



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής

Τομέας Δ': Λόγος και Λογοτεχνία στο σχολείο

Εξειδίκευση: Παιδική Λογοτεχνία



**Μεταπτυχιακή εργασία
εξειδίκευσης**

Θέμα:

*«Νεωτερική χρήση του υλικού της
παράδοσης στα βιβλία της Άλκης
Ζέη: Μια διδακτική πρόταση»*

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Παπαγεωργάκη Δήμητρα (ΑΜ: 298)

Επόπτρια Καθηγήτρια: Ζερβού Αλεξάνδρα

Συνεπόπτες Καθηγητές: Νικολουδάκη Ελπινίκη

Λαλαγιάννη Βασιλική

Ρέθυμνο, Σεπτέμβριος 2018

*«Στην πραγματικότητα, κάθε αναγνώστης είναι,
καθώς διαβάζει,
αναγνώστης του ίδιου του του εαυτού.»*

Marcel Proust

Ευχαριστήριο σημείωμα

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εξειδίκευσης σχεδιάστηκε και ολοκληρώθηκε με τη βοήθεια και την καθοδήγηση της επόπτριας καθηγήτριάς μου κας Ζερβού Αλεξάνδρας, την οποία θέλω να ευχαριστήσω θερμά. Μέσα από τα δικάς της συμβουλές και οδηγίες μπόρεσα να συνειδητοποιήσω την μεγάλη αξία που έχει η λογοτεχνία για εμένα. Η διερευνητική της ματιά με ώθησε να βρω στην λογοτεχνία στοιχεία που θα με βοηθήσουν να πορευτώ τόσο στην ίδια μου τη ζωή, όσο και στην μετέπειτα εκπαιδευτική μου σταδιοδρομία.

Επιπρόσθετα, θέλω να ευχαριστήσω και τους συνεπόμετες καθηγητές μου, δηλαδή την κυρία Νικολουδάκη Ελπινίκη και την κυρία Λαλαγιάννη Βασιλική για την συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή της διπλωματικής μου εργασίας και την υποστήριξή τους στην προσπάθειά μου.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου και ειδικότερα στον πατέρα μου, Παπαγεωργάκη Παναγιώτη για την πολύτιμη βοήθειά του. Φυσικά, χωρίς την στήριξη της φίλης μου Δέσποινας Σουφαλιδάκη δεν θα μπορούσα να φέρω εις πέρας αυτή την -τόσο σημαντική για εμένα- ερευνητική προσπάθεια.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Από την σκοπιά του ερευνητή.....	10
1. Ερευνητικό πλαίσιο.....	10
1.1 Προβληματική της έρευνας.....	10
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	17
1.4 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Η Άλκη Ζέη μέσα στα ιστορικά συμφραζόμενα.....	21
2.1 Μελετώντας τα ιστορικά συγκείμενα.....	21
2.1.1 Η ελληνική παιδική λογοτεχνία.....	21
2.1.2 Η ξένη παιδική λογοτεχνία.....	30
2.2 Μελετώντας την συγγραφέα Άλκη Ζέη.....	35
2.2.1 Εργοβιογραφικό σημείωμα.....	35
2.2.2 Συγγραφέας παιδιών ή συγγραφέας ενηλίκων;: Η παιδοκεντρική αφήγηση της Ζέη.....	38
2.2.3 Προς μια ειδολογική κατάταξη των μυθιστορημάτων της Ζέη.....	49
2.2.3.1 Υπηρετώντας το Bildungsroman ή αλλιώς το «μυθιστόρημα εφηβείας».....	49
2.2.3.2 Ψήγματα αυτοβιογραφίας στα έργα της Ζέη.....	56
2.2.3.3 Εκπροσωπώντας το ιστορικό μυθιστόρημα.....	60
2.2.3.4 Από το ιστορικό στο κοινωνικό μυθιστόρημα.....	74
2.2.4 Τεχνικές γραφής.....	79
2.2.5 Η δια/συγχρονικότητα του έργου της Άλκης Ζέη.....	88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Η λογοτεχνία στο σχολείο.....	91
3.1 Μελέτες και προτάσεις.....	91
3.2. Διδακτική συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων στο σχολείο.....	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	115
4.1 Προς μια λογοτεχνική θεωρία.....	115
4.2 Μιλώντας για την αφήγηση.....	117
4.3 Θεωρίες πρόσληψης και επαναξιολόγηση.....	135
4.3.1 Η θεωρία της πρόσληψης.....	135
4.3.2 Η θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης.....	140
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : Διδακτική πρόταση.....	148
5.1 Ενιαία προγράμματα σπουδών και διαθεματικότητα: Συγκρίνοντας τα Π.Σ. του 2003 και του 2011.....	148

5.2 Επιλέγοντας κείμενα για συνανάγνωση: Η μεθοδολογία της έρευνας.....	155
5.3 Γιατί επιλέξαμε τα δυο κείμενα	158
5.4 Μαθησιακοί σκοποί και στόχοι	160
5.5 Δημιουργώντας ένα διδακτικό σενάριο: Η περιγραφή των δραστηριοτήτων.....	164
5.5.1 Πρώτη φάση: Διαβάζοντας το <i>Μεγάλο περίπατο του Πέτρου</i>	167
5.5.2 Δεύτερη φάση: Διαβάζοντας το <i>Παδί του Νώε</i>	169
5.5.3 Τρίτη φάση: Κάνοντας τους μαθητές μας μικρούς συγγραφείς.....	170
5.5.4 Τέταρτη φάση: Διαβάζοντας και δραματοποιώντας τα λογοτεχνικά βιβλία που δημιουργήσαμε.....	172
5.6 Προσδοκώμενα αποτελέσματα	173
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : Τα συμπεράσματα της έρευνας.....	177
Παράρτημα.....	185
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	193

Εισαγωγή

Η Άλκη Ζέη ήταν η συγγραφέας που με συνάρπασε από τα πρώτα κιόλας παιδικά μου αναγνώσματα, ενώ εξακολουθεί να με συγκινεί έως και σήμερα. Μεγαλώνοντας σε μια οικογένεια με συχνές τις διηγήσεις των παππούδων μου, οι οποίοι έζησαν τα δεινά της Κατοχής και του Εμφυλίου πολέμου, έλαβα τα απαραίτητα ερεθίσματα που με προβλημάτισαν από μικρή κιόλας ηλικία σχετικά με τα γεγονότα που διαμόρφωσαν την Ιστορία της χώρας μου. Στην ενήλικη πλέον πορεία μου, τα έργα αυτά απέκτησαν για μένα άλλη αξία, στα πλαίσια της επανανάγνωσής τους. Αλλά και ως παιδαγωγός, εξακολούθησαν να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον μου σχετικά με τον τρόπο που συγκρουσιακά και αμφιλεγόμενα ζητήματα αποτυπώνονται σε λογοτεχνικά κείμενα που απευθύνονται σε ανήλικο κοινό.

Η συγγραφέας που θα μελετήσουμε αποτελεί μια σταθερή αξία μέσα στο χρόνο, με ανεκτίμητη προσφορά στα λογοτεχνικά δρώμενα της χώρας μας, που εύλογα αξίζει να της αποδοθεί ο χαρακτηρισμός της κλασσικής. Το πλούσιο συγγραφικό της έργο απορρέει από την έντονη και πλούσια σε υλικό βιογραφία της, η οποία σε συνδυασμό με το εξαιρετικό της ταλέντο, την κατατάσσουν σε ένα συγγραφικό θα λέγαμε φαινόμενο του τότε, αλλά και του τώρα. Πολυμεταφρασμένη και πολυβραβευμένη, η Άλκη Ζέη έγινε αγαπητή τόσο από το παιδικό, όσο και από το ενήλικο κοινό, μαρτυρώντας την καθολικότητα και την οικουμενική αποδοχή του έργου της.

Αυτό όμως που ανέδειξε τόσο την ίδια όσο και την συγγραφική της τέχνη σε πρωτοπόρα, ήταν ο παιδοκεντρικός τρόπος με τον οποίο κατάφερε να αναπαραστήσει τις μελανότερες σκηνές της ελληνικής ιστορίας στο παιδικό αναγνωστικό κοινό. Έγινε η ίδια παιδί, για να μπορέσει να μιλήσει στα παιδιά για θέματα ταμπού της εποχής της. Με διακριτικότητα, λεπτότητα και έντονη παιδαγωγική ευθύνη, ασχολήθηκε με θέματα που - κατά την άποψη της- δεν γίνεται κανείς να κρύψει από τα παιδιά, αφού αυτά αποτελούν του πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται τόσο το παρόν όσο και το μέλλον. Οι ήρωες της, αριστοτεχνικά πλασμένοι και επιφορτισμένοι με τόλμη και πρωτόγνωρο για την ηλικία τους σθένος, σχεδόν ανυπότακτοι, αλλά με απόλυτη αληθοφάνεια, μετατρέπονται σε πρότυπα προς μίμηση, αλλά και ταύτιση.

Το συγγραφικό έργο της Άλκης Ζέη αποτέλεσε αντικείμενο πολλών μελετητών¹, οι οποίοι προσπάθησαν να εισέλθουν στο ψυχισμό της και να αναμετρηθούν με όλα εκείνα που ξεδιπλώνονται στα βιβλία της, προσπαθώντας να διακριβώσουν την συγγραφική τέχνη της πέννας της, αλλά και το μεγάλο διδακτικό έργο που διαχρονικά προσφέρει στην παιδική ηλικία. Βέβαια, δεν έλειψαν και οι επικριτές της², οι οποίοι έσπευσαν να κατακρίνουν κάποια από τα βιβλία της, στα οποία θεώρησαν ότι η συγγραφέας επιδιώκει να περάσει ενδεχομένως κάποια κομματικά και ιδεολογικά μηνύματα. Ωστόσο, πολλοί μελετητές³ δεν συμφώνησαν με την παραπάνω παραδοχή, θεωρώντας ότι οι ιδεολογικές της απόψεις διαπνέονται από φιλοδημοκρατικές αξίες, οι οποίες προσφέρονται στο παιδί χωρίς διαστρεβλώσεις, απόλυτα ανταποκρινόμενες στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις.

Κάποιος μπορεί εύκολα να αναρωτηθεί πώς γίνεται ένα βιβλίο που μιλάει για ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος να αγγίζει σε τέτοιο βαθμό τους σημερινούς αναγνώστες. Το μοναδικό ταλέντο της να μεταπλάθει τους ιστορικής προέλευσης ήρωες της, απόλυτα προσεγγίσιμους και φιλικούς, και να τους εμπλουτίζει με έναν επικαιρικό τρόπο προσέγγισης των πραγμάτων, δικαιολογεί την διαχρονικότητα του έργου της. Έχει καταφέρει να αφουγκραστεί τον παλμό της εποχής της, ατενίζοντας το μέλλον αφενός αισιόδοξα και αφετέρου δυναμικά. Η αξία του έργου της τόσο στην ελληνική παιδική λογοτεχνία, όσο και στην παγκόσμια είναι αδιαμφισβήτητη.

Οι ιστορικές εξελίξεις, όπως αυτές διαμορφώνονται σήμερα, καθιστούν πιο αναγκαίο από ποτέ τον επαναπροσδιορισμό των αξιών. Και σε αυτό ακριβώς το σημείο έγκειται η συμβολή του παιδικού βιβλίου -και εν προκειμένω του έργου της Άλκης Ζέη- να μπορέσει να διδάξει στο αναγνωστικό του κοινό -ανήλικο ή ενήλικο- όχι τα ίδια τα γεγονότα, αλλά όλα εκείνα που οδήγησαν σε αυτά. Συνεπώς, η αξία της συγγραφικής

¹ Με το έργο της Άλκης Ζέη έχουν κατά καιρούς ασχοληθεί καταξιωμένοι ερευνητές της Παιδικής Λογοτεχνίας, όπως οι: Αργυρίδης Μ., Βουλουμάνου Α., Αποστολίδου Β., Ζερβού Α., Κοντολέων Μ., Κανατσούλη Μ., Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Σακελλαρίου Χ., Τσιλημένη Τ.

² Επικριτικές μνείες σχετικά με πολιτικοποιημένη στράτευση που επιδιώκει η Άλκη Ζέη στα έργα της έγιναν από τους: Αναγνωστόπουλος Β. Δ. στο έργο του *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*, Οι εκδόσεις των φίλων, Αθήνα, 1985, Κοτζιάς Α., «Εφημερίδα Καθημερινή», 19 Οκτωβρίου 1975 στο Αργυρίδης Μ., *Η τέχνη να μιλάς στα παιδιά με έντιμο τρόπο*, Μεταίχμιο, 2012, σελ.72

³ Στις επικρίσεις, το έργο της Ζέη υποστήριζαν οι: Κοντολέων Μ., *Απόψεις για τη παιδική λογοτεχνία*, Πατάκη, Αθήνα, 1988, Σακελλαρίου Χ., «Η προβληματική του σύγχρονου παιδικού μυθιστορήματος», *Πολιτιστική*, τ. 8, τομ. Β', Αθήνα, 1984, Κατσίκη-Γκίβαλου Α., «Το παιδί και ο έφηβος στη λογοτεχνία για παιδιά του 20^{ου} αιώνα», *Διαβάζω*, τ. 232, Αθήνα, 1990

παραγωγής της στο σήμερα εντοπίζεται στην συμβολή της στην κατανόηση των ίδιων των ιστορικών γεγονότων και των αιτιών που τα προκάλεσαν, αποκομμένη όμως από την οποιαδήποτε προσπάθεια ενοχοποίησης ή καταδίκης τους. Η ευρηματικότητα και η διακριτική τεχνική της εντάσσονται ακριβώς σε αυτό το πλαίσιο: λεπτεπίλεπτος διδακτισμός και αέναος προβληματισμός γύρω από τις διαχρονικές αξίες και τα καίρια κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα.

Παράλληλα, η ελληνική παιδική λογοτεχνία μπορεί γενικότερα να ενταχθεί στο πλαίσιο της ευρύτερης ευρωπαϊκής, όπως αυτή συγκροτείται με τη χρήση του ξενικής προέλευσης όρου «*Νέος Διαφωτισμός για παιδιά*»⁴. Ο όρος αυτός ήρθε για να αντικαταστήσει τον προγενέστερο όρο «*διδασκτισμός*» και σχετίζεται με την διάθεση του συγγραφέα να θέλει μέσα από τα έργα του όχι μόνο να διαφωτίσει ειλικρινώς και τολμηρά τους νεαρούς αναγνώστες, αλλά και να τους παροτρύνει να προβληματιστούν με όσα συμβαίνουν στην σύγχρονη κοινωνία. Βασικότερος σκοπός τέτοιων βιβλίων, τα οποία εντάσσονται στην κατηγορία των «*βιβλίων αφύπνισης*», είναι να μην αρκεστούν στην απλή και παθητική πληροφόρηση των αναγνωστών για τα τεκταινόμενα αλλά στην ενεργοποίηση τους, ώστε να μπορέσουν να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα και να προετοιμαστούν για την ένταξη τους στην κοινωνία.

Σαφώς, η συγγραφική παραγωγή της Άλκης Ζέη εντάσσεται σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Ο αναγνώστης εντοπίζει σε κάποια από τα κείμενά της τον χαρακτηριστικό πραγματιστικό τρόπο γραφή της, όπου το ιστορικό υλικό διερευνάται μέσα από την προοπτική της σύγχρονης πραγματικότητας. Άλλες φορές πάλι, η μυθιστορία και το ντοκουμέντο συγχωνεύονται σε βιβλία που περιλαμβάνουν γνώσεις, με απώτερο σκοπό τους την ενημέρωση και την αφύπνιση. Ωστόσο, στη σύγχρονη ελληνική παιδική λογοτεχνία παρατηρείται μια στροφή από το ιστορικό μυθιστόρημα στο κοινωνικό, στο οποίο περιλαμβάνονται ζητήματα του σήμερα. Τέτοια στοιχεία μπορούν να εντοπιστούν σε μεταγενέστερα έργα της Άλκης Ζέη, όπου διακρίνεται μια «*εκβολή της ιστορικότητας στο σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο*».⁵

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν και να προσεγγιστούν τα θέματα που πραγματεύεται στα βιβλία της η Άλκη Ζέη, υπό το πρίσμα του Νέου

⁴ 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: Ξεκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*, επιμ. Τασούλα Δ. Τσιλημένη, Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2009, σ. 136-141

⁵⁵ Στο ίδιο, σελ. 141

Διαφωτισμού για παιδιά. Από την άποψη αυτή θα γίνει μια προσπάθεια να εντοπιστούν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά στα οποία έκδηλα επιδιώκεται από την ίδια να ευαισθητοποιηθούν και να διαφωτιστούν οι νεαροί αναγνώστες. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή εστιάζει στην ανάδειξη όλων εκείνων των τρόπων μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να εκμεταλλευτεί προς όφελος των μαθητών του το συγκεκριμένο υλικό, ώστε να μπορέσει να τους αφυπνίσει και να τους προετοιμάσει για την κοινωνία.

Από την άλλη, στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα εκλείπει μια πολυδιάστατη και πολύπλευρη προσέγγιση των συγκρουσιακών και επίμαχων ζητημάτων της Ιστορίας που αφορούν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και που αποτελούν θέματα ταμπού. Οι εκπαιδευτικοί λόγω διαφόρων ζητημάτων αποφεύγουν να προσεγγίσουν τόσο ουσιώδη και κρίσιμα ζητήματα φοβούμενοι τις αντιδράσεις της κοινότητας, γεγονός που υπονομεύει την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της διδασκαλία της Ιστορίας. Σημαντικό εργαλείο για να ξεπεραστούν τα εμπόδια αυτά, είναι η λογοτεχνία, η διδασκαλία της οποίας θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί τη δύσκολη θεματική του πολέμου.

Η πρωτοτυπία λοιπόν της έρευνας έγκειται ακριβώς σε αυτό, να επαναπροσεγγιστεί το έργο της Άλκης Ζέη ως ιστορικό υλικό, ως λογοτεχνικό έργο και ως βιβλίο γνώσεων. Υπό το πρίσμα αυτό επιδιώκεται να γίνει μια πρόσφορη εκμετάλλευση του υλικού της παράδοσης, όπως μας το παρέδωσε η συγγραφέας αυτή, για χάρη της νεωτερικότητας και της σύγχρονης πραγματικότητας, με το βλέμμα πάντα στραμμένο στο παιδί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Από την σκοπιά του ερευνητή

1. Ερευνητικό πλαίσιο

1.1 Προβληματική της έρευνας

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα σημαντικό ζήτημα αποτελεί η έλλειψη ουσιωδών και αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων που αφορούν το μάθημα της Ιστορίας και πιο συγκεκριμένα την διδασκαλία συγκρουσιακών και επίμαχων ζητημάτων. Πέραν τούτου η λογοτεχνία δείχνει να έχει χάσει τη θέση που κατείχε στο σχολικό πρόγραμμα, με τη χρήση της να επαφίεται στην πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού να την εντάξει στη διδακτική του προσπάθεια.

Αναφερόμενοι λοιπόν στην παθολογία της ελληνικής σχολικής ιστορίας, μια από τις πολλές παραμέτρους που επιδεινώνουν την κατάσταση είναι και οι άκαμπτοι περιορισμοί που διαμορφώνονται από τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα και τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και αφορούν τη διδακτέα ύλη.⁶ Παράλληλα, η διδασκόμενη γνώση, όπως αυτή μονοπωλείται από τα σχολικά εγχειρίδια και σε συνδυασμό με την μονολιθικότητα των μαθησιακών διαδικασιών και την συμβατική προς το σύστημα στάση των εκπαιδευτικών, εντείνουν την ασαφή κατάσταση. Βέβαια, η πίεση της κοινής γνώμης και κατά κύριο λόγο οι μονοδιάστατες απόψεις κάποιων γονέων, λειτουργούν υπονομευτικά στην όλη διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό, η συμπερίληψη επίμαχων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων στο κανόνα της σχολικής ιστοριογραφίας μπορεί να γίνει τόσο σε γνωστικό, όσο και σε μεθοδολογικό πλαίσιο. Από αυτή την άποψη, όταν η γλώσσα χρησιμοποιηθεί για να περιγραφεί το τραυματικό ή επίμαχο γεγονός και να αφηγηματοποιηθεί, το άτομο ενώ αρχικά αποπροσανατολίζεται, στην πορεία γίνεται ικανό να επεξεργαστεί τόσο τα μελανά χρώματα της Ιστορίας, όσο και το ίδιο το τραύμα. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη δημιουργία συνείδησης και κατ' επέκταση προάγει την *«κριτική και ιστορικοποιημένη ενσωμάτωση του παρελθόντος στο παρόν»*.⁷

⁶ Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π., «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα.» στο συλλογικό έργο *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Κόκκινος Γ., Μαυροσκοφής Δ. Κ., Γατσωτής Π., Λεμονίδου Ε., Νοόγραμμα, 2010, σελ. 35

⁷ Στο ίδιο, σελ. 21-35

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να διασαφηνίσουμε τον όρο «συγκρουσιακό ζήτημα». Συγκρουσιακό, λοιπόν είναι εκείνο θέμα για το οποίο ένας αριθμός ανθρώπων επιχειρηματολογεί, χωρίς όμως να φτάνει σε κάποιο αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα.⁸ Καθώς για το θέμα αυτό δεν υπάρχει κάποια καθολικά αποδεκτή άποψη, η κοινωνία συνήθως διαιρείται ενώπιον του, ενώ σημαντικές ομάδες προβάλλουν αντιτιθέμενες εξηγήσεις και λύσεις. Άλλοτε τα συγκρουσιακά θέματα ορίζονται πιο αναλυτικά, θεωρώντας ότι περιλαμβάνουν ανταγωνιστικές αξίες ή συμφέροντα, πολιτική ευαισθησία και έντονα συναισθήματα, αλλά κρίνονται εξαιρετικά περίπλοκα κινώντας το τοπικό ενδιαφέρον.⁹

Η διδασκαλία των συγκρουσιακών αυτών θεμάτων κρίνεται απαραίτητη στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να είναι σε θέση να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες για την διαχείριση θεμάτων που θα αντιμετωπίσουν στην ζωή τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, να αξιολογούν τεκμήρια και επιχειρήματα, να εξετάζουν τις εναλλακτικές οπτικές, να αιτιολογούν τα λεγόμενα τους και όσα κάνουν, αλλά και να ζητούν από τους άλλους να κάνουν το ίδιο, να καλλιεργούν ηθικές στάσεις και να έχουν διάθεση συμμετοχής στη κοινωνία.¹⁰ Όπως προκύπτει από τα παραπάνω οφέλη, η ενασχόληση με τέτοιας φύσης ιστορικά ζητήματα, κρίνεται σημαντική. Για το λόγο αυτό, δεν πρέπει να αποφεύγεται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό η διαχείριση τους στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα, στα έργα της Άλκης Ζέη περιλαμβάνονται συγκρουσιακά ζητήματα που αφορούν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, την Κατοχή και την Αντίσταση. Αποτελούν μελανά σημεία της ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας και θέματα ταμπού για τους εκπαιδευτικούς. Στα αφηγήματά της περιγράφονται τα γεγονότα αυτά, που η συγγραφέας τα διηγείται όπως εκείνη τα έζησε, με όλη την εμπειροχόμενη συναισθηματική φόρτιση των βιωμάτων της. Στα πλαίσια της σχολικής διδασκαλίας θα λέγαμε ότι αυτή η αυτοβιογραφικότητα των ιστορικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται αποτελεί μια αυτή καθαυτή συγκρουσιακή προσέγγιση του ιστορικού υλικού. Αυτό

⁸ Οι ορισμοί των Ouolotn C., (2004), Crick B., (1998), Stradling B. R., (1985), Berg W., (2003) για τον όρο «συγκρουσιακό θέμα» στο έργο του Μαυροσκούφης Δ., Κ., «Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας», στο συλλογικό έργο *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ. Κ., Γατσωτής Π., Λεμονίδου Ε., Νούγραμμα, 2010, σελ. 121

⁹ Στο ίδιο, σελ. 121

¹⁰ Σχετικά με τα θετικά που αποκομίζονται από την διδασκαλία συγκρουσιακών ζητημάτων παρατίθενται οι απόψεις των Berg W., (2003), Crick B., (1998), Hess D., (2008), σελ. 125

προκύπτει από το γεγονός ότι τα ιστορικά ζητήματα ξεφεύγουν αφενός από την απλή παράθεση τους στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας και αφετέρου από την μονοδιάστατη και αποσπασματική αφηγηματοποίησή του στο βιβλίο της Γλώσσας.

Δευτερευόντως, η παράθεση των γεγονότων από μια συγγραφέα, η οποία δίνει το στίγμα της πολιτικής της κατεύθυνσης υποστηρίζοντας κατά κάποιον τρόπο τις πολιτικές θέσεις της Αριστεράς, μας δίνει μια ενδιαφέρουσα οπτική σχετικά με την δράση της συγκεκριμένης παράταξης και των υποστηρικτών της. Καθώς μέρος της κοινής γνώμης έχει καταδικάσει την δράση της Αριστεράς, υπερτονίζοντας της λανθασμένες επιλογές του παρελθόντος, τα αναγνώσματα της Ζέη έρχονται να θίξουν επίμαχα ιστορικά γεγονότα, δίνοντας τον αναγκαίο πλουραλισμό της ιστοριογραφικής γνώσης.

Επιπρόσθετα, το έργο της συγγραφέα προσφέρεται για μια πολυδιάστατη κατανόηση και εκτενή συζήτηση των αιτιών που οδήγησαν στον πόλεμο, των προθέσεων των αντιτιθέμενων πλευρών και των κινήτρων τους, την οπτική των ενήλικων θυμάτων και των παιδιών θυμάτων, τις σοβαρές συνέπειες του πολέμου, και γενικότερα όλων εκείνων των ουσιωδών θεμάτων που μπορούν να αναδυθούν από την αναψηλάφηση του παρελθόντος. Όλα αυτά, έρχονται για να αντισταθμίσουν τη μονόπλευρη προβολή της θεματικής του πολέμου, όπως αυτή μονοπωλείται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Όπως, λοιπόν προκύπτει από την παραπάνω παράθεση των συγκρουσιακών θεμάτων που εμπεριέχονται στα έργα της Ζέη και της αξίας τους στην διαδικασία της ιστορικής εκπαίδευσης, θεωρούμε ότι τα ζητήματα αυτά δεν μπορούν να αποσιωπηθούν ή να μείνουν ανεκμετάλλευτα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε βέβαια ότι σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη, τα ιστορικά γεγονότα που λογίζονται ως αμφιλεγόμενα, επειδή γενούν συγκρουσιακές αναγνώσεις του παρελθόντος και διαμορφώνουν «διτηρημένες μνήμες» συμπυκνώνοντας αντιθετικές βουλευτικές σκοπεύσεις και βιωματικές εμπειρίες, μπορούν να θεωρηθούν ακατάλληλα για την ιστορική εκπαίδευση των νέων. Από την άλλη όμως, η επώδυνη αλλά αναγκαία ανέλκυση των τραγικών γεγονότων του παρελθόντος, με την παράλληλη διερεύνηση των αιτιών τους και την πολλαπλή επεξεργασία τους στο πλαίσιο της κριτικής ιστοριογραφίας, θα έπρεπε να αποτελεί θεμελιώδη πρακτική για την διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και πεδίο διαμόρφωσης δημοκρατικής πολιτικής διαπαιδαγώγησης.¹¹

Σχετικά με την προσέγγιση της λογοτεχνίας στα ιστορικά αυτά ζητήματα, μπορούμε να πούμε ότι καθοριστικό ρόλο παίζει η λογοκρισία, είτε αυτή είναι πολιτική και

¹¹ Ο.π., Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π., 2010, σελ. 20-21

παιδαγωγική ή ακόμα και όταν αφορά τη αυτολογοκρισία του ίδιου του συγγραφέα. Στο πλαίσιο της λογοκρισίας, κλασικά ή αναγνωρισμένα από λογοτεχνικής άποψης βιβλία, απορρίπτονται ή αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό ως μη παιδαγωγικά.¹² Γενικότερα, η λογοκρισία διέπει τη σύνταξη, τη δημιουργία, την διακίνηση, την καθιέρωση και την έγκριση οποιουδήποτε βιβλίου που απευθύνεται στα παιδιά και το σχολικό εγχειρίδιο δεν ξεφεύγει από τον κανόνα αυτό.¹³

Πιο συγκεκριμένα, η *πολιτική λογοκρισία* ξεκινάει από πολύ παλιά, όταν ολοκληρωτικά καθεστώτα (ναζισμός και κομμουνισμός) προχώρησαν στην εφαρμογή της προκειμένου να απαγορέψουν βιβλία που κατά την γνώμη τους εξέφραζαν αντίθετες, προς το σύστημά τους, πολιτικές απόψεις.¹⁴ Σήμερα εμφανίζεται μια παρόμοια θα λέγαμε κατάσταση, όπου η πολιτική λογοκρισία, έχοντας τη μορφή δεοντολογίας επηρεάζει την επιλογή των «εθνοκεντρικών κειμένων» που εντοπίζουμε στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά και στις οδηγίες προς το δάσκαλο στις οποίες τονίζεται «η αδιάσπαστη συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού».¹⁵

Από την άλλη, η *παιδαγωγική λογοκρισία* αφορά τα κριτήρια εκείνα που καθιστούν ένα βιβλίο κατάλληλο για τους μαθητές, ανταποκρινόμενο σε παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους. Για το λόγο αυτό, ο παιδαγωγός που ασχολείται με το παιδικό βιβλίο έχει αναλάβει το ρόλο της επιλογής και της αξιοποίησης του βιβλίου. Βέβαια, η ιστορία έχει δείξει ότι στα πλαίσια της παιδαγωγικής λογοκρισίας βρίσκει συχνά πρόσφορο έδαφος η πολιτική λογοκρισία.¹⁶

Τέλος, η *αυτολογοκρισία* σχετίζεται με την -κατά μία έννοια- *ενσυνείδητη εργήγορη* του συγγραφέα αναφορικά με το γεγονός ότι απευθύνεται σε παιδιά. Βέβαια, λίγοι συγγραφείς το παραδέχονται, υποστηρίζοντας ότι μόνο όταν τελείωσαν το έργο τους και το ξαναδιάβασαν, κατάλαβαν πως έγραψαν ένα βιβλίο για παιδιά. Το φαινόμενο αυτό εντοπίζεται και σε πολλά μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη (*Το καπλάνι της βιτρίνας*, *Η*

¹² Ζερβού Α., «Παιδικό ανάγνωσμα και Λογοκρισία ή το παιχνίδι των κανόνων και των παραβιάσεων» στο *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, Οδυσσέας, 1999, σελ. 14

¹³ Ζερβού Α., «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία», στο Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. (επίμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω/Δαρδανός, Αθήνα, 2006, σελ. 21-22

¹⁴ Στο ίδιο σελ. 18-24

¹⁵ Στο ίδιο, σελ. 21-22

¹⁶ Ο.π., Ζερβού Α., 1999, σελ. 13-54

αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα, Ο θεός Πλάτων, Ο Μεγάλος Περίπατος του Πέτρου), όπως συχνά έχει παραδεχτεί και η ίδια.¹⁷

Μια άλλη παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη, είναι το γεγονός ότι η λογοτεχνία καλλιεργείται στο Δημοτικό Σχολείο με έναν σαφώς μονοδιάστατο τρόπο, αφού κατά κύριο λόγο εντοπίζουμε μερικά μόνο λογοτεχνικά αποσπάσματα στο βιβλίο της Γλώσσας, αλλά και μια συλλογή λογοτεχνικών κειμένων στο βιβλίο του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων. Η κατηγοριοποίηση τους σε θεματικές ενότητες, σε συνδυασμό με τις οδηγίες του Α.Π., οι οποίες θέτουν σαφείς περιορισμούς σχετικά με την επιλογή λογοτεχνικών κειμένων εκτός του σχολικού βιβλίου, περιορίζουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο προσέγγισης του λογοτεχνικού λόγου στο σχολείο.

Διαπιστώνουμε λοιπόν τη μονόπλευρη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ενώ το κέντρο βάρους της όλης διαδικασίας φαίνεται να μετατοπίζεται στον εκπαιδευτικό και στην πρόθεση ή διάθεσή του να στρέψει το ενδιαφέρον των μαθητών του προς το λογοτεχνικό κείμενο. Βέβαια πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός όταν επιλέγει να εισάγει τέτοια δυσπροσέγγιστα ιστορικά ζητήματα, γεγονός που του προκαλεί ανασφάλεια και πιθανότατα τον αποτρέπει από το να τα χρησιμοποιήσει στην εκπαιδευτική του πράξη.

Πέρα από το γεγονός ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας μονοπωλείται από το μάθημα της Γλώσσας, φαίνεται να μην ενθαρρύνεται και η διαθεματική της χρήση. Οι περιορισμοί και τα στενά όρια του ωρολογίου προγράμματος δυσκολεύουν την οποιαδήποτε πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού να μπορέσει να κινηθεί ευέλικτα μεταξύ των σχολικών μαθημάτων.

1.2 Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Όπως είναι γνωστό, οι αφηγήσεις συνδέονται στενά με το χώρο της εκπαίδευσης και χρησιμοποιούνται για να μεταδώσουν καίρια μηνύματα και αξίες, τη γνώση του ιστορικού και πολιτισμικού παρελθόντος, αλλά και του γενικότερου περιβάλλοντος στο οποίο θα ενταχθούν οι μαθητές.¹⁸ Υπό το πρίσμα αυτό, κάθε διδακτικό αντικείμενο του σχολείου

¹⁷ Στο ίδιο, σελ. 31-36

¹⁸ Τσιλημένη Γ., *Αφήγηση και Εκπαίδευση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2011, σελ. 73

περιέχει μορφές αφήγησης, ενώ κάποιες φορές αποτελεί ένα ξεχωριστό αφηγηματικό κείμενο. Έτσι η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο Δημοτικό Σχολείο, υπερβαίνει τις ώρες που είναι εμφανώς αφιερωμένες στο αντικείμενο αυτό, στις ώρες δηλαδή της Γλώσσας και της λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας μπορούν και άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος (Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Αισθητική Αγωγή, Μαθηματικά, Φυσική) να εμπλουτιστούν με λογοτεχνικές αφηγήσεις, δίνοντας εντυπωσιακά αποτελέσματα στη διαδικασία της σχολικής μάθησης.¹⁹

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, κρίνεται πιο αναγκαία από ποτέ η πολλαπλή εκμετάλλευση της λογοτεχνικής αφήγησης στα πλαίσια του σχολείου. Η απαρχή εντοπίζεται στην ανάγκη το λογοτεχνικό απόσπασμα να γίνει η αφετηρία ώστε το ακέραιο λογοτεχνικό βιβλίο να μπορέσει να χωρέσει στο σχολικό πρόγραμμα, να διαβαστεί και η ανάγνωσή του να γίνει αντικείμενο συζήτησης και αξιολόγησης.²⁰

Προς το στόχο αυτό, σημαντική είναι και η συμβολή της μεθόδου της *συνανάγνωσης*, στα πλαίσια της οποίας συνοψίζεται «*το αίτημα της συνεχούς και συστηματικής αξιοποίησης του (εξω)σχολικού βιβλίου στο σχολείο και σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε όλες τις ώρες του προγράμματος, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, μέσα και έξω από τις ώρες που είναι ειδικά αφιερωμένες στη Λογοτεχνία.*»²¹ Η ιστορία του παιδικού βιβλίου έχει δείξει ότι τα περισσότερα κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά έχουν έναν εκπαιδευτικό-παρασχολικό χαρακτήρα και απευθύνονται και σε έναν ενήλικα συναναγνώστη (δάσκαλο ή γονέα).²² Η συνανάγνωση ενθαρρύνει λοιπόν την παράλληλη εξέταση άλλων έργων του ίδιου συγγραφέα, ευνοώντας και την σύγκριση με έργα άλλων δημιουργών, ακόμα και με τα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια.²³

Στο πλαίσιο αυτό, η *συγκρουσιακή ανάγνωση* μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο, πραγματώνοντας ουσιαστικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους, με τη βοήθεια της μεθόδου της συνανάγνωσης. Τα ιστορικά γεγονότα που εμπεριέχουν έναν αμφιλεγόμενο χαρακτήρα, γεννούν συγκρουσιακές αναγνώσεις του παρελθόντος, καθώς συγκεντρώνουν

¹⁹ Ζερβού Α., «Διαμορφώνοντας αναγνώστες στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης», στο Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Πολίτης Δ., *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία- Πραγματικότητες & Προοπτικές*, Διάδραση, 2013

²⁰ Ο.π., Ζερβού Α., 2006, σελ. 24

²¹ Ζερβού Α., «Η λογοτεχνία στο σχολείο: Συνανάγνωση και πνευματική ενηλικίωση», στο Πυργιωτάκης Ι.Ε., Οικονομίδης Β. Δ. (επίμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2010

²² Ο.π., Ζερβού Α., 2006, σελ. 25

²³ Ο.π., Ζερβού Α., 2010

αντίθετες σκοπεύσεις και βιωματικές εμπειρίες ανταγωνιστικών συλλογικών υποκειμένων (νικητών και ηττημένων, θυτών και θυμάτων).²⁴

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει πληθώρα λογοτεχνικών βιβλίων τα οποία θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν και να συμπληρώσουν το μάθημα της Ιστορίας της Ε' και Στ' Δημοτικού. Ανάμεσα σε αυτά, προτείνονται και τα έργα της Άλκη Ζέη, τα οποία επεκτείνουν την ιστορική γνώση με θέματα που δεν περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο. Βέβαια υπάρχουν και τα λογοτεχνικά εκείνα κείμενα που εξυπηρετούν μια περισσότερο συγκρουσιακή ανάγνωση, προβάλλοντας τα γεγονότα και την ιστορική γνώση, από την διαφορετική οπτική των θυτών. Για παράδειγμα το έργο *Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα*²⁵ συνοψίζει περίτεχνα την διαφορετική αυτή οπτική, αφού βλέπουμε το γερμανόπουλο γιο στρατιωτικού να αναπτύσσει φιλία με ένα φυλακισμένο εβραίοπουλο που βρίσκεται στην άλλη άκρη ενός συρμάτινου φράχτη του Άουσβιτς και να καταλήγουν στην συγχώνευση των απόψεών τους πεθαίνοντας μαζί στο στρατόπεδο συγκέντρωσης. Επίσης συγκρουσιακά λειτουργεί και η ανάδειξη της διαφορετικής οπτικής δυο θυμάτων του πολέμου, με το ένα άτομο να έχει ζήσει σε εντονότερο βαθμό τη φρίκη του. Για παράδειγμα στο έργο *Το παιδί του Νώε*, ο μικρός Ζοζέφ έζησε τη φρίκη του πολέμου, αφού αναγκάστηκε να αποχωριστεί τους γονείς του και να ζήσει κρυμμένος σε ένα ορφανοτροφείο για να ξεφύγει από την φρίκη του πολέμου.²⁶

Η έρευνα μας αποσκοπεί λοιπόν σε έναν ουσιώδη επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσα από τα βιβλία της Άλκης Ζέη, με την εκμετάλλευση δηλαδή του υλικού της παράδοσης για χάρη της ιστορικής γνώσης. Στόχος μας είναι να προσδιοριστούν όλοι εκείνοι οι τρόποι που θα μπορέσουν να δώσουν στο σημερινό εκπαιδευτικό την απαραίτητη καθοδήγηση ώστε να μπορέσει ευέλικτα να χρησιμοποιήσει τέτοια κλασικά βιβλία ιστορικού περιεχομένου, προκειμένου να διδάξει στους μαθητές του αυτά τα δύσκολως προσεγγίσιμα ζητήματα. Παράλληλα, επιδιώκεται η πολυπρισματική ένταξη τους στο σχολικό πρόγραμμα με απώτερο στόχο την εμπλοκή διαφόρων μαθημάτων και στιγμών της σχολικής ζωής.

Θεωρώντας ότι δεν πρέπει να αποκλείονται τέτοιου είδους θέματα από την μαθησιακή διαδικασία, η έρευνα έχει ως άμεσο στόχο της να διευκρινίσει τα σημαντικά πλεονεκτήματα που μπορεί να επιφέρει η διδασκαλία τους, υπερβαίνοντας κατ' αυτό τον τρόπο τις οποιεσδήποτε αμφιβολίες του εκπαιδευτικού για την φύση του ιστορικού

²⁴ Ο.π., Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π., 2010, σελ. 20

²⁵ Μπών Τ., *Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα*, μτφρ. Μοσχονά Α., Κέδρος, Αθήνα, 2006

²⁶ Eric Emmanuel Schmitt, *Το παιδί του Νώε*, Opera, Αθήνα, 2007

φαινομένου. Η ανάδειξη της συγκρουσιακής πλευράς της ιστορίας δύναται να ενεργοποιήσει τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση και στην πολύπλευρη διαχείριση πρωτογενούς και δευτερογενούς ιστορικού υλικού, προσελκύνοντας έτσι το ενδιαφέρον τους για θέματα τέτοιας φύσης.²⁷

Αυτή η προσέγγιση ευελπιστούμε να δώσει στους εκπαιδευτικούς διδακτικά εργαλεία αλλά και προβληματισμούς για μια αναπλαισίωση των τρόπων προσέγγισης της παιδικής λογοτεχνίας και της μέγιστης αξιοποίησης των ωφελειών που παρέχει ως γνωστικό αντικείμενο στο ψυχισμό των παιδιών. Η έρευνα αυτή θα αποτελέσει μια καθοδηγητική πρόταση προς την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και μια καινοτόμα προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο η λογοτεχνία και γενικότερα η φιλιαναγνωσία θα μπορέσουν να λειτουργήσουν ευεργετικά για την διδασκαλία της ιστοριογραφικής παράδοσης, με έναν περισσότερο όμως νεωτερικό χαρακτήρα.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το θεωρητικό μας πλαίσιο, το σκοπό και τους στόχους της έρευνάς μας προκύπτει το εξής βασικό ερευνητικό ερώτημα:

«Πώς η εφαρμογή μιας πρότασης ανάγνωσης έργου της Άλκης Ζέη στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας, είναι δυνατόν να συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, με απώτερο σκοπό την νεωτερική διαχείριση συγκρουσιακών και επίμαχων ιστορικών ζητημάτων;»

Από το βασικό αυτό ερευνητικό ερώτημα είναι δυνατόν να προκύψουν τα εξής επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η θέση του έργου της Άλκης Ζέη στο σύγχρονο σχολικό εγχειρίδιο;
2. Πώς παρουσιάζεται το επίμαχο ιστορικό ζήτημα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και της Ιστορίας;
3. Ποιά είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που κατατάσσουν το έργο της Άλκης Ζέη στα βιβλία εκείνα που είναι δυνατόν να προάγουν το Νέο Διαφωτισμό για παιδιά;
4. Εντοπίζονται ζητήματα αξιακής διαχρονικότητας τα οποία να δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα διακειμενικής αξιοποίησης του έργου;

²⁷ Ο.π., Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π., 2010, σελ. 61

5. Είναι δυνατόν τα έργα της Άλκης Ζέη να βοηθήσουν στην πολυπρισματική και συγκρουσιακή θεώρηση του ιστορικού παρελθοντικού υλικού και την κριτική ενσωμάτωση του στο παρόν;
6. Είναι δυνατόν η λογοτεχνική παραγωγή της Άλκης Ζέη να λειτουργήσει παρωθητικά και συμπληρωματικά για την διδασκαλία και άλλων μαθημάτων του σχολικού προγράμματος;

1.4 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Με δεδομένα τα προβλήματα που εντοπίσαμε σχετικά με την θέση της λογοτεχνίας στο σημερινό σχολείο, μπορούμε να τονίσουμε ότι η λογοτεχνία μπορεί όμως να γίνει ο τόπος που θα μπορέσουν να συναντηθούν ταυτόχρονα διάφορα μαθήματα, να συνδυαστούν δηλαδή διαφορετικά αντικείμενα, δίνοντας εντυπωσιακά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαθεματική προσέγγιση της λογοτεχνίας κρίνεται απαραίτητη και αποτελεί ζητούμενο αλλά και χρήσιμο μέσον για τον εκπαιδευτικό που θα επιχειρήσει να ασχοληθεί με το λογοτεχνικό κείμενο που πραγματεύεται ένα συγκρουσιακό ιστορικό ζήτημα.

Η ένταξη της λογοτεχνίας σε διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά και συγκρουσιακά στη διδακτέα ύλη, δίνοντας την ευκαιρία το μαθητή να εκφράσει τη δική του γνώμη (συμφωνία ή διαφωνία), να ακούσει τη γνώμη των άλλων, και να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα, *οδηγώντας τον έτσι στην πνευματική του ενηλικίωση*.²⁸ Παράλληλα τα επίμαχα αυτά ζητήματα θα μπορέσουν να ενταχθούν και σε διαφορετικές στιγμές της σχολικής ζωής, όπως για παράδειγμα στις εθνικές γιορτές της 28^{ης} Οκτωβρίου ή ως θεματική σε σχολικές εκδρομές και σε επισκέψεις μουσείων ή ακόμα και στις ώρες της καθημερινή διδασκαλίας των μαθητών.

Όλα τα παραπάνω, και σε συνδυασμό με τις σημαντικές ελλείψεις που εντοπίζονται από θεματολογικής άποψης στα σχολικά εγχειρίδια, κάνουν πιο σημαντική από ποτέ την πολυπρισματική προσέγγιση της λογοτεχνίας και της ένταξης της στο σχολικό πρόγραμμα. Επιπρόσθετα και όπως ήδη τονίστηκε, εκλείπει μια ουσιαστική και πολύπλευρη προσέγγιση των συγκρουσιακών θεμάτων που αφορούν και το μάθημα της Ιστορίας.

²⁸ Ο.π., Ζερβού Α., 2006, σελ. 25 & Ζερβού Α., 2010

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η παρούσα εργασία ασχολείται με το υλικό της παράδοσης, όπως μας το παρέδωσε η συγγραφέας που μελετάμε. Καθώς η έννοια της παράδοσης περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα στοιχείων, είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι στην ερευνητική μας προσπάθεια η παράδοση σχετίζεται με το ιστορικό υλικό. Η Άλκη Ζέη μέσα από το πλούσιο συγγραφικό της έργο φρόντισε να μεταδώσει στις μετέπειτα γενιές τα βιώματα, τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις αξίες της γενιάς της. Διερευνήσαμε λοιπόν αυτό το υλικό της παράδοσης, ενώ στόχος μας σε κάθε περίπτωση ήταν η ανάδειξή του στη σημερινή πραγματικότητα.

Το πλούσιο υλικό της παράδοσης προσφέρει πολλές δυνατότητες, ώστε μέσα από τη διαφορετική διαχείριση του να αναδειχθεί η νεωτερικότητά του. Σε αυτό το σημείο πιστεύουμε ότι η έρευνα αυτή θα κατορθώσει να χρησιμοποιήσει το λογοτεχνία για χάρη αυτού του σκοπού και σε μια προσπάθεια ολιστικής εξισορρόπησης και άμβλυνσης των παραπάνω αδυναμιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, το ιστορικό και αξιακό υλικό που εμπεριέχεται στο έργο της Ζέη μπορεί να χρησιμοποιηθεί, προκειμένου να προβάλλουμε μια διαφορετική διδακτική πρόταση, στην οποία βασικός στόχος θα είναι η προσέγγιση των θεμάτων που εντοπίζονται και που θεωρούνται επίμαχα, με τη βοήθεια βέβαια της λογοτεχνίας.

Μάλιστα, όπως έχει ήδη επισημανθεί, η σύγχρονη διδακτική των επίμαχων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων παρουσιάζει σημαντικές δυσλειτουργίες και ελλείψεις στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης. Η ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων και η εκλέπτυνση της ιστορικής σκέψης κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι μαθητές αναμένεται να υπερβούν τα στενά πλαίσια της κατάστασης που τώρα βιώνουν, να διευρύνουν τους ορίζοντες γνώσης τους με τη συλλογή πληροφοριών, την επίλυση προβλημάτων, τη διερεύνηση των κινήτρων και των αξιών που επηρέασαν τις κινήσεις των ανθρώπων του παρελθόντος και τις συνέπειες που αυτές είχαν, αλλά και την κατανόηση της οπτικής του άλλου.²⁹

Η παρουσίαση της διαφορετικής οπτικής κρίνεται αναγκαία στην διαχείριση των επίμαχων ιστορικών ζητημάτων, καθώς οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τις σκέψεις και τα κίνητρα της αντίθετης οπτικής, αποφεύγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το δογματισμό και τη μονομέρεια και επιτρέποντας τη καλλιέργεια του απαιτούμενου πλουραλισμού και της πολυφωνίας των απόψεων, στοιχεία που διέπουν κάθε δημοκρατικά ευνομούμενη κοινωνία.

²⁹ Ο.π., Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π., 2010, σελ. 38-30

Από την άποψη αυτή και με δεδομένα τα σημαντικά οφέλη που απορρέουν από την ιστορική εκπαίδευση, η αφηγηματοποιημένη παράθεση του ιστορικού υλικού λειτουργεί καταπραϋντικά και δραστικά, καθώς η παιδαγωγική φύση του αφηγήματος δίνει το πρόσφορο εκείνο έδαφος ώστε να γίνει μια πολυεπίπεδη και ολιστική προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μυούνται σε μια αντισυμβατική ανάγνωση της ιστορίας, όπου τα στερεότυπα καταρρίπτονται και η ιστορική γνώση επαναπροσδιορίζεται, με άμεσο αποτέλεσμα την διαμόρφωση κριτικής και τεκμηριωμένης άποψης για τα ιστορικά δρώμενα. Στην κατεύθυνση αυτή κινείται η συγκρουσιακή ανάγνωση που περιγράψαμε λίγο πρωτότερα, η οποία γενικότερα επιτρέπει την πολυεπίπεδη μελέτη του ιστορικού ζητήματος.

Η έρευνά μας εστιάζει στην προσέγγιση ενός επίμαχου γεγονότος της ελληνικής Ιστορίας μέσα από ένα επιλεγμένο έργο της Άλκης Ζέη, με μια αφενός ολιστική και αφετέρου πρωτοπόρα προσέγγιση. Η πρωτοτυπία της προσπάθειάς μας εντοπίζεται στην νεωτερική διαχείριση του ιστορικού υλικού που μας παρέδωσε μυθοπλαστικά η συγγραφέας και η ανάδειξη της σημασίας του στο σήμερα. Μάλιστα, η διδακτική πρόταση που σχεδιάσαμε έχει σαν στόχο να καταδείξει τα προαναφερθέντα οφέλη και να αποσαφηνίσει τις προς μελέτη παραμέτρους που έχουν τεθεί. Ευελπιστούμε ότι η μελέτη αυτή θα αποτελέσει ένα σημαντικό καθοδηγητικό εργαλείο στην εκπαιδευτική κοινότητα και θα δώσει το έναυσμα τόσο για παιδαγωγικό, όσο και για επιστημονικό προβληματισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η Άλκη Ζέη μέσα στα ιστορικά συμφραζόμενα

2.1 Μελετώντας τα ιστορικά συγκείμενα

2.1.1 Η ελληνική παιδική λογοτεχνία

Διατρέχοντας το πολυσήμαντο έργο της Άλκης Ζέη παρατηρούμε ότι αυτό απευθύνεται τόσο σε ανήλικο όσο και σε ενήλικο κοινό. Η διαπίστωση αυτή απαιτεί μια περισσότερο προσεγμένη προσέγγιση των δύο ειδών: της λογοτεχνίας παιδιών και της λογοτεχνίας ενηλίκων. Καθώς τα όρια είναι εξαιρετικά λεπτά όταν έχουμε να κάνουμε με καλά βιβλία³⁰, είναι εύλογο να αντιληφθεί κανείς ότι το θέμα της σχέσης παιδικής λογοτεχνίας και λογοτεχνίας ενηλίκων έχει απασχολήσει μελετητές και ιστορικούς της λογοτεχνίας.

Στην Ελλάδα, ο Ξενόπουλος θα θέσει την αφετηρία για την πορεία της παιδικής λογοτεχνίας, ενώ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα θα παίξει καταλυτικό ρόλο στην αγωγή και στην αισθητική καλλιέργεια των παιδιών.³¹ Το έργο του με τίτλο *Η αδερφούλα μου που δημοσιεύτηκε το 1891*, έδωσε το στίγμα της εμφάνισης του παιδικού μυθιστορήματος στην Ελλάδα, αφού η γραφή του είχε χαρακτηριστικά ιδιαίτερα προσφιλή στο παιδικό αναγνωστικό κοινό.³² Το σύνολο της συγγραφικής του παραγωγής ξεπέρασε τον 19^ο αιώνα, γεγονός που τον κατέστησε θεμελιωτή της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας.³³

Η προσφορά του στον τομέα αυτό ήταν σημαντική, αφού μεγάλο μέρος της ζωής του ήταν αφιερωμένο στα παιδιά. Η δράση του συνδέεται άμεσα και με την δημοσίευση κάποιων διηγημάτων που απευθύνονταν σε ενήλικες, αλλά και κάποιων παιδικών μυθιστορημάτων στο περιοδικό *Διάπλαση των Παίδων*, τα οποία όμως κρίθηκαν για τον έντονο διδακτισμό τους, τις εμπεριεχόμενες ιδέες αμφίβολης ποιότητας³⁴ και την

³⁰ Αποστολίδου Β., «Αναπαράσταση της εφηβικής παραβατικότητας στο μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της»», στο *Σύγχρονα Κοινωνικά Θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία: Εκκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*, επιμ. Τσιλημένη Τ., Εργαστήριου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2009, σελ. 94

³¹ Κατσίκη-Γκίβαλου Ά., «19^{ος} αιώνας: Από τη λογοτεχνία για μεγάλους στην παιδική λογοτεχνία», *Διαβάζω*, τ. 242, Αθήνα, 1990, σελ. 22-26

³² Τσιλημένη Τ., *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα*, Σύγχρονοι Ορίζοντες, Αθήνα, 2004, σελ. 13

³³ Γιάκου Δ., *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*, Παπαδήμα Δ. Ν., Αθήνα, 2008, σελ. 56

³⁴ Σακελλαρίου Χ., *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας: Ελληνική και Παγκόσμια*, Φιλιππότη, Αθήνα, 1985, σελ.153, 209-210

προχειρότητα.³⁵ Παρόλα αυτά, η προσωπική του εμπλοκή και ενασχόληση με την *Διάπλαση*, προσέφερε πλούσιες σελίδες τόσο στην ελληνική παιδική λογοτεχνία, όσο και στον πνευματικό πολιτισμό.³⁶ Μάλιστα, το παιδί και ο έφηβος καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος της παραγωγής του, γεγονός που συναντάμε και στο έργο του Παπαδιαμάντη. Η παιδική λοιπόν συμμετοχή είναι έκδηλη, ενώ πάνω σε αυτή θα στηριχτεί ο χαρακτήρας ολόκληρου του λαού και των ηρώων που εξυψώνονται στο έργο του Ξενόπουλου.³⁷

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η πλειονότητα των ιστορικών μελετών σχετικά με το έργο του Ξενόπουλου εστιάζει στην ενασχόληση του με το παιδί και στην συγγραφική του παραγωγή με επίκεντρο αυτό. Καθώς οι προηγούμενες προσπάθειες άλλων λογοτεχνών δεν είχαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ώστε να μπορούν να ενταχθούν στον τομέα της παιδικής λογοτεχνίας, τα έργα του ήταν αυτά που έθεσαν την απαρχή του τομέα αυτού στη χώρα μας. Βέβαια υπήρξαν και κάποιες αρνητικές κριτικές, οι οποίες σαφώς οφείλονταν στο λογοτεχνικά άπειρο κοινό που δεν είχε προηγούμενες εμπειρίες από λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά.

Η γενικότερη αυτή κατάσταση που επικρατεί στον χώρο της λογοτεχνίας διαφαίνεται στα παιδικά περιοδικά που κυκλοφορούν στα τέλη του 19^{ου} αιώνα (*Εφημερίδες των Παίδων*, *Αθηναΐς*, *Η Διάπλαση των παιδών κ.ά.*) και στα οποία περιλαμβάνονταν κείμενα σημαντικών λογοτεχνών, που ναι μεν φαίνεται να ικανοποιούσαν τα ενδιαφέροντα των νέων, αλλά δεν ήταν κατάλληλα για παιδιά.³⁸ Βέβαια η συγγραφική

³⁵ Ο Γρηγόριος Ξενόπουλος θεωρείται από τους σημαντικότερους πεζογράφους της περιόδου 1890-1900, ο οποίος λόγω των επαγγελματικών του υποχρεώσεων παρουσίασε σημάδια προχειρότητας στην πλειονότητα της συγγραφικής του παραγωγής. Γνωρίζοντας πως είχε να αντιμετωπίσει ένα λογοτεχνικά ακαλλιέργητο κοινό, οδηγήθηκε σε κάποιες λογοτεχνικές επιλογές που αντίβαιναν στο νόημα της τέχνης. Ωστόσο, κατάφερε να «συνδυάσει ισχυρή λογοτεχνική ιδιοσυγκρασία με άρτια τεχνική» κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη, ενώ αναδείχθηκε σε «οξύ κριτικό πνεύμα», γεγονός που αποδεικνύεται από τις εκάστοτε κριτικές που έγραψε. Η αξία του έγκειται και στην πρόοδο που παρουσίασε η νεοελληνική λογοτεχνία ξεπερνώντας τα στενά πλαίσια του ηθογραφικού διηγήματος και φτάνοντας στο πολυσύνθετο αστικό μυθιστόρημα. Διετέλεσε αρχισυντάκτης του περιοδικού *Διάπλαση των Παίδων* και ιδρυτής του περιοδικού *Νέα Εστία*. Πληροφορίες από: Δημαράς Κ. Θ., *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Ίκαρος, Αθήνα, 1985, σελ. 372, 377, 384, 427-428, 449, 455, Σακελλαρίου Χ., *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας: Ελληνική και Παγκόσμια*, Φιλippότη, Αθήνα, 1985, σελ. 102-103, 145, 149, 153, 209-210, 486, Πολίτης Λ., *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα, 1978, σελ. 214, 265, 320 & Vitti M., *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Οδυσσεύς, Αθήνα, 1978, σελ. 268-271, 328

³⁶ Ο.π., Γιάκου, 2008, σελ. 69-70

³⁷ Στο ίδιο, σελ. 21-22

³⁸ Κατσίκη-Γκίβαλου Α., *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα, 2004, σελ. 37

παραγωγή της τελευταίας εικοσαετίας του 19^{ου} αιώνα δεν έχει ξεφύγει από τον άκρατο διδακτισμό των προηγούμενων ετών και το έντονο ηθικοθησκευτικό πλαίσιο, καλλιεργώντας το πατριωτικό φρόνημα με κάποια βέβαια επιείκεια. Η σχέση της λογοτεχνίας των ενηλίκων με εκείνη των παιδιών κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα φέρει σημαντικές αναλογίες με αυτή που επικρατούσε ως το 1880.³⁹ Στο τέλος του αιώνα αυτού, η ελληνική παιδική λογοτεχνία δείχνει να έχει αντιληφθεί τον ουσιώδη ρόλο της, ενώ ταυτόχρονα δημιουργείται μια λογοτεχνική παράδοση που εξαπλώνεται και αξιοποιείται στον αιώνα που ακολουθεί.⁴⁰

Αντιλαμβανόμαστε συνεπώς ότι η ελληνική παιδική λογοτεχνία του 19^{ου} αιώνα δείχνει να μην έχει ακόμα ωριμάσει, καθώς η πλειονότητα της συγγραφικής παραγωγής για παιδιά δεν φέρει εκείνα τα στοιχεία που θα την καταστήσουν κατάλληλη για το εν λόγω κοινό. Παρόλα αυτά, σημειώνονται αξιόλογες προσπάθειες από σημαντικούς συγγραφείς που είναι διατεθειμένοι να δώσουν στη λογοτεχνία για παιδιά την θέση που της αξίζει. Το γεγονός αυτό οδηγεί στη σταδιακή ανάπτυξη του τομέα στην Ελλάδα, ο οποίος προσπαθεί με αργούς ρυθμούς να εγκαθιδρυθεί και να κερδίσει την αυτονομία του.

Άλλωστε η εμφάνιση του είδους της παιδικής λογοτεχνίας έχει άμεση συνάρτηση με οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές, οι οποίες ανέδειξαν το παιδί και το δικαίωμα του να διεκδικεί τον δικό του πνευματικό κόσμο. Από την άποψη αυτή, η παιδική λογοτεχνία συνδέεται- σχεδόν ταυτίζεται- με αυτή των ενηλίκων, για να μπορέσει έπειτα να ανεξαρτητοποιηθεί διαγράφοντας τη δική της πορεία εμποτισμένη με τις νέες ηθικο-κοινωνικές αξίες έως τα μέσα του 20^{ου} αιώνα.⁴¹

Βασική εκπρόσωπος της μεγάλης στροφής του ενδιαφέροντος προς τα βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά ήταν η Πηνελόπη Δέλτα, η οποία εξέφραζε το γενικότερο ανακαινιστικό πνεύμα της λογοτεχνικής παραγωγής της εποχής με επίκεντρο τα παιδαγωγικά ενδιαφέροντα. Έως τότε όλες οι προσπάθειες για τη συγγραφή βιβλίων με αποδέκτες τα παιδιά, ήταν ανούσιες ή γραμμένες σε ακατάλληλη γλώσσα που υστερούσε στο να αγγίζει την καρδιά και την φαντασία των παιδιών.⁴² Φιλοδοξώντας, όπως ο Ξενόπουλος και ο Παπαντωνίου, να ψυχαγωγήσει και να διδάξει τους μικρούς της

³⁹ Ο.π., Κατσίκη-Γκίβαλου Α., 1990, σελ. 26

⁴⁰ Αναγνωστόπουλος Β. Δ., «Πορεία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας», *Διαβάζω*, τ. 346, Αθήνα, 1994, σελ. 56

⁴¹ Ο.π., Κατσίκη-Γκίβαλου Α., 1990, σελ. 26

⁴² Ο.π., Δημαράς Κ. Θ., 1985, σελ. 439-440

αναγνώστες⁴³, αναδείχτηκε η πρώτη λογοτέχνης του είδους, μιας και έγραψε «μόνο σελίδες παιδικής λογοτεχνίας»⁴⁴. Το 1909 κυκλοφορεί το πρώτο βιβλίο της συγγραφέα με τίτλο *Για την πατρίδα*, ενώ κατά την επόμενη περίοδο του μεσοπολέμου η παραγωγή παιδικών μυθιστορημάτων είναι περιορισμένη.⁴⁵ Γενικότερα, τα μυθιστορήματά της χαρακτηρίστηκαν ιστορικά, ενώ με την απόσταση του χρόνου το έργο της κρίθηκε με μεγαλύτερη σκληρότητα για το έντονο πατριωτικό συναίσθημα των κειμένων της που θεωρήθηκε σχεδόν εθνικιστικό.⁴⁶

Διατρέχοντας κανείς τα έργα της Πηνελόπης Δέλτα, αντιλαμβάνεται ότι αυτά είναι γραμμένα για τον ανήλικο αναγνώστη. Το εγχείρημα της αυτό δείχνει παράτολμο για την εποχή της, καθώς η ελληνική παιδική λογοτεχνία είναι σε πολύ πρώιμο στάδιο και δεν έχει ακόμα ωριμάσει. Παρόλα αυτά η Δέλτα τολμά να αναδείξει τον βασικό άξονα της σκέψης της που είναι η αγάπη της για την πατρίδα. Αυτός ο έντονος πατριωτισμός της διαγράφεται στο ύφος των έργων της, τα οποία είναι έντονα και επιβλητικά. Το στοιχείο αυτό της ευθύτητας και της ειλικρίνειας που απαιτεί η διαχείριση ενός ιστορικού ζητήματος, ήταν αυτό που την έθεσε στο επίκεντρο πολλών επικρίσεων.

Σύμφωνα με την προσωπική μας άποψη, οι υφολογικές επιλογές της Δέλτα μπορούν να θεωρηθούν σε κάθε περίπτωση αποδεκτές, αφού σε μια εποχή όπου ο άκρατος διδακτισμός χάνει σταδιακά έδαφος, δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος να μιλήσεις στα παιδιά για τα εθνικά ζητήματα από την αμεσότητα και την ειλικρίνεια. Ως αναγνώστρια αρκετών έργων της Πηνελόπης Δέλτα από τα παιδικά μου χρόνια και διαβάζοντας το *Παραμύθι χωρίς όνομα*, διαπίστωσα ένα έργο, που παρόλη την αμεσότητα του λόγου του, μου μετέδωσε την ειλικρίνεια των νοημάτων και μια ιδιότυπη αληθοφάνεια. Παρόλο που εντοπίζονται αναφορές που φαινομενικά φαίνονται

⁴³ Ο.π., Γιάκου Δ., 2008, σελ. 79

⁴⁴ Αναφορά του Πέτρου Χάρη που εντοπίστηκε στο ίδιο, σελ. 80

⁴⁵ Ο.π., Τσιλημένη Γ., σελ. 14

⁴⁶ Οι επικριτές της Πηνελόπη Δέλτα έσπευσαν να συσχετίσουν τον έντονο πατριωτισμό των κειμένων της με την εμμονή που πίστευαν ότι είχε για την εκπλήρωση της Μεγάλης Ιδέας. Ο Μ. Μ. Παπαϊωάννου κάνει λόγο για «υπερεθνικιστική ιδεολογία» και εμποτισμό των παιδικών ψυχών των αναγνωστών της με μίσος, ενώ ο Απ. Σαχίνης αναφέρεται στην έλλειψη λογοτεχνικής αξίας της συγγραφικής παραγωγής της, αναγνωρίζοντας της ωστόσο «*χαρακτήρα εθνικό και παιδαγωγικό*». Τα στοιχεία αυτά προέρχονται από: Σακελλαρίου Χ., *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας: Ελληνική και Παγκόσμια*, Φιλιππότη, Αθήνα, 1985, σελ.187-188. Οι παραπάνω επικρίσεις του Μ. Μ. Παπαϊωάννου επιβεβαιώνονται και από: Γιάκου Δ., 2008, σελ. 129. Υπήρξαν βέβαια και αυτοί που υποστήριξαν ότι το έργο της Δέλτα δεν έχει «*τίποτα το σωβινιστικό*» και επάξια μπορεί να χαρακτηριστεί «*η μεγαλύτερη μορφή της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας*». Αναφορά του Γιαλουράκη Μ. στο Γιάκου Δ, 2008, σελ. 80

ακατάλληλες για παιδιά («Στο διάβολο, τέτοιοι υπηρέτες σαν τους δικούς μου! Θα σας κόψω ολονών τα κεφάλια!»⁴⁷ και «Και πήρε το γαϊδουρίσιο κεφάλι και το κρέμασε σ' ένα ξεγυλισμένο χρυσό κρεμαστάρι..»)⁴⁸, εντούτοις για μένα τα στοιχεία αυτά λειτούργησαν αρκετά διαφορετικά, αφού σε αυτά εντόπισα την απαιτούμενη ειλικρίνεια που χρειάζεται η διαχείριση του θέματος που πραγματεύεται το εν λόγω κείμενο.

Κατά την περίοδο 1917-1940 η Πηνελόπη Δέλτα, ο Γρηγόριος Ξενόπουλος, ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου αλλά και άλλοι συγγραφείς, δημιουργώντας ρωγμές στον συντηρητισμό της προηγούμενης περιόδου, εναρμόνισαν την συγγραφική παραγωγή τους με τη γενικότερη μετατόπιση του παιδιού από το τρίγωνο «Πατρίδα-Θρησκεία-Οικογένεια» στη δράση, την συντροφικότητα και τη συμμετοχή στις αποφάσεις και στα ζητήματα του κοινωνικού γίνεσθαι.⁴⁹

Η συμβολή του έργου της Δέλτα και η στροφή του ενδιαφέροντος της προς το παιδί αποτελούν στοιχεία που καταλαμβάνουν μικρή μόνο αναφορά στις λογοτεχνικές κριτικές της εποχής, αποτυπώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το ελάχιστο ενδιαφέρον με το οποίο μελετητές και ιστορικοί αντιμετώπισαν τη σημασία που έχει η παιδική λογοτεχνία για το χώρο των αισθητικών αξιών.⁵⁰ Η σύντομη δηλαδή αναφορά στο έργο της, αλλά και η γενικότερη απαξίωση για την παρουσία της παιδικής λογοτεχνίας στη χώρα μας, είναι στοιχεία που αποκαλύπτουν τον τρόπο με την οποίο αντιμετωπίστηκε ο χώρος αυτός στην Ελλάδα.⁵¹ Παρόλα αυτά, η ύπαρξη και μόνο λογοτεχνίας αποκλειστικά για παιδιά αντικατοπτρίζει θα λέγαμε το ευρύτερο ενδιαφέρον της πολιτείας για το παιδί και την εκπαίδευσή του.⁵²

Οι διαπιστώσεις αυτές μας βρίσκουν σύμφωνους, καθώς από τη βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήσαμε στις μελέτες σχετικά με την ιστορία της παιδικής

⁴⁷ Δέλτα Π. Σ., *Παραμύθι χωρίς όνομα*, Παπαδόπουλος, Αθήνα, 1996, σελ. 19

⁴⁸ Στο ίδιο, σελ. 61

⁴⁹ Δελώνης Α., *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία: 1835-1985 από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*, Ηράκλειτος, Αθήνα, 1986, σελ. 18- 19

⁵⁰ Ο.π., Κατσίκη-Γκίβαλου Α., 2004, σελ. 37

⁵¹ Συμπέρασμα της Κατσίκη-Γκίβαλου Α. που προέκυψε από την πολύ μικρή αναφορά σημαντικών λογοτεχνών παιδικών βιβλίων στο ιστορικής φύσης βιβλίο του Δημαρά Κ. και κυρίως στο έργο της Πηνελόπης Δέλτα, από τις επικρίσεις περί έλλειψης λογοτεχνικότητας σε δύο από τα έργα της συγγραφέα και από την υποτιμητική γνώμη του Πολίτη Α. για την παιδική λογοτεχνία γενικότερα. Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου Α., *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα, 2004, σελ. 35-38. Το κείμενο δημοσιεύτηκε στο αφιέρωμα του περιοδικού *Διαβάζω* με τίτλο: «Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας», Αθήνα, 1994, σελ. 64-65

⁵² Ο.π., Κατσίκη-Γκίβαλου Α., 1990, σελ. 22-26

λογοτεχνίας στην Ελλάδα, παρατηρήσαμε ότι οι αναφορές όχι μόνο στο έργο της Δέλτα, αλλά και γενικότερα στην παιδική λογοτεχνία είναι περιορισμένες και εκφράζουν αυτή την υποτιμητική -θα λέγαμε- θέση που φαίνεται να είχε ο χώρος αυτός στην Ελλάδα. Θεωρούμε ότι η αντιμετώπιση αυτή προς την παιδική λογοτεχνία της χώρας μας και τους εκπροσώπους της, αντικατοπτρίζει την επιφυλακτική στάση με την οποία σημαντικοί κριτικοί του είδους ενσκήπτουν σε αυτή. Αυτό φαίνεται να οφείλεται στην αργή εξέλιξη της λογοτεχνίας για παιδιά στην Ελλάδα, σε αντίθεση με την κατάσταση που επικρατεί στον ευρωπαϊκό χώρο. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στην διαμόρφωση επικριτικών σχολίων απέναντι σε συγγραφείς, το όνομα και η αξία των οποίων αναδείχθηκε στα χρόνια που ακολούθησαν με την παράλληλη ωρίμανση του είδους αυτού.

