική χελώνα της κυρίας Σίλβερ. Έτσι, με αφετηρία αυτή την ανοιχτή υπόθεση της αφήγησης, οι μαθητές έπρεπε να φανταστούν τι συμβαίνει με τις υπόλοιπες χελώνες, μετά το ευτυχισμένο τέλος της ιστορίας. Σε μία ώρα που είχα αποφασίσει ότι θα αφιερώσω στην παραγωγή μιας παραγράφου, έγραψα την εκφώνηση για την επόμενη εργασία στον πίνακα:

Διάλεξε μία από τις χελώνες που χρησιμοποίησε ο κύριος Χόπι και φαντάσου τι απέγινε, μετά που την επέστρεψε στο pet shop.

Οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους αρκετή ώρα για να ξαναγράψουν την τελευταία παράγραφο της αφήγησης, κάθε φορά για κάποια άλλη χελώνα, πέρα από τον Άλφι. Στο τέλος δε διόρθωσα τις παραγράφους τους, αλλά οι απαντήσεις των μαθητών ακούστηκαν όλες στην τάξη και ήταν όλες με κάποιο «ευτυχισμένο» τέλος, στο οποίο οι χελώνες έβρισκαν μια οικογένεια και μεγάλωναν μαζί της σε κάποιο μέρος με αρκετό πράσινο. Ούτε ένας μαθητής δε φαντάστηκε κάποιο «κακό» τέλος για κάποια χελώνα, γεγονός λιγάκι περίεργο για μεγάλους μαθητές, οι οποίοι έχουν έρθει σε επαφή με ιστορίες που δεν τελειώνουν ευχάριστα. Όταν κάποιος ερωτήθηκε σχετικά με αυτό, είπε ότι δεν ήθελε να τους συμβεί κάτι κακό, γιατί είχαν ήδη *ταλαιπωρηθεί, για να φτάσουν εκεί*. Βλέπουμε, δηλαδή, ότι η αρχική διευκρίνιση του Dahl σχετικά με την ιστορία επηρέασε τον συγκεκριμένο μαθητή και ίσως και τους υπόλοιπους στο να αναζητήσουν μια θετική έκβαση για τις υπόλοιπες χελώνες. Αυτό, φυσικά, έγινε επειδή είχαν ήδη θετική διάθεση απέναντι στα ζώα, γιατί σε διαφορετική περίπτωση δε θα είχε κάποιος πρόβλημα να βρει ένα τέλος το οποίο δε θα ήταν «ευτυχισμένο» για αυτά. Ο κάθε μαθητής ανέσυρε τη δική του προσωπική αφήγηση για να προσλάβει την ιστορία του Dahl και να βρει ένα κατάλληλο τέλος για κάποια από τις χελώνες που χρησιμοποιήθηκαν. Η πρόσληψη, δηλαδή, της συγκεκριμένης ιστορίας, αλλά και η εναλλακτική της έκβαση που παράχθηκε από αυτή, ήταν σε αρμονία με τη θετική στάση απέναντι στα ζώα που είχαν ήδη οι μαθητές ήταν, επομένως, σε αρμονία με τα βιώματα και τις πεποιθήσεις τους, δείχνοντάς μας για μία ακόμα φορά πόσο σημαντική είναι η έννοια της διαφηγηματικότητας στην κατανόηση και την πρόσληψη μιας αφήγησης.

8.4. Σχολιασμός και αξιολόγηση

Το *Άνω Λεχ*, το ρεαλιστικό παραμύθι του Dahl, αν και απευθύνεται σε μικρότερα παιδιά, διασκευάστηκε και δόθηκε σε μεγαλύτερα. Το παιχνίδι ανάμεσα στην αφήγηση της ιστορίας και στα Μαθηματικά αποτέλεσε ένα επιπλέον κίνητρο, ώστε οι τελευταίοι να προσπαθήσουν περισσότερο για να ολοκληρώσουν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Η παιγνιώδης μορφή των δραστηριοτήτων, επομένως, λειτούργησε επικουρικά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων της συγκεκριμένης

³⁰⁷ G. Rodari, Γραμματική της φαντασίας, 2001, σ. 80

δραστηριότητας. Επιπλέον, το ανοιχτό τέλος ως προς ορισμένους δευτερεύοντες χαρακτήρες έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να ανασύρουν τα βιώματα και τις προσωπικές τους αφηγήσεις και να δημιουργήσουν ένα τέλος, συνεχίζοντας με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο την ιστορία για κάποιους από αυτούς.

8.5. Με αφορμή το Άνω Λεχ

8.5.1. Λογοτεχνία και Νέες τεχνολογίες

Σε κάποια από τις επόμενες ώρες περιηγηθήκαμε στην επίσημη ιστοσελίδα του Dahl (<http://www.roalddahl.com>) και είδαμε κάποια αποσπάσματα από τα πρωτότυπα κείμενά του. Για το Άνω Λεχ είδαμε ότι υπάρχει η δυνατότητα να το ακούσουμε, με αφηγητή τον εικονογράφο των ιστοριών του Dahl, τον Quentin Blake. Ακούσαμε ένα μικρό απόσπασμα, καθώς είναι στα αγγλικά και το επίπεδο των μαθητών δεν τους επέτρεπε να καταλαβαίνουν αρκετά. Αμέσως μετά περιηγηθήκαμε στην ιστοσελίδα του Μικρού Αναγνώστη (www.mikrosanagnostis.gr) και είδαμε ότι υπάρχει η δυνατότητα να ακούσουμε τις ηχογραφήσεις αρκετών αφηγήσεων στα ελληνικά. Αυτό φάνηκε πολύ ενδιαφέρον στους μαθητές, οι οποίοι δεν μπορούσαν να αποφασίσουν ποια αφήγηση θα ακούσουμε. Ακούσαμε τελικά τον Φεγγαροσκεπαστή, του Eric Puybaret. Η ιστορία άρεσε αρκετά στα παιδιά όμως δε σχολιάστηκε καθόλου, ούτε έγιναν κάποιες σχετικές ερωτήσεις, καθώς ήθελα απλά να την ακούσουν και να την απολαύσουν. Στη συνέχεια ερωτήθηκαν αν θα ήθελαν να ηχογραφήσουν και οι ίδιοι τη διήγηση μιας ιστορίας και να την προσφέρουν στους μαθητές των μικρότερων τάξεων. Όλοι ενθουσιάστηκαν με την ιδέα, οπότε ζητήσαμε τη βοήθεια της καθηγήτριας της Πληροφορικής, Νικολέτας Δούλγερη, η οποία δέχθηκε με μεγάλη χαρά.

Η συγκεκριμένη συνάδελφος είχε κάνει πολλές δραστηριότητες με τους μαθητές, από την κατασκευή κόμικ χρησιμοποιώντας διαδικτυακές εφαρμογές, μέχρι ηχογράφιση τραγουδιού με θέμα την ασφάλεια στο διαδίκτυο. Ήταν πολύ εξοικειωμένη με τις νέες τεχνολογίες, λόγω και της ιδιότητάς της, και η βοήθειά της θα ήταν πολύτιμη, καθώς εγώ δε γνωρίζω από προγράμματα επεξεργασίας και μίξης ήχου. Δυστυχώς, όμως, μερικές μέρες αργότερα παρουσιάστηκε κάποια επιπλοκή στην εγκυμοσύνη της και αναγκάστηκε να πάρει άδεια για τους επόμενους 2 περίπου μήνες, μέχρι το τέλος της χρονιάς. Έτσι, η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν κατάφερε να υλοποιηθεί.

Παρ' όλα αυτά, ο Μικρός Αναγνώστης αποτέλεσε αγαπημένη ενασχόληση των μαθητών, οι οποίοι συχνά, όταν ολοκλήρωναν τις εργασίες τους και είχαν ελεύθερη ώρα, περιηγούνταν στη σελίδα και άκουγαν όποια αφήγηση ήθελαν. Πιστεύω, επίσης, ότι τους έδωσε τη δυνατότητα να δουν τις λογοτεχνικές αφηγήσεις με άλλο μάτι, καθώς, για να έρθουν σε επαφή με αυτές, δε χρειάζεται απαραίτητα να τις έχουν στα χέρια τους και να τις διαβάζουν, αλλά μπορούν να τις απολαμβάνουν και έτσι. Αυτή η επαφή με τη λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει και τους πιο «αδύναμους» μαθητές, με δυσκολίες στην ανάγνωση, να απολαύσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο ή και ακόμα να βελτιωθούν και οι ίδιοι στην ανάγνωση, αν το διαβάζουν παράλληλα με την ακρόασή του. Αυτός ο τρόπος χρήσης των νέων τεχνολογιών ανοίγει νέους δρόμους και παράλληλα χτίζει γέφυρες επικοινωνίας με τη λογοτεχνία και μπορεί να συμβάλει στην διάδοση και στην ένταξή της στην καθημερινότητα των σημερινών παιδιών.

9. Συμπεράσματα από την υλοποίηση του προγράμματος.

Ένα πρόγραμμα ένταξης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία, όπως αυτό που σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία, είναι αρκετά ενδιαφέρον και δίνει αφορμές για να εκφραστούν οι μαθητές με διάφορους τρόπους. Από την απλή σχεδίαση, μέχρι την κατασκευή κόμικ και από τη δημιουργία λεξικού, μέχρι τη δημιουργία «εφιαλτών», δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να γίνουν πιο δημιουργικοί, με αφορμή ορισμένες λογοτεχνικές αφηγήσεις. Οι εργασίες τους έδωσαν χρώμα στην τάξη και μας βοήθησαν να ξεφύγουμε από τα στενά πλαίσια των δραστηριοτήτων των σχολικών βιβλίων.

Παρ' όλα αυτά, ένα τέτοιο πρόγραμμα συναντά και αρκετές δυσκολίες στην εφαρμογή του, ειδικά όταν προσπαθεί να ενταχθεί στην ύλη μιας μεγάλης τάξης, όπως είναι η ΣΤ'. Σε πολλές περιπτώσεις αισθάνθηκα ότι το Α.Π. με «κυνηγά», καθώς στην ΣΤ' τάξη οι ώρες που προσφέρονται για τέτοια προγράμματα (Φιλαναγνωσία, Ευέλικτη ζώνη) δεν υπάρχουν πια. Ειδικότερα από τον Φεβρουάριο και έπειτα ο χρόνος άρχισε να μας πιέζει αρκετά και η ενασχόλησή μας με την εφαρμογή του προγράμματος δυσκόλεψε περισσότερο. Μια σειρά από λόγους, όπως οι πολλές απουσίες μαθητών, λόγω ασθενειών, οι εντατικές πρόβες για τη σχολική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου και η προετοιμασία για τις υπόλοιπες δραστηριότητες που σαν σχολείο είχαμε αναλάβει, μας στέρησαν ώρες από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες, αλλά και από πράγματα που θα θέλαμε να είχαν γίνει και τελικά δεν καταφέραμε. Ας δούμε, όμως, τα αποτελέσματα που είχε η συγκεκριμένη εφαρμογή, όσον αφορά τους στόχους που είχαν τεθεί πριν την υλοποίηση του προγράμματος συνανάντησής.

Όσον αφορά στην ένταξη του ακέραίου λογοτεχνικού κειμένου στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου, ακόμα και όσων δε συνδέονται παραδοσιακά με τη λογοτεχνία, όπως είναι τα Μαθηματικά και η Φυσική, είδαμε ότι κάτι τέτοιο είναι δυνατόν να συμβεί. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος σχολικής συνανάντησής με αφετηρία τις αφηγήσεις του Dahl καταφέραμε να διαβάσουμε συνολικά 6 ακέραια λογοτεχνικά κείμενα, τον *Μ.Φ.Γ.*, τα *Παραμύθια ανάποδα* και το *Άνω Λεχ* του Dahl, καθώς επίσης και τον *Πόλεμο της Ωμεγαβήτας*, τα *Τρία μικρά λυκάκια* και τους *Σαράντα εφιάλτες* του Τριβιζά. Η ανάγνωση των αφηγήσεων και οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν με βάση αυτές συνδέθηκαν με αρκετά από τα διδακτικά αντικείμενα της ΣΤ' τάξης. Συγκεκριμένα, η ανάγνωση των αφηγήσεων και η υλοποίηση δραστηριοτήτων με αφετηρία τις αφηγήσεις πραγματοποιήθηκαν στο μάθημα της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας, της Φυσικής και των Εικαστικών. Δεν καταφέραμε, ωστόσο να εντάξουμε τις λογοτεχνικές αφηγήσεις στα διδακτικά αντικείμενα των Θρησκευτικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Επιπλέον, παρ' ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου είναι αρκετά επιβαρυνμένο με έναν μεγάλο όγκο διδακτικής ύλης που πρέπει να καλυφθεί, είδαμε ότι υπάρχουν τα περιθώρια για να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός ένα πρόγραμμα συνανάντησής. Το ακέραιο λογοτεχνικό κείμενο μπορεί, επομένως, να βρει τον χρόνο και τον χώρο που του αρμόζει και να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα, χωρίς να το επιβαρύνει επιπλέον. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν με βάση τις λογοτεχνικές αφηγήσεις δεν προστέθηκαν απλώς στις ήδη υπάρχουσες δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων. Σε πολλές περιπτώσεις τις

αντικατέστησαν, εξυπηρετώντας τους ίδιους σκοπούς και στόχους, προκαλώντας, όμως, σε μεγαλύτερο βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών. Το λογοτεχνικό κείμενο που εισχώρησε στο ήδη υπάρχον Α.Π. του Δημοτικού λειτούργησε, επομένως, συμπληρωματικά στο περιεχόμενο και στις ενδεχόμενες ελλείψεις των σχολικών εγχειριδίων και αποτέλεσε έμπνευση για τη δημιουργία καινούριων αφηγήσεων από την πλευρά των μαθητών.

Όσον αφορά συγκεκριμένα στη διδασκαλία των Μαθηματικών μέσω της λογοτεχνίας, είδαμε ότι τα μαθηματικά προβλήματα που προέκυψαν μέσα από την αφήγηση *Άνω Λεχ* λειτούργησαν ως κίνητρο για την επανάληψη πάνω στις ενότητες των εξισώσεων και των ποσοστών της ΣΤ' τάξης. Επιπλέον, έδωσαν σαφή εικόνα για το κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι της ενότητας και αν χρειάζεται να γίνει επιπλέον επεξεργασία των εννοιών, ώστε να κατακτήσουν τους στόχους όλοι οι μαθητές. Το λογοτεχνικό κείμενο λειτούργησε επικουρικά σε αυτήν την περίπτωση. Οι δραστηριότητες επανάληψης του σχολικού εγχειριδίου αντικαταστάθηκαν από αυτές του λογοτεχνικού κειμένου που διασκευάστηκαν για την περίπτωση. Τα καινούρια μαθηματικά προβλήματα προσέλκυαν σε μεγαλύτερο βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών, δίνοντας ένα επιπλέον κίνητρο και στους πιο αδύναμους μαθητές να προσπαθήσουν για να βρουν τις λύσεις.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους θεωρώ πως βελτιώθηκε σημαντικά η στάση των μαθητών απέναντι στη λογοτεχνία. Η πρώτη τους επαφή έγινε με μια σχετικά πολυσέλιδη αφήγηση, από αυτές που οι περισσότεροι μαθητές, που δε διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, αποφεύγουν, όταν καλούνται να διαλέξουν ένα για να διαβάσουν. Ο Μ.Φ.Γ. τους έδειξε ότι μπορεί κανείς να διασκεδάσει και να περάσει όμορφα, ακόμα και όταν διαβάζει ένα ογκώδες βιβλίο. Η διάθεση των μαθητών για ανάγνωση ενισχύθηκε και επεκτάθηκε το αναγνωστικό τους ρεπερτόριο, καθώς ήρθαν σε επαφή με κείμενα διαφορετικής χωροχρονικής προέλευσης, αλλά και είδους. Το ενδιαφέρον τους για την αναγνωστική διαδικασία παρέμεινε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, ενώ ξεκίνησαν δειλά- δειλά να δανείζονται για το σπίτι ορισμένα βιβλία από όσα είχαν μαζευτεί στη δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης και τελικά δεν επιλέχθηκαν για το πρόγραμμα συνανάγνωσης, πραγματοποιώντας, έτσι, τις δικές τους προσωπικές αναγνώσεις.

Γενικότερα θα λέγαμε πως η ένταξη της λογοτεχνίας στη σχολική καθημερινότητα είχε θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση του μαθησιακού επιπέδου όλων των μαθητών, καθώς το ενδιαφέρον τους για το λογοτεχνικό κείμενο αποτέλεσε το κίνητρο για να βελτιωθούν και να προσπαθήσουν περισσότερο. Η πληθώρα των δραστηριοτήτων με τις οποίες ήρθαν σε επαφή και η παιγνιώδης μορφή ορισμένων από αυτές, έδωσαν τη δυνατότητα και στους πιο αδύναμους μαθητές, ή τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που δε συμμετέχουν σε άλλες δραστηριότητες, να κινητοποιηθούν, να γίνουν ενεργά μέλη της ομάδας και να εκφραστούν δημιουργικά. Η λογοτεχνία, επομένως, προσέφερε και σε αυτούς τα κίνητρα για να προσπαθήσουν περισσότερο και να βελτιώσουν τη σχολική επίδοσή τους και, κατ' επέκταση, και την αυτοπεποίθησή τους.

Το πρόγραμμα συνανάγνωσης βοήθησε, επιπλέον, στη δημιουργία ενός κλίματος ευφορίας, διασκέδασης και δημιουργικής έκφρασης μέσα στη σχολική τάξη. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, ειδικά για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων, οι οποίοι πιέζονται ιδιαίτερα από το σχολικό πρόγραμμα και τα απαιτητικά μαθήματά τους. Οι

μαθητές διασκέδασαν ιδιαίτερα να δουλεύουν σε ομάδες και να εμπλέκονται σε δραστηριότητες σχετικές με τους λογοτεχνικούς ήρωες που γνώρισαν. Ξέφυγαν από τις πρακτικές που είχαν συνηθίσει ως τότε και αυτό τους χαροποίησε, κάτι που φάνηκε από την όρεξη με την οποία ολοκλήρωναν τις εργασίες τους, ατομικά και ομαδικά. Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι, όταν εμπλέκουμε τα παιδιά και τα βοηθάμε να καταπιαστούν με αντικείμενα και δραστηριότητες που εμπίπτουν και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, μπορούμε ευκολότερα να φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Παρά τη θετική αποτίμηση του προγράμματος, υπάρχουν σημεία που θα επιθυμούσα να είχαν γίνει διαφορετικά. Αν υπήρχε, λοιπόν, η δυνατότητα επανάληψης της μελέτης, θα φρόντιζα να είχα συγκεντρώσει όλο το υλικό με τις απαντήσεις των παιδιών, ακόμα και τις ασκήσεις που έλυναν στα τετράδιά τους, και όχι μόνο το υλικό που παρήγαγαν από ορισμένες δραστηριότητες. Ένας φάκελος με όλο το υλικό, εκτός από το ότι θα επέτρεπε την εις βάθος μελέτη των απαντήσεων, θα έδινε τη δυνατότητα να βελτιωθεί η παιδαγωγική πρόταση και να εφαρμοστεί ίσως και σε άλλες ομάδες μαθητών, από άλλους εκπαιδευτικούς, ή ακόμα και στους ίδιους σε κάποια επόμενη χρονιά. Οι απαντήσεις τους, για παράδειγμα, σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές των παρωδιακών αφηγήσεων με τις πρωτότυπες θα έδιναν σαφή εικόνα για τις προτιμήσεις τους, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν την εκάστοτε αφήγηση. Επιπλέον, θεωρώ πως θα ήταν αρκετά ενδιαφέρον να είχαν περάσει στο λεξικό των αφηγήσεών τους τις λέξεις που οι ίδιοι δημιούργησαν, εμπνευσμένοι από την τεχνική του Dahl και του Τριβιζιά. Τέλος, παρ' ότι έγινε προσπάθεια για τη σύνδεση της Λογοτεχνίας με τις νέες τεχνολογίες, το γεγονός ότι δεν καταφέραμε να αναδιηγηθούμε την ιστορία του *Άνω Λεχ* χρησιμοποιώντας τον ηλεκτρονικό υπολογιστή θεωρώ πως στεναχώρησε τους μαθητές, οι οποίοι πραγματικά δείχνουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον σχετικά με ό,τι έχει να κάνει με τους υπολογιστές και τις δυνατότητές τους.

Το γεγονός ότι ένα μέρος του υλικού δεν υπάρχει οφείλεται στο ότι έδωσα περισσότερη προσοχή στις δημιουργικές δραστηριότητες που ήταν βασισμένες στο λογοτεχνικό κείμενο, δηλαδή στις αφηγήσεις που οι μαθητές παρήγαγαν. Παρ' ότι μπήκαμε σε διαδικασία σύγκρισης και εξέτασης της δομής, αυτή δεν έγινε με εμμονή στη σχολαστικότητα και με βάση τη θεωρία, αντιθέτως βασίστηκα πολλές φορές στο ένστικτο και κινήθηκα βασισμένη σε αυτό. Επιπλέον, ήταν η πρώτη προσπάθεια σχεδίασης και υλοποίησης ενός τόσο μεγάλου προγράμματος, που διήρκεσε όλη τη σχολική χρονιά και ενέπλεξε διάφορα διδακτικά αντικείμενα. Η παραπάνω παιδαγωγική πρόταση και η εφαρμογή της στη σχολική τάξη αποτέλεσε ένα προσωπικό στοίχημα, κυρίως για το αν θα καταφέρουν να ενταχθούν στην καθημερινότητα και στο πιεσμένο πρόγραμμα των μαθητών της ΣΤ' τάξης τόσες ακέραιες λογοτεχνικές αφηγήσεις. Πιστεύω πως η εφαρμογή πέτυχε σε μεγάλο βαθμό τους στόχους της, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι έγιναν όλα όπως είχαν σχεδιαστεί ή ότι δεν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.

Από την υλοποίηση του προγράμματος φάνηκε, επιπλέον, η σπουδαιότητα του έργου του Dahl. Η εισαγωγή ενός ξένου κλασικού στη σχολική τάξη είχε πολλαπλό σκοπό. Ο Dahl είναι ένας πολυεπίπεδος συγγραφέας, οι αφηγήσεις του οποίου θεώρησα ότι θα προετοιμάσουν μελλοντικούς επαρκείς αναγνώστες. Επιπλέον, οι ιστορίες του, αν και γράφτηκαν πριν από μερικές δεκαετίες, παραμένουν ακόμα διασκεδαστικές και για τα σημερινά παιδιά. Η ανάγνωση των αφηγήσεών του χάρισε στιγμές γέλιου και

ευχαρίστησης στους μαθητές, οι οποίοι δεν ήταν συνηθισμένοι σε αυτό το ανατρεπτικό είδος χιούμορ. Ακόμα, είναι σημαντικό το ότι οι προβληματισμοί γύρω από τους οποίους κινούνται οι ιστορίες παραμένουν επίκαιροι. Η βία, οι πολεμοχαρείς τακτικές των κρατών, η αυταρχικότητα και η εκμετάλλευση των ασθενέστερων είναι ζητήματα που υπήρχαν όταν γράφτηκαν οι ιστορίες και που, δυστυχώς, υπάρχουν ακόμα. Η αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων από τον Dahl στις αφηγήσεις του περνάει το μήνυμα για αντίσταση στις «δυνάμεις του κακού» και στις εχθρικές τακτικές, για συνεργασία και σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα. Βλέπουμε, επομένως, ότι ως νεώτερος κλασικός, αλληλεπίδρασε με την πραγματικότητα της εποχής μας, προσαρμόστηκε και αποκάλυψε πλευρές που σχετίζονται με τα προσωπικά βιώματα και αναγνώσματα των μαθητών και γι αυτό θεωρώ πως παραμένει επίκαιρος και κατάλληλος για τα σημερινά παιδιά.

Παρά τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίσαμε, θεωρώ πως η προσπάθεια ένταξης της λογοτεχνίας στην καθημερινότητα των μαθητών, με απώτερο σκοπό να την αγαπήσουν, ήταν πετυχημένη. Η χαρούμενη αντίδραση των μαθητών μου κάθε φορά που πιάναμε κάποιο βιβλίο στα χέρια μας, η ευχαρίστηση με την οποία άκουγαν τις ιστορίες από τη σελίδα του Μικρού Αναγνώστη, αλλά και η όρεξη με την οποία ολοκλήρωσαν τις περισσότερες από τις εργασίες που τους ανατέθηκαν, επιβεβαιώνουν αυτή την πεποίθηση.

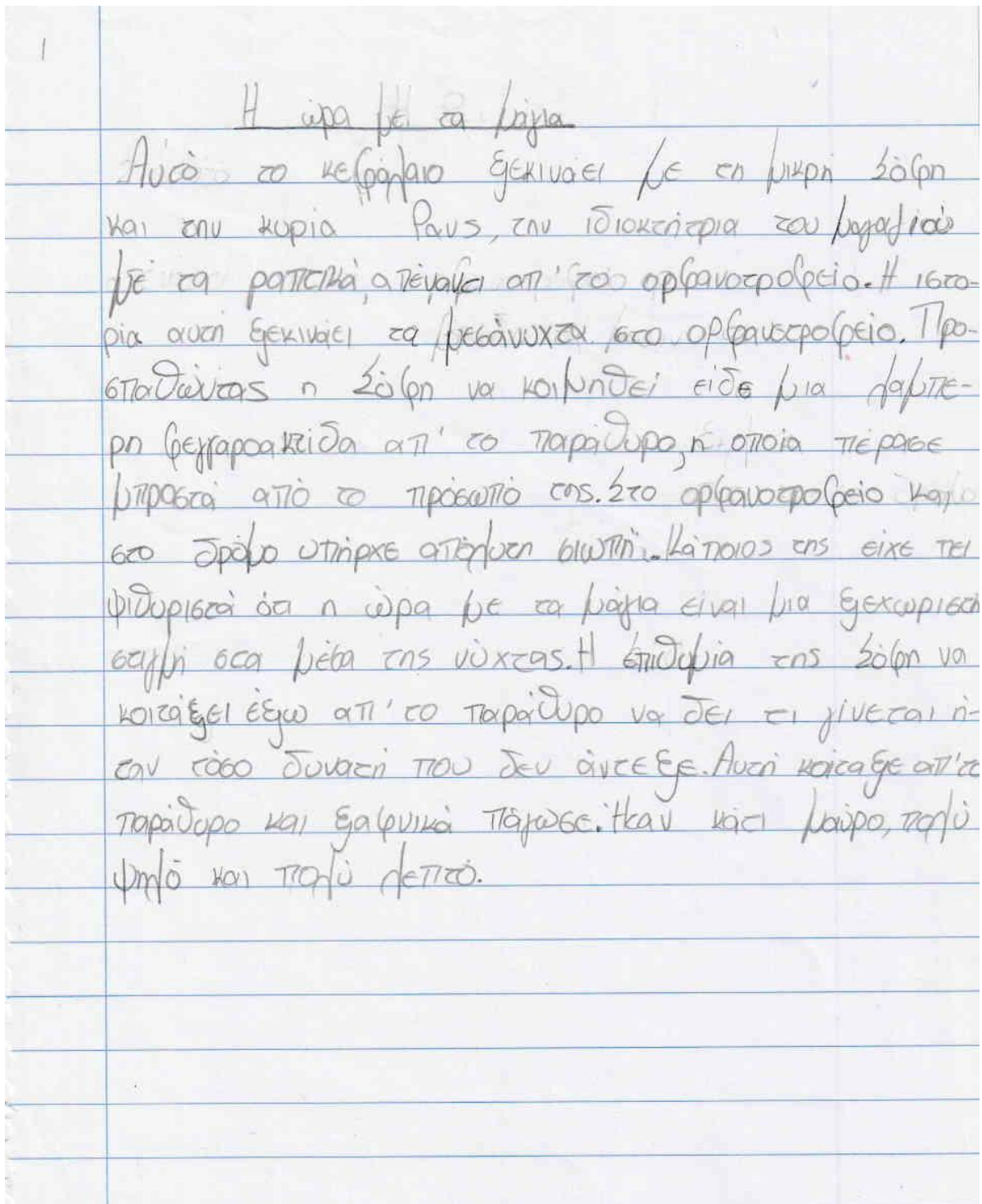
Σημαντικό, επίσης, είναι το γεγονός ότι με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης απαλλάχθηκε το λογοτεχνικό βιβλίο από τον προαιρετικό χαρακτήρα που είχε στη διδακτική πράξη. Οι λογοτεχνικές αφηγήσεις έπαψαν να είναι αποσπασματικές και να διαδραματίζουν δευτερεύοντα ρόλο, καθώς οι δραστηριότητες που βασίστηκαν σε αυτές σταμάτησαν να εξαντλούνται σε αναλύσεις δομής, περιεχομένου και γραμματικής. Η επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία ήταν ουσιαστική, όπως επίσης και η ένταξή της στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης.