Όπως λοιπόν είδαμε, η ιδιότυπη σχέση ανάμεσα στην λογοτεχνία των ενηλίκων και στην παιδική λογοτεχνία, έχει γίνει αντικείμενο μελέτης- αλλά και αντιπαράθεσης- από μελετητές και ιστορικούς της λογοτεχνίας, κριτικούς και εκπαιδευτικούς. Τελικά, η παιδική λογοτεχνία αναγνωρίστηκε σαν «*χωριστό, αυτόνομο είδος Τέχνης*» που περιλαμβάνει όλα τα γνωρίσματα του λογοτεχνικού κειμένου.⁵³

Η Άλκη Ζέη, αποτελώντας και αυτή με τη σειρά της μια σημαντική εκπρόσωπο του παιδικού βιβλίου στην Ελλάδα, επιβεβαιώνει τις παραπάνω διαπιστώσεις αναφέροντας σε πολύ μεταγενέστερη συνέντευξη της ότι «*το παιδικό βιβλίο θεωρείται ένα είδος δεύτερης κατηγορίας*» και ο συγγραφέας παιδικών βιβλίων δεν θεωρείται ισότιμος με εκείνον που γράφει για μεγάλους. Σπεύδει βέβαια να υποστηρίξει ότι η παιδική λογοτεχνία στην χώρα μας έχει κάνει σημαντική πρόοδο με τους συγγραφείς παιδικών βιβλίων να υπεισέρχονται σε πολλά και μεγάλα θέματα βελτιώνοντας την τεχνική και την γλώσσα των βιβλίων τους.⁵⁴

Η άποψη αυτή μας κάνει να αναλογιστούμε την θέση που φαίνεται να κατείχε η παιδική λογοτεχνία και στα -μετά την Π. Δέλτα- χρόνια, σχεδόν έναν αιώνα μετά, την εποχή δηλαδή που η συγγραφέας που μελετούμε ανέπτυξε την λογοτεχνική της παραγωγή. Παρατηρούμε λοιπόν από τις αναφορές αυτές, ότι στα χρόνια που ακολούθησαν η παιδική λογοτεχνία εξακολουθούσε να μην έχει τη θέση που προσδοκούσαν οι εκπρόσωποί της. Θεωρούμε ότι η αιτία αυτού του φαινομένου εντοπίζεται στα πολεμικά γεγονότα που ακολούθησαν από το 1940 και έπειτα, τα οποία

⁵³Χάρης Π., *Έλληνες Πεζογράφοι*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα, 1973, σελ. 193-194

⁵⁴Στοιχεία από την συνέντευξη της Ζέη Α., «*Η Άλκη Ζέη μιλάει για την Παιδική Λογοτεχνία*», *Διαδρομές*, τ. 19, Αθήνα, 1990

σαφώς προκάλεσαν κοινωνικές και οικονομικές ανακατατάξεις, επηρεάζοντας φυσικά και των χώρο της λογοτεχνίας.

Πράγματι, η περίοδος 1940-1950 ήταν πρωτόγνωρη για την Ελλάδα. Καθώς η πλειονότητα των ποιητών και των πεζογράφων της προηγούμενης γενιάς διέβλεπαν μια ανερχόμενη πνευματική άνθιση την περίοδο της Κατοχής και των πρώτων χρόνων του Εμφυλίου πολέμου, στα τέλη της δεκαετίας αυτής ο Εμφύλιος επέτεινε την πολιτική αντιπαράθεση. Την περίοδο μάλιστα 1947-1974, το Κουμμουνιστικό Κόμμα ήταν εκτός νόμου και το χάσμα ανάμεσα στη νικηφόρα Δεξιά και την ηττημένη Αριστερά ήταν μεγάλο.⁵⁵ Φυσικά αντιλαμβανόμαστε ότι το γεγονός αυτό είχε αντανάκλαση και στη λογοτεχνία.

Στο χώρο της πεζογραφίας, έως το 1960, οι συγγραφείς μυθιστορημάτων και διηγημάτων δεν τόλμησαν να προχωρήσουν σε κάποια πρωτοπορία ή τεχνική. Οι συγγραφείς δηλαδή της νέας αυτής γενιάς ακολούθησαν την ρεαλιστική γραφή της γενιάς του μεσοπολέμου, η οποία φαίνεται να επηρέασε την πεζογραφική παραγωγή μέχρι και το 1960.⁵⁶ Καθώς οι δημιουργοί αυτοί έπαιξαν ρόλο συνεκτικό μεταξύ των συγγραφέων της δεκαετίας του '30 και όσων έμελλε να εμφανιστούν, έπρεπε να εναρμονιστούν στα ήδη υπάρχοντα πρότυπα. Για το λόγο αυτό ήταν συγγραφείς χωρίς κάποια ανανεωτική ώθηση, γεγονός που επιβάρυνε τα κρίσιμα ιστορικά δεδομένα.⁵⁷

Έχοντας αναφερθεί στους συγγραφείς του μεσοπόλεμου, μπορούμε τώρα να θεωρήσουμε μεταπολεμικούς πεζογράφους όσους κάνουν την εμφάνισή τους εκδίδοντας κάποιο βιβλίο από το 1943 και μετά. Αποκλείονται δηλαδή όσοι πριν από τη χρονιά αυτή είχαν κάποια εκδοτική δραστηριότητα στο χώρο της πεζογραφίας ή σε κάποιον άλλο τομέα λογοτεχνίας ή κριτικής. Βέβαια σε κάθε περίπτωση υπάρχουν συγγραφείς που έχουν έναν έντονα ανανεωτικό χαρακτήρα στα έργα τους και άλλοι περισσότερο συντηρητικοί. Η «ανανέωση» αυτή συνδέεται με την νεωτερική γραφή σε ένα νεωτερικό έργο⁵⁸, τόσο σε μορφή όσο και περιεχόμενο. Υπό το πρίσμα αυτό, υπάρχουν συγγραφείς

⁵⁵ Beaton R., *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία: Ποίηση και Πεζογραφία, 1821-1992*, Νεφέλη, Αθήνα, 1996, σελ. 253

⁵⁶ Στο ίδιο, σελ. 287-288

⁵⁷ Ο.π., Vitti M., 1978, σελ. 513

⁵⁸ Εδώ το χαρακτηρισμός «νεωτερικός» ισοδυναμεί με το μοντέρνος, ενώ απαλλάσσεται από οποιοδήποτε εφήμερο στοιχείο. Σίγουρα όμως εμπεριέχει το επαναστατικό στοιχείο. Η διευκρίνιση αυτή έγινε στο: Χατζηβασιλείου Β., Αργυρίου Α., Κεντρωτής Γ. Δ., *Η Μεταπολεμική Πεζογραφία: Από τον πόλεμο του '40 ως τη δικτατορία του '67*, Σοκόλη, Αθήνα, 1996, σελ. 21

νεωτερικοί με πνεύμα ανανεωτικό, το έργο των οποίων μπορεί να χαρακτηριστεί και προοδευτικό.⁵⁹

Σύμφωνα με τις παραπάνω οριοθετήσεις προκύπτει το συμπέρασμα ότι σήμερα ένας παλιός συγγραφέας διαβάζεται με τρόπο «ιστορικό», κάτι που δεν καταρρίπτει την αισθητική του προσέγγιση, και αυτό γιατί στο έργο υπάρχει ένα «χρονικό» και ένα «διαχρονικό» στοιχείο. Αυτό το χρονικό στοιχείο δημιουργεί στον αναγνώστη την επιθυμία να αναζητήσει και τα ιστορικά συμφραζόμενα του. Μια τέτοιου τύπου διαδικασία μπορεί να χαρακτηριστεί «ιστορική τοποθέτηση του συγγραφέα», η ένταξη του δηλαδή στα ιστορικά συμφραζόμενα. Τα στοιχεία αυτά πέρα από την πολιτική και εθνική τους χροιά, αφορούν και τις ιδέες ή τα ιδεολογήματα μια εποχής που μπορούν βέβαια να οδηγήσουν στην ακμή ή στην παρακμή της.⁶⁰

Ο λογοτέχνης που εντάσσεται στη δεύτερη μεταπολεμική γενιά βιώνει μια διαδικασία ωρίμανσης, η οποία διαμορφώνεται από τις αντιθετικές εκφάνσεις της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας. Και ενώ αναμενόταν η δημιουργία ισορροπημένων συνθηκών μετά και την μεταπολίτευση, εντούτοις κάτι τέτοιο δεν συνέβη, αφού ο νόμοι ιδιωτεύονται, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτυγχάνει στο σκοπό του να καλλιεργήσει άμυνες ήθους, η ιστορία τίθενται σε κατάσταση απομνημόνευσης και ο σκεπτόμενος άνθρωπος σε απομόνωση. Σε τέτοια πλαίσια κινούνται και οι λογοτέχνες της μεταπολεμικής γενιάς, καθώς αφοσιώνονται στην περιγραφή μιας απουσίας που δομείται από εικόνες και μνήμες της ιστορίας.⁶¹

Σε αντιδιαστολή λοιπόν με την Πηνελόπη Δέλτα που τα έργα της τοποθετούνται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όπου κυριαρχεί ο πόλεμος και η επιδίωξη της δημιουργίας της εθνικής ταυτότητας, η Άλκη Ζέη και η Ζωρζ Σαρή θα λέγαμε ότι ανήκουν στην μεταπολεμική και μεταπολιτευτική εποχή. Γενικότερα, στόχος κάθε συγγραφέα είναι η δημιουργία του έργου του, ενώ στην περίπτωση που θέλει να αποκαταστήσει την ιστορία

⁵⁹ Στο ίδιο, σελ. 20-21

⁶⁰ Στο ίδιο, σελ. 22-24. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι η παραπάνω παραδοχή προέκυψε σαν συμπέρασμα του συγγραφέα από την διαχρονικότητα και την προοδευτικότητα που εντοπίζεται στα έργα του Ν. Καζαντζάκη. Εντούτοις, ας μας επιτραπεί να εντοπίζουμε παρόμοια χαρακτηριστικά και στο συνολικό έργο της Άλκης Ζέη. Θεωρώντας δηλαδή ότι υπάρχει το χρονικό και διαχρονικό στοιχείο που αναμφίβολα εντοπίζουμε στη συγγραφική της παραγωγή, οδηγούμαστε σε έναν περισσότερο σχολαστικό προσδιορισμό των ιστορικών συμφραζομένων που την περικλείουν. Από την άποψη αυτή λοιπόν η Άλκη Ζέη μπορεί να χαρακτηριστεί νεωτερική συγγραφέας, καθώς στη γραφή της συναντάμε τον ανανεωτικό χαρακτήρα που οριοθετήσαμε παραπάνω.

⁶¹ Από την εισαγωγή στο: Νικολουδάκη-Σουρή Ε., *...και ξαναγυρίζω προσδοκώντας...*, Έλλην, Αθήνα, 2010, σελ. 21-22

ή να μεταδώσει την ιστορική αλήθεια τότε θα λέγαμε ότι υπηρετεί τη λεγόμενη στρατευμένη λογοτεχνία. Πάντως, την περίοδο μετά την μεταπολίτευση κυκλοφορούν πάμπολλα ιστορικά μυθιστορήματα που θίγουν τα ιστορικά γεγονότα.

Μάλιστα και οι δυο συγγραφείς καταφέρνουν να εντάξουν την πολιτική σκέψη στο πεδίο της ιστορικής μυθοπλασίας. Η Ζέη βέβαια, δεν αποδέχεται την ιδεολογική επιφόρτιση των έργων της αλλά τα θεωρεί ιστορικά, σε αντίθεση με την Ζωρζ Σαρή που παραδέχεται τον πολιτικό χαρακτήρα της συγγραφικής της παραγωγής, καθώς θεωρεί το γεγονός αυτό απόρροια της πραγματικότητας της εποχής.⁶²

Η Άλκη Ζέη, ως πολιτικός πρόσφυγας, έζησε διαφορετικά την γενικότερη απογοήτευση που ένιωσαν όσοι αφοσιώθηκαν τυφλά στα ιδανικά του κομμουνισμού. Η συγγραφέας κατάφερε να επιστρέψει στην Ελλάδα από την Σοβιετική Ένωση μετά τις εκλογές του 1963, από όπου και έφυγε για το Παρίσι μετά από το πραξικόπημα των συνταγματαρχών. Η συνειδησιακή αναταραχή που βιώνει η συγγραφέας από τα βιώματά της σαν κομμουνίστρια, αντικατοπτρίζεται στην *Αρραβωνιαστικά του Αχιλλέα*, όπου και περιγράφει την πίεση που ασκείται στη προσωπική ζωή κάποιου που είναι ενταγμένος στο κόμμα.⁶³

Το εν λόγω μυθιστόρημα γνώρισε μεγάλη επιτυχία, αφού την περίοδο αυτή αλλά και μεταγενέστερα, τα μυθιστορήματα που αφορούν ζητήματα της ελληνικής ιστορίας παρουσιάζουν μεγάλη αγοραστική κίνηση. Το φαινόμενο αυτό προκύπτει από ένα νέο είδος γραφής που εμφανίζεται περίπου από το 1974 έως το 1980. Σε αυτό οδήγησαν οι πολιτικές εξελίξεις (Πολυτεχνείο, πτώση δικτατορίας), οι οποίες αποτέλεσαν σημείο αναφοράς της νέας πεζογραφίας.⁶⁴

Γενικότερα θα λέγαμε ότι η λογοτεχνία της Ζέη καλλιεργείται στην μεταπολεμική εποχή, όπου η συλλογικότητα αναδεικνύει την υποκειμενικότητα μέσα από την ανάγκη για ελευθερία, κοινωνική δικαιοσύνη, κοινωνική απελευθέρωση και αναγνώριση των γυναικών, σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα και στα πολιτικά ατομικά δικαιώματα. Σταδιακά η συλλογικότητα θα υποχωρήσει για να μείνει η ατομικότητα, η οποία θα εδραιωθεί με όλα τα συνεπακόλουθα θετικά και αρνητικά στοιχεία. Πάνω σε αυτές τις

⁶² Κατσίκη-Γκίβαλου Ά., «Βιωμένη πραγματικότητα, μαρτυρία και Ιστορία στο νεότερο παιδικό και εφηβικό λογοτεχνικό βιβλίο», *Κείμενα*, τ. 21, 2015. Ανακτήθηκε στις 21/3/2018 από: http://keimena.ece.uth.gr/main/t21/03_gkivalou.pdf

⁶³ Ο.π., Vitti M., 1978, σελ. 532

⁶⁴ Ο.π., Beaton R., 1996, σελ. 355- 359

αλλαγές, η συγγραφική παραγωγή της εξελίσσεται στηριζόμενη στην αναπαράσταση της «πραγματικότητας» του προσωπικού βιώματος και της αυτοβιογραφίας.⁶⁵

2.1.2 Η ξένη παιδική λογοτεχνία

Διερευνώντας την ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα, δεν μπορούμε να μην αναφερθούμε και στην ξένη παιδική λογοτεχνία, της οποίας η ανάπτυξη και εξέλιξη παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από εκείνη της χώρας μας. Τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα και οι ραγδαίες εξελίξεις που συνέβησαν στην Ευρώπη και κυρίως στη Αμερική, επηρέασαν καταλυτικά τον χώρο της λογοτεχνίας και της Τέχνης γενικότερα.

Η στροφή των λογοτεχνών προς την παραγωγή έργων που απευθύνονται σε παιδιά οφείλεται στην αστική και βιομηχανική επανάσταση, όπου διατυπώθηκαν οι απαιτήσεις της εργατικής τάξης για ίση μεταχείριση και ελευθερία. Η μεταστροφή όμως του ενδιαφέροντος προς το παιδί έγινε αρχικά με τις φιλελεύθερες ιδέες του John Locke (1632-1704) στο έργο του «*Σκέψεις για την εκπαίδευση*». Έπειτα, ακολούθησαν ο Pestalozzi (1746-1827) που υποστήριξε την παιδαγωγική ανάγκη για αγάπη στο παιδί και ο Jean- Jaque Rousseau (1712-1778) με το έργο του «*Αιμίλιος ο Περί αγωγής*», στο οποίο διατυπώνει τον απόλυτο σεβασμό προς την ιδιαίτερη φύση του παιδιού⁶⁶ και προτείνει μια εκπαίδευση ανάλογη των ιδιαιτεροτήτων αυτών.⁶⁷

Έτσι, η παιδική λογοτεχνία κάνει την εμφάνισή της τον 19^ο αιώνα και αναδεικνύεται σε ξεχωριστή κατηγορία μυθοπλασίας, περιλαμβάνοντας τόσο βιβλία για παιδιά όσο και βιβλία με θέμα τα παιδιά. Εκτός από τον Rousseau, η στροφή του ενδιαφέροντος στο παιδί οφείλεται και στον William Wordsworth, με το αυτοβιογραφικό ποίημα του *Το Πρελούδιο* όπου μιλά για την διαμορφωτική αξία της παιδικής ηλικίας.⁶⁸

Τον ίδιο αιώνα, η αναγνώριση της παιδικής ιδιαιτερότητας από σημαντικούς παιδαγωγούς (Ed. Claparede, J. Dewey, M. Montessori, G. Kerschensteiner O. Decroly,) οδήγησε στην παραγωγή ξεχωριστής λογοτεχνίας που απευθυνόταν στο παιδί. Μέχρι τα τέλη του αιώνα, το παιδί αντιμετωπίζεται «ως αναγνώστης λογοτεχνίας (παιδικής και μη),

⁶⁵ Ακριτόπουλος Α. Ν., *Η συγγραφέας Άλκη Ζέη: αναπαραστάσεις βιωματικής λογοτεχνίας κοινωνικού ρεαλισμού*, Γράφημα, Θεσσαλονίκη, 2017, σελ. 112-113

⁶⁶ Ο.π., Σακελλαρίου Χ., 1985, σελ. 328-329

⁶⁷ Κατσίκη- Γκίβαλου Ά., «Το παιδί και ο έφηβος στη λογοτεχνία για παιδιά του 20^{ου} αιώνα», *Διαβάζω*, τ. 232, Αθήνα, 1990, σελ. 68

⁶⁸ Sutherland J., *Μικρή ιστορία της λογοτεχνίας*, μτφρ. Λαμπράκος Γ., Πατάκη, 2014, σελ. 190-191

ως αντικείμενο αγωγής και ως ήρωας- πρόσωπο της παιδικής λογοτεχνίας». Κατά τον επόμενο αιώνα, ο συγγραφέας παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων διαμορφώνει το υλικό του ανάλογα με το παιδί- αποδέκτη, ενώ η εικόνα του παιδιού κρίνεται σημαντική αφού αποτελεί πρότυπο για το παιδί-αναγνώστη.⁶⁹

Στην Αγγλία το νεότερο μυθιστόρημα γεννιέται κατά την περίοδο του 18^{ου} αιώνα, θέτοντας τις απαρχές της παιδικής λογοτεχνίας και δημιουργώντας μια διαλεκτική αντιστοιχία ανάμεσα στη πραγματικότητα και το μύθο, αλλά και «ένα παιχνίδι πλαστής συμμόρφωσης στη λογοκρισία της εποχής μα και υπέρβασής της». Σημαντικότεροι εκπρόσωποι θεωρούνται ο Daniel Defoe με το έργο του «*Ροβινσόνας*» και ο Jonathan Swift με τα «*Ταξίδια του Gulliver*», οι οποίοι δεν αποσκοπούσαν εξ' αρχής να γράψουν για παιδιά, αλλά χρησιμοποίησαν στα κείμενα τους γλώσσα προσιτή και απλή.⁷⁰ Μάλιστα, ο «*Ροβινσόνας*» μπορεί να χαρακτηριστεί πυλώνας και αφετηρία για την παγκόσμια παιδική λογοτεχνία, μιας και έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση του λογοτεχνικού αυτού είδους.⁷¹

Στη Γαλλία, η μεγάλη στροφή στη παιδική λογοτεχνία έγινε από τον Jean de La Fontaine (1621-1695) με το έργο του «*Μύθοι*», οι οποίοι δεν γράφτηκαν ειδικά για παιδιά. Τον ακολούθησε ο Charles Perrault (1682-1794) με ιστορίες και διηγήματα από τα παλιά («*Histoires ou Contes du temps passé avec moralités*»), στα οποία περιλαμβάνονται παραμύθια όπως «*Ο παπουτσωμένος γάτος*» και «*Η Σταχτοπούτα*» με διαφορετική όμως μορφή, περισσότερο «*ηθική και στέρεη*».⁷² Ακολούθησε ο Rousseau (1712-1778) με τον «*Αιμίλιο*», ο οποίος βέβαια ανέδειξε και την καταλληλότητα του έργου «*Ροβινσόνας Κρούσος*» για το ανήλικο κοινό. Το εν λόγω έργο είχε μεγάλη απήχηση την εποχή αυτή στη Γαλλία, γεγονός που αποδεικνύεται από την δημοσίευση 40 έργων τιτλοφορημένων με παρόμοια ονομασία που ονομάστηκαν «*ρομπινσονικά*».⁷³

Στη Γερμανία στον τομέα της παιδικής λογοτεχνίας, μεταξύ άλλων ξεχωρίζουν οι αδερφοί Grimm, οι οποίοι αν και δεν έγραψαν αρχικά για παιδιά, μετέπειτα εξέδωσαν μια σειρά από ειδικά βιβλία για παιδιά. Αξιόλογος συγγραφέας του 20^{ου} αιώνα θεωρείται και ο Erich Kästner (1899-1974), με το έργο του «*Ο Αιμίλιος και οι ντετέκτιβς*».⁷⁴

⁶⁹ Ο.π., Κατσίκη- Γκίβαλου Α., 1990, σελ. 68

⁷⁰ Ζερβού Α., «Απαρχές του παιδικού ευρωπαϊκού μυθιστορήματος και κοινωνία», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τομ. 7, Αθήνα, 1992, σελ. 67

⁷¹ Ο.π., Σακελλαρίου Χ., 1985, σελ. 334-338

⁷² Στο ίδιο, σελ. 358

⁷³ Στο ίδιο, σελ. 363-364

⁷⁴ Στο ίδιο, σελ. 373-378

Συμπερασματικά και σε αντιδιαστολή λοιπόν με την κατάσταση που επικρατεί στον ελληνικό χώρο, διαπιστώνουμε ότι τα πράγματα διαφέρουν αρκετά στην Ευρώπη, αφού η παιδική λογοτεχνία φαίνεται να είναι ένα καταξιωμένο είδος από τον 15^ο κιόλας αιώνα με σημαντικούς εκπροσώπους. Οι σημαντικές ιστορικές εξελίξεις προετοίμασαν το έδαφος για μια περισσότερο πρώιμη εξέλιξη τους είδους. Βέβαια, όπως παρατηρήσαμε και στην Ελλάδα, η εμμονή στον άκρατο διδακτισμό άρχισε σταδιακά να υποχωρεί. Εντούτοις, ο χώρος της παιδικής λογοτεχνίας στην Ευρώπη υποδεικνύει μια διαφορετικού βαθμού ωρίμανση, καθώς δείχνει πιο ολοκληρωμένη και αυτόνομη.

Σχολιάζοντας όλους αυτούς τους αξιόλογους συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας, πρέπει να αναλύσουμε την ιδιαίτερη έννοια του κλασικού βιβλίου. Οι κλασικοί συγγραφείς *«διαβάζονται και ξαναδιαβάζονται, εκδίδονται και επανεκδίδονται και, κυρίως, γράφονται και ξαναγράφονται από διαφορετική σκοπιά, ή «ακούγονται» από διαφορετική φωνή»*.⁷⁵

Είναι γεγονός ότι υπάρχουν βιβλία που προσελκύουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη και τον «καλούν» σε μια δεύτερη επανανάγνωση ή και σε πολύ περισσότερες. Καθώς τα χαρακτηριστικά που κάνουν ένα βιβλίο αγαπητό δεν είναι καθορισμένα, εμείς μπορούμε να συμφωνήσουμε ότι το γνώρισμα που τα καθιστά κλασικά είναι η διαχρονικότητά τους. Επηρεασμένοι λοιπόν από τις επιλογές των αναγνωστών, οι εκδοτικοί οίκοι προχωρούν σε επανεκδόσεις των ίδιων κλασικών βιβλίων με μερικές βέβαια διαφοροποιήσεις. Βέβαια συχνά τα κείμενα αυτά αναδιαμορφώνονται από την οπτική γωνία κάποιου άλλου ήρωα, συνήθως κάποιου που στην πρωτότυπη αφήγηση είχε έναν δευτερεύοντα ρόλο ή ακόμα και από την πλευρά αυτού που φαινόταν «κακός». Σε κάθε περίπτωση όμως τα κλασικά κείμενα συναρπάζουν τους αναγνώστες τους και έχουν μια σίγουρη διάρκεια στο χρόνο.

Πιο συγκεκριμένα, ο ορισμός του κλασικού βιβλίου στην παιδική λογοτεχνία παρουσιάζει κάποια διεύρυνση σε σχέση με εκείνον της λογοτεχνίας των ενηλίκων, αναφορικά και με την αναγκαία συνθήκη της χρονικής διάρκειας. Ως εκ τούτου, νεότερα κλασικά κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας θεωρούνται εκείνα που έχουν μεγάλη διάδοση και ηλικία περίπου πενήντα ή εξήντα ετών.⁷⁶

⁷⁵ Ζερβού Α., «Εσωτερική εστίαση και (επαν)αφηγήσεις κλασικών για παιδιά και ενήλικες: διαδραστικά φαινόμενα και ιδεολογικές φορτίσεις», *Σύγκριση*, τ. 16, Αθήνα, 2005, σελ. 83

⁷⁶ Στο ίδιο, σελ. 105. Σχόλιο 5 από τις σημειώσεις της Ζερβού Α. σχετικά με τον ορισμό του κλασικού κειμένου.

Σήμερα η έννοια του κλασικού υποδηλώνει μια χρονική περίοδο και ένα σημείο ιστορικής ανάπτυξης. Είναι μια ιστορική αλήθεια, στην οποία συμβαίνει και ανήκει η ιστορική επίγνωση. Το κλασικό βιβλίο προκύπτει από τις αλλαγές τόσο των καιρών όσο και των προτιμήσεων. Είναι φτιαγμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να αναφέρεται στο μέλλον, σαν να ήταν γραμμένο εξαιρετικά για αυτό. Έτσι αυτό που ονομάζουμε κλασικό, δεν απαιτεί εξ' αρχής την υπερπήδηση της χρονικής απόστασης, αλλά παρεμβαίνει το ίδιο για να ξεπεράσει την απόσταση αυτή. Γίνεται λοιπόν «αιώνιο», υπακούοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την ιστορική του οντότητα.⁷⁷

Βέβαια ο όρος κλασικό έχει κατά καιρούς δεχτεί διάφορους ορισμούς. Κλασικά λοιπόν είναι εκείνα τα βιβλία για τα οποία ακούμε συνήθως να λένε: «Τα ξαναδιαβάζω» και ποτέ «Τα διαβάζω». Επίσης κλασικά λέγονται τα βιβλία που ασκούν μια ιδιαίτερη επίδραση τόσο όταν επιβάλλονται ως αλησμόνητα όσο και όταν κρύβονται στις πτυχές της μνήμης με τη μορφή του συλλογικού ή ατομικού ασυνείδητου. Είναι βέβαια και τα βιβλία εκείνα που φτάνουν στα χέρια μας κουβαλώντας τα ίχνη των αναγνώσεων που έχουν προηγηθεί της δικής μας και σέρνουν πίσω τους τα ίχνη που άφησαν στην κουλτούρα ή στις κουλτούρες που διέτρεξαν.⁷⁸ Ο Γερμανός μελετητής Doreger, έσπευσε να τονίσει ότι τα κλασικά έργα είναι αντικείμενο διαπολιτισμικής δημιουργίας και κυρίως διαπολιτισμικής πρόσληψης.⁷⁹

Γενικότερα, οι σύγχρονοι ορισμοί του κλασικού παιδικού βιβλίου προσθέτουν τη διαπολιτισμική και τη εξωκειμενική διάσταση, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με την πρόσληψη.⁸⁰ Γενικότερα όμως, η λογοτεχνικότητα του έργου είναι αυτή που το κάνει κλασικό, ιδίως με την χρονική απόσταση τριών περίπου αιώνων από την εποχή που συγγράφηκε, προκειμένου να αποτελέσει όριο και αφετηρία της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας.⁸¹ Όπως προκύπτει από τα στοιχεία αυτά, το παιδικό κλασικό λογοτεχνικό κείμενο παίζει και αυτό με την σειρά του ρόλο βασικό και συνεκτικό στη διαμόρφωση

⁷⁷ Gadamer H., G., *Truth and method*, Continuum, London, 2004, σελ. 286-291

⁷⁸ Calvino I., *Γιατί να διαβάζουμε τους κλασικούς;*, μτφρ. Χρυσοστομίδης Α., Καστανιώτη, Αθήνα, 2003, σελ. 7-23

⁷⁹ Στο ίδιο, σελ. 2

⁸⁰ Ζερβού Α., «Ελληνική αρχαιότητα, μύθος και κλασικό παιδικό βιβλίο», *Κείμενα*, τ. 4, 2006, σελ.2. Ανακτήθηκε στις 14/11/2017 από:

<http://keimena.ece.uth.gr/main/t4/arthra/tefxos4/downloads/zervou.pdf>

⁸¹ Ο.π., Ζερβού Α., 1992, σελ. 72

του σύγχρονου πολιτισμού, με τον άξονα αυτής της κουλτούρας να μοιάζει τρισυπόστατος.⁸²

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, τη μεγάλη λογοτεχνική αξία του κλασικού έργου, αφού σε αυτό αντικατοπτρίζεται όχι μόνο η εποχή κατά την οποία συγγράφηκε το εκάστοτε έργο, αλλά και μια ιδεολογία που φέρει κάποια επικαιρότητα και έχει πάντα κάτι να πει στο μέλλον. Φυσικά δεν μπορούμε στον κανόνα αυτό να μην συμπεριλάβουμε και το έργο της Ζέη, το οποίο πληροί όλες τις παραπάνω συνθήκες. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από δυο στοιχεία: αφενός η συγγραφική παραγωγή της Ζέη αγαπήθηκε από το παιδικό -και όχι μόνο- κοινό πολύ αργότερα από την εμφάνισή της και αφετέρου το έργο της περνά μέσα από μια αέναη διαδικασία ανάγνωσης και επανανάγνωσης και μεταφέρει πάντα ένα καιρίο και διαχρονικό μήνυμα.

Όπως σημειώθηκε και πιο πριν, οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων του 19^{ου} αιώνα άρχισαν να εγκαταλείπουν την εμμονή στον άκρατο διδακτισμό του προηγούμενου αιώνα και προσπάθησαν να προσεγγίσουν το παιδί μέσα από μια διαφορετική σκοπιά. Καθώς ο ηθικοδιδακτισμός τείνει να υποχωρεί, εξαιτίας και τον σύνθετων κοινωνικοπολιτικών ανακατατάξεων, η παιδική λογοτεχνία από το 1970 και μετά εναρμονίζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές, δείχνοντας κάποια μέριμνα στο παιδί και στην προσωπικότητα του. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες δεκαετίες όπου το παιδί δεν συμμετείχε στο κοινωνικό γίγνεσθαι, την περίοδο που ακολουθεί, η συγγραφική παραγωγή θέτει το παιδί μέτοχο όλων των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων, βάσει των οποίων διαμορφώνει και την προσωπικότητα του. Την περίοδο αυτή, τα βιβλία για παιδιά εστιάζουν στην διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, τα οποία βέβαια θεωρούνται κοινωνικά και επιστημονικά συνειδητοποιημένα.⁸³

Παρατηρούμε λοιπόν ότι σιγά σιγά το παιδί αντιμετωπίζεται διαφορετικά και αρχίζει να καταλαμβάνει εξέχουσα θέση πρωτίστως στην ίδια την κοινωνία και δευτερευόντως στη συγγραφική παραγωγή της εποχής. Παρόλα αυτά θα λέγαμε ότι ο διδακτισμός δεν υποχωρεί εξ' ολοκλήρου, αλλά αποκτά μια διαφορετική διάσταση, σχεδόν μεταμορφώνεται, αντικατοπτρίζοντας την γενικότερη προσπάθεια του συγγραφέα να αφυπνίσει και να προβληματίσει τον νεαρό αναγνωστικό κοινό του.

⁸² Ζερβού Α., «Βιβλία παιδιών, μύθοι και κώδικες ενηλίκων», στο *Από το παραμύθι στα κόμικς*, Συλλογικό έργο, επίμ: Αυδίκος, Οδυσσέας, Αθήνα, 1996, σελ. 392-393

⁸³ Αναφορές της Zena Sutherland από το βιβλίο της Λότη- Πέτροβιτς Ανδριτσοπούλου, «Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία», στο Κατσίκη- Γκίβαλου Α., «Το παιδί και ο έφηβος στη λογοτεχνία για παιδιά του 20^{ου} αιώνα», *Διαβάζω*, τ. 232, Αθήνα, 1990, σελ. 69-71

Υπό το πρίσμα αυτό, αν η σύγχρονη ελληνική παιδική λογοτεχνία επιχειρούσε να ενταχθεί στην ευρύτερη Ιστορία του Ευρωπαϊκού Παιδικού Βιβλίου, θα είχε τον τίτλο «*Ο νέος Διαφωτισμός*». ⁸⁴ Αυτός ο γερμανικής προέλευσης όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει την κατά μίαν έννοια πεφωτισμένη στράτευση του συγγραφέα παιδικών βιβλίων και την επιθυμία του να διαφωτίσει και να προβληματίσει τους αναγνώστες του αναφορικά με τα όσα συμβαίνουν στην επικαιρότητα. Η νέα αυτή στάση ήρθε για να αντισταθμίσει τον παλαιότερο διδακτισμό των βιβλίων για παιδιά, υποστηρίζοντας την ανάγκη για μια περισσότερο αντιαυταρχική αγωγή. Στην ίδια πορεία κατευθύνονται και τα «*βιβλία αφύπνισης*» που στοχεύουν όχι μόνο στο να ενημερώσουν το κοινό τους, αλλά και να το προβληματίσουν σχετικά με τα τεκταινόμενα της σύγχρονης κοινωνίας. ⁸⁵

Από τον κανόνα αυτό δεν μπορεί να αποτελέσει εξαίρεση η συγγραφική παραγωγή της Άλκης Ζέη, η οποία με την πραγματιστική της γραφή εντάσσει το ιστορικό στοιχείο στην σύγχρονη πραγματικότητα, ενώ συχνά συνδυάζει τη μυθιστορία με το ντοκουμέντο δημιουργώντας βιβλία γνώσεων. Γενικότερα, η χαρακτηριστική μετάβαση των μυθιστορημάτων της από ιστορικά σε κοινωνικά, φανερώνει την γενικότερη απαίτηση της εποχής για «*εκβολή της ιστορικότητας στο σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο*». ⁸⁶ Ως εκ τούτου, η συγγραφέας μακριά από απλοποιήσεις διάλεξε «*μια απλότητα χωρίς διδακτισμό*», σύμφωνα με την προτροπή του ακμαίου Διαφωτισμού. ⁸⁷

2.2 Μελετώντας την συγγραφέα Άλκη Ζέη

2.2.1 Εργοβιογραφικό σημείωμα

Η Άλκη Ζέη γεννήθηκε το 1927 στην Αθήνα. Ο πατέρας της καταγόταν από την Κρήτη και η μητέρα της από τη Σάμο, όπου και πέρασε τα πρώτα παιδικά της χρόνια. Κατά την περίοδο των σχολικών χρόνων της Ζέη, η οικογένεια εγκαταστάθηκε στο

⁸⁴ Ζερβού Α., «Ο σύγχρονος διαφωτισμός: επικαιρότητα και μετουσίωση του διδακτισμού σε ελληνικά και ξένα παιδικά βιβλία του καιρού μας» στο Τσιλημένη Τ. (επίμ.), *Σύγχρονα Κοινωνικά Θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία: Εκκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*, Εκδόσεις Εργαστηριακού Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος, 2009, σελ. 136

⁸⁵ Στο ίδιο, σελ. 137

⁸⁶ Στο ίδιο, σελ. 137-141

⁸⁷ Σκαλιώρας Κ., «Α.Ζ. Ένα σκίτσο με μολύβι», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 83

Μαρούσι και έπειτα στην Αθήνα. Οι σπουδές της έγιναν στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, στη Δραματική Σχολή του Ωδείου Αθηνών και στο Κινηματογραφικό Ινστιτούτο της Μόσχας, στο τμήμα σεναριογραφίας. Παράλληλα με τη συγγραφή βιβλίων, είχε ενεργό συμμετοχή και στο αριστερό κίνημα από την περίοδο της γερμανικής κατοχής της Ελλάδας και του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Αγωνίστηκε για την ελευθερία, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία, γεγονός που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην μετέπειτα πορεία της. Εξαιτίας της συμμετοχής της στο κίνημα αυτό, έζησε από το 1954 έως και το 1964 σαν πολιτική πρόσφυγας στη Σοβιετική Ένωση μαζί με τον θεατρικό συγγραφέα και άντρα της Γιώργο Σεβαστικόπουλο, στην Τασκένδη και λίγο αργότερα στη Μόσχα, όπου γεννήθηκαν και τα δύο παιδιά τους. Εκεί συνέχισε να γράφει διηγήματα και νουβέλες που δημοσιεύονταν σε λογοτεχνικά περιοδικά στην Ελλάδα. Επέστρεψαν στην Ελλάδα το 1964 για να ξαναφύγουν για το Παρίσι το 1967 κυνηγημένοι από το χουντικό καθεστώς, όπου και παρέμειναν μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '70. Το 1974, με την αποκατάσταση της δημοκρατίας επιστρέφει οριστικά στην Ελλάδα.⁸⁸

Η ενασχόληση της Άλκης Ζέη με την συγγραφή παιδικών βιβλίων έγινε από πολύ νωρίς. Στα γυμνασιακά κιάλια χρόνια ξεκίνησε να γράφει θεατρικά έργα, διηγήματα και νουβέλες, τα οποία δημοσιεύτηκαν σε διάφορα λογοτεχνικά περιοδικά. Σειρά διηγημάτων της δημοσιεύτηκε και στην *Νεανική Φωνή*, ένα περιοδικό νέων που το εξέδιδε μια ομάδα διανοουμένων της εποχής. Μεταξύ αυτών ήταν ο Τάσος Λιγνάδης και ο Μάριος Πλωρίτης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο συνεργάτης της, Κωστής Σκαλιόρας, η Άλκη Ζέη εμφανίστηκε στα γραφεία της *Νεανικής Φωνής* το 1943 με το πρώτο της πιθανότατα διήγημα, και έκτοτε δημοσιεύτηκαν στο περιοδικό συνολικά πέντε κατά τη περίοδο μεταξύ Ιανουαρίου και Φεβρουαρίου 1944 και έγιναν δεκτά με ενθουσιασμό.⁸⁹ Την περίοδο όπου βρισκόταν στη Σοβιετική ένωση, έγραψε κάποια διηγήματα που κυκλοφόρησαν στο περιοδικό *Επιθεώρηση τέχνης*, ενώ λίγο αργότερα εκδόθηκαν στο βιβλίο με τίτλο *Αρβυλάκια και γόβες* (1963)⁹⁰. Λίγο αργότερα έρχεται και το πρώτο της μυθιστόρημα *Το καπλάνι της βιτρίνας* (1963)⁹¹, το οποίο περιέχει πολλά αυτοβιογραφικά

⁸⁸Οι πληροφορίες σχετικά με τη ζωή της συγγραφέα ανακτήθηκαν από την επίσημη ιστοσελίδα της <http://www.alkizei.com/el/> στις 15/10/2017. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία και από Ζέη Α., «Εργοβιογραφικό σημείωμα», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 95-98.

⁸⁹ Ζέη Α., *Νεανική Φωνή: Άλκη Ζέη*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1996. Στοιχείο από την εισαγωγή του βιβλίου από τον Κωστή Σκαλιόρα.

⁹⁰ Πρώτη έκδοση: Ζέη Α., *Αρβυλάκια και γόβες*, Κέδρος, Αθήνα, 1963

⁹¹ Πρώτη έκδοση: Ζέη Α., *Το καπλάνι της βιτρίνας*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1963

στοιχεία καθώς περιέχει πολλές πληροφορίες από τη ζωή της συγγραφέα στη Σάμο. Το έργο αυτό μεταφράστηκε σε 20 γλώσσες, βρίσκεται στην 49^η έκδοσή του, ενώ στην Ελλάδα πούλησε περισσότερα από 250.000 αντίτυπα, γεγονός που το κατέταξε στην κατηγορία με τα ευπώλητα βιβλία της σύγχρονης ελληνικής λογοτεχνίας.

Από τότε η Ζέη γράφει κυρίως για παιδιά και εφήβους, απευθυνόμενη κατά καιρούς και σε μεγάλους. Ακολουθεί ο *Μεγάλος περίπατος του Πέτρου* (1971)⁹² που έχει μεταφραστεί σε 14 γλώσσες και βρίσκεται στην 61^η έκδοσή του, ενώ λίγο αργότερα εκδίδεται το έργο *Ο θεός Πλάτων* (1975)⁹³ που μεταφράστηκε στα γαλλικά και βρίσκεται στην 24^η έκδοση. Έπειτα έρχεται το έργο *Κοντά στις ράγιες* (1977)⁹⁴ που έφτασε στην 33^η έκδοσή του και μεταφράστηκε στα αγγλικά και στα ιταλικά, ενώ ακολουθούν *Μια Κυριακή του Απρίλη* (1978)⁹⁵ που μεταφράστηκε στα γαλλικά, στα ισπανικά και στα καταλανικά και *Τα παπούτσια του Αννίβα* (1979)⁹⁶ που μεταφράστηκε στα γαλλικά. Στη συνέχεια εκδίδεται το πρώτο μυθιστόρημα της συγγραφέα, *Η αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα* (1987)⁹⁷ που δεν απευθυνόταν σε παιδιά και το οποίο κατάφερε να πουλήσει 135.000 αντίτυπα, ενώ μεταφράστηκε στα γαλλικά, τα γερμανικά και τα δανέζικα.

Το 1992 κυκλοφορεί και το βιβλίο με τίτλο *Θέατρο για παιδιά*⁹⁸, στο οποίο περιλαμβάνονται δυο θεατρικά έργα: *Ο Κεραμδοτρέχαλος* που αποτελεί διασκευή από το μυθιστόρημα της συγγραφέα Άστριντ Λίνγκριντ και *Ο Βασιλιάς Ματίας ο Πρώτος* από το μυθιστόρημα του Πολωνού Γιάνους Κόρτσακ. Λίγο αργότερα έρχεται και το έργο *Η μώβ ομπρέλα* (1995)⁹⁹ ενώ το 1996 εκδίδονται σε βιβλίο και τα διηγήματα της Ζέη από το περιοδικό *Νεανική Φωνή*¹⁰⁰. Την επόμενη χρονιά έρχεται το έργο *Η Αλίκη στη χώρα των μαρμάρων* (1997)¹⁰¹ που κυκλοφόρησε και με αγγλική μετάφραση. Ακολουθούν έργα που γράφτηκαν για το ενήλικο κοινό όπως *Η δωδέκατη γιαγιά και άλλα..* (2000)¹⁰² και *Σπανιόλικα παπούτσια και άλλες ιστορίες* (2010)¹⁰³.

⁹² Πρώτη έκδοση: Ζέη Α., *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, Κέδρος, Αθήνα, 1971

⁹³ Πρώτη έκδοση: Ζέη Α., *Ο θεός Πλάτων*, Κέδρος, Αθήνα, 1975

⁹⁴ Πρώτη έκδοση: Ζέη Α., *Κοντά στις ράγιες*, Κέδρος, Αθήνα, 1977

⁹⁵ Πρώτη έκδοση: Ζέη Α., *Μια Κυριακή του Απρίλη*, Κέδρος, Αθήνα, 1978

⁹⁶ Πρώτη έκδοση: Ζέη Α., *Τα παπούτσια του Αννίβα*, Κέδρος, Αθήνα, 1979

⁹⁷ Ζέη Α., *Η αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα*, Κέδρος, Αθήνα, 1987

⁹⁸ Ζέη Α., *Θέατρο για παιδιά*, Κέδρος, Αθήνα, 1992

⁹⁹ Ζέη Α., *Η μωβ ομπρέλα*, Κέδρος, Αθήνα, 1995

¹⁰⁰ Ζέη Α., *Νεανική Φωνή: Άλκη Ζέη*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1996

¹⁰¹ Πρώτη έκδοση: Ζέη Α., *Η Αλίκη στη χώρα των μαρμάρων*, Κέδρος, Αθήνα, 1997

¹⁰² Ζέη Α., *Η δωδέκατη γιαγιά και άλλα..*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2000

¹⁰³ Ζέη Α., *Σπανιόλικα παπούτσια και άλλες ιστορίες*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2010

Το 2002 κυκλοφορεί το έργο *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*¹⁰⁴, η μετάφραση του οποίου έγινε στα γαλλικά, τα ισπανικά, τα αγγλικά και τα καταλανικά. Έπειτα ακολούθησε το έργο *Γατοκουβέντες (2006)*¹⁰⁵ που έχει κυκλοφορήσει και στα ιταλικά και *Ο ψεύτης παππούς (2007)*¹⁰⁶ που εκδόθηκε και στα γαλλικά, ενώ εκδόθηκε και το βιβλίο *Άλλοι καιροί, άλλα παιδιά (2006)*¹⁰⁷, στο οποίο η Ζώρζ Σαρή και η Άλκη Ζέη συναντιούνται προκειμένου να αφηγηθούν στο κοινό τους τις αναμνήσεις από τα παιδικά τους χρόνια. Το 2013 κυκλοφορεί το αυτοβιογραφικό βιβλίο για μεγάλους *Με μολύβι Φάμπερ νούμερο δύο*¹⁰⁸, όπου η συγγραφέας μιλά σε πρώτο πρόσωπο για τα βιώματα και τις εμπειρίες της. Το 2017 κυκλοφόρησε το πρόσφατο μυθιστόρημα *Πόσο θα ζήσεις ακόμα γιαγιά*¹⁰⁹, όπου η Ζέη αφηγείται ιστορίες με ένασμα την ερώτηση της εγγονής της, που αποτελεί και τίτλο του βιβλίου.¹¹⁰

2.2.2 Συγγραφέας παιδιών ή συγγραφέας ενηλίκων;: Η παιδοκεντρική αφήγηση της Ζέη

Έχοντας ήδη αναφερθεί στη εμφάνιση της παιδικής λογοτεχνίας τόσο στη χώρα μας, όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο, αλλά και στους λόγους που η εμφάνιση αυτή καθυστέρησε στη χώρα μας, τώρα μπορούμε να αναφερθούμε στη σύγκλιση των δυο διαφορετικών ειδών λογοτεχνίας.

Διερευνώντας τα σημεία στα οποία θα λέγαμε πως συναντάται η παιδική λογοτεχνία και η λογοτεχνία των ενηλίκων, μπορούμε να πούμε ότι αυτά αφορούν την αισθητική καταξίωση των λογοτεχνικών κειμένων όπως αυτή προκύπτει τόσο από την ενίσχυση της αισθητικής και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών όσο και από την πνευματική και ψυχική ωριμότητά τους. Πέραν όμως από αυτούς τους παράγοντες, η σύζευξη των δύο ειδών διαμορφώνεται και από κοινωνικές, ιστορικές και παιδαγωγικές παραμέτρους, οι οποίες διαφοροποιούν τη σχέση αυτή κατά την ιστορική πορεία. Από τον

¹⁰⁴ Ζέη Ά., *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, Κέδρος, Αθήνα, 2002

¹⁰⁵ Ζέη Ά., *Γατοκουβέντες*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2006

¹⁰⁶ Ζέη Ά., *Ο ψεύτης παππούς*, Κέδρος, Αθήνα, 2007

¹⁰⁷ Ζέη Ά., Σαρή Ζ., *Άλλοι καιροί. Άλλα παιδιά.*, Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, Αθήνα, 2006

¹⁰⁸ Ζέη Ά., *Με μολύβι Φάμπερ νούμερο δυο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013

¹⁰⁹ Ζέη Ά., *Πόσο θα ζήσεις ακόμα γιαγιά;*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2017

¹¹⁰ Ζέη Ά., *Εργοβιογραφικό σημείωμα*, Διαβάζω, τ. 445, Αθήνα, 2004, σελ. 95-98. Σχετικά με το συγγραφικό έργο της Άλκης Ζέη χρησιμοποιήθηκαν πληροφορίες και από τη διαδικτυακή υπηρεσία Βιβλιονέτ του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου από τον ιστότοπο: http://www.biblionet.gr/author/11811/Άλκη_Ζέη, οι οποίες ανακτήθηκαν στις 15/10/2017.

19^ο αιώνα όπου η παιδική λογοτεχνία πρωτοεμφανίζεται έως και τη δεκαετία του '70, παρατηρούνται δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ των δύο ειδών, ενώ από τη δεκαετία του '70 αλλάζει η θεματολογία των παιδικών βιβλίων εξαιτίας των κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων και των διαφόρων ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών επαναπροσδιορίζοντας ανεπαίσθητα και το παιδί-αναγνώστη.¹¹¹

Αυτό που εντείνει την μεταξύ τους απόκλιση είναι το γεγονός ότι τα παιδιά διαφέρουν από τους ενήλικες στην εμπειρία αλλά όχι στο είδος. Κάτι ανάλογο επικρατεί και στις αντίστοιχες λογοτεχνίες, εκείνες δηλαδή που απευθύνονται σε παιδιά και σε ενήλικες. Πολλές φορές, βέβαια, δυσκολευόμαστε να αντιληφθούμε ότι η λογοτεχνία των παιδιών μπορεί να προσφέρει την ίδια ευχαρίστηση και αντίληψη με την λογοτεχνία των ενηλίκων.¹¹² Εντούτοις, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι αν και η λογοτεχνία παιδιών διαχωρίζεται από εκείνη των ενηλίκων, εντούτοις επικρατεί μια αμοιβαία αλληλοτροφοδότηση στα πλαίσια ενός «*αέναου παιχνιδιού αποχωρισμού και συνάντησης*», όπου οι δύο χώροι όχι μόνο δεν είναι αποκομμένοι ο ένας από τον άλλο, αλλά βρίσκονται και σε συνεχή επικοινωνία.¹¹³

Μάλιστα, η έντονη παρουσία του κλασικού κειμένου που έχει γραφτεί για παιδιά δίνει συχνά στοιχεία στη λογοτεχνία των μεγάλων, αποτελώντας έναν «*κώδικα συνενοχής*» μεταξύ αφηγητή και αναγνώστη.¹¹⁴ Ένα ουσιώδες χαρακτηριστικό που διακρίνει τη παιδική λογοτεχνία από εκείνη των ενηλίκων αφορά την αγορά των παιδικών βιβλίων, την οποία αναλαμβάνουν συνήθως οι γονείς, γεγονός που τους επιτρέπει να ασκήσουν κάποια λογοκρισία προκειμένου να διαλέξουν το κατάλληλο βιβλίο για τα παιδιά τους.¹¹⁵

Στην Ευρώπη και την Αμερική, η απαρχή της λογοτεχνίας για εφήβους ως ξεχωριστής κατηγορίας εντοπίζεται γύρω στα 1945 και προκύπτει από την γενικότερη αντιμετώπιση των εφήβων ως ιδιαίτερης κατηγορίας αναγνωστών. Η μετέπειτα άνθιση

¹¹¹ Κατσίκη-Γκίβαλου Α., *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα, 2004, σελ. 35-38

¹¹² Lukens R. J., *A critical handbook of Children's Literature*, Pearson, United States of America, 2007, σελ. 9

¹¹³ Ζερβού Α., *Στη Χώρα των Θαυμάτων: Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-βιβλίων*, Πατάκης, 1999, σελ. 115-119

¹¹⁴ Ζερβού Α., «Βιβλία παιδιών, μύθοι και κώδικες ενηλίκων», στο *Από το παραμύθι στα κόμικς, Συλλογικό έργο*, επιμ: Αυδίκος, Οδυσσέας, Αθήνα, 1996, σελ.394

¹¹⁵ Sutherland J., *Μικρή Ιστορία της Λογοτεχνίας*, μτφρ. Λαμπράκος Γ., Πατάκης, Αθήνα, 2014, σελ.196

της περίπου το 1970 οφείλεται σε ποικίλους λόγους, με επικρατέστερους την ιδιομορφία αυτής της κοινωνικής ομάδας και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές αντιλήψεις.¹¹⁶

Κατά την άποψη μας, η λογοτεχνία των ανηλίκων φέρει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία την διαχωρίζουν από εκείνη την ενηλίκων. Εντούτοις από την βιβλιογραφική μας μελέτη μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η διάκριση αυτή είναι εξαιρετικά λεπτή, καθώς πολλές φορές οι ενήλικες επιλέγουν να διαβάσουν βιβλία που εκ πρώτης όψεως δείχνουν να είναι γραμμένα μόνο για παιδιά. Το γεγονός αυτό προκύπτει από το ότι οι ενήλικες ενδόμυχα αναζητούν την κρυμμένη παιδικότητά τους μέσα στα βιβλία για παιδιά, αναπολώντας έτσι τον παιδικό ψυχισμό τους. Θα μπορούσαμε λοιπόν να ισχυριστούμε ότι μια τέτοια είδους οριοθέτηση δεν μπορεί να είναι απόλυτη, ειδικά αν αναλογιστούμε ότι τα κλασικά κείμενα βρίσκουν ανά τους αιώνες κοινό και από τις δυο πλευρές αναγνωστών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία, εντοπίζουμε ότι η συγγραφική παραγωγή της Ζέη αμφιταλαντεύεται ανάμεσα και στα δυο είδη, δείχνοντας όμως κυρίως την προτίμηση της στη Λογοτεχνία που απευθύνεται στο παιδικό κοινό. Η συγγραφέας γράφει για μικρούς, και τους διασκεδάζει με τις ιστορίες των ηρώων της, που και αυτοί είναι μικροί, αλλά και μεγάλοι.¹¹⁷ Αν και ξεκίνησε αρχικά να γράφει παράλληλα για μικρούς και μεγάλους, εντούτοις το εγχείρημα αυτό δε λειτούργησε. Έτσι όταν έγραψε το *Καπλάνι της βιτρίνας*, δεν είχε στο νου της τα παιδιά. Ωστόσο το έργο το υποδέχτηκε θερμά το παιδικό κοινό, ενώ ενδιαφέρον έδειξε και το ενήλικο¹¹⁸, γεγονός που παραδέχτηκε και η ίδια καθώς ο πρωταρχικός της σκοπός ήταν να περιγράψει τα παιδικά της χρόνια.¹¹⁹

Μερικά χρόνια μετά την έκδοση των πρώτων της βιβλίων υποστήριξε ότι η αισθητική και λογοτεχνική στοχοθεσία των έργων της είναι η ίδια τόσο για την γραφή που αφορά παιδιά, όσο και για εκείνη που αφορά μεγάλους. Αυτό που αλλάζει στη γραφή για παιδιά-αναγνώστες είναι η ευθύνη σχετικά με τη γλώσσα και την καθαρότητα των

¹¹⁶ Αναγνωστοπούλου Δ., «Το αυτοβιογραφικό στοιχείο και η λειτουργία του στο εφηβικό μυθιστόρημα», στο Κανατσούλη Μ., Πολίτης Δ. (επίμ.), *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, Πατάκη, Αθήνα, 2011, σελ. 39

¹¹⁷ Πατρίκιου Τ., «Η Άλκη και οι αράχνες της», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 84

¹¹⁸ Κατσίκη-Γκίβαλου Α., «Το πεζογραφικό έργο της Άλκης Ζέη: Από το «εγώ» στο «εμείς»», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 73

¹¹⁹ Στοιχείο από την συνέντευξη της συγγραφέα στο: Ζέη Ά., «Η Άλκη Ζέη μιλάει για την Παιδική Λογοτεχνία», *Διαδρομές*, τ. 19, Αθήνα, 1990

νοημάτων.¹²⁰ Επίσης ξεκαθάρισε ότι δεν υπάρχει περιορισμός θεμάτων, αυτό όμως που αλλάζει είναι ο τρόπος με τον οποίο θα μιλήσεις στα παιδιά και διαφέρει από εκείνον που θα μιλήσεις στους μεγάλους.¹²¹ Βέβαια, δεν παρέλειψε να δηλώσει την προτίμηση της στο παιδικό κοινό από δέκα ετών και πάνω, καθώς το περιεχόμενο των έργων της μπορεί ούτως ή άλλως να διαβαστεί και από ενήλικους.¹²²

Διατρέχοντας λοιπόν το έργο της συγγραφέα, εντοπίζουμε ότι τα πρώτα διηγήματα της στην *Νεανική Φωνή* μαρτυρούν την αρχική πρόθεση της να γράψει για μεγάλους, αφού τα εν λόγω κείμενα δεν δίνουν την εντύπωση μιας γραφής καθαρά με επίκεντρο το παιδί. Διαβάζοντας τα εν λόγω διηγήματα, διαπιστώνουμε ότι η Άλκη Ζέη ξεκινά να γράφει τα πρώτα της αυτά διηγήματα με μια μελαγχολική αίσθηση, προσπαθώντας σε κάποια από αυτά να περιγράψει το γενικότερο «μούδιασμα» της μεταπολεμικής περιόδου κατά την οποία ξεκινά να γράφει.

Στο πρώτο της διήγημα με τίτλο *Μάνα* που δημοσιεύτηκε τον Ιανουάριο του 1944 στο περιοδικό *Νεανική Φωνή*, παρατηρούμε την άμεση πρόθεσή της να μεταδώσει το μεταπολεμικό κλίμα, αναφερόμενη στα διαφορετικά Χριστούγεννα της ηρωίδας εξαιτίας της απώλειάς του αδερφού της την περίοδο του πολέμου. Όμως το κεντρικό θέμα είναι η μάνα, που άλλωστε υποδηλώνει και ο τίτλος, η οποία θρηνεί το χαμό του παιδιού της και εξακολουθεί να αγωνιά για την τύχη και των υπόλοιπων παιδιών της. Η μάνα όμως εδώ φαίνεται να παρομοιάζεται με ένα σκληρό σημείο στη μπάλα της ηρωίδας, η οποία αναπολεί τα χρόνια όπου έπαιρνε κάποιο δώρο τις ημέρες των γιορτών, αλλά τώρα αποζητά την ζωή που είχε πριν («Η δικιά μας μάνα δεν τον θέλει τον ήλιο. Έχουμ' ολόκλειστα από τότε που χάσαμε το μικρό. Αύριο λέω ν' ανοίξω τα παράθυρα, αύριο που θάχω το δώρο μου σαν τότε πούμουνα παιδί.»¹²³). Κάτι αντίστοιχο επικρατεί και στο επόμενο διήγημα με τίτλο *Κοντά στις ράγιες*, όπου οι ράγιες του τρένου γίνονται ο φορέας όλων των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν οι ήρωες του. Στις ράγιες του τρένου έχασε το πόδι του ένα παιδί δέκα χρονών και η ηρωίδα βιώνει τον ξεριζωμό της οικογένειάς της λόγω του πολέμου. Και στο διήγημα αυτό επικρατεί το απαισιόδοξο κλίμα που φαίνεται να δημιούργησε ο πόλεμος στις ψυχές των ανθρώπων και το

¹²⁰ Ζέη Α., «Απόψεις για τη παιδική λογοτεχνία», επιμ. Καραγιάννης Θ., *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 23, Αθήνα, 1985, σελ. 73

¹²¹ Ζέη Α., «Η Άλκη Ζέη μιλάει για την Παιδική Λογοτεχνία», *Διαδρομές*, τ. 19, Αθήνα, 1990

¹²² Ζέη Α., «Σε ποια παιδιά κυκλοφορούν τα βιβλία μας;», *Διαβάζω*, τ. 33, Αθήνα, 1980, σελ. 35

¹²³ Ζέη Α., *Νεανική Φωνή: Άλκη Ζέη*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1996, σελ. 25

γενικότερο αίσθημα της απώλειας.¹²⁴ Βέβαια τα διηγήματα *ο Πάβουρας*¹²⁵ και *ο Κατρέφτης*¹²⁶, παρόλο που δεν αναφέρονται στον πόλεμο, διατηρούν τον γενικότερο πεσιμισμό που επικρατεί στη συγκεκριμένη λογοτεχνική παραγωγή, αφού και τα δυο τελειώνουν με το θάνατο ενός ήρωα της ιστορίας. Το τελευταίο της συλλογής με τίτλο *Τρεις αδελφές*¹²⁷ μοιάζει αρκετά διαφορετικό από τα προηγούμενα, καθώς αναφέρεται σε τρεις αδερφές και στην ιδιαίτερη σχέση που έχουν με τον πατέρα τους, ξεφεύγοντας λίγο από την μελαγχολική αίσθηση των προηγούμενων κειμένων.

Τα επόμενα τέσσερα διηγήματα που δημοσιεύτηκαν αργότερα με τον τίτλο *Αρβυλάκια και Γόβες*, φαίνεται να μην απευθύνονται στο παιδικό αναγνωστικό κοινό, καθώς οι ήρωές τους είναι κατά κύριο λόγο ενήλικες που ζουν στο κόσμο των μεγάλων και αντιμετωπίζουν τα δικά τους προβλήματα. Και στην περίπτωση αυτή, έντονη είναι και η παρουσία του πολέμου, μόνο που θα λέγαμε ότι η Ζέη δείχνει πιο ώριμη να αναφερθεί στο ζήτημα αυτό μέσα από την δική της οπτική γωνία. Έτσι το διήγημα *Ένα σταμνί στο παράθυρο*, αναφέρεται στη ζωή του ξενιτεμένου Νίκου που παραπαίει ανάμεσα στην ζωή που είχε κάποτε στην Αθήνα με την γυναίκα του Σοφία και την κόρη του Αλίκη και σε αυτή που ζει τώρα με μια καινούρια γυναίκα, την Νατάσα. Για πρώτη φορά εντοπίζουμε αναφορά της συγγραφέα στην αντίσταση και στους πολιτικούς πρόσφυγες που ήταν αποτέλεσμα αυτής: «*Μας ήρθανε ξένοι, τους είχε πει ο κοσμήτορας του πανεπιστημίου και μίλησε στους φοιτητές για την αρχαία Ελλάδα κ' ύστερα για το εικοσιένα, για την αντίσταση και τελειώνει για τούτους εδώ, τους ξεπατρισμένους στην καρδιά της Ασίας*»¹²⁸. Στο ίδιο κλίμα κινείται και το διήγημα *Αρβυλάκια και γόβες*¹²⁹, όπου η Λία, μέσα από την προσπάθειά της να θυμηθεί τα φοιτητικά της χρόνια και την ενεργό της δράση στην αντίσταση, αποφασίζει τελικά να ξεχάσει όλες αυτές τις αναμνήσεις που κάποτε την έκαναν να αισθάνεται ζωντανή και να συνεχίσει την ήρεμη ζωή που ζει πια.

Αλλά και το επόμενο της συλλογής με τίτλο *Στο Μαρούσι*¹³⁰ ακολουθεί την ίδια θεματική, καθώς αναφέρεται στον Κώστα που τα χρόνια της κατοχής ήταν μαζί με την σύντροφό του Μαρία στην αντίσταση και αναγκάστηκε να φύγει για τη Μόσχα

¹²⁴ Στο ίδιο, σελ. 27-31

¹²⁵ Στο ίδιο, σελ. 33-42

¹²⁶ Στο ίδιο, σελ. 43-51

¹²⁷ Στο ίδιο, σελ. 53-76

¹²⁸ Ζέη Ά., *Αρβυλάκια και γόβες*, Κέδρος, Αθήνα, 1963, σελ. 18

¹²⁹ Στο ίδιο, σελ. 33-51

¹³⁰ Στο ίδιο, σελ. 55-77

κυνηγημένος για τις πολιτικές του πεποιθήσεις για να φτιάξει εκεί μια καινούρια ζωή. Τέλος το τελευταίο έργο της συλλογής *Τα λιοντάρια μας δεν τρώνε γάτες*¹³¹, αναφέρεται στην ζωή μιας οικογένειας με περίεργες μεταξύ τους ισορροπίες, όπου ο μικρός πρωταγωνιστής Σάκης προκειμένου να παρακολουθήσει μια παράσταση στο τσίρκο είναι διατεθειμένος να θυσιάσει την αγαπημένη του γάτα.

Στα διηγήματα που παραθέσαμε θα λέγαμε ότι εντοπίζουμε μια αφήγηση που απευθύνεται σε ένα ενήλικο αναγνωστικό κοινό. Στην πρώτη συλλογή της *Νεανικής Φωνής* διακρίνουμε την προσπάθεια της συγγραφέα να μεταδώσει το απαισιόδοξο κλίμα της μεταπολεμικής εποχής, χωρίς όμως να επιδιώκει κάποιο σαφή προσδιορισμό της πολιτικής θέσης που πρεσβεύει. Μπορεί να διακρίνουμε ότι παρόλο που η συγκεκριμένη συγγραφική προσπάθεια απευθύνεται σε ενήλικες, εντούτοις τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα είναι κατά κύριο λόγο παιδιά. Αντιθέτως, στην επόμενη συλλογή *Αρβυλάκια και γόβες*, παρατηρούμε την πρόθεση της Ζέη να μιλήσει πιο εξειδικευμένα για τα δεινά που πέρασαν άτομα που άνηκαν στην αριστερή πολιτική κατεύθυνση όπως εκείνη, τα οποία γνώρισαν τον ξεριζωμό και την μετανάστευση. Αλλά και στην περίπτωση αυτή, κρίνουμε ότι τα κείμενα αυτά βρίσκουν το κοινό τους ανάμεσα σε ενήλικους, καθώς -παρά την νεανικότητα του λόγου- επικεντρώνουν το ενδιαφέρον του στη ζωή ενήλικων κυρίως ηρώων την περίοδο του πολέμου.

Στην συγγραφική παραγωγή που ακολουθεί (*Το Καπλάνι της βιτρίνας*, *Μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, *Θείος Πλάτων*, *Μια Κυριακή του Απρίλη*, *Κοντά στις ράγιες*, *Τα παπούτσια του Αννίβα*, *Θέατρο για παιδιά*, *Η μωβ ομπρέλα*, *Η Αλίκη στη χώρα των μαρμάρων*, *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, *Γατοκουβέντες*, *Ψεύτης παππούς*), η Ζέη δείχνει περισσότερο συνειδητοποιημένη ότι γράφει πλέον για παιδιά. Βέβαια, το μυθιστόρημα *Η αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα* που κυκλοφόρησε στην ενδιάμεση περίοδο θεωρείται ένα κατεξοχήν έργο για ενήλικες, αφού η ιστορία εκτυλίσσεται γύρω από τη ζωή μια κοπέλας, η οποία κυνηγώντας το μεγάλο της έρωτα «Αχιλλέα», βιώνει μια σειρά από περιπέτειες και διαμεύσεις. Από την κατηγορία αυτή θα μπορούσαν επιλεκτικά τα έργα: *Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, *Κοντά στις ράγιες*, *Το καπλάνι της βιτρίνας* και *η Μωβ ομπρέλα* να ενταχθούν στη λογοτεχνία για εφήβους, αφού οι ήρωες τους σχεδόν ανήκουν σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία και αντιμετωπίζουν καίρια προβλήματα που τους οδηγούν προς την ωρίμανση.

¹³¹ Στο ίδιο, σελ. 81-108

Από τα έργα που γράφτηκαν για παιδιά, μπορούμε να ξεχωρίσουμε εκείνα που υποδηλώνουν την προσπάθεια της συγγραφέα να αποχωριστεί για λίγο τα θέματα του παρελθόντος και να αναφερθεί, με αρκετά διδακτικό χαρακτήρα, στην σύγχρονη εποχή. Πιο συγκεκριμένα, στο έργο *Μια Κυριακή του Απρίλη*, ο πρωταγωνιστής Μάνος μιλά για την επίσκεψη του στον Παρθενώνα όπου εντύπωση του προκαλούν οι άνθρωποι διαφορετικού χρώματος που έχουν έρθει να σώσουν το μνημείο αυτό, ενώ εκείνος θέλει να σωθεί και το παρκάκι που παίζει μπάλα.¹³² Το βιβλιαράκι αυτό, που είναι κατάλληλο για τα αρκετά μικρά παιδάκια, εμπεριέχει καίρια οικολογικά, κοινωνικά και πολιτιστικά μηνύματα δοσμένα με παιγνιώδη τρόπο. Στην ίδια λογική κινείται και το έργο *Τα παπούτσια του Αννίβα*, όπου και πάλι ο Μάνος σχολιάζει τις διαφορετικές απόψεις τις οικογένειάς του σχετικά με ζητήματα που εντοπίζουμε στην σύγχρονη εποχή μας. Και αυτό το βιβλιαράκι αναφέρεται στον τρόπο που ένα σημερινό παιδί προσπαθεί να διαφέρει από τα άλλα, ενώ επεξηγούνται ευρηματικά λέξεις που δυσκολεύεται ένα παιδί να κατανοήσει σε μικρή ηλικία.¹³³

Στα τελευταία αυτά έργα εντοπίζονται όλα τα δομικά στοιχεία των μυθιστορημάτων για εφήβους, όπως η παρωδία, ο προσιτός «νεανικός» λόγος, η πλοκή με στοιχεία περιπέτειας, η κριτική αντιμετώπιση των γεγονότων και το ξεφούσκωμα των πλαστών αξιών, οι οποίες δρουν καταπραϋντικά για τον έφηβο αναγνώστη που αισθάνεται την ανάγκη να εξεγερθεί στο κατεστημένο και στις αξίες των ενηλίκων.¹³⁴ Τα στοιχεία αυτά θεωρούμε ότι βοηθούν ώστε να κατηγοριοποιήσουμε τα εν λόγω έργα ανάμεσα στα δυο είδη λογοτεχνίας και πιο ακριβέστερα, να δικαιολογήσουμε την επιτυχία που γνώρισαν στο παιδικό και εφηβικό κοινό.

Είναι βέβαια σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα όρια ανάμεσα στη λογοτεχνία παιδιών και σε εκείνη των ενηλίκων είναι σχεδόν συμβατικά όσον αφορά το έργο *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*¹³⁵, καθώς ο τρόπος που το εν λόγω έργο θίγει το σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα των ναρκωτικών βρίσκει πρόσφορο έδαφος και στις δύο κατηγορίες αναγνωστών. Διαβάζοντας το έργο αυτό εντοπίζουμε ότι καθένας από τους δυο

¹³² Ζέη Α., *Μια Κυριακή του Απρίλη*, Κέδρος, Αθήνα, 2011

¹³³ Ζέη Α., *Τα παπούτσια του Αννίβα*, Κέδρος, Αθήνα, 2011

¹³⁴ Ο.π., Αναγνωστοπούλου Δ., 2011, σελ. 39-40

¹³⁵ Αποστολίδου Β., «Αναπαράσταση της εφηβικής παραβατικότητας στο μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της»», στο Τσιλημένη Τ. (επίμ.), *Σύγχρονα Κοινωνικά Θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία: Ξεκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*, Εργαστήριου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος, 2009, σελ. 94

πρωταγωνιστές, η γιαγιά και η έφηβη Κωνσταντίνα, εκπροσωπούν μέσα από την διαφορετική οπτική τους γωνία, δυο ξεχωριστές γενιές άρα και δύο μεταξύ τους φαινομενικά αντίθετους κόσμους. Από την άποψη αυτή, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το έργο αυτό θα μπορούσε να είχε γραφτεί και για τα δύο είδη αναγνωστών, με μια μικρή σίγουρα προτίμηση στο παιδικό κοινό, για το οποίο ομολογουμένως γράφει όλα αυτά τα χρόνια.

Υπάρχουν όμως και εκείνα τα έργα που θα λέγαμε ότι γράφτηκαν αποκλειστικά για ενήλικες, είτε διότι αυτά έχουν καθαρά αυτοβιογραφικό χαρακτήρα, είτε διότι η θεματική τους αφορά μόνο το ενήλικο κοινό. Έτσι πέρα από τα πρώτα διηγήματα της *Νεανικής Φωνής* και τα *Αρβυλάκια και γόβες* που προαναφέραμε, διαπιστώνουμε ότι στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα: «*Δωδέκατη γιαγιά και άλλα...*, *Άλλοι καιροί, άλλα παιδιά*, *Σπανιόλικά παπούτσια*, *Με μολύβι Φάμπερ νούμερο δύο*, και το πολύ πρόσφατο «*Πόσο θα ζήσεις ακόμα γιαγιά;*».

Πιο συγκεκριμένα, ανατρέχοντας το έργο *Η δωδέκατη γιαγιά και άλλα..* παρατηρούμε ότι η συγγραφέας δείχνει να θέλει να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής της, με αφορμή την ερώτηση των εγγονιών της «Πόσο θα ζήσεις ακόμα γιαγιά;»¹³⁶, ένα ερώτημα που πολύ αργότερα θα αποτελέσει το έναυσμα για ένα ακόμα βιβλίο της προς τους ενήλικες. Ξεκινά περιγράφοντας την δική της πολυτάραχη ζωή και έπειτα αναφέρει κάποιες αποσπασματικές ιστορίες. Αυτές αφορούν ένα δεκάχρονο κορίτσι, τη Λεωνή¹³⁷ που μαθαίνει πως πήρε το όνομα της από τον πραγματικό παππού της που έλειπε στη Ρωσία, τις κουβέντες ενός γάτου που παρακολουθεί με περιέργεια την ζωή της οικογένειας που τον φιλοξενεί¹³⁸, το γράμμα της Άλκης Ζέη στη μελλοντική δωδέκατη γιαγιά του 3000 προκειμένου να μάθει για εκείνη¹³⁹, τις διαπιστώσεις της συγγραφέα για τα ζητήματα περί έρωτος μέσα από τέσσερις εικόνες που αποτυπώθηκαν στη μνήμη της¹⁴⁰, ένα μικρό κείμενο στη μνήμη κάποιου φίλου ζωγράφου που λίγο πριν «φύγει» άφησε έναν ανολοκλήρωτο άγγελο ζωγραφισμένο με το ένα φτερό¹⁴¹, το γράμμα της συγγραφέα προς μια φίλη της περιγράφοντας την ζωή της στη Θεσσαλονίκη στο πλευρό του άντρα της¹⁴², το ιστορικό της ίδρυσης του «Ίκαρου» και όλων των μεγάλων

¹³⁶ Ζέη Ά., *Η δωδέκατη γιαγιά και άλλα...*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2000, σελ. 11

¹³⁷ Στο ίδιο, σελ. 19-29

¹³⁸ Στο ίδιο, σελ. 30-41

¹³⁹ Στο ίδιο, σελ. 42-48

¹⁴⁰ Στο ίδιο, σελ. 49-55

¹⁴¹ Στο ίδιο, σελ. 56-57

¹⁴² Στο ίδιο, σελ. 58-64

προσωπικοτήτων που αυτός φιλοξένησε¹⁴³, ένα κείμενο για την αγαπημένη της θεία Διδώ Σωτηρίου¹⁴⁴, η περιγραφή ενός στιγμιότυπου της ζωής της με την αδερφή της, όπου η Ζέη αποφασίζει να εκδώσει -παιδί ακόμα- το δικό της περιοδικό¹⁴⁵, η αναφορά στον Δημήτρη Δεσποτιδή ή αλλιώς «Πέτρο», ο οποίος τη βοήθησε στην έκδοση των πρώτων της έργων¹⁴⁶, η αποτίμηση «φόρου τιμής» στον Τσέχωφ και τον Φραγκιά, δυο συγγραφέων που την ενέπνευσαν στα πρώτα της βήματα¹⁴⁷, αλλά και στον σκηνοθέτη, συγγραφέα και ηθοποιό Εντουάρτο Ντε Φιλίππο¹⁴⁸. Τέλος παρατίθενται ένα κείμενο σε μορφή συνέντευξης, όπου η Ζέη αναφέρεται γενικότερα στο έργο της, αλλά κλείνει το βιβλίο της αυτό με τις αναμνήσεις που την στιγμάτισαν από την εποχή του «εκτοπισμού» της στο νησί της Χίου, όπου έζησε σχεδόν φυλακισμένη λόγω των πολιτικών της πεποιθήσεων.¹⁴⁹

Το έργο αυτό, όπως και άλλα που κινούνται στην ίδιο πλαίσιο, έχουν έναν καθαρά αυτοβιογραφικό χαρακτήρα, καθώς η συγγραφέας μιλά για τη ζωή και τα βιώματά της από την ώριμη πια απόσταση που την χωρίζει με τα γεγονότα αυτά. Βέβαια δεν ξεχνά στα έργα αυτά να αναφερθεί στο παιδί, ακόμα και αν αυτό πολλές φορές είναι η ίδια στην παιδική της ηλικία. Από την άποψη αυτή, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα έργα αυτά στοχεύουν περισσότερο στο ενήλικο αναγνωστικό κοινό ή ακόμα και στο κάποτε παιδικό κοινό που μεγάλωσε μέσα από τα έργα της. Αυτή η τελευταία διαπίστωση προκύπτει από τη προσωπική μου εμπειρία, καθώς διαβάζοντας όλα αυτά τα αυτοβιογραφικά έργα της Ζέη από την ενήλικη πια σκοπιά μου, μπορώ να πω πως συμπληρώθηκαν πολλά από τα «κενά» που δημιουργήθηκαν κατά την ανάγνωση των έργων της στην παιδική μου ηλικία.

Με βάση την κατάταξη του έργου της Ζέη αναφορικά με το κοινό στο οποίο φαίνεται να απευθύνεται, μπορούμε να πούμε ότι αυτό έχει τύχει μεγάλη αποδοχής τόσο από το παιδικό κοινό για το οποίο προορίζει τα βιβλία της, όσο και από το ενήλικο. Στο υφολογικό πλαίσιο του έργου της κατάφερε, όπως προαναφέρθηκε, να συμφιλιώσει αναγνώστες διαφορετικών τάσεων και διαφορετικών ηλικιών.¹⁵⁰ Η μεγάλη επιτυχία του έργου της θα λέγαμε ότι οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο κατάφερε να προσεγγίσει

¹⁴³ Στο ίδιο, σελ. 65-70

¹⁴⁴ Στο ίδιο, σελ. 71-81

¹⁴⁵ Στο ίδιο, σελ. 83-86

¹⁴⁶ Στο ίδιο, σελ. 86-89

¹⁴⁷ Στο ίδιο, σελ. 90-92

¹⁴⁸ Στο ίδιο, σελ. 93-99

¹⁴⁹ Στο ίδιο, σελ. 100-122

¹⁵⁰ Ο.π., Σκαλιόρας Κ., 2004, σελ. 83

κατά κύριο λόγο το παιδικό κοινό. Στα βιβλία της εντοπίζει κανείς την γνησιότητα της νεανικής σκέψης συνυφασμένη με μια απλή σοφία, όπου τα παιδιά επαναστατούν επειδή οι μεγάλοι αντιμετωπίζουν τα πάντα από μια άλλη δική τους οπτική. Έτσι δημιουργείται ένας άπλαστος παιδικός κόσμος, όπου τα παιδιά δεν «μαθαίνουν» κατ' επιταγήν, αλλά από την δική τους βίωση και πραγματικότητα.¹⁵¹ Η Άλκη Ζέη κατάφερε δηλαδή ασυναίσθητα, με το ιδιαίτερο ύφος και την αφηγηματική ικανότητα των έργων της να προσελκύσει τους ανήλικους αναγνώστες. Η ίδια βέβαια δεν είχε επίγνωση του αποτελέσματος αυτού, καθώς πίστευε πως η γραφή της θα ικανοποιούσε κυρίως το ενήλικο κοινό της. Κατά συνέπεια, η τρόπον τινά κατεύθυνση των έργων της Ζέη και η ένταξη τους στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας δόθηκε όχι μόνο από το αναγνωστικό κοινό, αλλά και από τις αφηγηματικές επιλογές της ίδιας της συγγραφέα χωρίς να φαίνεται ότι το έχει εμφανώς επιδιώξει.

Γενικότερα θα λέγαμε ότι ο τρόπος που η παιδική παρουσία αποτυπώνεται στα κείμενα εξυψώνει την παιδική οντότητα, καθώς το παιδί παίρνει θέση για τα προβλήματα που ανακύπτουν, διαθέτει δύναμη και ενεργεί χωρίς την καθοδήγηση των μεγάλων. Τα ζητήματα είναι αληθινά και οι εχθροί πραγματικοί, ενώ οι ήρωες- παιδιά χωρίς καμία αδυναμία και με έντονο το αντικοφορμιστικό συναίσθημα, αναζητούν λύσεις σε μια πληθώρα κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων.¹⁵² Η παρουσίαση των γεγονότων από την παιδική σκοπιά σε συνδυασμό με το χιούμορ αναδεικνύουν το ρεαλιστικό ύφος των κειμένων, καθιστώντας τα ιδιαίτερα προσφιλή στο παιδικό και νεανικό αναγνωστικό κοινό.¹⁵³ Μάλιστα και η ίδια αναφέρει ότι για να μπορέσει ο συγγραφέας να μπει αληθινά στο ρόλο του παιδιού, πρέπει να καταφέρει να τα δει όλα φωτισμένα μέσα από αυτό.¹⁵⁴

Γνωρίζοντας πολύ καλά την παιδική ψυχολογία, η Άλκη Ζέη καταφέρνει να μπει βαθιά σε αυτή διαμορφώνοντας τους ήρωες της με την χαρακτηριστική συμπεριφορά που έχουν τα παιδιά της ηλικίας αυτής. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και στην περίπτωση που η συγγραφέας επιλέγει να θίξει ευαίσθητα παιδαγωγικά ζητήματα, όπου και μιλάει με έναν έμμεσο τρόπο γι' αυτά.¹⁵⁵ Στο περισσότερο πρόσφατο έργο της «*Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*», οι έφηβοι ήρωες απαλλάσσονται από την «παραβατικότητα» που τους

¹⁵¹ Πλωρίτης Μ., «Για την Άλκη Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 86

¹⁵² Γκλιάου Ν. «Κοινωνικοί θεσμοί στο έργο της Άλκης Ζέη», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τομ. 7, Αθήνα, 1992, σελ. 90-91

¹⁵³ Ο.π., Κατσίκη-Γκίβαλου Α., 2012, σελ. 78

¹⁵⁴ Ο.π., Ζέη Α., 1980, σελ. 38

¹⁵⁵ Αργυρίδης Μ., «Ο κόσμος μέσα απ' τα μάτια των παιδιών στα έργα της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 88

χαρακτηρίζει και παρουσιάζονται σαν όντα με ανάγκες και αδυναμίες, ενώ οι πράξεις τους αντιμετωπίζονται υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.¹⁵⁶

Καθώς οι χαρακτήρες αποτελούν ένα ουσιώδες λογοτεχνικό στοιχείο μέσα από το οποίο πραγματοποιείται η επεξεργασία, η κατανόηση και η διάρθρωση του κειμένου, θα μπορούσαμε να εστιάσουμε στην επιλογή των ηρώων της συγγραφέα. Οι κεντρικοί ήρωες των έργων της Ζέη αντιπροσωπεύουν την ιδεολογικά διαφορετική αντιεξουσιαστική κουλτούρα, η οποία διέπεται από στοιχεία αντικομοφορμισμού και αντισυμβατικότητας.¹⁵⁷ Οι ήρωες-παιδιά έρχονται, λοιπόν, αντιμέτωποι με ένα σύστημα αξιών όπου αποδεικνύονται πιο δυνατοί από τους ενήλικες, αφού σε κάθε ευκαιρία δοκιμάζεται η δύναμη, η επιμονή και το κουράγιο τους απέναντι σε κατεστημένες και αναχρονιστικές αντιλήψεις. Αυτή η χαρακτηριστική συνειδητότητα των ηρώων σε συνδυασμό με την ιδεολογική τους συγκρότηση, δημιουργεί έναν ιδιότυπο δεσμό του αναγνώστη τόσο με αυτόν καθαυτό τον ήρωα, όσο και με τον συγγραφέα, ο οποίος φτάνει σχεδόν στα όρια της ταύτισης.¹⁵⁸

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί «*Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*», όπου ο πρωταγωνιστής αποδεικνύεται ένα συνειδητοποιημένο παιδί, που μέσα από τις αντιξοότητες και τα δεινά του πολέμου κατόρθωσε να διαμορφώσει μια προσωπικότητα ολοκληρωμένη. Κατάφερε λοιπόν να βρει την δική του λογική στον παράλογο κόσμο των μεγάλων, να υψώσει ανάστημα και να εναντιωθεί στο κατεστημένο. Έτσι και στο έργο αυτό παρατηρούμε ότι η αφήγηση περιστρέφεται γύρω από το παιδί, το οποίο αναδεικνύεται μέσα από την αποφασιστικότητα και την τόλμη του.

Αντίστοιχες αναφορές εντοπίζουμε και στο έργο «*Μώβ ομπρέλα*», όπου και πάλι τα παιδιά συμπεριφέρονται ανάλογα με την ψυχολογία της παιδικής τους ηλικίας, αλλά αναγκάζονται να πειθαρχήσουν στο κώδικα υπακοής των ενήλικων γονιών τους και στο ιεραρχικό μοντέλο που επιτάσσει η κοινωνία της εποχής τους. Παρόλα αυτά, ο παιδικός κόσμος περιγράφεται με έναν απόλυτα ρεαλιστικό τρόπο.¹⁵⁹ Όπως μάλιστα και η ίδια

¹⁵⁶ Ο.π., Αποστολίδου Β., 2009, σελ. 94-99

¹⁵⁷ Ακριτόπουλος Α. Ν., *Η συγγραφέας Άλκη Ζέη: αναπαραστάσεις βιωματικής λογοτεχνίας κοινωνικού ρεαλισμού*, Γράφημα, Θεσσαλονίκη, 2017, σελ. 179

¹⁵⁸ Αναγνωστοπούλου Δ., «Μορφές, τόποι και πρόσωπα εξουσίας/δύναμης σε μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη», στο Παπαντωνάκης Γ., Αναγνωστοπούλου Δ., *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα, 2010, σελ. 311

¹⁵⁹ Παπαντωνάκης Γ. Δ., *Κώδικες και αφηγηματικά προγράμματα σε κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας*, Πατάκης, Αθήνα, 2000, σελ. 72-87

παραδέχεται η συγγραφική της τέχνη έγκειται στη δημιουργία ηρώων που θα μπορούσαν να είναι αληθινοί.¹⁶⁰ Μάλιστα, οι ενήλικες ήρωες αναδεικνύονται από τα παιδιά-πρωταγωνιστές μέσα από κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τα οποία παρουσιάζονται με ένα ιδιότυπο χιούμορ.¹⁶¹

Συνολικά, από τις αναφορές των διαφόρων κριτικών του έργου της Άλκης Ζέη, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η συγγραφική της παραγωγή θεωρείται κατά κύριο λόγο παιδοκεντρική. Η άποψη αυτή προκύπτει και από την εξέχουσα θέση που καταλαμβάνει η παιδική παρουσία στην πλειονότητα των έργων της που γράφτηκαν για παιδιά. Η παιδική οντότητα παρουσιάζεται απόλυτα αληθοφανής σε κάθε περίπτωση, ενώ επαναπροσδιορίζεται η εικόνα της μέσα από τον πρωταγωνιστικό ρόλο που έχει σε κρίσιμα ιστορικά και όχι μόνο γεγονότα. Εντούτοις, η διαχρονικότητα τόσο των θεμάτων, όσο και των ηρώων καθιστούν το έργο κατάλληλο και για το ενήλικο κοινό, το οποία φαίνεται να το προτιμά εξίσου. Πάνω στα στοιχεία αυτά θεωρούμε ότι στηρίζεται η μεγάλη αποδοχή αλλά και επιτυχία της παραγωγής της Ζέη, αφού η λογοτεχνική της πένα την κατέστησε τόσο αγαπητή στο κοινό της.

2.2.3 Προς μια ειδολογική κατάταξη των μυθιστορημάτων της Ζέη

2.2.3.1 Υπηρετώντας το *Bildungsroman* ή αλλιώς το «μυθιστόρημα εφηβείας»

Με βάση τις παραπάνω αναφορές, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τα είδη του μυθιστορήματος στα οποία εντάσσεται το σύνολο του έργου της Άλκης Ζέη. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το έργο της συγγραφέα μπορεί να ενταχθεί στη κατηγορία των *βιβλίων απόπνισης*, αφού σκοπός της είναι να προβληματίσει και να διαφωτίσει το αναγνωστικό της κοινό για τα σημαντικά ιστορικά ζητήματα. Φυσικά διατρέχοντάς το μπορούμε να εντοπίσουμε και στοιχεία από άλλα είδη, τα οποία θα αναλυθούν στο κεφάλαιο αυτό.

Όπως προκύπτει από την ανάδειξη του παιδικού κόσμου στη πλειονότητα των έργων, θα μπορούσαμε να εντάξουμε πολλά από αυτά στην κατηγορία των

¹⁶⁰ Ζέη Ά., «Συνέντευξη με την Άλκη Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 84

¹⁶¹ Δίτσα Μ., «Τα βιβλία για παιδιά της Άλκης Ζέη», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τομ. 8, 1993, Αθήνα, σελ. 25

μυθιστορημάτων ανάπτυξης και ωρίμανσης, γνωστά και ως *Bildungsroman*.¹⁶² Στο είδος αυτό το μυθιστόρημα εμπεριέχει την εξέλιξη ενός ανθρώπου, την εσωτερική του δηλαδή ολοκλήρωση.¹⁶³ Το *Bildungsroman* (ή αλλιώς *Erziehungsroman*) είναι ένας όρος γερμανικής προέλευσης που αφορά «μια νουβέλα διαμόρφωσης» ή «μια νουβέλα εκπαίδευσης». Θεματική αυτών των αφηγημάτων αποτελεί η ανάπτυξη του χαρακτήρα του πρωταγωνιστή, καθώς αυτός μεταβαίνει από την παιδική ηλικία, η οποία σημαδεύεται από ποικίλες εμπειρίες, προς στην ωριμότητα που χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση του ρόλου του στον κόσμο.¹⁶⁴

Στην προσπάθειά μας να αποσαφηνίσουμε τον όρο *Bildungsroman*, εντοπίζουμε ότι αυτός μπορεί να αποδοθεί και ως «μυθιστόρημα μύησης», ενώ το γερμανικό συνώνυμό του *Erziehungsroman* κυριολεκτικά σημαίνει «μυθιστόρημα ανατροφής» ή «μυθιστόρημα εκπαίδευσης». Η λέξη αυτή χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό από του γερμανούς κριτικούς και αφορά την εξέλιξη ενός νεαρού ήρωα και λιγότερο συχνά μια ηρωίδα. Περιγράφει όλες εκείνες τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες ένας νέος οδηγείται στην ωριμότητα μέσα από τις διάφορες δυσκολίες της ζωής.¹⁶⁵ Το *Bildungsroman* είναι δηλαδή μια νουβέλα που διαχειρίζεται την ανάπτυξη ενός νέου ανθρώπου καθώς αυτός μεγαλώνει. Στα αγγλικά μπορεί να αποδοθεί και ως *Apprenticeship Novel*, υποδηλώνοντας την νεότητα και τη σταδιακή νεανική ωρίμανση όπως αυτή διαμορφώνεται από την προσπάθεια ενός ευαίσθητου πρωταγωνιστή να ανακαλύψει τον κόσμο και να υιοθετήσει μια στάση ζωής.¹⁶⁶

Το *Bildungsroman* περιστρέφεται γύρω από έναν νέο άνθρωπο, που θέλει να αισθανθεί την επιβεβαίωση τόσο από τον ίδιο του τον εαυτό, όσο και από τον κόσμο, συλλέγοντας τις πρώτες του εμπειρίες με την πραγματικότητα. Επικεντρώνεται στην αντιπαράθεση ενός ατόμου με διαφορετικές πραγματικότητες και επιτείνει την αγωνία μεταξύ του υποκειμένου και του κόσμου, μεταξύ του ιδανικού και της πραγματικότητας. Παράλληλα με την έννοια του *Bildungsroman* διερευνάται και εκείνη του

¹⁶² Όρος της Suleiman S., «*Le roman à thèse, ou l'autorité fictive*», στο Αναγνωστοπούλου Δ., *Μορφές, τόποι και πρόσωπα εξουσίας/δύναμης σε μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη*, Πατάκης, Αθήνα, 2010, σελ. 309

¹⁶³ Κανατσούλη Μ., *Εισαγωγή στη Θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, University Press, Θεσσαλονίκη, 2007, σελ. 188

¹⁶⁴ Abrams M. H., *A Glossary of Literary Terms*, Cengage Learning Services, 1997, USA, p. 193

¹⁶⁵ Cuddon J. A., *Λεξικό Λογοτεχνικών όρων και Θεωρίας της λογοτεχνίας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ. 660

¹⁶⁶ Holman C. H., *A Handbook to Literature*, The Odyssey Press, Indianapolis, 1975

Entwicklungsroman¹⁶⁷, που εκλαμβάνεται ως ένας γενικότερος όρος για να περιγράψει τη διαμόρφωση που συμβαίνει στα δεκαοκτώ έτη ηλικίας ενός ατόμου, παρόλο που κάποιοι θεωρούν τους όρους αυτούς συνώνυμους. Μάλιστα στην περίπτωση του πρώτου όρου περιλαμβάνεται η διαμόρφωση του ήρωα ή του αναγνώστη που αποτελεί το στόχο της όλης διαδικασίας.¹⁶⁸

Παρόλο που οι παραπάνω ορισμοί δείχνουν να έχουν αρκετές ομοιότητες, εντούτοις εντοπίζουμε ότι φέρουν και αρκετές διαφορές. Το κλασικό Bildungsroman λειτουργεί εξαλείφοντας τις αντιθέσεις του Entwicklungsroman, του μυθιστορήματος δηλαδή ανάπτυξης (novel of development) που ξεδιπλώνει την υποκειμενικότητα του ατόμου και του Erziehungsroman που αφορά το μυθιστόρημα εκπαίδευσης (novel of education) και χρησιμοποιεί την αντικειμενοποιημένη θέση του εκπαιδευτή. Οι δυο αυτές διαφορετικές εκφάνσεις δεν λειτουργούν μόνο ομοιόμορφα στα πλαίσια της μοντέρνας ύπαρξης του Bildungsroman και της συνθετικής μορφής του, αλλά δρουν συμπληρωματικά σύμφωνα με αυτό.¹⁶⁹

Το μυθιστόρημα του Goethe, *Wilhelm Meister* αντιμετωπίζει την νεότητα ως το σημαντικότερο κομμάτι της ζωής κι έτσι καθιερώνει την γέννηση του Bildungsroman. Το είδος αυτό επικεντρώνεται στη «μοντέρνα νεότητα» παίρνοντας από αυτή μια «συμβολική» έκφασή της που συνοψίζει την κινητικότητα (mobility) και την εσωτερικότητα (interiority) και αυτό γιατί την περίοδο του 19^{ου} αιώνα φαινόταν αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός της νεότητας. Καθώς λοιπόν το Bildungsroman στην Ευρώπη προσπαθεί να προσεγγίσει όχι τόσο την έννοια της νεότητας, αλλά εκείνη του νεωτερισμού, λειτουργεί σαν ένας «συμβολικός τύπος» της.¹⁷⁰

Παρόλο που εντοπίζονται πολλές διαφορές μεταξύ των ποικίλων ειδών του Bildungsroman, η εστίαση σε διαφορές σχετικά με την πλοκή μπορεί μας δώσει δυο αρχές της κειμενικής τους οργάνωσης: εκείνη της ταξινόμησης και εκείνη της μεταμόρφωσης, οι οποίες βέβαια, αν και πάντα εντοπίζονται στην αφήγηση, διατηρούν ένα δυσανάλογο βάρος. Υπό την αρχή της ταξινόμησης, η ιστορία νοηματοδοτείται όταν καταφέρνει να αναιρέσει τον εαυτό της ως τέτοια, ενώ υπό την αρχή της μεταμόρφωσης

¹⁶⁷ Όπως εξηγείται και πιο κάτω, ο όρος αυτός αποδίδεται από τα γερμανικά αυτολεξεί ως «μυθιστόρημα ανάπτυξης».

¹⁶⁸ Gallmeister P., *Der Bildungsroman*, στο Knörrich O., *Formen der Literatur*, Kröner, Stuttgart, 1991, p. 38-48

¹⁶⁹ Moretti F., *The way of the world: The Bildungsroman in European Culture*, Verso, London and New York, 2000, p. 16-17

¹⁷⁰ Στο ίδιο, p. 3-6

συμβαίνει το αντίθετο, αφού το νόημα σχηματοποιείται από την ίδια την αφηγηματικότητά του ως μια διαδικασία ανοιχτού τέλους.¹⁷¹

Στην Ελλάδα, η ελληνική πεζογραφία στηρίχθηκε πάνω στο «μυθιστόρημα εφηβείας»¹⁷² που φάνηκε περισσότερο αποδοτικό. Οι αιτίες αφορούν τόσο την ανάγκη του συγγραφέα να ξεφύγει από την πραγματικότητα της εποχής του, όσο και η επιθυμία του να αντιμετωπίσει τον νεαρό ήρωα σαν αντικείμενο της επιστήμης της ψυχολογίας. Οι νέοι πεζογράφοι της χώρας μας ασχολήθηκαν με την εφηβική ηλικία με έναυσμα την υποκειμενικότητά τους, μιας και δεν είχαν τις απαραίτητες δυνατότητες στην ψυχολογία τους ώστε να χρησιμοποιήσουν το αντικειμενικό. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι νεοέλληνες πεζογράφοι δημιούργησαν μια φυγή από το σύγχρονο, από το σύνθετο και από το αντικειμενικό. Η παραγωγή αυτή λοιπόν, ασκώντας μεγάλη επιρροή, λειτούργησε ως πρότυπο για την μετέπειτα συγγραφή των νεότερων πεζογράφων που ακολούθησαν.¹⁷³

Τα εφηβικά μυθιστορήματα περιέχουν λοιπόν δυο είδη διαμόρφωσης, αυτή του ήρωα που συμβαίνει κατά την διάρκεια της μυθοπλασίας, και εκείνη του αναγνώστη που συμβαίνει κατά την ανάγνωση. Ο έφηβος αναγνώστης έρχεται σε επαφή με τα βιώματα του ήρωα-αφηγητή, γεγονός που του επιτρέπει να εισέλθει στο εσωτερικό ψυχισμό του αφηγητή, στις δράσεις και τις σκέψεις του. Έτσι το εφηβικό μυθιστόρημα προωθεί μέσα από μια μυθοπλαστική διήγηση, μνήμες, αξίες, και πολιτισμικά στοιχεία.¹⁷⁴ Τα σημερινά νεανικά βιβλία βέβαια, αποσκοπούν λοιπόν να λειτουργήσουν αφυπνιστικά, σαν ένας «προθάλαμος ενηλικίωσης», ενώ οι ειδικοί αναφέρονται στη «συντομευμένη παιδική ηλικία και παρατεταμένη εφηβεία των αναγνωστών τους».¹⁷⁵

¹⁷¹ Στο ίδιο, p 6-7

¹⁷² Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται από την Ζερβού Α. για να περιγράψει οποιοδήποτε λογοτεχνικό κείμενο που έχει ως κεντρικό ήρωα νεαρό πρόσωπο που οδηγείται προς την ενηλικίωση. Σχετικά με την καθιέρωση του όρου στη χώρα μας η μελετήτρια επισημαίνει ότι αυτή έγινε από τον Σαχίνη Α. το 1951. Οι πληροφορίες για το μυθιστόρημα εφηβείας εντοπίστηκαν στο Ζερβού Α., *Το παιχνίδι της ποιητικής δημιουργίας στην Ιλιάδα και στην Οδύσσεια: Για μια θεωρία της ομηρικής ποιητικής*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 2003, σελ. 240-241

¹⁷³ Σαχίνης Α., *Η σύγχρονη πεζογραφία μας*, Κωνσταντινίδη, Θεσσαλονίκη, 1976, σελ. 9-47

¹⁷⁴ Αναγνωστοπούλου Δ., «Το αυτοβιογραφικό στοιχείο και η λειτουργία του στο εφηβικό μυθιστόρημα», στο Κανατσούλη Μ., Πολίτης Δ. (επίμ.), *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, Πατάκη, Αθήνα 2011, σελ. 47

¹⁷⁵ 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: Εκκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*,

Μάλιστα στα βιβλία από τη δεκαετία του '70 και μετά, δίνεται σημαντικό βάρος στη διαμόρφωση παιδιών και νέων, όπως αυτή συντελείται σε σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις. Οι ήρωες παρουσιάζονται να μην γενναίοι και ριψοκίνδυνοι, αλλά δεν έχουν τα χαρακτηριστικά των ιδεατών, υπερφυσικών ηρώων των προηγούμενων δεκαετιών, αφού παρουσιάζονται με όλες τις παιδιάστικες αδυναμίες τους.¹⁷⁶ Υπό το πρίσμα αυτό, θα λέγαμε ότι κάποια από τα μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη υπηρετούν το μυθιστορηματικό αυτό είδος, αφού εστιάζουν στον έφηβο ήρωα και στην συνεπακόλουθη ενηλικίωσή του μέσα από τα οδυνηρά γεγονότα που βιώνει. Για παράδειγμα *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, λειτουργεί σαν ένα μυθιστόρημα διαμόρφωσης, αφού ο ήρωας έρχεται αντιμέτωπος με την εξουσία, την γερμανική κατοχή, η οποία αλλάζει όλη του ζωή και τελικά καταλήγει να επαναπροσδιορίσει τις σχέσεις του με όλα τα μέλη της οικογένειας του μέσα από μια διαδικασία ωρίμανσης.¹⁷⁷

Η άποψη αυτή μας βρίσκει σύμφωνους, αφού βλέπουμε τον Πέτρο να βιώνει σταδιακά της αλλαγές που επέφερε στη ζωή του ο πόλεμος. Έτσι εντοπίζουμε μέσα στο έργο σημεία όπου η ωρίμανση του συντελείται σιγά σιγά. Αρχικά μέσα στην οικογένεια, με την αλλαγή της συμπεριφοράς των μελών της («*Ο Πέτρος συλλογίστηκε πως, από τότε που άρχισε ο πόλεμος, η μαμά κι ο μπαμπάς μιλάνε ο ένας στο άλλο απότομα, θυμωμένα, κι η μαμά, κυρίως, είναι όλο έτοιμη για καβγά.*»)¹⁷⁸, ενώ λίγο αργότερα μέσα στην αφήγηση ο Πέτρος αποφασίζει να δράσει και αυτός, καθώς δεν μπορεί μόνος του ο θείος Άγγελος να σώσει την πατρίδα («*Πάμε, παίρνει απόφαση ο Πέτρος, που συλλογιέται πως πρέπει επιτέλους και κάποιος εκτός από τον θείο Άγγελο, να βγάλει ασπροπρόσωπη την οικογένεια.*»)¹⁷⁹ και συμμετέχει σε ενέργειες προκειμένου να ανακόψει την πορεία των κατακτητών όπως το σκάσιμο των λάστιχων των γερμανικών φορτηγών («*Ο Γιάννης έβγαλε από το μπλουζόν του μια χαρτοσακούλα. Ήταν γεμάτη κοντόχοντρες πρόκες με μεγάλο κεφάλι. Βάλθηκαν να τις πετάνε με φόρα, λες κι ήταν χαρτοπόλεμος, κατά την άσφαλτο.*»)¹⁸⁰.

επιμ. Τασούλα Δ. Τσιλημένη, εκδ. Εργαστήριου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος, 2009, σελ. 147-148

¹⁷⁶ Κατσίκη-Γκίβαλου Α., «19^{ος} αιώνας: Από τη λογοτεχνία για μεγάλους στην παιδική λογοτεχνία», *Διαβάζω*, τ. 242, Αθήνα, 1990, σελ. 70-72

¹⁷⁷ Αναγνωστοπούλου Δ., «Μορφές, τόποι και πρόσωπα εξουσίας/δύναμης σε μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη», στο Παπαντωνάκης Γ., Αναγνωστοπούλου Δ. (επίμ.), *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα 2010, σελ. 309

¹⁷⁸ Ζέη Ά., *Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ. 41

¹⁷⁹ Στο ίδιο, σελ 56

¹⁸⁰ Στο ίδιο, σελ 111

Επίσης μαζί με μια παρέα παιδιών αποφασίζουν να γράψουν συνθήματα στους τοίχους με πράσινη μπογιά και ο Πέτρος βοηθάει σε αυτό (« -*Ερχεσαι του λέει με ύφος συνωμοτικό, να γράφουμε στους τοίχους με μπογιά; -Να γράφουμε στους τοίχους! Απόρησε ο Πέτρος με το αναπάντεχο.*») ¹⁸¹ και ο Πέτρος δείχνει ολοένα και πιο ώριμος, αφού δηλώνει πως δεν φοβάται πια («*Δεν φοβάται ο Πέτρος, έτσι θαρρεί τουλάχιστον.*») ¹⁸² και μάλιστα αυτό αποκτά στο μυαλό του μια αίσθηση χρέους σύμφωνα με το οποίο πρέπει να μεγαλώσει πια και να σταματήσει να φοβάται («*Ο Πέτρος δεν θέλει να φοβάται, ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ.*») ¹⁸³. Φτάνει λοιπόν στο σημείο να αποβάλλει το αίσθημα του φόβου και να κάνει πράξεις που δεν αρμόζουν στην ηλικία του, όπως για παράδειγμα το να μεταφέρει την νεκρή γιαγιά του Σωτήρη («*Θα πήγαιναν οι δυο του να την πετάξουν από τον μαντρότοιχο μέσα στο νεκροταφείο. Ο Πέτρος δεν φοβήθηκε καθόλου την πεθαμένη γιαγιά, μονάχα που ένιωσε πάλι κείνη την κράμπα στο στομάχι, που κάποτε τον έπιανε από την γραμματική και τώρα από την πείνα.*»). ¹⁸⁴

Έτσι σταδιακά ενηλικιώνεται, αλλά η αλλαγή του δεν είναι μόνο σωματική αλλά και διανοητική, καθώς όπως λέει: «*Κι ο ίδιος ο Πέτρος είχε αλλάξει. Είχε γίνει αντράκι πια, κι ας φορούσε κοντά παντελόνια κι ας είχε γόνατα σκασμένα σαν λέπια ψαριού. Δε μάζευε πια μαμούνια, «δούλευε» στη αντίσταση.*» ¹⁸⁵ Πια «*Ο Πέτρος δεν φοβότανε, προχωρούσε κι όλο προχωρούσε*» ¹⁸⁶, αλλά είχε μεγάλη ανυπομονησία για να φτάσει εκεί που ήθελε («*Ο Πέτρος δεν μπορεί να περιμένει. Βιάζεται. Θέλει να μεγαλώσει. Για να τα ξέρει και να τα καταλαβαίνει όλα.*») ¹⁸⁷ και ο απώτερος στόχος του είναι να κάνει κάτι πιο δραστικό για την πατρίδα («*Μήπως ήρθε η ώρα να πετάξουμε τα πινέλα και να πιάσουμε τα όπλα;*»). ¹⁸⁸ Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο ήρωας της Ζέη βιώνει αυτή την ωρίμανση που περιγράψαμε και πρωτύτερα, η οποία και εντοπίζεται στο μυθιστορηματικό αυτό είδος.

Παρόμοια λειτουργεί και το έργο *Ο Ψεύτης παππούς*, όπου ο παππούς του μικρού Αντώνη ακροθιγώς αναφέρεται σε σημαντικά ιστορικά γεγονότα, γεγονός που βοηθάει τον νεαρό εγγονό να ωριμάσει και να ευαισθητοποιηθεί για δύσκολα ζητήματα, όπως ο

¹⁸¹ Στο ίδιο, σελ. 141

¹⁸² Στο ίδιο, σελ. 151

¹⁸³ Στο ίδιο, σελ. 153

¹⁸⁴ Στο ίδιο, σελ. 169

¹⁸⁵ Στο ίδιο, σελ. 205

¹⁸⁶ Στο ίδιο, σελ. 213

¹⁸⁷ Στο ίδιο, σελ. 226

¹⁸⁸ Στο ίδιο, σελ. 233

έρωτας, ο ρατσισμός και η τέχνη.¹⁸⁹ Μέσα στο αφήγημα εντοπίζουμε της αναφορές του παππού που αφορούν κρίσιμα γεγονότα της ελληνικής ιστορίας. Η επαφή του μικρού εγγονού με αυτά τα στοιχεία λειτουργεί καταλυτικά στην ψυχοσύνθεση του, διότι ακόμα και αν πιστεύει πως ο παππούς του λέει ψέματα, σταδιακά και μέχρι το τέλος της αφήγησης τα λόγια του παππού αποκτούν ολοένα και περισσότερο νόημα. Άλλωστε όπως έχει από την αρχή διαπιστώσει ο μικρός εγγονός, οι ψεύτικες ιστορίες του παππού βγαίνουν αληθινές.¹⁹⁰ Πέραν από αυτά όμως ο παππούς προσπαθεί να φέρει τον εγγονό του σε επαφή με στοιχεία τέχνης, αφού αναφέρεται σε έργα του Μολιέρου και του Σαίξπηρ¹⁹¹, αλλά και σε διάφορες ταινίες ιστορικού περιεχομένου¹⁹².

Μάλιστα, ο παππούς στην πορεία της αφήγησης αναφέρεται και στον μεγάλο του έρωτα, την Μαργκό που είναι μια έγχρωμη γυναίκα. Η επαφή του με τα δεδομένα αυτά βοηθάει κατά κάποιο τρόπο στην εξέλιξη του χαρακτήρα του, αφού αποφασίζει να καλέσει τους αλλοεθνείς φίλους του στα γενέθλια του παρόλο που φοβάται ότι τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης δεν θα έρθουν για τον λόγο αυτό.¹⁹³ Όταν όμως ανακαλύπτεται το μεγάλο μυστικό για την γιαγιά του, ο μικρός Αντώνης αρχίζει να συνθέτει τα κομμάτια του πάζλ και οδηγείται προς την αλήθεια που τόσο καιρό αναζητά. Το τελευταίο αυτό στοιχείο, αλλά και οι προηγούμενες αναφορές στα ιστορικά και κοινωνικά ζητήματα, οδήγησαν σταδιακά τον μικρό Αντώνη στην ωρίμανση του χαρακτήρα του και στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Επιπρόσθετα το έργο *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της* εμπίπτει στην κατηγορία αυτή, αφού μέσα από τις έντονες εμπειρίες που βιώνει η έφηβη ηρωίδα, όχι μόνο καταρρίπτονται οι απαρχαιωμένες αξίες που αδυνατούν να λύσουν ουσιώδη σύγχρονα προβλήματα, αλλά οδηγούν και στην διαμόρφωση της μετέπειτα ενήλικης ζωής της. Πιο συγκεκριμένα, η ζωή της Κωνσταντίνας είναι γεμάτη ανατροπές, αφού η σχεδόν έφηβη κοπέλα βιώνει μια σειρά από γεγονότα που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση του χαρακτήρα της. Μετά τον χωρισμό των γονιών της και ενώ βρίσκεται μαζί τους στη Γερμανία, η ηρωίδα αναγκάζεται να βρεθεί αντιμέτωπη με σημαντικές αλλαγές, οι οποίες είναι για αυτήν αρκετά επώδυνες και διαταράσσουν την ψυχολογία της.¹⁹⁴ Έπειτα από

¹⁸⁹ Κατσίκη- Γκίβαλου Ά., «Το πεζογραφικό έργο της Άλκης Ζέη: Από το «εγώ» στο «εμείς»», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 77-78

¹⁹⁰ Ζέη Ά., *Ο Ψεύτης παππούς*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σελ. 10

¹⁹¹ Στο ίδιο, σελ. 28

¹⁹² Στο ίδιο, σελ. 10, 28

¹⁹³ Στο ίδιο, σελ. 79

¹⁹⁴ Ζέη Ά., *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, *Μεταίχμιο*, Αθήνα, 2011, σελ. 38

αυτό, έρχεται στην Ελλάδα για να ζήσει με την γιαγιά της, μια γυναίκα της παλιάς εποχής με έντονες τις ιστορικές μνήμες του παρελθόντος. Οι δυσκολίες προσαρμογής της στο νέο περιβάλλον και τα προβλήματα που ήδη αντιμετώπισε, οδηγούν την Κωνσταντίνα στο σκοτεινό κόσμο των ναρκωτικών. Η εμπειρία της αυτή ωστόσο λειτουργεί σαν «γροθιά» στην ψυχοσύνθεση τόσο της ίδιας, όσο και της γιαγιά της. Σαφώς το νεαρό κορίτσι αναπτύσσει μια βήμα προς βήμα ωριμότητα, η οποία τελικά την βοηθάει να ξεμπλέξει από τους ιστούς του παρελθόντος.

2.2.3.2 Ψήγματα αυτοβιογραφίας στα έργα της Ζέη

Μια δεύτερη κατηγορία στην οποία μπορούν να καταταχθούν κάποια από τα έργα της Ζέη είναι αυτή του αυτοβιογραφικού μυθιστορήματος ή αλλιώς του μυθιστορήματος που περιλαμβάνει αυτοβιογραφικά στοιχεία.

Στην περίπτωση του αυτοβιογραφικού μυθιστορήματος, η μνήμη λειτουργεί ώστε να κατανοηθεί το πραγματικό, με το είδος αυτό να κινείται ανάμεσα στο βιωμένο και το φανταστικό. Η προσφυγή στη χρήση του αυτοβιογραφικού στοιχείου αποτελεί μια επιλογή του συγγραφέα προκειμένου η ατομική του εμπειρία να γίνει παράδειγμα προς μίμηση για τον αναγνώστη.¹⁹⁵

Κάποια εφηβικά μυθιστορήματα εντάσσουν το αυτοβιογραφικό στοιχείο στην προσπάθεια διαχείρισης σημαντικών ιστορικών γεγονότων, καθώς η ιστορία λειτουργεί σαν ένας συνεκτικός κρίκος για την μετάβαση στην μυθοπλασία. Τα κείμενα αυτά μεταφέρουν την ατομική και συλλογική μνήμη μιας γενιάς μέσω ενός παραδείγματος που βασίζεται στην αυθεντικότητα της εμπειρίας, αυτό δηλαδή που ονομάζεται «*παραδειγματική διήγηση*»¹⁹⁶, στα πλαίσια του οποίου ο αναγνώστης αποκομίζει τα οφέλη ενός βιώματος που δεν είχε στην πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό τα μυθιστορήματα αυτής της μορφής γίνονται ιδιαίτερα προσφιλή σε ενήλικους και έφηβους αναγνώστες, αφού μέσα από την εμπλοκή της μυθοπλασίας με την αυτοβιογραφία σχολιάζονται

¹⁹⁵ Αναγνωστοπούλου Δ., «Το αυτοβιογραφικό στοιχείο και η λειτουργία του στο εφηβικό μυθιστόρημα», στο Κανατσούλη Μ., Πολίτης Δ. (επίμ.), *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, Πατάκη, Αθήνα 2011, σελ. 41

¹⁹⁶ Όρος της Suleiman S., στο Αναγνωστοπούλου Δ., «Το αυτοβιογραφικό στοιχείο και η λειτουργία του στο εφηβικό μυθιστόρημα», στο Κανατσούλη Μ., Πολίτης Δ. (επίμ.), *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, Πατάκη, Αθήνα, 2011, σελ. 44-45

περιπτώσεις αδικίας, καταπίεσης και αλλοτριώσης, στοιχεία που συναντάμε συχνά στα εφηβικά μυθιστορήματα.¹⁹⁷

Υπάρχουν βέβαια και εκείνα τα έργα μέσα στα οποία αναπτύσσεται μια ιδιότυπη σχέση ανάμεσα στην παιδικότητα και την αυτοβιογραφία, αφού ο συγγραφέας μιλά για το παιδικό παρελθόν που τον στιγμάτισε και επιδιώκει να το αποτυπώσει προκειμένου η υποκειμενική εμπειρία να γίνει αν όχι διυποκειμενική, συλλογική.¹⁹⁸ Αυτή η περίπτωση είναι πολύ σημαντική, καθώς συναντάμε συχνά συγγραφείς που προσπαθούν μέσα από την μυθοπλαστική γραφή τους να λύσουν τους κόμπους του παρελθόντος με απώτερο όμως σκοπό τους να λειτουργήσουν σαν παράδειγμα προς μίμηση για τους αναγνώστες τους.

Αυτή η σχέση συγγραφέα και αναγνώστη περικλείεται στην έννοια του «αυτοβιογραφικού συμβολαίου»¹⁹⁹, η οποία περιλαμβάνει τη θετική ή αρνητική αναφορά σε ένα κοινωνικό σώμα. Το συμβόλαιο αυτό προκύπτει μέσα από ένα αναδρομικό πεζό αφήγημα όπου το αληθινό πρόσωπο μιλά για την ύπαρξή του, τονίζοντας τόσο την ατομική του ζωή όσο και την ιστορική υπόσταση της προσωπικότητάς του. Στην περίπτωση αυτή ο αφηγητής, το κυρίως πρόσωπο και ο συγγραφέας συγχωνεύονται, αποκτώντας μια τρόπον τινά «ταυτότητα ονόματος». Το βασικό όνομα εξακολουθεί να είναι εκείνο του πραγματικού προσώπου, ενώ το ψευδώνυμο είναι ο «αναδιπλασιασμός του ονόματος». Σε αυτό το σημείο έγκειται και η ύπαρξη του αυτοβιογραφικού συμβολαίου που επικυρώνει την ταυτότητα αυτή μέσα στο κείμενο και την συσχετίζει με το όνομα του συγγραφέα στο εξώφυλλο.²⁰⁰

Μελετώντας την διάκριση αυτοβιογραφίας και μυθιστορηματικής αυτοβιογραφίας, μπορούμε να πούμε πως στα πλαίσια μιας εσωτερικής ανάλυσης φαίνεται να μην υπάρχει καμία διαφορά. Όμως είναι δυνατόν οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί η αυτοβιογραφία για να πείσει για την αυθεντικότητά της, το αφήγημα να τις μιμηθεί επανειλημμένα. Για το λόγο

¹⁹⁷ Στο ίδιο, σελ. 45

¹⁹⁸ Βασιλαράκης Ι., «Αυτοβιογραφικά παιχνίδια μυθοπλασίας με φόντο την πρόσφατη Ιστορία μας. Κείμενα για νεαρές ηλικίες», στο Τσιλημένη Τ. (επίμ.), *Σύγχρονα Κοινωνικά Θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία: Εκκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*, Εκδόσεις Εργαστηριακού Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2009, σελ. 102-103

¹⁹⁹ Η έννοια του «αυτοβιογραφικού συμβολαίου» περιγράφηκε από τον γάλλο μελετητή Lejeune Philippe που διερεύνησε τη σχέση μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη στο Lejeune P., *Le pacte autobiographique*, Editions du Seuil, Paris, 1975

²⁰⁰ Tadié J. – Y., *Η κριτική της Λογοτεχνίας τον Εικοστό Αιώνα*, Βασιλαράκης Ι. Ν. (μτφρ)., Τυπωθήτω, Αθήνα, 2001, σελ. 391-392

αυτό, το αυτοβιογραφικό συμβόλαιο περιλαμβάνει τη δήλωση του κειμένου σχετικά με την ταυτότητα του αφηγητή, του συγγραφέα και του ήρωα. Πιο συγκεκριμένα, το μυθιστόρημα αυτοβιογραφίας μπορεί να βρεθεί «ακριβές» όταν ο ήρωας μοιάζει στον αναγνώστη, ενώ μια αυτοβιογραφία φαίνεται «ανακριβής» όταν ο χαρακτήρας του ήρωα φαίνεται διαφορετικός από εκείνον του συγγραφέα. Έτσι λοιπόν η σημασία της σύμβασης είναι αυτή που θα καθορίσει τη στάση του αναγνώστη, αφού αν -στην περίπτωση του μυθιστορήματος- δεν δηλώνεται η ταυτότητα, ο αναγνώστης θα αναζητήσει ομοιότητες, ενώ αν ο συγγραφέας δηλώσει την ταυτότητά του -στην περίπτωση της αυτοβιογραφίας- τότε ο αναγνώστης θα θελήσει να ψάξει τις διαφορές (λάθη, διαστρεβλώσεις).²⁰¹

Στα μυθιστορήματα της Ζέη, η μυθοπλασία δομείται με φόντο το αυτοβιογραφικό στοιχείο πάνω στον οποίο πλέκεται όλη η αφήγηση. Με τον τρόπο αυτό αντιμετωπίζονται όλες οι έντονες αναμνήσεις και τα βιώματα που προκλήθηκαν από μια σειρά συγκρούσεων του παρελθόντος.²⁰² Στην περίπτωση της, το «εγώ» και το «εμείς» συμπλέκονται, αναδεικνύοντας ιστορικές στιγμές και γεγονότα, ενώ τα προσωπικά συναισθήματα και οι εσωτερικές σκέψεις της συγγραφέα φέρνουν στην μνήμη τις περιόδους της ζωής της, οι οποίες συμπίπτουν με μελανές στιγμές της ιστορίας. Καθώς λοιπόν τα αφηγήματα της μπορούν να χαρακτηριστούν αυτοβιογραφικά, λειτουργούν παρακειμενικά στην ολότητα του έργου της, καθώς βοηθούν στην ερμηνεία της θεματολογίας της και της γενικότερης έμπνευσής της αναφορικά με τις λογοτεχνικές, κοινωνικές και ιδεολογικές της επιρροές. Τα ιστορικά γεγονότα διαπλέκονται με την μαρτυρία, ενώ η συγγραφέας με τα αυτοβιογραφικά στοιχεία που χρησιμοποιεί, παρεμβαίνει στην ιστορία και αναζητά της σχέση του εαυτού της με το περιβάλλον.²⁰³ Η ιστορία δηλαδή συμπλέκεται με την αυτοβιογραφία, αλλά και την ικανότητα της συγγραφέα να πλάθει σε μύθο τα γεγονότα, προσφέροντας τα στον αναγνώστη μέσα από την παιδική οπτική γωνία.²⁰⁴

Η αυτοβιογραφική σύμβαση που περιγράψαμε λίγο πριν φαίνεται να μην αρκεί στην προσπάθεια της μελέτης του πεζογραφικού έργου που επαναπροσδιόρισε τις μορφές

²⁰¹ Lejeune P., *Le pacte autobiographique*, Editions du Seuil, Paris, 1975, p. 26

²⁰² Αναγνωστοπούλου Δ., «Μορφές, τόποι και πρόσωπα εξουσίας/δύναμης σε μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη», στο Παπαντωνιάκης Γ., Αναγνωστοπούλου Δ.(επίμ.), *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα, 2010, σελ. 307

²⁰³ Κατσίκη-Γκίβαλου Α., «Το πεζογραφικό έργο της Άλκης Ζέη: Από το «εγώ» στο «εμείς»», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 74

²⁰⁴ Κατσίκη-Γκίβαλου Α., *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα, 2004, σελ. 144

αυτοβιογραφικής αφήγησης στην λογοτεχνική παραγωγή της μεταπολεμικής περιόδου, αφού μέσα από τη μυθοποίηση του εαυτού, την αυτομυθοπλασία και την αυτοβιογραφία δημιουργήθηκε ένα συμβόλαιο ανάγνωσης με τον μικρό και τον μεγάλο αναγνώστη. Εξάλλου η Ζέη δεν έγραψε εξ' αρχής ένα κείμενο αυτοβιογραφικού τύπου προκειμένου να διηγηθεί στιγμές της ζωής της ή περιστάσεις της παιδικής της ηλικίας. Το εγχείρημα αυτό έγινε αρκετά αργότερα, σε ηλικία 90 ετών, δείχνοντάς μας πως κάτι τέτοιο δεν ήταν προσχεδιασμένο.²⁰⁵

Με βάση τις παραπάνω αναφορές και ανατρέχοντας το σύνολο του έργου της Ζέη, διακρίνουμε ότι στην πλειονότητα του εμπεριέχει αυτοβιογραφικά στοιχεία, τα οποία αποτελούν τον πυλώνα της σκέψης της και ο σημαντικότερος ίσως δεσμός που αναπτύσσει με τους αναγνώστες της. Γενικότερα στα έργα της εντοπίζουμε πληθώρα ιστορικών και όχι μόνο στοιχείων που προέρχονται από τα βιώματα της και τα οποία εντάσσονται στην αφήγηση με τρόπο περίτεχνο. Υπάρχουν όμως και εκείνα τα έργα που είναι αυτά καθ' αυτά αυτοβιογραφικά, στα οποία η συγγραφέας προσπαθεί να παρουσιάσει την πλούσια σε εμπειρία ζωή της.

Πιο συγκεκριμένα, στα έργα *Δωδέκατη γιαγιά και άλλα* και *Σπανιόλικα παπούτσια και άλλες ιστορίες*, θα λέγαμε ότι υπάρχουν αφηγήσεις με καθαρό το αυτοβιογραφικό στοιχείο. Όπως ήδη προαναφέρθηκε στη *Δωδέκατη γιαγιά και άλλα*²⁰⁶, η συγγραφέας μιλά για την ζωή της, αναφερόμενη σε σημαντικά πρόσωπα και περιστατικά. Μεταξύ άλλων αναφέρεται στην ζωή της με τον άντρα της, Γιώργο Σεβαστίκογλου και τις εμπειρίες τους στα διάφορα μέρη όπου βρέθηκαν, αλλά και στις διάφορες προσωπικότητες που στιγμάτισαν τη ζωή της.

Μάλιστα, το έργο *Με μολύβι Φάμπερ νούμερο δύο* αποτελεί ένα καθαρά αυτοβιογραφικό έργο, αφού η Άλκη Ζέη μιλάει για την ζωή της και τα βιώματα της σε πρώτο πρόσωπο. Εδώ η συγγραφέας αναπλάθει τα γεγονότα της ζωής της έχοντας μια περισσότερο συνολική και ώριμη εικόνα των βιωμάτων της, γεγονός που οφείλεται στην χρονική απόσταση που έχει από αυτά. Έτσι αναφέρεται στα παιδικά της χρόνια και στην ζωή της στην Αθήνα και μετέπειτα στη Σάμο, αλλά και στην σχέση της με την οικογένειά της.²⁰⁷ Μιλάει για την ιδιαίτερη συναναστροφή της με την γυναίκα του θείου της

²⁰⁵ Ακριτόπουλος Α. Ν., *Η συγγραφέας Άλκη Ζέη: αναπαραστάσεις βιοματικής λογοτεχνίας κοινωνικού ρεαλισμού*, Γράφημα, Θεσσαλονίκη, 2017, σελ. 96-97

²⁰⁶ Ζέη Ά., *Η δωδέκατη γιαγιά και άλλα...*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2000

²⁰⁷ Ζέη Α., *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013, σελ. 1-43

Πλάτωνα, Διδώ Σωτηρίου²⁰⁸, την σχέση της με την Ζώρζ Σαρή²⁰⁹ και τις στιγμές που πέρασε μαζί τους, οι οποίες βέβαια καθόρισαν την μετέπειτα πορεία της. Φυσικά αναφέρεται και στην ερεθίσματα που έλαβε από την αντίσταση²¹⁰ και την ΕΠΟΝ²¹¹ αλλά και την εμπειρία της από τον Δεκέμβρη του '44²¹².

2.2.3.3 Εκπροσωπώντας το ιστορικό μυθιστόρημα

Η εμπλοκή του αυτοβιογραφικού στοιχείου στα έργα της Ζέη συνδέεται άρρηκτα με μια ακόμα κατηγορία μυθιστορημάτων, αυτή του ιστορικού μυθιστορήματος. Παρόλο που παλαιότερα η αφηγηματολογία δεν ασχολιόταν ιδιαίτερα με την ιστορικοκοινωνική άποψη του κειμένου, εντούτοις έγινε εμφανές ότι ο αφηγητής συχνά λειτουργεί με αυτή.²¹³

Οι διαφορετικοί και συχνά αντιθετικοί ορισμοί του ιστορικού μυθιστορήματος, μπορούν να χωριστούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: σε αυτήν που στηρίζεται στο πόσο πιστά μπορεί να αναπαρασταθεί η ζωή μιας εποχής, σε αυτή που αφορά την ιστορική σημασία των προσώπων και της δράσης και σε εκείνη που σχετίζεται με τον παράγοντα της χρονικής απόστασης.²¹⁴ Γενικότερα οι διάφοροι ορισμοί που έχουν επιδοθεί για το είδος αυτό θίγουν τον χρόνο, τον τόπο, τα ήθη και τα έθιμα και την ιστορική αλήθεια.²¹⁵

Το *ιστορικό μυθιστόρημα (historical novel)* εμφανίστηκε λοιπόν το 19^ο αιώνα με τον Sir Walter Scott. Μέσα από τα ιστορικά δεδομένα αντλούνται το σκηνικό, τα πρόσωπα και τα γεγονότα, αλλά ο συγγραφέας αυτός τα διαχειρίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν μια σημασία ζωτική για τους πρωταγωνιστές ήρωες και για την ίδια την αφήγηση.²¹⁶ Δίνοντας αυτόν τον πολύ σύντομο ορισμό, μπορούμε τώρα να παραθέσουμε

²⁰⁸ Στο ίδιο, σελ. 45-47, 149-156

²⁰⁹ Στο ίδιο, σελ. 82, 108-122

²¹⁰ Στο ίδιο, σελ. 211

²¹¹ Στο ίδιο, σελ. 284

²¹² Στο ίδιο, σελ. 328

²¹³ Ο.π., Ζερβού Α., 2005, σελ. 104

²¹⁴ Ο Σαχίνης Α. καταλήγει στη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση έπειτα από μελέτη των ορισμών που έδωσαν οι Nield J., Stoddard F. H., Bennet A., Spielhagen F., Walpole H., στο Σαχίνης Α., *Το ιστορικό μυθιστόρημα*, Δίφρος, Αθήνα, 1957, σελ. 22

²¹⁵ Συμπέρασμα της Ντενίση Σ. έπειτα από την διερεύνηση διάφορων ορισμών που έδωσαν οι Baldick C., Hägg T., Mannering G. και ο Έλληνας κριτικός Διαμαντόπουλος Α., στο Ντενίση Σ., *Το ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα και ο Sir Walter Scott (1830-1880)*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1994, σελ. 92-95

²¹⁶ Abrams M. H., *Glossary of Literary Terms*, Cengage Learning Services, 1997, USA

τις απόψεις των σημαντικότερων κριτικών της λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα σχετικά με το μυθιστορηματικό αυτό είδος.

Ο Fleishman προσπαθεί από την αρχή κιόλας της μελέτης του να δώσει έναν ορισμό στο ιστορικό μυθιστόρημα. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι είναι αρκετά παράτολμο να προσπαθήσει κανείς να νομιμοποιήσει ένα από τα προφανή χαρακτηριστικά του σε μια προσπάθεια να προσδιορίσει το αντικείμενό του. Έτσι, τα πιο πολλά μυθιστορήματα τοποθετούνται στο παρελθόν –σε ένα αυθαίρετο αριθμό χρόνων, περίπου 40 με 60 χρόνια, και είναι αξιόπιστα για να μπορούν να θεωρηθούν ιστορικά, ενώ εκείνα του παρόντος και των προηγούμενων γενεών (από τα οποία ο αναγνώστης έχει πιθανότατα κάποια προσωπική εμπειρία) έχουν ονομαστεί «μυθιστορήματα του πρόσφατου παρελθόντος». Υπάρχει μάλιστα η άποψη ότι στην πλοκή μπορεί να συμπεριλαμβάνεται ένας αριθμός «ιστορικών» γεγονότων, ειδικά εκείνων που ανήκουν στη δημόσια σφαίρα (πόλεμοι, πολιτικές, οικονομικές αλλαγές κ.α.) και που είναι πιθανό να επηρεάσουν την προσωπική τύχη των χαρακτήρων. Υπάρχει λοιπόν μια προφανής θεωρητική δυσκολία στη μορφή των πραγματικών προσωπικοτήτων στο επινοημένο μυθιστόρημα, καθώς η παρουσία τους δεν είναι μόνο θέμα προσωπικής επιλογής. Οπότε είναι απαραίτητο να εντάξουμε τουλάχιστον μια τέτοια ιστορική φιγούρα στο μυθιστόρημα, προκειμένου να θεωρηθεί ιστορικό. Η παρουσία μάλιστα ενός ρεαλιστικού πλαισίου δράσης αποτελεί ένα διαδεδομένο χαρακτηριστικό του είδους αυτού. Το ιστορικό λοιπόν μυθιστόρημα ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα εξαιτίας της παρουσία μιας συγκεκριμένης διασύνδεσης του με την ιστορία.²¹⁷

Πάνω στο μυθιστόρημα του Scott, ο Lukacs εντοπίζει την ανάδειξη του ιστορικού μυθιστορήματος στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, παρόλο που μυθιστορήματα με ιστορικά θέματα εντοπίζονται και στον 17^ο και 18^ο αιώνα. Αυτό που κυρίως εκλείπει στο ιστορικό μυθιστόρημα την εποχή πριν την εμφάνιση του Scott, είναι η συγκεκριμενοποιημένη ιστορικότητα που προέρχεται από τους χαρακτήρες και την ιστορική ιδιομορφία της εποχής στην οποία εντάσσονται.²¹⁸

Πιο συγκεκριμένα, οι οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις που έλαβαν χώρα στην Ευρώπη ως αποτέλεσμα της Γαλλικής Επανάστασης είχαν, όπως ήταν αναμενόμενο, και ιδεολογικές επιπτώσεις. Πάνω στη βάση αυτή έγραψε και ο Scott το ιστορικό του

²¹⁷ Fleishman A., *The English historical novel: Walter Scott to Virginia Woolf*, The Johns Hopkins Press, Baltimore and London, 1971, p. 3-4

²¹⁸ Lukacs G., *The historical novel*, Translated from the German by Mitchell S. & H., University of Nebraska Press, Lincoln and London, 1983, p.19

μυθιστόρημα, το οποίο διαπιστώνουμε ότι προέκυψε αριστοτεχνικά από την διαμάχη του υλικού του με τις προσωπικές του απόψεις και προκαταλήψεις. Μάλιστα θα λέγαμε ότι το μυθιστόρημα ιστορικής καταβολής του Scott αποτελεί συνέχεια του ρεαλιστικού κοινωνικού μυθιστορήματος του 18^{ου} αιώνα. Έτσι αυτός ο νέος τύπος μυθιστορήματος ξεκινά να αναπτύσσεται στην Αγγλία. Συγγραφείς όπως ο Scott παρατηρούν τους πραγματικούς παράγοντες της κοινωνικής αυτής ανάπτυξης, τους οποίους όμως αντιλαμβάνονται στις ειρηνοποιητικές τους διαστάσεις μόνο όταν λειτουργούν μέσα από τα ιδανικά της ιστορικής αντίληψης.²¹⁹ Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ο Lukacs διακρίνει μια έντονη διαφορά ανάμεσα στο κοινωνικό και ιστορικό μυθιστόρημα, καθώς φαίνεται να θεωρεί το δεύτερο αναπτυξιακή συνέχεια του πρώτου.

Μελετώντας την εμφάνιση του ιστορικού μυθιστορήματος, πρέπει να αναφερθούμε και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ηρώων που χρησιμοποιούνται σε αυτό. Καθώς η γραμματολογική παράδοση του μυθιστορηματικού αυτού είδους εμπεριέχει ένα συγκεκριμένο τύπο πλοκής, οπότε και ένα τύπο ήρωα που αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο.²²⁰ Το ιστορικό μυθιστόρημα υποδεικνύει με αισθητικά μέσα τις ιστορικές περιστάσεις και τους χαρακτήρες που περιγράφονται. Μάλιστα οι τελευταίοι μπορούν να διακριθούν σε αυτούς που είναι παγκόσμιας ιστορικής σημασίας και σε αυτούς που απλά την διατηρούν. Η δεξιοτεχνία του δημιουργού έγκειται στη διασύνδεση των αυθόρμητων αντιδράσεων της μάζας και των ιστορικής συνείδησης ηγετικών προσωπικοτήτων. Στο σημείο αυτό ο Scott αποδεικνύει την ιδιομορφία της σύνθεσής του, αφού οι «μέσοι χαρακτήρες» της ιστορίας του αναδεικνύονται ως ανθρώπινες οντότητες με αρετές, αδυναμίες και διαφορετικές ποιότητες. Παρόλα αυτά ο ήρωας αυτός μπορεί να δράσει και να εκφραστεί σε περιστάσεις ιδιαίτερης ιστορικής σημασίας, χωρίς να αντιπροσωπεύει κάποιο ιστορικό κίνημα ή ιδέα, έχοντας όμως μια ιστορική αναγκαιότητα που προκύπτει αυθόρμητα.²²¹

Αναφορικά με την διασύνδεση του πραγματικού και του μυθοπλαστικού, είναι αναγκαίο να τηρούνται όλες οι αναλογίες και οι συσχετισμοί κατά την πορεία της συγγραφής. Όμως η μεγαλύτερη απαίτηση αφορά την προσπάθεια του συγγραφέα να κινήσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Αυτό φαίνεται να μπορεί να πραγματοποιηθεί

²¹⁹ Στο ίδιο, p. 30-32

²²⁰ Μητροφάνης Γ., *Το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά και νέους κατά την περίοδο 1900-1980: Τα πρόσωπα και τα προσωπεία*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2001. Ανακτήθηκε στις 20/5/2018 από: <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/c/d/5/metadata-dlib-2001mitrofanis.tkl>

²²¹ Ο.π., Lukacs G., 1983, p. 43-47

μέσα από την πρόσμιξη του ιστορικού με το φανταστικό και του πραγματικού με το πλασματικό.²²²

Το ιστορικό μυθιστόρημα βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση και με την έννοια της πλοκής, καθώς αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην ιστορία που θέλει να μεταδώσει ο ιστορικός και στην μυθοπλαστική αφήγηση. Η ιστορία περιγράφει ένα σύνολο χαρακτήρων, οι οποίοι -φανταστικοί ή μη- ενεργούν μέσα από αλλαγές που οδηγούν σε μια επιπλοκή, στα πλαίσια της οποίας η οποιαδήποτε ανταπόκριση ωθεί την ιστορία στην ολοκλήρωσή της.²²³ Σε αντιδιαστολή με την άποψη αυτή βρίσκεται η δομική στρουκτουραλιστική ανάλυση, η οποία φαίνεται να μειώνει τη σημασία της πλοκής σε μια δευτερεύουσα μορφική λειτουργία, σχετικά με τις λογικές δομές από τις οποίες συνίσταται και αποτελούν τη βάση της. Έτσι η πλοκή μεταφέρεται, σύμφωνα με την άποψη αυτή, στο επίπεδο των δομών επιφανείας, οπότε και χάνει τον κυρίαρχο ρόλο που έχει μέσα στην αφήγηση.²²⁴

Φαίνεται ότι παρόλο που το ιστορικό μυθιστόρημα αναπαριστά το παρελθόν με κάποια αντικειμενικότητα, αυτό δεν προϋποθέτει τον εκσυγχρονισμό του. Η σύγχρονη πραγματικότητα να μεν αποτελεί έναν τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων, αλλά φαίνεται ανέφικτο να υπεισέλθει στο περιεχόμενο του μυθιστορήματος προκειμένου να το εκσυγχρονίσει. Αντιθέτως η σύγχρονη εποχή λειτουργεί με άμεση αναφορά στο παρελθόν. Υπό το πρίσμα αυτό, φαίνεται πιο αναγκαίο από ποτέ το φαινομενικά ανολοκλήρωτο παρόν να οδηγεί προς το μέλλον.²²⁵

Περνώντας στα καθ' ημάς, μπορούμε να πούμε ότι μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, φαίνεται να αναβιώνει το ιστορικό μυθιστόρημα, καθώς την περίοδο 1885-1944 δεν εκδόθηκε κάποιο αξιόλογο ιστορικό μυθιστόρημα στα πλαίσια της νεοελληνικής πεζογραφίας, καθώς το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στο ηθογραφικό και μετέπειτα στο αστικό μυθιστόρημα. Η στροφή στο παρελθόν από τους Έλληνες ιστορικούς μυθιστοριογράφους των πρώτων μεταπολεμικών χρόνων αποτελεί μια τρόπον τινά διέξοδο από το πρόσκαιρο και μεταβατικό στάδιο της εποχής. Σχετικά με το περιεχόμενο,

²²² Κυριάκου Φ., *Όψεις της νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας μέσα από μυθιστορήματα της Λότης Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου και της Γαλάτειας Γρηγοριάδου – Σουρέλη*, διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 2017. Ανακτήθηκε στις 1/6/2018 από: <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/18563/theFile>

²²³ Ricoeur P., *Η αφηγηματική λειτουργία*, Αθανασόπουλος Β. (μτφρ.), Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1990, σελ. 21-22

²²⁴ Στο ίδιο σελ. 31-33

²²⁵ Μπαχτίν Μ., *Έπος και μυθιστόρημα*, Κιουρτσάκης Γ. (μτφρ.), Πόλις, Αθήνα, 1995, σελ. 67

δεν μπορεί παρά να θεωρείται ευεργετική αυτή η αναδρομή στο παρελθόν, στην ιστορία και στις ρίζες του ελληνισμού μας. Όσο για τη μορφή, το ιστορικό μυθιστόρημα μας επιστρέφει στις καθιερωμένους τρόπους της γνήσιας αφήγησης και της απόδοσης ενός ενδιαφέροντος μύθου με μέσα λιτά αλλά σταθερά, κάτι που λείπει από την συγγραφική παραγωγή της νεοελληνικής πεζογραφίας.²²⁶

Γενικότερα, το ιστορικό μυθιστόρημα εμπεριέχει την εξιστόρηση σημαντικών ιστορικών γεγονότων συνδυασμένων με πρόσωπα, αλλά και την μυθοπλασία, ενώ κοινός στόχος αποτελεί η ανάδειξη της ελληνικής συνείδησης και ταυτότητας.²²⁷ Η αποκατάσταση της Δημοκρατίας το 1974 αποτελεί την αφετηρία της κυριαρχίας του πολιτικού ή πολιτικοποιημένου βιβλίου, ενώ κυκλοφορούν στην αγορά πληθώρα έργων που αναφέρονται στην πρόσφατη εφτάχρονη δικτατορία και σε πολιτικά ντοκουμέντα της νεότερης πολιτικής ιστορίας της Ελλάδας. Η τάση αυτή πέρασε και στην παιδική λογοτεχνία. Στα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης οι γονείς των υποψηφίων αναγνωστών αναζητούσαν βιβλία τα οποία να είναι επιφορτισμένα με πολιτικές, και προοδευτικές ανησυχίες, κάτι που είχε σαν αποτέλεσμα να «*αρχίσει μια έντονη εκδοτική, πρωτότυπη και μεταφρασμένη δραστηριότητα στο τομέα του παιδικού βιβλίου*».²²⁸ Μετά δηλαδή τα πρόσφατα αυτά ιστορικά γεγονότα αρχίζουν να αποσύρονται οι προκαταλήψεις που αφορούν τη θεματολογία των παιδικών βιβλίων με αποτέλεσμα να αναδεικνύονται θέματα ταμπού που αφορούσαν την τελευταία δικτατορία, αλλά και λιγότερο ένδοξες στιγμές της ελληνικής ιστορίας. Οι αλλαγές αυτές κατέστησαν το ιστορικό μυθιστόρημα πρώτο στις προτιμήσεις των συγγραφέων παιδικών βιβλίων, ενώ εισήχθησαν καινοτόμες αντιλήψεις στον τομέα αυτό.²²⁹

Οι συγγραφείς του ιστορικού μυθιστορήματος προωθούν αυτό το είδος στα ελληνικά γράμματα μέσα από μια «αντικειμενική» αναπαράσταση των γεγονότων της ιστορίας, τα οποία περιγράφονται από συνηθισμένους ήρωες- αντιήρωες από την οπτική γωνία της απλής καθημερινότητας.²³⁰ Εξάλλου όπως ήδη αναφέρθηκε, βασικό χαρακτηριστικό του ιστορικού μυθιστορήματος αποτελεί το γεγονός ότι στο πρόσωπο του

²²⁶ Ο.π., Σαχίνης, 1957, σελ. 137-139

²²⁷ Από την εισαγωγή της Τσίλημένη Τ. στο Τσίλημένη Τ. (επίμ.), *Το Σύγχρονο Παιδικό-Νεανικό Μυθιστόρημα*, Σύγχρονοι Ορίζοντες, Αθήνα, 2004, σελ. 17

²²⁸ Δίτσα Μ., «Τα βιβλία για παιδιά της Άλκης Ζέη», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τομ. 8, 1993, Αθήνα, σελ. 23

²²⁹ Κανατσούλη Μ., *Εισαγωγή στη θεωρία και την κριτική της παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. University Press, Θεσσαλονίκη, 2007, σελ. 176

²³⁰ Ο.π., Δίτσα Μ., 1993, σελ. 24

κεντρικού ήρωα αντικατοπτρίζεται ολόκληρη η ιστορία, και ότι ο συγγραφέας παρουσιάζει τον ήρωα αυτόν, αφού σχολιάσει λεπτομερώς την ιστορική κατάσταση.²³¹

Ωστόσο, η μεγάλη αυτή στροφή στη θεματολογία σημειώνεται με την Άλκη Ζέη το 1963, όταν κυκλοφορεί το πρώτο της μυθιστόρημα *Το καπλάνι της βιτρίνας* και το μεταγενέστερο *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, τα οποία ασχολούνται με τα πρόσφατα μεταπολεμικά πολιτικά γεγονότα που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα. Στην περίοδο που ακολουθεί, το παιδικό μυθιστόρημα υφίσταται κάποια ανανέωση και αναδεικνύεται έναντι των υπόλοιπων ειδών στα χρόνια μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας.²³²

Η συγγραφέας στα έργα της καταδικάζει τα ολοκληρωτικά καθεστώτα και τις πρακτικές τους, κάνοντας έτσι διεθνή την ελληνική παιδική λογοτεχνία.²³³ Μάλιστα πρωτοπόρησε στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, αφού τα ιστορικά δεδομένα δίνονται στο παιδί- αναγνώστη μέσα από μια πολύπλευρη προοπτική όπου για πρώτη φορά «ακούγεται και η άλλη πλευρά».²³⁴ Καθώς λοιπόν ανήκει στους συγγραφείς της μεταπολεμικής γενιάς, η Ζέη αποτελεί βασικό εκπρόσωπο της μεταπολιτευτικής λογοτεχνίας που προαναφέραμε.²³⁵

Τα ιστορικά μυθιστορήματά της μετατρέπονται λοιπόν σε τέχνη, αφού συνδυάζουν την ιστορία με την προσωπική εμπειρία και συνυφαίνονται με την συγγραφική της δεξιότητα. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά- αναγνώστες της γνωρίζουν την ιστορική αλήθεια και τις συνεπακόλουθες πολιτικές και κοινωνικές καταστάσεις.²³⁶ Τα ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος προσεγγίζονται με τέτοιο τρόπο ώστε το κοινό των βιβλίων της να γνωρίσει τα γεγονότα αυτά και να τα «ζήσει». Οι ήρωες που έχουν επιλεγεί παρουσιάζονται ευκολοπλησίαστοι, σε αντίθεση με την απροσέγγιστη φύση της ιστορικής τους προέλευσης.²³⁷ Η συγγραφέας, «χωρίς ταμπού», μιλάει στους ανήλικους

²³¹ Ζερβού Α., «Εφηβικά βιβλία για το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και το ναζισμό: Όροι πρόσληψης και διαχείρισης του ιστορικού υλικού για νεαρούς ενήλικους», στο *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από τη ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, Πατάκη, Αθήνα, 2011, σελ. 104

²³² Από την εισαγωγή της Τσιλημένη Τ. στο Τσιλημένη Τ. (επίμ.), *Το Σύγχρονο Παιδικό-Νεανικό Μυθιστόρημα*, Σύγχρονοι Ορίζοντες, Αθήνα, 2004, σελ. 14-15

²³³ Ο.π., Κανατσούλη Μ., 2007, σελ. 176-177

²³⁴ Κατσίκη- Γκίβαλου Ά., «Το παιδί και ο έφηβος στη λογοτεχνία για παιδιά του 20^{ου} αιώνα», *Διαβάζω*, τ. 232, Αθήνα, 1990, σελ. 69

²³⁵ Κατσίκη- Γκίβαλου Ά., «Το πεζογραφικό έργο της Άλκης Ζέη: Από το «εγώ» στο «εμείς»», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 72

²³⁶ Στο ίδιο, σελ. 76

²³⁷ Αργυρίδης Μ., «Ο κόσμος μέσα απ' τα μάτια των παιδιών στα έργα της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 88-89

αναγνώστες της με ειλικρίνεια και ψυχραιμία για φρικτά γεγονότα που έχει ζήσει η ίδια, εξυμνώντας βέβαια και την «ένδοξη πατριωτική θυσία». Είναι γεγονός πως κάποιες φορές ο καλλιτέχνης μπορεί να είναι περισσότερο ακριβής στην διαχείριση του ιστορικού υλικού από ότι ο παιδαγωγός, ο οποίος συχνά δείχνει διστακτικός.²³⁸ Στο σημείο αυτό διαφαίνεται και η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής αξιοποίησης της παιδικής λογοτεχνίας, στοιχείο που επιδιώκει η έρευνά μας.