Η λογοτεχνία, λοιπόν, εντάχθηκε στη σχολική πραγματικότητα των συγκεκριμένων μαθητών σε αρκετά γνωστικά αντικείμενα, αν και όχι σε όσα είχαν σχεδιαστεί. Οι εργασίες των μαθητών αξιολογήθηκαν από όλους τους υπόλοιπους στα πλαίσια της σύγκρισης και όχι για να βαθμολογηθούν από τη διδάσκουσα. Άλλωστε, ο στόχος δεν ήταν οι μαθητές να πάρουν «Άριστα» στη Λογοτεχνία, αποστηθίζοντας ορολογίες και χρησιμοποιώντας στοιχεία από τις θεωρίες της Λογοτεχνίας. Στόχος και απώτερος σκοπός ήταν οι μαθητές να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και να την εντάξουν στην καθημερινότητά τους. Δεν μπορώ να γνωρίζω αν στο εξής θα αρχίσουν να διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο. Γνωρίζω, όμως, με σιγουριά ότι οι συγκεκριμένες αφηγήσεις που χρησιμοποιήθηκαν τους έκαναν πιο ευτυχισμένους. Οι μαθητές ξέφυγαν από τα στενά πλαίσια των μαθημάτων και των τυποποιημένων σχολικών εργασιών, δούλεψαν ομαδικά, γέλασαν, εκφράστηκαν δημιουργικότερα και απόλαυσαν ορισμένα λογοτεχνικά κείμενα.

Ο Dahl έλεγε πως «αν τα βιβλία μου βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν αναγνώστες, θα έχω επιτελέσει κάτι πολύ σπουδαίο». Προεκτείνοντας τη σκέψη του, αν η παρούσα πρόταση συνέβαλε στο ελάχιστο ώστε να αρχίσουν οι μαθητές να διαβάζουν λογοτεχνία, και αν ενέπνευσε και βοήθησε ορισμένους συναδέλφους να κάνουν μια αντίστοιχη προσπάθεια, έχει πετύχει κατά πολύ τον στόχο της.

ЕИИМЕТРО

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



Η περίληψη του 1^{ου} κεφαλαίου

Αυτή είναι η 1^η προσπάθεια περίληψης από τις ομάδες. Αν και είναι αρκετά καλή, ένα στοιχείο που θα μπορούσε να θεωρηθεί περιττό είναι η αναφορά στην κυρία Ρανς, καθώς δεν είναι βασικό πρόσωπο. Αυτή η λεπτομέρεια έγινε αντιληπτή και από τους μαθητές των υπόλοιπων ομάδων.

Ποιος;

Η Σόφη ζούσε σε ορφανοτροφείο και είχε κάποιες υποχρεώσεις. Όπως να μην σπικόνετε το βράδυ και να μην κοιτάει από τα παράθυρα. Ένα βράδυ είχε πολύ υσυχία και αρχίζει να ανισυχούσε. Δεν την έπαινε ο υπνος και είδε μια σκία από το παράθυρο και αρχίζει να φοβιάτε. Σηκόθηκε σιχιά σιχιά να δει τι γίνεται έξω. — αφνικά είδε έναν γίγαντα που κρατούσε μια προφήητα που κάθε φορά που περνάσε από ένα σπίτι φυσάσε στα παράθυρα. Η Σόφη πρόβαξε και κουκουλιόθηκε στο κρέβατι της...

Η περίληψη του 2^{ου} κεφαλαίου

3

Η αρπαγή

Σ' αυτό το κεφάλαιο βλέπουμε την ζωή φοβερή
νη κόω από τα σκεπάζματα του κρεβατιού της, τρομοκρατική
λένη και σκεπτική για το τι θα κάνει ο γίγαντας. Η επόμενη
κίνηση του γίγαντα ήταν να αρπάξει την ζωή, με αποτέλεσμα
να την πάρει μακριά.

Η περίληψη του 3^{ου} κεφαλαίου

5

Περίληψη

- ο Γίγαντας, η Ζόφη.
- Ζηνυ ερηδιά του Γίγαντα, την ώρα της αρραβώνης
- μπήκαμε στην ερηδιά.
- άρχισαν να μιλάνε
- αποδέχθηκε ότι ο Γίγαντας είναι φιδικός.
- Ανακούφιση, φόβος, άγχος.

1η Σημεία

Σε αυτό το κεφάλαιο ο Γίγαντας ηγαίνει την Ζόφη* στην ερηδιά του* όπου άρχισαν να μιλάνε. Τελικά όμως όταν ο Ζόφη μιλάει ο Γίγαντας είναι φιδικός νιώθει ανακούφιση.

* νιώθωντας φόβο και άγχος.

Η περίληψη του 5^{ου} κεφαλαίου

Εδώ βλέπουμε και το πλάνο της ομάδας, όπου απάντησαν στις βασικές ερωτήσεις για μία περίληψη και στη συνέχεια την έγραψαν.

Ο Αιρατοβιτουκάρης

Αυτό το κεφάλαιο βιβλίο για έναν άλλο μίναρο του Αιρατοβιτουκάρη. Η ζόλη και ο ΜΦΓ βιάζονταν, καθώς πρῶτα βγήκε στη σπηλιά ο Αιρατοβιτουκάρης. Η ζόλη κρύφτηκε. Ο ΜΦΓ για να τον απαεώσει του είπε να δοκιμάσει ένα κομμάρι. Αυτό όμως που δεν ήξερε ο ΜΦΓ ήταν πως η ζόλη κρυβόταν μέσα στο κομμάρι. Ο Αιρατοβιτουκάρης τελικά δοκίμασε το κομμάρι. Η ζόλη φοβόταν όταν βπήκε μέσα στο στόμα του. Όμως το έφτυσε τελικά επειδή είχε αταξία χώνη. Έβουξε. Ο ΜΦΓ είδε πως ήταν η ζόλη. Η ζόλη που εξήγησε τι έγινε και ο ΜΦΓ θύωσε παραπομπή.

Η περίληψη του 9^{ου} κεφαλαίου

Ένα τερατοβιτάνο
για τον
ΣΑΡΚΟΜΠΟΥΚΟΦΑΓΟ!

Ο ΜΦΓ και η Σόφη αποφάσισαν να δώσουν
ένα τερατοβιτάνο στον Σαρκομπουκοφάγο.
Ο λόγος ήταν πως όπως είδαμε και στο προη-
γούμενο κεφάλαιο, ο Σαρκομπουκοφάγος κλωτσάει
τους ΜΦΓ. Έτσι για να πάρουν εκδίκηση του έδει-
ξαν να σκευτευτεί ένα τερατοβιτάνο.

Η περίληψη του 13^{ου} κεφαλαίου

Σε αυτήν την περίληψη βλέπουμε το προσωπικό σχόλιο της ομάδας των μαθητών, που βασίζεται στην κρίση τους για την απόφαση των ηρώων να δώσουν έναν εφιάλτη στον Σαρκομπουκοφάγο Γίγαντα.

Όνειρα

Καθώς η Σόφη και ο Μ. Φ. Γ. κοιτούσαν τα όνειρα και μνημόσυαν για αυτά είδαν τους υπόλοιπους γείονες να Πηχαινον στην Κηχλία για να καταβροχθίσουν παιδια. Ηθελαν να τους σταματίσουν αλλά δεν μπορούσαν γιατί είταν περισσότεροι και ισχοιρότεροι γιαυτό κατέστρσαν ένα σχέδιο.

Ταξίδι στο Λονδίνο

Ο ΜΦΤ και η Σίον ξεκινούν
ξημερώματα για το Λονδίνο, συγκεκριμένα
για το παλάτι της βασίλισσας. Στον δρόμο
συναντούν τους δίδυμους που χυρνάει από
το φαγοπλάσι τους και αυτό τους αφήνει
περισσότερο. Στο τέλος γράνουν απαράτητοι στο
παλάτι και ετοιμάζονται να λάβουν δράση

Η περίληψη του 17^{ου} κεφαλαίου

Βασιλικό πρωινό

Η Βασίλισσα σε αυτό το κεφάλαιο γυρίζει πολύ καλά την ζόφη και τον ΜΦΓ. και τους κάνει να φαίνε ότι μαζί-Γίνονται πολλές προετοιμασίες για τον γίγαντα και την ζόφη και στη συνέχεια οι στρατηγοί φτιάχνουν ένα σχέδιο, για να καταδιώξουν τους γίγαντες.

Η περίληψη του 20^{ου} κεφαλαίου

Αιχμαλώτοι

Ο ΜΦΓ οδήγησε τα πολεμικά αεροπλάνα στην Γιφαντοχώρα. Οι βρασιώτες είδαν τους γιγάντες να κοιμούνται. Οι γιγάντες ξύπνησαν τους ανθρώπους και ζήτησαν. Οι θαρραλέοι βρασιώτες έπιασαν 8 από τους 9 γιγάντες. Ύστερα πιάσαν και τον τελευταίο, τους δόσανε και τους πήγαν σε ένα λόφο στην Αγγλία και τους ταιγαν καγκουριε.

Η περίληψη του 22^{ου} κεφαλαίου

Η ώρα του ταΐσματος

Όσο κρατούσε η επιχείρηση της βύληψης
τον απέριτων γυόντων ο υπόδητος στρατός
έφτασταν την μεγάλη τρύπα που θα ήθελαν
οι μεγάλοι γιγάντες. Όταν είχαν φτάσει τους
ένδεισαν στην μεγάλη τρύπα, ο στρατός
δούλενε ένα αλόικηρο βράδι, ο
ΚΦΓ ανέφευκε και πρόευνε να τους
ταΐζουν μόνο καμαούρια και έτσι
έγινε

Η περίληψη του 23^{ου} κεφαλαίου

Ο ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ

Η βασίλισσα υδονείσε τους
Βασιλιάδες, Πρόεδρους, Πρωθυπουργούς και
Κυβερνήτες

Οι Βασιλιάδες έδωσαν ένα δώρο
για τον ΜΦΓ και στην Εύφη.

Ο κυβερνήτης της Ινδίας έστειλε
στο ΜΦΓ έναν έδεφοντα, καθαρό.

Ο Βασιλιάς της Αραβίας έστειλε
μια καμήλα.

Ο Λάμα του Θιβέτ τους έστειλε
ένα λάμα.

Η Γαλλία τους έστειλε εκατό Γάλλους

Ο Παναμάς ομορφα καρέλα

και τέλος ο Βασιλιάς του Σουδάν
ένα χαρμάτι βαρέλι με γλυκόφινο
χοιρίνο.

Ο ΜΦΓ μετά που τελείωσε
όλα αυτά σκέυτηκε πως έπρεπε
να δειν βιβλίο αλλά τρένοταν
τόσο πολύ που έγραψε ένα άλλο
ονομα που λεχόταν Ρόαλντ Μπάλ
και αυτό που διαβάσες είναι το
βιβλίο που,

Η περίληψη του τελευταίου κεφαλαίου

Εδώ βλέπουμε να υπάρχουν στοιχεία αρκετά λεπτομερή, που δε θα έπρεπε να υπάρχουν σε μια περίληψη. Οι μαθητές, όμως, σκέφτηκαν πως, αφού θα παρουσιάσουν τις περιλήψεις τους στους μικρότερους μαθητές, θα ήταν εντυπωσιακό να ακούσουν για όλα αυτά τα δώρα που έλαβαν οι πρωταγωνιστές.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Μια ύπνητη εξαπατήση.

Χτες τα μεσάνυχτα στο κεντρικό
ορφανοστάσιο Αθηνών, εξαπατήθηκε κορί-
τσι ονόμαζοι Σόφη. Τηλεφωνήθηκε μαζί



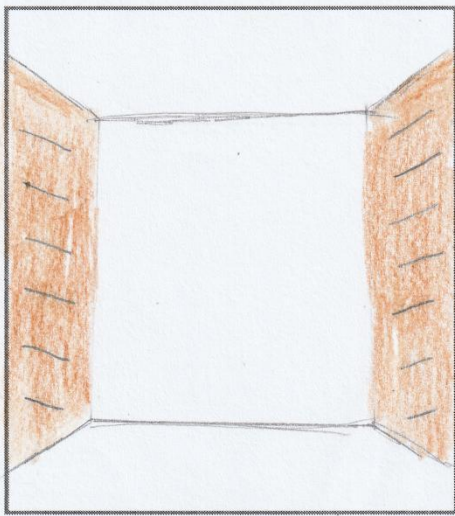
το σπίτι η Αγγλική
αστυνομία για την
εξαπατήση ενός κορί-
τσιού από ορφανοστάσιο,
άρχισαν οι φήμες. Το
κορίτσι είχε όμορφα
μαλλιά και μια
έδρα στο απόθεμα καρδιάς.

Την ημέρα που εξαπατήθηκε φορούσε
ένα ποσό φόρεμα Αν την δειτε εντε-
κοινωνιστε στο 1055.

Medira Λιτσάι

Εργασία 1^η

Η εξαφανισμένης κοριτσάκι σε αεροπλάνο
εξαφανίστηκε ένα δεκάχρονο κοριτσάκι
στο κεντρικό αεροπλάνο της Ασίας
Ειρήνης.



Το προηγούμενο
βράδυ η διεύθυντρα
του αεροπλάνου είδε
ότι λείπει το κρεβάτι
και ότι είναι ανοιχτό
το παράθυρο. Η διεύθυντρα
του αεροπλάνου πίστευε
πως το έβαλε γιατί δεν
επιβίβη και πάλι κολά στο αεροπλάνο. Η διεύ-
θυντρα κάλεσε στο 10-65 για τη δε-
κάχρονη άση. Η αστυνομία πήρε αποτυ-
ποματά των στο δωμάτιο της άση
αλλά δεν βρήκανε άση.