Μάλιστα, ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα των έργων της είναι ότι καταφέρνει μέσα από την αναφορά στα τραγικά συμβάντα της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας, να μάθει στα παιδιά την ιστορία της χώρας τους.²³⁹ Στα έργα *Το Καπλάκι της βιτρίνας*, *Ο Μεγάλος περίπατο του Πέτρου* και *Κοντά στις ράγιες* περιλαμβάνεται υλικό από τις πρόσφατες δοκιμασίες της ελληνικής ιστορίας, όπου στηλιτεύονται τα ολοκληρωτικά καθεστάτα.²⁴⁰ Πιο συγκεκριμένα, στο αφήγημα αυτό συναντάμε την εισβολή των Γερμανών και των Ιταλών στην Ελλάδα με την ημερομηνία αυτή να γράφεται με μεγάλα γράμματα στο καβούκι της χελώνας του Πέτρου²⁴¹, ενώ περιγράφεται και η πορεία που ακολούθησαν τα στρατεύματα μέχρι να φτάσουν στην Αθήνα μέχρι και την ανύψωση της γερμανικής σημαίας στην Ακρόπολη²⁴². Μάλιστα, εντοπίζουμε και αναφορές στην συνθηκολόγηση της Ιταλίας, γεγονός που οδήγησε τους Γερμανούς να στραφούν και εναντίον των Ιταλών.²⁴³ Βέβαια συναντάμε και την αντίσταση, όπως την γνωρίσαμε μέσα από τα μάτια του μικρού πρωταγωνιστή και στην οποία συμμετέχει και ο ίδιος (καρφιά στα γερμανικά φορτηγά, γράψιμο στους τοίχους, πορεία με πανό).

Επιπλέον, στον *Ψεύτη παππού* παρατίθενται μερικά από τα σημαντικότερα γεγονότα της ελληνικής ιστορίας, όπως η δικτατορία όπου ο παππούς ήθελε να φύγει διότι «σίγουρα θα τον έπιαναν και θα τον έστελναν εξορία, γιατί ήταν συνδικαλιστής»²⁴⁴. Επίσης αναφέρεται στην αντίσταση των Ελλήνων στο Παρίσι για τη δικτατορία στην Ελλάδα²⁴⁵, στο Μάη του '68 και στα «χαμένα όνειρα»²⁴⁶ αλλά και η απελευθέρωση του

²³⁸ Ζερβού Α., «Ιστορικό μυθιστόρημα και παιδαγωγικά προβλήματα», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τομ. 8, Αθήνα, 1993, σελ. 17-19

²³⁹ Τζέμης Κ., «Μεταφράζοντας την Άλκη Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 93

²⁴⁰ Ό.π., Κανατσούλη Μ., 2007, σελ. 177

²⁴¹ Ζέη Ά., *Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ. 59

²⁴² Στο ίδιο, σελ. 63

²⁴³ Στο ίδιο, σελ. 268

²⁴⁴ Ζέη Ά., *Ο Ψεύτης παππούς*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σελ. 26

²⁴⁵ Στο ίδιο, σελ. 41

²⁴⁶ Στο ίδιο, σελ. 47

‘44²⁴⁷. Στο έργο *Ο θεός Πλάτων* εντοπίσαμε αναφορές για τον εμφύλιο πόλεμο²⁴⁸, ο οποίος θεωρείται σαν κάτι πολύ κακό, αφού στην ήττα των ανταρτών οι ηττημένοι αναγκάστηκαν να αποχωρήσουν από την χώρα.²⁴⁹ Μάλιστα μιλά για τους φασίστες²⁵⁰, αλλά και για την επιστροφή των ξενιτεμένων στην Ελλάδα με την αποκατάσταση της δημοκρατίας.²⁵¹

Παρόμοιες αναφορές συναντάμε στη *Η Μωβ ομπρέλα*, αλλά και στα έργα εκείνα που γράφτηκαν για ενήλικους (*Η αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα*, *Σπανιόλικα παπούτσια και άλλες ιστορίες*, *Η δωδέκατη γιαγιά και άλλα...*), όπου έχουν σαν φόντο τους τα σύγχρονα ιστορικά γεγονότα όπως ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος και πιο συγκεκριμένα την δικτατορία του Μεταξά, την απελευθέρωση, την κατοχή, την πείνα και την αντίσταση. Διατρέχοντας λοιπόν όλα τα έργα της Ζέη, διαπιστώνουμε ότι το ιστορικό στοιχείο πρωταγωνιστεί και είναι ο πυλώνας πάνω στον οποίο στηρίζεται όλη η τέχνη της συγγραφέα που καταφέρνει να ανασυνθέτει τα βιώματά της και να τους δίνει μια άλλη δυναμική.

Σημαντικό κεφάλαιο της νεοελληνικής κουλτούρας αποτελούν αναμφισβήτητα τα βιώματα και οι μαρτυρίες των Ελλήνων πολιτών της αριστεράς, μιας και σε αυτούς αντικατοπτρίζεται «το βάρος της ιστορίας», αλλά και η μετέπειτα καλλιτεχνική δημιουργία υπό το πρίσμα μιας αισθητικής και ιδεολογικής οριοθέτησης.²⁵² Τα έργα της Ζέη εισάγουν την πολιτική σκέψη στο χώρο του παιδικού βιβλίου, γεγονός που υποδηλώνει πως κάτι τέτοιο δεν είναι προνόμιο μόνο των ενηλίκων. Τόσο το παιδί όσο και ο έφηβος αναπτύσσονται σε ένα περιβάλλον πολιτικοποίησης που έχει διαμορφωθεί από τις θέσεις των ενηλίκων και μέσα από το οποίο πλάθονται και οι δικές τους στάσεις. Αυτή ακριβώς η διαδικασία της πολιτικοποίησης του παιδιού λαμβάνει χώρα μέσα από την ευρύτερη σύνδεση του παιδιού με το κοινωνικό γίγνεσθαι.²⁵³

Γενικότερα, η ιδεολογία παρουσιάζεται στα παιδικά βιβλία με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς αφορά την περίπτωση όπου ο συγγραφέας διαποτίζει ακούσια το έργο του με τις ιδεολογικές του απόψεις, χωρίς αυτό βέβαια να είναι στις προθέσεις του. Και

²⁴⁷ Στο ίδιο, σελ. 64

²⁴⁸ Ζέη Α., *Ο θεός Πλάτων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ. 28-29

²⁴⁹ Στο ίδιο, σελ. 30, 42

²⁵⁰ Στο ίδιο, σελ. 84

²⁵¹ Στο ίδιο, σελ 102-103

²⁵² Παπαθεοδώρου Γ., «Οι επίμονοι κομπάρσοι της ιστορίας», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 87

²⁵³ Ο.π., Κατσίκη-Γκίβαλου Α., 1990, σελ. 71

πάλι όμως, δεν καταφέρνει να κρύψει τις πραγματικές του πεποιθήσεις.²⁵⁴ Η μυθιστορηματική αφήγηση αποτελεί το μέσο για να οικοδομήσουμε «*μια θέαση του κόσμου*», η οποία σαφώς διαπνέεται από αξίες και ιδεολογικές αρχές, με τις οποίες άλλοτε ταυτιζόμαστε και άλλοτε όχι. Σε κάθε περίπτωση «*το κείμενο παράγει ιδεολογία και παράγεται από την ιδεολογία*», μέσα από ένα σύστημα θεσμοποιημένων και μη αξιών.²⁵⁵

Στα έργα της Ζέη τα πρόσωπα συνοδεύουν την ύπαρξή τους με συγκεκριμένες αντιλήψεις και πρότυπα και μέσα από τη δική τους ιδεολογική ολοκλήρωση και συνείδηση επιτρέπουν στον αναγνώστη να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα μέσα από την δράση τους.²⁵⁶ Βέβαια, είναι γεγονός ότι παρόλο που μια μερίδα ανθρώπων μπορεί να ακολουθεί μια συγκεκριμένη ιδεολογία, εντούτοις ο τρόπος που διαμορφώνουν την ζωή τους μέσα σε αυτήν, τους διαφοροποιεί δημιουργώντας έτσι μια αλλιώτικης μορφής ιδεολογία.²⁵⁷

Πάντως, η νεότερη περίοδος χαρακτηρίζεται από μια ουσιαστική διαφοροποίηση στο ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο, με τις πράξεις των νεαρών ηρώων των έργων να αποτυπώνουν τον ευρύτερο προβληματισμό της σύγχρονης κοινωνίας.²⁵⁸ Στην περίπτωση της Άλκης Ζέη, το βάρος των γεγονότων που ίδια ένιωσε συνειδητά και πραγματικά, μετατρέπεται σε μια ανάλαφρη αφήγηση για τους αναγνώστες της. Η στρατευμένη λογοτεχνική παραγωγή της λειτουργεί σαν ένας παράδεισος νοσταλγίας με εξέχοντα συγγραφικά αποτελέσματα.²⁵⁹ Φαίνεται πως η συγγραφέας δηλαδή αφουγκράστηκε τις ανάγκες της εποχής και αποφάσισε να μιλήσει για όλα εκείνα που την στιγμάτισαν, πιστεύοντας πως έτσι αυτά δε θα ξεχαστούν, αλλά θα βοηθήσουν τις επόμενες γενιές να διαχειριστούν τις δυσκολίες που θα ανακύψουν.

Γενικότερα, από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα η παιδική λογοτεχνία φαίνεται να υιοθετεί το αισθητικό μοντέλο που ονομάζεται *στρατευμένη λογοτεχνία*²⁶⁰ στοχεύοντας να αποκαλύψει και να βοηθήσει στη μετατροπή των φαύλων περιπτώσεων που καλύπτονται

²⁵⁴ Ο.π., Κανατσούλη Μ., 2007, σελ. 187

²⁵⁵ Αναγνωστοπούλου Δ., «Μορφές, τόποι και πρόσωπα εξουσίας/δύναμης σε μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη», στο Παπαντωνάκης Γ., Αναγνωστοπούλου Δ.(επίμ.), *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα, 2010, σελ. 305

²⁵⁶ Στο ίδιο, σελ. 311

²⁵⁷ Ο.π., Δίτσα Μ., 1993, Αθήνα, σελ. 24

²⁵⁸ Ο.π., Κατσίκη- Γκίβαλου Ά., 1990, σελ. 72

²⁵⁹ Νιάρχος Θ., «Η καλλιτεχνική στράτευση της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 102

²⁶⁰ Ο όρος αποδίδεται ως «*literature engagée*».

από κάποιας μορφής αφηγημένη ιστορία.²⁶¹ Ένα μεγάλο κομμάτι της παιδικής λογοτεχνίας ασχολείται με το μοντέλο αυτό, καθώς τα θέματα των έργων προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών προβληματισμών όπου είναι κυρίαρχα τα ιδεολογικά σχήματα. Σχετικά με την διαχείριση των γεγονότων του Β' Παγκοσμίου πολέμου, οι νεότεροι συγγραφείς δείχνουν να εγκαταλείπουν «τα ιδεαλιστικά ρομαντικά ιδεώδη» και αφηγούνται το τραύμα είτε με διακριτικότητα, ξεπερνώντας την παιδαγωγική λογοκρισία και αποκαλύπτοντας την αδυσώπητη πλευρά του πολέμου, είτε με το ρεαλισμό των κοινωνικών προβλημάτων που συνεπάγεται μια τέτοια κατάσταση.²⁶²

Κατά τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, συγγραφείς και εκδότες φαίνεται να έχουν ασυναίσθητα συμφωνήσει ότι τα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου θα έπρεπε να παρουσιαστούν στα παιδιά, σε μια προσπάθεια να γίνουν γνωστά κυρίως τα δεινά που έφερε ο πόλεμος στους ευρωπαίους, και λιγότερο η αυτοθυσία και η ανδρεία των μαχητών. Οι αναγνώστες των μυθιστορημάτων, των αυτοβιογραφικών έργων και των εικονοκειμένων γνωρίζουν την αμφιλεγόμενη εμπειρία του πολέμου η οποία προκύπτει από την οπτική γωνία των θυμάτων. Από την άλλη, τα παιδιά ήρωες που συναντούμε στα κείμενα είναι κάποιες φορές οι ίδιοι οι συγγραφείς μισό αιώνα μετά ή άνθρωποι που οι συγγραφείς γνωρίζουν προσωπικά. Από την άποψη αυτή οι αφηγήσεις παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη ένταση, καθώς ο συγγραφέας αισθάνεται την ανάγκη να περιγράψει την ιστορία του, ακόμα και αν αυτό γίνει 40 ή 50 χρόνια μετά, για να μπορέσει μέσα από την αφήγησή της να επιλύσει την τραυματική του εμπειρία. Φυσικά κάποιιοι συγγραφείς αισθάνονται ότι αυτές οι ιστορίες πρέπει να ακουστούν από τα παιδιά, ώστε κάτι ανάλογο να μην μπορέσει να επαναληφθεί. Υπάρχουν ωστόσο και αντικρουόμενες απόψεις, αφού κάποιιοι θεωρούν ότι τα παιδιά πρέπει να ξέρουν την σκληρότητα που μπορούν να προκαλέσουν ο ένας άνθρωπος στον άλλο και το πώς ο χρόνος και η βαρβαρότητα συναντήθηκε με το κουράγιο και την αντοχή, γεγονός που δεν μπορούμε να αντιληφθούμε από την δική μας φιλειρηνική προοπτική.²⁶³

²⁶¹ Dankert B., *Aesthetics of Poverty: Famine, War and Homelessness in Texts of Children's Literature*, 23rd Congress of IBBY, «The World of Children in Children's Books-Children's books in the World of Children», Berlin, 7-12/09/1992. Ανακτήθηκε στις 27/5/2018 από: <http://www.literature.at/viewer.alo?objid=14831&viewmode=fullscreen&scale=2.5&rotate=&page=146>

²⁶² Καλιακάτσου Ι., «Η αποστασιοποίηση από το ηρωικό πρότυπο. Παρωδία και πόλεμος στα σύγχρονα αντιπολεμικά παραμύθια» στο *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από τη ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, Πατάκη, Αθήνα, 2011, σελ. 159-160

²⁶³ Agnew K., Geoff F., *Children at war: From the First World War to the Gulf*, Continuum, London and New York, 2001, p. 137-138

Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση, τα λογοτεχνικά κείμενα να αναφέρονται στις εμπειρίες παιδιών που αυθαίρετα αποκόπηκαν από τους γονείς τους, ενώ γνώρισαν την ξαφνική και απόλυτη ταπείνωση, αφού έχασαν την αξιοπρέπειά τους. Οι αναγνώστες φυσικά γνωρίζουν ότι αυτές οι ιστορίες στηρίζονται σε ιστορικά δεδομένα, δίνοντας έτσι μια μοναδική διάσταση στην εξερεύνηση του ανθρώπινου πνεύματος κάτω από καταστάσεις έντονης απειλής και βίας.²⁶⁴ Η αναφορά αυτή μας θυμίζει το έργο του Eric Emmanuel Schmitt, *Το παιδί του Νώε*, όπου ο γάλλος συγγραφέας στην προσπάθειά του να αποτιμήσει φόρο τιμής στο Βέλγιο που τον φιλοξενεί, περιγράφει την ιστορία ενός κατατρεγμένου εβραϊόπουλου, που με την βοήθεια ενός θεοσεβούμενου κληρικού και μερικών καλόκαρδων ανθρώπων καταφέρνει να ξεφύγει από την απειλή των ναζιστών. Ωστόσο, με τρόπο απλουστευμένο δίνονται οι λεπτομέρειες της ανέχειας και του διωγμού που υπέστη ο μικρός ήρωας αλλά και άλλοι ομοεθνείς του, παρόλο που οι περιγραφές αυτές ανήκουν στη σφαίρα της μυθοπλασίας μιας και ο Schmitt δεν έζησε τα γεγονότα που παρουσιάζει.

Η ιδεολογία που διαπνέει ένα βιβλίο δεν είναι κατά κύριο λόγο ελεγχόμενη, και ο τρόπος που θα την προσλάβει το παιδί- αναγνώστης έχει να κάνει με τις ιδιαιτερότητες του. Ένας από τους τρόπους που μπορεί η ιδεολογία να παρουσιαστεί στα παιδικά βιβλία, είναι όταν οι ιδεολογικές απόψεις του συγγραφέα αποτυπωθούν στο έργο του, χωρίς εκείνος να το έχει κάνει συνειδητά. Μια τέτοια περίπλοκη σχέση λογοτεχνίας και ιστορίας μαρτυρεί το «βάρος της ιστορίας» και τις προσπάθειες που έγιναν κατά καιρούς να μεταπλαστούν τα βιώματα των καλλιτεχνών σε καλλιτεχνική δημιουργία με όρους αισθητικής και ιδεολογικής ανανέωσης.²⁶⁵ Ως γνωστόν, το παιδικό βιβλίο αντικατοπτρίζει το εκάστοτε σύστημα αξιών, επιμελημένο βέβαια με παιδαγωγικά φίλτρα. Σε αυτό αποτυπώνονται ενσυνείδητα και μη ουσιώδη κοινωνικά πρότυπα, γεγονός που το καθιστά σχεδόν πάντα στρατευμένο, χωρίς κάποιο ίχνος σκεπτικισμού.²⁶⁶

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι η πλειονότητα των μελετών εντοπίζει κάποια ιδεολογική απόχρωση στα έργα της Ζέη, υπηρετώντας έτσι μια στρατευμένη κατεύθυνση της παιδικής λογοτεχνίας. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό στον αναγνώστη των έργων της, μιας και τα κείμενα της φέρουν ανεπαίσθητα έναν σαφή πολιτικό προσανατολισμό. Βέβαια είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η ίδια η συγγραφέας έχει δηλώσει σε σχετική

²⁶⁴ Στο ίδιο, p. 139

²⁶⁵ Παπαθεοδώρου Γ., «Οι επίμονοι κομπάρσοι της ιστορίας», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 87.

²⁶⁶ Ζερβού Α., «Βιβλία παιδιών, μύθοι και κώδικες ενηλίκων», στο *Από το παραμύθι στα κόμικς, Συλλογικό έργο*, επίμ: Αυδίκος, Οδυσσεάς, Αθήνα, 1996, σελ.388

της συνέντευξη ότι δεν ήταν στις προθέσεις της η υπόδειξη κάποιας συγκεκριμένης ιδεολογίας. Στόχο της ήταν να μιλήσει στο νεανικό της κοινό για αυτά που πιστεύει, θίγοντας θέματα «ταμπού» που δεν πρόκειται ποτέ να άκουγαν στο σχολείο.²⁶⁷

Ακολουθώντας την επικρατούσα τάση της δεκαετίας του '70, η συγγραφέας καταφέρνει να μπει στο ρόλο του παιδιού και να τους παρουσιάσει ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα των παλαιότερων εποχών μέσα από την παιδική θέαση, αντίληψη και άποψη του κόσμου. Τα παιδιά-ήρωες που πλάθει είναι ευκολοπλησίαστοι, προσεγγίσιμοι και αποποιημένοι από την απλησίαστη ιστορική τους προέλευση, γεγονός που βοηθάει στην ταύτισή του παιδιού-αναγνώστη μαζί τους.²⁶⁸ Όλα τα παραπάνω στοιχεία συνέβαλαν ώστε η συγγραφική της παραγωγή να αποτελέσει σταθμό στη παιδική λογοτεχνία, αφού για πρώτη φορά εντοπίζονται στα μυθιστορήματα της Ζέη αναφορές σε ιστορικές περιόδους που ήταν αποκλεισμένες για το παιδικό αναγνωστικό κοινό. Επίσης, για πρώτη φορά επίμαχα και γεγονότα της Ιστορίας προσφέρονται «καθαρά», χωρίς «υπεκφυγές και αποσιωπήσεις».²⁶⁹

Παρόλα αυτά, πολλοί ήταν εκείνοι που έκριναν αρνητικά το έργο της Άλκης Ζέη. Κάποιοι εντοπίζουν στο κοινωνικό και πολιτικό μυθιστόρημα, τον κίνδυνο της «πολιτικοποιημένης στράτευσης», ξεχνώντας ότι όλη μας η ζωή περιστρέφεται γύρω από την πολιτική όπως όρισε και ο Αριστοτέλης. Οι επικριτές αυτοί επιθυμούν να αποκόψουν τον άνθρωπο από την ενασχόληση με τη πολιτική, λησμονώντας ότι «η πολιτική αφορά το σύνολο των δραστηριοτήτων του ανθρώπου».²⁷⁰

Πιο συγκεκριμένα, υπήρξαν μελετητές οι οποίοι έσπευσαν να θίξουν το γεγονός ότι στα έργα της Ζέη γίνεται «σαφής πολιτική τοποθέτηση», ή ότι «τα πάντα κρίνονται από μια δεδομένη κομματική οπτική γωνία, πράγμα που δηλώνει μια πολιτικοποιημένη στράτευση». Και στην περίπτωση αυτή θεωρούν ότι η στράτευση αυτή γίνεται επιζήμια για τα παιδιά, αφού στοχεύει σε ένα δογματικό διαποτισμό.²⁷¹ Μάλιστα οι αναφορές σχετικά με τον σχηματισμό μαθητικών κοινοτήτων κατακρίθηκαν και παρερμηνεύτηκαν. Θεωρήθηκε ότι αυτή η νοοτροπία της οργάνωσης παιδιών και νέων σε κομματικά συνδικάτα και η ένταξη

²⁶⁷ Ζέη Α., «Κουβέντα με την Άλκη Ζέη. Πλησιάζοντας τα παιδιά- πριν 37 χρόνια», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 109

²⁶⁸ Ο.π., Αργυρίδης Μ., 2004, σελ. 88-89

²⁶⁹ Κατσίκη-Γκίβαλου Α., *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, Πατάκης, 2004, Αθήνα, σελ. 147

²⁷⁰ Σακελλαρίου Χ., *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας: Ελληνική και Παγκόσμια*, Φιλippότη, Αθήνα, 1985, σελ. 214

²⁷¹ Αναγνωστόπουλος Β. Δ., *Τάσεις και εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*, Οι εκδόσεις των Φύλων, Αθήνα, 1984, σελ. 128-129

τους στα παιδικά βιβλία σαν προοδευτικό μήνυμα, είναι «*πράξη αψυχολόγητη και αντιπαιδαγωγική, αφού καναλίζει τους νέους σε έναν επικίνδυνο κονφορμισμό*».²⁷²

Επιπρόσθετα, είχε διατυπωθεί και η άποψη ότι *Το Καπλάνι της βιτρίνας* αποτελεί ένα παιδικό μυθιστόρημα όπου η ζωντάνια και η ευρηματικότητα της γραφής του εξουδετερώνονται από τη χοντροκομμένη ιδεολογική αντίληψη του «άσπρο- μαύρο», η οποία δεσπόζει στις σελίδες του ²⁷³. Η άποψη αυτή ήρθε σαν απάντηση στο προβληματισμό που προκάλεσε το εν λόγω βιβλίο αναφορικά με την έντονα πολιτικοποιημένη φύση του και τον τρόπο με τον οποίο αυτή πλάστηκε λογοτεχνικά προκειμένου να διακηρύξει τις θέσεις του δημιουργού του. Ο ανάλογος προβληματισμός πέρασε και στον χώρο της παιδαγωγικής, αφού πολλοί αναρωτήθηκαν πόσο θεμιτό και ουσιώδες είναι να δίνονται στα παιδιά βιβλία με τέτοιο πολιτικό περιεχόμενο.²⁷⁴

Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι ανησυχίες αυτές μπορούν να εξομαλυνθούν αν κανείς αναλογιστεί ότι η ιδεολογία συμβολίζει έναν τρόπο ζωής. Αυτό σημαίνει ότι παρόλο που πολλοί άνθρωποι μπορεί να ακολουθούν την ίδια ιδεολογία, εντούτοις διαφέρει ο τρόπος που ζουν την ζωή τους με βάση αυτή, γεγονός που μπορεί να τους διαμορφώνει μια άλλη ιδεολογία.²⁷⁵ Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι όταν ιστορικά γεγονότα χρησιμοποιούνται για τη συγγραφή ενός παιδικού βιβλίου, «*φαίνεται πως παρεμβαίνουν όλων των λογίων οι λογοκρισίες και οι δεσμεύσεις*»²⁷⁶.

Απέναντι σε αυτές τις επικριτικές μνείες σχετικά με τους κινδύνους που ελλοχεύουν από το πολιτικοποιημένο παιδικό βιβλίο με αφορμή αναφορές στο έργο της Άλκης Ζέη, ήρθαν να απαντήσουν αξιόλογοι μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας. Υποστήριξαν, λοιπόν, ότι αυτού του τύπου οι αιτιάσεις κατά της συγγραφέα δεν ευσταθούν καθώς μοναδική απαίτηση παραμένει η ποιότητα, η οποία αφορά κάθε πνευματικό δημιούργημα,

²⁷² Στο ίδιο, σελ. 82

²⁷³ Άποψη του κριτικού της πεζογραφίας Κοτζιά Α. σχετικά με το *Καπλάνι της βιτρίνας*, η οποία παρατίθεται στο Δίτσα Μ., «Τα βιβλία για παιδιά της Άλκης Ζέη», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, том. 8, 1993, Αθήνα, σελ. 23.

²⁷⁴ Η μελετητήρια παρουσιάζει τους προβληματισμούς που είχαν προκύψει από την εμφάνιση βιβλίων με πολιτικό περιεχόμενο, οι οποίοι εντάθηκαν και από τις κριτικές των βιβλίων αυτών και εν προκειμένω, από τις αρνητικές κριτικές κάποιων έργων της Ζέη. Οι συγκεκριμένες αναφορές εντοπίστηκαν στο: Δίτσα Μ., «Τα βιβλία για παιδιά της Άλκης Ζέη», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, том. 8, 1993, Αθήνα, σελ. 23

²⁷⁵ Η Δίτσα Μ. καταθέτει την άποψη της σχετικά με το πολιτικοποιημένο βιβλίο και την εμπεριεχόμενη ιδεολογία του, δείχνοντας ότι δεν συμφωνεί με τις παραπάνω επικρίσεις. Στοιχεία από: Δίτσα Μ., 1993, Αθήνα, σελ. 24

²⁷⁶ Ζερβού Α., «Ιστορικό μυθιστόρημα και παιδαγωγικά προβλήματα», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, том. 8, Αθήνα, 1993, σελ. 19

πολιτικοποιημένο ή όχι. Η ίδια αυτή θέση ισχυροποιείται από τις αναφορές του ίδιου μελετητή, ο οποίος κατέκρινε τις οποιεσδήποτε αναφορές για κίνδυνο πολιτικοποιημένης στράτευσης και την άποψη ότι τα παιδιά πρέπει να προφυλάσσονται από τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα του τόπου. Τονίζεται από την άλλη ο κίνδυνος που караδοκει από την «απουσία του διαλόγου μέσα στα σχολεία κι από τη μονομερή, επίσημη ή όχι, πληροφόρηση», ενώ υπογραμμίζεται ότι η όξυνση του αισθητικού και πολιτικού κριτηρίου των παιδιών κρίνεται σκόπιμο και ουσιώδες ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να αντικρίσουν κριτικά τα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα.²⁷⁷

Επιπλέον, η Άλκη Ζέη επιλέγει ο κεντρικός ήρωας στο *Καπλάκι της βιτρίνας* να είναι διαφορετικός από τους υπόλοιπους επειδή είναι κομμουνιστής, εκφράζοντας με τον τρόπο αυτό μια θέση απόλυτα πολιτικοποιημένη, και όχι κομματικοποιημένη. Κρίνεται από την άποψη αυτή ότι η οποιαδήποτε ταύτιση της πολιτικοποίησης με την κομματικοποίηση, οδηγεί σε «αφελείς απλουστεύσεις, σε εύκολους συνδυασμούς και σε τυποποιημένες κρίσεις».²⁷⁸ Παρομοίως, στο έργο *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, η συγγραφέας παρόλο που εμπλέκεται με ζητήματα της σύγχρονης πραγματικότητας καταφέρνει να ξεφύγει από τον κίνδυνο της διαμόρφωσης επιδερμικών και εφήμερων αποτυπώσεων, μιας και εισέρχεται στο ρόλο των ηρώων και βλέπει τον κόσμο μέσα από τα δικά τους μάτια.²⁷⁹ Η ίδια μάλιστα έσπευσε να ξεκαθαρίσει ότι δεν επιχειρεί να κάνει κάποια πολιτική μέσα από τα βιβλία της²⁸⁰, αφού είναι εναντίον της πολιτικοποίησης και θεωρεί πως το έργο της θα κρινόταν ανιστόρητο αν δεν μιλούσε για όλα αυτά τα ιστορικά ζητήματα.²⁸¹ Μάλιστα θεωρεί ότι τα θέματα του πολέμου, της κατοχής και του εμφυλίου δεν αποτελούν πολιτική, αλλά ιστορικά γεγονότα και ένας από τους ρόλους της λογοτεχνίας θα μπορούσε να είναι η πολιτική διαπαιδαγώγηση των νεαρών αναγνωστών.²⁸²

Από τις παραπάνω αναφορές προκύπτει ότι αν και κάποιοι μελετητές έσπευσαν να κατακρίνουν την πολιτική κατεύθυνση της συγγραφικής παραγωγής της Άλκης Ζέη, πολλοί ήταν εκείνοι που υποστήριζαν την συγκεκριμένη επιλογή της. Διατρέχοντας το

²⁷⁷Σακελλαρίου Χ., «Η προβληματική του σύγχρονου παιδικού μυθιστορήματος», *Πολιτιστική*, τ. 8, τόμ. Β', Αθήνα, 1984, σελ. 68

²⁷⁸Κοντολέον Μ., *Απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία*, Πατάκης, 1988, Αθήνα σελ. 33

²⁷⁹Πατρίκιος Τ., «Η Άλκη και οι αράχνες της», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 85

²⁸⁰Ζέη Ά., «Σε ποια παιδιά κυκλοφορούν τα βιβλία μας;», *Διαβάζω*, τ. 33, Ιούλιος, Αθήνα, 1980, σελ. 39

²⁸¹Ζέη Ά., «Η Άλκη Ζέη μιλάει για την Παιδική Λογοτεχνία», *Διαδρομές*, τ. 19, Αθήνα, 1990

²⁸²Ζέη Ά., «Συνέντευξη με την Άλκη Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 258, Αθήνα, 2012, σελ. 86

σύνολο του έργου της αλλά και την θέση της απέναντι στο ζήτημα αυτό, συμπεραίνουμε ότι σκοπός της συγγραφέα ήταν να μεταδώσει την δική της οπτική γωνία για τα μελανά σημεία της ελληνικής ιστορίας -ακόμα και αν αυτή ήταν φορέας κάποιας ιδεολογίας- στο νεανικό της κοινό προκειμένου να του προσδώσει κάποιας μορφής ιστορική γνώση. Εξάλλου θεωρούμε ότι αναπόφευκτα ο καθένας από εμάς φέρει μια ιδεολογία, η οποία διαμορφώνεται από τις εμπειρίες και τα βιώματά μας. Σύμφωνα με αυτή την επιταγή, η συγγραφέας αποφάσισε να μεταδώσει με τρόπο μυθοπλαστικό την ζωή της, η οποία διαμόρφωσε και την αριστερή ιδεολογική της κατεύθυνση.

2.2.3.4 Από το ιστορικό στο κοινωνικό μυθιστόρημα

Άλλες μελέτες θέλουν το έργο της Άλκης Ζέη να εντάσσεται εκτός από το πολιτικό μυθιστόρημα και στο κοινωνικό²⁸³, ενώ κάποιες μεταγενέστερες αναφέρουν ότι τα μυθιστορήματα μπορούν να χαρακτηριστούν κοινωνικά, αφού σε αυτά προσεγγίζονται τα ιστορικοπολιτικά δεδομένα της εποχής, οι ιδεολογικές απεικονίσεις και η κοσμοαντίληψη των κοινωνικών ομάδων που αντιπροσωπεύει η συγγραφέας.²⁸⁴

Ο όρος του κοινωνικού μυθιστορήματος παρουσιάζει κάποια ευρύτητα, αφού σε αυτόν μπορούν να καταταχθούν πολλά σύγχρονα είδη θεμάτων για παιδιά. Κοινωνικό μυθιστόρημα είναι εκείνο το είδος «που μελετά τις συνέπειες των οικονομικών και κοινωνικών όρων σε μια δεδομένη εποχή και τόπο στην ανθρώπινη συμπεριφορά».²⁸⁵ Το κοινωνικό μυθιστόρημα (*social novel*) εστιάζει στα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα μιας εποχής, αλλά και στο πως αυτά διαμορφώνουν χαρακτήρες και επηρεάζουν γεγονότα. Πολλές φορές το μυθιστόρημα αυτού του είδους τάσσεται υπέρ μιας πολιτικής και κοινωνικής μεταρρύθμισης.²⁸⁶

Επίσης ο όρος εντοπίζεται και σαν κοινωνιολογικό μυθιστόρημα που παραπέμπει στον όρο μυθιστόρημα με θέση (*thesis novel*), καθώς αφορά κάποιο κοινωνικό, πολιτικό ή θρησκευτικό πρόβλημα, ενώ ο στόχος του είναι διδακτικός και ίσως ριζοσπαστικός. Το σίγουρο είναι ότι επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει τους ανθρώπους σχετικά με τα

²⁸³Σακελλαρίου Χ., 1985, σελ. 213-218

²⁸⁴Γκλιάνου Ν., «Κοινωνικοί θεσμοί στο έργο της Άλκης Ζέη», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τομ. 7, Αθήνα, 1992, σελ.88

²⁸⁵Κανατσούλη Μ., *Εισαγωγή στη Θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, University Press, Θεσσαλονίκη, 2007, σελ. 179-180

²⁸⁶Abrams M. H., *A Glossary of Literary Terms*, Cengage Learning Services, USA, 1997

κοινωνικά ζητήματα.²⁸⁷ Έτσι το κοινωνιολογικό μυθιστόρημα διερευνά την φύση και τις λειτουργίες που έχει η κοινωνία στα μέλη της, καθώς και τις κοινωνικές επιρροές που ασκεί πάνω σε αυτά. Για το λόγο αυτό έχει μια θέση (thesis) και την υποστηρίζει σαν την λύση σε ένα κοινωνικό πρόβλημα. Το είδος αυτό προέκυψε από την διερεύνηση των κοινωνικών ζητημάτων που ήρθαν σαν αποτέλεσμα της Βιομηχανικής Επανάστασης.²⁸⁸

Αναφερόμενοι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κοινωνικού μυθιστορήματος, δεν μπορούμε να μην αναφερθούμε στην μαρξιστική κριτική. Η τέχνη αποτελεί για τον μαρξισμό κομμάτι του «εποικοδομήματος» της κοινωνίας, καθώς αποτελεί ένα μέρος της ιδεολογίας της. Για να μπορέσει λοιπόν να κατανοηθεί η λογοτεχνία, πρέπει να κατανοηθεί και η ευρύτερη κοινωνική διάσταση στην οποία αυτή ανήκει. Άλλωστε η κοινωνική πραγματικότητα αποτυπώνεται κατά κύριο λόγο στην ιστορία, στην τέχνη και στη λογοτεχνία. Από αυτή την άποψη, τα έργα λογοτεχνικής έκφρασης αποτελούν μορφές αντίληψης και αντιμετώπισης του κόσμου που επιφορτίζονται με την κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής.²⁸⁹

Καθώς το λογοτέχνημα περνά από την απλή περιγραφή στην απεικόνιση σύνθετων μορφών συμπεριφοράς αντιπροσωπεύοντας ουσιαστικότερα κοινωνικά σώματα συνυφασμένα με έναν ιδιότυπο ρεαλισμό, μπορεί να καταταχθεί στην κατηγορία του κοινωνικού και πολιτικού μυθιστορήματος.²⁹⁰ Η λογοτεχνία διαμορφώνεται λοιπόν, κάτω από ορισμένους κοινωνικούς θεσμούς, διέπεται από μια κοινωνική λειτουργία που δεν μπορεί να είναι καθαρά ατομική. Ως εκ τούτου τα θέματα που διαπραγματεύεται είναι άμεσα ή έμμεσα κοινωνικά, γεγονός που επιβεβαιώνει και την άμεση σχέση της λογοτεχνίας με την κοινωνική πραγματικότητα.²⁹¹ Αυτή ακριβώς η σχέση θεωρείται ένα ουσιώδες και πολυσυζητημένο θέμα και προσεγγίζεται από διάφορες επιστήμες και οπτικές πλευρές.²⁹² Αν και τα προηγούμενα χρόνια η αφηγηματολογία έδινε λίγη σημασία

²⁸⁷Cuddon J. A., *Λεξικό Λογοτεχνικών όρων και Θεωρίας της λογοτεχνίας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ. 386

²⁸⁸Holman C. H., *A Handbook to Literature*, The Odyssey Press, Indianapolis, 1975

²⁸⁹Ήγκλετον Γ., *Ο μαρξισμός και η λογοτεχνική κριτική*, Αζαριάδης Γ. (μτφρ), Ύψιλον, Αθήνα, 1981, σελ. 26

²⁹⁰Σακελλαρίου Χ., *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας: Ελληνική και Παγκόσμια*, Φιλιπότη, Αθήνα, 1985, σελ. 213

²⁹¹Κανατσούλη Μ., 2007., σελ. 179

²⁹²Αποστολίδου Β., «Αναπαράσταση της εφηβικής παραβατικότητας στο μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της»», στο Τσιλημένη Τ. (επίμ.), *Σύγχρονα Κοινωνικά Θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία: Ξεκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*, Εργαστήριου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος, 2009, σελ. 91

στην ιστορικοκοινωνική οπτική του κειμένου, εντούτοις η ενασχόληση με αυτή έγινε ανεπαίσθητα, αφού με αυτή την ιστορικοκοινωνική προσέγγιση επιφορτίζεται πολλές φορές ο αφηγητής.²⁹³

Το σύνολο του συστήματος κοινωνικής αναφοράς στο ιστορικό και κοινωνικό μυθιστόρημα που έχει σαν θέμα του τον πόλεμο, συνδέεται άρρηκτα με το ιστορικοκοινωνικό γίνεσθαι, και συχνά φέρει χαρακτήρα κοινωνικοποιητικό και διδακτικό, μιας και απευθύνεται σε παιδιά που δεν έχουν ζήσει τον πόλεμο.²⁹⁴ Παρόλα αυτά, μπορούμε αναμφισβήτητα να εντοπίσουμε στο κοινωνικά μυθιστορήματα την λεγόμενη «απορροφητικότητα του κοινωνικού γίνεσθαι»²⁹⁵, δηλαδή το έντονο στίγμα της κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής επικαιρότητας, αλλά και των εκάστοτε παιδαγωγικών πεποιθήσεων²⁹⁶. Μάλιστα σύμφωνα με την Kristeva το κείμενο είναι η διασταύρωση κειμένων και κωδικών, η απορρόφηση δηλαδή και η μεταμόρφωση ενός άλλου κειμένου.²⁹⁷

Γενικότερα, μπορούμε να έρθουμε σε επαφή με την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από διάφορους τρόπους και ένας από αυτούς είναι η τέχνη και πιο συγκεκριμένα η λογοτεχνία. Όταν όμως αναφερόμαστε στη παιδική λογοτεχνία τα πράγματα είναι λίγο πιο περίπλοκα, αφού σημαντικό ρόλο παίζει τόσο η παιδαγωγική πρόθεση όσο και οι αντιλήψεις που επικρατούν για το παιδί και την ηλικία του. Μας ενδιαφέρει δηλαδή αν η

²⁹³ Ζερβού Α., «Εσωτερική εστίαση και (επαν)αφηγήσεις κλασικών για παιδιά και ενήλικες: διαδραστικά φαινόμενα και ιδεολογικές φορτίσεις», *Σύγκριση*, τ. 16, Αθήνα, 2005, σελ. 104

²⁹⁴ Καλιακάτσου Ι., «Η αποστασιοποίηση από το ηρωικό πρότυπο. Παρωδία και πόλεμος στα σύγχρονα αντιπολεμικά παραμύθια.» στο *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από τη ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, Πατάκη, Αθήνα, 2011, σελ. 160

²⁹⁵ Αναφορά για την Kristeva J. στο Ζερβού Α., «Το παραμύθι της Φτώχειας και του Θανάτου. Η τοπική παραλλαγή μιας πολυταξιδεμένης ιστορίας.», *Κείμενα*, τ. 18, 2014 Ανακτήθηκε στις 16/1/2018 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t18/02-zervou.pdf>

²⁹⁶ Γενικότερα, ο όρος «απορροφητικότητα» (absorption) της Kristeva J. αναφέρεται από τη μελετήτρια Ζερβού στα: Ζερβού Α., «Η διασκευή ad usum delphini: Στοιχεία ιστορίας και θεωρίας», στο Δαμιανού Δ., Οικονομίδου, Σ. (επίμ.), *Αφηγήσεις που δεν τελειώνουν ποτέ... Κειμενικές και εικονογραφικές διασκευές για παιδιά*, Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2011, σελ. 18, Ζερβού Α., «Ο σύγχρονος διαφωτισμός: επικαιρότητα και μετουσίωση του διδακτισμού σε ελληνικά και ξένα παιδικά βιβλία του καιρού μας», στο Τσιλιμένη Τ., *Σύγχρονα κοινωνικά θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία*, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Π.Τ.Π.Ε, Βόλος, 2009, σελ. 137, Ζερβού Α., «Ευγένιος ο παρωδός, της εποχής μας κληρωτός, ή οι περιπέτειες των λέξεων και των κειμένων», *Κείμενα*, τ. 6, 2007, σελ. 4. Ανακτήθηκε στις 28/5/2018 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t6/arthra/tefxos6/downloads/zervou.pdf>

²⁹⁷ Kristeva J., *Σημειωτική: Recherches pour une sémanalyse*, Seuil, Paris, 1969, p. 146

εικόνα της πραγματικότητας που διαμορφώνεται συνάδει με τις αντιληπτικές δεξιότητες του παιδιού και αν μπορεί να είναι ωφέλιμη για αυτό.²⁹⁸

Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφερθούμε και στην διαλογικότητα που υπάρχει σε ένα μυθιστόρημα μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος. Τα ιστορικά μυθιστορήματα για παιδιά προσανατολίζονται στην διαμόρφωση της κατανόησης του παρόντος και της σχέσης ανάμεσα στον εαυτό, τον χρόνο, το μέρος κάποιου που προσλαμβάνει την ιστορική γνώση. Ενσωματώνουν πολλαπλούς αφηγητές ή και χαρακτήρες εστίασης με στρατηγικές αλλαγής χρόνου και κατασκευής πολλαπλών προσωρινών ρυθμίσεων ή χρησιμοποιώντας αφηγηματικά μοτίβα όπως οι χαρακτήρες που συμπεριλαμβάνονται στην ιστορική έρευνα. Αυτή η αφηγηματική στρατηγική μπορεί να δομήσει τη διαλογική σχέση μεταξύ παρελθόντος και παρόντος. Από την άλλη, ο συνδυασμός πολυφωνικών και πολυχρονικών²⁹⁹ αφηγήσεων αντιπροσωπεύει χαρακτήρες που βρίσκονται στο αφηγηματικό παρόν και παρελθόν και λειτουργούν ως παράγοντες που καταλαμβάνουν ενεργές υποκειμενικές θέσεις μέσα στην αφηγηματική διαδικασία. Αυτές οι στρατηγικές μπορούν να επιδράσουν παρουσιάζοντας την ανοιχτότητα της ιστορίας και μπορούν να εγγράψουν μια ποικιλία ιστορικών και κοινωνικών ερμηνειών που εντοπίζονται μέσα το κείμενο. Ταυτόχρονα οι αφηγηματικές στρατηγικές που αναφέρθηκαν εμπεριέχουν έμμεσες πολιτιστικές και φιλοσοφικές αξιώσεις σχετικά με την υποκειμενικότητα και τις σχέσεις των ανθρώπινων υποκειμένων, του χρόνου και της ιστορίας.³⁰⁰

Στο σημείο αυτό μπορούμε να τονίσουμε την μεγάλη σημασία που έχει η διαλογικότητα του κειμένου για την αξία του. Ιδίως για ένα κείμενο που φέρει την ταμπέλα του κλασικού, είναι πολύ σημαντικό να «διαλέγεται» ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν. Όταν μάλιστα το κείμενο αυτό μιλά και για ένα επίμαχο ιστορικό γεγονός του παρελθόντος, θεωρούμε ότι πρέπει να έχει πάντα κάτι επίκαιρο να πει στον σημερινό αναγνώστη. Από την άποψη αυτή, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στο έργο της Ζέη εντοπίζουμε μια τέτοιου τύπου διαλογικότητα, την οποία θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε και να αξιοποιήσουμε παιδαγωγικά.

Καθώς λοιπόν παρατηρείται αυτή η μετάβαση από το ιστορικό στο κοινωνικό μυθιστόρημα στη σύγχρονη ελληνική παιδική λογοτεχνία, τα έργα της Άλκης Ζέη δεν

²⁹⁸ Ο.π., Αποστολίδου Β., 2009, σελ. 86-87

²⁹⁹ Ο όρος σημειώνεται στο κείμενο ως «*multitemporal narrative*»

³⁰⁰ McCallum R., *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*, Garland Publishing, New York and London, 1999, p. 168-170

ξεφεύγουν από αυτόν τον κανόνα, αφού τα παλιότερα μυθιστορήματα της μπορούν να χαρακτηριστούν ιστορικά, ενώ τα πιο πρόσφατα κοινωνικά.³⁰¹

Πιο συγκεκριμένα, στο έργο «*Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*», τίγεται ένα κοινωνικό πρόβλημα, το οποίο χωρίς κάποιο ίχνος διδακτισμού δεν απομονώνεται, αλλά τοποθετείται σε ένα πλέγμα άλλων προβλημάτων, όπου ο έφηβος παρουσιάζεται μέσα από τις συγκρουσιακές του σχέσεις με τους ενήλικες. Το κεντρικό πρόβλημα του έργου είναι αυτό των ναρκωτικών και διαπλέκεται και με άλλα προβλήματα που ανακύπτουν στην πορεία της πλοκής. Μέσα από την περίπλοκη σχέση γιαγιάς και εγγονής, η συγγραφέας αναπαριστά τα ιστορικά γεγονότα μέσα από ένα παιχνίδι αυτοκριτικής και αυτοσαρκασμού της γενιάς που η ίδια εκπροσωπεί.³⁰²

Αυτή η σχέση είναι αφηγηματικά κομβική, αφού προδίδει ένα ολόκληρο σύστημα αξιών και επιτρέπει στη συγγραφέα να εισέλθει σε αυτό με την δική της φωνή. Έτσι με την είσοδο αυτή βοηθά στην αναβίωση της ιστορικής μνήμης μέσα από μια ειρωνική προσέγγιση αλλά και το χιούμορ, στοιχεία που δίνουν την ευκαιρία στην Ζέη να αντιμετωπίσει με κριτική διάθεση το δικό της παρελθόν και να το εξιδανικεύσει στο παρόν. Και καθώς το πραγματικό συμπλέκεται με το μυθοπλαστικό, το οξύ κοινωνικό πρόβλημα παρουσιάζεται στην πραγματική του διάσταση και μέσα από την οπτική της γιαγιάς και της εγγονής της.³⁰³ Παρόλη όμως την σοβαρότητα των ζητημάτων, η γενικότερη εικόνα του αφηγήματος είναι κατά βάση ισορροπημένη και αισιόδοξη, αφού τα οδυνηρά γεγονότα έχουν εξομαλυνθεί για χάρη της πολιτικής ορθότητας.³⁰⁴

Από τις παραπάνω αναφορές διαπιστώνουμε ότι το έργο αυτό μπορεί να θεωρηθεί ένα κατεξοχήν κοινωνικό μυθιστόρημα, καθώς ολόκληρη η πλοκή του περιστρέφεται

³⁰¹ 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: Εκκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*, επιμ. Τασούλα Δ. Τσιλημένη, εκδ. Εργαστήριου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος, 2009, σελ. 141

³⁰² Αποστολίδου Β., 2009, σελ. 98-99

³⁰³ Αναγνωστοπούλου Δ., «Η αφηγηματική φωνή και η λειτουργία της στο μυθιστόρημα *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της Άλκης Ζέη*», Παπαντωνάκης Γ., (επίμ.), στο *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*, Πατάκης, Αθήνα, 2006, σελ. 54- 56

³⁰⁴ Αποστολίδου Β., «Αναπαράσταση της εφηβικής παραβατικότητας στο μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη «*Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*»», στο Τσιλημένη Τ. (επίμ.), *Σύγχρονα Κοινωνικά Θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία: Εκκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*, Εργαστήριου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος, 2009, σελ. 96

γύρω από το κοινωνικής φύσεως πρόβλημα των ναρκωτικών. Πέραν τούτου, σχεδόν η πλειονότητα των μυθιστορημάτων της Ζέη θίγουν κάποια πολιτικά και μη ζητήματα, τα οποία εντάσσονται στην προβληματική της κοινωνικής πραγματικότητας. Υπό το πρίσμα αυτό, τα αφηγήματα που εμπεριέχουν αναφορές από τα τραγικά συμβάντα του πολέμου, μπορούν αν μη τι άλλο να θεωρηθούν κοινωνικά. Από την άλλη, στην ίδια κατηγορία εμπίπτουν και εκείνα τα έργα που περιγράφουν τις σχέσεις μεταξύ των ηρώων τους, αφού σε αυτές εντοπίζονται οι κοινωνικοί θεσμοί που επικρατούν στην εκάστοτε εποχή που περιγράφεται.

2.2.4 Τεχνικές γραφής

Τα μυθιστορήματα για εφήβους περιλαμβάνουν δομικά στοιχεία, όπως η ειρωνεία με κάποια κωμική απόχρωση, ο οικείος λόγος με στοιχεία νεανικότητας, η νεανική πλοκή, η κριτική προσέγγιση των πραγμάτων και η απομυθοποίηση των ψεύτικων ιδεών.

Πιο συγκεκριμένα, το αυτοβιογραφικό μυθιστόρημα ή το μυθιστόρημα που στηρίζεται σε αυτοβιογραφικά δεδομένα, κινείται ανάμεσα στο βιωμένο και το φαντασιακό, χρησιμοποιώντας τρεις βασικούς αφηγηματικούς παράγοντες: άλλες φορές τη μορφή της τριτοπρόσωπης διήγησης, άλλες την πλευρά του ομοδιηγητικού αφηγητή, ενώ άλλες την αυτοδιηγητική διήγηση της αυτοβιογραφίας. Αυτό το παιχνίδι ανάμεσα στα πρόσωπα, αφενός βοηθά τον συγγραφέα να περιγράψει τις ορμές, τα ενδότερα κίνητρα και την ψυχολογική κατάσταση των μυθιστορηματικών ηρώων, και αφετέρου καθορίζει την σχέση αφηγητή- ήρωα, που άλλοτε δικαιώνεται και άλλοτε όχι, στα πλαίσια των διαφορετικών πτυχών εκφοράς.³⁰⁵

Βέβαια είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει η τάση να χρησιμοποιείται ο όρος «αφηγητής» αντί του όρου «συγγραφέας», προκειμένου η έρευνα να αποδεσμευτεί και να γίνει δυνατή «η πραγμάτωση της περίφημης κειμενοκεντρικής θεώρησης». Στα πλαίσια αυτά, ξεπερασμένη θεωρείται και η εμμονή των παλαιότερων θεωρητικών στην «αφηγηματική κατάσταση», όπως αυτή δομείται από τον προσδιορισμό του είδους του αφηγητή. Παρατηρείται λοιπόν μια διεύρυνση των αφηγηματολογικών ορίων, ενώ είναι γεγονός ότι η χρήση των αφηγηματολογικών σχημάτων μπορεί να δώσει

³⁰⁵ Αναγνωστοπούλου Δ., «Το αυτοβιογραφικό στοιχείο και η λειτουργία του στο εφηβικό μυθιστόρημα», στο Κανατσούλη Μ., Πολίτης Δ. (επίμ.), *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, Πατάκη, Αθήνα 2011, σελ. 40- 41

το στίγμα των ευρύτερων ιδεολογικών φορτίσεων του κειμένου εν συναρτήσει του γενικότερου κοινωνικο-ιστορικού πλαισίου.³⁰⁶

Όλα τα μυθιστορήματα της Ζέη, όπως αυτά προέκυψαν από προσωπικά και συλλογικά βιώματα, από ιστορικά τεκταινόμενα και κοινωνικά προβλήματα, ξεχωρίζουν για την αφηγηματική τους τέχνη και ικανότητα. Η δυναμική της γραφής της δομείται από διάφορες αφηγηματικές τεχνικές, όπως ο εγκιβωτισμός, η διακειμενικότητα, ο εσωτερικός μονόλογος, η ένταξη αλληλογραφίας, οι εναλλαγές των προσώπων του αφηγητή, οι διαφορετικές οπτικές γωνίες, οι αναδρομές και αναγγελίες, και η δυναμική εξέλιξη της πλοκής.³⁰⁷

Πιο συγκεκριμένα εντοπίζουμε στον *Ψεύτη παππού* εγκιβωτισμένες αφηγήσεις που αφορούν τις εμπειρίες του παππού στο Παρίσι την εποχή της δικτατορίας³⁰⁸ και στην αντίσταση που είχε δημιουργηθεί εκεί.³⁰⁹ Γενικότερα στην πορεία της αφήγησης παρεμβάλλονται οι ιστορίες του παππού, οι οποίες αν και αρχικά διαταράσσουν την πορεία της πλοκής, τελικά βοηθούν στην διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας για τα κρίσιμα ιστορικά γεγονότα. Και στην *Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, η συγγραφέας μέσα από τα λόγια της γιαγιάς εγκιβωτίζει πληθώρα ιστορικών εμπειριών που έχουν άμεση συνάρτηση με τον «δύσκολο» χαρακτήρα που παρουσιάζεται να έχει. Έτσι για να μας δικαιολογήσει τον λόγο που η γιαγιά μισεί τους Γερμανούς, μας αναφέρει την ιστορία που έζησε όταν ο Γερμανοί έπιασαν τον παππού και τον έβαλα φυλακή.³¹⁰

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα μυθιστορηματικά πρόσωπα πέραν της δράσης τους, ομιλούν είτε συνομιλώντας είτε μονολογώντας. Ουσιώδες αντικείμενο του μυθιστορήματος αποτελεί ο άνθρωπος που ομιλεί, ο οποίος είναι σαφώς ένα άτομο κοινωνικό με καθορισμένη ιστορική διάσταση, και ο λόγος του, που αποτελεί ένα ιδεολόγημα καθώς φέρει μια ιδεολογική οπτική του κόσμου. Η σύνθεση όμως του μυθιστορηματικού λόγου με την συμμετοχή πολλών ομιλούντων, δίνει τον απαιτούμενο

³⁰⁶ Ζερβού Α., «Εσωτερική εστίαση και (επαν)αφηγήσεις κλασικών για παιδιά και ενήλικες: διαδραστικά φαινόμενα και ιδεολογικές φορτίσεις», *Σύγκριση*, τ. 16, Αθήνα, 2005, σελ. 84

³⁰⁷ Κατσίκη-Γκίβαλου Α., «Το πεζογραφικό έργο της Άλκης Ζέη: Από το «εγώ» στο «εμείς»», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 78

³⁰⁸ Ζέη Ά., *Ο Ψεύτης παππούς*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σελ. 21-22

³⁰⁹ Στο ίδιο, σελ. 41

³¹⁰ Ζέη Ά., *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, *Μεταίχμιο*, Αθήνα, 2011, σελ. 17

πολυγλωσσισμό, όπως αυτός προσδιορίζεται από «την πολλαπλότητα των απόψεων και τη διαφορετικότητα των γνώμων».³¹¹

Γενικότερα, οι νεότεροι μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας επικεντρώνονται σε μια πολυφωνική λογοτεχνία που αποδέχεται το διαφορετικό και αποτυπώνει τις διαφορετικές πολιτισμικές κατευθύνσεις που διέπουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία.³¹² Παρόλο που η αφήγηση προέρχεται από ένα κεντρικό πρόσωπο, δεν θεωρείται «μονολογική», αλλά «πολυφωνική» και «διαλογική». Προκειμένου να γίνει λοιπόν δυνατή η μετάβαση από το πραγματικό στο φανταστικό, η εσωτερική μονολογική εστίαση περνάει μέσα την πολυφωνική.³¹³ Στην περίπτωση των εφηβικών μυθιστορημάτων, ο αφηγητής βρίσκεται συχνά αντιμέτωπος με αυτές τις πολύπλοκες αφηγηματικές δομές των πολυφωνικών διηγήσεων.³¹⁴

Στην προσπάθειά μας να προσδιορίσουμε τον πολυσήμαντο αυτόν όρο της «πολυφωνίας», θα αναφερθούμε στον Bakhtin³¹⁵, ο οποίος τον περιέγραψε εμπειριστατωμένα. Κατά την άποψή του, η συνειδητότητα του δημιουργού ενός πολυφωνικού μυθιστορήματος υπάρχει παρούσα σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης και μάλιστα σε πολύ μεγάλο βαθμό, γεγονός που δεν συμβαίνει στην περίπτωση του μονολογικού μυθιστορήματος.³¹⁶ Σχετικά με τα ερωτήματα και τους αισθητικούς λόγους που μπορούν να κάνουν εφικτή την κατασκευή του πολυφωνικού μυθιστορήματος, θα λέγαμε ότι αυτά βρίσκονται στην εποχή αυτή καθαυτή στην οποία αυτό εντάσσεται. Η διαλογικότητα πάνω στην οποία στηρίζεται η έννοια της πολυφωνίας, δεν εξαντλείται

³¹¹ Ο.π., Κανατσούλη Μ., *Εισαγωγή στη Θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, University Press, Θεσσαλονίκη, 2007, σελ. 171-172

³¹² Στο ίδιο, σελ. 185

³¹³ Ορολογίες του Bakhtin από: Αναγνωστοπούλου Δ., «Η αφηγηματική φωνή και η λειτουργία της στο μυθιστόρημα *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της* της Άλκης Ζέη», στο Παπαντωνάκης Γ. (επίμ.), *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*, Πατάκης, Αθήνα, 2006, σελ. 50, 57

³¹⁴ Αναγνωστοπούλου Δ., «Το αυτοβιογραφικό στοιχείο και η λειτουργία του στο εφηβικό μυθιστόρημα», στο Κανατσούλη Μ., Πολίτης Δ. (επίμ.), *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, Πατάκης, Αθήνα, 2011, σελ. 40

³¹⁵ Ο Bakhtin θεωρεί τον Dostoevsky τον ιδρυτή της νέας μορφής καλλιτεχνικής έκφρασης και σκέψης που ονόμασε «πολυφωνικότητα». Η σημασία της ξεπερνά τα απλά όρια του έργου του και αγγίζει τι βασικές αρχές της ευρωπαϊκής αισθητικής. Καθώς λοιπόν είναι ο δημιουργός αυτού του νέου είδους μυθιστορήματος, δεν εστίασε σε μια απλή διαλογική μορφή, αλλά στην απόλυτη διαλογικότητα. Σχετικά με την πολυφωνία στην ποιητική του Dostoevsky βλέπε: Bakhtin M., *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Emerson C. (tran.), University of Minnesota Press, Minneapolis, 1984, p. 3,7,8

³¹⁶ Στο ίδιο, p. xxiv

μόνο στους διαλόγους που αναπτύσσουν οι χαρακτήρες μεταξύ τους. Το πολυφωνικό αφήγημα είναι διαρκώς διαλογικό, καθώς σχέσεις διαλογικότητας αναπτύσσονται σε όλα τα στοιχεία της μυθιστορηματικής δομής, γεγονός που οφείλεται στην ευρύτητα του διαλογικού φαινομένου που άλλωστε εντοπίζουμε και στην καθημερινή ανθρώπινη ζωή.³¹⁷

Με βάση τις θέσεις των δυο αυτών μελετητών,³¹⁸ μπορούμε να επικεντρωθούμε στις αφηγηματικές στρατηγικές που περικλείουν την διυποκειμενικότητα και την πολυφωνία, αλλά και την *εστίαση*, την *διακειμενικότητα*, την *πολυφωνική* και *πολύπτυχη αφήγηση*³¹⁹. Τα δυο τελευταία είδη αφηγηματικής τεχνικής φαίνεται πως πρόσφατα κατέλαβαν αρκετά δημοφιλή θέση στην εφηβική μυθιστορία. Η πολυφωνική αφήγηση χρησιμοποιεί δυο ή περισσότερους χαρακτήρες εστίασης ή αφήγησης από τους οποίους μπορούν να προκύψουν αφηγημένες αντιληπτικές και συμπεριφορικές οπτικές γωνίες. Η πολύπτυχη αφήγηση συγκρίνει δυο ή περισσότερες διασυνδεδεμένες αφηγηματικές πτυχές από τις οποίες προκύπτουν τα αφηγημένα γεγονότα. Μάλιστα, καθώς η πολυφωνία μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο εμφανής στη δομική και αφηγηματική τεχνική του μυθιστορήματος, είναι δυνατό να διακριθεί σε υπονοούμενες ή ρητές μορφές πολυφωνικότητας. Στην προσπάθειά μας λοιπόν να παρουσιάσουμε και να οργανώσουμε την πολυφωνία που αναδεικνύεται όλο και περισσότερο στο σύγχρονο εφηβικό μυθιστόρημα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τρεις βασικές στρατηγικές που αφορούν την χρήση πολλαπλών χαρακτήρων εστίασης ή αφηγητών, υπονοούμενων ή σαφών τύπων διυποκειμενικότητας και αφήγησης πολύπτυχης μορφής.³²⁰

Για παράδειγμα, στο έργο η *Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, η γιαγιά καταφέρνει να ξεπεράσει μέσα από την πολυφωνία της αφήγησης τον ιδεολογικά αναχρονιστικό εαυτό της. Με τον τρόπο αυτό αποδομείται η εικόνα της ανελαστικής εξουσίας και μέσω

³¹⁷ Στο ίδιο, π. 27-40

³¹⁸ Η McCallum αναπτύσσει τη συλλογιστική της σχετικά με τις πολυφωνικές τεχνικές αφήγησης με βάση τις μελέτες του Bakhtin και της Nikolajeva. Σύμφωνα με την μελετήτρια, ο Bakhtin αναφέρεται στην εγγενή πολυφωνικότητα του μυθιστορηματικού είδους, γεγονός που την βρίσκει σύμφωνη. Από την άλλη, η δική της προσέγγιση διαφέρει αρκετά από την άποψη της Nikolajeva, η οποία υποστηρίζει ότι κάποια παιδικά μυθιστορήματα είναι πολυφωνικά και κάποια όχι.

³¹⁹ Όροι που στο πρωτότυπο κείμενο δίνονται ως *focalization*, *intertextuality*, *multivoiced narrative*, *multistrained narrative*. Στο McCallum R., *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*, Garland Publishing, New York and London, 1999, π. 23

³²⁰ McCallum R., *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*, Garland Publishing, New York and London, 1999, π. 23-30

της πολυφωνίας σπάει ο μονόλογος της πρωτοπρόσωπης αφήγησης.³²¹ Η πολυφωνία της αφήγησης στο εν λόγω έργο εντοπίζεται στις περιπτώσεις όπου οι φαινομενικά «απαρχαιωμένες» αντιλήψεις της γιαγιάς που προκύπτουν από συγκεκριμένα βιώματα και εμπειρίες, βρίσκουν μια άρρηκτη σύνδεση με τα δεδομένα της σημερινής ζωής της. Ακόμα και οι αντιφατικές εξελίξεις δρουν επεξηγηματικά για το παρόν. Για παράδειγμα ενώ οι γιαγιά μισεί τους Γερμανούς, η εγγονή της βρίσκεται στη Γερμανία. Ή ακόμα και όταν η γιαγιά οδηγείται στην απομυθοποίηση του παρελθόντος της μέσα από την εμπλοκή της Κωνσταντίνας με τα ναρκωτικά, η αφήγηση παρουσιάζει στοιχεία πολυφωνικά μιας και αυτή η διάψευση του παρελθόντος νοηματοδοτεί το παρόν τόσο της γιαγιάς όσο και της ίδιας της εγγονής.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι η πολυφωνία αποτελεί ένα ουσιώδες χαρακτηριστικό των μυθιστορημάτων εκείνων που αναφέρονται σε έφηβους αναγνώστες και μια απαίτηση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής μας κοινωνίας. Η πλειονότητα των μυθιστορημάτων της Ζέη θα λέγαμε ότι διακρίνεται για το εν λόγω χαρακτηριστικό, αφού στο πρόσωπο του εκάστοτε αφηγητή αντικατοπτρίζεται μια ολόκληρη κοινωνία με τις πολιτιστικές και ιδεολογικές της αποχρώσεις, όπου η διαφορετικότητα και η προάσπιση της αναδεικνύεται σε κάθε περίπτωση.

Η πλειονότητα των μελετητών σχολιάζουν και τα υφολογικά χαρακτηριστικά του έργου της Ζέη, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στο διαισθητικό χιούμορ με το οποίο «ντύνει» την αφήγηση της. Το ύφος της δεν επιβαρύνθηκε με τόνους επιστημότητας και αποφθεγματικής σοφίας, αφού μένει λιτό, άμεσο και αναγκαίο.³²² Οι αντιπαραθέσεις ανασυνθέτουν το ύφος των βιβλίων της που είναι απλό, ανεπιτήδευτο, νεανικό, συνυφασμένο με λεπτή και αβίαστη ειρωνεία για την «αφέλεια» των μικρών εν αντιθέσει του φαινομενικά ήσυχου κόσμου των μεγάλων.³²³

Το χιούμορ και η ειρωνεία μετατρέπουν τη σκληρή πραγματικότητα σε μια μυθοπλασία, που προσφέρει στον αναγνώστη αναζητήσεις και προβληματισμούς. Μέλανες εικόνες της ελληνικής Ιστορίας (Κατοχή, πείνα, αντίσταση, απελευθέρωση) περιγράφονται ρεαλιστικά και με διάσπαρτο το χιούμορ, το οποίο μειώνει την

³²¹ Αναγνωστοπούλου Δ., «Μορφές, τόποι και πρόσωπα εξουσίας/δύναμης σε μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη», στο Παπαντωνιάκης Γ., Αναγνωστοπούλου Δ., *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα, 2010, σελ. 307, 308

³²² Σκαλιόρας Κ., «Α.Ζ. Ένα σκίτσο με μολύβι», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 83

³²³ Πλωρίτης Μ., «Για την Άλκη Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 87

τραγικότητα των γεγονότων.³²⁴ Έτσι το συχνά υποδόριο χιούμορ, αλλά και ο παιγνιώδης τρόπος περιγραφής των επώδυνων τραγικών γεγονότων λειτουργεί πραϋντικά, επιτρέποντας της να ελίσσεται.³²⁵ Μάλιστα, τα σοβαρά γεγονότα που ταλανίζουν τους ήρωες της στην καθημερινότητα τους παρουσιάζονται στον αναγνώστη μέσα από την οπτική, την πνευματική και ψυχική ωριμότητα των παιδιών, γεγονός που αναδεικνύει το χιούμορ όπως αυτό διαμορφώνεται με στοιχεία κριτικής, ως το κατεξοχήν υφολογικό της χαρακτηριστικό.³²⁶

Πιο συγκεκριμένα, με πολύ χιούμορ και ευρηματικότητα η συγγραφέας μιλά για παράδειγμα στο *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου* για το άγχος που του δημιουργεί η επίσκεψή του στο νοσοκομείο, την οποία και συγκρίνει με το φόβο που έχει όταν κλείνει στην γραμματική το ουσιαστικό «ο τραυματίας» και δεν θυμάται την γενική πληθυντικού του³²⁷. Ή σε άλλο σημείο και πάλι συνδέει την πολύ στενάχωρη για αυτόν εικόνα των ορφανών στον υπόγειο σιδηρόδρομο που αργοπεθαίνουν, με ένα τρεμουλιαστό Ο που το θυμίζει το «καπούτ» που άκουσε από αυτά, ζωγραφισμένο όμως με πράσινη μπογιά σε κάποιο τοίχο από τους συντρόφους αντιστασιαστές του, εικόνα που στιγμιαία αναπτερώνει την ελπίδα του.³²⁸ Επιπρόσθετα, στο έργο ο *Θεός Πλάτων* εντοπίζουμε το γαϊδουράκι που με έναν πολύ ευρηματικό τρόπο αναλαμβάνει να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν τα δύσκολα για την ηλικία τους στοιχεία. Για παράδειγμα, όταν το γαϊδουράκι-αφηγητής ακούει για φασίστες και αντάρτες αναλαμβάνει να εκθέσει τις εύλογες απορίες που προκύπτουν στα παιδιά από την επαφή τους με τις λέξεις αυτές («Ποπό! Πράγματα που έχω να ρωτήσω την Ίρα το βράδυ πριν κοιμηθούμε· αντάρτες, φασίστες, αρχηγείο!»)³²⁹

Προκειμένου η συγγραφέας να μιλήσει στα παιδιά για τα άσχημα αυτά γεγονότα της ιστορίας, επιλέγει να χρησιμοποιήσει μια εξίσου ευφάνταστη τεχνική. Καθώς λοιπόν δεν χρειάστηκε να βρεθεί αντιμετώπη με το πρόβλημα της ιστορικής ακρίβειας, η γνώση κι η ιστορική αναζήτηση αντικαταστήθηκε από την εμπειρία και την ανάμνηση. Για να επιτευχθεί αυτό, η συγγραφέας χρησιμοποίησε την *τεχνική της αντικατάστασης* στην

³²⁴ Ο.π., Κατσίκη-Γκίβαλου Α., 2012, σελ.72,76

³²⁵ Στασινοπούλου Μ., «Ξαναδιαβάζοντας την Αρραβωνιαστικά του Αχιλλέα», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 91-92

³²⁶ Κατσίκη -Γκλίβαλου Α., *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα, 2004, σελ. 145

³²⁷ Ζέη Α., *Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ. 45

³²⁸ Στο ίδιο, σελ. 160

³²⁹ Ζέη Α., *Ο θεός Πλάτων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ. 84

χρήση και την αξιοποίηση των σκηνών. Τα εξαιρετικής δηλαδή ωμότητας συμβάντα δεν περιγράφονται αλλά «σημαίνονται», υποδηλώνοντας δύναμη και ακρίβεια. Η αντικατάσταση μάλιστα αφορά το ίδιο το κείμενο, αφού η συγγραφέας σε κρίσιμες για την αφήγηση στιγμές εντάσσει μέσα στο κείμενο της στοιχεία από τα λόγια της Πηνελόπης Δέλτα, ώστε μέσω της σύγκρισης να δείξει την φρίκη της πραγματικότητας.³³⁰ Η πολύ παλιά αυτή μέθοδος που έχει εντοπιστεί στο έπος και το παραμύθι, χρησιμοποιείται και στο *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*.³³¹

Πιο συγκεκριμένα, ορισμένα τμήματα των έργων της Πηνελόπης Δέλτα παρατίθενται μέσα στο κείμενο της Άλκης Ζέη που τα πλαισιώνει. Αυτός ο παραλληλισμός με το παρελθόν βοηθά στην σχηματοποίηση των άσχημων ιστορικών γεγονότων που αναφέρονται.³³² Με αυτή τη συνειρμική αφηγηματική τεχνική η ωμότητα των σκηνών απλοποιείται και δίνεται στο κοινό περισσότερο κατανοητή. Άλλες βέβαια φορές ενσωματώνονται εικόνες που σχηματίζουν την δική τους δυναμική τόσο στο έργο όσο και στη μνήμη.³³³ Αυτό το παιχνίδι των συνειρμών και των αντιθέσεων που δημιουργείται στην αντίληψη του αναγνώστη, προκύπτει από τον προβληματισμό της αμφίβολης δυναμικότητας που διατηρεί το εγγεγραμμένο κείμενο όταν πλαισιώνεται στο νεότερο. Άλλοτε λοιπόν το νέο κείμενο έρχεται σε αντίθεση με το παλιό, και άλλοτε το βοηθάει να γίνει κατανοητό. Από την αντιπαράθεση αυτή, τα δάνεια χωρία εμπλουτίζονται και ενισχύονται τις περισσότερες φορές, ενώ σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις υπονομεύονται. Και αυτή η τεχνική εξυπηρετεί τον απαιτούμενο πολυγλωσσισμό του κειμένου, αφού τα ίδια σχεδόν πράγματα «ακούγονται» από πολλές φωνές.³³⁴

Τη πιο απλή εκδοχή αυτού του μηχανισμού αποτελεί η πολύ σημαντική παρουσία των ζώων στα έργα της Ζέη, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι παιδαγωγικοί σκοποί. Η χρήση τους στα πλαίσια της αφήγησης λειτουργούν άλλοτε υποστηρικτικά στην όλη πλοκή, και άλλοτε ανακουφιστικά, ιδίως στην διαχείριση των δύσκολων

³³⁰ Ζερβού Α., «Ιστορικό Μυθιστόρημα και Παιδαγωγικά Προβλήματα», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμ. 8, Αθήνα, 1993, σελ. 19-20

³³¹ Ζερβού Α., «Βιβλία παιδιών, μύθοι και κώδικες ενηλίκων», στο *Από το παραμύθι στα κόμικς*, Συλλογικό έργο, επίμ: Αυδίκος, Οδυσσέας, Αθήνα, 1996, σελ. 390

³³² Ζερβού Α., ««Για την πατρίδα» στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου»: Αποσπάσματα από το έργο της Πηνελόπης Δέλτα μέσα στο κείμενο της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω* (Αφιέρωμα στην Πηνελόπη Δέλτα), τ. 300, Δεκέμβριος, 1992, σελ. 90-91

³³³ Ο.π., Ζερβού Α., 1993, σελ. 20

³³⁴ Ο.π., Ζερβού Α., 1992, σελ. 92-93

ιστορικών στιγμών που αναφέρονται.³³⁵ Την ιδιαίτερη προτίμηση της στη χρήση των ζώων παραδέχεται και η ίδια η συγγραφέας, αναφέροντας ότι τα παιδιά αγαπούν πολύ τα ζώα, τα οποία παίζουν σαφώς σημαντικό ρόλο στα έργα της. Όπως για παράδειγμα ο σκύλος στο *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*, όπου ο μικρός ήρωας πράττει την πρώτη του μεγάλη αυθόρμητη κίνηση αντίστασης για χάρη αυτού του ζώου.³³⁶

Επίσης, ο θάνατος του τριζονιού του Πέτρου προετοιμάζει ψυχολογικά τόσο τον ίδιο τον ήρωα όσο και τον αναγνώστη για την εισβολή των Γερμανών στην Ελλάδα και την έναρξη του πολέμου που ακολουθεί μια μέρα μετά³³⁷. Φυσικά και ο Θόδωρος, η χελώνα του ήρωα λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο στην εξέλιξη της πλοκής, αφού ο Πέτρος «..έγραψε μ' ένα πινέλο στο καβούκι του: 27 Απριλίου 1941»³³⁸ για να θυμούνται όλοι τη μέρα που οι Γερμανοί μπήκαν στην Αθήνα. Μάλιστα και σε άλλα έργα εντοπίζουμε τη χρήση των ζώων, όπως στο *Θείο Πλάτωνα* με το λούτρινο γαϊδουράκι που είναι και ο ουσιαστικός αφηγητής και βοηθάει στην εξέλιξη της πλοκής μεσολαβώντας στα κρίσιμα σημεία ή στην περίπτωση που ο παππούς αναγκάζεται να θυσιάσει μια χήνα.

Φυσικά δεν μπορούμε να μην αναφερθούμε στην *Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, το οποίο από τον τίτλο και μόνο μας δίνει να καταλάβουμε ότι η Κωνσταντίνα παρομοιάζεται με μια αράχνη, η οποία όμως είναι μπλεγμένη σε έναν «ιστό» δυσκολιών, γεγονός που αντιλαμβανόμαστε από την αρχή κιόλας της αφήγησης όταν η ηρωίδα περιγράφει την γέννηση της και αναφέρει χαρακτηριστικά: «Δεν τσίριζα, όπως ένα μωρό που είδα σ' ένα ντοκιμαντέρ στην τηλεόραση. Ήμουν τυλιγμένη σε αράχνες. Πάλευα με χέρια και με πόδια να ξεμπλέξω. Κάποιος είπε –όχι ο μπαμπάς, εκείνος μάλλον ο γιατρός, γιατί η φωνή ήταν αντρική: «Δεν ξανάδα βρέφος τυλιγμένο με αράχνες»».³³⁹ Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι αυτή η ευρηματική τεχνική της συγγραφέα χρησιμοποιείται περίτεχνα για να μπορέσει να διαχειριστεί την ωμότητα των ιστορικών γεγονότων που επιχειρεί να παρουσιάσει στους μικρούς της αναγνώστες.

Επιπρόσθετα, ο τρόπος με τον οποίο η Άλκη Ζέη υφαίνει την γλώσσα των κειμένων της αποτελεί ένα ακόμα χαρακτηριστικό της αφηγηματικής της τέχνης. Γενικότερα, η γλώσσα του παιδικού βιβλίου διαμορφώνεται σύμφωνα με κάποιους παράγοντες που οριοθετεί ο δημιουργός προκειμένου να επικοινωνήσει με τους αναγνώστες του. Καθώς

³³⁵ Ο.π., Ζερβού Ά., 1993, σελ. 20- 21

³³⁶ Ζέη Ά., «Σε ποια παιδιά κυκλοφορούν τα βιβλία μας;», *Διαβάζω*, τ. 33, Ιούλιος, Αθήνα, 1980, σελ. 39

³³⁷ Ζέη Ά., *Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ.11- 15

³³⁸ Στο ίδιο, σελ. 59

³³⁹ Ζέη Ά., *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011

το παιδικό κοινό είναι εξαιρετικά ιδιότυπο, ο συγγραφέας είναι υποχρεωμένος να λάβει σοβαρά υπόψη του την ευαισθησία και την ιδιομορφία της παιδικής ηλικίας. Το βιβλίο, αντικατοπτρίζοντας τον κόσμο μας, απαιτεί πολλές γνώσεις και μια ολοκληρωμένη οπτική αυτού.³⁴⁰

Με βάση τα στοιχεία αυτά, εντοπίζουμε ότι η συγγραφέας διαμόρφωσε τα έργα της με παιδοκεντρικό τρόπο. Με έναν κατάλληλο και «έντιμο» πνευματικά τρόπο, κατάφερε να μιλήσει στα παιδιά για θέματα-ταμπού της πρόσφατης ελληνικής ιστορίας, δίνοντας τους τα με προσιτή μορφή σε γλωσσικό και νοητικό επίπεδο.³⁴¹ Όπως μάλιστα σημειώνει και η ίδια, ο συγγραφέας πρέπει να χρησιμοποιεί απλή γλώσσα όταν μιλάει στα παιδιά, ώστε αυτή να του είναι κατανοητή.³⁴²

Διατρέχοντας το έργο της εντοπίζουμε μια γλώσσα απλή που θυμίζει πολύ εκείνη που χρησιμοποιούν τα παιδιά. Το λεξιλόγιο είναι απλό αλλά αρκετά ευρηματικό, ώστε να βοηθήσει στην προώθηση της εξέλιξης. Πιο συγκεκριμένα μπορούμε να εντοπίσουμε την πρόθεση της συγγραφέας να θέλει να τονίσει κάποιες λέξεις στα κείμενα της, τις οποίες και γράφει εξ' ολοκλήρου με κεφαλαία γράμματα. Έτσι στο *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*, η συγγραφέας τονίζει με τον τρόπο αυτό τις λέξεις «ΣΥΣΣΙΤΙΟ»³⁴³, «ΦΡΙΚΗ»³⁴⁴, «ΠΑΩ ΣΠΙΤΙ ΜΕ ΠΕΡΙΜΕΝΕΙ Η ΜΑΜΑ»³⁴⁵, «ΚΑΠΟΥΤ»³⁴⁶ για να υπερτονίσει τη σημασία των γεγονότων που αυτές περιγράφουν. Κάτι ανάλογο εντοπίζουμε στην χρήση της λέξης «ΠΑΝ» στο έργο *Ο θεός Πλάτων*, που ενώ χρησιμοποιείται για να επισημανθεί η σημασία του θείου για τη μαμά, αφού οι γονείς της μαμάς δεν ζουν³⁴⁷, εντούτοις χρησιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο για να μεταδώσει το καίριο ερώτημα : « Τι είναι για ένα παιδί το ΠΑΝ;»³⁴⁸

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός της μετάφρασης πολλών από τα έργα της Ζέη σε άλλες γλώσσες. Τα βιβλία, παλιά και νεότερα, αρχίζουν να μεταφράζονται από το τέλος

³⁴⁰ Χωρεάνθη Ε., «Η γλώσσα του «παιδικού» βιβλίου: Διαπιστώσεις- προτάσεις», στο Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (επίμ.), *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη*, τομ. β, Κατσανιώτη, Αθήνα, 1994, σελ. 62-63

³⁴¹ Αργυρίδης Μ., *Η τέχνη του να μιλάς στα παιδιά με «έντιμο» τρόπο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2012, σελ. 22

³⁴² Ζέη Α., «Σε ποια παιδιά κυκλοφορούν τα βιβλία μας;», *Διαβάζω*, τ. 33, Ιούλιος, Αθήνα, 1980, σελ. 38

³⁴³ Ζέη Α., *Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ. 158

³⁴⁴ Στο ίδιο, σελ. 159

³⁴⁵ Στο ίδιο, σελ. 161

³⁴⁶ Στο ίδιο, σελ. 166

³⁴⁷ Ζέη Α., *Ο θεός Πλάτων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ.33

³⁴⁸ Στο ίδιο, σελ. 34

της δεκαετίας του '60 και εξακολουθούν να προσελκύουν το ξένο εκδοτικό ενδιαφέρον, αποδεικνύοντας κατ' αυτό τον τρόπο της οικουμενικότητας του έργου της. Με ξεχωριστή περίπτωση το *Καπλάνι της βιτρίνας*, το οποίο έχει σημειώσει μια διεθνή πορεία καθιστώντας το ένα διαχρονικό βιβλίο. Με τον τρόπο αυτό, η ιστορία της Ελλάδας ξεπερνάει τα εθνικά όρια και γίνεται παγκόσμια.³⁴⁹

2.2.5 Η δια/συγχρονικότητα του έργου της Άλκης Ζέη

Όλος αυτός ο νοηματικός, ιστορικός, γλωσσικός και τεχνικός πλούτος που πηγάζει από το έργο της Ζέη ενέχει αφενός μια μόνιμη συγχρονικότητα αλλά και αφετέρου μια παγκοσμιότητα. Όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία αυτά καθιστούν αναγκαίο να αξιοποιηθεί το έργο της τόσο στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση, όσο και στις νέες γενιές άλλων χωρών.

Στο πλαίσιο αυτό η μετάφραση ήρθε για να αποδείξει την απήχηση του έργου της σε ανθρώπους με διαφορετικές παραδόσεις, διαφορετικές κουλτούρες και διαφορετικό φυσικό περιβάλλον. Και σε ευρύτερο πλαίσιο ακριβώς αυτή η αποδοχή στους ξένους εκδότες είναι δυνατόν να δημιουργήσει επαφή με την ελληνική λογοτεχνία.³⁵⁰ Στις παραπάνω απόψεις συμφωνούν και ξένοι μελετητές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η διάδοση των μεταφρασμένων της έργων στο εξωτερικό, πέραν του ότι κίνησε το ενδιαφέρον πολλών αναγνωστών σχετικά με το έργο της, εντούτοις συνέβαλε στην ανακάλυψη της σύγχρονης Ελλάδας.³⁵¹

Αφού παρουσιάσαμε τις ερευνητικές προσεγγίσεις πάνω στο έργο της Άλκης Ζέη, σκοπός μας είναι να αναδείξουμε την σημασία του στη σημερινή σχολική και μη πραγματικότητα. Σε ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει, κανείς δε μπορεί παρά να μην αναλογιστεί: «Πώς (ξανα)διαβάζουμε σήμερα, την εποχή των «μεγάλων καταρρεύσεων», ένα βιβλίο που «βγαίνει» από την εποχή των «μεγάλων διαψεύσεων»;³⁵²

Ακόμα και η ίδια η Άλκη Ζέη με την συγγραφή του έργου της *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της* στρέφει το βλέμμα προς τη σημερινή πραγματικότητα και τα προβλήματα

³⁴⁹ Βουλουμάνου Α., «Η οικουμενική διάσταση του έργου της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 94, 96

³⁵⁰ Βουλουμάνου Α., «Η διεθνής διάσταση του έργου της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 90, 92

³⁵¹ Τζέμις Κ., «Μεταφράζοντας της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 93-94

³⁵² Παπαθεοδώρου Γ., «Οι επίμονοι κομπάρσοι της ιστορίας», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ.87

της, δείχνοντας πως η παλαιότερη γενιά εμμένοντας στις αναμνήσεις της Κατοχής και της Αντίστασης δεν μπορεί να δει όσα συμβαίνουν τώρα, ούτε τα πράγματα, ούτε τους νέους, ούτε και τον ίδιο τους τον εαυτό. Έτσι με έντονη την νεανικότητα της *«μας ελευθερώνει απ' την αραχνιασμένη νοσταλγία που είναι η προσήλωση σε ένα ακίνητο και ανέφικτο παρελθόν, για να μας ωθήσει σε μια αναστοχαστική ωριμότητα που εντάσσει το ανέφικτο μέσα στο κινούμενο παρόν»*.³⁵³ Μάλιστα, η ίδια χαρακτηρίζει τα βιβλία της «προοδευτικά», θεωρώντας ότι διαβάζοντας τα ένα παιδί κάνει τη σκέψη του να δουλέψει, να θέσει ερωτήματα και να ανοίξει τους ορίζοντές του.³⁵⁴

Και στη σύγχρονη ελληνική παιδική λογοτεχνία σημειώνεται ακριβώς αυτή η μετάβαση από το ιστορικό μυθιστόρημα στο κοινωνικό, το οποίο ασχολείται με σύγχρονα ζητήματα και προβλήματα. Αυτό παρατηρείται κυρίως στα δύο πρόσφατα έργα της (*Ο Ψεύτης παππούς, Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*), στα οποία παρατηρείται μια εκβολή ιστορικότητας στο σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο και την επικαιρότητα, αφού τα δρώντα πρόσωπα που είναι και φορείς ιστορικότητας, συμμετέχουν ενεργητικά στα δρώμενα.³⁵⁵ Εξάλλου, είναι γνωστό ότι η πρόσληψη της παιδικής λογοτεχνίας που αναφέρεται στον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, όπως και η διαχείριση του ιστορικού υλικού εξαρτώνται από τις εκάστοτε συγκυρίες και την επικαιρότητα. Τα ιστορικά μυθιστορήματα που είναι πολύ προσφιλή στους εφήβους αναγνώστες, συνδέουν τη σύγχρονη ζωή με τα γεγονότα του πολέμου και δείχνουν πως *«όσα συμβαίνουν σήμερα, απορρέουν από οδυνηρούς αζεκαθάριστους λογαριασμούς εκείνου του ταραγμένου καιρού»*.³⁵⁶

Διαπερνώντας λοιπόν, το σύνολο των ερευνών και μελετών σχετικά με το πολυσήμαντο έργο της Ζέη, παρατηρούμε ότι εκλείπει μια προσέγγιση στην οποία το υλικό που μας έχει παραδώσει η Άλκη Ζέη έντονα συνυφασμένο με την παράδοση και την ιστορία, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ένα τρόπο καινοτόμο και νεωτερικό, όπου να

³⁵³ Πατρίκιου Γ., «Η Άλκη και οι αράχνες της», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 85

³⁵⁴ Ζέη Ά., «Κουβέντα με την Άλκη Ζέη. Πλησιάζοντας τα παιδιά– πριν 37 χρόνια», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 109

³⁵⁵ 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: Εκκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*, επιμ. Τασούλα Δ. Τσιλημένη, Εργαστήριου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2009, σελ. 141

³⁵⁶ Ζερβού Α., «Επικαιροποίηση και συμβολαιοποίηση: η αφήγηση του Β' Παγκοσμίου Πολέμου για τους νεαρούς αναγνώστες του εικοστού πρώτου αιώνα και η περίπτωση του Erich-Emmanuel Schmitt», *Κείμενα*, τ. 21, 2015. Ανακτήθηκε στις 4/2/2018 από: http://keimena.ece.uth.gr/main/t21/04_zervou.pdf

ξεφεύγει από τα στεγανά της παλαιότερης εποχής, αλλά ωστόσο να την χρησιμοποιεί για να μπορέσει να επαναπροσδιορίσει τις αξίες της νεότερης. Και ακριβώς αυτή η προσπάθεια θα γίνει στην εργασία αυτή, ώστε να μπορέσουμε να δώσουμε στην εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα μια πρωτοπόρα οπτική του τόσο πολυδιαβασμένου και πολυσυζητημένου συγγραφικού έργου της Άλκης Ζέη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η λογοτεχνία στο σχολείο

3.1 Μελέτες και προτάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να παραθέσουμε μερικές από τις μελέτες που αφορούν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο και στις οποίες σημαντικοί και καταξιωμένοι ερευνητές του κλάδου έχουν καταθέσει τις απόψεις τους. Έπειτα θα αναφερθούμε στη διδακτική διαχείριση των συγκρουσιακών ζητημάτων, όπως την οριοθετούν σημαντικοί ιστορικοί μελετητές.

Ξεκινώντας από το πολυσέλιδο έργο του Τζιάνι Ροντάρι με τίτλο «*Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*»³⁵⁷, ο μελετητής της λογοτεχνίας αλλά και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να βρει όλους εκείνους τους τρόπους με τους οποίους θα μπορέσει να εκμεταλλευτεί την φαντασία του παιδιού προκειμένου να δημιουργήσει. Παρουσιάζονται οι τρόποι εκείνοι που θα βοηθήσουν να επινοηθούν ιστορίες για παιδιά, αλλά και εκείνοι που θα βοηθήσουν τα ίδια τα παιδιά να επινοήσουν από μόνα τους τις δικές τους ιστορίες. Οι μηχανισμοί της επινόησης αφορούν κατά βάση τις λέξεις, τονίζοντας την απελευθερωτική τους φόρτιση. Θεωρώντας ότι η φαντασία έχει την δική της θέση στην διαπαιδαγώγηση και με απόλυτη εμπιστοσύνη στην παιδική δημιουργικότητα, προσφέρει ένα πλούσιο υλικό ιδεών για φανταστικούς στοχασμούς. Μάλιστα, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στα παραμύθια, περιλαμβάνει στο έργο του θέματα όπως: παραμύθια από την ανάποδη, το «ξεπατίκωμα» παραμυθιών, η «σαλάτα» παραμυθιών, οι λειτουργίες του Propp για την περιγραφή της δομής του παραμυθιού, και πολλές άλλες εύχρηστες και καινοτόμες ιδέες. Η συμβολή ενός τέτοιου βιβλίου στην έρευνα μας κρίνεται μεγάλη, καθώς στόχος μας είναι να ξεπεράσουμε την στεία σχολική καθημερινότητα και να δώσουμε έμφαση στο ρόλο της δημιουργικότητας στην παιδαγωγική διαδικασία.

Ο συλλογικός τόμος «*Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*»³⁵⁸ επιδιώκει να προσεγγίσει το ζήτημα της θέσης και του ρόλου της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση. Ειδικότερα παρατίθενται οι προτάσεις των ειδικών της παιδικής λογοτεχνίας, οι οποίοι συνηγορούν υπέρ της ανεξαρτητοποίησης της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και της μερικής

³⁵⁷ Ροντάρι Τ., *Γραμματική της Φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003

³⁵⁸ Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε.(επιμ), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999

αποσύνδεσης της από το γλωσσικό μάθημα. Καθώς το βιβλίο αυτό διακρίνεται από μια πολυφωνία απόψεων, εντοπίζονται προβληματισμοί αλλά και μια ισορροπία ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη. Κανείς μπορεί να συναντήσει θέματα που αφορούν την αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων, την σύνδεση της λογοτεχνίας και με άλλα μαθήματα, αλλά και το ζήτημα των αξιών και της ιδεολογίας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Ένα τέτοιο έργο κρίνεται απαραίτητο για την εργασία μας, καθώς στόχος μας είναι ακριβώς αυτός ο επαναπροσδιορισμός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και η κριτική αφύπνιση του εκπαιδευτικού ώστε να εκσυγχρονιστούν οι μέθοδοι διδασκαλίας του.

Σε ένα άλλο σημαντικό αλλά και χρήσιμο βιβλίο με τίτλο «*Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία*»³⁵⁹, περιλαμβάνονται σημαντικές εργασίες ειδικού ενδιαφέροντος επιφανών επιστημόνων. Από την αρχή κιόλας επισημαίνεται ότι η ανάγνωση ως στοιχείο απόλαυσης συνδέεται με τη φιλαναγνωσία από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και κατά κύριο λόγο τον 20^ο. Μάλιστα σε αντίθετη περίπτωση με το εξωτερικό, στην Ελλάδα έγινε προσπάθεια ανάδειξης της φιλαναγνωσίας στον ευρύτερο σχολικό χώρο. Τα θέματα που προσεγγίζονται είναι πολλά: Η αναγνωστική απόλαυση από την οικογένεια, το σχολείο, τις βιβλιοθήκες και τα ΜΜΕ, η καταλυτική συμβολή της φιλαναγνωσίας στην αναμόρφωση της πνευματικής εμπειρίας, η σχέση της ανάγνωσης με την «ανάμνηση» και τις εμπειρίες, η μελέτη του ρόλου της σύγχρονης παιδικής βιβλιοθήκης, η σχέση της Φιλαναγνωσίας με την δημιουργική γραφή, πρακτικές για την ενίσχυση της βιβλιοφιλίας μέσα από καινοτόμες δράσεις, την δημιουργία Λέσχης Ανάγνωσης στο Δημοτικό Σχολείο, πολιτικές για την προώθηση της ανάγνωσης τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα, αλλά και μια επί μακρόν μελέτη του τρόπου με τον οποίο η φιλαναγνωσία διδάσκεται στους μελλοντικούς δασκάλους των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Αναμφισβήτητα ένα τέτοιο ανθολόγιο μελετών, το οποίο προσεγγίζει με τόσο πολυδιάστατο τρόπο καίρια ζητήματα που αφορούν την καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας, θα αποτελέσει ένα σημαντικό εγχειρίδιο στην ερευνητική μας προσπάθεια ώστε να μπορέσουμε να δώσουμε μια καινοτόμα διδακτική πρόταση, σύμφωνα με τις τάσεις που επικρατούν στο ελληνικό σχολείο σχετικά με τη φιλαναγνωσία.

³⁵⁹ Κατσιίκη-Γκίβαλου Α., Πολίτης Δ.(επίμ), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία*, Διάδραση, Αθήνα, 2014

Επιπρόσθετα, ο συλλογικός τόμος «Φιλαναγνωσία και σχολείο»³⁶⁰ περιλαμβάνει μελέτες πανεπιστημιακών καθηγητών, εκπαιδευτικών και γνωστών συγγραφέων λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, που αφορούν την ανίχνευση της έννοιας της φιλαναγνωσίας, αλλά και της πολύπλευρης αξιοποίησης του λογοτεχνικού βιβλίου στο σχολείο. Θέτοντας εξ' αρχής το πρόβλημα της περιπτωσιακής καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, το αποδίδει στην μη καθιέρωση «ώρας λογοτεχνίας» στο σχολικό πρόγραμμα και στην ελλιπή επιμόρφωση των δασκάλων σε θέματα λογοτεχνίας. Υπό το πρίσμα αυτό, μελετώνται πολύπλευρα τα ζητήματα διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο και προτείνονται νέες μέθοδοι προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου με στόχο την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την παραγωγή κριτικού λόγου πάνω στα κείμενα.

Επιπλέον προβάλλονται και θέματα όπως η καινοτόμα σύνδεση λογοτεχνίας και δραματοποίησης, η διαθεματική προσέγγιση της λογοτεχνίας και ο ρόλος των γονιών στην διαδικασία καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας με την ενεργό συμμετοχή τους. Μάλιστα, παρατίθενται οι σκέψεις της Άλκης Ζέη, η οποία μιλάει για τα πρώτα παιδικά της αναγνώσματα, τα οποία έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ζωή της ως άνθρωπος αλλά και ως συγγραφέας. Ευελπιστώντας να σχεδιάσουμε μια πολυδύναμη, δημιουργική και καινοτόμα πρόταση διδασκαλίας, κρίνουμε το συλλογικό αυτό τόμο ιδιαίτερα ουσιαστικό στην επιδίωξη μας να αφουγκραστούμε τα ζητήματα που έχουν ανακύψει αναφορικά με την θέση της λογοτεχνίας στο σχολείο και να βοηθήσουμε από την μεριά μας στην εξάλειψή τους.

Στο έργο με τίτλο «*Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και την κοινωνία*»³⁶¹, διερευνώνται θέματα που αφορούν τη λογοτεχνία για παιδιά και για νέους. Πιο συγκεκριμένα, θίγονται ζητήματα σχετικά με την διδακτική της λογοτεχνίας, την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, την εμπλοκή της λογοτεχνίας με το θέατρο και την λειτουργία λεσχών ανάγνωσης. Η θεωρία τεκμηριώνεται με την πρακτική, δίνοντας μια πολύπλευρη εικόνα στον εκπαιδευτικό και στον μελετητή. Συνεπώς, το έργο αυτό διακρίνεται από επιστημονική γνώση, συλλογή πλούσιου πρωτογενούς λογοτεχνικού υλικού με την απαιτούμενη διδακτική μεθοδολογία προσέγγισης της παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας, ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε χώρο χαράς και δημιουργίας.

³⁶⁰ Κατσίκη-Γκίβαλου Ά., Καλογήρου Τ. Χαλκιαδάκη Ά., Χαλκιαδάκη Ά., *Φιλαναγνωσία και σχολείο*, Πατάκης, Αθήνα, 2008

³⁶¹ Παπαδάτος Γ., *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*, Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2014

Από την άποψη αυτή, η συνεισφορά ενός τέτοιου έργου είναι σημαντική για την ερευνητική μας προσπάθεια, αφού σε αυτό συγκεντρώνονται ουσιώδη ζητήματα σχετικά με την παρουσία της λογοτεχνίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, αλλά και συγκεκριμένες παιδαγωγικές εφαρμογές πάνω σε αυτά.

Οι μελέτες που έχουν αναφερθεί έως τώρα δίνουν μια πολύ σφαιρική εικόνα για την διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σύγχρονο σχολείο και αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο στην πλειονότητα τους χρησιμοποιούν μόνο αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων ή μικρά σε έκταση λογοτεχνήματα, αποθαρρύνοντας κατά κάποιο τρόπο την διδακτική προσέγγιση του ακέραιου λογοτεχνικού κειμένου. Βέβαια, στο βιβλίο με τίτλο «*Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*»³⁶², προτείνεται ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ενώ γίνεται μια πρώτη απόπειρα ένταξης του ακέραιου λογοτεχνικού κειμένου στη σχολική πραγματικότητα. Όμως η προσέγγιση αυτή αποσκοπεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους μαθητές, και όχι στην αγάπη για αυτό καθ' αυτό το λογοτεχνικό κείμενο, ενώ δε λείπουν και οι περιορισμοί σε θεματικές ενότητες που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια τέτοια μελέτη αποτελεί για την έρευνα μας ένα χρήσιμο εργαλείο, αφού σκοπός μας είναι να χρησιμοποιήσουμε ένα αυτοτελές κείμενο στην πρόταση μας προς διδασκαλία, αλλά και να προσπαθήσουμε να συμπεριλάβουμε και άλλα γνωστικά αντικείμενα, προωθώντας σε κάθε περίπτωση την αγάπη του παιδιού για την λογοτεχνία και το βιβλίο γενικότερα.

Θέλοντας να επικεντρωθούμε στην συγγραφέα Άλκη Ζέη την οποία μελετάμε, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η πολυσημία και η μεγάλη διάδοση του έργου της, το κατέστησε κατάλληλο και για σχολική χρήση. Η σημασία του έργου συμπληρώνεται και από την αξία της ίδιας της συγγραφέα, όπως αυτή προέκυψε από την πολυτάραχη ζωή της και τα ιστορικού περιεχομένου βιώματά της. Τα στοιχεία αυτά οδήγησαν στην καθιέρωση του έργου ως κλασικό, γεγονός που οφείλεται στην αναγνώριση του αρκετά χρόνια μετά από ότι γράφτηκε.³⁶³ Η Ζέη θεωρήθηκε λοιπόν μια από τις πλέον ενδεδειγμένες προσωπικότητες για να μιλήσει στα παιδιά του τόπου μας για το επίμαχο ιστορικό ζήτημα

³⁶² Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ε., *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*, Τυπωθήτω/ Δαρδανός, Αθήνα, 2004

³⁶³ Η αναφορά αυτή σχετίζεται με την απαραίτητη συνθήκη που έχουμε ήδη ορίσει για το κλασικό βιβλίο, το οποίο μπορεί να καθιερωθεί ως τέτοιο με βάση τη χρονική απόσταση των τριών αιώνων από τη στιγμή που γράφτηκε.

και όχι μόνο. Από την άποψη αυτή, η επιλογή έργων της προς διδασκαλία στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος κρίνεται απαραίτητη.

Φυσικά σε όλη αυτή τη διαδικασία δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η συγγραφέας υπήρξε και αυτή με τη σειρά της αναγνώστρια λογοτεχνίας, όπως και η ίδια παραδέχεται.³⁶⁴ Τα αναγνώσματά της βρίσκονται όλα αποτυπωμένα στα βιβλία της, καθώς εντοπίζονται ολόκληρες αναφορές που τα προδίδουν.³⁶⁵ Μάλιστα πολλές φορές αυτό έγινε ασυναίσθητα, όπως και η ίδια παραδέχτηκε.³⁶⁶ Αυτό το χαρακτηριστικό της ενσωμάτωσης κρίνεται πολύ σημαντικό αν αναλογιστούμε ότι διαβάζοντας κανείς τα βιβλία της, γίνεται φορέας των σκέψεων όχι μόνο της γενιάς που εκπροσωπεί η συγγραφέας αλλά και της προηγούμενης από εκείνη. Δεν είναι αμελητέο το γεγονός ότι όπως η Πηνελόπη Δέλτα ενέπνευσε την Ζέη, έτσι και ο σύγχρονος αναγνώστης μπορεί να εμπνευστεί από τις αφηγήσεις αυτές.

Ο σημερινός αναγνώστης έρχεται λοιπόν αντιμέτωπος με μια πολυφωνική θα λέγαμε αφήγηση, η οποία του επιτρέπει να αναγνωρίσει πέρα από τα βιώματα που παρατίθενται, την διαφορετική -σχεδόν συγκρουσιακή- οπτική γωνία τριών περίπου γενεών. Αυτό συμβαίνει γιατί ο αναγνώστης έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με τον τρόπο πρόσληψης των προϋπαρχόντων αναγνωσμάτων της συγγραφέα αλλά να διαχειριστεί και τον τρόπο που εκείνος προσλαμβάνει τις αναφορές αυτές. Αυτό το στοιχείο της πολυφωνίας που εντοπίζουμε συνδέεται με το φαινόμενο του

³⁶⁴ Η Άλκη Ζέη αναφέρει ότι στα παιδικά της χρόνια διάβαζε εξωσχολικά βιβλία, αλλά με το λάθος -κατά τη γνώμη της- τρόπο, αφού ο πατέρας ήθελε εκείνη και την αδερφή της καθισμένες απέναντί του στο τραπέζι να διαβάσουν από ένα βιβλίο. Μάλιστα προτείνει πέντε τρόπους που ένα παιδί μπορεί να διαβάσει εξωσχολικά βιβλία. Από: Ζέη Α., *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013, σελ. 53-55

³⁶⁵ Όπως πολύ σωστά διαπίστωσε η μελετήτρια Ζερβού Α., η Άλκη Ζέη στον *Μεγάλο Περίπατο του Πέτρου* ενσωματώνει χωρία από σημαντικά έργα της Πηνελόπη Δέλτα (*Παραμύθι χωρίς όνομα*, *Τον καιρό του Βουλγαροκτόνου*, *Για την πατρίδα*). Στο Ζερβού Α., ««Για την πατρίδα» στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου»: Αποσπάσματα από το έργο της Πηνελόπης Δέλτα μέσα στο κείμενο της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω* (Αφιέρωμα στην Πηνελόπη Δέλτα), τ. 300, Δεκέμβριος, 1992, σελ. 90

³⁶⁶ Σε συνέντευξή της η Άλκη Ζέη, αναφέρει σχετικά με την Πηνελόπη Δέλτα: «...μια φράση ατόφια την έχω πάρει από την Δέλτα. Τόσο πολύ είχε μπει μέσα μας η Δέλτα. Με το Μάριο Πλωρίτη στο Παρίσι επί Χούντας λέγαμε φράσεις από τη Δέλτα απ' έξω κι εκείνος κι εγώ. Γιατί είχε αυτή την καταπληκτική γλώσσα και είχε ένα τρόπο γοητευτικό να σου λέει και τα πιο σκληρά πράγματα». Στο: Ζέη Α., «Τα παιδιά στα ελληνικά σχολεία δεν παίρνουν τις γνώσεις που χρειάζονται», 22/10/2016. Ανακτήθηκε στις 8/6/2018 από: <https://www.eleftherostypos.gr/politismos/46385-alki-zei-ta-paidia-sta-ellinika-sxoleia-den-pairnoun-tis-gnoseis-pou-xreiazontai/>

πολυγλωσσισμού που περιέγραψε ο Μπαχτίν³⁶⁷. Πιο συγκεκριμένα, μίλησε για τις «διάφορες γλώσσες» του μυθιστορήματος, όπως αυτές προκύπτουν από τις υφολογικές δυνατότητες που αυτό εμπεριέχει και συνήθως συναντάμε σε κλασικά κείμενα.³⁶⁸

Επιπρόσθετα, θεωρούμε σημαντικό το γεγονός ότι η κλασική αυτή συγγραφέας, εκπροσωπώντας τη μεταπολεμική γενιά, μας μιλά για τα συμβάντα του Β' Παγκοσμίου πολέμου, εξαλείφοντας την χρονολογική απόσταση που έχει ο σύγχρονος αναγνώστης από γεγονότα που δεν έχει ζήσει. Σε αυτό το σημείο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το γεγονός ότι η Ζέη είναι μια από τις λίγες εν ζωή συγγραφείς της γενιάς της, η οποία στα 92 πια έτη της μπορεί να μιλήσει αληθινά και βιωματικά για όσα έζησε. Η σημασία αυτού του στοιχείου έγκειται στο ότι η συγγραφέας αυτή μπορεί, πέρα από την απλή αποτύπωση των εμπειριών της, να αντιμετωπίσει με κριτική πλέον ματιά τόσο τους δυσβάσταχτους καιρούς στους οποίους εκείνη έζησε, όσο και τα δεδομένα της δικής μας σύγχρονης εποχής. Η διαδικασία αυτή ανατροφοδοτείται μέσα από τον διαρκή επαναπροσδιορισμό και την απομυθοποίηση των ιδανικών της συγγραφέα, η οποία εντείνεται καθώς η συγγραφέας, διατρέχοντας το ρου της ζωής της, βιώνει αλλεπάλληλες διαφεύσεις στην προσπάθειά της να λύσει τους «κόμπους» του παρελθόντος.

Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις μπορούμε να δικαιολογήσουμε γιατί η συγγραφέας που μελετάμε ενδείκνυται για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο. Σε μια εποχή όπου κυκλοφορεί πλήθος νέων συγγραφέων και λογοτεχνημάτων, κρίνουμε ότι η άμεση επαφή του μαθητή με τα έργα της Άλκης Ζέη -και γενικότερα τα κλασικά κείμενα- είναι πολύ σημαντική. Εξάλλου δεν μπορούμε να μην σχολιάσουμε ότι μεγάλο ρόλο σε αυτό παίζει και η προσωπικότητα της ίδιας της συγγραφέα, η οποία ομολογουμένως αγαπά το παιδικό βιβλίο, το παιδί και την ιστορία της χώρας της. Καθώς η σημερινή εποχή έχει καταδείξει την ανάγκη της σύνδεσης με το παρελθόν, η λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Όμως πέρα από αυτό, αίτημα αποτελεί και η γενικότερη ανάδειξη της λογοτεχνίας μέσα από το μάθημα της Φιλαναγνωσίας στα πλαίσια της σχολικής ζωής.

Υπό το πρίσμα αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθούμε και στη θέση που καταλαμβάνει η Φιλαναγνωσία στο σημερινό ελληνικό σχολείο. Στα πλαίσια της έρευνάς

³⁶⁷ Διαπίστωση της Ζερβού Α. στο Ζερβού Α., ««Για την πατρίδα» στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου»: Αποσπάσματα από το έργο της Πηνελόπης Δέλτα μέσα στο κείμενο της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω* (Αφιέρωμα στην Πηνελόπη Δέλτα), τ. 300, Δεκέμβριος, 1992, σελ. 94

³⁶⁸ Μπαχτίν Μ., *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*, Σπανός Γ. (μτφρ), Πλέθρον, 1980, σελ. 158

μας παρατηρήσαμε ότι τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ³⁶⁹ του 2003 και το αναμορφωμένο ΠΣ³⁷⁰ του 2011 παρουσιάζουν πολλές διαφορές αναφορικά με το μάθημα της Φιλαναγνωσίας.³⁷¹ Όπως εντοπίζουμε, στο ΔΕΕΠΣ και ΑΠΣ του 2003 η λογοτεχνία εντάσσεται μέσα στο γλωσσικό μάθημα και προτείνονται μερικά μόνο προγράμματα Φιλαναγνωσίας, ενώ στο μετέπειτα ΠΣ, αλλάζει αρκετά ο τρόπος της διδακτικής διαχείρισης της λογοτεχνίας, καθώς εξειδικεύεται με νέα στοχοθεσία. Αναφορικά με το σχολικό πρόγραμμα έχουμε να παρατηρήσουμε ότι η Φιλαναγνωσία διδάσκεται σαν ξεχωριστό μάθημα από το ΠΣ του 2011 και έπειτα³⁷², μέσα κυρίως από τις Καινοτόμες Δράσεις Καλλιέργειας της Φιλαναγνωσίας που ξεκίνησαν το σχολικό έτος 2010-11.³⁷³

Αναφορικά με αυτές τις βασικές αλλαγές που συντελέστηκαν στο μάθημα της Φιλαναγνωσίας, μπορούμε να αναφερθούμε και σε κάποιους βασικούς ιστότοπους, οι οποίοι αποτέλεσαν ένα σημαντικό εργαλείο στην όλη προσπάθεια για την ανάδειξη της λογοτεχνίας στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, βοηθητικά λειτούργησαν οι διαδικτυακές σελίδες: www.philanagnosia.gr, www.mikrosanagnostis.gr, www.ekebi.gr, στις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει χρήσιμες πληροφορίες αλλά και υλικό προκειμένου να μπορέσει να εισάγει αποτελεσματικά την Φιλαναγνωσία και γενικότερα την λογοτεχνία στην εκπαιδευτική του προσπάθεια. Καθώς θεωρούμε αδιαπραγμάτευτη τη μεγάλη σημασία των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, μπορούμε να πούμε ότι στις συγκεκριμένες ιστοσελίδες μπορεί κανείς να βρει πληροφορίες σχετικά με τις λέσχες ανάγνωσης, τις ψηφιακές συναντήσεις, τα σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, παιδικούς διαγωνισμούς λογοτεχνίας, συνεντεύξεις σημαντικών προσωπικοτήτων που ασχολήθηκαν με τη λογοτεχνία και συναντήσεις μαζί τους, χάρτη βιβλιοθηκών της Ελλάδας κ.α.

³⁶⁹ ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Αθήνα, 2003. Ανακτήθηκε στις 3/5/2018 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

³⁷⁰ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα, 2011

³⁷¹ Το ζήτημα αυτό θα σχολιαστεί εκτενέστερα στο 5^ο Κεφάλαιο

³⁷² Παπαγεωργιάκης Π., «Η προώθηση της Φιλαναγνωσίας στην τάξη του Νέου σχολείου μέσα στο πλαίσιο του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος», *Κορινθιακοί Ορίζοντες*, τ. 149-152, Κόρινθος, 2015

³⁷³ Σχετικά με το επιμορφωτικό υλικό που δόθηκε από το Ε.ΚΕ.ΒΙ. για τις καινοτόμες δράσεις βλέπε: Ε.ΚΕ.ΒΙ., Φιλαναγνωσία επιμορφωτικό υλικό σεμιναρίου στο πλαίσιο των πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών, 2012. Ανακτήθηκε στις 10/6/2018 από: http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/filanagnosia/epimorfotiko_yliko.pdf

Φτάνοντας στο σήμερα έχουμε να παρατηρήσουμε ότι πλέον η Φιλαναγνωσία και γενικότερα η λογοτεχνία δεν έχει τη θέση που της αξίζει στο πρόγραμμα του σχολείου. Μέχρι πρότινος η Φιλαναγνωσία αποτελούσε ξεχωριστό μάθημα που διδασκόταν στις μεγαλύτερες τάξεις, ενώ στις μικρότερες εντασσόταν στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης. Μετά τα τελευταία γεγονότα του αναμορφωμένου διδακτικού ωραρίου και του ωρολογίου σχολικού προγράμματος³⁷⁴, το μάθημα αυτό αφαιρέθηκε εξ' ολοκλήρου και μόνο το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης έμεινε στις τάξεις της Α', Β', Γ' και Δ'. Παρατηρούμε λοιπόν ότι η κατάσταση που επικρατεί στο δημόσιο ελληνικό σχολείο είναι τέτοια, ώστε να επαφίεται στην πρόθεση του εκπαιδευτικού να εκμεταλλευτεί τον περιορισμένο πια χρόνο που διαθέτει για να εισάγει την λογοτεχνία στη σχολική ζωή των μαθητών του.

Σε αυτή την ήδη δύσκολη κατάσταση έρχεται να προστεθεί και η θέση που φαίνεται να καταλαμβάνει αυτό καθαυτό το λογοτεχνικό βιβλίο στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πέρα από την σμίκρυνση που προγράμματος που αναφέραμε, σημαντικό ζήτημα αποτελεί και η διδασκαλία του ακέραιου λογοτεχνικού βιβλίου, η οποία εκλείπει από το σημερινό ελληνικό σχολείο. Στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας, αλλά και στο Ανθολόγιο εμπεριέχονται μόνο αποσπάσματα των έργων σημαντικών λογοτεχνών, τα οποία θα λέγαμε ότι είναι αποκομμένα από την οποιαδήποτε διασύνδεσή τους, τόσο με την βιογραφία του συγγραφέα, όσο και με το λογοτέχνημα και την πλοκή του. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην ανάγκη προσπάθειας του εκπαιδευτικού ώστε να ενσωματώσει το ακέραιο λογοτεχνικό βιβλίο μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας του και να αναδείξει τα πλεονεκτήματα που έχει η χρήση του. Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να ενσωματωθεί στα διάφορα αντικείμενα του σχολείου, ακόμα και στην περίπτωση που αυτά δεν συνδέονται παραδοσιακά με τη λογοτεχνία, όπως Μαθηματικά ή Φυσικές επιστήμες.³⁷⁵

³⁷⁴ Υπουργική απόφαση με Αριθμ. Φ12/657/70691/Δ1, Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τ. 2^ο, Αρ. φύλλου 1324, Μάιος 2016

³⁷⁵ Συμπέρασμα που προέκυψε από την μελέτη της Χαβάκη Ε. σχετικά με την ένταξη του ακέραιου λογοτεχνικού βιβλίου στο σχολικό πρόγραμμα και έπειτα από την διδακτική της προσπάθεια να εντάξει στα πλαίσια της συνανάγνωσης τα αυτοτελή κείμενα: *Τρελαντώνης, Ματίλντα και Μικρός Νικόλας*. Στο Χαβάκη Ε., *Η διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, Μεταπτυχιακή εργασία εξειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2015, σελ. 230-231. Ανακτήθηκε στις 26/6/2018 από: <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/3/e/0/metadata-dlib-1454583059-312868-27524.tkl>

Όπως διαπιστώσαμε από τη διερεύνηση των μελετών που παραθέσαμε πρωτίτερα αναφορικά με τη θέση της λογοτεχνίας και της Φιλαναγνωσίας στο ελληνικό σχολείο, μόνο μια από αυτές αποπειράται να προτείνει την ένταξη του ακέραίου λογοτεχνικού βιβλίου. Από την άποψη αυτή, θα θέλαμε η παρούσα ερευνητική προσπάθεια να βοηθήσει προς αυτή τη κατεύθυνση. Θεωρούμε ότι, καθώς η μελέτη μας αποσκοπεί στην διδακτική διαχείριση του ιστορικού ζητήματος του Β' Παγκοσμίου πολέμου, η πλέον καταλληλότερη για την επίτευξη αυτού του διττού αλλά και κρίσιμου στόχου δεν μπορεί να είναι άλλη από την συγγραφέα Άλκη Ζέη. Θα μπορούσαμε λοιπόν να προτείνουμε στον εκπαιδευτικό την ενσωμάτωση ενός ακέραίου λογοτεχνικού βιβλίου της Ζέη μέσα από μια καινοτόμα και συγκρουσιακή προσέγγιση.³⁷⁶

Εξίσου σημαντική θεωρούμε στο σημείο αυτό και την έννοια της διακειμενικότητας, η οποία ορίστηκε από την Kristeva με βάση το έργο του Μπαχτίν. Η Kristeva αναφέρει ότι το νόημα ενός κειμένου συμπληρώνεται από την αλληλεπίδρασή του με γραπτά ή προφορικά κείμενα, ενώ ο Μπαχτίν από την άλλη μιλά για έναν διάλογο ανάμεσα σε κείμενα, καθένα από τα οποία -κατά την γνώμη του- είναι ένα «μωσαϊκό» παραθεμάτων ή η αφομοίωση και ο σχηματισμός κάποιου άλλου κειμένου.³⁷⁷ Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να πούμε ότι *«η διακειμενικότητα προσδιορίζει το υπαρκτό πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσουν διάφορα κείμενα μεταξύ τους, είτε είναι του ίδιου συγγραφέα είτε απέχουν μεταξύ τους χωροχρονικά»*.³⁷⁸ Με μια πιο ευρεία έννοια θα λέγαμε ότι η διακειμενικότητα προσδιορίζεται από την συγχρονική και διαχρονική σχέση συνύπαρξης και συνεχούς «συζήτησης» ανάμεσα στα κείμενα, γεγονός που εντοπίζεται τόσο στη δημιουργία, όσο και στην ανάγνωσή τους.³⁷⁹ Άλλωστε η διακειμενικότητα δεν αφορά μόνο τα κείμενα, αλλά εμπειρίες και βιώματα, επηρεαζόμενη βέβαια από εξωλογοτεχνικές και εξωκειμενικές διαστάσεις.³⁸⁰

Αφού προσδιορίσαμε λοιπόν την έννοια της διακειμενικότητας, μπορούμε τώρα να σημειώσουμε κάποιες διακειμενικές προτάσεις ανάγνωσης, οι οποίες φυσικά θα στηρίζονται πάνω στο έργο της Άλκης Ζέη. Θα μπορούσαμε να τις διακρίνουμε σε δυο

³⁷⁶ Η επιδίωξη μας αυτή παρουσιάζεται λεπτομερώς στο Κεφάλαιο 5, όπου περιγράφεται η διδακτική πρόταση που σχεδιάσαμε.

³⁷⁷ Wilkie-Stibbs C., «Διακειμενικότητα και παιδί – αναγνώστης», στο Hunt P. (επίμ.), *Κατανοώντας τη Λογοτεχνία για Παιδιά*, Μεταίχμιο, 2009, σελ. 295

³⁷⁸ Ζερβού Α., *Στη Χώρα των Θαυμάτων: Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-βιβλίων*, Πατάκης, 1999, σελ. 165

³⁷⁹ Στο ίδιο, σελ. 166

³⁸⁰ Στο ίδιο, σελ. 169

διαφορετικές κατευθύνσεις, ανάλογα με τον τρόπο που θεωρούμε ότι τα κείμενα μπορούν να συνδεθούν μεταξύ τους διακειμενικά.

Από την μια μπορούμε να προτείνουμε την διακειμενική προσέγγιση του έργου της Ζέη μέσα από έμμεσες και άμεσες αναφορές που εντοπίζουμε σε άλλα έργα. Πιο συγκεκριμένα, σε πολλά κείμενα της συγγραφέα βρίσκουμε αναφορές από έργα της Πηνελόπης Δέλτα (*Παραμύθι χωρίς όνομα*, *Τον καιρό του Βουλγαροκτόνου*, *Για την πατρίδα*), τα οποία θα λέγαμε ότι προσφέρουν στον αναγνώστη την δυνατότητα –και ίσως την επιθυμία- να ανατρέξει τα έργα αυτά για περισσότερες πληροφορίες. Πέραν τούτου, εντοπίζουμε μια στενή διασύνδεση ανάμεσα στα έργα αυτά, παρόλο που τα χωρίζει μια αρκετά μεγάλη χωροχρονική απόσταση, καθώς το περισσότερο πρόσφατο κείμενο ενσωματώνει την αφήγηση μιας άλλης εποχής, άρα και μιας άλλης ιδεολογίας. Επιπρόσθετα, μπορούμε να σημειώσουμε το ίδιο και για άλλα λογοτεχνικά έργα που αναφέρονται διάσπαρτα στα έργα της, γεγονός που πιθανότατα προκύπτει από τα αναγνώσματα της συγγραφέα τα οποία φαίνεται να θέλει να μοιραστεί με τους αναγνώστες της σε μια προσπάθεια να τους ωθήσει σε μια διακειμενική διάσταση.

Προκειμένου να αξιολογήσουμε και να κατανοήσουμε πληρέστερα το έργο της Ζέη είμαστε αναγκασμένοι να διερευνήσουμε τις διακειμενικές αναφορές που παρατίθενται. Τα σημεία αυτά υποδηλώνουν τον «συνεχή διάλογο» της συγγραφέα με διάφορες μορφές τέχνης, όπως λογοτεχνικά κείμενα, κινηματογραφικά και καλλιτεχνικά έργα, αλλά και με άλλους συγγραφείς, ποιητές, σκηνοθέτες και ζωγράφους.³⁸¹

Από την άλλη, η κύρια θεματική που πραγματεύεται η συγγραφέας θα μπορούσε να αποτελέσει το ερέθισμα για τη διακειμενική προσέγγισή του. Τα ιστορικά και επίμαχα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου που αναφέρει η Ζέη μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για την ανάγνωση και άλλων κειμένων που θίγουν το ίδιο ζήτημα. Τα κείμενα αυτά μπορεί να είναι ελλήνων ή ξένων συγγραφέων, ενώ το ενδιαφέρον τους εντοπίζεται στο διαφορετικό τρόπο πρόσληψης των κοινών για αυτούς ιστορικών γεγονότων. Υπό την οπτική αυτή της διακειμενικότητας, επιλέξαμε στην διδακτική μας πρόταση, πέραν από τη διδασκαλία ενός λογοτεχνήματος της Ζέη, και την παράλληλη συνανάγνωση του κειμένου παρόμοιας θεματικής του Eric Emmanuel Schmitt, με τίτλο το *Παιδί του Νόε*.

³⁸¹ Για μια επί μακρόν ανάλυση των διακειμενικών αναφορών στα έργα της Ζέη βλέπε: Ακριτόπουλος Α. Ν., *Η συγγραφέας Άλκη Ζέη: αναπαραστάσεις βιοματικής λογοτεχνίας κοινωνικού ρεαλισμού*, Γράφημα, Θεσσαλονίκη, 2017, σελ. 122-159

3.2. Διδακτική συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων στο σχολείο

Αφού σχολιάσαμε εκτενώς τις παραμέτρους που θεωρούμε ότι περικλείουν τη θέση της λογοτεχνίας στο σχολείο, τις συγκεκριμενοποιήσαμε με βάση την συγγραφέα Άλκη Ζέη που μελετάμε. Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε το ρόλο της λογοτεχνίας στη διαχείριση της Ιστορίας γενικότερα. Φυσικά θα εξειδικεύσουμε τις αναφορές μας στο ιστορικό ζήτημα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και στην διδακτική προσέγγιση της συγκρουσιακής φύσης του, στοχεύοντας στη σημασία της ιστορικής γνώσης. Σύγχρονοι ιστορικοί και μελετητές ασχολούνται με αυτό το επίμαχο ζήτημα και οι απόψεις τους θα αποτελέσουν το σημείο αναφοράς μας.

Βασικότερος σκοπός της ιστοριογραφίας και της ιστορικής εκπαίδευσης είναι η κατανόηση αλλά και η ερμηνευτική προσέγγιση του παρελθόντος, το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το εκάστοτε παρόν. Οι διεργασίες αυτές δομούνται βάσει συγκεκριμένων ατομικών, κοινωνικών, ιδεολογικοπολιτικών και επιστημολογικών-ιστοριογραφικών παραμέτρων.³⁸² Τις δυο τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια σημαντική έκρηξη της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τις μνήμες του πολέμου, με εξαίρεση τους εμφυλίους, ο συγκρουσιακός χαρακτήρας των οποίων λειτουργεί ανασταλτικά στην ένταξη τους στο εθνικό αφήγημα.³⁸³ Η μνήμη και η ιστορία διαπλέκονται, αφού και τα δυο αποτελούν ένα τμήμα της κουλτούρας της ιστορίας.³⁸⁴ Το ζήτημα της διατήρησης ή και της απώλειας αυτών των ουσιωδών φαινομένων αναλαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό οι ιστορικοί και η ιστορική εκπαίδευση. Η ιστορική μάθηση, με ότι και αν αυτή περικλείει, αποτελεί μια «ζώσα εμπειρία», που γίνεται και αυτή τμήμα της ευρύτερης συλλογικής μνήμης.³⁸⁵

Ωστόσο, η σταδιακή μετάβαση τόσο της ιστορίας όσο και των ιστορικών από την ιστορία και την μνήμη στη συλλογική μνήμη, δημιουργεί νέα δεδομένα στη σχέση ιστορίας-μνήμης, όπου το περιβάλλον την μνήμης δημιουργείται στα πλαίσια της ισχυρής

³⁸² Κόκκινος Γ., Βλάχου Μ., Σακκά Β., Κουνέλη Ε., Κώστογλου Α., Παπαδόπουλος Σ., *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*, Ταξιδευτής, Αθήνα, 2007, σελ. 17

³⁸³ Δημακοπούλου Α., Κόκκινος Γ., Μπρεντάνου Ι., Παπανδρέου Ζ., Σακκά Β., ««Ερημη χώρα»: Ελλάδα 1946-49», στο Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ. Κ. (επίμ.), *Το τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*, Ρόδον, Αθήνα, 2015, σελ. 340-341

³⁸⁴ Κόκκινος Γ., *Το Ολοκαύτωμα: Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης- θύτες και θύματα*, Gutenberg, Αθήνα, 2015, σελ. 15

³⁸⁵ Ο.π., Δημακοπούλου Α., Κόκκινος Γ., Μπρεντάνου Ι., Παπανδρέου Ζ., Σακκά Β., 2015, σελ. 249-250

συλλογικής παράδοσης της εθνικής ιστορίας. Η ιστοριογραφία επιβεβαιώνει την ρήξη ιστορίας-μνήμης και την συνεπακόλουθη μετατόπιση από το ζεύγος κράτος-έθνος στο ζευγάρι κράτος-κοινωνία, όπου η ιστορία μεταβάλλεται σε ενδοσκόπηση για τη γνώση της κοινωνίας για τον ίδιο τον εαυτό της.³⁸⁶ Βέβαια ανοιχτό παραμένει και το ζήτημα της διάκρισης ανάμεσα στη «συλλογική ή κοινωνική μνήμη», που αφορά τη διάσωση των βιωμάτων για χάρη της κοινωνίας και στην «ιστορική μνήμη», που αφορά την παρεμβατική εργασία των ιστορικών προκειμένου να αναπαρασταθεί το παρελθόν. Υπό το πρίσμα αυτό, η ιστορική συνείδηση δεν λειτουργεί ανασταλτικά προς την συλλογική μνήμη, αλλά σαν μια περισσότερο δομημένη μορφή της, γεγονός που την εξισώνει με την ιστορική μνήμη.³⁸⁷ Προκειμένου να επέλθει η συνένωση μεταξύ συλλογικής μνήμης και ιστορίας, βασική προϋπόθεση αποτελεί η ιστοριογραφική επεξεργασία της τελευταίας.³⁸⁸ Αυτή λοιπόν η «συλλογική αυτοσυνειδησία» πάνω στην οποία στηρίζεται η σημασία και η αξία του παρελθόντος, αποτελεί ουσιώδη πυλώνα της ιστορικής εκπαίδευσης.³⁸⁹

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ένα έλλειμμα γνωστικής φύσεως σχετικά με τα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, ενώ διαπίστωση αποτελεί ότι ο μέσος Ευρωπαίος πολίτης ενημερώνεται για τα εν λόγω συμβάντα από την σχολική ιστορία και την ακαδημαϊκή ιστοριογραφία, αλλά από την δημόσια ιστορία.³⁹⁰ Η δημόσια ιστορία είναι ένας σχετικά νέος όρος που σε αντίθεση με την ιστοριογραφική επιστήμη διέπεται από κάποια διεπιστημονικότητα. Στόχος της αποτελεί η αφύπνιση, πληροφόρηση και επιμόρφωση του μεγάλου κοινού που έχει και ο οποίος έχει μια ουσιαστική γνωστική έλλειψη. Καθώς η δημόσια ιστορία δομείται από δημοσιογραφικές αναζητήσεις, τον κινηματογράφο, τα σχολικά εγχειρίδια, τα λογοτεχνικά έργα, τα μνημεία και τις

³⁸⁶ Ο.π., Κόκκινος Γ., Βλάχου Μ., Σακκά Β., Κουνέλη Ε., Κώστογλου Α., Παπαδόπουλος Σ., 2007, σελ. 125-126

³⁸⁷ Μαυροσκούφης Δ. Κ., «Το άξενο παρόν ενός άφαντου παρελθόντος: Έλληνες Εβραίοι και ιστορική μνήμη», στο Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ. Κ. (επίμ.), *Το τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*, Ρόδον, Αθήνα, 2015, σελ. 248-249

³⁸⁸ Ο.π., Κόκκινος Γ., 2015, σελ. 15

³⁸⁹ Μαυροσκούφης Δ. Κ., «Απόψεις και στάσεις φοιτητών για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ. Κ. (επίμ.), *Το τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*, Ρόδον, Αθήνα, 2015, σελ. 281

³⁹⁰ Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από έρευνες που αναφέρονται στο Λεμονίδου Έ., «Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος: ιστοριογραφία, δημόσια ιστορία και ιστορική εκπαίδευση», στο Παληκίδης Ά., *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου: Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2013, σελ. 46

επετείους, μπορούμε σε αυτή να εντοπίσουμε τις διασυνδέσεις της σύγχρονης κοινωνίας με το παρελθόν. Σε αυτό λοιπόν το σημείο έγκειται η συμβολή της δημόσιας ιστορίας, αφού μέσα από τα ερωτήματα που δημιουργούμε και τις ερμηνείες που ψάχνουμε βάση της δικής μας σύγχρονης πραγματικότητας, εκείνη μας υποδεικνύει αυτή τη σχέση παρόντος και παρελθόντος.³⁹¹ Παρατηρούμε δηλαδή μια ανακατεύθυνση του σύγχρονου ανθρώπου, ο οποίος σταδιακά εγκαταλείπει την αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας διαμέσου της ιστορίας και επιλέγει τη δημοσία ιστορία, προκειμένου να αποκτήσει την απαιτούμενη συσχέτιση του παρελθόντος με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Στο χώρο της εκπαίδευσης εντοπίζεται το φαινόμενο της ιστορικής άγνοιας, στα πλαίσια της οποίας η ιστορία προσεγγίζεται σαν μια ανάκληση γεγονότων από μνήμης και σαν ένα κεφάλαιο ιδιαίτερα στατικής γνώσης. Παρόλα αυτά αναδεικνύεται η ανάγκη κατανόησης της ιστορίας, με απώτερο σκοπό τον προσδιορισμό του ιστορικού χρόνου και την απόδοση νοήματος σε αυτόν.³⁹² Σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός αυτό βρίσκεται και η αδιαφορία των μαθητών, η οποία προκύπτει από διάφορους λόγους όπως η δυσκολία των μαθητών να κατανοήσουν το σύνθετο παρελθόν ή τον ιστορικό χρόνο. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στην ισοπέδωση όλων των απόψεων και των αξιών και στην απώλεια του ιστορικού νοήματος, ενώ ενδυναμώνονται τα συμφέροντα εκείνης της ομάδας του πληθυσμού που έχει την πιο ισχυρή άποψη.³⁹³

Πέραν τούτου, η διδασκαλία της ιστορίας ελλοχεύει πολλούς κινδύνους αλλά και μια σειρά από αντιπαραθέσεις. Με δεδομένη της συγκρουσιακή υπόσταση της ιστορικής ερμηνείας, την πολιτικο-ιδεολογική παρέμβαση στη σύνταξη τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων, όσο και των σχολικών εγχειριδίων και την χρήση των ιστορικών δεδομένων από δημόσιους φορείς και ομάδες, τα επίμαχα και συγκρουσιακά ζητήματα μετατρέπονται σε χώρο αντιπαραθέσεων και δημοσίου διαλόγου.³⁹⁴ Το σχολείο αποτελεί άλλωστε έναν ουσιώδη θεσμό της κοινωνίας στον οποίο διαμορφώνεται ένα σημαντικό κομμάτι της μνήμης του ανθρώπου, ενώ ταυτόχρονα έχει το προνόμιο μιας εθνικής φαντασιακής δυναμικής. Βέβαια, το σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο γίνεται συχνά

³⁹¹ Fleischer H., *Οι πόλεμοι της μνήμης: Ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος στη δημόσια ιστορία*, Λιάκος Α., Γαζί Ε. (επιμ.), Νεφέλη, Αθήνα, 2008, σελ. 22-25

³⁹² Ο.π., Δημακοπούλου Α., Κόκκινος Γ., Μπρεντάνου Ι., Παπανδρέου Ζ., Σακκά Β., 2015, σελ. 344

³⁹³ Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π., «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα», στο Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ. Κ., Γατσωτής Π., Λεμονίδου Έ., *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Νοόγραμμα, Αθήνα, 2010, σελ. 18

³⁹⁴ Ο.π., Κόκκινος Γ., Βλάχου Μ., Σακκά Β., Κουνέλη Ε., Κώστογλου Α., Παπαδόπουλος Σ., 2007, σελ. 52

πεδίο σύγκρουσης αντικρουόμενων μνημών και αντιθετικών στρατηγικών μνήμης, οι οποίες αντικατοπτρίζουν πολιτικές ταυτότητες και σχήματα ιδεολογικής φύσεως.³⁹⁵

Το σημαντικότερο από τα προβλήματα που μπορεί να ανακύψουν στην διαχείριση τέτοιων ζητημάτων είναι η περίπτωση όπου η σχολική τάξη μπορεί να ξεφύγει από τον στόχο της να γαλουχήσει τους μαθητές με δεξιότητες λειτουργώντας σαν ένα πεδίο γνώσεων, και να μετατραπεί σε πεδίο διαμάχης και συγκρούσεων υπηρετώντας κατ' αυτό τον τρόπο «καθήκοντα μνήμης».³⁹⁶ Παράλληλα, η ιστορία ενδέχεται να ξεφύγει από τον παιδαγωγικό σκοπό της να μεταδώσει κυρίαρχες αξίες. Μάλιστα έχει δημιουργηθεί και ένας έντονος διάλογος από την διαρκή παρουσία του «καθήκοντος μνήμης», το οποίο πλήττει τρόπον τινά την ελευθερία και την ετερότητα του υποκειμένου, αναδεικνύοντας μια εκδοχή της ιστορίας που τα μέλη ενδεχομένως εκλαμβάνουν άκριτα, σαν κάποια αυθεντία.³⁹⁷ Για το λόγο αυτό, θεωρείται επικίνδυνη η σύζευξη ιστορίας-μνήμης, δηλαδή η εξακρίβωση της ιστορικής αλήθειας με βάση τις αναπαραστάσεις μνήμης.³⁹⁸

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι στην σημερινή σχολική πραγματικότητα η ιστορία αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα που δημιουργεί συνεχείς εντάσεις, αφού θίγει ευαίσθητες πτυχές της ιστορικής μνήμης. Το γεγονός αυτό σαφώς αποπροσανατολίζει τον σκοπό της σχολικής ιστορίας καθώς την περιορίζει στα στεγανά που δημιουργεί η εμμονή στην ιστορία-μνήμη. Το ενδιαφέρον για τα επίμαχα και συγκρουσιακά ζητήματα εμποδίζεται αφενός από την εναντίωση των εκπαιδευτικών που διαχειρίζονται την ιστορία στο σχολείο, και αφετέρου από το γεγονός ότι τα παιδιά έχουν την υποτιμητική άποψη ότι η ιστορική γνώση είναι χρήσιμη μόνο όταν λειτουργεί προς αποφυγήν της επανάληψης των διχασμών και των συγκρούσεων του παρελθόντος από τις μελλοντικές γενιές. Μάλιστα η μη καινοτόμα και «καθ' έδρας» παράθεση των σκοτεινών εκδοχών του παρελθόντος, επιφέρει έναν τριπλό κίνδυνο που αφορά την υποτίμηση του παρελθόντος, τον ιστορικό φρονηματισμό όπως προκύπτει από την φύση της ιστορίας να επαναλαμβάνεται και την μονόπλευρη αφοσίωση στην ιστορία-μνήμη.

³⁹⁵ Ο.π., Κόκκινος Γ., 2015, σελ. 332

³⁹⁶ Λεμονίδου Έ., «Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος: ιστοριογραφία, δημόσια ιστορία και ιστορική εκπαίδευση», στο Παληκίδης Α., *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου: Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2013, σελ. 50-52

³⁹⁷ Ο.π., Κόκκινος Γ., Βλάχου Μ., Σακκά Β., Κουνέλη Ε., Κώστογλου Α., Παπαδόπουλος Σ., 2007, σελ. 126-127

³⁹⁸ Ο.π., Κόκκινος Γ., 2015, σελ. 42

Τα δεδομένα αυτά δημιουργούν σημαντικές αντιπαραθέσεις στο σχολείο αναφορικά με την παιδαγωγική διαχείριση των τραυματικών γεγονότων, προκαλώντας με τη σειρά τους και τον κίνδυνο ηθικού πανικού.³⁹⁹ Η ουσιαστικότερη δυσκολία εντοπίζεται στην διδακτική προσέγγιση των συγκρουσιακών ζητημάτων, καθώς αυτά συνοδεύονται από ένα έντονα συναισθηματικό φορτίο, που πρέπει όμως εξομαλυνθεί σύμφωνα με τους κανόνες της ιστορικής έρευνας. Δευτερευόντως, δυσκολία προκύπτει και από την τακτική των εκπαιδευτικών που διαχειρίζονται την διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας επίμαχων ζητημάτων, μιας και δεν εγκαθιδρύουν συγκεκριμένες διδακτικές και επιστημονικές προσεγγίσεις, επισκιάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα εν λόγω οριακά γεγονότα.⁴⁰⁰ Μάλιστα μπορούμε να πούμε ότι την ήδη δύσκολη κατάσταση εντείνει και η απλή παράθεση των πηγών στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς δεν προωθούν την πολύπλευρη μελέτη του διδασκόμενου ιστορικού γεγονότος.

Η διδασκαλία και η διαχείριση των επίμαχων, τραυματικών και οριακών ιστορικών γεγονότων βρίσκεται αντιμέτωπη με δυσκολίες που αφορούν την ίδια την φύση των ζητημάτων αυτών. Τα εμπόδια που ανακύπτουν εντείνονται όταν η προσέγγιση τους δεν γίνεται με τρόπο εναλλακτικό, αλλά με επίκεντρο την μονοδιάστατη ιστορία-μνήμη. Φυσικά, η στάση του εκπαιδευτικού παίζει το σημαντικότερο ίσως ρόλο στην όλη διαδικασία, καθώς είναι εκείνος που θα διαχειριστεί το υλικό αυτό και θα αποφασίσει με ποιον τρόπο θα το αξιοποιήσει προς όφελος πάντα των μαθητών του.