Συνέντευξη: Ανεζίνα Κολωάκη
Από την εφημερίδα Ανεξάρτητες Πατάτες

Εργασία 2η

Η εξαγωγή ενός κοριτσιού σε ορφανοτροφείο

Εξαγωγή ενός κοριτσιού σε ορφανοτροφείο
Σύμφωνα με το βιβλίο, ίσως τα παιδιά
το έκαναν ή Σύμφωνο από το δικαίωμά τους.

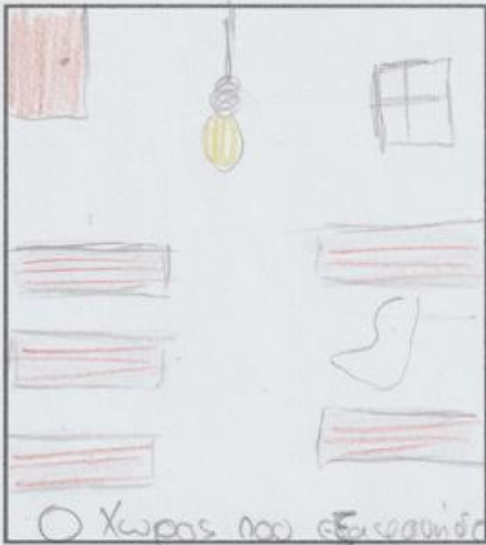


Ίσως δεν περνάει καλά
και το έκαναν. Το δικαίω-
μά τους ήταν με σταθμό
ναύαρχο και το κρεβάτι
χωρίς στρώμα! Όσοι
έχουν πληροφορίες τηλεφώ-
νεύστε στο 100 ή στην
αдресη δράση!

Γιώργος Μέντης

Η Εξομάλυνση της Ζώνης

Χαθίκε μια κορμίστακη που το δευ-
 τέρη και έφινε από το οφθαλμοσκόπιο.
 Χτες το βράδυ χαθίκε από το οφθαλμοσκόπιο



ενα μικρό κορμίστακη από-
 του δρυοσκόπιο με γυαλιά
 και με τις κορμίστακες.
 Λογς το οφθαλμοσκόπιο
 το εδέρη του κορμίστακη
 και αναπαύσε να παει
 να παει τους συκκιω-
 της και οπλοσκόπιο της

Ο Χωρος που εξομαλύνθηκε
 πρέπει να καθαρισε τις αρες να πασαν
 διαει εκρος ότι ήσαν ασηκτο το
 παραθυρο ελκίνο και το μαξίδαρι
 της και από το κρεβατιου της.
 Οποιος αν δει παρακατω να καλεση τις
 αρες η SOS 24454

Η Επένδυση «Μυστική του Κόσμου»
 Αγγελος Βαρουκίης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ



Οι εργασίες των μαθητών γράφτηκαν, όπως βλέπουμε, σε χαρτί με το σχέδιο ενός βάζου, όπως αυτά που χρησιμοποιούσε ο Μ.Φ.Γ. για να αποθηκεύει τα όνειρα που έπιανε. Έτσι, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να «φυλακίσουν» τα δικά τους όνειρα, όπως ακριβώς και ο ήρωας της ιστορίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

	Α
	Β
	Γ
	Δ
	Ε
	Ζ
	Η
	Θ
	Ι
	Κ
	Λ
	Μ
	Ν
	Ξ
	Ο
	Π
	Ρ
	Σ
	Τ
	Υ
	Φ
	Χ
	Ψ
	Ω
• Ανδροτοφικός → Ανδροτοφικός, αυτός που τρώει ανδρώτους	
• Αιφοτεφροκίλας = ένας χιτάντας προφρός	
• Ανασοφίρική → Κάτι που σου φέρνει ανασοφία	
Αεροστράκα στρώκες = κλανιά	
Αποστροφιάζει = του φαίνεται άσχημο	
αρωστιαίρικο = αρωστό	
ατοφραυνέζικα = χιλώσα που δεν κατατάσσεται.	
Αρτινορος = νόρος στο αυτί.	
Αλαλάιμ = Τρελά	
Αλατοφέρνει = κάνει γύρους	
ανδιασφίρα = ανδιασφίρα	

αλογότερο = φτερό αλόγου

Βροχίτιδα = βροχίτις

απόπλυμα = απόβλημα, απόβρασμα

ανακάρωμα = ανακάρωμα

Αναρρωραχίτιδα = (βροχίτις)

αποκοτιάριμα = αμφισβήτηση

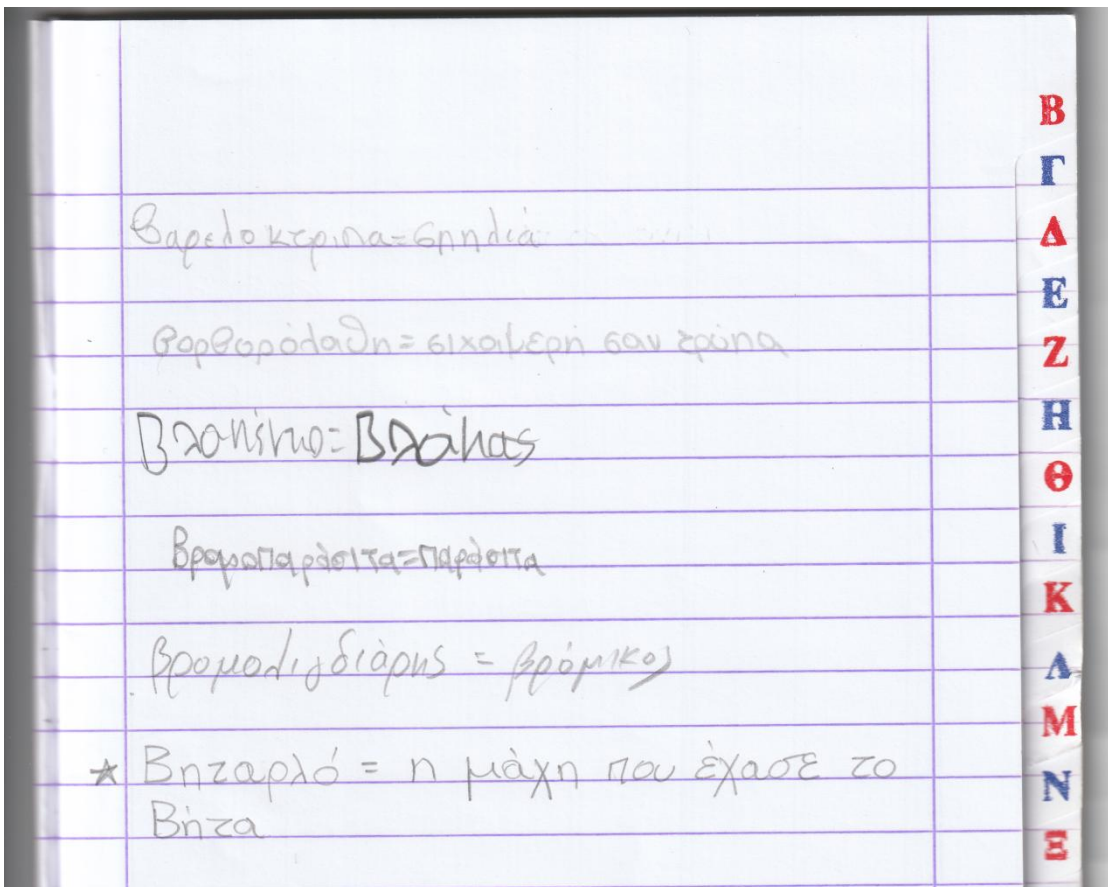
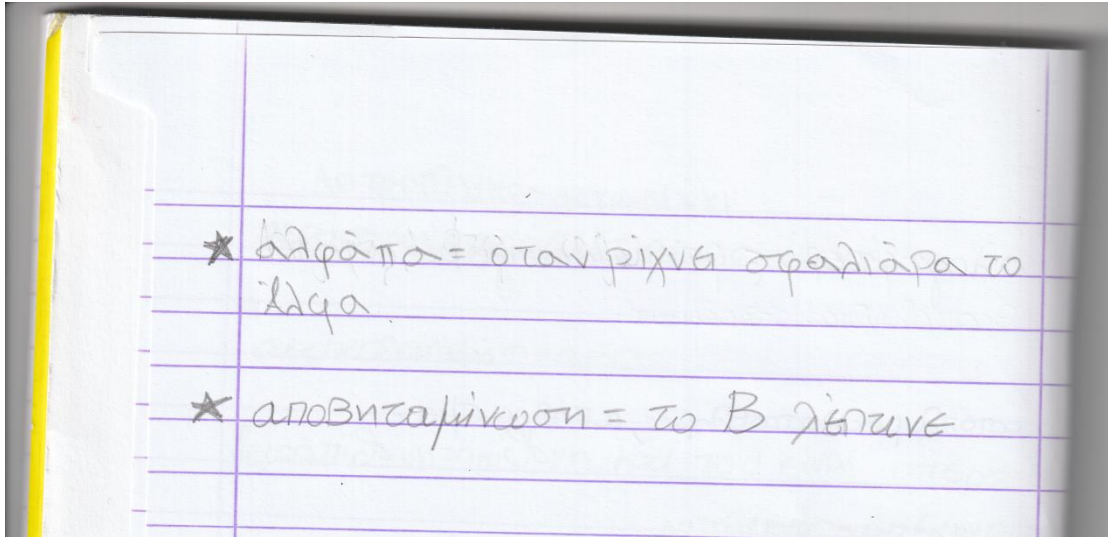
αγορακάκια = αγορά

Αρθρωτο φάρμακο = Αρθρωτο που

δίνει φάρμακο για αίμα

* αλφαικές = οι φακές που τρώει το
Άλφα.

* αλφαριθμητική = όταν πρνάει ο λέμος
του Άλφα



Γαργαλιέριμα = Γαργαλιές, όταν είναι μέρος του σώματος γαργαλιέται.

Γοράτο = χεράτο

Πεδιοδέτατο = πολύ χελίο

Γοττεύτερο = γοττεύτικο

Γιγαντοκινήσι = κινήσι για τους γίγαντες

Γιγαντοφάγε = φάγω για γίγαντες

Γραβοί = αυτοί που δεν βλέπουν

Γουραναίωα = γουράνια

• Γιγαντοσκοτώτρας = Αυτός που σκοτώνει γίγαντες

Χαλοπούλιςια = χελσι χαλοπούλις

★ Γάφρα = Γάφα και Άφρα Α

Γ
Δ
Ε
Ζ
Η
Θ
Ι
Κ
Λ
Μ
Ν
Ξ
Ο
Π
Ρ
Σ
Τ
Υ
Φ
Χ
Ψ
Ω

• Κανιβέρος → Κανιβόρος, αυγός που τρώει ανθρώπους και είναι ατηλιτικός.

• Καραμπουζοκλήσις = Μάγκας, Πατέμορφος

• Κοκαδοκασίφας - Κοκαδοκασίφας, αυγός που βράζει τα κόκκαλα.

• Καρχαρία = είδος λαχανικού όπου κρυφτεί στην Πιθανοχώρα.

Κοτβαντό λάθος = Πολύ μεγάλο λάθος

Κόδακα = κόκαδα

Καιροκόποι = αυτοί που εκλεττεύονται καταστροφές.

Καγκουρό = κογκουρό

Καβαδοκιάδαφο = ζαχαροκάτοφο

Καζβερίδες = καζαρίδες

Κ
Λ
Μ
Ν
Ξ
Ο
Π
Ρ
Σ
Τ
Υ
Φ
Χ
Ψ
Ω

· χλαπακίζει → χλαπακιάσει να φάει.