Από την άλλη το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι βιβλιοκεντρικό, με τα σχολικά εγχειρίδια να λειτουργούν στη συνείδηση των εκπαιδευτικών σαν αυθεντίες. Υπάρχει η άποψη ότι τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας πρέπει να υπακούν στα εθνικά στερεότυπα. Μάλιστα, η ιστορία αποτελεί το μόνο μάθημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο δεν συμπεριλαμβάνονται ούτε οι κατακτήσεις των τελευταίων δεκαετιών στα πλαίσια της ιστορικής έρευνας, εθνικής και ελληνικής, ούτε η διδακτική της ιστορίας. Για το λόγο αυτό, τα σχολικά βιβλία προτάσσουν ένα κλειστό κύκλωμα διδασκαλίας, γεγονός που παρακωλύει κάθε επιδίωξη για μεταρρύθμιση ή εκσυγχρονισμό.⁴⁰¹ Πιο συγκεκριμένα η ελληνική σχολική ιστορία υποφέρει από μια ποικιλία προβλημάτων. Μεταξύ άλλων εντοπίζεται μια τάση «εθνοκεντρισμού» τόσο στα

³⁹⁹ Ό.π., Κόκκινος Γ., Γατσωτής., 2010, σελ. 27-29

⁴⁰⁰ Ό.π., Κόκκινος Γ., Βλάχου Μ., Σακκά Β., Κουνέλη Ε., Κώστογλου Α., Παπαδόπουλος Σ., 2007, σελ. 53-54

⁴⁰¹ Παληκίδης Α., «Ο Ναζισμός στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας», στο Παληκίδης Α., *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου: Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2013, σελ. 75

αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια, όσο και στις απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Επιπλέον τα σχολικά βιβλία ιστορίας μονοπωλούνται, συνθέτοντας μια σχεδόν «χρησιμοθηρική» σχολική γνώση, ενώ εκλείπει μια καινοτόμα προσέγγιση στα πλαίσια της αξιολόγησης των μαθητών από μεριάς των εκπαιδευτικών, εξαιτίας του φόβου τους για την πρόκληση αντιδράσεων.⁴⁰²

Προκειμένου να διατηρηθεί η συνοχή της κοινωνίας, αναδείχθηκε μια επιλεκτική μνήμη, η οποία υπερτόνιζε το ρόλο της Αντίστασης και τον ηρωισμό του έθνους. Μέχρι τη δεκαετία του 1990 λοιπόν η προσέγγιση του Εμφυλίου πολέμου ήταν σχεδόν απαγορευτική στην Ελλάδα, ενώ στη σχολική τάξη αποτελούσε θέμα-ταμπού. Διαπίστωση αποτελεί η απουσία μια ουσιαστικής γνώσης σχετικά με το ζήτημα του Εμφυλίου στην ελληνική εκπαίδευση, γεγονός που δημιουργεί ασάφεια και σύγχυση.⁴⁰³ Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν οι σοβαρές αντιδράσεις, όχι μόνο στην έκδοση των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και στην παραγωγή των βιβλίων της ιστορίας, μια διαμάχη που διαρκεί από τη δεκαετία του 1960 έως και σήμερα.⁴⁰⁴ Η τακτική της εξομάλυνσης των διάφορων εκφάνσεων βίας εμπίπτει στην προσπάθεια διατήρησης της ομοιογένειας του έθνους και ιστοριοποίησης των διαδικασιών εγκαθίδρυσης της εξουσίας. Αυτή είναι και η αιτία που η ελληνική σχολική ιστοριογραφική παραγωγή στηρίζεται τόσο στην «ιστορία-μάχη», παρά την απαιτούμενη αλλαγή παραδείγματος. Έτσι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την πολιτικό-στρατιωτική ιστορία δεν χρειάστηκε να αναμετρηθεί με την νέα πολιτισμική και κοινωνική ιστορία, κάτι που λειτούργησε πολύ διαφορετικά στην επίσημη γνώση άλλων χωρών.⁴⁰⁵ Το ελληνικό δημόσιο σχολείο κινείται στην επικρατούσα αυτή άποψη που θέλει την ιστορία να χάνει την παιδαγωγική της αποστολή να μεταβιβάσει αξίες, όταν χάνει την ομογενοποιητική χροιά της. Το έθνος δεν είναι όμως το μόνο ενωτικό στοιχείο που εμπεριέχει την συναίσθηση της συλλογικότητας.⁴⁰⁶

Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι το σχολείο αποσκοπεί μεταξύ άλλων στη δημιουργία εθνικής ταυτότητας, στην κατανόηση των αιτιών των ιστορικών γεγονότων,

⁴⁰² Ο.π., Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π., 2010, σελ. 35

⁴⁰³ Ο.π., Δημακοπούλου Α., Κόκκινος Γ., Μπρεντάνου Ι., Παπανδρέου Ζ., Σακκά Β., 2015, σελ. 340-342

⁴⁰⁴ Ο.π., Παληκίδης Α., 2013, σελ. 75-76

⁴⁰⁵ Ο.π., Δημακοπούλου Α., Κόκκινος Γ., Μπρεντάνου Ι., Παπανδρέου Ζ., Σακκά Β., 2015, σελ. 336

⁴⁰⁶ Ο.π., Κόκκινος Γ., Βλάχου Μ., Σακκά Β., Κουνέλη Ε., Κώστογλου Α., Παπαδόπουλος Σ., 2007, σελ. 126

στον περιορισμό της ιστορικής άγνοιας μέσα από την αντίληψη της ιστορικής καταβολής των προκαταλήψεων και στην κατανόηση της ιδιομορφίας των διαφορετικών εποχών, κοινωνιών και πολιτισμών. Επιπρόσθετα, στόχος αποτελεί και η ανάδειξη μέσω μια «αντισταθμιστικής-αντιθετικής» προσέγγισης των τραυματικών και επίμαχων γεγονότων που βρίσκονταν στο προσκήνιο, η προβολή της ψυχαγωγικής και παιδαγωγικής έκφρασης των ιδιόμορφων κοινωνιών του παρελθόντος, αλλά και η υπογράμμιση της σκέψης και της δράσης του ανθρώπου με την συνειδητοποίηση της εμπειριεχόμενης ιστορικότητας των αναδιαμορφώσεων του παρελθόντος.⁴⁰⁷

Με στόχο να συμβούν όλα τα παραπάνω, είναι απαραίτητο να αναθεωρηθούν βασικοί παράμετροι, ενώ ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει απάντηση σε ουσιώδη ερωτήματα, όπως «Γιατί διδάσκουμε ιστορία;» ή «Σε τι χρησιμεύει η ιστορική γνώση;» και σε συνδυασμό με την διατύπωση σαφών στόχων να επαναπροσδιορίσει αποτελεσματικά την διδακτική του προσπάθεια. Σαφώς μια διαδικασία ιστορικής μάθησης είναι αποτελεσματική όταν η διαχείριση των συγκρουσιακών θεμάτων δεν εναντιώνεται στην αντιληπτική ικανότητα και στην ηλικία των παιδιών.⁴⁰⁸ Η διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να γίνεται δηλαδή με τέτοιο τρόπο που να καταρρίπτει προκαταλήψεις και στερεότυπα και να προωθεί την διαμόρφωση κριτικής σκέψης μέσα από την εμπλοκή των μαθητών στην έρευνα και στην σκέψη.⁴⁰⁹

Από την άλλη πάλι οι εκπαιδευτικοί που θα διαχειριστούν το εν λόγω υλικό πρέπει να έχουν κάποια σχετική εξοικείωση με τη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της ιστορίας, καθώς και τους τρόπους χειρισμού της προφορικής ιστορίας. Αυτό απαιτεί φυσικά και τη χρήση των νέων τεχνολογιών, δεξιότητες που στο σύνολο τους θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου να διευρυνθεί το πεδίο «αυτενέργειας και πρωτοβουλίας».⁴¹⁰ Η επαφή των παιδιών με την ιστορία, η μορφή της οποίας παρουσιάζεται τόσο με την γνώση των συμβάντων και των εμπειριών των ανθρώπων, όσο και με την αφηγηματική τους απεικόνιση και ερμηνευτική νοηματοδότηση, δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από το σχολείο, αλλά και από άλλα κανάλια επικοινωνίας, όπως τα ΜΜΕ, ο κινηματογράφος, η τηλεόραση, τα πολιτικά κόμματα, το

⁴⁰⁷ Στο ίδιο, σελ. 157

⁴⁰⁸ Ό.π., Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π., 2010, σελ. 32, 36

⁴⁰⁹ Μπρεντάνου Κ., «Πρόταση βιωματικής διδασκαλίας του φαινομένου του Ναζισμού», στο Παληκίδης Ά., *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου: Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2013, σελ. 170

⁴¹⁰ Ό.π., Κόκκινος Γ., Βλάχου Μ., Σακκά Β., Κουνέλη Ε., Κώστογλου Α., Παπαδόπουλος Σ., 2007, σελ. 166

διαδίκτυο, η εκκλησία και γενικότερα η δημόσια ιστορία και πολιτισμική βιομηχανία που δομούν με την βοήθεια της ιστοριογραφίας το σύνολο της ιστορικής κουλτούρας.⁴¹¹

Καταλαβαίνουμε από τα παραπάνω στοιχεία ότι η αποτελεσματικότητα της διδακτικής των συγκρουσιακών ζητημάτων έγκειται αρχικά στην συνειδητοποίηση όλων εκείνων των παραγόντων που παρεμποδίζουν την διαχείρισή τους. Και πάλι η συμβολή του εκπαιδευτικού κρίνεται εδώ απαραίτητη, ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και να βρεθούν καινοτόμες μέθοδοι προσέγγισης, οι οποίες αν μη τι άλλο περιέχουν και την συμβολή των νέων τεχνολογιών. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας θα είναι μια διδακτική των οριακών ιστορικών ζητημάτων όπου θα πρωτοστατεί η κριτικός στοχασμός, η ιστορική έρευνα και η ερμηνεία.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι τέχνες χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους, όπως την επικαιροποίηση, την αφηγηματοποίηση, την επεξεργασία και την ερμηνεία προκειμένου να αναλύσουν τα ιστορικά γεγονότα που μπορούν να χαρακτηριστούν τραυματικά.⁴¹² Στην περίπτωση που το συγκρουσιακό γεγονός αναπαρασταθεί στη γλώσσα μέσω της αφηγηματοποίησής του, ενώ στην αρχή προκαλεί στο άτομο έναν εσωτερικό διχασμό, στην πορεία το βοηθά να επεξεργαστεί τα επίμαχα στοιχεία και να διαμορφώσει κάποιας μορφής βούληση, με απώτερο πάντα σκοπό την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και την «*ιστορικοποιημένη ενσωμάτωση του παρελθόντος στο παρόν*».⁴¹³ Μάλιστα η αφήγηση μπορεί να βοηθήσει και στην διαχείριση της τραυματικής μνήμης. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια σχέση ανάμεσα στην μνήμη του τραύματος και στην ιστορική αφήγηση, γεγονός που οδηγεί και στην διαμόρφωση των ταυτοτήτων.⁴¹⁴

Βασική προϋπόθεση για την δύσκολη υπόθεση της επούλωσης του ιστορικού τραύματος είναι η αφηγηματοποίησή του, η αναπαράσταση του δηλαδή με αφηγηματικούς όρους και η ιστορικοποίηση του, η ένταξη του δηλαδή σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια. Με τον τρόπο αυτό η λογοτεχνική γραφή καταφέρνει να εμποδίσει την είσοδο στην τραυματική μνήμη και ταυτόχρονα να διανοίξει και δρόμους προσέγγισης.⁴¹⁵ Η λογοτεχνία (και ο κινηματογράφος), αποτελώντας σημαντικές κατηγορίες της δημόσιας ιστορίας προσελκύουν το ενδιαφέρον των ιστορικών και της ιστοριογραφίας γενικότερα, μιας και έχουν μεγάλη επίδραση στο κοινό και συνιστούν ένα

⁴¹¹ Στο ίδιο, σελ. 18

⁴¹² Ο.π., Κόκκινος Γ., 2015, σελ. 248

⁴¹³ Ο.π., Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π., 2010, σελ. 21

⁴¹⁴ Ο.π., Κόκκινος Γ., 2015, σελ. 19

⁴¹⁵ Στο ίδιο, σελ. 243, 252

αποτελεσματικό τρόπο προσέγγισης της ιστορίας.⁴¹⁶ Η λογοτεχνία έχει άμεση σύνδεση με την ιστορικότητα, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει κάποια ταύτιση μεταξύ των δύο. Οι συγγραφείς λογοτεχνίας έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τους παλμούς της κοινωνικής ζωής και να θέλουν να αποτυπώσουν τα ιστορικά συμβάντα. Άλλωστε η ιστορική βιβλιογραφία έχει καταδείξει ότι συχνά οι λογοτέχνες έχουν είτε άμεση σχέση με τα ιστορικά τεκταινόμενα της εποχής τους λόγω της συμμετοχής τους σε εθνικές περιπέτειες είτε έμμεση σχέση, αφού η ευαισθησία τους στα κοινωνικά ζητήματα είναι μια μορφή βίωσης των εν λόγω γεγονότων.⁴¹⁷

Διαπίστωση αποτελεί ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια διάθεση επαναπροσδιορισμού των γεγονότων του Β' Παγκοσμίου πολέμου. Οι ιστορικοί δίνουν περισσότερη βάση στα βαθύτερα κίνητρα και τις σκέψεις όσων διέπραξαν αυτά τα ειδικά εγκλήματα. Φυσικά μια τέτοια τάση έχει περάσει και στη λογοτεχνία παιδιών και ενηλίκων.⁴¹⁸ Το ιστορικό υλικό που σχετίζεται με αυτές τις μελανές σελίδες της ιστορίας αποτελεί ανέκαθεν αντικείμενο επιστημονικού και καλλιτεχνικού ενδιαφέροντος. Αυτό το υλικό λοιπόν συχνά αναπαράγεται και αποτυπώνεται με ποικίλους τρόπους σε βιβλία για «νεαρούς ενήλικες».⁴¹⁹ Τα σκοτεινά γεγονότα του Ολοκαυτώματος δεν μπορούν εύκολα να γίνουν κατανοητά και να εγγραφούν στην ιστορική συνείδηση αν δεν διερευνηθούν διεξοδικά, δεν ιστορικοποιηθούν και δεν αφηγηματοποιηθούν.⁴²⁰ Το θέμα αυτό είναι δυνατόν να προσεγγιστεί με έναν πολυδιάστατο τρόπο μέσω της τέχνης και ότι αυτή εμπεριέχει (μουσική, λογοτεχνία, θεολογία, θέατρο), αφού όμως προσαρμοστεί στις διαφορετικές ηλικίες των παιδιών, εμπλουτίζοντας σε κάθε ευκαιρία τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και παρέχοντας τα κατάλληλα εργαλεία για την διδασκαλία του.⁴²¹

Γενικότερα οι μαθητές προσεγγίζουν την σχολική ιστορία σύμφωνα με την δική τους κόσμολογία και με τον τρόπο που εκείνοι κατανοούν την ιστορία. Η τελευταία αλλάζει

⁴¹⁶ Στο ίδιο, σελ. 27

⁴¹⁷ Βαγιανός Σ. Γ., *Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα: Συμβουλή στη διδακτική του μαθήματος*, Έλλην, Αθήνα, 1996, σελ. 106-107

⁴¹⁸ Ζερβού Α., «Σημερινά βιβλία για τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο και τον ναζισμό: Δευτερογενής μνήμη και τεχνικές αφήγησης», στο Παπαντωνάκης Γ., Αναγνωστοπούλου Δ., *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα, 2010, σελ. 314

⁴¹⁹ Ζερβού Α., «Εφηβικά βιβλία για το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και το ναζισμό: Όροι πρόσληψης και διαχείρισης του ιστορικού υλικού για νεαρούς ενήλικους», στο *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από τη ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, Πατάκης, Αθήνα, 2011, σελ. 88-89

⁴²⁰ Ο.π., Κόκκινος Γ., 2015, σελ. 233-234

⁴²¹ Ο.π., Κόκκινος Γ., Βλάχου Μ., Σακκά Β., Κουνέλη Ε., Κώστογλου Α., Παπαδόπουλος Σ., 2007, σελ. 160

συνεχώς μορφή επηρεασμένη από τις μνήμες της οικογένειας, τα ιστορικά φιλμ, την λογοτεχνική παραγωγή, τις τελετές που διοργανώνονται με αφορμή το ιστορικό παρελθόν, το διαδίκτυο, ότι δηλαδή συνιστά ιστορική κουλτούρα.⁴²² Χρησιμοποιώντας λοιπόν στη διδασκαλία της ιστορίας λογοτεχνικά κείμενα, διδάσκουμε την ιστορία με ένα τρόπο γνωσιολογικό, αλλά και βιωματικό. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου αυτής έγκειται στην εμπειρεχόμενη ζωντάνια του λογοτεχνήματος και στο πόσο θελκτική είναι η καλλιτεχνική έκφραση. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, μπορούν τα συναισθηματικά και λογικά κίνητρα που προκύπτουν από την αισθητική του λογοτεχνικού έργου να εναρμονιστούν με την διδασκαλία της ιστορίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο προκύπτουν δυνατότητες ανάλυσης, κριτικής και αιτιολογικής ερμηνείας, η οποία οδηγούν με την σειρά τους στην ουσιαστική διαχείριση του παρόντος και στην προετοιμασία του μέλλοντος.⁴²³

Καθώς το παιδικό λογοτέχνημα λειτουργεί με μια εσωτερική εστίαση από την οπτική του νεαρού ήρωα, η αφήγηση στηρίζεται στην αθωότητα και την άγνοια του κινδύνου, γεγονός που προκαλεί με τη σειρά του την άμεση συνδρομή του αναγνώστη. Έτσι το λογοτεχνικό βιβλίο χρησιμοποιεί την ιστορική μνήμη και την αποδίδει με όρους συγκινησιακούς και αισθητικούς.⁴²⁴ Βέβαια οι συγγραφείς που απευθύνονται σε παιδιά πρέπει να καιροφυλακτούν για το τι πρέπει να εντάξουν στα κείμενά τους και τι όχι, προκειμένου αυτά να διατηρήσουν την εμπιστοσύνη τους για τη ζωή στο μέλλον. Αυτό αποτελεί ένα ουσιώδες ζήτημα που αφορά οποιοδήποτε ενδεχόμενο πειραματισμό αφήγησης ενός πολέμου στα παιδιά.⁴²⁵

Εντοπίζουμε λοιπόν στο παιδικό λογοτέχνημα ένα πρόσφορο έδαφος στο οποίο η ιστορική γνώση των ακραίων ιστορικών ζητημάτων μπορεί να καλλιεργηθεί με τρόπο πραϋντικό. Η αφήγηση είναι μια δίοδος προκειμένου οι διαιρημένες μνήμες του πολέμου να «περάσουν» στο παιδικό κοινό ανεπαίσθητα και διακριτικά, να το συγκινήσουν και να το αφυπνίσουν, δημιουργώντας όμως έναν προβληματισμό και λειτουργώντας σαν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση και αναζήτηση.

⁴²² Ο.π., Δημακοπούλου Α., Κόκκινος Γ., Μπρεντάνου Ι., Παπανδρέου Ζ., Σακκά Β., 2015, σελ. 344

⁴²³ Ο.π., Βαγιανός Σ. Γ., 1996, σελ. 111-112

⁴²⁴ Ο.π., Ζερβού Α., 2011, σελ. 104-105

⁴²⁵ Καλιακάτσου Ι., «Η αποστασιοποίηση από το ηρωικό πρότυπο. Παρωδία και πόλεμος στα σύγχρονα αντιπολεμικά παραμύθια» στο *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από τη ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, Πατάκη, Αθήνα, 2011, σελ. 160-161

Εκτός των άλλων, στα πλαίσια του σχολικού χώρου αναδεικνύεται περισσότερο από ποτέ η έννοια του *ιστορικού γραμματισμού*, η οποία περιλαμβάνει τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές σύμφωνα με τα τέσσερα επίπεδα της ιστορικής γνώσης, δηλαδή το γεγονοτολογικό, το μεθοδολογικό, το εννοιολογικό και αυτό της δημιουργίας αξιών, στάσεων και αντιλήψεων. Ο ορισμός αυτός έχει επιδεχτεί διάφορες ερμηνείες, μια από τις οποίες αφορά την δημιουργία ενσυναίσθησης αναφορικά με τις αξίες και τις επιλογές των δρώντων προσώπων μέσα στο ιστορικό τους συγκείμενο.⁴²⁶

Η καλλιέργεια της *ιστορικής ενσυναίσθησης* αποτελεί ουσιώδη σκοπό στη διδασκαλία των συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων, αναφορικά τόσο με τον χρόνο στον οποίο ενεργούσαν οι άνθρωποι μιας άλλης εποχής, όσο και με την ετερότητα, τον διαφορετικό δηλαδή τρόπο σκέψης του άλλου. Η δεξιότητα αυτή βοηθά τους μαθητές να συνδέσουν την ιστορία με την ζωή και την καθημερινότητα τους, γεγονός που αναδεικνύει την σημασία της ιστορικής γνώσης στην διάρθρωση της σύγχρονης πραγματικότητας. Επίσης τους δίνει τη δυνατότητα να γνωρίσουν τα κίνητρα των ανθρώπινων ενεργειών και μέσα από την ανάλυση και την επεξεργασία να προβληματιστούν και να δημιουργήσουν έναν πρόσφορο διάλογο, προκειμένου να κρίνουν και να αξιολογήσουν την προϋπάρχουσα ιστορική τους γνώση.⁴²⁷ Οι ενσυναισθητικές προσεγγίσεις, όπως αυτές προκύπτουν από την πολυπρισματική διαχείριση των ιστορικών πηγών, δεν αποβλέπουν ούτε στην ταύτιση των μαθητών με πρόσωπα και καταστάσεις ιστορικής σημασίας, ούτε στην δημιουργία ανάλογων συναισθημάτων οργής, θαυμασμού ή συμπάθειας, αλλά στην ορθολογική αντίληψη και ερμηνεία.⁴²⁸ Η εν λόγω δεξιότητα της ιστορικής ενσυναίσθησης, δίνει στο μαθητή την δυνατότητα να «εισέλθει» στη πραγματικότητα των ανθρώπων του παρελθόντος και να αντιληφθεί τόσο τα διλήμματα τους, όσο και αιτίες για τις οποίες διέπραξαν κάποιες ενέργειες. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για την ουσιώδη κατανόηση και εμβάθυνση στις ανθρώπινες πράξεις που συγκροτούν την ιστορία.⁴²⁹

⁴²⁶ Μαυροσκούφης Δ. Κ., «Στρατηγικές για την αξιοποίηση των πηγών και τη μεθόδευση της διδασκαλίας», στο Παληκίδης Α., *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου: Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2013, σελ. 148

⁴²⁷ Ο.π., Δημακοπούλου Α., Κόκκινος Γ., Μπρεντάνου Ι., Παπανδρέου Ζ., Σακκά Β., 2015, σελ. 352

⁴²⁸ Ο.π., Παληκίδης Α., 2013, σελ. 99-100

⁴²⁹ Ο.π., Μπρεντάνου Κ., 2013, σελ. 170

Διαπίστωση βέβαια αποτελεί το γεγονός ότι το σχολείο φαίνεται να έχει αποτύχει στο να εμψύσει στους μαθητές του τον ιστορικό εγγραματισμό. Προκειμένου να αποκτηθεί αυτή η απαιτούμενη ιστορική συνείδηση, η διασύνδεση ιστορίας και καθημερινής ζωής προσφέρει στους μαθητές την δυνατότητα να φέρουν στην τάξη τις αντιλήψεις που έχουν εξ' αρχής διαμορφώσει για την ιστορία, οι οποίες την αντιμετωπίζουν σαν κάτι αδιάφορο, σαν δηλαδή μια «πτωχευμένη οντολογία».⁴³⁰ Βέβαια η μετασυγκρουσιακή (postconflict) ιστορική συνείδηση συνδέεται άρρηκτα με την ιδέα της κάποιας μορφής συμφιλίωση (reconciliation) μεταξύ θύτη και θύματος. Αυτό προϋποθέτει την διαμόρφωση ιστορικής ενσυναίσθησης, την μετάβαση δηλαδή στον κόσμο του θύτη και στην προσπάθεια κατανόησης της θέσης του, γεγονός όμως που εκ προοιμίου καθιστά αδύνατη οποιαδήποτε ταύτιση ή εξάλειψη αυτής της διαφοράς.⁴³¹

Συνεπώς συμπεραίνουμε ότι η επιζητούμενη σύνδεση των συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων με την σύγχρονη πραγματικότητα μπορεί να επιτευχθεί με την δημιουργία ιστορικής ενσυναίσθησης, η οποία επιτρέπει τη σε βάθος ερμηνεία όχι μόνο των γεγονότων αλλά και των ενεργειών των ιστορικών προσώπων, ιδίως εκείνων που διαδραμάτισαν το ρόλο του θύτη.

Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας πρέπει να μπορεί να μεταφέρει στους νέους τη συλλογική μνήμη μέσα από την σύγκρουση με τις διαφορετικές εκφάνσεις του ιστορικού λόγου, να βοηθάει στην κριτική αντιμετώπιση και πρόσληψη του παρελθόντος, να ωθεί τους μαθητές σε μια πιο ορθολογική γνώριμια με το εκάστοτε ιστορικό γεγονός και να δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για τη συγκρότηση μια δημοκρατικής πολιτικής συνείδησης.⁴³² Με σημείο αναφοράς την σύγχρονη ιστοριογραφία, η διδακτική διαχείριση των ιστορικών θεμάτων στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας απαιτεί μια προσεγμένη επαφή και επεξεργασία έγκυρων ιστορικών πηγών που να είναι είτε πρωτογενείς είτε δευτερογενείς, διαδικασία που πρέπει να είναι εναρμονισμένη με τις οριοθετήσεις της επιστημονικής δεοντολογίας και της διδακτικής της ιστορίας.⁴³³

Η ιστορική παιδεία νοηματοδοτείται δηλαδή από δυο διαφορετικών ειδών προοπτικές που όμως δομούν το σύνολο της ιστορικής σκέψης. Η μια αφορά την πολυπρισματική σύγκριση ιστορικών πηγών, μεθοδολογικών προσεγγίσεων και

⁴³⁰ Ο.π., Δημακοπούλου Α., Κόκκινος Γ., Μπρεντάνου Ι., Παπανδρέου Ζ., Σακκά Β., 2015, σελ. 343-344

⁴³¹ Ο.π., Κόκκινος Γ., 2015, σελ. 312-313

⁴³² Ο.π., Μαυροσκούφης Δ. Κ., 2013, σελ. 147

⁴³³ Ο.π., Κόκκινος Γ., Βλάχου Μ., Σακκά Β., Κουνέλη Ε., Κώστογλου Α., Παπαδόπουλος Σ., 2007, σελ. 54

ερμηνευτικών προοπτικών βάσει κοινωνικών και ιδεολογικοπολιτικών οπτικών του παρελθόντος, μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη άποψη για τα ιστορικά γεγονότα και μια υπεύθυνη στάση απέναντι στο παρόν και στο μέλλον. Η άλλη δομείται με την ουσιαστική επαφή των μαθητών με τη νέα ιστορία, η πολυεπίπεδη προσέγγιση της οποίας μπορεί να προσφέρει μια αντισυμβατική ανάγνωση των ιστορικών γεγονότων και μια κατ' επέκταση ιστορική εξέλιξη.⁴³⁴

Στο πλαίσιο αυτό, η ιστορική συνείδηση δεν αντιβαίνει στην συλλογική μνήμη, αλλά αντ' αυτού μπορεί να θεωρηθεί μια ολοκληρωμένη μορφή ισάξια με την ιστορική μνήμη.⁴³⁵ Η ιστορική συνείδηση αφορά το προνόμιο του σύγχρονου ανθρώπου να έχει την πλήρη επίγνωση της ιστορικότητας του παροντικού χρόνου, αλλά και της σχετικότητας που φέρει κάθε άποψη. Σύμφωνα με αυτή, ο άνθρωπος κατέχει πάντα μια αλήθεια σχετική, συναντώντας δυσκολία στην δημιουργία πλήρους αυτοσυνειδησίας εξαιτίας της ιστορικότητας που παρακωλύει την κατανόηση του. Συνεπώς με τον τρόπο αυτό αντιλαμβάνεται τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά και τα ανθρώπινα πράγματα. Ακριβώς αυτή η «συνειδητοποίηση της ιστορίας» αποτελεί την σημαντικότερη μορφή επανάστασης των νεώτερων χρόνων. Φυσικά, άμεσος στόχος της ιστορικής συνείδησης είναι η ερμηνεία ενός ιστορικού φαινομένου λαμβάνοντας υπόψη την μοναδικότητα και την ενιαία ολότητά του.⁴³⁶

Κοινή αντίληψη μεταξύ των ιστορικών αποτελεί το γεγονός ότι προσεγγίζουμε με τρόπο επιλεκτικό μορφές του παρελθόντος προκειμένου να τους δώσουμε κάποιο νόημα σύμφωνα με κριτήρια που μορφοποιούμε στο εκάστοτε παρόν. Αυτός είναι και ο κρίσιμος και επικίνδυνος ρόλος που έρχεται να παίξει η ιστορική εκπαίδευση στην διαλεκτική σχέση μεταξύ παρόντος και παρελθόντος, με απαραίτητη προϋπόθεση το μάθημα της ιστορίας να βοηθήσει από την πλευρά της στην διαμόρφωση της ταυτότητας -πολιτικής και κοινωνικής- του νέου ατόμου.⁴³⁷ Αυτού του τύπου η μετανεωτερικότητα αποσαφηνίζεται από την διαμόρφωση μιας παραδειγματικού τύπου ιστορικής συνείδησης.⁴³⁸ Πέραν τούτου, εντοπίζονται και άλλες μορφές ιστορικής συνείδησης,

⁴³⁴ Ο.π., Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π., 2010, σελ. 18

⁴³⁵ Ο.π., Κόκκινος Γ., 2015, σελ. 14

⁴³⁶ Γκαντάμερ Χ. Γ., *Το πρόβλημα της ιστορικής συνείδησης*, μτφρ. Ζέρβας Α., Ίνδικτος, Αθήνα, 1998, σελ. 27, 35, 47

⁴³⁷ Ο.π., Παληκίδης Α., 2013, σελ. 82-84

⁴³⁸ Ο.π., Κόκκινος Γ., 2015, σελ. 42

όπως η ύπαρξη στοιχείων κριτικής (προσέγγιση της ιστορίας με όρους συγκρουσιακούς) και γενετικής (ιστορική ενσυναίσθηση και ιστορική πολυπαραγοντικότητα).⁴³⁹

Θεωρώντας ότι τα συγκρουσιακά, επίμαχα και τραυματικά ιστορικά γεγονότα πρέπει να συμπεριληφθούν στην σχολική ιστοριογραφία, μια καινοτόμα ιστορική δράση προβλέπει την αναγκαία λήθη κάποιων εκφάνσεων του παρελθόντος, όπου το «καθήκον μνήμης» ενυπάρχει με κάποιο «καθήκον λήθης». Σε γνωστικό επίπεδο η πρωτοπόρα δράση αφορά την αναφορά σε τραυματικά συμβάντα όπως ο εμφύλιος πόλεμος και ο εθνικός διχασμός. Σε μεθοδολογικό πλαίσιο, αναφερόμαστε στο σχεδιασμό πολυπρισματικών διδακτικών προσεγγίσεων σε αυτά τα οριακά γεγονότα, οι οποίες επικεντρώνονται σε δευτερογενείς έννοιες όπως η ιστορική σημασία, η ιστορική μεταβολή, ο ιστορικός συσχετισμός, η ιστορική ενσυναίσθηση.⁴⁴⁰

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι στα πλαίσια της διδασκαλίας του σχολείου η ιστορική γνώση δεν μπορεί να εννοηθεί χωρίς την προσέγγιση των επίμαχων και συγκρουσιακών πτυχών της. Παρά τους κινδύνους που ανακύπτουν και τα εμπόδια που σε κάθε προσπάθεια ορθώνονται, η διαχείριση των ζητημάτων αυτών κρίνεται αναγκαία υπό το πρίσμα μιας καινοτόμας και πολυπρισματικής διδακτικής προσέγγισης που θα νοηματοδοτήσει τα γεγονότα του παρελθόντος στο παρόν. Αρωγός και συνοδοιπόρος στην προσπάθεια αυτή είναι η λογοτεχνία που μπορεί να γεφυρώσει αυτό το χάσμα και να βοηθήσει προς την κατεύθυνση αυτή. Τα οφέλη που θα προκύψουν από την αποκτηθείσα ιστορική γνώση είναι σημαντικά, αφού θα δώσουν στο μαθητή χρήσιμα εργαλεία για την μετέπειτα πορεία του στην σύγχρονη κοινωνία.

⁴³⁹ Στο ίδιο, σελ. 282

⁴⁴⁰ Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π., «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα», στο Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ. Κ., Γατσωτής Π., Λεμονίδου Έ., *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Νοόγραμμα, Αθήνα, 2010, σελ. 24-27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

4.1 Προς μια λογοτεχνική θεωρία

Στα πλαίσια της ερευνητικής μας προσπάθειας θα επιδιώξουμε να παραθέσουμε κάποιες από τις λογοτεχνικές θεωρίες που αδιαμφισβήτητα έπαιξαν και παίζουν σημαντικό ρόλο στην κριτική και την ερμηνεία της εκάστοτε λογοτεχνικής παραγωγής. Φυσικά το λογοτέχνημα δεν μπορεί να καθιερωθεί εάν δεν διέπεται από κάποια θεωρία, η οποία βέβαια το νοηματοδοτεί.

Από μια πρώτη άποψη, η θεωρία αποτελεί ένα καινούριο είδος που δημιουργήθηκε από τον συγκερασμό των χαρισμάτων που εμπεριέχουν τα λογοτεχνικά προϊόντα, από την ιστορία της διανόησης, την ηθική φιλοσοφία και την κοινωνική προφητεία. Η απαρχή της τοποθετείται κάπου στον 19ο αιώνα, στην εποχή του Goethe, του Macaulay και του Emerson. Η θεωρία λοιπόν προτάσσει τα έργα εκείνα που ανάγουν τον στοχασμό σε πεδία διαφορετικά από εκείνα που φαίνεται να ανήκουν με την πρώτη ματιά.⁴⁴¹

Από το 1960 παρατηρείται μια αλλαγή, καθώς κείμενα πέραν των λογοτεχνικών σπουδών χρησιμοποιούνται από τους ειδικούς του πεδίου, καθώς οι ερμηνείες τους για τη γλώσσα, το πνεύμα, την ιστορία και τον πολιτισμό αναδεικνύουν νέους αληθοφανείς τρόπους προσέγγισης σε ζητήματα τόσο κειμενικά όσο και πολιτισμικά. Κατ' επέκταση, «το είδος της «θεωρίας» περιλαμβάνει έργα ανθρωπολογίας, ιστορίας της τέχνης, σπουδών κινηματογράφου, σπουδών του φύλου, γλωσσολογίας, φιλοσοφίας, πολιτικής θεωρίας, ψυχανάλυσης, θετικών επιστημών, ιστορίας της κοινωνίας και των ιδεών, κοινωνιολογίας».⁴⁴² Καθώς λοιπόν η δεκαετία του '50 και του '60 σημαδεύεται από καινοτόμες εξελίξεις στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών (γλωσσολογία, ψυχανάλυση, πολιτιστική ανθρωπολογία), δημιουργήθηκε ο δομισμός που με αυστηρότητα απαιτούσε ένα σαφή διαχωρισμό της έρευνας από τα στοιχεία που μελετά. Ο χώρος αυτός έθεσε την απαρχή του θεωρητικού στοχασμού στην «*Επιστήμη της λογοτεχνίας/Literaturwissenschaft*», που πρόσφερε στην έρευνα της λογοτεχνίας μια δική της μεταγλώσσα και ομοιόμορφα καθεστάτα σημείωσης.⁴⁴³ Στη Γαλλία μάλιστα, αυτή η

⁴⁴¹ Culler J., *Λογοτεχνική θεωρία: Μια συνοπτική εισαγωγή*, μτφρ. Διαμαντάκου Κ., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2013, σελ. 4

⁴⁴² Στο ίδιο, σελ.4-5

⁴⁴³ Angenot M., Bessière J., Fokkema D., Kushner E., *Θεωρία της Λογοτεχνίας: Προβλήματα και προοπτικές*, μτφρ. Δημητρούλια Γ., Gutenberg, Αθήνα, 2010, σελ. 25-26

διεύρυνση της θεωρίας στον τομέα της λογοτεχνίας είχε σαν βασικό της εκπρόσωπο ήδη από τη δεκαετία του '50 τον Ronald Barthes, η οποία φυσικά και εξελίχθηκε στη δεκαετία του '60.⁴⁴⁴

Ο δομισμός και ο μεταδομισμός επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη λογοτεχνική κριτική τις δεκαετίες αυτές και έθεσαν υπό αμφισβήτηση τόσο την ιστορικά προσδιορισμένη κριτική, όσο και την παράδοση της Νέας Κριτικής. Τότε ήταν που άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους νέες μορφές κριτικής, όπως η αποδόμηση, η θεωρία της πρόσληψης, η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, ο φεμινισμός, η ψυχαναλυτική κριτική και η μαρξιστική και μαρξίζουσα κριτική. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε μια μορφή «κρίσης», όπου χάθηκε κάθε κριτική συμφωνία, ενώ άρχισαν να έρχονται στο προσκήνιο διάφορες αλληλοσυγκρουόμενες ομάδες.⁴⁴⁵

Καθώς λοιπόν η αφήγηση αναδείχθηκε την δεκαετία του '60 στο τομέα της λογοτεχνικής παιδείας, η λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία την έθεσε στο πολιτισμικό επίκεντρο. Η θεωρία της αφήγησης (αφηγηματολογία) αποτελεί έναν τομέα της λογοτεχνικής θεωρίας, με την έρευνα να ασχολείται με τις θεωρίες της αφηγηματικής δομής: πλοκή, διαφορετικά είδη αφήγησης, αφηγηματικές τεχνικές. Απώτερος σκοπός της είναι η κατανόηση των στοιχείων της αφήγησης, αλλά και η ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο η αφήγηση καταφέρνει να έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα.⁴⁴⁶

Οι στρουκτουραλιστικές θεωρίες⁴⁴⁷ για την αφηγηματική δομή των Todorov και Greimas, παρά τις διαφορές που είχαν, κινούνταν στα ίδια πλαίσια σκέψης. Ο Todorov βέβαια επικεντρώθηκε με αρκετά πολύπλοκο τρόπο στην σχέση ανάμεσα στα γεγονότα της πλοκής, αλλά και στην συντακτική πλευρά της αφήγησης, ενώ ο Greimas έδωσε

⁴⁴⁴ Στο ίδιο, σελ. 20

⁴⁴⁵ Από την εισαγωγή στο Newton K. M. (επίμ.), *Η Λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2013, σελ. xvii

⁴⁴⁶ Ο.π., Culler J., 2013, σελ. 113-115

⁴⁴⁷ Ο Στρουκτουραλισμός είναι ένα από τα σημαντικότερα συστήματα σκέψης. Στην ταχύτατη εξάπλωση του στον τομέα της λογοτεχνίας, σημαντικό ρόλο έπαιξαν όχι μόνο οι διαβεβαιώσεις του για μια λογοτεχνική επιστήμη, αλλά και η εμμονή του στην ανάλυση της δομής. Άλλωστε και η ίδια η λέξη «στρουκτουραλισμός» υποδηλώνει την εστίαση του ενδιαφέροντος στις δομές παρά στις απαρχές ή αιτίες των πολιτιστικών φαινομένων. Η εμφάνισή του συστήματος αυτού προέκυψε από την λεγόμενη Σωσσυριανή γλωσσολογία και από τις λογοτεχνικές θεωρίες των Ρώσων φορμαλιστών και του κύκλου της Πράγας. Η κατασκευή του στρουκτουραλισμού κλονίστηκε από τις απόψεις του Derrida και την νέα ενασχόληση με τις γλωσσικές θεωρίες του Volosinov και του Bakhtin. Στοιχεία από: Τζιόβας Δ., *Μετά την αισθητική: Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Γνώση, Αθήνα, 1987, σελ. 41-73

κυρίως έμφαση στην σημασιολογία της. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Barthes, ο οποίος διακρίνει στην αφήγηση πολλά επίπεδα και λειτουργίες, απομονώνοντας τα μέσα από την ιεραρχία αυτή. Σε αντίθεση με τις θέσεις αυτών των θεωρητικών, ο G. Genette συνέβαλε αποφασιστικά στην αφηγηματολογία με το έργο του *Figures III*, μελετώντας τις διαφορετικές πλευρές της αφήγησης. Για τον Genette η αφήγηση προκύπτει από την αλληλεπίδραση των διαφορετικών επιπέδων της και η συμβολή της αφηγηματολογίας έγκειται στην ερμηνεία αυτών των πολύπλοκων σχέσεων.⁴⁴⁸

4.2 Μιλώντας για την αφήγηση

Ο Genette επιχειρεί να κάνει μια διασαφήνιση του όρου «αφήγηση» (*recit*), τονίζοντας ότι κάποιες από τις δυσκολίες της αφηγηματολογίας οφείλονται στην πολυπλοκότητα της σημασίας του. Για το λόγο αυτό προτείνει τρεις έννοιες. Η πρώτη είναι η πασιφανής σημασία της λέξης *αφήγηση*, που σημαίνει «το αφηγηματικό εκφώνημα, τον προφορικό ή γραπτό λόγο που διαλαμβάνει την έκθεση ενός συμβάντος ή μιας σειράς συμβάντων».⁴⁴⁹ Μια δεύτερη σημασία ορίζει την αφήγηση ως την διαδοχή των πραγματικών ή πλασματικών γεγονότων, που συνιστούν το αντικείμενο του λόγου, καθώς και τις διάφορες σχέσεις ακολουθίας, αντίθεσης, επανάληψης κτλ. Στην περίπτωση αυτή η «ανάλυση της αφήγησης» περιλαμβάνει την διερεύνηση των πράξεων και καταστάσεων, από τις οποίες αφαιρούμε το γλωσσικό ή κάποιο άλλο μέσο που μας τις κάνει γνωστές. Στην τρίτη έννοια, ο όρος αφήγηση χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα γεγονός, όχι όμως αυτό που εξιστορείται, αλλά αυτό που δημιουργείται από το δεδομένο ότι κάποιος εξιστορεί κάτι, δηλαδή την ίδια την αφηγηματική πράξη.⁴⁵⁰

Θεωρεί ωστόσο εξίσου σημαντικό να ξεχωρίσει και να διευκρινίσει και κάποιους άλλους όρους οι οποίοι περικλείουν και έχουν άμεση συσχέτιση με τον όρο *αφήγηση*. Έτσι ονομάζει *ιστορία* (*histoire*) το σημαινόμενο ή περιεχόμενο της αφήγησης, *αφήγημα* (*recit*) το σημαίνον, το εκφώνημα, δηλαδή το αφηγηματικό κείμενο και *αφηγηματική πράξη* (*narration*), την πράξη της αφήγησης και το πραγματικό ή φαντασιακό πλαίσιο στο οποίο και τοποθετείται. Μελετώντας την σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτές τις

⁴⁴⁸ Τζιόβας Δ., *Μετά την αισθητική: Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Γνώση, Αθήνα, 1987, σελ. 52-55

⁴⁴⁹ Genette G., *Σχήματα III: Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*, Πατάκης, Αθήνα, 2007, σελ. 85

⁴⁵⁰ Στο ίδιο, σελ. 85-86

έννοιες, αναφέρει ότι η ιστορία (*histoire*) και η αφηγηματική πράξη (*narration*), δεν μπορούν να υπάρξουν αυτές καθ' αυτές, παρά μόνο μέσω του αφηγήματος (*récit*). Κατά συνέπεια, η αφηγηματολογία έγκειται στην μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο αφήγημα και στην ιστορία, στο αφήγημα και στην αφηγηματική πράξη και ανάμεσα στην ιστορία και στην αφηγηματική πράξη.⁴⁵¹

Λαμβάνοντας υπόψη τον διαχωρισμό του Todorov για την αφήγηση⁴⁵², ο Genette υιοθετεί την πρώτη κατηγορία της διάκρισης αυτής που αφορά τον χρόνο (*temps*) και παρουσιάζει μια δική του κατηγοριοποίηση. Έτσι αναφέρεται στην πρώτη κατηγορία του χρόνου (*temps*) που εμπεριέχει τις χρονικές συνδέσεις μεταξύ αφηγήματος και διήγησης (*diégèse*), τις μορφές και βαθμίδες της αφήγησης που συνιστούν την δεύτερη κατηγορία των τρόπων/εγκλίσεων (*modes*) της αφήγησης και στη τρίτη κατηγορία που αφορά τον τρόπο με τον οποίο η αφηγηματική πράξη εμπλέκεται στην αφήγηση υπό την έννοια που έχει οριστεί ως αφηγηματική κατάσταση ή αφηγηματική βαθμίδα.⁴⁵³

Στη συνέχεια και στην προσπάθεια μας να διερευνήσουμε πολύπλευρα και διεξοδικά τις οριοθετήσεις του Genette σχετικά με την αφήγηση, θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τις θεωρητικές του προσεγγίσεις στα έργα της Ζέη, αφού πρώτα τις παραθέσουμε λεπτομερώς. Στο βιβλίο του λοιπόν ο μελετητής προκειμένου να διερευνήσει την εξαιρετικά πολύπλοκη σχέση ανάμεσα στο χρόνο της αφηγημένης ιστορίας (χρόνος του σημαινόμενου) και στο χρόνο της αφήγησης (χρόνο του σημαίνοντος), αναφέρεται στα κύρια συστατικά τους, δηλαδή στη «τάξη» (*ordre*), στην «διάρκεια» (*durée*) και στην «συχνότητα» (*fréquence*).⁴⁵⁴ Όσον αφορά την τάξη εμείς θα επιλέξουμε να αναφερθούμε σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αυτή περιλαμβάνει, δηλαδή στις αναχρονίες, στις αναλήψεις και στις προλήψεις στοιχεία που εντοπίζουμε και στο έργο της Ζέη.

Στην μελέτη της τάξης του χρόνου μιας αφήγησης λαμβάνεται υπόψη η διαφορά με την οποία παρατίθενται τα γεγονότα μέσα στον αφηγηματικό λόγο, αλλά και η σειρά με

⁴⁵¹ Στο ίδιο, σελ. 87-89

⁴⁵² Ο Todorov προτείνει την διάκριση της αφήγησης στις εξής κατηγορίες: σε εκείνη του χρόνου (*temps*) που αφορά την σχέση ιστορίας και χρόνου αφήγησης, σε εκείνη της οπτικής (*aspect*), δηλαδή της οπτικής από την οποία γίνεται αντιληπτή η ιστορία από τον αφηγητή και σε εκείνη του τρόπου/εγκλίσης (*mode*), δηλαδή της μορφής του λόγου που χρησιμοποιεί ο αφηγητής. Την κατηγοριοποίηση αυτή του Todorov χρησιμοποιεί ο Genette για να στηρίξει την δική του διάκριση στο έργο: Genette G., *Σχήματα III: Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*, Πατάκης, Αθήνα, 2007, σελ. 89

⁴⁵³ Ο.π., Genette G., 2007, σελ. 91

⁴⁵⁴ Στο ίδιο, σελ. 95

την οποία αυτά διαδέχονται το ένα το άλλο μέσα στην ιστορία, όπως αυτή επισημαίνεται από την ίδια την αφήγηση. Συχνά εντοπίζουμε αφηγηματικά τμήματα στα οποία η σκηνή που περιγράφουν αναφέρεται αργότερα μέσα στην κυρίως αφήγηση, ενώ ταυτόχρονα έχει συμβεί αρκετά νωρίτερα στη διήγηση, δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο μεταξύ τους μια σχέση «αντίθεσης ή δυσαρμονίας». Αυτές ακριβώς οι ποικίλες μορφές της δυσαρμονίας που εντοπίζονται ανάμεσα στην τάξη της ιστορίας και στην τάξη της αφήγησης αποτελούν αυτό που ο μελετητής ονομάζει αφηγηματικές *αναχρονίες* (*anachronies*).⁴⁵⁵

Σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω βρίσκονται και δυο ακόμα έννοιες, η *πρόληψη* και η *ανάληψη*, προσδιορίζοντας τον πολύ γενικότερο όρο της *αναχρονίας*. Η *πρόληψη* (*prolepse*) αφορά κάθε αφηγηματικό ελιγμό που προκύπτει από την εκ των προτέρων εξιστόρηση γεγονότων ή στην αφήγηση μεταγενέστερων συμβάντων. Από την άλλη η *ανάληψη* (*analepse*) που συνίσταται από την εκ των υστέρων ανάκληση ενός γεγονότος που αφορά ένα πολύ προγενέστερο σημείο.⁴⁵⁶

Ως εκ τούτου, οι αναλήψεις μπορούν να διακριθούν σε *εξωτερικές*, όταν δεν ελλοχεύει ο κίνδυνος να εμπλακούν με την πρώτη αφήγηση, αλλά αντιθέτως λειτουργούν συμπληρωματικά προκειμένου να ενημερώσουν τον αναγνώστη για κάτι «προηγούμενο», και σε *εσωτερικές*, όταν το χρονικό τους εύρος εμπίπτει στο χρόνο της πρώτης αφήγησης όπου και υπάρχει ο κίνδυνος κάποιας σύγκρουσης. Υπό το πρίσμα αυτό ο Genette προχωρεί σε ακόμα μια διάκριση την εσωτερικών αναλήψεων, τις οποίες ονομάζει *ετεροδιηγητικές*, όπου γίνεται αναφορά σε μια γραμμή της ιστορίας και κατ' επέκταση σε ένα περιεχόμενο διήγησης το οποίο και διαφέρει από εκείνο της πρώτης αφήγησης. Αντίθετα, οι *ομοδιηγητικές* εσωτερικές αναλήψεις αναφέρονται στην ίδια πορεία δράσης με την πρώτη αφήγηση. Προκειμένου να μην επέλθει σύγχυση, απαιτείται ακόμα μια κατηγοριοποίηση στην τελευταία αυτή ομάδα εσωτερικών αναλήψεων. Η μια αφορά τις λεγόμενες «*συμπληρωματικές*» (*completives*) αναλήψεις ή παραπομπές, που χρησιμοποιούνται για να καλύψουν μετέπειτα κάποια προηγούμενα κενά του αφηγήματος, το οποίο βέβαια λειτουργεί με αυτή ακριβώς τη λογική της διαφοροποίησης από την ροή του χρόνου, καθώς περιλαμβάνει παραλείψεις και μεταγενέστερες επανορθώσεις. Η άλλη αφορά τις *επαναληπτικές* (*répétitives*) αναλήψεις ή υπομνήσεις, που λειτουργούν σαν κάποιου τύπου υπαινιγμοί της αφήγησης για το παρελθόν της. Οι

⁴⁵⁵ Στο ίδιο, σελ. 96

⁴⁵⁶ Στο ίδιο, σελ. 100

υπομνήσεις αυτές είναι ηθελημένα κατασκευασμένες και επιλεγμένες προκειμένου να δώσουν μια σύγκριση του παρόντος με το παρελθόν που συχνά δίνει μια ανάσα ανακουφιστική παρόλη την ανάμνηση ενός κατά τ' άλλα οδυνηρού παρελθόντος.⁴⁵⁷

Λιγότερο συχνά εντοπίζουμε και τις προλήψεις που λειτουργούν σαν προαναγγελίες. Η αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο επιτρέπει, λόγω της φύσης της, χρήση προαναγγελιών, δίνοντας έτσι στον αφηγητή της δυνατότητα να αναφερθεί στο μέλλον. Και στην περίπτωση αυτή εντοπίζονται *εσωτερικές* και *εξωτερικές* προλήψεις. Στις εσωτερικές προλήψεις εντοπίζεται παρόμοιος προβληματισμός με εκείνο των αντίστοιχων αναλήψεων, αναφορικά με την ενδεχόμενη επικάλυψη μεταξύ της πρώτης αφήγησης και της αφήγησης της πρόληψης. Οπότε αναγκαζόμαστε και εδώ να κάνουμε την προηγηθείσα διάκριση ανάμεσα στις εσωτερικές *ετεροδιηγητικές* προλήψεις, γεγονός που ισχύει εδώ και για τις εξωτερικές, όπου ο κίνδυνος δείχνει να εξομαλύνεται. Οι *ομοδιηγητικές* εσωτερικές αναλήψεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε *συμπληρωματικές* προλήψεις, όταν παρουσιάζονται εκ των προτέρων για να καλύψουν ένα κενό που ακολουθεί, και σε *επαναληπτικές* προλήψεις όταν εκ των προτέρων αναπαράγουν ένα μελλοντικό τμήμα αφήγησης.⁴⁵⁸

Στα έργα της Ζέη μπορούμε, όπως και σε κάθε αφηγηματικό κείμενο, να εντοπίσουμε πληθώρα τέτοιων στοιχείων. Για παράδειγμα αναχρονίες εντοπίζονται στην *Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, με την γιαγιά της Κωνσταντίνας να αναφέρεται συχνά σε συμβάντα που έχουν συμβεί σε προγενέστερο χρόνο, αλλά αναφέρονται πολύ αργότερα μέσα στην αφήγηση. Πιο συγκεκριμένα, η γιαγιά έχει κάποιες αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί από βιώματα του παρελθόντος αναφορικά με την αντίσταση, την κατοχή και τον εμφύλιο και τα οποία αναφέρει κατά την διάρκεια της αφήγησης: «*Η Φαρμούρ λέει πως, για να τον εμπιστεύονται να συνοδεύει τόσο σπουδαίους όπως ο παππούς, θα ήταν μεγάλος φασίστας...*»⁴⁵⁹ και «*Αυτουνού του σπουδαίου του χερ σίγουρα ο πατέρας του βασάνιζε κόσμο στα στρατόπεδα, λέει η Φαρμούρ*»⁴⁶⁰. Από την άποψη αυτή οι αναχρονίες αυτές μας παραπέμπουν στις πιο συγκεκριμένες αναλήψεις, καθώς αποτελούν ανακλήσεις του παρελθόντος για προγενέστερα συμβάντα. Μάλιστα θα λέγαμε ότι πέραν από τον χαρακτηρισμό τους ως εσωτερικές ομοδιηγητικές αναλήψεις, οι αναφορές αυτές λειτουργούν και σαν επαναληπτικές αναλήψεις, αφού πέρα από τις δόσεις αλήθειας που

⁴⁵⁷ Στο ίδιο, σελ. 110-129

⁴⁵⁸ Στο ίδιο, σελ. 129-142

⁴⁵⁹ Ζέη Α., *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011, σελ. 28

⁴⁶⁰ Στο ίδιο, σελ. 57

έχουν είναι κατασκευασμένες από την αφηγήτρια προκειμένου να δώσουν μια συγκριτική ματιά μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος, δρώντας όμως ανακουφιστικά για το δεύτερο. Στα ίδια πλαίσια κινούνται και άλλα έργα όπως *Ο Ψεύτης παππούς*, όπου αντίστοιχα ο παππούς κάνει συχνές αναφορές σε γεγονότα του παρελθόντος που έχει ζήσει σχετικά με τον πόλεμο. Έτσι, μέσα στην κυρίως αφήγηση παρεμβάλλονται οι ιστορίες του παππού που λειτουργούν σαν αναχρονίες σχετικά με την παραμονή του στο Παρίσι στα χρόνια της δικτατορίας⁴⁶¹, στο Μάη του '68⁴⁶², στην απελευθέρωση του 1944⁴⁶³ και στον νέο πόλεμο της Ελλάδας με τους Άγγλους⁴⁶⁴. Θα λέγαμε ότι οι αναφορές αυτές λειτουργούν σαν εσωτερικές ετεροδιηγητικές αναλήψεις, αφού το πλαίσιο της διήγησης τους δεν επηρεάζει την πρώτη κυρίως αφήγηση, ενώ οι ιστορίες του παππού ναι μεν βοηθούν στην ενημέρωση του αναγνώστη για κάτι που έχει συμβεί στο παρελθόν αλλά χρησιμεύουν κυρίως στην διαμόρφωση της εικόνας του μικρού Αντώνη για τα γεγονότα της ζωής του παππού.

Επιπρόσθετα, εντοπίζουμε στο *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου* σημεία τα οποία φαίνεται να λειτουργούν σαν προλήψεις. Έτσι ακόμα και όταν εισβάλλουν οι Γερμανοί στην Αθήνα, η αφήγηση μέσα από τον παραλληλισμό της εισόδου των κατακτητών με εκείνης του Κλαύδιου στην πόλη⁴⁶⁵, ουσιαστικά μας προετοιμάζει για αυτό που θα συμβεί μεταγενέστερα, για την νίκη δηλαδή της Ελλάδας. Από την άποψη αυτή μπορούμε να χαρακτηρίσουμε αυτό το χωρίο ως μια εξωτερική πρόληψη, αφού στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν υπάρχει κίνδυνος να εμπλακεί στην κυρίως αφήγηση. Αντίστοιχες επαναληπτικές θα λέγαμε προλήψεις εντοπίζουμε και στη *Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, όπου προαναγγέλλεται εκ των προτέρων τι θα ακολουθήσει («Είμαι τυλιγμένη στις αράχνες και παλεύω να ξεφύγω. Ανοίγω σιγά σιγά τα μάτια. Έχω μπερδευτεί στα σκεπάσματα. Στο πουπουλένιο πάπλωμά μου δεν μπερδεύομουν ποτέ.[...] Πως ξαφνικά γκρεμίστηκαν όλα! «Μα δεν πήρε είδηση τίποτα;», ρωτάει και ξαναρωτάει η Φαρμούρ. Αυτήν την φορά, και να 'θελα να απαντήσω με την πρώτη, δε θα τα κατάφερνα. «Όχι, Φαρμούρ, τίποτα.»»)⁴⁶⁶.

Την επόμενη παράμετρο του χρόνου που εξετάζει ο Genette είναι η διάρκεια. Και εδώ εντοπίζονται προβλήματα στην έννοια του χρόνου της αφήγησης όταν σε αυτή

⁴⁶¹ Ζέη Ά., *Ο Ψεύτης παππούς*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σελ. 21-22

⁴⁶² Στο ίδιο, σελ. 44, 48

⁴⁶³ Στο ίδιο, σελ. 64

⁴⁶⁴ Στο ίδιο, σελ. 65

⁴⁶⁵ Ζέη Ά., *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ. 61

⁴⁶⁶ Ζέη Ά., *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011, σελ. 20-21

εμπλέκεται η διάρκεια, καθώς συχνά παρατηρείται μια αντιθετική κατάσταση ανάμεσα στην «διάρκεια» (*durée*) της αφήγησης και της αφηγημένης ιστορίας, η οποία και δεν μπορεί να μετρηθεί. Στην περίπτωση των διαλόγων μια αφήγηση συναντάμε μια κάποιου τύπου ισοχρονία ανάμεσα στην αφήγηση και στην την ιστορία που αποτελεί ένα είδος «συμβατικής ισότητας». Ωστόσο η αναζήτηση αντίστοιχων ισοχρονιών μοιάζει ουτοπική, καθώς φαίνεται αδύνατο να εντοπιστεί μια αφήγηση απαλλαγμένη από επιταχύνσεις και επιβραδύνσεις, με σταθερή δηλαδή ταχύτητα. Ως εκ τούτου, μια αφήγηση είναι δυνατόν να υπάρξει χωρίς αναχρονίες, αλλά όχι χωρίς ανισοχρονίες.⁴⁶⁷

Για το λόγο αυτό ο μελετητής υποδεικνύει τέσσερις διαφορετικές ταχύτητες αφήγησης: *την περιγραφική έλλειψη, την παύση, την σκηνή και την περίληψη.*⁴⁶⁸ Ξεκινώντας από την τελευταία, μπορούμε να την προσδιορίσουμε σαν την σύντομη εξιστόρηση πολλών γεγονότων σε σελίδες ή παραγράφους χωρίς την αναφορά σε στοιχεία δράσης. Η ύπαρξη των περιλήψεων δεν συναντάται αρκετά συχνά στην λογοτεχνική παραγωγή, καθώς υπολείπεται ποσοτικά από τα κεφάλαια εκείνα που είναι περισσότερο περιγραφικά ή δραματικά. Από την άλλη η περιγραφική παύση με την έννοια των περιγραφικών εκείνων χωρίων που παρεμβάλλονται στην αφήγηση, εντοπίζεται σε μεγάλο βαθμό, εκτός των άλλων, και στα μυθιστορήματα του Προύστ. Στην περίπτωση όμως αυτή, οι περιγραφές απορροφώνται από την ίδια την αφήγηση και παύουν να αποτελούν παύση.

Η έλλειψη που μπορεί να καθοριστεί ως *χρονική*, διακρίνεται σε τρεις διαφορετικές μορφές. Οι *ρητές* ελλείψεις προκύπτουν από κάποια ένδειξη του χρόνου που αποσιωπούν, άρα και συνίστανται από αυτή την ίδια. Οι *υπονοούμενες* ελλείψεις, δεν υπάρχουν μέσα στο κείμενο, αλλά ο αναγνώστης μπορούν να τις διαπιστώσουν από κάποιο κενό στο χρόνο ή από ασυνέχειες της αφήγησης. Οι *υποθετικές* ελλείψεις δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτές, ενώ κανείς τις αντιλαμβάνονται αρκετά αργότερα από μια ανάληψη.⁴⁶⁹ Τέλος οι *σκηνές*, στην περίπτωση της πλούστειας αφήγησης, με την χρονική τους βέβαια χροιά καταλαμβάνουν την πλειονότητα της αφήγησης μέσα από την εναλλαγή τους με τις περιλήψεις.⁴⁷⁰

⁴⁶⁷ Ο.π., Genette G., 2007, σελ. 151-153

⁴⁶⁸ Ο Genette επιλέγει να αναφερθεί κατά κύριο λόγο στην πλούστεια αφήγηση προκειμένου να τεκμηριώσει τις θέσεις του σχετικά με τις τέσσερις αυτές ταχύτητες της αφήγησης.

⁴⁶⁹ Ο.π., Genette, 2007, σελ. 172-176

⁴⁷⁰ Στο ίδιο, σελ. 176-179

Ερευνώντας τα στοιχεία της διάρκειας στα έργα της Ζέη, σίγουρα συναντάμε πληθώρα σκηνών, καθώς ένα κατεξοχήν χαρακτηριστικό της συγγραφικής της παραγωγής είναι η δράση. Πιο συγκεκριμένα, στο *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου* εντοπίζουμε πολλές σκηνές δράσεις που διαδέχονται η μια την άλλη. Έτσι από την απλή περιγραφή της ήσυχης ζωής του μικρού Πέτρου, οδηγούμαστε στην είσοδο των Γερμανών στην Αθήνα⁴⁷¹, στην ανύψωση της Γερμανικής σημαίας στην Ακρόπολη⁴⁷², τις αλλαγές που επέρχονται στη ζωή του σταδιακά, η συμμετοχή του στην αντίσταση⁴⁷³, αλλά και όλες οι εξελίξεις που ακολουθούν μέχρι το την απελευθέρωση της Ελλάδας. Αναφορικά με τη περίληψη στα πλαίσια του προσδιορισμού των ταχυτήτων της αφήγησης, στον *Ψεύτη παππού* εντοπίζονται κάποιες μικρού τύπου περιλήψεις στις οποίες συνοψίζονται οι ιστορίες του παππού σχετικά με την ζωή του στο Παρίσι⁴⁷⁴ και το ταξίδι του στην Αφρική⁴⁷⁵. Παρόλο που οι παύσεις δεν είναι ευδιάκριτες μέσα στην κυρίως αφήγηση, αφού συχνά συγχωνεύονται με αυτή, θα μπορούσαμε να αποτυπώσουμε κάποια σημεία στη *Μωβ ομπρέλα*, στα όποια ενδεχομένως γίνονται κάποια τύπου «διαλείμματα» στην αφήγηση. Έτσι παρατηρούμε ότι σε κάποια σημεία η αφηγήτρια σταματά τη ροή της αφήγησης και έπειτα προχωρά, υπερτονίζοντας αυτό το «σταμάτημα» με ένα μεγάλο διάστημα ανάμεσα σε συγκεκριμένες παραγράφους, γεγονός που εντοπίζεται σε όλο το αφήγημα. Ενδεικτικά: «Εγώ περίμενα πως κάποιο Σάββατο η Βίτω θα μου φανέρωνε όλα τα μυστικά. [...] Εκείνη την Κυριακή του Ιουλίου..»⁴⁷⁶, «Τι άθλο έκανε πάλι ο επαναστάτης μου;» [...] *Μένανε στο Παλαιό Φάληρο..*»⁴⁷⁷, « -Μη στέκεσαι πολύ κοντά στη φωτιά, της ψιθύρισα. [...] Όταν φύγαμε ήταν πολύ αργά..»⁴⁷⁸.

Στην ίδια κατηγορία του χρόνου της αφήγησης εντάσσεται και ο προσδιορισμός της αφηγηματικής συχνότητας ανάμεσα στο αφήγημα και στη διήγηση. Η παράμετρος αυτή έχει άμεση συνάρτηση με την έννοια της «επανάληψης» των γεγονότων της αφηγημένης ιστορίας και των αφηγηματικών εκφωνημάτων. Οι σχέσεις που προκύπτουν από αυτό το φαινόμενο μπορούν να μελετηθούν υπό το πρίσμα τεσσάρων τύπων. Ο πρώτος αφορά την περίπτωση μιας «μοναδικής αφήγησης αυτού που συνέβη μια μοναδική φορά», η οποία

⁴⁷¹ Ζέη Ά., *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ. 60

⁴⁷² Στο ίδιο, σελ. 63

⁴⁷³ Στο ίδιο, σελ. 111

⁴⁷⁴ Ζέη Ά., *Ο Ψεύτης παππούς*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σελ. 21-26

⁴⁷⁵ Στο ίδιο, σελ. 65

⁴⁷⁶ Ζέη Ά., *Η μωβ ομπρέλα*, Κέδρος, Αθήνα, 1995, σελ. 19

⁴⁷⁷ Στο ίδιο, σελ. 47

⁴⁷⁸ Στο ίδιο, σελ. 69

προσδιορίζεται με τον όρο *ενική* (*singulatif*) αφήγηση, εννοώντας την μοναδική σκηνή. Σε μια άλλη περίπτωση μπορεί να υπάρξει «*η αφήγηση ν φορές αυτού που συνέβη ν φορές*», όπου και πάλι η συχνότητα ανάμεσα στην αφήγηση και την ιστορία διατηρεί αυτή την μοναδικότητα που συναντήσαμε στον προηγούμενο τύπο. Εδώ η ενικότητα έγκειται στην ισότητα που προκύπτει από τους αριθμούς της μιας και της άλλης πλευράς. Επίσης μπορεί να υπάρξει και «*αφήγηση ν φορές αυτού που συνέβη μια φορά*», γεγονός που συναντάμε συχνά σε σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα. Στην περίπτωση αυτή τα εκφώνηματα που επαναλαμβάνονται μπορούν να ονομαστούν *επαναληπτική* (*répétitif*) αφήγηση, παρόλο που δεν προκύπτουν από την επανάληψη κάποιου γεγονότος. Τέλος, εντοπίζεται «*αφήγηση μία μόνη φορά (ή μάλλον: σε μία και μόνη φορά) αυτού που συνέβη ν φορές*», όπου με ένα και μόνο εκφώνημα αφήγησης συνοψίζονται οι πολλές και διαφορετικές περιπτώσεις του ίδιου γεγονότος. Εδώ ο τύπος αυτός ονομάζεται *θαμιστική* (*itératif*) αφήγηση, που συναντάται κυρίως στην γραμματική και σε λιγότερο βαθμό στη λογοτεχνία.⁴⁷⁹

Η τελευταία αυτή περίπτωση, καθώς αφορά την πολύπλοκη εξιστόρηση συμβάντων που διήρκησαν με κάποια θαμιστική ακολουθία αποτελούμενη από έναν αριθμό μονάδων, διέπεται από τρία γνωρίσματα. Το πρώτο ονομάζεται *καθορισμός* (*détermination*) και αφορά τον προσδιορισμό των διαχρονικών ορίων μιας ακολουθίας, το δεύτερο *ειδίκευση* (*spécification*), η οποία μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο σαφής και περισσότερο ή λιγότερο περίπλοκη και το τρίτο η *έκταση* (*extension*) που αφορά την διάρκεια και η οποία μπορεί να είναι πολύ ανίσχυρη.⁴⁸⁰ Φυσικά όλα τούτα συχνά συμβαίνουν με την εναλλαγή της θαμιστικής και της μοναδικής αφήγησης και την μετάβαση της αφήγησης από την μια προοπτική στην άλλη.⁴⁸¹

Διατρέχοντας το έργο της Ζέη εντοπίζουμε κάποιες αναφορές στις οποίες αξίζει να σταθούμε αν διερευνήσουμε σε αυτές την έννοια της συχνότητας. Για παράδειγμα, στο *Θείο Πλάτωνα* εντοπίζουμε την επανάληψη της αφηγήτριας σχετικά με το πόσο κακός είναι ο πόλεμος: «*Κι απάνω που πήγαιναν όλα καλά, άρχισε ο πόλεμος, ο πιο κακός απ' όλους.*»⁴⁸², «*Φταίει ο εμφύλιος πόλεμος, κι έχει δίκιο ο Ντιν-νταν-ντον να λέει πως είναι ο πιο κακός απ' όλους τους πολέμους*»⁴⁸³, «*Ο μπαμπάς και η μαμά λένε πως ο εμφύλιος είναι*

⁴⁷⁹ Ο.π., Genette G., 2007, σελ. 181-185

⁴⁸⁰ Στο ίδιο, σελ. 186-198

⁴⁸¹ Στο ίδιο, σελ. 213-214

⁴⁸² Ζέη Α., *Ο θείος Πλάτων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ. 28

⁴⁸³ Στο ίδιο, σελ. 42

ο πιο κακός...»⁴⁸⁴. Βλέπουμε λοιπόν ότι εδώ υπάρχει η συχνότητα του τύπου «αφήγηση ν φορές αυτού που συνέβη μια φορά», αφού επαναλαμβάνεται αρκετές φορές η άποψη αυτή που έχει διαμορφωθεί από ένα συμβάν που έγινε όμως μια φορά. Επιπρόσθετα, στο *Καπλάνι της βιτρίνας* εντοπίζουμε από την αρχή κιόλας κάποιες τέτοιες αναφορές. Οι μικρές ηρωίδες αναφέρονται στις βαρετές Κυριακές που περνούν την περίοδο του χειμώνα και στις οποίες κάνουν συγκεκριμένα πράγματα («*Η Κυριακή, τον χειμώνα, είναι η πιο βαρετή μέρα[.]Ο μπαμπάς και η μαμά τις Κυριακές, παίζουν χαρτιά[.]Έτσι μένουμε τα Κυριακάτικα απογεύματα, στο σπίτι, μόνες με τον παππού*»⁴⁸⁵) αλλά και για τις Πέμπτες που ήταν για αυτές αρκετά διασκεδαστικές («*..οι Πέμπτες είναι οι πιο διασκεδαστικές. Γιατί, κάθε Πέμπτη, δεχόταν επισκέψεις η θεία Δέσποινα.*»⁴⁸⁶). Στα δύο αυτά σημεία εντοπίζουμε την συχνότητα αφήγησης τύπου «αφήγηση μία μόνη φορά αυτού που συνέβη ν φορές», αφού οι αναφορές αυτές έγιναν μια φορά για συμβάντα που συνέβησαν επανειλημμένες φορές. Αντίστοιχα στοιχεία εντοπίζουμε και στον *Ψεύτη παππού*, όπου οι εμπειρίες του παππού από το Παρίσι, ενώ συνέβησαν μια φορά για ένα μεγάλο διάστημα αναφέρονται αρκετές φορές σε διάφορα σημεία της αφήγησης. Πιο συγκεκριμένα, πέρα από τις στιγμές που ο παππούς αναφέρεται στην ζωή του⁴⁸⁷, μιλάει και για την Αντίσταση των Ελλήνων στο Παρίσι για τη δικτατορία στην Ελλάδα⁴⁸⁸, ενώ δυο φορές αναφέρεται στο Μάη του '68 με τους μεγάλους συγγραφείς να γράφουν στο «Καφέ ντε φλόρ»⁴⁸⁹ και στα «χαμένα όνειρα» των εξεγερθέντων⁴⁹⁰. Εδώ μπορούμε να εντοπίσουμε μια συχνότητα αφήγησης του τύπου «αφήγηση ν φορές αυτού που συνέβη μια φορά», μιας και ο παππούς αναφέρεται αρκετές φορές σε γεγονότα που συνέβησαν μια φορά.

Η επόμενη διάκριση του Genette, είναι η έγκλιση/τρόπος, η οποία δείχνει να μην έχει εκ προοιμίου ξεκάθαρα χαρακτηριστικά. Αυτό προκύπτει από την ίδια την λειτουργία της αφήγησης να «μεταδίδει» γεγονότα, ενώ η έγκλιση που την στηρίζει δεν είναι άλλη από την οριστική. Η ικανότητα της *αφηγηματικής έγκλισης* έγκειται στο γεγονός ότι υπάρχει η δυνατότητα να «*διηγηθούμε σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό αυτό*

⁴⁸⁴ Στο ίδιο, σελ. 50

⁴⁸⁵ Ζέη Α., *Το Καπλάνι της βιτρίνας*, Κέδρος, Αθήνα, 1974, σελ. 7

⁴⁸⁶ Στο ίδιο, σελ. 14

⁴⁸⁷ Ζέη Α., *Ο Ψεύτης παππούς*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σελ. 21-22, 39

⁴⁸⁸ Στο ίδιο, σελ. 41

⁴⁸⁹ Στο ίδιο, σελ. 44

⁴⁹⁰ Στο ίδιο, σελ. 47-48

που διηγούμαστε και να το διηγηθούμε σύμφωνα με την τάδε ή δείνα οπτική γωνία». Η έγκλιση προσδιορίζεται από δυο σημαντικούς όρους, την απόσταση και την προοπτική.⁴⁹¹

Με το ζήτημα της απόστασης ασχολήθηκε κυρίως ο Πλάτωνας, κάνοντας διάκριση ανάμεσα στην διήγηση και την μίμηση. Ορίζει την διήγηση ως την αναπαράσταση ενός ή περισσοτέρων γεγονότων, πραγματικών ή φανταστικών διαμέσου του γραπτού λόγου. Από την άλλη ο Αριστοτέλης θεωρεί την διήγηση σαν έναν από τους δύο τρόπους της ποιητικής μίμησης, σε αντιδιαστολή με τον Πλάτωνα που στο ζήτημα της διάκρισης αναφέρεται στην άποψη του Σωκράτη να μην επιθυμεί να προσδώσει στην διήγηση κάποια μιμητική ιδιότητα. Παρατηρούνται λοιπόν δύο αντιθετικές απόψεις ως προς την σχέση διήγησης και μίμησης, οι οποίες συγκλίνουν στο κοινό σημείο, δηλαδή την αντιπαράθεση μεταξύ δραματικού και αφηγηματικού, εντοπίζοντας και οι δυο στο πρώτο την μιμητική λειτουργία σε μεγαλύτερο όμως βαθμό.⁴⁹² Μάλιστα ο Πλάτωνας εντοπίζει μια μορφή «μικτής» διήγησης, η οποία «μιμείται» μια ύλη μη ρηματική που πρέπει να απεικονίσει με έναν οποιονδήποτε τρόπο και μια ρηματική που αναπαριστάται μόνη της και που απλά πρέπει να την παραθέσει. Στην περίπτωση της ιστορικής διήγησης όπου ο ιστορικός-αφηγητής προσπαθεί να μεταφέρει πιστά τα ιστορικά δεδομένα, πρέπει να είναι προσεκτικός στην αλλαγή των τρόπων εκφοράς, σε αντιδιαστολή με ένα αφήγημα μερικώς ή ολικώς φανταστικό όπου χρησιμοποιούνται ρηματικά και μη ρηματικά περιεχόμενα, εξομαλύνοντας έτσι την διαφορά ανάμεσα στους δυο τύπους. Πάντως η διαδικασία του να φαντάζεσαι ενέργειες και ομιλίες διαφέρει κατά πολύ από την διαδικασία της διήγησης τους, με την πρώτη να αποτελεί -κατά τον Πλάτωνα- μια πραγματική πράξη εκφοράς όπου αναπόφευκτα επιλέγονται εκείνα τα ιστορικά στοιχεία που θα παραμείνουν ανάμεσα σε εκείνα που θα παραλειφθούν, ανάμεσα δηλαδή στις πάμπολλες πιθανές οπτικές γωνίες.⁴⁹³

Συμπερασματικά λοιπόν, φαίνεται πως η «απλή διήγηση» διατηρεί μια μεγαλύτερη απόσταση από ό,τι η μίμηση, αφού μεταφέρει λιγότερα και με τρόπο έμμεσο.⁴⁹⁴

Καθώς η ρηματική μίμηση είναι μια μίμηση του ρήματος, ο Genette αναγκάζεται να κάνει μια διάκριση ανάμεσα στην αφήγηση των γεγονότων και στην αφήγηση των λόγων. Η αφήγηση του γεγονότος με την έγκλιση που την συνοδεύει, εξακολουθεί να

⁴⁹¹ Ο.π., Genette G., 2007, σελ. 231-232

⁴⁹² Genette G., Marin L., Mathieu – Colas M., *Τα όρια της διήγησης*, μτφρ. Θεοδωροπούλου Έ., Καρδαμίτσα, 1987, Αθήνα, σελ. 15-20

⁴⁹³ Στο ίδιο, σελ. 22-23

⁴⁹⁴ Ο.π., Genette G., 2007, σελ. 233

είναι μια αφήγηση, μια δηλαδή μετατροπή του μη ρηματικού σε ρηματικό, οπότε και η μίμηση είναι πάντα «μια ψευδαίσθηση μιμήσεως». Από την άλλη, η αφήγηση λόγων μας κάνει να πιστεύουμε ότι είναι εκ προοιμίου καταδικασμένη σε αυτή τη μίμηση. Σε αυτή την περίπτωση ο λόγος μπορεί να είναι *αφηγηματοποιημένος* (ή *αφηγημένος*) όταν εκλαμβάνεται σαν ένα γεγονός μεταξύ πολλών άλλων, *μετατιθέμενος* όταν διακρίνεται από πλάγιο ύφος και σε εκείνο τον «μιμητικό» τύπο όπου ο αφηγητής προσποιείται ότι παραχωρεί το λόγο του σε ένα πρόσωπο που υπάρχει εντός του κειμένου. Πολλές φορές ξεπερνιούνται τα όρια αυτής της συνθήκης και ο λόγος αποδίδεται κατευθείαν στο πρόσωπο του κειμένου, δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο έναν «εσωτερικό μονόλογο», που μπορεί να ονομαστεί και *άμεσος λόγος*. Άλλες φορές πάλι χρησιμοποιείται ο ελεύθερος πλάγιος λόγος που προκαλεί μια σύγχυση μεταξύ αφηγητή και ενδοκειμενικού προσώπου, με τον τελευταίο να μιλά με την φωνή του αφηγητή. Τέλος εντοπίζεται ο «εξωτερικός λόγος» ή αλλιώς «διάλογος», στον οποίο παίρνουν μέρος παραπάνω από δυο πρόσωπα και γίνεται χρήση του ελεύθερου πλάγιου λόγου.⁴⁹⁵

Αναζητώντας τα στοιχεία αυτά στο έργο της Ζέη, θα λέγαμε ότι στο *Καπλάνι της βιτρίνας* λόγου χάρη, εντοπίζουμε σε πολλά σημεία τον αφηγηματοποιημένο (αφηγημένο) λόγο που προσδιόρισε ο Genette, ο οποίος εκτείνεται σε διάφορα σημεία του κειμένου δίνοντας μια σειρά γεγονότων μεταξύ πολλών άλλων. Ενδεικτικά, η αφηγήτρια μιλάει για την εποχή που πλησίαζε και θα πήγαιναν στην εξοχή με τις Κυριακές να γίνονται λιγότερο βαρετές, αφού πια τα παιδιά παρατηρούσαν τις βάρκες που περνούσαν. Σ' αυτό το κομμάτι της αφήγησης αποτυπώνονται λοιπόν τα βιώματά της Ζέη: «Έτσι περνούσαν οι μέρες και κόντευε ο καιρός, που θα φεύγαμε στην εξοχή[.]Βέβαια, στην εξοχή, ήτανε άλλο πράγμα: μπορούσαμε να μπούμε κι' εμείς στις βάρκες και να καθόμαστε στη πλώρη, με τα πόδια κρεμασμένα στο νερό. Μετρούσα, πώς είχαμε ακόμα δέκα μέρες για να φύγουμε (γιατί, κάθε χρόνο, φεύγαμε την ίδια ημερομηνία), όταν άκουσα τη μαμά να λέει της θείας Δέσποινας:...»⁴⁹⁶, το οποίο αποτελεί ένα καθαρά αφηγηματοποιημένο τμήμα. Αμέσως μετά από αυτό η αφηγήτρια μεταθέτει τον λόγο της στο πρόσωπο της μαμάς που μόλις ανέφερε, ώστε να συνεχιστεί η πλοκή της αφήγησης («...Δεν τις παίρνεις να φύγετε; Φέτος άρχισε πολύ νωρίς το καλοκαίρι»⁴⁹⁷). Προχωρώντας την αφήγηση, η αφηγήτρια αποδίδει το λόγο της απευθείας και εξ' ολοκλήρου στο πρόσωπο της μητέρας για να μιλήσει για την καταστροφή της Σμύρνης από τους Τούρκους («-Εκεί, - λέει, στα παράλια της

⁴⁹⁵Στο ίδιο, σελ. 240-252

⁴⁹⁶ Ζέη Α., *Το Καπλάνι της βιτρίνας*, Κέδρος, Αθήνα, 1974, σελ. 25

⁴⁹⁷Στο ίδιο, σελ. 25

Τουρκίας, ήτανε κάποτε μια πόλη Ελληνική, που τη λέγανε με το παράξενο όνομα Σμύρνη. Όταν ήτανε πόλεμος, οι Τούρκοι την κάψανε, πέρα ως πέρα, κι' η πολιτεία ερημώθηκε, Η φωτιά απλώθηκε ίσαμε τα δάση και τα βουνά. Ίσως, τότε, το καπλάνι να ξέφυγε τρομαγμένο, νάπεσε στη θάλασσα και να κολύπησε ως το νησί μας, Μήπως κι' οι άνθρωποι το ίδιο δεν κάνανε; Μπαίνανε στις βάρκες και τα καράβια και περνούσαν στο νησί μας για να σωθούν. Είχε γεμίσει η προκυμαία κόσμο, που δεν είχε που να πάει και ξημεροβραδουαζότανε στο δρόμο..»⁴⁹⁸). Στο συγκεκριμένο αφήγημα συναντάμε και μια μορφή «εξωτερικού λόγου» δηλαδή διαλόγου, όπου παίρνουν μέρος πάνω από δύο πρόσωπα. Έτσι αναφέρεται: «*Η Σταματίνα ανέβηκε στα δωμάτιό μας, να κλείσει τα παράθυρα. –Μύρισε, λέει, –βροχή. – Γιατί θα τον έπιαναν, μόλις έβγαινε από το βαπόρι; – της ρωτώ ψιθυριστά. –Σώπα, –απαντάει κι' έρχεται να καθήσει στο κρεβάτι μου. Η Μυρτώ μόλις την είδε τρύπωσε δίπλα μου. –Αλήθεια γιατί; –ρωτάει και κείνη. –Γιατί είναι δικτατορία και του Νίκου δεν του αρέσει. Γι' αυτό! Και σεις, θα κάνετε καλά, να μη ρωτάτε γιατί και γιατί. –Πως δεν πιάνουνε και τον παππού, που δεν αγαπάει κι αυτός τη δικτατορία; –ρώτησε η Μυρτώ. –Ο Νίκος είναι άλλο. –Τι άλλο; –ρωτούμε και οι δυό μαζί. –Είπα κι άλλο και τελείωσε, –ψευτοθύμωσε εκείνη.»⁴⁹⁹*

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να διερευνήσουμε στην κατηγορία της έγκλισης/τρόπου είναι η αφηγηματική *προοπτική* που αποτελεί τον δεύτερο τρόπο συστηματοποίησης της πληροφορίας που προκύπτει από μια «οπτική γωνία». Εδώ ο Genette εντοπίζει μια σύγχυση ανάμεσα στην *έγκλιση/τρόπο* και στη *φωνή*. Γι αυτό επιχειρεί ανάμεσα στις τόσες τυπολογίες που έχουν δοθεί για το ζήτημα, να παραθέσει και μια δικιά του, λαμβάνοντας όμως υπόψη τα στοιχεία έγκλισης/τρόπου και φωνής και χωρίς να θέσει αυτά τα δυο δεδομένα το ένα απέναντι από το άλλο σε μια κατάσταση σύγκρουσης.⁵⁰⁰ Ο πρώτος τύπος περιλαμβάνει αυτό που ονομάζεται «αφήγηση παντογνώστη αφηγητή»⁵⁰¹, το οποίο ο Todorov αναφέρει και ως Αφηγητής > Πρόσωπο, τον δεύτερο τύπο όπου Αφηγητής= Πρόσωπο και η αφήγηση γίνεται από μια οπτική

⁴⁹⁸ Στο ίδιο, σελ. 42

⁴⁹⁹ Στο ίδιο, σελ.83

⁵⁰⁰ Ο.π., Genette G., 2007, σελ. 256-260

⁵⁰¹ Σύμφωνα με την αγγλοσαξονική κριτική που αναφέρει ο Genette στο: Genette G., *Σχήματα III: Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*, Πατάκης, Αθήνα, 2007, σελ. 260

γωνία κατά κάποιο τρόπο περιορισμένη⁵⁰² και τον τρίτο τύπο όπου Αφηγητής < Πρόσωπο και η αφήγηση είναι «αντικειμενική», δηλαδή της μορφής «όραση απ' έξω»⁵⁰³.

Ο καθένας από τους τύπους αυτούς εκπροσωπεί και έναν τύπο *εστίασης*. Ο πρώτος συνδέεται με την μορφή της *μη εστιασμένης αφήγησης* ή *αφήγησης με μηδενική εστίαση*. Ο δεύτερος αντιπροσωπεύει την *εσωτερική εστίαση*, που μπορεί να είναι είτε σταθερή, είτε μεταβλητή ή και σταθερή. Ο τρίτος αφορά την αφήγηση με *εξωτερική εστίαση*. Ο καθορισμός των παραπάνω τυπολογιών δεν μπορεί να είναι απόλυτος, καθώς μπορεί μια εξωτερική εστίαση να εκληφθεί ως εσωτερική εστίαση ή μια μη εστιασμένη αφήγηση να αναλυθεί σαν πολύ-εστίαση.⁵⁰⁴ Ως εκ τούτου προκύπτει το θέμα των παραλλαγών της «οπτικής γωνίας», που στον τομέα αυτό της έγκλησης/τρόπου μπορεί να ονομαστεί και *αλλοίωση* με την έννοια των μεμονωμένων υπερβάσεων που δεν διαταράσσουν όμως την ενότητα του συνόλου. Η μια μορφή περιλαμβάνει την *παράλειψη* (*paralipse*), την προσκείμενη δηλαδή αποσιώπηση και η άλλη την *παράληψη* (*paralepse*), όπου μια πληροφορία λαμβάνεται και δίνεται ενώ θα έπρεπε να εγκαταλειφθεί.⁵⁰⁵

Οι διαπιστώσεις αυτές μπορούν να εντοπιστούν και στο έργο της Ζέη, αφού σε αυτό διακρίνονται οι τυπολογίες των σχέσεων μεταξύ αφηγητή και προσώπων αλλά και οι διάφοροι τύποι εστίασης. Για παράδειγμα στο *Θείο Πλάτωνα*, το γαϊδουράκι παίρνει με πολύ ευφάνταστο τρόπο το ρόλο του αφηγητή και πάνω στη δική του φωνή εξυφαίνεται όλη η αφήγηση. Ωστόσο, η συγγραφέας φροντίζει σε κάποια σημεία να γνωστοποιήσει στον αναγνώστη τη παρουσία της, ακολουθώντας το σχήμα Αφηγητής > Πρόσωπο. Χαρακτηριστικά λοιπόν, η συγγραφέας αποκαλύπτεται: «—Πολύ αστείο γαϊδουράκι, λέει, σε κοιτάζει θαρρείς κι είναι ολοζώντανο. —Ναι, κουνάει το κεφάλι της η Μπαμπούσκα, ώρες ώρες νομίζω πως θέλει να μου μιλήσει. Αλήθεια ήτανε! Θα 'θελα πάρα πολύ να πιάσω κουβεντούλα με την Μπαμπούσκα και τον Βαλόντια. Μα είπαμε, δε γίνεται. Έτσι είναι φτιαγμένη η ιστορία μου· να μπορώ να μιλώ μονάχα με τα παιδιά.»⁵⁰⁶ Στην περίπτωση του έργου *Το Καπλάνι της βιτρίνας* διαπιστώνουμε πολλά αυτοβιογραφικά στοιχεία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις ομοιότητες που παρατηρούμε με το έργο *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο*, αναφορικά με τη ζωή της συγγραφέα και τα

⁵⁰² Αναφορά του Genette δανεισμένη από τον Rouillon στο: Genette G., *Σχήματα III: Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*, Πατάκης, Αθήνα, 2007, σελ. 260

⁵⁰³ Στο ίδιο, σελ. 260

⁵⁰⁴ Ο.π., Genette G., 2007, σελ. 260-266

⁵⁰⁵ Στο ίδιο, σελ. 266-267

⁵⁰⁶ Ζέη Α., *Ο θείος Πλάτων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ. 80

βιώματά της στη Σάμο⁵⁰⁷. Με αυτή την παραδοχή, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι σε κάποια σημεία της αφήγησης στο *Καπλάνι της βιτρίνας*, τα λόγια της Μέλιας ταυτίζονται με αυτά της συγγραφέα, υπακούοντας στον τύπο Αφηγητής=Πρόσωπο. Πιο συγκεκριμένα, στο σημείο όπου η Μέλια περιγράφει τα οικογενειακά της πρόσωπα, δηλαδή τον αυστηρό πατέρα («*Είμασταν πια έτοιμοι να ξεκινήσουμε για το Λαμαγάρι και, την παραμονή το βράδυ, ο μπαμπάς μας φώναζε, να μας πει τις δέκα εντολές, όπως λέγαμε με τη Μυρτώ. Κάθε χρόνο μας έλεγε τα ίδια και τα είχαμε μάθει πια απέξω[.]Εμείς τις ακούγαμε και λέγαμε: Ναι μπαμπά. Μα, σα φτάναμε στο Λαμαγάρι, τα ξεχνούσαμε όλα αυτά τα «Μην», που ήθελε ο μπαμπάς!»*)⁵⁰⁸ και για το σπίτι στο Λαμαγάρι («*Εχομε όμως τον Πύργο μας στο Λαμαγάρι, γιατί, κάποτε, πριν πολλά χρόνια, ο μπαμπάς του παπού είχε αποθήκες, μα τις πούλησε, για να σπουδάσει ο παπούς και να αγοράσει τους Αρχαίους του.*»⁵⁰⁹) εντοπίζουμε ομοιότητες με αντίστοιχες αναφορές της συγγραφέα στο αυτοβιογραφικό έργο της για τον πατέρα («*Του μπαμπά δεν του άρεσε η θάλασσα, έμπαινε μέσα ως το γόνατο, δεν του άρεσε ο ήλιος –δεν προφταίναμε να βγούμε από το νερό κι ήθελε να φύγουμε[.]Με τον μπαμπά, το νερό ως τον αστράγαλο. Μα είναι ζωή αυτή![.]Μόνες μας στο σπίτι με τον μπαμπά που έχει κι από πάνω άδεια είναι ό,τι χειρότερο μπορεί να μα συμβεί.*»)⁵¹⁰, αλλά και για το σπίτι στη Σάμο («*Λίγο πιο πάνω από το σπίτι μας, ανάμεσα στα ψηλά πεύκα, ήτανε το πυργάκι, το βασίλειο του παππού.*»)⁵¹¹. Τέλος, στο αφήγημα *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, εντοπίζουμε σε κάποια από τα λόγια της ηρωίδας το σχήμα Αφηγητής<Πρόσωπο, αφού στο κείμενο αυτό φαίνεται πως η αφηγήτρια ταυτίζεται περισσότερο με την γιαγιά. Έτσι για παράδειγμα όταν η Κωνσταντίνα αναφέρεται στη γιαγιά της λέει: «*Αύριο, λοιπόν, θα της τη φέρω πρωί πρωί και θα της πω ακόμα: «Φάρμουρ, ξέρω ποιος κατέβασε τη γερμανική σημαία από την Ακρόπολη»,*⁵¹² δείχνοντας πως ξέρει πολλά περισσότερα από την γιαγιά της, η οποία ξεκάθαρα εκπροσωπεί την γενιά της συγγραφέα, την γενιά δηλαδή του πολέμου.

Φυσικά σημαντικό ζήτημα αποτελεί και «η χρήση του πρώτου προσώπου», όπου το πρόσωπο του αφηγητή και του ήρωα ταυτίζονται. Όμως στην περίπτωση του αυτοβιογραφικού αφηγητή μπορεί με μεγαλύτερη ευκολία να μιλήσει για τον ίδιο του τον εαυτό μιας και υπάρχει άμεση ταύτιση με τον ήρωα, απ' ότι βέβαια σε μια τριτοπρόσωπη

⁵⁰⁷ Ζέη Α., *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013, σελ. 16

⁵⁰⁸ Ζέη Α., *Το Καπλάνι της βιτρίνας*, Κέδρος, Αθήνα, 1974, σελ. 29

⁵⁰⁹ Στο ίδιο, σελ. 28

⁵¹⁰ Ζέη Α., *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013, σελ. 48, 53

⁵¹¹ Στο ίδιο, σελ. 14

⁵¹² Ζέη Α., *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011, σελ. 70

αφήγηση. Εκεί ο αφηγητής πρέπει να σεβαστεί την εστίαση που έχει άμεση συνάρτηση με την τωρινή του πληροφόρηση ως αφηγητή και όχι την προγενέστερή του ως ήρωα. Συχνά λοιπόν ο αφηγητής επιλέγει να χρησιμοποιήσει την παράλειψη προκειμένου ο ήρωας να διατηρεί τα δεδομένα τη στιγμή της δράσης, καταργώντας όλα εκείνα τα ουσιώδη που κατοχυρώνει στη συνέχεια. Μάλιστα υπάρχουν στιγμές που ο αυτοβιογραφικός αφηγητής αναφέρεται σε συμβάντα που παραμένουν ακόμα άγνωστα στον ήρωα, ενώ δεν θεωρεί ότι χρειάζεται να καθυστερήσει να αναφερθεί σε αυτά έως ότου γίνουν γνωστά σε αυτόν. Έτσι έχουμε από τη μια την ενημέρωση του ήρωα και έναν παντογνώστη αφηγητή και από την άλλη την πληροφόρηση του αφηγητή, γεγονός που στα πλαίσια της κριτικής αμφισβητείται σχετικά με το κατά πόσο αυτές οι πληροφορίες είναι χρήσιμες, αλλά όχι αναφορικά με την νομιμότητα και την αληθοφάνειά τους μέσα σε αυτή την αυτοβιογραφικού τύπου αφήγηση.⁵¹³

Τέλος ο μελετητής διακρίνει την φωνή, η οποία συνίσταται από τον προσδιορισμό της αφηγηματικής βαθμίδας. Υπό το πρίσμα αυτό, η φωνή εκλαμβάνεται ως η «προοπτική» της ρηματικής δράσης σε συνάρτηση πάντα με τις σχέσεις που έχει αναπτύξει με το υποκείμενο, το οποίο σαφώς δεν δρα ή δεν υφίσταται δράση αλλά μεταβιβάζει αυτή και όσα παίρνουν μέρος σε αυτή την αφηγηματική ενέργεια. Δυσκολία βέβαια εντοπίζεται στην ανάλυση της παραγωγικής βαθμίδας του λόγου της αφήγησης που ο Genette ονομάζει *αφηγηματική πράξη* σχετικά με την ιδιομορφία της, αφού η *εκφώνηση* της αφήγησης οριοθετείται από την «οπτική γωνία» και η αφηγηματική βαθμίδα ταυτίζεται με την βαθμίδα της «γραφής». Στην περίπτωση της αφήγησης ιστορικού περιεχομένου ή της αληθινής αυτοβιογραφικής αφήγησης όπου ο αφηγητής είναι ένας φανταστικός ρόλος, ο εν λόγω δισταγμός είναι θεμιτός επειδή η υποθετική αφηγηματική κατάσταση διαφέρει από την ίδια την πράξη της αφήγησης. Η κατάσταση της αφήγησης δεν μπορεί να μελετηθεί αν δεν αναλυθούν οι στενές σχέσεις ανάμεσα στο χρόνο της αφήγησης, στο αφηγηματικό επίπεδο και στο «πρόσωπο», όπως αυτό περιγράφεται από την διασύνδεση μεταξύ του αφηγητή, των αποδεκτών του και της ιστορίας που εκείνος αφηγείται.⁵¹⁴

Ο χρονικός προσδιορισμός της βαθμίδας της αφήγησης συνδέεται με την θέση που κατέχει και η οποία οριοθετεί τη σχέση της με την ιστορία. Το σίγουρο είναι ότι η αφηγηματική πράξη είναι μεταγενέστερη αναφορικά με το γεγονός που αφηγείται. Έτσι

⁵¹³Στο ίδιο, σελ. 270-278

⁵¹⁴Στο ίδιο, σελ. 285-288

διακρίνονται τέσσερις τύποι αφήγησης σχετικά με την χρονική οπτική: η υστερόχρονη, όπου η αφήγηση γίνεται σε παρελθοντικό χρόνο, η προτερόχρονη που γίνεται στο μέλλοντα και κάποιες φορές στον ενεστώτα, η ταυτόχρονη που γίνεται σε ενεστώτα και την παρεμβλλόμενη που γίνεται μεταξύ των διαφόρων στιγμών της δράσης. Ξεκινώντας από τον τελευταίο, ο μελετητής διευκρινίζει ότι είναι ο πιο πολύπλοκος μιας και η αφήγηση εκτυλίσσεται σε πολλές βαθμίδες, όπου η ιστορία και η αφήγηση διαπλέκονται σε τέτοιο βαθμό που η μια να αντιδρά πάνω στην άλλη, περίπτωση που συναντάμε κυρίως στην επιστολογραφία. Η ταυτόχρονη αφήγηση αποτελεί τον πιο απλουστευμένο τύπο, γεγονός που προκύπτει από την αυστηρά προσδιορισμένη σχέση ανάμεσα στην ιστορία και στην αφήγηση. Η προτερόχρονη παρουσιάζει μια πιο αδύναμη εμφάνιση στη λογοτεχνία με κάποια παραδείγματα να τοποθετούν την αφηγηματική βαθμίδα μεταγενέστερα από την ιστορία. Τέλος, η υστερόχρονη κατέχει τα πρωτεία στο σύνολο των αφηγημάτων, γεγονός που προκύπτει από την χρήση του παρελθοντικού χρόνου και που δημιουργεί την απόσταση ανάμεσα στην αφήγηση και την ιστορία.⁵¹⁵

Για παράδειγμα, στον *Ψεύτη παππού*, οι ιστορίες του παππού από το Παρίσι διαμορφώνουν μια υστερόχρονη αφήγηση, αφού τα γεγονότα που περιγράφουν εντοπίζονται σε παρελθοντικό χρόνο. Στη *Μωβ ομπρέλα* μπορούμε να διακρίνουμε ορισμένα σημεία όπου η αφήγηση αναφέρεται στο μέλλον, δημιουργώντας μια προτερόχρονη αφήγηση («*Τ' απογευματάκι, ψάχτε στα βραχάκια, πίσω από το θρόνο. Ανοίξτε τα μύδια που θα βρείτε εκεί. Το καπλάνι*»⁵¹⁶ και «*-Δε θάρθει η Άρτεμη σήμερα, - λέω στη Μυρτώ, που κάθεται μαζί μου, στη τζαμωτή και κυττάμε το αφρισμένο πέλαγος. - Ούτε ο Νώλης θάρθει, -συνέχισα και κύτταζα τη βροχή, που είχε αρχίσει κιόλας να χτυπάει στα τζάμια. Σκέφτηκα πως ο Νίκος θα περίμενε άδικα το κουτί από τα τσιγάρα κι άθελά μου μου ξέφυγε δυνατά...*»⁵¹⁷). Η ταυτόχρονη αφήγηση, καθώς είναι ο πιο συχνός και απλός τρόπος, εντοπίζεται σε μεγάλο βαθμό στη πλειονότητα των αφηγημάτων. Ενδεικτικά εντοπίζουμε στο αφήγημα *Κοντά στις ράγιες*, την ηρωίδα Σασένκα να αναφέρει στον παροντικό χρόνο της αφήγησης: «*Εγώ πίνω σιγά σιγά το τσάι μου, και θα 'θελα να του πω να μου πει από τώρα γιατί, Θεέ μου, είναι τόσα πολλά που θέλω να μου πούνε σα μεγαλώσω, που δε θα προφτάσουνε ή θα τα ξεχάσουνε ως τότε.*»⁵¹⁸

⁵¹⁵ Στο ίδιο , σελ. 288-294

⁵¹⁶ Ζέη Ά., *Το Καπλάνι της βιτρίνας*, Κέδρος, Αθήνα, 1974, σελ. 75

⁵¹⁷ Στο ίδιο, σελ. 130-131

⁵¹⁸ Ζέη Ά., *Κοντά στις ράγιες*, Κέδρος, Αθήνα, 1992, σελ.91

Αναφορικά με τα αφηγηματικά επίπεδα και τις διαφορές που εντοπίζει σε αυτά, ο Genette αναφέρει ότι «κάθε γεγονός αφηγημένο μέσα σ' ένα αφήγημα βρίσκεται σε ένα διηγητικό επίπεδο αμέσως ανώτερο εκείνου στο οποίο τοποθετείται η αφηγηματική πράξη που παράγει αυτό το αφήγημα». Έτσι γενικότερα διακρίνεται ένα πρώτο εξωδιηγητικό επίπεδο, ένα δεύτερο διηγητικό ή ενδοδιηγητικό και ένα μεταδιηγητικό.⁵¹⁹ Κατ' αυτό τον τρόπο η αφηγηματική βαθμίδα της αφήγησης πρώτου βαθμού είναι εκ προοιμίου εξωδιηγητική, ενώ η αντίστοιχη (μεταδιηγητική) της αφήγησης δευτέρου βαθμού είναι διηγητική.⁵²⁰ Η μεταδιηγητική αφήγηση μπορεί να αναπτύξει κάποιας μορφής σχέση με την πρώτου επιπέδου αφήγηση στην οποία εντάσσεται. Μπορεί δηλαδή ανάμεσα στην μεταδιήγηση και στην διήγηση να αναπτυχθεί μια αιτιακή σχέση, η οποία και θα δώσει στη δευτέρου βαθμού αφήγηση μια λειτουργία «εξηγητική». Επίσης, μπορεί να δημιουργηθεί μια θεματική σχέση, από την οποία όμως δεν προκύπτει κάποια σύνδεση αντίθεσης ή αναλογία μεταξύ της διήγησης και της μεταδιήγησης. Τέλος είναι πιθανό να μην διαμορφωθεί καμία σχέση ανάμεσα στα επίπεδα, με την διήγηση να ολοκληρώνει τον ρόλο της ασχέτως με το μεταδιηγητικό περιεχόμενο.⁵²¹

Ως προς το πρόσωπο, ο μελετητής δεν αποδέχεται την απλό χαρακτηρισμό της αφήγησης σε πρωτοπρόσωπη ή τριτοπρόσωπη, αλλά προχωρά στο διαχωρισμό εκείνο που θα επιτρέψει στον αφηγητή μέσα από το πρώτο πρόσωπο να προσδιορίσει τα υπόλοιπα πρόσωπά του. Έτσι διακρίνει έναν πρώτο τύπο όπου ο αφηγητής λείπει από την ιστορία που αφηγείται και ονομάζεται *ετεροδιηγητικός* και έναν δεύτερο τύπο που ο αφηγητής είναι παρών στην αφήγηση συμμετέχοντας στην ιστορία και ονομάζεται *ομοδιηγητικός*. Σε ένα συνδυασμό των αφηγηματικών επιπέδων και των παραπάνω τύπων προκύπτουν ο εξωδιηγητικός-ετεροδιηγητικός αφηγητής, ο εξωδιηγητικός-ομοδιηγητικός, ο ενδοδιηγητικός-ετεροδιηγητικός και ο ενδοδιηγητικός-ομοδιηγητικός.

Αναζητώντας τα στοιχεία αυτά της φωνής στα έργα της Ζέη εντοπίζουμε ότι για ακόμα μια φορά στον *Ψεύτη παππού*, οι αναφορές του παππού στα γεγονότα της δικτατορίας και της αντίστασης προδίδουν την ύπαρξη του εξωδιηγητικού-ετεροδιηγητικού αφηγητή, καθώς ο αφήγηση στο σημείο αυτό είναι πρώτου βαθμού και η αφηγήτρια «έξω» από την ιστορία. Στην περίπτωση πάλι του *Καπλανιού της βιτρίνας*, τα λόγια της μικρής Μέλιας αποτελούν την περίπτωση όπου ο αφηγητής είναι

⁵¹⁹ Ο.π., Genette G., 2007, σελ. 302-303

⁵²⁰ Στο ίδιο, σελ. 403

⁵²¹ Στο ίδιο, σελ. 306-308

εξωδιηγητικός-ομοδιηγητικός, αφού αφηγήτρια παίρνει μέρος σε αυτή την πρώτου βαθμού αφήγηση. Επιπρόσθετα, στο ίδιο αφήγημα μπορεί να ανιχνευτεί και ο επόμενος τύπος του ενδοδιηγητικού-ετεροδιηγητικού αφηγητή. Για παράδειγμα ο Νίκος που εμπνέει τόσο έντονα την παρέα των παιδιών και είναι ένα δευτερεύον πρόσωπο της αφήγησης, αποτελεί ένα χαρακτήρα που ανήκει στην αφήγηση του δευτέρου βαθμού, αλλά στην περίπτωση αυτή η αφηγήτρια δεν είναι παρούσα στην ιστορία που αφηγείται. Τέλος ο θεός Πλάτων του ομώνυμου έργου, είναι και εδώ ένα πρόσωπο δευτερεύον της αφήγησης που βρίσκεται όμως στον τύπο του ενδοδιηγητικού-ετεροδιηγητικού, μιας και συμμετέχει ενεργά στην ιστορία της αφήγησης.

Εστιάζοντας στα βασικά στοιχεία που δομούν γενικότερα το πρόσωπο μιας αφήγησης, μπορούμε να μιλήσουμε για τον ήρωα/αφηγητή, τις λειτουργίες που επιτελεί ο αφηγητής και τον αποδέκτη. Στην περίπτωση των αυτοβιογραφικών αφηγημάτων, συχνά ο λόγος του ήρωα έρχεται σε σύγκρουση με τον λόγο του αφηγητή, καθώς ο αφηγητής γνωρίζει περισσότερα από τον ήρωα και σε σχεδόν απόλυτο βαθμό, με τον τελευταίο να προσεγγίζει βέβαια την αλήθεια την στιγμή που βρίσκεται πιο μακριά από αυτή. Όσον αφορά τις λειτουργίες του αφηγητή, διακρίνονται στην *αφηγηματική λειτουργία* που σχετίζεται με την ιστορία και από την οποία δεν μπορεί να απαλλαγεί ο αφηγητής, στην *οργανωτική λειτουργία* που αφορά το κείμενο και ο αφηγητής αναλαμβάνει το ρόλο της οργάνωσης του λόγου, στην *επικοινωνιακή λειτουργία* που αφορά την αφηγηματική κατάσταση και όπου συμπλέκονται ο αφηγητής και ο ίδιος ο δέκτης, στην *μαρτυρική ή πιστοποιητική λειτουργία* που ο αφηγητής με τρόπο «συναισθηματικό» αναφέρεται στην σχέση του με την ιστορία υπογραμμίζοντας ενδεχομένως την πηγή των πληροφοριών του ή τον βαθμό της ακρίβειας των αναμνήσεων του και τέλος την *ιδεολογική λειτουργία*, με τις πληροφορίες αυτές να έχουν και έναν άμεσα διδακτικό σκοπό.⁵²² Εν κατακλείδι, ο αποδέκτης αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα της αφηγηματικής κατάστασης που τοποθετείται σε ένα διηγητικό επίπεδο και δεν ταυτίζεται με τον αφηγητή. Ο ενδοδιηγητικός αφηγητής συμβαδίζει σε έναν ενδοδιηγητικό αποδέκτη και ο εξωδιηγητικός αφηγητής με έναν εξωδιηγητικό αποδέκτη που συχνά ταυτίζεται με τον υπονοούμενο αναγνώστη.⁵²³

Σαφώς στα έργα της Ζέη μπορούμε να διακρίνουμε όλα αυτά τα στοιχεία σχετικά με τον ήρωα, τον αφηγητή και τον αποδέκτη. Ιδιαίτερα διαπιστώνουμε ομοιότητες

⁵²² Στο ίδιο, σελ. 329-336

⁵²³ Στο ίδιο, σελ. 337

αναφορικά με αυτοβιογραφικό αφήγημα και την σύγκρουση των λόγων αφηγητή και ήρωα. Βέβαια εντοπίζουμε και όλες τις λειτουργίες του αφηγητή, με επικρατέστερες την μαρτυρική ή πιστοποιητική λειτουργία, αφού έντονα διαφαίνεται η συναισθηματική διασύνδεση της συγγραφέα με τα ιστορικά γεγονότα που περιγράφει και την ιδεολογική λειτουργία, όπου οι αναφορές αυτές έχουν έναν έντονα διδακτικό χαρακτήρα. Σχετικά με τον αποδέκτη, θα λέγαμε ότι και στην περίπτωση αυτή παίζει ρόλο καταλυτικό στην γενικότερη αφηγηματική κατάσταση, ιδίως αν αναλογιστούμε ότι ο κύριος αποδέκτης των έργων της Ζέη είναι το παιδικό αναγνωστικό κοινό.

Σε κάθε περίπτωση, η καταληκτική πρόταση: *«Στη πραγματικότητα, κάθε αναγνώστης, όταν διαβάζει, είναι ο αναγνώστης του εαυτού του»*, συμπυκνώνει όλη τη σκέψη του Genette τόσο για το ίδιο το αφήγημα, όσο και για τον αναγνώστη/αποδέκτη του.⁵²⁴ Γενικότερα, η μελέτη του Genette αποτυπώνει μια ουσιαστική διερεύνηση των βασικότερων πυλώνων της αφήγησης. Η θεωρητική αυτή αναζήτηση είναι αναγκαία ώστε να μπορέσουμε να διαλευκάνουμε τα σημεία εκείνα πάνω στα οποία στηρίχτηκε η αφηγηματική προσπάθεια της συγγραφέα που μελετάμε. Κατ' αυτό τον τρόπο θα μπορέσουμε να εισέλθουμε στον τρόπο σκέψης και γραφής της και να κατανοήσουμε τα στοιχεία που διέπουν την δεινή συγγραφική της ικανότητα.

4.3 Θεωρίες πρόσληψης και επαναξιολόγηση

4.3.1 Η θεωρία της πρόσληψης

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στη θεωρία της πρόσληψης όπως της οριοθέτησε ο Hans Robert Jauss. Παράλληλα με τη μελέτη της θεωρίας του θα σχολιαστούν και οι βασικοί παράμετροι που την απαρτίζουν. Έπειτα θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τα θεωρητικά αυτά σχήματα στα έργα της Ζέη, επαναξιολογώντας τόσο τα ίδια τα έργα όσο και τις θεωρίες αυτές.

Ο Hans Robert Jauss αποτελεί μεταξύ άλλων έναν σημαντικό εκπρόσωπο της λεγόμενης σχολής της «Αισθητικής Πρόσληψης» ή «Σχολής της Κωνσταντίας», στα πλαίσια της οποίας διερευνήθηκε εκτενώς η ιστορική διάσταση των λογοτεχνικών κειμένων με επίκεντρο ουσιώδη ζητήματα της Ιστορίας της λογοτεχνίας, όπως η

⁵²⁴ Στο ίδιο, σελ. 339

αισθητική πρόσληψη ενός λογοτεχνικού έργου από αναγνώστες που ανήκουν σε διαφορετικές εποχές ή έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.⁵²⁵

Ο Jauss ξεκινά τη μελέτη του κάνοντας την διαπίστωση ότι η Ιστορία της λογοτεχνίας έχει χάσει την υπόληψή της, γεγονός που διαφαίνεται σε όλο τον επιστημονικό κλάδο. Αναφέρεται στο γεγονός ότι η μελέτη της έχει παραμεριστεί στη γερμανική μέση εκπαίδευση, στους πανεπιστημιακούς οδηγούς σπουδών και γενικότερα στην επιστημονική παραγωγή. Μάλιστα θεωρεί ότι η ιστορία της λογοτεχνίας δεν μπορεί να μελετά μόνο τους βίους και τα έργα των λογοτεχνών, καθώς έτσι δεν μπορεί να αναδειχθεί η ποιότητα και η αξία ενός λογοτεχνικού έργου. Αντιθέτως, δίνει βάση στην αντικειμενικότητα, ενώ θεωρεί σημαντική και την μελέτη και άλλων παραμέτρων όπως της επίδρασης, της πρόσληψης και της υστεροφημίας.⁵²⁶

Έτσι ο Jauss στα τέλη της δεκαετίας του '60 αντιλαμβάνεται την ανάγκη για μια αλλαγή «Παραδείγματος» στη λογοτεχνική θεωρία, θέλοντας να καθορίσει εκ νέου το ζήτημα του ιστορικού προσδιορισμού, όπως αυτό επιτυγχάνεται με την παραγωγή και την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων κατά τη διάρκεια της μελέτης τους.⁵²⁷ Λαμβάνοντας υπόψη του τις απαιτήσεις που πρέπει να καλύψει το «Παράδειγμα» αυτό, αλλά και τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας που πρέπει να ξεπεράσει, ο θεωρητικός διευκρινίζει τρεις μεθοδολογικές προϋποθέσεις: την αισθητική/μορφική προσέγγιση μέσω της ιστορικής ανάλυσης και με κατεύθυνση την πρόσληψη του έργου, την συσχέτιση των δομικών με τις ερμηνευτικές μεθόδους και την αναζήτηση μιας αισθητικής θεωρίας της εντύπωσης (Wirkung) και μιας νέας ρητορικής όπου θα διερευνάται στον ίδιο βαθμό τόσο η υψηλού όσο και η χαμηλού επιπέδου λογοτεχνία.⁵²⁸

Ο Jauss αντιλαμβάνεται μια πρόκληση στις γραμματολογικές σπουδές στην ενασχόλησή τους με το πρόβλημα της ιστορίας της λογοτεχνίας. Διαπιστώνει ότι τόσο η μαρξιστική αισθητική, όσο και ο φορμαλιστική σχολή αποτυγχάνουν να εστιάσουν στον χαρακτηριστικό -για την ιστορική και αισθητική γνώση- ρόλο του αναγνώστη, εκείνου δηλαδή του αποδέκτη στον οποίο απευθύνεται εξ αρχής το κείμενο. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτό το γεγονός ο θεωρητικός προτείνει την διεύρυνση του κλειστού κύκλου της αισθητικής παραγωγής ώστε να συμπεριλάβει την *αισθητική της πρόσληψης*

⁵²⁵ Παπαντωνάκης Γ., Αθανασιάδης Η., Καπλάνογλου Μ., Πολίτης Δ., *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία*, Τόπος, Αθήνα, 2010, σελ. 77

⁵²⁶ Jauss H. R., *Η θεωρία της πρόσληψης: Τρία μελετήματα*, Εστία, Αθήνα, 1995, σελ. 25-28

⁵²⁷ Ό.π., Παπαντωνάκης Γ., Αθανασιάδης Η., Καπλάνογλου Μ., Πολίτης Δ., 2010, σελ. 77

⁵²⁸ Holub R. C., *Θεωρία της πρόσληψης: Μια κριτική εισαγωγή*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004, σελ. 6

και να κατανοηθεί η ιστορική διαδοχή των λογοτεχνικών έργων ως συνεκτικός κρίκος της ιστορίας της λογοτεχνίας. Η προσπάθεια του λοιπόν έγκειται στο γεφύρωμα του χάσματος μεταξύ λογοτεχνίας και ιστορίας, αφού η μεταξύ τους σχέση περικλείει μια διάσταση αισθητική και ιστορική.⁵²⁹

Η ιστορία της λογοτεχνίας είναι μια διαδικασία αισθητικής πρόσληψης και παραγωγής, η οποία συμβαίνει με την επικαιροποίηση των λογοτεχνικών κειμένων από τον αναγνώστη που τα διαβάζει, τον κριτικό και τον συγγραφέα που συνεχίζει την εν λόγω παραγωγή. Φυσικά η δυναμικότητα στη συνοχή της λογοτεχνίας γίνεται αντιληπτή με βάση το *ορίζοντα προσδοκιών* της λογοτεχνικής εμπειρίας τόσο των σύγχρονων και μεταγενέστερων αναγνωστών, όσο και των κριτικών ή συγγραφέων. Προκειμένου λοιπόν να προσεγγίσουμε αυτόν τον ορίζοντα προσδοκιών, πρέπει να μελετήσουμε την ιστορία της λογοτεχνίας λαμβάνοντας υπόψη και την ιδιόμορφη ιστορικότητά της.⁵³⁰

Η ερμηνευτική πρόσληψη ενός έργου χρειάζεται την εμπειρία της αισθητικής αντίληψης, αφού για να διερευνήσουμε την υποκειμενικότητα της ερμηνείας και του γούστου διαφορετικών μεταξύ τους αναγνωστών και αυτό να έχει κάποιο νόημα, πρέπει να έχουμε ορίσει πρωτύτερα τον διωποκειμενικό ορίζοντα κατανόησης που επιδρά στο κείμενο. Σαφώς ο τρόπος με τον οποίο ένα λογοτέχνημα ικανοποιεί, ξεπερνά, απογοητεύει ή έρχεται σε σύγκρουση με τις προσδοκίες του πρώτου κοινού με το οποίο έρχεται σε επαφή όταν εμφανίζεται, αποτελεί κριτήριο για να προσδιορίσουμε την αισθητική του αξία. Η παρέκκλιση μεταξύ του ορίζοντα προσδοκιών και του έργου, δηλαδή μεταξύ της οικείας προηγούμενης αισθητικής εμπειρίας και της «μεταβολής του ορίζοντα» που ζητά η πρόσληψη του νέου έργου, είναι δυνατόν να ορίσει σύμφωνα και με την αισθητική της πρόσληψης την καλλιτεχνικό γνώρισμα του λογοτεχνικού έργου.⁵³¹

Γενικότερα θα λέγαμε ότι καθώς η αισθητική της πρόσληψης ανάγεται σε θεωρία της λογοτεχνικής επικοινωνίας, ο όρος *πρόσληψη* παίρνει μια διττή σημασία, περικλείοντας τόσο την οικειοποίηση όσο και την ανταλλαγή. Μάλιστα η πρόσληψη σαν όρος αισθητικής έχει παθητική και ενεργητική σημασία. Η πράξη δηλαδή της πρόσληψης της τέχνης ενσωματώνει την επίδραση που ορίζεται από το έργο και τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης το αποδέχεται. Στην περίπτωση που ο αναγνώστης θα «απαντήσει» σε ένα έργο δημιουργώντας ένα άλλο, τότε ολοκληρώνεται ο επικοινωνιακός κύκλος της ιστορίας της λογοτεχνίας, αφού ο εν λόγω παραγωγός προτού αρχίσει να γράφει είναι ήδη

⁵²⁹ Ο.π., Jauss H. R., 1995, σελ. 25-53

⁵³⁰ Στο ίδιο, σελ. 53-56

⁵³¹ Στο ίδιο, σελ. 56-66

καταναλωτής. Έτσι παράγεται ένα νέο νόημα του έργου, όπου παρεμβαίνουν δυο τύποι οριζόντων: ο ορίζοντας προσδοκίας που προκύπτει από το έργο και ο ορίζοντας εμπειρίας που παραδίδεται από τον αποδέκτη. Μέσα λοιπόν από αυτή την επικοινωνιακή διαδικασία γίνεται μια ανταλλαγή μεταξύ του συγγραφέα, του έργου και του κοινού, μεταξύ δηλαδή της εμπειρίας της τέχνης του παρελθόντος και εκείνης του παρόντος.⁵³²

Αναζητώντας τους βασικούς πυλώνες της θεωρίας της πρόσληψης του Jauss στο έργο της Άλκης Ζέη, εντοπίσαμε κάποιες σημαντικές αντιστοιχίες. Κατ' αρχάς το έργο της συγγραφέα και η αισθητική του πρόσληψη δομείται, όπως όρισε και ο θεωρητικός, από αναγνώστες που ανήκουν σε διαφορετική εποχή από εκείνη που γράφτηκε. Το γεγονός αυτό μπορεί να προσδιοριστεί από τον τρόπο που προσλαμβάνουν τα έργα οι σημερινοί αναγνώστες, ο οποίος σίγουρα διαφέρει από εκείνον των παλαιότερων. Αυτό άλλωστε αποδεικνύεται και από αναφορές τις ίδιας της συγγραφέα, η οποία παραδέχεται ότι στην αρχή το αναγνωστικό κοινό δεν αγάλιασε με ιδιαίτερη θερμότητα το έργο της, κάτι που μεταβλήθηκε αργότερα δίνοντάς του την επιτυχία που διατηρεί έως και σήμερα.

Στα πλαίσια της απαίτησης που έθεσε ο Jauss για αλλαγή Παραδείγματος με τη διασύνδεση του λογοτεχνικού έργου και της ιστορίας της Λογοτεχνίας, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι στα έργα της Ζέη διακρίνεται μια ιστορική διαδοχή, η οποία είχε σαφώς να κάνει με την αισθητική πρόσληψη τους και το πώς επηρέασε την αισθητική παραγωγή της συγγραφέα.

Καθώς τα έργα της συγγραφέα θεωρούνται κλασικά, μπορούμε να αναφερθούμε στην περίπτωση όπου η αξιολόγηση των κειμένων προσιδιάζει στις έννοιες της σταθερότητας, της κινητικότητας, της ατομικής αλλά και συλλογικής πρόσληψης που αρμόζει στο παιδικό βιβλίο. Στα κλασικά κείμενα, όπως και στον αρχαίο μύθο, ο όρος «ανάγνωση» έχει ίδια σημασία με τον διευρυμένο όρο «πρόσληψη», ενώ ο όρος «αναγνώστες» μπορεί να αντικατασταθεί από τον ευρύτερο όρο δέκτες. Σε άμεση συνάρτηση με όλα αυτά, η έννοια της αρχικής πρόσληψης μιας ιστορίας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς εμπεριέχει συναισθήματα (φόβου, έκπληξης, εντυπωσιασμού), μιας και διαμορφώνεται στην πρώιμη παιδική ηλικία.⁵³³

Πιο συγκεκριμένα, η πρόσληψη των αρχικών διηγημάτων της συγγραφέα από τη *Νεανική Φωνή* και τα *Αρβυλάκια και Γόβες*, οδήγησε στην μετέπειτα συνειδητή επιλογή

⁵³² Στο ίδιο, σελ. 93-94

⁵³³ Ζερβού Α., «Ελληνική αρχαιότητα, μύθος και κλασικό παιδικό βιβλίο», *Κείμενα*, τ. 4, 2006. Ανακτήθηκε στις 27/6/2018 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t4/arthra/tefxos4/downloads/zervou.pdf>

της να γράφει για παιδιά. Αλλά και στα επόμενα χρόνια που ακολούθησαν, όπου η συγγραφέας συνεχίζει την έκδοση βιβλίων για παιδιά μιλώντας τους για τους δύστινους καιρούς του πολέμου που βίωσε, αποφασίζει ότι η αισθητική πρόσληψη των νεαρών αναγνωστών της που απέχουν χρονικά από τα γεγονότα αυτά, απαιτεί την ενασχόλησή της ζητήματα περισσότερο σύγχρονα. Έτσι γράφει τα μικρά βιβλιαράκια για παιδιά *Μια Κυριακή του Απρίλη, Τα παπούτσια του Αννίβα, Η Αλίκη στη χώρα των μαρμάρων*, αλλά και άλλα για μεγαλύτερα, όπως *Ο Ψεύτης παππούς, Ο θείος Πλάτων και Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*. Στα τελευταία αυτά έργα η Ζέη ναι μεν αναφέρεται σε γεγονότα του πολέμου, αλλά τα έχει προσαρμόσει στις σύγχρονες απαιτήσεις των αναγνωστών της, οι οποίοι τα προσλαμβάνουν με πολύ διαφορετικό τρόπο, από τη δική τους δηλαδή αποστασιοποιημένη οπτική γωνία. Το γεγονός αυτό υποδηλώνουν και οι αναφορές της συγγραφέα για παράδειγμα στην *Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, η οποία «κρύβεται» πίσω από το πρόσωπο της γιαγιάς και εκφράζει το «ξεχείλωμα» των ιδεών και των ιδανικών που κάποτε εκπροσωπούσε, κάτι που δεν συναντάμε σε προηγούμενα έργα της.

Φυσικά διαβάζοντας κανείς τα έργα ενός συγγραφέα -και εν προκειμένω της Άλκης Ζέη- διαμορφώνει κάποιες προσδοκίες ως προς αυτό που θα αποκομίσει από την ανάγνωση τους. Καθώς αυτό ονομάστηκε από τον Jauss *ορίζοντας προσδοκίας*, μπορούμε να πούμε ότι ο αναγνώστης της κλασικής συγγραφέα που μελετάμε, είτε αυτός είναι ένας απλός «καταναλωτής» του έργου, είτε είναι κριτικός ή ακόμα και ένας μετέπειτα συγγραφέας, αναζητά έναν τρόπο να επικαιροποιήσει το αφηγηματοποιημένο υλικό του παρελθόντος. Από την προσωπική μου εμπειρία ως αναγνώστρια του έργου της Ζέη, εντόπισα πολλά διαχρονικά στοιχεία που μπορώ να πω ότι ολοκλήρωσαν τον ορίζοντα των προσδοκιών μου σχετικά με τη σημασία των ιστορικών αναφορών στο σήμερα. Θα μπορούσαμε λοιπόν να ισχυριστούμε ότι η αισθητική αξία του έργου της συγγραφέα διαμορφώνεται ακόμα και από την λεγόμενη «μεταβολή του ορίζοντα» των παλαιότερων αναγνωστών που αναζητούσαν στα έργα της Ζέη μια αφήγηση που να περιγράφει τα όσα έζησαν, και σε αυτή των νεότερων που έψαχναν στο υλικό της παράδοσης μια περισσότερο νεωτερική χρήση.

Θέτοντας τη συγγραφέα στην πλευρά του αναγνώστη, θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε αυτή τη διττή σημασία της πρόσληψης που ορίζει ο θεωρητικός. Η Ζέη, διαβάζοντας έργα της Πηνελόπης Δέλτα, προσπαθεί χρόνια αργότερα να «απαντήσει» σε αυτά μέσα από τον τρόπο που τα προσλαμβάνει αναφορικά με τα δικά της βιώματα. Έτσι ενσωματώνει αυτούσιες αναφορές των έργων της Δέλτα (*Για την πατρίδα, Τον καιρό του Βουλγαροκτόνου, Παραμύθι χωρίς όνομα*) σε μια προσπάθειά της να τις επικαιροποιήσει.

Κατ' αυτόν τον τρόπο το παρελθόν επικοινωνεί με το παρόν ανανοηματοδοτώντας το αρχικό κείμενο, μέσα από την αναδιαμόρφωση του *ορίζοντα προσδοκίας* και του *ορίζοντα εμπειρίας*.

4.3.2 Η θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης

Ο Iser, ακολουθώντας τα θεωρητικά σχήματα του Jauss, εκπροσωπεί τη θεωρία της *Αισθητικής Ανταπόκρισης*. Παρόλο που και οι δύο συμφωνούν στην εστίαση της σχέσης κείμενου και αναγνώστη, αυτό που διαφέρει είναι η μέθοδος. Ο Iser στο κύριο θεωρητικό του έργο «*The act of reading: a theory of aesthetic response*»⁵³⁴, εξελίσσει τη *Θεωρία της Πρόσληψης*.

Καθώς το λογοτεχνικό κείμενο δεν μπορεί να έχει μόνο το νόημα που του προσδίδει η ερμηνεία, ο αναγνώστης παίζει ρόλο καταλυτικό στην διαδικασία αυτή. Η απλή πρόσκληση του κειμένου προς τον αναγνώστη δημιουργεί μια μεταξύ τους αλληλεπίδραση, η οποία όμως χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Η ανάπτυξη λοιπόν του κειμένου πρέπει να μελετηθεί διαμέσου της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς το κείμενο αποκτά ζωή μόνο όταν διαβάζεται.⁵³⁵

Η ερμηνεία λοιπόν αναζητά την ιστορία της μέσα από σχετικούς κανόνες, αλλά και από παράγοντες που όμως δεν αποκαλύπτονται εξαιτίας των παραδοσιακών τύπων. Ο σημαντικότερος παράγοντας είναι αναμφισβήτητα ο αναγνώστης. Οπότε και η ανάγνωση κάθε λογοτεχνικού κειμένου απαιτεί την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού και του αποδέκτη του, γεγονός που προκύπτει από την ανταπόκριση στην πρόσκληση του ίδιου του κειμένου. Το λογοτεχνικό λοιπόν έργο βρίσκεται κάπου ανάμεσα στην καλλιτεχνική πλευρά του κειμένου του συγγραφέα και στην αισθητική αντίληψη που επιτυγχάνεται από τον αναγνώστη.⁵³⁶

Η σχέση μεταξύ αφηγητή και αποδέκτη δομείται από έναν κοινό κώδικα, ο οποίος διαμορφώνει ένα είδος επικοινωνίας που κινείται προς μια κατεύθυνση. Στην περίπτωση της λογοτεχνικής παραγωγής, η επικοινωνία γίνεται με δυο τρόπους: σε εκείνον που ο

⁵³⁴ Iser W., *The act of reading :a theory of aesthetic response*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, 1978

⁵³⁵ Iser W., «Η προσκλητική δομή των κειμένων. Η απροσδιοριστία ως όρος της επίδρασης του λογοτεχνικού λόγου» στο Newton K.M., *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα (ανθολόγιο κειμένων)*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2013, σελ. 341

⁵³⁶ Ο.π., Iser W., 1978, p. 20-21

αναγνώστης λαμβάνει και σε εκείνον που συνθέτει. Και καθώς ο κοινός κώδικας των περιπτώσεων αυτών μπορεί να συσταθεί μόνο κατά την διάρκεια της διαδικασίας της ανάγνωσης, χρειάζεται μια αναζήτηση των δομών που θα επιτρέψουν την εμπειριστατωμένη ανάλυση των βασικών πυλώνων αυτής της αλληλεπίδρασης. Στο σημείο αυτό έγκειται και η προσφορά του ερμηνευτή, ο οποίος πρέπει να διερευνήσει τις πιθανές ερμηνείες του κειμένου και όχι να περιοριστεί σε μια από αυτές.⁵³⁷

Η πράξη της ανάγνωσης είναι συνεχής και συνίσταται από σταδιακές κινήσεις, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην μεταβολή της οπτικής του αναγνώστη προς το κείμενο. Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, ο αναγνώστης κινείται ανάμεσα στις προσδοκίες που διαμορφώνει προσωρινά και στην αναίρεσή τους, προσπαθώντας να βάλει τάξη στα στοιχεία που του προσφέρει το κείμενο. Κατά συνέπεια η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μια αδιάκοπη αλληλενέργεια μεταξύ προσδοκιών που αλλάζουν και σε μνήμες που διαμορφώνονται. Η προσωπικότητα του αναγνώστη μεταμορφώνεται και η ανάγνωση γίνεται μέσω αυτοσυνείδησης και αυτογνωσίας. Καθώς λοιπόν η ανάγνωση εξαρτάται από παραμέτρους όπως η επιλογή, η οργάνωση, η αναδρομή και η προσδοκία, ο εκάστοτε ανάγνωσης τις εκτελεί με διαφορετικό τρόπο, εξηγώντας έτσι τις διαφορετικές πραγματώσεις του κειμένου.⁵³⁸ Σε κάθε περίπτωση, ο αναγνώστης εξετάζοντας τις διαφορετικές προοπτικές που προσφέρει το κείμενο, συνδέει τις διαφορετικές εκφάνσεις και τα διαφορετικά πρότυπα μεταξύ τους, θέτοντας σε κίνηση το έργο και κατ' επέκταση τον εαυτό του.⁵³⁹

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η έννοια της αλληλεπίδρασης μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, ο Iser εισάγει την έννοια του *εννοούμενου αναγνώστη*. Ως προς την τυπολογία του όρου, υπάρχουν στην λογοτεχνική κριτική πολλοί και διαφορετικού τύπου αναγνωστών εκ των οποίων προκύπτουν δυο βασικές κατηγορίες. Η μια αφορά τον «πραγματικό αναγνώστη» τον οποίο αναγνωρίζουμε από τις διαπιστωμένες αντιδράσεις του, ενώ η άλλη αφορά τον «υποτιθέμενο αναγνώστη», στον οποίο εναποτίθενται όλες οι πιθανές πραγματικότητες που μπορεί να αναδείξει το κείμενο. Ο τελευταίος μπορεί να διακριθεί στον «ιδανικό αναγνώστη» που δεν μπορεί να υπάρξει αντικειμενικά και στον «σύγχρονο αναγνώστη» που είναι δύσκολο να ενταχθεί σε ένα γενικευμένο σύνολο.⁵⁴⁰

⁵³⁷ Στο ίδιο, p. 21-22

⁵³⁸ Τζιόβας Δ., *Μετά την αισθητική: Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Γνώση, Αθήνα, 1987, σελ. 241-242

⁵³⁹ Λεοντσίνη Μ. (επιμ.), *Όψεις της ανάγνωσης*, Νήσος, Αθήνα, 2000, σελ. 195

⁵⁴⁰ Ο.π., Iser W., 1978, p. 27

Ο αναγνώστης έχει ενεργό ρόλο στην νοηματοδότηση του κειμένου και αυτή η συμμετοχή του συνοψίζεται στον όρο του εννοούμενου αναγνώστη. Η έννοια αυτή ενέχει τον προσχεδιασμό πιθανών ερμηνειών από το ίδιο το κείμενο και την πραγματοποίηση τους από τον αναγνώστη μέσα από την αναγνωστική διαδικασία. Αναφέρεται δηλαδή στην ενεργό φύση της διαδικασίας και όχι σε μια τυπολογία των πιθανών αναγνωστών.⁵⁴¹

Βέβαια ο αναγνώστης δεν είναι απόλυτα ελεύθερος, καθώς υπάρχουν κάποιοι ενδοκειμενικοί περιορισμοί. Υπό το πρίσμα αυτό, η έννοια του «λανθάνοντα αναγνώστη»⁵⁴² εισάγεται για να προσδιορίσει το σύνολο των στοιχείων εκείνων που προσκαλούν τον αναγνώστη να αντιληφθεί το κείμενο με ένα συγκεκριμένο τρόπο.⁵⁴³

Μιας και οι προηγούμενες κατηγοριοποιήσεις εμπεριέχουν περιορισμούς που αναπόφευκτα μειώνουν τις θεωρίες που εκπροσωπούν, είναι απαραίτητο η παρουσία του αναγνώστη να μην υπόκεινται σε κάποιο προσδιορισμό του χαρακτήρα και της ιστορικής του κατάστασης. Ως εκ τούτου ο υπονοούμενος αναγνώστης συγκεντρώνει όλα τα στοιχεία που είναι σημαντικά για ένα λογοτεχνικό έργο. Η βάση του βρίσκεται μέσα στο ίδιο το κείμενο και καθώς αποτελεί ένα κατασκευάσμα, δεν μπορεί να ταυτιστεί με τον πραγματικό αναγνώστη. Η ιδέα του υπονοούμενου αναγνώστη προβλέπει την παρουσία του αποδέκτη χωρίς απαραίτητα να τον προσδιορίζει.⁵⁴⁴

Στην ιδέα αυτή εντοπίζονται τόσο ο ρόλος του αναγνώστη ως κειμενικό κατασκευάσμα, όσο και εκείνος ως κατασκευασμένη δράση. Καθώς το κείμενο προσφέρει οπτικές που δεν αποτυπώνονται γλωσσικά αλλά δομούνται φαντασιακά μέσα από γλωσσικούς υπαινιγμούς, ο νοούμενος αναγνώστης με τον ρόλο του ως κατασκευάσμα του κειμένου επηρεάζει άμεσα τον αναγνώστη. Αυτή η δυναμική διαδικασία μεταξύ του κειμενικού κατασκευάσματος και της δομημένης δράσης, σχετίζεται εξίσου με την συνένωση προθέσεων και εκπληρώσεων στην περίπτωση αυτού του τύπου αναγνώστη. Ο νοούμενος αναγνώστης προερχόμενος λοιπόν από το κείμενο, δεν σχετίζεται με τον πραγματικό αναγνώστη, αλλά προκύπτει σαν δύναμη πίσω από την ένταση που δημιουργείται όταν ο πραγματικός αναγνώστης αναλαμβάνει τον ρόλο του.⁵⁴⁵

⁵⁴¹ Iser W., *The implied reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Becket*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, 1983, p. xii

⁵⁴² Ο «εννοούμενος αναγνώστης» αναφέρεται από τον Τζιόβα ως «λανθάνων αναγνώστης»: στο Τζιόβας Δ., 1987

⁵⁴³ Στο ίδιο, σελ. 243

⁵⁴⁴ Ο.π., Iser W., 1978, p. 34

⁵⁴⁵ Στο ίδιο, p. 34-35

Καθώς ο ρόλος που προσφέρεται από το κείμενο πάντα είναι πιο δυνατός, η προδιάθεση του πραγματικού αναγνώστη δεν μπορεί να εξαλειφθεί πλήρως. Οι εμπειρίες του ξεπροβάλλουν την ώρα της ανάγνωσης και καθορίζουν για τον τρόπο που ο καθένας πραγματώνει το ρόλο του αναγνώστη που ορίζει το κείμενο. Το γεγονός αυτό, της εκπλήρωσης μέσα από διαφορετικούς τρόπους κατ' επιταγή ιστορικών και προσωπικών περιστάσεων, εκπορεύεται από την ίδια την κατασκευή του κειμένου. Από εκεί και έπειτα κάθε πραγματικότητα αντιπροσωπεύει την επιλεγμένη αντίληψη του υπονοούμενου αναγνώστη, ο οποίος παρέχει μια σύνδεση ανάμεσα στην ιστορική και προσωπική πραγμάτωση του κειμένου κάνοντας τα στοιχεία αυτά προσβάσιμα στην ανάλυση.⁵⁴⁶

Ο Iser εισάγει και τον όρο του *λογοτεχνικού ρεπερτορίου*, ο οποίος αφορά τους κανόνες που είναι απαραίτητοι για τη δημιουργία μιας κατάστασης και που μαζί με τις διαδικασίες που ονομάζει *στρατηγικές* αποτελούν τμήματα που εισάγονται από το κείμενο. Αποτελείται από μια οικεία περιοχή εντός του κειμένου, η οποία προκύπτει από αναφορές σε προηγούμενα έργα, σε κοινωνικές και ιστορικές νόρμες ή σε ολόκληρη της κουλτούρα από την οποία έχει αναδυθεί το κείμενο. Τα στοιχεία που περιλαμβάνει το ρεπερτόριο περιέχουν δείγματα της προέλευσης και της μεταμόρφωσής τους, ενώ η μοναδικότητα του κειμένου έγκειται στο βαθμό που η ταυτότητά τους αλλάζει.⁵⁴⁷

Το λογοτεχνικό ρεπερτόριο παρέχει ένα σημείο συνάντησης ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη, με την επικοινωνία αυτή να συνεπάγεται κάτι καινούριο υποδηλώνοντας έτσι ότι η σύζευξη αυτή δεν μπορεί να συμβεί σε μια τέτοια οικεία περιοχή. Η νέα αυτή σημασία των παλαιότερων νορμών δεν μπορεί να οριοθετηθεί από το ίδιο το κείμενο, καθώς οποιαδήποτε ερμηνεία θα γίνει πάνω στις ήδη υπάρχουσες νόρμες, ενώ το ρεπερτόριο θα προωθήσει νόρμες αμφίβολης εγκυρότητας, μετατρέποντας το κείμενο σε έναν ενδιάμεσο σταθμό ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν. Το κείμενο γίνεται λοιπόν το ίδιο το παρόν εξαιτίας της σημασίας που έχουν τα στοιχεία οικειότητας που αυτό περιλαμβάνει, γεγονός που του δίνει μια δυναμική και μια αισθητική αξία.⁵⁴⁸ Μάλιστα, το ρεπερτόριο του λογοτεχνικού κειμένου δεν διέπεται αποκλειστικά και μόνο από κοινωνικές και πολιτιστικές νόρμες, αλλά και από παραδόσεις της λογοτεχνίας του παρελθόντος που αναμειγνύονται μεταξύ τους.⁵⁴⁹

⁵⁴⁶ Στο ίδιο, p. 37-3

⁵⁴⁷ Στο ίδιο, p. 69

⁵⁴⁸ Στο ίδιο, p. 69-70

⁵⁴⁹ Στο ίδιο, p. 79

Το ρεπερτόριο του κειμένου σχηματοποιεί μια οργανωμένη δομή νοήματος που πρέπει να βελτιστοποιηθεί μέσα από τη διαδικασία του διαβάσματος του κειμένου. Αυτή η αλλαγή θα εξαρτηθεί όχι μόνο από τον βαθμό επίγνωσης και προθυμίας του αναγνώστη να έρθει σε επαφή με μια ανοίκεια εμπειρία, αλλά και από τις στρατηγικές του κειμένου που θέτουν τις βάσεις για την πραγμάτωση του κειμένου. Καθώς το ρεπερτόριο διαθέτει το δικό του περιεχόμενο από κυρίαρχες, οπτικοποιημένες και ανηρημένες πιθανότητες νοηματικής απόδοσης, το νόημα αυτό καθαυτό γίνεται εμπειρία του αναγνώστη. Το νόημα γίνεται δηλαδή αναπόφευκτα πραγματιστικό, αδυνατώντας να καλύψει όλες τις σημασιολογικές δυνατότητες του κειμένου, αλλά προσφέροντας μια πρόσβαση σε αυτές. Τότε γίνεται μια διαδικασία νοηματοδότησης που κάνει τον αναγνώστη να αντιδρά στην δική του πραγματικότητα ώστε αυτή να αναδιαμορφώνεται. Μέσα από αυτή λοιπόν την διαδικασία οι αποθηκευμένες προϋπάρχουσες εμπειρίες του αναγνώστη υπόκεινται σε κάποια παρόμοια επανεκτίμηση με εκείνη που εμπεριέχεται στο ρεπερτόριο, με το πραγματιστικό νόημα να επιτρέπει τέτοιου τύπου προσαρμογές και να τις ενθαρρύνει προκειμένου να επιτευχθούν διεπιστημονικοί στόχοι.⁵⁵⁰

Αναφορικά με τις *λογοτεχνικές στρατηγικές* που αναφέρθηκαν πριν, ο Iser επισημαίνει ότι η λειτουργία τους είναι να οργανώσουν την πραγμάτωση και μάλιστα με πολλούς τρόπους. Όχι μόνο οριοθετούν την σύνδεση των διαφορετικών στοιχείων του ρεπερτορίου, αλλά βοηθούν στη θεμελίωση παραγωγής ισορροπιών και τη δημιουργία σημείου συνάντησης ανάμεσα στο ρεπερτόριο και στον παραγωγό των ισοδυναμιών αυτών, δηλαδή τον ίδιο τον αναγνώστη. Εν ολίγοις η στρατηγική οργανώνει το κείμενο και τις συνθήκες υπό τις οποίες αυτό θα μεταβιβαστεί. Η σημασία τους αναδεικνύεται την ώρα που διανέμονται, καθώς αντικαθίστανται από την προσωπική οργάνωση. Ενώ το σύστημα ισοδυναμίας του κειμένου προκύπτει από τον συνδυασμό των στοιχείων του και ο αναγνώστης παράγει αυτό το σύστημα, οι στρατηγικές μπορούν να προσφέρουν τις πιθανότητες οργάνωσης.⁵⁵¹ Μάλιστα διακρίνει δυο διαφορετικών ειδών λογοτεχνικές στρατηγικές: τη σχέση *βάθος-προσκήνιο* και την *αρχή θέμα-ορίζοντας*.⁵⁵²

Προκειμένου να περιγραφεί η σχέση κειμένου και αναγνώστη χρειάζεται να διερευνήσουμε τους διαφορετικούς βαθμούς *απροσδιοριστίας* του κειμένου. Καθώς λοιπόν το κείμενο δεν δημιουργεί κάποια πραγματικότητα, αυτή διαμορφώνεται μόνο μέσα από τον αναγνώστη όταν εκείνος ανταποκρίνεται στις επιλογές που του παρουσιάζει

⁵⁵⁰ Στο ίδιο, p. 85

⁵⁵¹ Στο ίδιο, p. 86

⁵⁵² Στο ίδιο, p. 93

το ίδιο το κείμενο. Τα λογοτεχνικά όμως κείμενα δεν περιλαμβάνουν την δυνατότητα επαλήθευσης, όπως συμβαίνει με τα κείμενα που πραγματεύονται ένα αντικείμενο. Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται ένα βαθμός απροσδιοριστίας, κατεξοχήν χαρακτηριστικό των λογοτεχνικών κειμένων, αφού δεν μπορούν να συσχετιστούν με τα δεδομένα του βιόκοσμου.⁵⁵³

Αυτή λοιπόν η «απροσδιοριστία» συνδέεται με τα «κενά» και τα «χάσματα» που διαταράσσουν την συνοχή του κειμένου και προκαλούν τον αναγνώστη να διαμορφώσει νοήματα που δεν θα αποκάλυπτε υπό άλλες συνθήκες. Τα κενά αυτά μπορούν να εντοπιστούν στο λογοτεχνικό κείμενο με τη μορφή συντακτικών ανωμαλιών, προβλημάτων στο συνταγματικό άξονα του κειμένου, αναφορές του αφηγητή, εκτενείς περιγραφές, απρόσμενες μεταβολές και ανατροπές, κ.ά. Κατ' αυτόν τον τρόπο η μυθοπλασία αναδεικνύεται, ενώ ο αναγνώστης διαμορφώνει συνδέσεις ώστε να γεμίσει τα κενά που του αφήνει το ίδιο το κείμενο. Έτσι τα κενά «λειτουργούν σαν ένα είδος άξονα, γύρω από τον οποίο περιστρέφεται ολόκληρη η σχέση κειμένου-αναγνώστη» και προωθούν την διαδικασία της νοηματοδότησής του.⁵⁵⁴

Από την άλλη, ο Iser επισημαίνει έναν άλλο σημαντικό τύπο κενού που ονομάζει *άρνηση*, καθώς θεωρεί ότι πάνω στις αρνήσεις και τα κενά στηρίζεται η επικοινωνία. Υποστηρίζει ότι η καλής ποιότητας λογοτεχνία έγκειται στην άρνηση συγκεκριμένων στοιχείων και στην διερεύνηση ενός νοήματος που δεν είναι διατυπωμένο, αλλά αποτελεί πρόθεση του κειμένου.⁵⁵⁵ Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι οι αρνήσεις προκαλούν δυναμικά κενά στον παραδειγματικό άξονα κατά την αναγνωστική διαδικασία, με την ακύρωση να υποδηλώνει ένα έλλειμμα στις επιλεγμένες νόρμες και τον αναγνώστη να διαμορφώνει μια συγκεκριμένη άποψη που θα του επιτρέψει να ανακαλύψει εκείνο που του υπέδειξε η άρνηση αλλά δεν διατύπωσε.⁵⁵⁶ Έν τέλει, τα κενά και οι αρνήσεις ασκούν έλεγχο στη διαδικασία της επικοινωνίας με διαφορετικό τρόπο: οι αρνήσεις υποχρεώνουν τον αναγνώστη να διατηρήσει μια στάση σχετικά με το κείμενο, ενώ τα κενά ωθούν τον

⁵⁵³ Newton K. M. (επίμ.), *Η Λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2013, σελ. 342-344

⁵⁵⁴ Ο.π., Παπαντωνάκης Γ., Αθανασιάδης Η., Καπλάνογλου Μ., Πολίτης Δ., *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία*, Τόπος, Αθήνα, 2010, σελ. 89-91

⁵⁵⁵ Holub R. C., *Θεωρία της πρόσληψης: Μια κριτική εισαγωγή*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004, σελ. 163-167

⁵⁵⁶ Ο.π., Iser W., 1978, p. 213

αναγνώστη να πραγματοποιήσει κάποιες σημαντικές λειτουργίες στο εσωτερικό του κειμένου.⁵⁵⁷

Προσπαθώντας να εντοπίσουμε τα θεωρητικά σχήματα του Iser στο συγγραφικό έργο της Ζέη, μπορούμε σίγουρα να σημειώσουμε ότι σε κάθε περίπτωση λογοτεχνικού κειμένου ο αναγνώστης κατέχει εξέχοντα ρόλο. Επιπρόσθετα, εξίσου σημαντική θεωρείται και η διαδικασία της αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο κείμενο και τον αποδέκτη του, αφού το κείμενο «προσκαλεί» τον αναγνώστη να έρθει σε επαφή μαζί του. Αυτή η μορφή επικοινωνίας καθορίζει και τον διαφορετικό τρόπο ερμηνείας του κειμένου. Δεν μπορούμε παρά να συμφωνήσουμε ότι μια τέτοια διαδικασία είναι αν μη τι άλλο υποκειμενική, οπότε θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε την εμπειρία μας από την οπτική του αποδέκτη. Υπό το πρίσμα λοιπόν αυτών των σημαντικών θεωρητικών πυλώνων και μιλώντας από την πλευρά του αναγνώστη, μπορούμε να πούμε ότι κατά την ανάγνωση του έργου *Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου* υπήρχαν οι προσδοκίες μιας απλής αφηγηματοποιημένης αναπαράστασης των δεινών συνθηκών του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Κατά την πορεία της ανάγνωσης οι προσδοκίες μας μεταβλήθηκαν, αφού αισθανθήκαμε τη διαχρονική διάσταση των αναφορών οπότε και επήλθε μια τρόπον τινά διαδικασία αυτοσυνείδησης και αναζήτησης της σημασίας της αφήγησης στο σήμερα. Εντοπίσαμε λοιπόν στο έργο αυτό μια σημαντική αλλαγή της προοπτικής με την οποία το είχαμε αρχικά αντιμετωπίσει, κάνοντάς μας να διαπιστώσουμε τις διαφορετικές ερμηνείες που μπορεί να πραγματώσει το κείμενο.