Χαράδωφο = χαρά που δίνει

Χαζοκαυβεντόσπιτο = τα κλουβια στο χωρο-
δικό κήπο

Χλαπακίζει = τρώει

Χασμηνουρδες = ανουσιες

Χειροπέδιασ = μου έβαλε χειροπέδες

★ Χέψηλον = Χ και έψηλον Χ

X

Ψ

Ω

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII





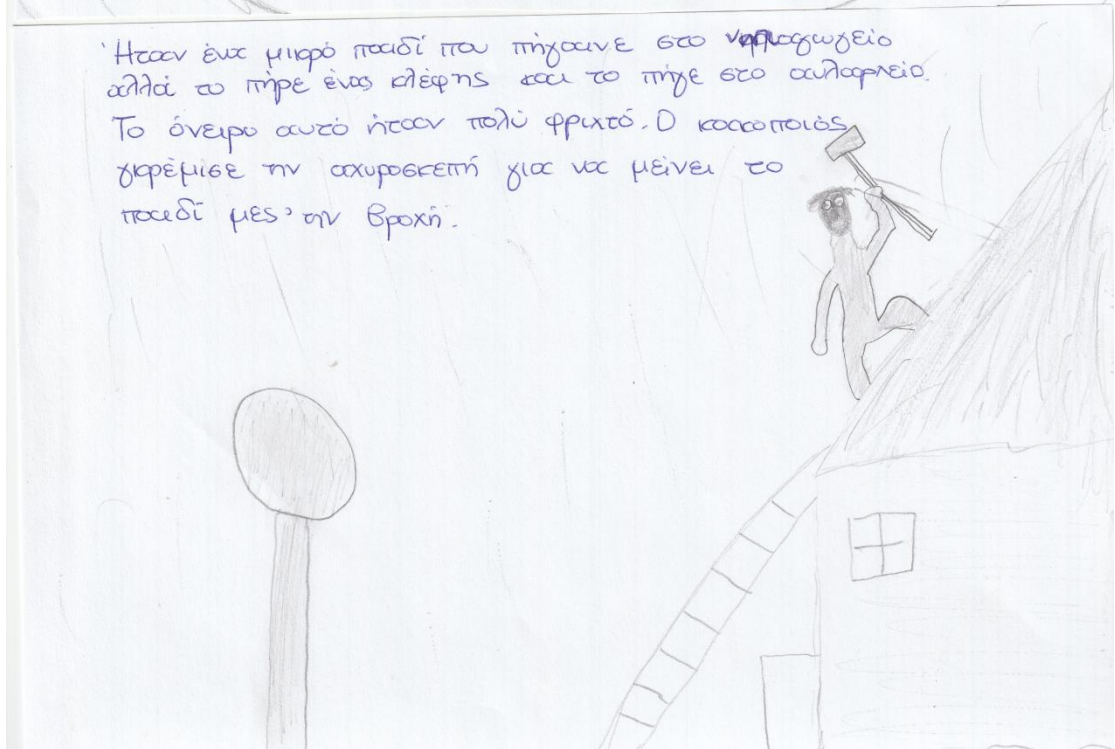
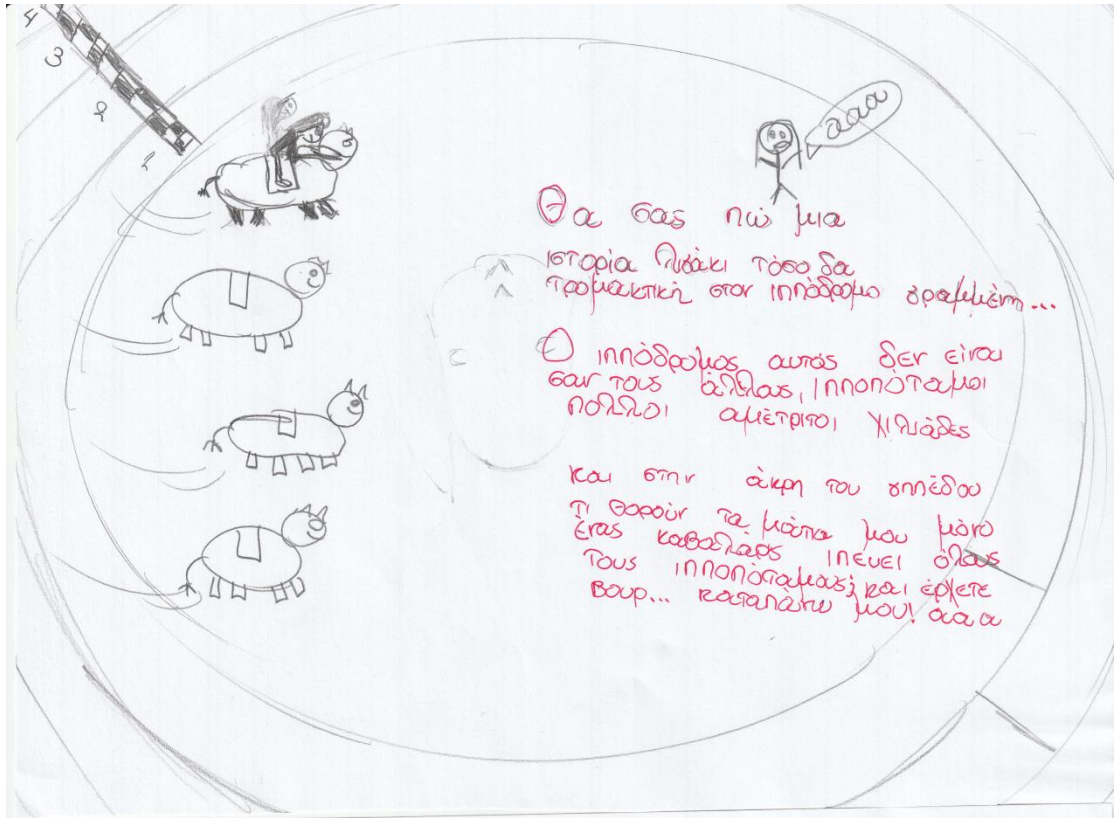




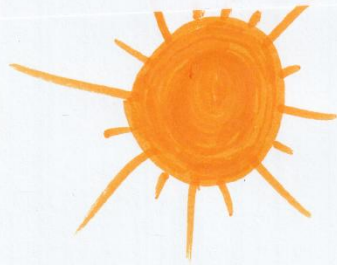


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII

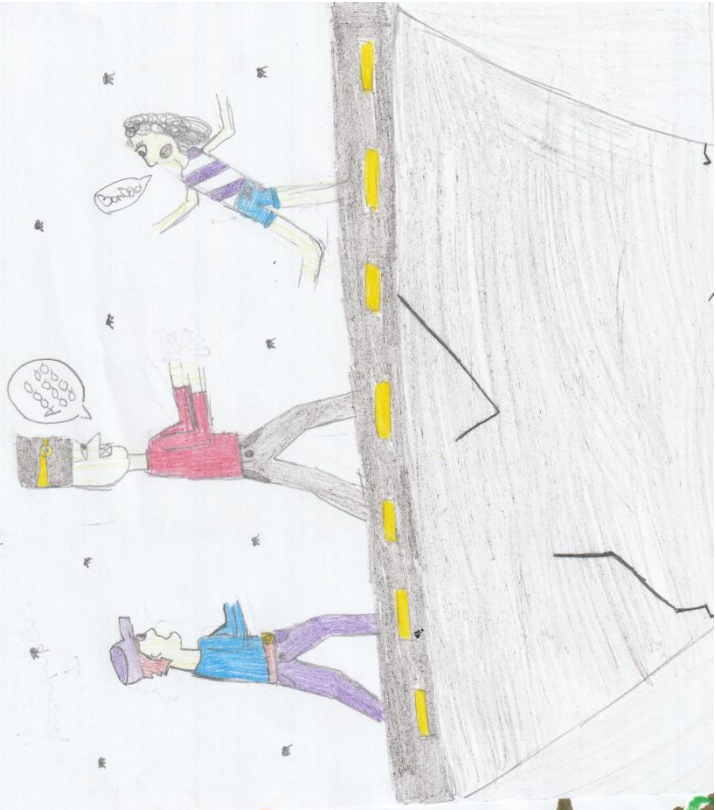




Η οχτένισση Αρελίνα βιάζεται
 ότι στην Αγγλία οι
 παιγίερ κυνγιτάς
 με ένα αζπιό κερκκαφός
 τρω την κυνγιδαί ανο ρισω
 με ένα μάτινο κερκκαφός.



Στην κατατοροί της ηης
 Ένας κέρκκας κερκκαφός
 Επρόσω κερκκαφός τον κερκκαφός
 Μεγί με τον κερκκαφός
 Η κερκκαφός του κερκκαφός
 με και η κερκκαφός του κερκκαφός
 κερκκαφός και κερκκαφός κερκκαφός



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΧ



Ομάδα 1- εργασία 1/3



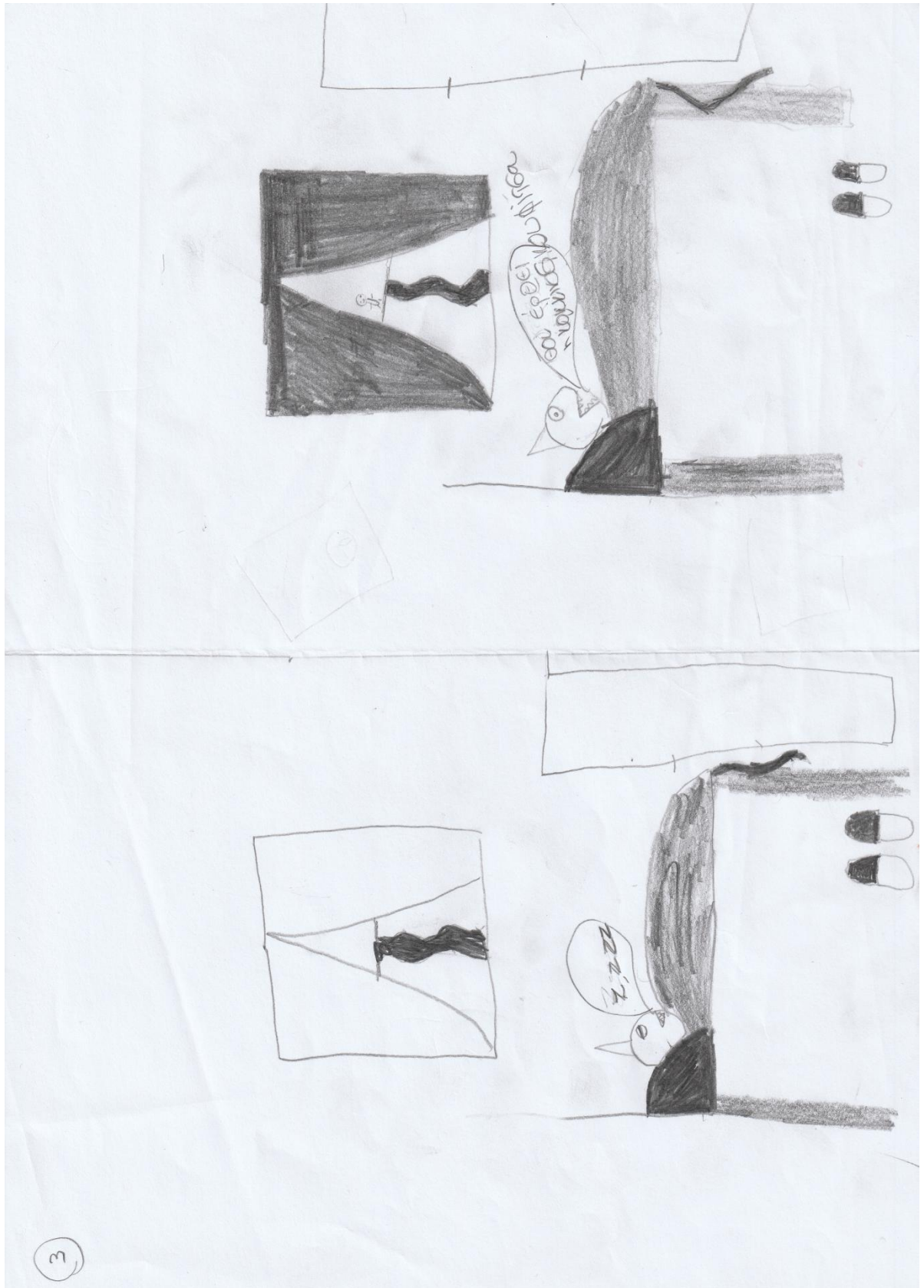
Ομάδα 1- εργασία 2/3



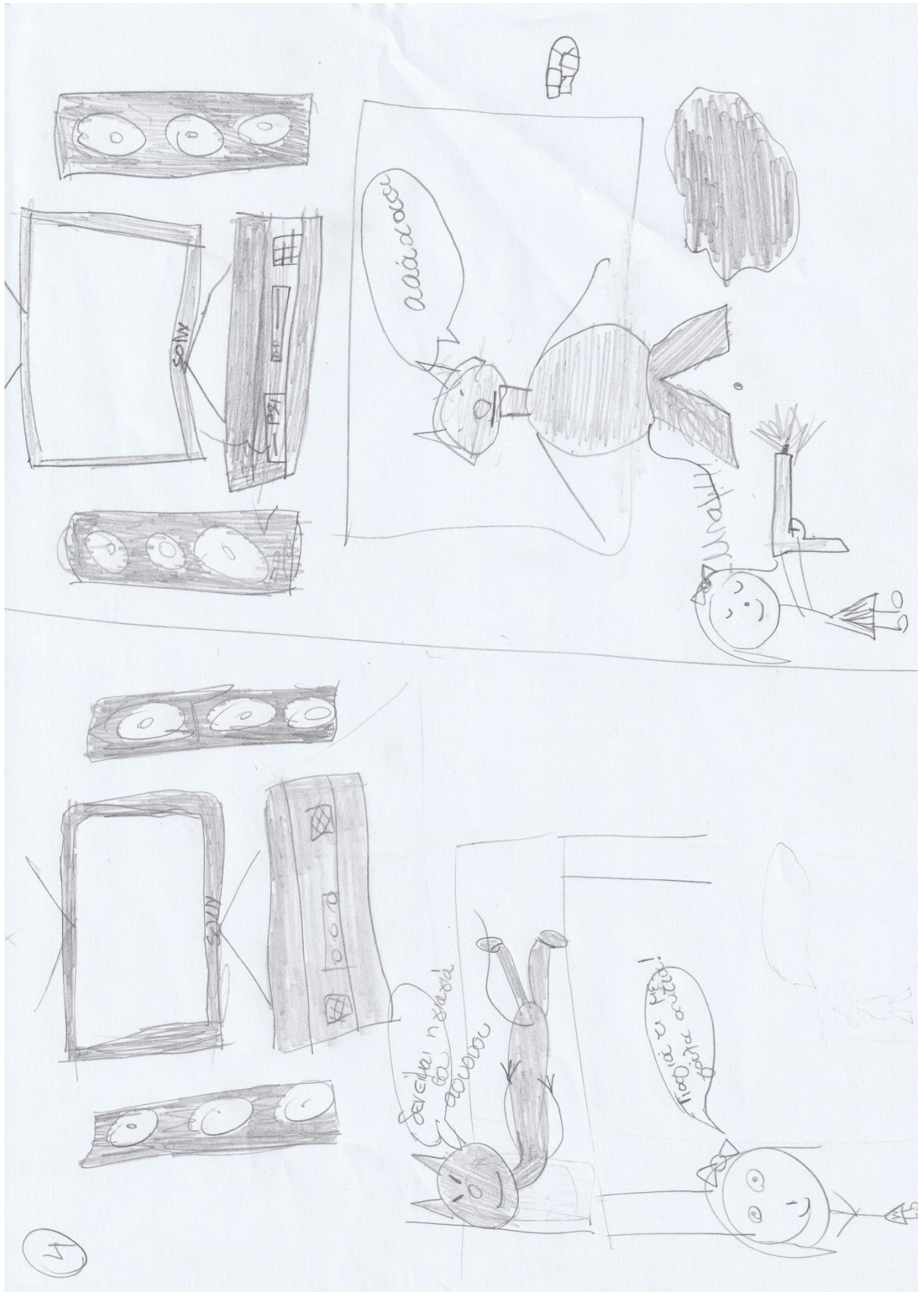
Ομάδα 1- εργασία 3/3



Ομάδα 2- εργασία 2/4



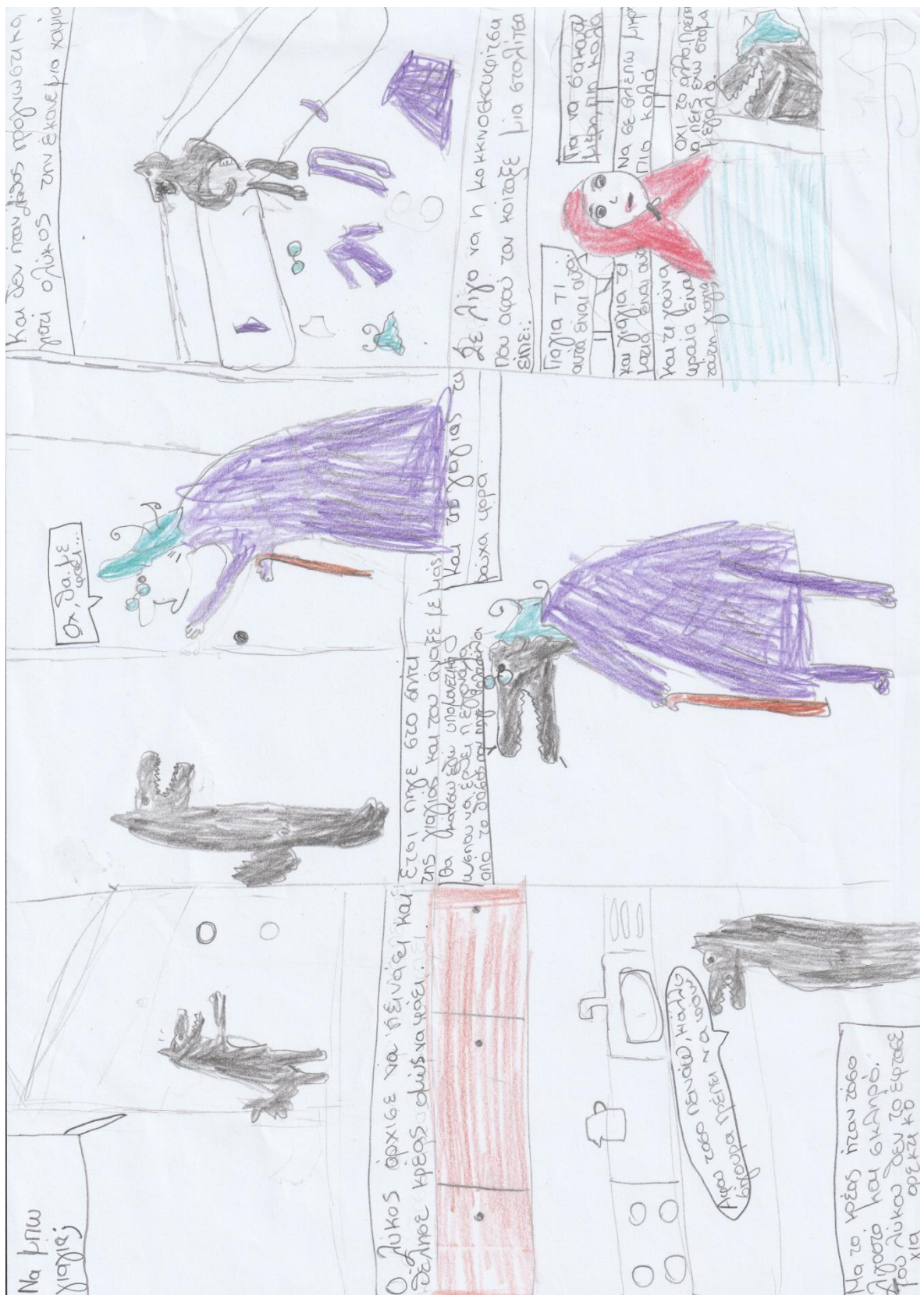
Ομάδα 2- εργασία 3/4



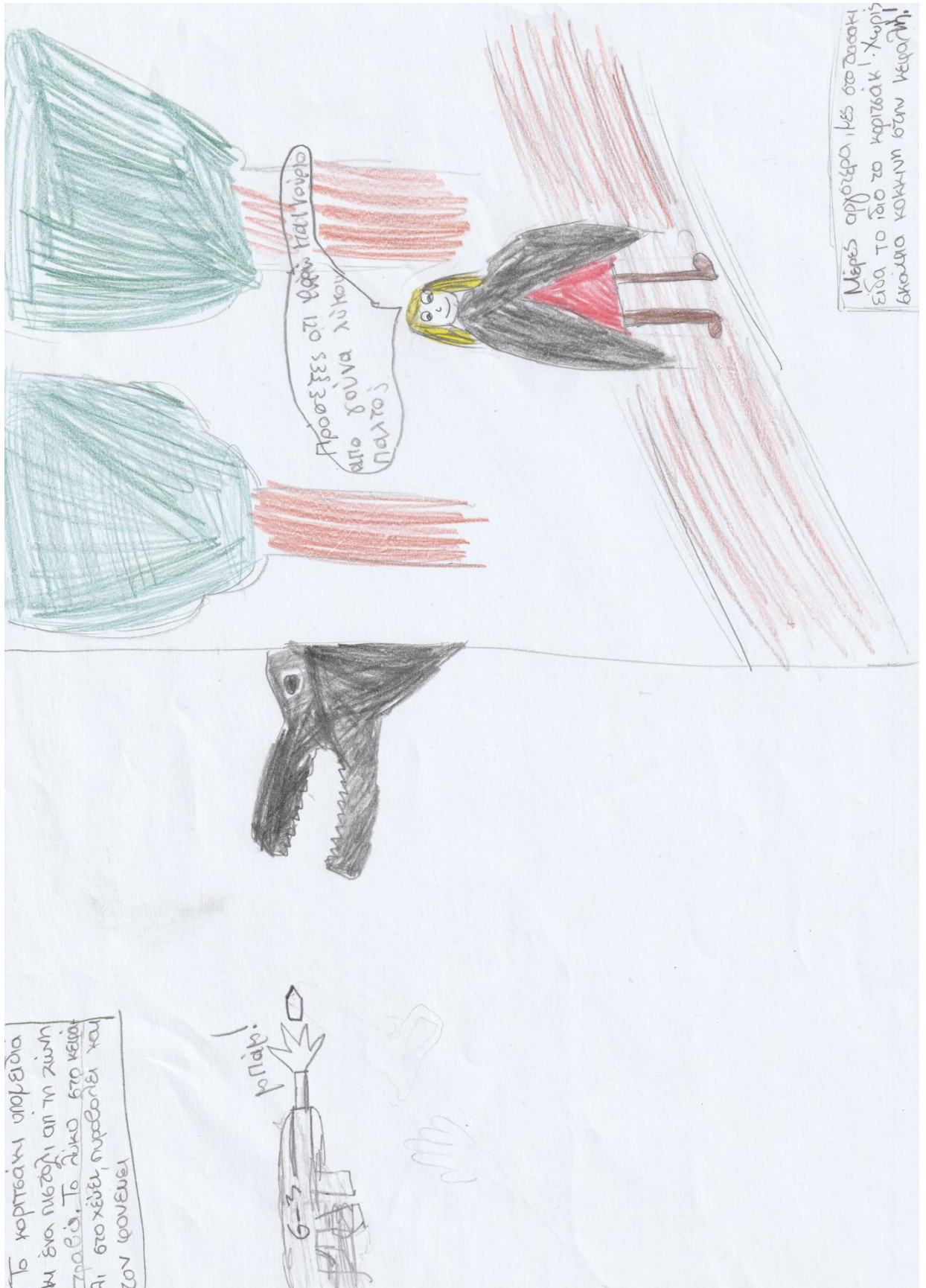
Ομάδα 2- εργασία 4/4



Ομάδα 3- εργασία 2/3



Ομάδα 4- εργασία 1/2



Ομάδα 4- εργασία 2/2

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Χ

Η συνέχεια για τη Νιου ήταν θυμαραβτική.
Βρέθηκε σε μια μεγάλη φάρμα μέσα χω-
ριό 137 κιλ. από το Λονδίνο. Και αν θέλετε
να μάθετε πως έγινε θα σας πω.

Ο κύριος Έντ πήγε ~~στην~~ επίσκεψη στη
αδερφή του στη φάρμα της. Και ήθελε
να κρατάει κότε και όχι να πάει με άδεια
χέρια. Γι' αυτό πήρε ένα κουτί χυμιά και
για ~~την~~ ανήψια μια χελωνίτσα. Χαλά ματέ
ψατε. Αγόρασε τη Νιου για κατκίδιο.

Τα ανήψια τρελάθηκαν από τη χαρά τους.
Είχαν τη Νιου στον τεράστιο κήπο και έ-
νανε βόλτα όλη μέρα. Έπρωξε αυτά μαρούλια
που είναι και βιολογικά και της άρεσε να
κοιμάτε στη σκιά από τα φύλλα των δέντρων.

Πέρασε μία ζωή πολύ ~~ευχ~~ ευτυχισμένη
στη φύση με καλή παρέα!

AT

Σε αυτή τη συνέχεια της ιστορίας, η χελώνα καταλήγει σε μια φάρμα όπου ζει ευτυχισμένη και τρέφεται με βιολογικά μαρούλια, που, προφανώς, είναι καλύτερα για την υγεία της.

Η χελώνα 6 ναιήμερο ο Ρόμπι. Τον αγόρασαν
2,3 μέρες μετά. Ο μπαμπάς του Τζώρτζ τον
αγόρασε για τα γενέθλια του. ~~Και~~ Ο
Τζώρτζ ήθελε πολύ γιατί ήθελε πάντα
να έχει καττίδιο. Και σιχχημένα μια χελώνα.
Διάλεξε κάθε πρωί 2 φύλλα ολόφρεσ-
το μαρούλι και τον τάζει. Μετά από
το σχολείο χέμιζε μια λεκάνη νερό και
τον έκανε μπάνιο. Το βράδυ ξανά μαρου-
λί και τον χάζεβε στο καβούκι ^{για} να
κηθεί.

Ο Ρόμπι ήτανε όσο εφτυχισμένος και ο
Τζώρτζ Ματθί και όλες οι χελώνες να ήτανε
τόσο χαρούμενες!!!

THE END!!

Σε αυτή τη συνέχεια της ιστορίας η χελώνα κάνει χαρούμενο ένα παιδί που πάντα επιθυμούσε να αποκτήσει μία. Μαζί περνούν όμορφες στιγμές.

Κατάλογος Λογοτεχνικών βιβλίων για τη ΣΤ δημοτικού

Ο παρακάτω κατάλογος λογοτεχνικών βιβλίων για τη ΣΤ' τάξη, ταξινομημένος ανά διδακτικό αντικείμενο, αποτελεί μια πρόταση, εν είδει βοηθήματος, προς τον συνάδελφο εκπαιδευτικό που επιθυμεί να οργανώσει ένα παιχνίδι συνανάγνωσης μέσα στη σχολική τάξη. Ο κατάλογος αυτός είναι προσαρμοσμένος στα διδακτικά αντικείμενα και την ύλη της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Για κάθε μάθημα, δηλαδή, της συγκεκριμένης τάξης, προτείνονται ορισμένα λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να χρησιμοποιήσει, για να συνοδεύσει, να εμπλουτίσει ή ακόμα και να επεκτείνει τη διδασκαλία του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου.

Από την πληθώρα των λογοτεχνικών βιβλίων που ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει και να εντάξει στην καθημερινή σχολική πράξη, παρακάτω παρατίθενται εκείνα, τα οποία συμφωνούν με τα προσωπικά, παιδαγωγικά και αισθητικά κριτήρια της γράφουσας. Επομένως, οι παρακάτω λογοτεχνικές επιλογές είναι καθαρά ενδεικτικές και δεν εξαντλούν τις προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο. Ορισμένα από τα βιβλία επιλέχθηκαν γιατί ενισχύουν το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων, ενώ άλλα διότι θεωρήθηκε πως μπορούν να συμπληρώσουν τα κενά και τις παραλείψεις των σχολικών εγχειριδίων. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να τα χρησιμοποιήσει για να συνοδεύσει με λογοτεχνικές αφηγήσεις τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα, ή μπορεί να προτείνει ορισμένα από αυτά στους μαθητές του για εξωσχολική ανάγνωση.

Στον παρακάτω κατάλογο δεν υπάρχουν προτάσεις που να αφορούν στο μάθημα της Γλώσσας, για δύο κυρίως λόγους. Αρχικά, το μάθημα της Γλώσσας είναι αυτό που έχει κατεξοχήν συνδεθεί με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, οπότε η ανάγνωση οποιουδήποτε βιβλίου θα μπορούσε να ενταχθεί μέσα στα πλαίσια του Γλωσσικού μαθήματος. Ο σημαντικότερος λόγος, όμως, είναι ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στο τέλος της κάθε ενότητας προτείνουν μια λίστα από λογοτεχνικά βιβλία που σχετίζονται με το κεντρικό θέμα της ενότητας. Ως εκ τούτου, οι αντίστοιχες προτάσεις για το συγκεκριμένο μάθημα μοιάζουν περιττές.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν διαφορετικοί τύποι βιβλίων, με στόχο να καλυφθούν σε όσο γίνεται μεγαλύτερο βαθμό οι παιδαγωγικές ανάγκες και τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Επιλέχθηκαν, επίσης, βιβλία για έμπειρους αναγνώστες και βιβλία μικρότερα σε έκταση για αρχάριους αναγνώστες ή για μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Θρησκευτικά:

- | |
|---|
| • Δέλτα Πηνελόπη, <i>Η ζωή του Χριστού</i> , Ύψιλον, 1991 |
| • Dickens Charles, <i>Σκρουτζ</i> , μτφ. Χ. Γιαννακοπούλου, Πατάκης, 2012 |
| • Dickens Charles, <i>Χριστουγεννιάτικη Ιστορία</i> , μτφ. Μ. Παππά, Παπαδόπουλος, 2003 |

Γεωγραφία:

- | |
|---|
| • Verne Jules, <i>Από τη γη στη σελήνη</i> , μτφ. Α. Πιπίνη, Παπαδόπουλος, 2007 |
| • Verne Jules, <i>Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες</i> , μτφ. Μ. Παππά, Παπαδόπουλος, 2003 |
| • Adams Simon, <i>Οι μεγάλες εξερευνήσεις και ανακαλύψεις</i> , μτφ. Ε. Πετροπούλου, Κ. Ηλιοπούλου, Ίριδα, 2000 |

Μαθηματικά:

- | |
|---|
| • Enzensberger Hans Magnus, <i>Το πειραχτήρι των αριθμών</i> , μτφ. Μ. Αγγελίδου, Ψυχογιός, 2000 |
| • Τριβιζάς Ευγένιος, <i>Διακοπές με τον Ευγένιο Τριβιζά στο νησί των πυροτεχνημάτων. Το κλεμμένο ηφαίστειο</i> , ΣΤ' δημοτικού, τεύχος 1 ^ο Πατάκης, 1997 |
| • Τριβιζάς Ευγένιος, <i>Διακοπές με τον Ευγένιο Τριβιζά στο νησί των πυροτεχνημάτων. Ο χρυσός χαρτοπόλεμος</i> , ΣΤ' δημοτικού, τεύχος 2 ^ο , Πατάκης, 1997 |
| • Τριβιζάς Ευγένιος, <i>Διακοπές με τον Ευγένιο Τριβιζά στο νησί των πυροτεχνημάτων. Ο δεκανέας Παραδέκας</i> , Ε' δημοτικού, τεύχος 1 ^ο , Πατάκης, 1997 |
| • Τριβιζάς Ευγένιος, <i>Πανικός στη χώρα της Γεωμετρίας</i> , Μεταίχμιο, 2012 |
| • Frabetti Carlo, <i>Καταραμένα Μαθηματικά</i> , μτφ. Κ. Ηλιόπουλος, Opera, 2004 |

Φυσική:

- | |
|--|
| • Parizi Anna, <i>Μαγικοί αριθμοί και ταξιδιάρικα αστέρια</i> , μτφ. Β. Ζεύκη, Καστανιώτης, 2003 |
| • Lennard Kate, <i>Χώνεψη</i> , μτφ. Ν. Γιατράκου, Πατάκης, 2009 |
| • Lennard Kate, <i>Μάτια</i> , μτφ. Ν. Γιατράκου, Πατάκης, 2009 |

• Parker Steve, <i>Η πρώτη μου εγκυκλοπαίδεια του ανθρώπινου σώματος</i> , μτφ. Δ. Γκισιάκης, Μαλλιάρης Παιδεία, 2010
• Beigel Christine, Korkos Alain, <i>Το βιβλίο των + και των -</i> , μτφ. Π. Γαβριηλίδου, Μίνωας, 2012
• Beigel Christine, Korkos Alain, <i>Το βιβλίο των Αν</i> , μτφ. Π. Γαβριηλίδου, Μίνωας, 2011
• Bailey Jacqui, <i>Απαντήσεις σε ερωτήσεις εφήβων</i> , μτφ. Β. Χωρεάνθη, Άγκυρα, 2004

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή:

• Dahl Roald, <i>Ματίλντα</i> , μτφ. Κ. Κοντολέον, Ψυχογιός, 1990
• Winchester Kent, Beyer Roberta, <i>Τι στο καλό να κάνεις όταν οι γονείς σου χωρίζουν</i> , μτφ. Κ. Σεργίδου, Κέδρος, 2003
• Σαρή Ζωρζ, <i>Το ψέμα</i> , Πατάκης, 2011
• Τριβιζιάς Ευγένιος, <i>Η τελευταία μαύρη γάτα</i> , Μεταίχμιο, 2012

Ιστορία:

• Schmitt Eric- Emmanuel, <i>Το παιδί του Νώε</i> , μτφ. Ι. Πετρίδου, Opera, 2007
• Boyne John, <i>Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα</i> , μτφ. Α. Μοσχονά, Κέδρος, 2006
• Ζέη Άλκη, <i>Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου</i> , Μεταίχμιο, 2011
• Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου Λότη, <i>Ο καιρός της σοκολάτας</i> , Πατάκης, 2007
• Frank Anne, <i>Το ημερολόγιο</i> , μτφ. Ρ. Χατχούντ, Πατάκης, 2000
• Folman Ari, <i>Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ</i> , εικονογράφηση D. Polonsky, μτφ. Μ. Ντεκάστρο, Πατάκης, 2017
• Σαρή Ζωρζ, <i>Τα γενέθλια</i> , Πατάκης, 2011
• Μανδηλαράς Φίλιππος, <i>Η εξέγερση του Πολυτεχνείου</i> , Παπαδόπουλος, 2012 (για μικρότερους μαθητές)
• Μανδηλαράς Φίλιππος, <i>Κωνσταντίνος Κανάρης</i> , Παπαδόπουλος, 2012 (για μικρότερους μαθητές)
• Μανδηλαράς Φίλιππος, <i>Γεώργιος Καραϊσκάκης</i> , Παπαδόπουλος, 2014 (για μικρότερους μαθητές)
• Μανδηλαράς Φίλιππος, <i>Οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι του Μεσολογγίου</i> , Παπαδόπουλος, 2014 (για μικρότερους μαθητές)
• Ηλιού Λίτσα, <i>Αρματολοί και Κλέφτες</i> , Μίλητος, 2002
• Βενέζης Ηλίας, <i>Αιολική γη</i> , Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 2006

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πρωτογενείς πηγές:

- **Atwood, M.**, «Happy Endings», στο *Murder in the Dark*, Coach House, 1983
- **Carroll, L.**, *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*, μτφ. Μ. Παππά, Παπαδόπουλος, 2007
- **Carroll, L.**, *The tangled tale*, Macmillan and Co, 1885
- **Dahl, R.**, *Άνω Λεχ*, μτφ. Χ. Γιαννακοπούλου, Ψυχογιός, 2010
- **Dahl, R.**, *Ο Πέλης, η Πάρδαλη κι εγώ*, μτφ. Χ. Γιαννακοπούλου, Ψυχογιός, 2010
- **Dahl, R.**, *Τα παραμύθια ανάποδα*, μτφ. Ο. Λαζοπούλου, Ποταμός, 2004
- **Dahl, R.**, *Σόλο Πορεία*, μτφ. Ο. Λαζοπούλου, Ποταμός, 2004
- **Dahl, R.**, *The Roald Dahl Treasury*, Puffin Books, 2003
- **Dahl, R.**, *Αγόρι*, μτφ. Ο. Λαζοπούλου, Ποταμός, 2003
- **Dahl, R.**, *Ντάνι ο πρωταθλητής του κόσμου*, μτφ. Α. Ανδρουτσοπούλου, Ψυχογιός, 1996
- **Dahl, R.**, *Η υπέροχη ιστορία του Χένρι Σούγκαρ*, μτφ. Κ. Κοντολέων, Ψυχογιός, 1995
- **Dahl, R.**, *Οι Μάγισσες*, μτφ. Κ. Κοντολέων, Ψυχογιός, 1992
- **Dahl, R.**, *The Magic Finger*, Collins, 1991
- **Dahl, R.**, *Ματίλντα*, μτφ. Κ. Κοντολέων, Ψυχογιός, 1990
- **Dahl, R.**, *Ο ΜΦΓ*, μτφ. Β. Μάστορη, Ψυχογιός, 1990
- **Dahl, R.**, *The BFG*, Puffin Books, 1984
- **Dahl, R.**, *Charlie and the chocolate factory*, Puffin Books, 1995
- **Defoe, W.**, *Ροβινσώνας Κρούσος*, μτφ. Α. Πιπίνη, Πατάκης, 2015
- **Δέλτα, Π.**, *Το Παραμύθι χωρίς όνομα*, Μεταίχμιο, 2013
- **Dickens, C.**, *Νττίβιντ Κόπερφιλντ*, μτφ. Τ. Καλογρίδου, Άγκυρα, 2011
- **Frabetti, C.**, *Καταραμένα Μαθηματικά- Η Αλίκη στη χώρα των αριθμών*, μτφ. Κ. Ηλιόπουλος, Opera, 2004
- **Giraudoux, J.**, *Suzanne et le Pacifique*, Grasset, 1980
- **Heller, C.**, *Snow White: The untold Story*, Birch Lane Pr, 1995

- **Rowling, J. K.**, *Ο Χάρι Πότερ και η Φιλοσοφική λίθος*, μτφ. Μ. Ρούτσου, Ψυχογιός, 1998
- **Τριβιζάς, Ε.**, *Αριθμητάρι με Γλωσσοδέτες*, Μεταίχμιο, 2013
- **Τριβιζάς, Ε.**, *Το Φτερωτό Αριθμητάρι*, Ψυχογιός, 2013
- **Τριβιζάς, Ε.**, *Οι Σαράντα Εφιάλτες*, Μεταίχμιο, 2012
- **Τριβιζάς, Ε.**, *Ο Πόλεμος της Ωμεγαβήτας*, Μίνωας, 2007
- **Τριβιζάς, Ε.**, *Τα Τρία Μικρά Λυκάκια*, Μίνωας, 1993
- **Tournier, M.**, *Vendredi ou la vie Sauvage*, Gallimard, 1988

Δευτερογενείς πηγές:

Θεωρία της Λογοτεχνίας

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- **Αγγελίδου, Ε., Τσιλιμένη, Τ. (επιμ.)**, *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, 2009
- **Δεγερμεντζίδης, Σ.**, *Μύθος και Πολυτροπικότητα: Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της Λογοτεχνίας*, Διδακτορική Διατριβή, Ρέθυμνο, 2011
- **Καλογήρου, Τζ., Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.)**, *Η λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, 2005
- **Καλογήρου, Τζ. Βησσαράκη, Ε.**, «Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της Λογοτεχνίας», στο *Η Λογοτεχνία στο σχολείο*, επιμ. Τζ. Καλογήρου, Κ. Λαλαγιάννη, Τυπωθήτω, 2005
- **Κωστίου, Κ.**, *Εισαγωγή στην ποιητική της ανατροπής. Σάτιρα, Ειρωνεία, Παρωδία, Χιούμορ*, Νεφέλη, 2005
- **Νικολουδάκη- Σουρή, Ε.**, «Η διδασκαλία του μυθιστορήματος: Θεωρητικές προϋποθέσεις», στο *Της Κρήτης... αφηγηματολογικές προσεγγίσεις*, Βιβλιοθήκη «Γιάννης Δανδουλάκης», 2003
- **Παπαντωνάκης, Γ., Αθανασιάδης, Η., Καπλάνογλου, Μ., Πολίτης, Δ.**, *Οι ιδέες των παιδιών για την Παιδική Λογοτεχνία*, Τόπος, 2010

- **Παπαντωνάκης, Γ.**, «Η «Συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt», στο *Οι ιδέες των παιδιών για την Παιδική Λογοτεχνία*, (επιμ.) Γ. Παπαντωνάκης, Η. Αθανασιάδης, Μ. Καπλάνογλου. Δ. Πολίτης, Τόπος, 2009
- **Παπαντωνάκης, Γ.**, *Θεωρίες Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και για νέους*, Πατάκης, 2009

Ξενόγλωσσες/ από μετάφραση βιβλιογραφικές αναφορές

- **Angenot, M.**, *Θεωρία της Λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές*, μτφ. Τ. Δημητρούλια, Gutenberg, 2010
- **Bakhtin, M.**, *Δοκίμια ποιητικής*, μτφ. Γ. Πινακούλιας, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 2014
- **Barry, P.**, *Γνωριμία με τη θεωρία- Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία*, μτφ. Α. Νάτσινα, Βιβλιόραμα, 2013
- **Barthes, R.**, *Η απόλαυση του κειμένου*, μτφ. Φ. Χατζηδάκη, Γ. Κρητικός, Ράππα, 1977
- **Bloom, H.**, *Ο Δυτικός κανόνας- τα βιβλία και τα σχολεία των εποχών*, μτφ. Κ. Ταβάρτζογλου, Gutenberg, 2007
- **Calvino, I.**, *Γιατί να διαβάζουμε τους κλασικούς;*, μτφ. Α. Χρυσοστομίδης, Καστανιώτης, 2003
- **Culler, J.**, *Λογοτεχνική θεωρία: Μια συνοπτική εισαγωγή*, μτφ. Κ. Διαμαντάκου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2013
- **Culley, J.**, «Roald Dahl- It's about children and it's for children- But is it suitable?», στο *Children's Literature in Education*, Vol. 22, Issue 1, 1991, σσ. 59- 73
- **Doderer, K.**, *Literarische Jugendkultur-Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland*, Juventa, 1992.
- **Doderer, K.**, *Klassische Kinder- und Jugendbücher*, Beltz, 1969
- **Eliot, T. S.**, *Επτά δοκίμια για την ποίηση*, μτφ. Μ. Λαϊνά, Γράμματα, 1982
- **Hutcheon, L.**, *A Theory of Parody. The teachings of Twentieth- century Art Forms*, University of Illinois Press, 1985
- **Ibsch, E.**, «Η λογοτεχνική πρόσληψη», στο *Θεωρία της λογοτεχνίας. Προβλήματα και προοπτικές*, επιμ. Μ. Angenot, Gutenberg, 2010

- **Iser, W.**, «Η προσκλητική δομή των κειμένων. Η απροσδιοριστία ως όρος της επίδρασης του λογοτεχνικού λόγου», στο *Η λογοτεχνική θεωρία του 20^{ου} αιώνα*, επιμ. Κ.Μ. Newton, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 2013
- **Iser, w.**, *The implied reader*, The Johns Hopkins University Press, 1974
- **Jauss, H. R.**, *Η θεωρία της πρόσληψης- τρία μελετήματα*, μτφ. Μ. Πεχλίβανος, Εστία, 1995
- **Kristeva, J.**, *Σημειωτική: recherches pour une sémanalyse*, Editions du Seuil, 1969
- **Kummerling- Meibauer, B.**, «Definition de Begriffs Kinderklassiker», στο *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*, Metzler, 2004
- **LacARRIER, J.**, *Αυτό το ωραίο σήμερα*, μτφ. Χ. Παπαδοπούλου, Χατζηνικολή, 1991
- **Newton, K.M. (επιμ.)**, *Η λογοτεχνική θεωρία του 20^{ου} αιώνα*, μτφ. Α. Κατσικερός & Κ. Σπαθαράκης, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 2013
- **Rose, M.**, *Parody: Ancient, Modern, Postmodern*, Cambridge University Press, 1993
- **Rosenblatt, L.M.**, *The Reader, the Text, the Poem,: The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press, 1978
- **Schaeffer J.**, *Qu'est 'ce qu' un genre littéraire*, Seuil, 1989
- **Schucking, L. L.**, *Η κοινωνιολογία του φιλολογικού γούστου*, μτφ. Τ. Κονδύλης, Κάλβος, 1970
- **Wittgenstein, L.**, *Tractatus Logico- Philosophicus*, μτφ. Θ. Κιστόπουλος, Παπαζήσης, 1978
- **Wittgenstein, L.**, *Φιλοσοφικές έρευνες*, μτφ. Π. Χριστοδουλίδης, Παπαζήσης 1977

Μελέτες για την παιδική Λογοτεχνία:

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- **Ακριτόπουλος, Α.**, «Το σύγχρονο παραμύθι του Ευγ. Τριβιζά: Μυθοπλασία και Λόγος», στο *Κείμενα*, τ.6., 2007

- **Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., (επιμ.)** *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, 2006
- **Γαβριηλίδου, Σ.,** «Τιτλοφόρηση και χιούμορ στην Παιδική Λογοτεχνία», στο *Δια-Κείμενα*, 2010, σσ. 39- 48
- **Γαβριηλίδου, Σ.,** *Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα*, University Studio Press, 2008
- **Δαμιανού, Δ., Οικονομίδου, Σ.,** *Αφηγήσεις που δεν τελειώνουν ποτέ*, Παπαδόπουλος, 2011
- **Ζερβού, Α.,** «Από τις ανατροπές του Μάη του '68 στις διαπολιτισμικές αναγνώσεις του 2018: Διαφηγηματικότητα και Ανανοηματοδότηση ενός κλασικού εικονοκειμένου της Mira Lobe», στο *Λογοτεχνία και διαπολιτισμικότητα*, επιμ. Σ. Γαβριηλίδου, υπό έκδοση
- **Ζερβού, Α.,** «Διαμορφώνοντας αναγνώστες στο Πανεπιστήμιο Κρήτης», στο *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία- Πραγματικότητα & Προοπτικές*, επιμ. Α. Κατσίκη- Γκίβαλου & Δ. Πολίτης, Διάδραση, 2013
- **Ζερβού, Α.,** «Δέκα γνωρίσματα του συγγραφέα Ε. Τριβιζά και δέκα δώρα του για τα παιδιά όλου του κόσμου», στο *Διαβάζω*, τ. 519, 2011, σσ. 106- 110
- **Ζερβού, Α.,** «Η διασκευή ad usum delphini», στο *Αφηγήσεις που δεν τελειώνουν ποτέ*, επιμ. Δ. Δαμιανού & Σ. Οικονομίδου, Παπαδόπουλος, 2011
- **Ζερβού, Α.,** «Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Συνανάγνωση και πνευματική ενηλικίωση», στο *Περί Παιδείας Διάλογος*, επιμ. Ι. Πυργιωτάκης, Β. Οικονομίδης, Πανεπιστήμιο Κρήτης: Σχολή Επιστημών Αγωγής, 2010
- **Ζερβού, Α.,** «Στην άλλη άκρη της κόκκινης κλωστής: Σημειώσεις για μια τυπολογία του τέλους», στο *Δια-Κείμενα*, 2010, σσ. 115- 126
- **Ζερβού, Α.,** «Ο σύγχρονος διαφωτισμός: επικαιρότητα και μετουσίωση του διδακτισμού σε ελληνικά και ξένα παιδικά βιβλία του καιρού μας», στο *Σύγχρονα κοινωνικά θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία*, επιμ. Τ. Τσιλιμένη, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2009
- **Ζερβού, Α.,** «Η Λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου, Τυπωθήτω, 2006

- **Ζερβού, Α.,** «Ελληνική αρχαιότητα, μύθος και κλασικό παιδικό βιβλίο», στο *Κείμενα*, τ. 4, 2006
- **Ζερβού, Α.,** «Εσωτερική εστίαση και (επαν)αφηγήσεις κλασικών για παιδιά και ενήλικες», στο *Σύγκριση*, τ.16, 2005
- **Ζερβού, Α.,** *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, Οδυσσέας, 1992
- **Καλλέργης, Η.,** *Προσεγγίσεις στην παιδική Λογοτεχνία*, Καστανιώτης, 1995
- **Καλογήρου, Τζ.,** *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης. Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτοπούλου, 1993
- **Κανατσούλη, Μ.,** *Μυστικά, Ψέματα, Όνειρα και άλλα*, University Studio Press, 2014
- **Κανατσούλη, Μ.,** *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*, University Studio Press, 2002
- **Κανατσούλη, Μ.,** «Χιουμοριστικοί χαρακτήρες και τύποι των παιδικών αναγνωσμάτων», στο *Διαβάζω*, τ. 336, 1994
- **Κανατσούλη, Μ.,** *Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου. Το αστείο στην παιδική λογοτεχνία*, Έκφραση, 1993
- **Κατσίκη- Γκίβαλου, Α.,** «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου, Τυπωθήτω, 2006
- **Κατσίκη- Γκίβαλου, Α.,** *Τύποι ήρωα στην ελληνική λογοτεχνία για παιδιά και για νέους*, Ανακοίνωση που εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Θαλής, 30/10/2013
- **Οικονομίδου, Σ.,** *Χίλιες και μία ανατροπές. Η νεότερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*, Πατάκης, 2011
- **Παπαδάτος, Γ.,** *Παιδικό βιβλίο και Φιλαναγνωσία*, Πατάκης, 2007
- **Πασχαλίδης, Γ.,** «Περί τίτλων», στο *Λόγου χάριν*, τ. 4, σσ. 73- 91, 1996
- **Πάτσιου, Β, Καλογήρου, Τζ. (επιμ.),** *Η δύναμη της Λογοτεχνίας: Διδακτικές προσεγγίσεις- αξιοποίηση διδακτικού υλικού*, Gutenberg, 2013
- **Πυργιωτάκη, Α.,** «Η παιδαγωγούσα δύναμη του Roald Dahl και η παρουσία του στη σχολική τάξη», στο *Η δύναμη της Λογοτεχνίας: Διδακτικές*

προσεγγίσεις- αξιοποίηση διδακτικού υλικού, επιμ. Β. Πάτσιου & Τζ. Καλογήρου, Gutenberg, 2013

- **Τριβιζάς, Ε.**, «Τα νήματα του χιούμορ στο μαγικό χαλί της φαντασίας», στο *Διαβάζω*, τ. 336, 1994
- **Χαβάκη, Ε.**, *Η διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο*, Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2015
- *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: Έργο τέχνης; Μέσο Αγωγής;*, Εισηγήσεις στο 'Α σεμινάριο του «Κύκλου Παιδικού Βιβλίου», 1987

Ξενόγλωσσες/ από μετάφραση βιβλιογραφικές αναφορές

- **Beckett, S.**, *Transcending Boundaries- Writing for a dual audience of children and adults*, Routledge, 1999
- **Benton, M.**, « Αναγνώστες, κείμενα, συγκείμενα», στο *Κατανοώντας τη λογοτεχνία για παιδιά*, επιμ. P. Hunt, Μεταίχμιο, 2009
- **Benton, M.**, «Children's responses to stories», στο *Children's Literature in Education*, Vol. 10, Issue 2, 1979
- **Boero, P., De Luca, C.**, *La letteratura per l' infanzia*, Laterza, 1995
- **Cameron, E.**, «McLuhan, Youth, and Literature: Part 1», στο *The Horn Book*, vol. 10, 1972
- **Corbett, P.**, *Έλα να φτιάξουμε μια ιστορία*, μτφ. Κ. Γεωργούλια, Πατάκης, 2014
- **Culley, J.**, «Roald Dahl- It's about children and it's for children- But is it suitable?», στο *Children's Literature in Education*, Vol. 22, Issue 1, 1991
- **Gadamer, H. G.**, *Truth and method*, μτφ. στα αγγλικά J. Weinsheimer & D. Marshall, Continuum, 2004
- **Genette, G.**, *Εισαγωγή στο αρχικείμενο*, μτφ. Μ. Πατεράκη- Γαρεφάκη, Εστία, 2001
- **Genette, G.**, «Structure and Functions of the Title in Literature», στο *Critical Inquiry*, vol. 15, n. 4, μτφ. στα αγγλικά B. Crampe, University of Chicago Press, 1988, σσ. 629- 720, διαθέσιμο και στον διαδικτυακό τόπο <http://www.jstor.org/stable/1343668> , ανάκτηση (10/06/2018)

- **Hunt, P. (επιμ.),** *Κατανοώντας τη λογοτεχνία για παιδιά*, μτφ. Χ. Μητσοπούλου, Μεταίχμιο, 2009
- **Hunt, P.,** *Children's Literature. An illustrated history*, Oxford University Press, 1995
- **Hunt, P.,** «How not to read a children's book», στο *Children's Literature in Education*, Vol. 26, 1995, p. 231- 240
- **Hunt, P.,** *Κριτική, θεωρία και παιδική λογοτεχνία*, μτφ. Ε. Σακελλαριάδου & Μ. Κανατσούλη, Πατάκης, 2001
- **Lerer, S.,** *Children's Literature. A reader's history from Aesop to Harry Potter*, University of Chicago Press, 2009
- **Lukens, R.,** *A Critical Handbook of Children's Literature*, Pearson Allyn and Bacon, 2007
- **Norton, D.,** *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού*, μτφ. Φ. Καπτσίκη & Σ. Καλαντζή, Επίκεντρο, 2007
- **Petzold, D.,** «Wish- fulfillment and Subversion: Roald Dahl's Dickensian Fantasy, Matilda», στο *Children's Literature in Education*, Vol.23, Issue 4, 1992
- **Propp, V.,** *Μορφολογία του παραμυθιού*, Καρδαμίτσας, 1991
- **Rees, D.,** «Dahl's Chickens: Roald Dahl», στο *Children's Literature in Education*, Vol. 19, Issue 3, 1988, σσ. 143- 155
- **Rodari, G.,** *Γραμματική της φαντασίας*, μτφ. Γ. Κασαπίδης, Μεταίχμιο, 2001
- **Spink, J.,** *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφ. Κ. Ντελόπουλος, Καστανιώτης, 1990
- **Styles, M.,** «Am I That Geezer, Hermia?- Children and "Great Literature"», στο *The Prose and the Passion- Children and their reading*, (επιμ) M. Styles, E. Bearne, V. Watson, Cassell, 1994, σσ. 36-54
- **Tournier, M.,** *Le vent Paraquet*, Folio, 1977
- **Vinas Valle, L.,** *De-constructing Dahl*, Cambridge Scholars Publishing, 2016
- **White, E. B.,** «The Art of the Essay No.1», στο *The Paris Review Interviews*, vol. IV, Picador, 2009, διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://www.theparisreview.org/interviews/4155/e-b-white-the-art-of-the-essay-no-1-e-b-white> , ανάκτηση 10/06/2018

- **Zipes, J.**, *Fairy Tales and the Art of Subversion: the Classical Genre for Children and the Process of Civilization*, Routledge 1988

Παιδαγωγική επιστήμη:

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- **Βρεττός, Ι., Καψάλης, Α.**, *Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρία, έρευνα και πράξη*, 2009
- **Μελανίτης, Ν.**, *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν εν Αθήναις*, Γρηγόρης, 1976
- **Μητακίδου, Σ., Τρέσσου, Ε.**, *Διδάσκοντας Γλώσσα και Μαθηματικά με Λογοτεχνία: Μια δημιουργική συνάντηση*, Παρατηρητής, 2002
- **Νικολουδάκη- Σουρή, Ε.**, «Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ως χώρος συνάντησης της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας του Τόπου», (υπό δημοσίευση), στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επιμ. Μ. Τσίγκρα, Γ. Πολάκης, Πρακτικά Διήμερου Συνεδρίου, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, 15-16 Μαΐου 2004, εκδ. Ο.Μ.Ε.Ρ.- Σύλλογος Εκπ/κων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ρεθύμνης, 2008
- **Πυργιωτάκης, Ι., Οικονομίδης, Β. (επιμ.)**, *Περί Παιδείας Διάλογος*, Πανεπιστήμιο Κρήτης: Σχολή Επιστημών Αγωγής, 2010
- **Φλουρής, Γ.**, *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Γρηγόρης, 2005
- **Φρυδάκη, Ε.**, *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Κριτική, 2003
- **Χανιωτάκης, Ν.**, *Παιδαγωγική του χιούμορ*, Πεδίο, 2011
- **Χανιωτάκης, Ν.**, «Το χιούμορ στο σχολείο: Παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις», στο *Περί Παιδείας Διάλογος*, (επιμ) Ι. Πυργιωτάκης, Πανεπιστήμιο Κρήτης: Σχολή Επιστημών Αγωγής 2010, σσ. 197- 210

Ξενόγλωσσες/ από μετάφραση βιβλιογραφικές αναφορές

- **Dewey, J.**, *Experience and Education*, Collier- Macmillan, 1971

- **Freire, P.**, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, 1972
- **Grundy, S.**, *Αναλυτικό πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις;*, μτφ. Ε. Γεωργιάδη, Σαββάλας, 2003
- **Locke, J.**, *Some thoughts concerning education*, ed. R. Grant & N. Tarcov, Hackett Publishing Company, 1996
- **Ryan, K., Cooper, J.**, *Those who can, Teach*, Wadsworth Publishing, 1980
- **Saylor, J., Alexander, W., Lewis, A. (επιμ.)**, *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, Thomson Learning, 1981
- **Taylor, P., Richards, C.**, *An Introduction to Curriculum Studies*, Nelson Publishing, 1979

Ιστοσελίδες:

www.roalddahl.com
www.roalddahlfans.com
<http://wonderfuldahl.blogspot.com>

Πηγές από το διαδίκτυο:

- **Yabroff, J.**, «Why Roald Dahl never sugar-coated his stories for kids», *Signature* (12/09/2016), διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο www.signature-reads.com, (ανάκτηση 20/05/2018)
- **Honan, W. H.**, Roald Dahl, Writer, 74 Is Dead; Best Sellers Enchanted Children, *The New York Times* (24/11/1990), διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.nytimes.com/1990/11/24/obituaries/roald-dahl-writer-74-is-dead-best-sellers-enchanted-children.html> (ανάκτηση 20/05/2018)
- **West, M. I.**, The Grotesque and the Taboo in Roald Dahl's Humorous Writings for Children, *Children's Literature association Quarterly*, Vol. 15, Issue 3, διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://muse.jhu.edu/article/249138> (ανάκτηση 20/05/2018)

Χρησιμοποιήθηκαν επίσης:

- ΔΕΠΠΣ Ελληνικής Γλώσσας και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ΥΠΕΘ-Π.Ι., 2003

- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, 2011
- Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε και ΣΤ τάξης Δημοτικού, 2009
- Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ και Δ τάξης Δημοτικού, 2009
- Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α και Β τάξης Δημοτικού, 2009
- The Oxford Roald Dahl Dictionary, 2016