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στον αναγνώστη, μπορούμε να πούμε ότι στην περίπτωση του έργου *Ο Θεός Πλάτων*, εντοπίζουμε πέρα από τον *πραγματικό αναγνώστη* που προσδιορίζει ο Iser και δεν είναι άλλος από τον αποδέκτη που διάβασε το έργο και σχημάτισε μια εντύπωση για αυτό, και έναν *υποτιθέμενο αναγνώστη*, ο οποίος επηρέασε την συγγραφέα ώστε να επιλέξει κάποιες αναφορές. Πιο συγκεκριμένα, η Ζέη χρησιμοποιεί το γαϊδουράκι, καθώς θέλει μέσα από αυτό να μιλήσει στα παιδιά και να λύσει τις απορίες τους, καθιστώντας τους έτσι «υποτιθέμενους αναγνώστες». Αυτού του τύπου ο αναγνώστης, στο πρόσωπο του οποίου μπορούν να αποτυπωθούν οι πιθανές ερμηνείες του κειμένου, οριοθετείται από περιορισμούς που εισάγουν την έννοια του «λανθάνοντα αναγνώστη». Στην περίπτωση του *Θείου Πλάτωνα*, ο λανθάνοντας αναγνώστης είναι το παιδί, αφού το έργο προσαρμόζει τις αναφορές του με βάση αυτό

⁵⁵⁷ Παπαντωνάκης Γ., Αθανασιάδης Η., Καπλάνογλου Μ., Πολίτης Δ., *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία*, Τόπος, Αθήνα, 2010, σελ. 93

χρησιμοποιώντας παιδιά για κεντρικούς ήρωες, γεγονός που οδηγεί τους εκάστοτε αναγνώστες να το αντιληφθούν ως ένα έργο καθαρά παιδικό βιβλίο. Φυσικά αυτή η διάκριση δεν σημαίνει ότι ο αποδέκτης ενός βιβλίου θα είναι πάντα το παιδί, αφού ένα παιδικό βιβλίο μπορεί να είναι προσφιλές και στο ενήλικο αναγνωστικό κοινό.

Σχετικά με την έννοια του *λογοτεχνικού ρεπερτορίου* που εισήγαγε ο Iser, μπορούμε να εντοπίσουμε στο έργο της Ζέη ότι πολλές φορές η συγγραφέας κάνει χρήση του εν λόγω θεωρητικού σχήματος. Πιο συγκεκριμένα, στον *Ψεύτη παππού* παρατηρούμε ότι αναφέρονται μέσα από τα λόγια του παππού οι προηγούμενες ιστορικές νόρμες που αφορούν τα γεγονότα του πολέμου και οι οποίες θα λέγαμε ότι αποτελούν τις *στρατηγικές* του κειμένου προκειμένου να επιτευχθεί η συνάντηση κειμένου και αναγνώστη. Οι στρατηγικές αυτές, όπως αναφέραμε, διακρίνονται στο βάθος-προσκήνιο και στο θέμα-ορίζοντας. Στην περίπτωση του *Ψεύτη παππού*, τα «ψέματα» του παππού που αρχικά βρίσκονται στο «προσκήνιο», γίνονται μετέπειτα «βάθος», αφού πολύ αργότερα ο μικρός Αντώνης καταλαβαίνει τη σημασία που είχαν τα λόγια του παππού του. Ως προς την επόμενη στρατηγική, συναντάμε στο ίδιο έργο διάφορα «θέματα» που ανακύπτουν στη πορεία της αφήγησης, όπως το ζήτημα των γενεθλίων του Αντώνη ή το μυστήριο της χαμένης γιαγιάς, τα οποία διαμορφώνουν σταδιακά τον «ορίζοντα» του αναγνώστη, πληροφορώντας τον για την πορεία της αφήγησης και σχηματοποιώντας την εμπειρία που αποκόμισαν από την ιδιαίτερη σχέση παππού και εγγονού.

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι κάθε λογοτεχνικό κείμενο εμπεριέχει ένα βαθμό «απροσδιοριστίας», όπως τη σημειώνει ο Iser, και οι οποία προκύπτει από «κενά» ή «χάσματα» και τις «αρνήσεις». Σχετικά με το πρώτο μπορούμε να πούμε ότι, για παράδειγμα, στο έργο *Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου* ένα κενό εντοπίζεται στο σημείο όπου ο μικρός Πέτρος νιώθει συγκλονισμένος από την πείνα που επικρατεί γύρω του και περιγράφει εξ' αιτίας αυτού μια γυναίκα που βλέπει μπροστά του να μην έχει μάτια και μύτη και του θυμίζει τον άντρα με την πυτζάμα στη χωματερή ονόματι Μιχάλης. Η σκηνή αυτή προκαλεί στον αναγνώστη μια περίεργη αίσθηση αναφορικά με το κατά πόσο η σκηνή αυτή είναι αληθινή και ποια είναι η ερμηνεία της. Σε άλλα σημεία του έργου εντοπίζουμε και «αρνήσεις», και πιο ειδικά στις αναφορές σχετικά με το θάνατο της Δροσούλας, της επαναστάτριας φίλης του Πέτρου, γεγονός που προκαλεί στον αναγνώστη μια τύπου ακύρωση των προσδοκιών του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Διδακτική πρόταση

5.1 Ενιαία προγράμματα σπουδών και διαθεματικότητα: Συγκρίνοντας τα Π.Σ. του 2003 και του 2011

Το παιδαγωγικό ινστιτούτο στα πλαίσια των νέων ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ⁵⁵⁸ οριοθετεί τους γενικότερους αλλά και τους πιο εξειδικευμένους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Σκοπός μας είναι να παρουσιάσουμε την εν λόγω στοχοθεσία και να δείξουμε ότι η διδασκαλία που προτείνουμε μπορεί να καλύψει τους προσδιορισμένους σκοπούς του κράτους αλλά και να προχωρήσει σε μια καινοτόμα προσέγγιση του ιστορικού ζητήματος που θα διαπραγματευτούμε.

Διατρέχοντας τις οδηγίες που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναφορικά με τον μάθημα της Γλώσσας, εντοπίζουμε στα ΔΕΕΠΣ και ΑΠΣ⁵⁵⁹ τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου σχετικά με τη λογοτεχνία, του βιωματικού λόγου και των γλωσσικών μέσων των λογοτεχνημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) για τη λογοτεχνία στο μάθημα της Γλώσσας αφορούν:

- Την προσέγγιση του βιωματικού λόγου μέσα από την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας.
- Την αντιμετώπιση του λόγου ως έργου τέχνης.
- Την κατανόηση των ορίων και των εναλλακτικών δυνατοτήτων της γλώσσας.
- Την εξοικείωση με την λογοτεχνική μεταφορά, με τα στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων, αλλά και με γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να δημιουργήσει τις εντυπώσεις που επιθυμεί.
- Την γνωριμία με σημαντικά κείμενα των βασικότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας.⁵⁶⁰

Πάνω στους ευρύτερους αυτούς στόχους προσδιορίζονται ενδεικτικές δραστηριότητες που σχετίζονται σε γενικές γραμμές με την ανάγνωση κειμένων ώστε να κατανοηθούν σημασίες πέρα από τις κυριολεκτικές, την ανάπτυξη συζήτησης προκειμένου να

⁵⁵⁸ ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Αθήνα, 2003. Ανακτήθηκε στις 3/5/2018 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

⁵⁵⁹ ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό, Αθήνα, 2003. Ανακτήθηκε στις 3/5/2018 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

⁵⁶⁰ Στο ίδιο, σελ. 16

αναδειχθούν οι εναλλακτικές ή συμπληρωματικές ερμηνείες λέξεων, φράσεων, κειμένων, την σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με άλλα μαθήματα και την σύγκριση κειμένων διαφορετικών περιοχών, περιόδων, συγγραφέων τόσο σχετικά με το θέμα και τη λογοτεχνική γραφή όσο και με την οπτική γωνία από την οποία αντιμετωπίζεται ένα θέμα.⁵⁶¹

Σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία επισημαίνεται ότι η λογοτεχνία προσεγγίζεται στα πλαίσια του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλία ως ένα από τα πολλά είδη λόγου. Διευκρινίζεται μάλιστα η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από την διδασκαλία της Γλώσσας, καθώς η λογοτεχνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και αισθητική καλλιέργεια του ατόμου και στην ευαισθητοποίηση του απέναντι στα ζητήματα της ζωής. Η αξιοποίηση τους προτείνεται μέσα από μια διακειμενική προσέγγιση όπου η ερμηνεία τους γίνεται με βάση το περιεχόμενο αλλά και τον προσδιορισμό του είδους στο οποίο ανήκει μέσα από την διερεύνηση των στοιχείων δομής και μορφής. Μάλιστα προτείνεται η διδασκαλία της λογοτεχνίας σε άμεση συνάρτηση με τα υπόλοιπα μαθήματα αλλά και την ίδια την σχολική ζωή, αλλά κυρίως η διασύνδεση της με τα μαθήματα των καλλιτεχνικών και της μουσικής. Τέλος υποδεικνύεται η συσχέτιση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια συναισθήματος και τον προβληματισμό πάνω σε καίρια ζητήματα, ενώ τα κείμενα του ανθολογίου προτείνεται να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας.⁵⁶²

Όσον αφορά το μάθημα της Ιστορίας, μόνο στην ΣΤ τάξη προσδιορίζεται η διδασκαλία του γνωστικού περιεχομένου «Η Ελλάδα στον 20^ο αιώνα», όπου τίθενται οι γενικού μαθησιακοί σκοποί και στόχοι. Πιο συγκεκριμένα ορίζονται: α) η γνωριμία των παιδιών με τις εξελίξεις και τα σημαντικότερα γεγονότα που συνέβησαν στον ελληνικό και παγκόσμιο χώρο στην διάρκεια του 20^{ου} αιώνα και β) η δημιουργία θετικής στάσης προς την ειρήνη αλλά και σεβασμού προς το δημοκρατικό πολίτευμα. Μάλιστα προσεγγίζονται ενδεικτικά οι έννοιες: χώρος, χρόνος, αγώνας, πόλεμος, παγκόσμιος πόλεμος, μεσοπόλεμος, φασισμός, ναζισμός, σοσιαλισμός, κομμουνισμός, Εθνική Αντίσταση, κατοχή, εμφύλιος, δικτατορία, ευρωπαϊκή ένωση.⁵⁶³

Στις σχετικές με τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο ενότητες του σχολικού βιβλίου αλλά και σε εκείνες που αφορούν τα ιστορικά γεγονότα που ακολούθησαν,

⁵⁶¹ Στο ίδιο, σελ. 31

⁵⁶² Στο ίδιο, σελ. 44

⁵⁶³ Στο ίδιο, σελ. 186

προσδιορίζονται από τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για το μάθημα της Ιστορίας⁵⁶⁴ εξειδικευμένοι στόχοι. Ενδεικτικά αυτοί είναι: Οι μαθητές

- να γνωρίσουν τα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου πολέμου και να κατανοήσουν τα αίτια, τις αφορμές και τις συμμαχίες που αναπτύχθηκαν την περίοδο αυτή.
- να έρθουν σε επαφή με τα σημαντικότερα γεγονότα από την συμμετοχή της Ελλάδας στον Β' Παγκόσμιο πόλεμο.
- να μάθουν τα χαρακτηριστικά γεγονότα του εμφύλιου πολέμου και να αξιολογήσουν τις συνέπειες του σε σχέση με τις συνέπειες ανάλογων πολέμων σε παλαιότερες εποχές.
- να γνωρίσουν τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις που σημειώθηκαν στην Ελλάδα μετά τον εμφύλιο, καθώς και τα σημαντικά γεγονότα που οδήγησαν στην ανατροπή της δημοκρατίας, αλλά και εκείνων που οδήγησαν στην αποκατάστασή της.
- Να εκτιμήσουν το ρόλο της αντίστασης του ελληνικού λαού στην πτώση της δικτατορίας.
- Να αντιληφθούν τη σημασία της ομαλότητας στην πολιτική ζωή, της ελευθερίας και της κοινωνικής συνεργασίας στην πρόοδο της χώρας.

Φυσικά η παραπάνω στοχοθεσία δομείται από ενδεικτικές προτεινόμενες δραστηριότητες οι οποίες αφορούν τον χρονολογικό προσδιορισμό των γεγονότων και την τοποθέτηση τους πάνω στο χάρτη, στην ανάπτυξη διαλόγου αναφορικά με ανάλογες εμπειρίες εμφύλιου πολέμου στη Ελλάδα και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Ακροθιγώς αναφέρεται και η παράλληλη επαφή με λογοτεχνικά κείμενα αντιπροσωπευτικών εκπροσώπων της σύγχρονης λογοτεχνίας και ο σχολιασμός πνευματικής και καλλιτεχνικής δημιουργίας της περιόδου, δραστηριότητες που συνδέει το μάθημα της Ιστορία με εκείνα της Γλώσσας και των Εικαστικών.⁵⁶⁵

Αναφορικά με την διαθεματικότητα, στοιχειοθετείται ότι σε κάποιες διδακτικές ενότητες των διάφορων μαθημάτων μπορούν να γίνουν συγκεκριμένες δραστηριότητες (ασκήσεις, ερωτήσεις, κείμενα κ.τ.ό.), οι οποίες να προωθούν προσδιορισμένους κάθε φορά γλωσσικούς στόχους στο πλαίσιο του εν λόγω μαθήματος. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνειδητή συμμετοχή μαθητή και εκπαιδευτικού. Γενικότερα, οι διδακτικές πρακτικές κατανόησης και παραγωγής λόγου μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσα

⁵⁶⁴ ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ιστορίας, Αθήνα, 2003. Ανακτήθηκε στις 3/5/2018 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

⁵⁶⁵ Στο ίδιο, σελ. 208-209

διδασκαλίας και αξιολόγησης οποιουδήποτε μαθήματος.⁵⁶⁶ Για το μάθημα της Ιστορίας προτείνεται διαθεματικό σχέδιο εργασίας μέσω της λογοτεχνίας όπου, αφού επιλεχθούν κείμενα σχετικά με το θεματικό πεδίο, γίνεται μελέτη αυτού με παράλληλη ανάδειξη ιστορικών προσώπων και γεγονότων. Ακόμα προτείνονται εικαστικές απεικονίσεις, συλλογές εικόνων και φωτογραφιών, αλλά και δημιουργία περιληπτικού κειμένου και δραματοποίηση.⁵⁶⁷

Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών λειτούργησαν τα νέα προγράμματα σπουδών, στα οποία μεταξύ άλλων δίνονται νέες οδηγίες για το μάθημα της λογοτεχνίας. Εκεί προσδιορίζεται ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας που αφορά την «κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό»⁵⁶⁸. Στον κεντρικό αυτό στόχο συνοψίζονται μεταξύ άλλων και άλλοι επιμέρους, όπως:

- Η κριτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο καταλαβαίνουμε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία δημιουργώντας την ταυτότητά μας.
- Της δημιουργίας μιας κοινότητας αναγνωστών όπου θα αναδεικνύονται αξίες όπως η δημοκρατία, ο σεβασμός του διαφορετικού, η ισότητα, ο πλουραλισμός και η διαπολιτισμική συνείδηση.
- Η δημιουργία ενός «έθνους αναγνωστών» μέσα από την προώθηση της φιλαναγνωσίας και την δημιουργία ανεξάρτητων αναγνωστών.
- Η καλλιέργεια αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.
- Η ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας των μαθητών και η ενεργοποίησή τους.⁵⁶⁹

Σχετικά με την πρόσληψη λογοτεχνικών κειμένων η σκοποθεσία αφορά αδρομερώς:

- Την συνειδητοποίηση της σχετικότητας και της πολλαπλότητας των διαφόρων ερμηνευτικών προσεγγίσεων.
- Την διερεύνηση των παραγόντων που βοηθούν στην παραγωγή και στη πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων.
- Την ικανότητα του εντοπισμού των αξιών που εμπεριέχουν τα κείμενα, τις οποίες να μπορούν να προσδιορίσουν ιστορικά και αφού διερευνήσουν την ιστορικότητά τους, να είναι σε θέση να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι σε αυτές.

⁵⁶⁶ Στο ίδιο, σελ. 44

⁵⁶⁷ Στο ίδιο, σελ. 210

⁵⁶⁸ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα, 2011, σελ. 21

⁵⁶⁹ Στο ίδιο

- Η εξοικείωση με τα διαφορετικά είδη λογοτεχνικών κειμένων κατανοώντας ότι αυτά ικανοποιούν συγκεκριμένους σκοπούς και ιστορικές ανάγκες.⁵⁷⁰

Επίσης, στα συγκεκριμένα Π.Σ. αναδεικνύεται η ανάγκη το Ανθολόγιο να μην είναι το αποκλειστικό υλικό που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διδάξει λογοτεχνία. Φυσικά στο επίκεντρο τίθεται και η γενικότερη κατάσταση που επικρατεί στο ελληνικό σχολείο, γεγονός που σε συνδυασμό με τις ελλείψεις τόσο σχολικών εγχειριδίων όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί σε ουσιώδη προβλήματα. Ως εκ τούτου προωθείται μια διδασκαλία όπου με αφετηρία το Ανθολόγιο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέγει ολόκληρα λογοτεχνικά κείμενα, ώστε να δημιουργηθεί ένας γόνιμος διάλογος.⁵⁷¹

Προωθείται μάλιστα και η χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας, καθώς μπορούν να προκύψουν πολλά οφέλη. Μεταξύ άλλων επισημαίνεται ότι οι ΤΠΕ εκτός από εργαλείο μάθησης, αποτελούν μια δίοδο στον ψηφιακό κόσμο της εποχής μας, όπου δημιουργούνται νέοι τύποι κειμένων και νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης κειμένων. Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι η μεθοδολογική προσέγγιση του μαθήματος αυτού περιλαμβάνει δυο μεθόδους: α) την διδασκαλία σε ομάδες και β) την διδασκαλία με τη μέθοδο Project, καθεμία από τις οποίες προσφέρει πληθώρα πλεονεκτημάτων πολύ σημαντικών για την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση των Project η διδασκαλία των διδακτικών ενοτήτων διακρίνεται σε τρεις φάσεις: α) σε εκείνη πριν την ανάγνωση, όπου δίνονται κίνητρα στους μαθητές δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού, β) σε εκείνη της κυρίως ανάγνωσης, όπου το σχολείο παροτρύνει τους μαθητές να διαβάσουν το εκάστοτε έργο σπίτι τους, αφού η ανάγνωση είναι κυρίως μοναχική δραστηριότητα και γ) σε εκείνη μετά την ανάγνωση, όπου οι μαθητές μπορούν να γράψουν ένα κείμενο παρόμοιο με αυτό που διάβασαν, ώστε να διαπιστωθεί την καινούρια εμπειρία που αποκόμισαν οι μαθητές.⁵⁷²

Διερευνώντας τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του 2003 αλλά και τα ανανεωμένα ΠΣ του 2011, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ανάμεσα τους υπάρχουν αρκετές διαφορές και βελτιώσεις. Μπορούμε μάλιστα να επισημάνουμε ότι τα εν λόγω προγράμματα στοιχειοθετήθηκαν με την πολιτική αλλαγή που επήλθε το 2009, όπου τη διακυβέρνηση ανέλαβε το πολιτικό κόμμα του ΠΑΣΟΚ. Με τη σειρά τους, τα νέα λοιπόν ΠΣ συντάχθηκαν για να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στο τρόπο διδασκαλίας διαφόρων

⁵⁷⁰ Στο ίδιο, σελ. 21-22

⁵⁷¹ Στο ίδιο, σελ. 23-25

⁵⁷² Στο ίδιο, σελ. 28-30

μαθημάτων, οι οποίες κατά κύριο λόγο οφείλονται στα νέα διδακτικά βιβλία που κυκλοφόρησαν το 2006-2007. Πέρα από το μάθημα της Γλώσσας στο οποίο δόθηκαν νέες οδηγίες από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σημαντικές αλλαγές σημειώθηκαν και στο μάθημα της λογοτεχνίας που εντάσσεται και αυτό στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας.

Αναφορικά με το μάθημα της λογοτεχνίας, εντοπίσαμε λοιπόν αρκετές διαφοροποιήσεις. Στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του 2003 για το μάθημα της λογοτεχνίας παρατηρούμε ότι η θέση της βρίσκεται κατά κύριο λόγο μέσα στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας, ενώ δεν προωθείται η διδασκαλία της σαν ανεξάρτητο και αυτόνομο μάθημα. Βέβαια προτείνεται η διασύνδεση της και με άλλα μαθήματα, αλλά και η χρήση της με παιγνιώδη και ψυχαγωγικά μέσα. Από την άλλη, στο ΠΣ του 2011 παρατηρούμε αρκετές βελτιώσεις, οι οποίες αφορούν την ανάδειξη της υποκειμενικής κρίσης των μαθητών και της κριτικής κατανόησης της λογοτεχνίας. Σημαντική προσθήκη αποτελεί η σκοποθεσία σχετικά με την πρόσληψη της λογοτεχνίας, όπου αναδεικνύεται η συνειδητοποίηση του πλουραλισμού των ερμηνευτικών προσεγγίσεων αλλά και η διερεύνηση της ιστορικότητας των κειμένων.

Παρά τις βελτιώσεις που αναφέρθηκαν κρίνουμε ότι η λογοτεχνία δεν έχει τη θέση που της αξίζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό στερέωμα. Ακόμα και αν τα Προγράμματα Σπουδών στοιχειοθετούν συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, εντούτοις δεν υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα για να επιτευχθούν. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολικά εγχειρίδια (Βιβλίο Γλώσσας, Ανθολόγιο) τοποθετούν την λογοτεχνική έκφραση με τρόπο αποσπασματικό, ενώ προτείνουν μια σειρά βιβλίων ανά θεματική ενότητα. Οι δραστηριότητες που εντάσσονται είναι αρκετά μονοδιάστατες, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στην απλή κατανόηση του λογοτεχνικού αποσπάσματος, χωρίς να αφήνουν στο μαθητή την ελευθερία να διαμορφώσει τη δική του ερμηνεία. Σημαντικό βέβαια είναι το γεγονός ότι προωθείται η μέθοδος του Project, αλλά και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα οφέλη των οποίων είναι αδιαμφισβήτητα, αλλά και πάλι η πραγματοποίησή τους επαφίεται στην προθυμία του εκπαιδευτικού να φέρει τις δραστηριότητες αυτές εις πέρας χωρίς κάποια ουσιαστική βοήθεια.

Στην κατάσταση αυτή έρχεται να προστεθεί και το σημαντικό πρόβλημα των σχολικών βιβλιοθηκών, οι οποίες πέραν του μικρού αριθμού βιβλίων που συγκεντρώνουν λόγω έλλειψης πόρων, δεν διέπονται από συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής βιβλίων. Αποτέλεσμα αυτού, είναι να μην υπάρχουν στην δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου τα βιβλία που προτείνουν τα σχολικά εγχειρίδια, οπότε οι μαθητές να πρέπει να αγοράσουν

κάποιο βιβλίο και εν ανάγκη να διαβάσουν ένα απόσπασμα αυτού. Φυσικά το βάρος πέφτει στον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να υπερπηδήσει τα εμπόδια που συνεχώς ανακύπτουν στην εκπαιδευτική του προσπάθεια να εντάξει αυτοτελώς την λογοτεχνία στο σχολικό πρόγραμμα, προκειμένου να εξομαλύνει την κατάσταση και να δώσει στους μαθητές του τα κατάλληλα εφόδια.

Δυστυχώς κάτι παρόμοιο συμβαίνει και στην διασύνδεση λογοτεχνίας και Ιστορίας. Καθώς δεν υπήρξε κάποια ανανεωτική προσθήκη στο ΠΣ του 2011, αναγκαζόμαστε να σχολιάσουμε τις οδηγίες του προηγούμενου ΔΕΠΠΣ. Σε αυτό λοιπόν παρατηρούμε ότι στο μάθημα της Ιστορίας και συγκεκριμένα στη θεματική ενότητα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, οι σκοποί και οι στόχοι που τίθενται αφορούν κυρίως τον προσδιορισμό των γεγονότων που συνέβησαν, ενώ προτείνεται μόνο η διαθεματική προσέγγιση του μέσω της λογοτεχνίας, της Γλώσσας και των Εικαστικών. Πέρα από την πρόταση αυτή, το σχολικό βιβλίο τόσο της Ιστορίας όσο και της Γλώσσας, δεν παρέχει τα κατάλληλα μέσα για την εκπλήρωση κάποιας διαθεματικής δραστηριότητας. Οπότε και πάλι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα πρέπει να σχεδιάσει μια εναλλακτική δραστηριότητα προκειμένου να μπορέσει να δημιουργήσει κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα για τους μαθητές του, ώστε να μπορέσει να διδάξει το μάθημα της Ιστορίας με τρόπο που να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, κρίνουμε ότι απαιτείται μια πολυπρισματική προσέγγιση του ιστορικού ζητήματος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, όπου η λογοτεχνία θα πρωτοστατεί, αποτελώντας το δίαυλο μέσα από τον οποίο θα επιτευχθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι. Η συγκρουσιακή και συγκριτική αυτή προσέγγιση σχεδιάστηκε με επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία θα αποτελέσουν ένα σημαντικό εργαλείο και δόκιμο υλικό για τον εκπαιδευτικό που θέλει να διδάξει αποτελεσματικά και μέσα από πολλές πηγές το μάθημα της Ιστορίας. Έτσι με την βοήθεια κυρίως της λογοτεχνίας, αλλά και της Γλώσσας, των Εικαστικών, της Θεατρικής Αγωγής, των Μαθηματικών και της Γεωγραφίας ίσως έχει περισσότερες πιθανότητες οι μαθητές τους να αποκτήσουν πληρέστερη και τεκμηριωμένη ιστορική γνώση χωρίς να παραβλέπεται το όφελος της φιλιανγνωσίας ή της αισθητικής απόλαυσης.

5.2 Επιλέγοντας κείμενα για συνανάγνωση: Η μεθοδολογία της έρευνας

Μεθοδολογικά η έρευνά μας ανήκει στα διευρυμένα όρια της Πειραματικής Παιδαγωγικής Έρευνας και πιο συγκεκριμένα αποτελεί τμήμα βασικής αλλά και εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής έρευνας καθότι στοχεύει σε διπλή θεώρηση, δηλαδή έχει τόσο θεωρητική όσο και πρακτική εφαρμογή.⁵⁷³ Είναι γενικά παραδεκτό ότι η έρευνα στο χώρο της αγωγής κι εκπαίδευσης έχει ως βασικό πεδίο την παιδαγωγική διαδικασία την οποία μελετά στις διάφορες φάσεις της. Ξεκινά από τους σκοπούς και τα εκπαιδευτικά συστήματα, περνά από τη διδασκαλία και τη μάθηση και καταλήγει στα χαρακτηριστικά των μαθητών φτάνοντας ως την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.⁵⁷⁴ Ειδικότερα περιλαμβάνει πέντε τομείς: α) η γνώση του εκπαιδευόμενου που περιλαμβάνει ενδιαφέροντα, στάσεις, αξίες του μαθητή αλλά και τις εξωσχολικές του δραστηριότητες και γενικά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, β) η γνώση του εκπαιδευτικού όπου αξιολογείται η αποτελεσματικότητα του έργου του αλλά και οι επιπτώσεις στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης και πράξης, γ) η γνώση της διδασκαλίας και ο έλεγχος των αποτελεσμάτων της, δ) η γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος και της συνολικότερης αποτελεσματικότητας του και ε) η γνώση των λύσεων που δίνονται διαχρονικά και υπερεθνικά σε παιδαγωγικά προβλήματα.

Είναι προφανές ότι η έρευνα μας καλύπτει γενικότερα το σύνολο των προαναφερόμενων τομέων σε κάποιο επίπεδο με εξαίρεση τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Επιπλέον η ερευνητική της δόμηση περιλαμβάνει θεωρητικό πλαίσιο, βιβλιογραφική επισκόπηση τόσο του συνόλου του συγγραφικού έργου της Άλκης Ζέη όσο και των διαφόρων θεωριών παιδικής λογοτεχνίας, σκοπούς, στόχους και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αλλά και επιλεγείσα μέθοδο (συνανάγνωση) για την επιβεβαίωση των ή όχι των διαλαμβανομένων στο θεωρητικό μέρος.

Ως προς τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο-πρόταση, όπως είναι γνωστό, οι αφηγήσεις συνδέονται στενά με το χώρο της εκπαίδευσης και χρησιμοποιούνται για να μεταδώσουν καίρια μηνύματα και αξίες, τη γνώση του ιστορικού και πολιτισμικού παρελθόντος, αλλά και του γενικότερου περιβάλλοντος στο οποίο θα ενταχθούν οι μαθητές.⁵⁷⁵ Υπό το πρίσμα αυτό, κάθε διδακτικό αντικείμενο του σχολείου περιέχει

⁵⁷³ Βάμβουκας Μ., *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2006, σελ.73

⁵⁷⁴ Στο ίδιο, σελ. 74

⁵⁷⁵ Τσίλημένη Τ., *Αφήγηση και Εκπαίδευση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2011, σελ. 73

μορφές αφήγησης, ενώ κάποιες φορές αποτελεί ένα ξεχωριστό αφηγηματικό κείμενο. Έτσι η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο δημοτικό σχολείο, υπερβαίνει τις ώρες που είναι εμφανώς αφιερωμένες στο αντικείμενο αυτό, στις ώρες δηλαδή της Γλώσσας και της λογοτεχνίας. Και άλλα όμως μαθήματα του σχολικού προγράμματος (Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Αισθητική Αγωγή, Μαθηματικά, Φυσική) μπορούν να εμπλουτιστούν με λογοτεχνικές αφηγήσεις, δίνοντας εντυπωσιακά αποτελέσματα στη διαδικασία της σχολικής μάθησης.⁵⁷⁶

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, κρίνεται πιο αναγκαία από ποτέ η πολλαπλή εκμετάλλευση της λογοτεχνικής αφήγησης στα πλαίσια του σχολείου. Η απαρχή εντοπίζεται στην ανάγκη το λογοτεχνικό απόσπασμα να γίνει η αφετηρία ώστε το ακέραιο λογοτεχνικό βιβλίο να μπορέσει να χωρέσει στο σχολικό πρόγραμμα, να διαβαστεί και η ανάγνωσή του να γίνει αντικείμενο συζήτησης και αξιολόγησης.⁵⁷⁷

Προς το στόχο αυτό, σημαντική είναι και η συμβολή της μεθόδου της *συνανάγνωσης*, στα πλαίσια της οποίας συνοψίζεται «το αίτημα της συνεχούς και συστηματικής αξιοποίησης του (εξω)σχολικού βιβλίου στο σχολείο και σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε όλες τις ώρες του προγράμματος, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, μέσα και έξω από τις ώρες που είναι ειδικά αφιερωμένες στη λογοτεχνία.»⁵⁷⁸ Επιπρόσθετα, η συνανάγνωση ενθαρρύνει και την παράλληλη εξέταση άλλων έργων του ίδιου συγγραφέα, ευνοώντας και την σύγκριση με έργα άλλων δημιουργών, ακόμα και με τα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια.⁵⁷⁹ Η συνανάγνωση σχετίζεται άμεσα με την αναγνωστική ικανότητα, ενώ το εξωσχολικό βιβλίο δρα «συμπληρωματικά σε ένα επιτυχές σχολικό πρόγραμμα, διορθωτικά σε ένα λιγότερο επιτυχές, απελευθερωτικά σε ένα δεσμευτικό».⁵⁸⁰

⁵⁷⁶ Ζερβού Α., «Διαμορφώνοντας αναγνώστες στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης», στο *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία- Πραγματικότητες & Προοπτικές*, επιμ. Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Πολίτης Δ., Διάδραση, 2013

⁵⁷⁷ Ζερβού Α., «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία», στο Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. (επίμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω/Δαρδανός, Αθήνα, 2006, σελ. 24

⁵⁷⁸ Ζερβού Α., «Η λογοτεχνία στο σχολείο: Συνανάγνωση και πνευματική ενηλικίωση», στο Πυργιωτάκης Ι.Ε., Οικονομίδης Β. Δ. (επίμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2010

⁵⁷⁹ Ο.π., 2010, και της ίδιας 2006. Επίσης Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων, στο Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε.(επίμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω/ Δαρδανός, Αθήνα, 2006

⁵⁸⁰ Ο.π., Ζερβού Α., 2010

Το ακέραιο βιβλίο, ακόμα και όταν δεν συμπληρώνει απλώς το εγχειρίδιο, αλλά έρχεται σε *σύγκρουση* μαζί του, προσφέρει τον αναγκαίο *πλουραλισμό*, ο οποίος και αντιτίθεται στο δογματισμό, ενώ προκρίνει την αναζήτηση για την προσωπική αλήθεια.⁵⁸¹ Γενικότερα, η συνανάγνωση προάγει την ελεύθερη πρόσληψη του έργου, βασισμένη στην αντίληψη ότι «*κάποιος μπορεί να καταλαβαίνει εντελώς διαφορετικά ένα κείμενο από τον διπλανό του και κανένας να μην κάνει λάθος*».⁵⁸² Περιλαμβάνει μια *εγκείμενη* διάσταση, μιας και περιστρέφεται γύρω από την εξέταση και άλλων έργων του ίδιου δημιουργού, αλλά και μια *διακειμενική* οπτική αφού δίνει το πρόσφορο έδαφος για σύγκριση με έργα άλλων δημιουργών, ακόμα και με τα σχολικά εγχειρίδια.⁵⁸³ Αυτή η *συγκρουσιακή* θεώρηση⁵⁸⁴, ακόμα και όταν προβάλλει αντίθετες με το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο θέσεις, κρίνεται ουσιώδης, επικαιροποιώντας το περιεχόμενο της γνώσης.

Μάλιστα η ιστορία του παιδικού βιβλίου έχει δείξει ότι τα περισσότερα κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά έχουν έναν εκπαιδευτικό-παρασχολικό χαρακτήρα και απευθύνονται και σε έναν ενήλικα συναναγνώστη.⁵⁸⁵ Άλλωστε ένα βιβλίο που έχει γραφτεί για παιδιά δεν αναφέρεται μόνο σε αυτά, αλλά και σε έναν *συναναγνώστη* γονέα ή δάσκαλο, ο οποίος καλείται να επιλέξει, να διαβάσει ή να αγοράσει ένα βιβλίο για το παιδί ή το μαθητή του.⁵⁸⁶

Στο πλαίσιο αυτό, η *συγκρουσιακή ανάγνωση* μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο, πραγματώνοντας ουσιαστικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους, με τη βοήθεια της μεθόδου της συνανάγνωσης. Καθώς μάλιστα τα ιστορικά γεγονότα διαθέτουν αμφιλεγόμενο χαρακτήρα, γεννούν συγκρουσιακές αναγνώσεις του παρελθόντος και συγκροτούν «*διηρημένες μνήμες*», ενώ συγκεντρώνουν αντίθετες βουλητικές σκοπεύσεις και βιωματικές εμπειρίες ανταγωνιστικών συλλογικών υποκειμένων (νικητών και ηττημένων, θυτών και θυμάτων).⁵⁸⁷

Στην ερευνητική μας προσπάθεια λοιπόν επιλέξαμε τη μέθοδο της *συνανάγνωσης*, για τους λόγους και τα πλεονεκτήματα που παραθέσαμε. Υπό το πρίσμα αυτό, η επιλογή των κειμένων προς συνανάγνωση εντάσσεται στην προσπάθεια μας να παροτρύνουμε τον

⁵⁸¹ Στο ίδιο

⁵⁸² Στο ίδιο

⁵⁸³ Στο ίδιο

⁵⁸⁴ Στο ίδιο

⁵⁸⁵ Ο.π., Ζερβού Α., 2006, σελ. 25

⁵⁸⁶ Ο.π., Ζερβού Α., 2006/2010

⁵⁸⁷ Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π., «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα», στο Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ. Κ., Γατσωτής Π., Λεμονίδου Έ., *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Νοόγραμμα, Αθήνα, 2010, σελ. 20

εκπαιδευτικό να εντάξει ακέραια την λογοτεχνία στην εκπαιδευτική του πράξη. Επιπλέον, θέλουμε μέσα από την πρόταση μας για διδασκαλία να δημιουργήσουμε μια καινοτόμα αναγνωστική εμπειρία για τους μικρούς μαθητές, ώστε να μπορέσουν από την σύγκριση και την σύγκρουση των διαφορετικών απόψεων που θα συναντήσουν να λάβουν ένα επικαιροποιημένο μήνυμα σχετικά με την αξία που μπορεί να εμπεριέχουν τα γεγονότα του πολέμου στο σήμερα.

Προκειμένου λοιπόν να σχεδιαστεί το διδακτικό μας εγχείρημα, αποφασίσαμε ότι θα χρησιμοποιήσουμε με τη μέθοδο της συνανάγνωσης δυο κείμενα, τα οποία εντάσσονται στη θεματική του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Η σχολική τάξη στην οποία θεωρούμε ότι ταιριάζει η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση είναι αυτό της ΣΤ' Δημοτικού, καθώς απαιτούνται συγκεκριμένες δυνατότητες. Έτσι επιλέξαμε ως βασικό μας κείμενο το έργο της Άλκης Ζέη, *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* και ως δεύτερο κείμενο προς ανάγνωση, το έργο του Eric Emmanuel Schmitt, *Το παιδί του Νόε*.⁵⁸⁸

5.3 Γιατί επιλέξαμε τα δυο κείμενα

Όπως προαναφέραμε, η συνανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων που αναδεικνύουν τις εμπειρίες και τα βιώματα θυμάτων σε διαφορετικά όμως περιβάλλοντα δράσης και με την παράλληλη ανάδειξη της δικής τους οπτικής γωνίας, μπορεί να λειτουργήσει συγκρουσιακά και συγκριτικά, προσδίδοντας ένα επικαιροποιημένο μήνυμα στους νεαρούς μαθητές. Σε κάθε περίπτωση, οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις του κρίσιμου και αρκετά επίκαιρου ζητήματος του πολέμου κρίνονται αναγκαίες, καθώς οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τις σκέψεις και τα κίνητρα διαφορετικών μεταξύ τους ηρώων. Σαν αποτέλεσμα αυτού, αποφεύγεται ο δογματισμός και η μονομέρεια και δίνεται το κατάλληλο έδαφος για τη καλλιέργεια του απαιτούμενου πλουραλισμού και της πολυφωνίας των απόψεων, στοιχεία που πρέπει διέπουν κάθε δημοκρατικά ευνομούμενη κοινωνία.

Σύμφωνα με τα πλεονεκτήματα που εντοπίζουμε λοιπόν στη μέθοδο της συνανάγνωσης, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τα συγκεκριμένα κείμενα, τα οποία σχεδιάσαμε να διδαχθούν αυτούσια, και όχι σε κάποια αποσπασματική τους μορφή. Η επιλογή αυτή έγινε, καθώς πιστεύουμε ότι πρέπει μέσα από τη συγκεκριμένη πρόταση για διδασκαλία να αναδειχθεί η θέση της λογοτεχνία ως αυτόνομο μάθημα στο σχολικό

⁵⁸⁸Schmitt E. E., *Το παιδί του Νόε*, επιμ. Κυριακίδης Α., μτφρ. Πετρίδου Ι., Opera, Αθήνα, 2007

πρόγραμμα. Εξάλλου όπως διαπιστώσαμε η λογοτεχνία δείχνει να έχει παραγκωνιστεί, αφού διδάσκεται μόνο μέσα στα πλαίσια άλλων μαθημάτων αλλά και με τρόπο σαφώς μονοδιάστατο.

Κατά συνέπεια, το πρώτο κείμενο επιλέχθηκε με αφορμή το απόσπασμα που εντοπίσαμε στο Ανθολόγιο της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού από το έργο της Άλκης Ζέη, *Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, με τίτλο «Η παρέλαση». Επίσης, το έργο αυτό προτείνεται για ανάγνωση και από το σχολικό βιβλίο της Γλώσσας στην ενότητα «28^η Οκτωβρίου». Πέραν όμως από τις αναφορές στα σχολικά βιβλία που αποτέλεσαν κίνητρο για την επιλογή του συγκεκριμένου αφηγήματος στην διδακτική μας πρόταση, θεωρούμε ότι το έργο αυτό εμπεριέχει σημαντικά στοιχεία και γεγονότα σχετικά με το θέμα του πολέμου που θα πραγματευτούμε. Οπότε από την άποψη αυτή *Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, επιλέχθηκε για να αντιπροσωπεύσει μια αφήγηση του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, στην οποία συμυκνώνονται τα κρίσιμα πολεμικά γεγονότα που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα (πόλεμος, κατοχή, αντίσταση) μέσα από τα ματιά ενός εννιάχρονου παιδιού. Η συγκεκριμένη αφήγηση μάλιστα, με έναν πολύ ευφάνταστο τρόπο μας ταξιδεύει σε όλη την πορεία που διαγράφει ο μικρός Πέτρος και ενσωματώνει στοιχεία που δείχνουν πως μέσα από όλο αυτό το ταξίδι ωριμάζει και κινητοποιείται.

Το δεύτερο κείμενο *Το παιδί του Νώε* που επιλέξαμε, εντάσσεται και αυτό στο είδος των αφηγήσεων που αφορούν το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η διαφορά εντοπίζεται στο γεγονός ότι ο ήρωας του συγκεκριμένου βιβλίου είναι ένα επτάχρονο νεαρό κυνηγημένο εβραιόπουλο, που βιώνει σε μεγαλύτερο ίσως βαθμό τα δεινά του πολέμου. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, η οποία περιγράφεται με ρεαλισμό και απλότητα, ο μικρός Ζοζέφ ωριμάζει και διαπιστώνει ότι ακόμα και αν όλα δείχνουν να καταρρέουν, η φιλία και η καλοσύνη αποτελεί τη μόνη νησίδα σωτηρίας. Βέβαια μέσα από όλα αυτά αναδεικνύεται η ψυχική δύναμη του ήρωα, αλλά και του πατέρα Πονς, δίνοντας στην αφήγηση ένα αισιόδοξο και ταυτόχρονα επίκαιρο μήνυμα.

Αφού παραθέσαμε το περιεχόμενο του καθενός από τα δυο βιβλία, μπορούμε τώρα να περάσουμε σε μια θεωρητική σύγκρισή τους. Από τη μια, η Άλκη Ζέη παραθέτει μέσα από τα λόγια του μικρού Πέτρου τις δικές της εμπειρίες, τα δικά της βιώματα, τα οποία θέλει να μεταδώσει στους αναγνώστες της. Ουσιαστικά το κίνητρο της συγγραφής του συγκεκριμένου έργου είναι η προσπάθεια της συγγραφέα να δώσει «φωνή» σε αυτά που δύσκολα μπορούν να ειπωθούν σήμερα για ένα τόσο τραυματικό βίωμα.

Από την άλλη, ο γαλλικής καταγωγής Eric Emmanuel Schmitt που όμως διαμένει μόνιμα στο Βέλγιο, προσπάθησε να δείξει την άμεπτη εικόνα μιας χώρας που παλεύει

εναντίον του ναζισμού. Φυσικά πέρα από την εξύμνηση της χώρας που τον φιλοξένησε, ο συγγραφέας διαχειρίστηκε με απόλυτο σεβασμό το ιστορικό υλικό που είχε τη διάθεσή του, το οποίο όμως χρησιμοποίησε απόλυτα παιδαγωγικά. Με τον τρόπο αυτό ανέδειξε τον πλουραλισμό των αντιστασιακών ηρώων που ενσωμάτωσε στο έργο του.⁵⁸⁹ Παρατηρούμε λοιπόν πως το κίνητρο για τη συγγραφή του συγκεκριμένου αφηγήματος είναι η αποτίμησης φόρου τιμής στην χώρα που θεωρεί πως εξυμνεί την ειρήνη. Σε αντίθεση με την Ζέη, ο Schmitt φαίνεται πως έγραψε το έργο αυτό στην προσπάθεια του, όχι απλώς να παραθέσει ένα κείμενο για το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, αλλά να επουλώσει τις βαθιές πληγές που χάραξε στην ανθρωπότητα η εμπειρία αυτή.

Συμπερασματικά λοιπόν, τα δυο κείμενα επιλέχθηκαν βάσει της πρόθεσής μας να δημιουργήσουμε μια διδακτική πρόταση όπου οι μαθητές θα μπορέσουν μέσα από την αληθοφάνεια και την ειλικρίνεια των αφηγήσεων, να αντιληφθούν τη σοβαρότητα και την κρισιμότητα των ιστορικών συμβάντων του παρελθόντος. Παράλληλα οι διαφορετικές οπτικές γωνίες που εκπροσωπούν καθένα από τα δυο αφηγήματα, μπορούν να λειτουργήσουν προς μια συγκρουσιακή ανάγνωση, όπου θα αναδεικνύεται η διαφορετική βίωση του τραύματος του πολέμου, αλλά και ο διαφορετικός τρόπος διαχείρισης των επώδυνων μνημών.

5.4 Μαθησιακοί σκοποί και στόχοι

Γενικότερα με την πρόταση μας για διδασκαλία στοχεύουμε στη διαμόρφωση μιας καινοτόμας και πολυπρισματικής προσέγγισης του επίμαχου ζητήματος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου μέσα στη σχολική τάξη. Θεωρούμε πως το καταλληλότερο μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η λογοτεχνία, η οποία όμως πρέπει στην προκειμένη περίπτωση να λειτουργήσει να μεν αυτόνομα, αλλά σε άμεση πάντα συνάρτηση και με τα υπόλοιπα μαθήματα που θα χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια της απαιτούμενης διαθεματικότητας. Μέσα από την διδακτική μας πρόταση ευελπιστούμε ότι θα μπορέσουν να επιτευχθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί σκοποί και στόχοι. Φυσικά οι στόχοι που θα αναλυθούν παρακάτω προσδιορίζονται με βάση και το νέο Πρόγραμμα

⁵⁸⁹ Ζερβού Α., «Επικαιροποίηση και συμβολαιοποίηση: η αφήγηση του Β' Παγκοσμίου Πολέμου για τους νεαρούς αναγνώστες του εικοστού πρώτου αιώνα και η περίπτωση του Erich-Emmanuel Schmitt», *Κείμενα*, 2015. Ανακτήθηκε στις 8/5/2018 από: http://keimena.ece.uth.gr/main/t21/04_zervou.pdf

Σπουδών, ενώ θα γίνει μια προσπάθεια να προστεθούν και κάποιοι, που σύμφωνα με τη δική μας γνώμη, θα προσδώσουν μια περισσότερο προοδευτική χροιά.

Η διδασκαλία που σχεδιάσαμε, αναφορικά και με την χρήση της λογοτεχνίας και σε συνάρτηση με το γλωσσικό μάθημα, στοχεύει :

- Στην εξοικείωση των παιδιών με το αυτό καθαυτό το λογοτεχνικό κείμενο.
- Στην γνωριμία των μαθητών με δυο σημαντικούς εκπροσώπους της λογοτεχνίας του Β' Παγκοσμίου Πολέμου: της Άλκης Ζέη και τον Eric Emmanuel Schmitt:
- Στην καλλιέργεια της αναγνωστικής διαδικασίας.
- Στην διερεύνηση των ποικίλων και διαφορετικών οπτικών και απόψεων που μπορούν να εντοπιστούν σε ένα λογοτεχνικό κείμενο.
- Στην καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στις διαφορετικές προσλαμβάνουσες που διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της αφήγησης του λογοτεχνικού κειμένου.
- Στην εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση της λογοτεχνικής μεταφοράς και γενικότερα των γλωσσικών μέσων και αφηγηματικών τεχνικών που ακολουθεί ο συγγραφέας του αφηγήματος.
- Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναφορικά με τη γραφή και τη σύνθεση λογοτεχνικού κειμένου.
- Στην επεξεργασία λογοτεχνικού κειμένου με προσθήκη κατάλληλης εικονογράφησης, καταλόγου περιεχομένων και εξωφύλλου.
- Στην δημιουργία μια πραγματικής συγγραφικής ομάδας, η οποία θα πρέπει να ολοκληρώσει όλα τα στάδια συγγραφής ενός λογοτεχνικού κειμένου.
- Στην παρουσίαση ενός λογοτεχνικού βιβλίου, που σχεδιάστηκε από τα ίδια τα παιδιά.

Ειδικότερα, σχετικά με τη διασύνδεση της λογοτεχνίας με το μάθημα της Ιστορίας, η διδακτική μας πρόταση στοχεύει:

- Στην κατανόηση του ζητήματος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου ως γεγονός ύψιστης σημασίας για την παγκόσμια και ελληνική ιστορία.
- Στην κατανόηση/ανάλυση των ιστορικής σημασίας εννοιών: πόλεμος, κατοχή, αντίσταση, ναζισμός, ειρήνη, ανθρώπινα δικαιώματα, ρατσισμός.

- Στην συνειδητοποίηση της δυσκολίας των ιστορικών διεργασιών και ιδίως αυτών που μπορούν να οδηγήσουν σε ένα πόλεμο κατά της ανθρωπότητας.
- Στην διερεύνηση των αιτιών που οδήγησαν στα οδυνηρά συμβάντα του πολέμου.
- Στη μελέτη των κινήτρων και των προθέσεων ατόμων που είχαν ενεργό δράση κατά τη διάρκεια του πολέμου.
- Στην διερεύνηση των ολέθριων συνεπειών στις οποίες μπορεί να οδηγήσει ο πόλεμος, αλλά και έννοιες όπως: προκατάληψη, ρατσισμός, στερεότυπες αντιλήψεις, μη αποδοχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Στην συνειδητοποίηση ότι η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας είναι βασικά στοιχεία που πρέπει να διέπουν μια δημοκρατική κοινωνία.
- Στην διερεύνηση της σημασία που μπορεί να έχει το παρελθοντικό βίωμα του πολέμου στη σημερινή εποχή (επικαιροποίηση).

Όπως είναι γνωστό από το σχολικό πρόγραμμα της ΣΤ' Δημοτικού, έχουν αφαιρεθεί οι ώρες που ήταν αφιερωμένες στη Θεατρική Αγωγή, τη Φιλαναγνωσία, και την Ευέλικτη Ζώνη. Για τον λόγο αυτό, θεωρούμε σημαντικό να εντάξουμε αυτά τα μαθήματα εντός του δικού μας διδακτικού σεναρίου, ώστε να μπορέσουμε να διαμορφώσουμε μια διαθεματική διδασκαλία. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι στόχοι που μπορούν να τεθούν αναφορικά με την διασύνδεση της λογοτεχνίας με τα Εικαστικά, τη Θεατρική Αγωγή, τη Γεωγραφία και τα Θρησκευτικά είναι:

- Ο συνδυασμός της ιστορικής γνώσης με σχετικές εικαστικές εκφράσεις, όπως πίνακες ζωγραφικές και έργα τέχνης, ώστε η εμπειρία που θα αποκομίσουν οι μαθητές να είναι πολυδιάστατη.
- Ο συνδυασμός της ιστορικής γνώσης με αντίστοιχο φωτογραφικό υλικό, ημερολόγια ανθρώπων που έζησαν τα δεινά του πολέμου, εικόνες από εβραϊκά μνημεία πολέμου.
- Ο γεωγραφικός εντοπισμός των περιοχών που αναφέρονται στα λογοτεχνικά κείμενα πάνω σε ιστορικό ή πολιτικό χάρτη.
- Η διασύνδεση του θέματος του Ολοκαυτώματος με αντίστοιχες αναφορές του βιβλίου των Θρησκευτικών της ΣΤ' Δημοτικού.
- Η κινητοποίηση των μαθητών μέσα από τη διασύνδεση της αφήγησης με την προβολή αντίστοιχων βίντεο κατάλληλων για την ηλικία των παιδιών.
- Η θεατρική απόδοση ενός αφηγήματος από τους μαθητές.

- Η λεκτική και κινητική δραστηριοποίηση των μαθητών μέσα από την δραματοποίηση λογοτεχνικού κειμένου.

Εξίσου σημαντικό κρίνεται και το γεγονός της ένταξης των ΤΠΕ στα πλαίσια της λογοτεχνίας και γενικότερα της διδακτικής μας πρότασης. Με δεδομένο ότι τα παιδιά θα κληθούν να πληκτρολογήσουν ένα κείμενο στον Η/Υ ή ακόμα και να αναζητήσουν υλικό και εικόνες στο διαδίκτυο είναι για εμάς πολύ σημαντικό. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά θα μπορέσουν να αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν τη χρήση του Η/Υ, την αναζήτηση πληροφοριών στο ιστοχώρο και την επεξεργασία κειμένου WORD.

Οι παραπάνω στοχοθεσία, όπως αναλύθηκε και περιγράφηκε, θα αποτελέσει τον πυλώνα πάνω στον οποίο δομήσαμε και σχεδιάσαμε την διδακτική μας πρόταση. Θεωρούμε πως πέρα από τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καταφέραμε να θέσουμε καινοτόμους σκοπούς, υπηρετώντας την επιθυμία μας να σχεδιάσουμε κάτι πρωτοπόρο, που κάνει τους μικρούς μαθητές να γνωρίσουν μέσα από τα βιβλία αυτά, πρωτίστως τα ιστορικά γεγονότα και έπειτα τον ίδιο τους τον εαυτό. Καθώς τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων διδάσκονται τη θεματική του Β' Παγκοσμίου Πολέμου με τόσο μονοδιάστατο τρόπο, σκοπός μας είναι η καθιερωμένη διδασκαλία του εν λόγω ζητήματος να γίνει η αφορμή για μια πολυδιάστατη διδασκαλία, όπου θα προκρίνεται η πολυφωνία των γνώμων και των απόψεων ώστε το υλικό της παράδοσης να χρησιμοποιηθεί με τρόπο νεωτερικό.

Φυσικά όλη αυτή η διαδικασία στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην πρόθεση του εκπαιδευτικού να παραμερίσει τις δυσκολίες που υπάρχουν εκ προοιμίου στο σχολικό χώρο και να τολμήσει να ενσωματώσει στη διδασκαλία του ένα τόσο δυσπροσέγγιστο ιστορικό ζήτημα. Εντούτοις θεωρούμε ότι η παρέμβαση της λογοτεχνίας μπορεί να λειτουργήσει πραϋντικά και να αποτελέσει το εργαλείο εκείνο που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να καλλιεργήσει στους μαθητές του συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στην αποτελεσματική διαχείριση του μέλλοντος. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης, όπου πέρα από την λογοτεχνία μπορούν να συνδυαστούν και άλλα μαθήματα, προκείμενου να αναδειχθεί η πολυπρισματικότητα του αντικειμένου με άμεσα οφέλη για την εκπαιδευτική προσπάθεια.

5.5 Δημιουργώντας ένα διδακτικό σενάριο: Η περιγραφή των δραστηριοτήτων

Στην προσπάθειά μας να στηρίξουμε και πρακτικά τις θεωρητικές τεκμηριώσεις της επιστημονικής μας προσπάθειας, αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε μια πρόταση προς διδασκαλία, στην οποία θα ενσωματώνονται όλες οι παράμετροι που θέσαμε και παραπάνω.

Αναφορικά με τις τάξεις στις οποίες απευθύνεται το διδακτικό μας σενάριο, θεωρούμε πως το εγχείρημά μας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κυρίως στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Η οριοθέτηση αυτή έγινε, καθώς το ζήτημα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου διδάσκεται στη συγκεκριμένη τάξη στο μάθημα της Ιστορίας και είναι πολύ σημαντικό κατά τη γνώμη μας να υπάρχει σύνδεση με τις διδασκόμενες ενότητες. Πέραν τούτου, η φύση του γνωστικού αντικειμένου είναι τέτοια που να απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες από μέρους των μαθητών, ώστε να μπορούν να αντιληφθούν τα ουσιώδη μηνύματα που θα προκύψουν.

Προτού προχωρήσουμε στην περιγραφή των δραστηριοτήτων, είναι αξιοσημείωτο να αναφερθούμε στην μεγάλη σημασία της διαθεματικής προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα προωθημένης διαθεματικότητας επιδιώκουν την ενιαιοποίηση της γνώσης στα πλαίσια του περιεχομένου των μαθημάτων, η οποία είναι πολυεπίπεδη και αφορά διάφορες μορφές γνώσης που προκύπτουν από τη βιοματική γνώση και τους κλάδους της επιστήμης. Σύμφωνα με αυτή την κατευθυντήρια γραμμή, ο εκπαιδευτικός μπορεί -σε συνεργασία πάντα με τους μαθητές του- να διαμορφώσει διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες με επίκεντρο τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.⁵⁹⁰

Επιπρόσθετα, η διαθεματική προσέγγιση μέσα από το αίτημα αυτό για ενιαιοποίηση μπορεί να συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική τους ένταξη. Όταν το σχολείο λειτουργήσει με αυτό το σκεπτικό γίνεται παιδαγωγικότερο, αφού αφουγκράζεται έτσι τις ανάγκες των μαθητών του για νοηματοδότηση τόσο του εαυτού τους όσο και του κόσμου. Μέσα από την ομαδική επιλογή και επεξεργασία θεμάτων από πολλά επίπεδα ενδιαφέροντος, το σχολείο γίνεται πιο ευέλικτο και συνδέεται με την πραγματικότητα. Οι διαθεματικές προσεγγίσεις λοιπόν, βοηθούν στην πολυποίκιλη διαμόρφωση της γνώσης μέσα από την επαφή με θέματα προσωπικού, κοινωνικού ή επιστημονικού ενδιαφέροντος, με ζητήματα που εγείρουν προβληματισμούς

⁵⁹⁰Ματσαγγούρας Η. Γ., *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2003, σελ. 96

και διλήμματα σε ατομικό και αντιπαραθέσεις σε κοινωνικό επίπεδο και με προβληματικές καταστάσεις που απαιτούν επίλυση.⁵⁹¹

Κατά συνέπεια η διδακτική μας πρόταση θα εμπλέκει διάφορες γνωστικές περιοχές προκειμένου να υπάρχει η απαιτούμενη διαθεματική προσέγγιση. Τα μαθήματα που θα χρησιμοποιηθούν είναι: το μάθημα της λογοτεχνίας, της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Εικαστικών, της Γεωγραφίας και της Θεατρικής Αγωγής. Τα μαθήματα αυτά πιστεύουμε ότι μπορούν να συνδεθούν και να προσφέρουν μια σφαιρική και ολόπλευρη γνώση γύρω από το ζήτημα του πολέμου που θα πραγματευτούμε. Ωστόσο, η λογοτεχνία θα πρωτοστατεί, αφού ζητούμενο για εμάς είναι να αναδειχθεί η σημασία της ως ακέραιο μάθημα του σχολικού προγράμματος και να γίνει το μέσο από όπου θα προκύψουν γνώσεις και δεξιότητες.

Προκειμένου να υλοποιηθεί το διδακτικό μας σενάριο, είναι αναγκαίο οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες κατά τη δεύτερη φάση της διδασκαλίας. Στην περίπτωση αυτή, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι μαθητές θα μπορέσουν να αναπτύξουν το συναίσθημα της συνεργασίας και της αλληλεγγύης. Εξάλλου όπως είναι γνωστό, η μετωπική διδασκαλία προωθεί το δασκαλοκεντρικό μοτίβο μάθησης, γεγονός που οδηγεί στη παραγωγή στείρας γνώσης και στη μείωση της σύμπραξης των μαθητών. Από την άλλη η διδασκαλία σε ομάδες προωθεί τη συνεργατική μάθηση και το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν, κινητοποιούνται και παράγουν γνώση μέσα από την διαδικασία του διαλόγου και της ανταλλαγής ιδεών.

Πιο συγκεκριμένα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση θεωρείται ότι είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική εργασία. Η συλλογική επιτυχία έγκειται στην ατομική αποτελεσματικότητα και κυρίως στις επιμέρους ατομικές συνεισφορές σε ένα κοινό πλάνο με στόχο στη συλλογικότητα, μέσα όμως από τη λειτουργία της αλληλεξάρτησης. Μάλιστα οι ομάδες πρέπει να είναι κατά βάση ανομοιογενείς και η υπεροχή τους να αναδεικνύεται στο πλαίσιο ενός συστήματος ανταμοιβών ανάλογα με την πρόοδο που διαγράφουν. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η δημιουργία κλίματος άμιλλας και ανταγωνισμού που όμως προάγει την ενεργοποίηση και την δημιουργικότητα των ομάδων.⁵⁹²

Η ενότητα στην οποία θα ενταχθεί η πρόταση μας είναι αυτή της 28^η Οκτωβρίου, που εντοπίζουμε στο σχολικό βιβλίο της Γλώσσας της ΣΤ' Δημοτικού. Εκεί παρατίθενται

⁵⁹¹ Στο ίδιο, σελ. 97

⁵⁹² Baudrit A., *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σελ. 13-14

κείμενα προς ανάγνωση με ερωτήσεις κατανόησης, αλλά και ένας πίνακας με προτεινόμενα λογοτεχνικά βιβλία σχετικά με τη θεματική του Β' Παγκοσμίου πολέμου. Σκοπός μας λοιπόν είναι να εντάξουμε το διδακτικό μας σενάριο στο μάθημα της Γλώσσας, αναδεικνύοντας όμως την λογοτεχνία που στην περίπτωση αυτή θα λειτουργήσει αυτόνομα.

Ολόκληρη η διδασκαλία θα διαρκέσει 12 εβδομάδες σε σύνολο περίπου 160 ωρών, καθώς το σενάριο έχει σχεδιαστεί να δουλευτεί στα μαθήματα της Γλώσσας, και σε κάποιες ώρες των μαθημάτων της Ιστορίας, των Εικαστικών, της Γεωγραφίας και των Θρησκευτικών. Η διάρκεια που έχει καθοριστεί μπορεί να μεταβληθεί από πολλούς παράγοντες, τους οποίους μπορεί να ελέγξει ο εκπαιδευτικός, μειώνοντας ή επεκτείνοντας τον χρόνο που απαιτείται. Προκειμένου να αναπτύξουμε τις δραστηριότητες που επιθυμούμε θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουμε την μέθοδο Project, τα οφέλη της οποίας είναι πολύ σημαντικά για την εκπαιδευτική μας προσπάθεια.

Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος Project αποτελεί μια μέθοδο ομαδικής διδασκαλίας όπου συμμετέχουν όλοι, ενώ η διδασκαλία δομείται από όλους τους συμμετέχοντες μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στη μάθηση.⁵⁹³ Προκειμένου να διεξαχθεί ένα τέτοιο έργο, έναυσμα μπορεί να είναι η πρόταση ενός από τα μέλη της ομάδας, ακόμα και του δασκάλου. Πάνω στο θέμα αυτό όλα τα μέλη μπορούν να εκφέρουν την γνώμη τους και να αποφασίσουν από κοινού την τελική του μορφή, αφού διεκπεραιώσουν όλες τις διαδικασίες. Αυτά τα στάδια είναι ουσιαστικά χαρακτηριστικά της μεθόδου αυτής, που αν γίνουν σωστά, αποτελούν σημαντικές διαδικασίες μάθησης, αφού οι εμπειρίες που αποκτούν τα μέλη συνιστούν ουσιαστική πηγή μάθησης. Μάλιστα, αυτή η διαδικασία γίνεται για τους μαθητές μια εμπειρία που ξεφεύγει από την καθιερωμένη σχολική πραγματικότητα, ανοίγοντάς τους τον «έξω κόσμο».⁵⁹⁴

Η προσέγγιση λοιπόν της μεθόδου Project, όταν πραγματοποιείται με το σωστό τρόπο δίνει στα παιδιά πλούσιο πεδίο πληροφοριών, γεγονός που τα βοηθά να αναπτύξουν τις νοητικές τους τάσεις. Με αυτό τον τρόπο δίνεται και στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να επιβλέπουν στον ίδιο βαθμό τη νοητική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Γενικότερα, αυτού του τύπου οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες των παιδιών μπορούν, πέρα από το να τα βοηθήσουν να βελτιώσουν τις δυνατότητές τους, να

⁵⁹³ Frey K., *Η «Μέθοδος Project»: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1999, σελ. 9

⁵⁹⁴ Στο ίδιο, σελ. 7-8

τους δώσουν τα κατάλληλα εργαλεία για να αντιμετωπίσουν τα πολύπλοκα κοινωνικά ζητήματα που είναι πιθανό να συναντήσουν μεγαλώνοντας.⁵⁹⁵

Αναφορικά με την αφόρμηση των μαθητών, θεωρούμε ότι οι προετοιμασίες για την σχολική εορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου, θα τους δώσουν ένα καλό ερέθισμα για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. Παράλληλα, αφορμή για την πορεία της διδασκαλίας θα αποτελέσει και το απόσπασμα από το Ανθολόγιο της Ε' και ΣΤ' τάξης από τον *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου* της Άλκης Ζέη με τίτλο «Η παρέλαση». Τα δύο αυτά στοιχεία επαρκούν για να πάρουν οι μαθητές το απαραίτητο έναυσμα ώστε να κινητοποιηθούν σχετικά με το θέμα που θα πραγματευτούν.

5.5.1 Πρώτη φάση: Διαβάζοντας το *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*

Στην πρώτη λοιπόν φάση του διδακτικού σεναρίου, οι μαθητές με βάση το απόσπασμα της Ζέη, θα παρακινηθούν προς την ανάγνωση ολόκληρου του λογοτεχνικού κειμένου του *Μεγάλου Περίπατου του Πέτρου*. Ο σημαντικότερος σκοπός μας είναι να αναδείξουμε τη χρήση αυτούσιου του λογοτεχνικού έργου, καθώς τα παιδιά θα μπορέσουν με τον τρόπο αυτό να γνωρίσουν ένα αυτοτελές κείμενο με όλα τα δομικά του χαρακτηριστικά, με όλα τα εκφραστικά μέσα και τις τεχνικές γραφής, αλλά και με όλα τα γεγονότα της αφήγησης στη σειρά που διαδραματίστηκαν. Βέβαια οι μαθητές μέσα από το έργο αυτό θα μπορέσουν να γνωρίσουν και την συγγραφέα την οποία αυτό εκπροσωπεί, διαπιστώνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγγραφικής της τέχνης. Θεωρούμε λοιπόν ότι ένα στοιχείο που κάνει την διδακτική μας πρόταση καινοτόμα είναι ακριβώς αυτή η ενσωμάτωση του ακέραιο λογοτεχνικού αφηγήματος εντός του γλωσσικού μαθήματος, με απώτερο στόχο τη διασύνδεση και άλλων μαθημάτων.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, όπου θα γίνει και η ανάγνωση του βιβλίου εντός της τάξης, τα παιδιά θα εξασκηθούν στην αναγνωστική τους ικανότητα, αλλά και στην απόλαυση που προφέρει το λογοτεχνικό κείμενο στον αναγνώστη. Στο συγκεκριμένο λοιπόν στάδιο προτείνεται τα παιδιά να κάνουν την ανάγνωση του βιβλίου πέραν των καθιερωμένων, δηλαδή σε κάποια γωνία της τάξης καθισμένα κάτω ή στο χώρο όπου βρίσκεται η δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου. Η ενέργεια αυτή έχει σαν στόχο να αντιληφθούν τα παιδιά ότι η λογοτεχνία θα είναι ένα μέσο χαλάρωσης για αυτά,

⁵⁹⁵ Katz L. G., Chard S. C., *Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*, Ατραπός, Αθήνα, 2004, σελ. 258, 260

από όπου θα μπορέσουν να ταξιδέψουν με το νου στη ζωή του μικρού Πέτρου και στις δυσκολίες που αυτός συνάντησε. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για το θέμα με το οποίο θα έρθουν σε επαφή και θα μπορέσουν να αναλογιστούν όλες εκείνες τις παραμέτρους που το περικλείουν.

Στα πλαίσια της αναγνωστικής διαδικασίας του λογοτεχνικού βιβλίου και της μετέπειτα κατανόησης και ερμηνείας του περιεχομένου του, πολύ σημαντικό είναι το στάδιο των ερωτήσεων. Γενικότερα, οι καλές ερωτήσεις βοηθούν στην διατήρηση καλής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη. Ο συναισθηματικός κόσμος των μαθητών διεγείρεται με την ικανοποίηση που αποκτά ο μαθητής από τις σωστές ερωτήσεις που δίνει, αλλά και από την παρώθηση που του δημιουργούν κάποιες από αυτές. Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εμπέδωση του μαθήματος, όταν αναδεικνύουν την επανάληψη ήδη διδαγμένων εννοιών και την χρήση των ήδη γνωστών για την επίλυση νέων ζητημάτων. Φυσικά μέσα από τις ερωτήσεις ο μαθητής αξιολογείται σε όλη την πορεία της διδασκαλίας με απώτερο σκοπό την συνεχή ανατροφοδότηση. Τέλος, οι δημιουργικές ερωτήσεις είναι δυνατόν να καλλιεργήσουν ανώτερες πνευματικές δεξιότητες, όπως την ικανότητα σύγκρισης, αξιολόγησης καταστάσεων και σύνθεσης γνωστών δεδομένων ώστε να προκύψει κάτι καινούριο.⁵⁹⁶

Πιο συγκεκριμένα, για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να δομήσει στοχευμένες ερωτήσεις, οι οποίες να μην θα ενεργοποιούν τη σκέψη των μαθητών σε σημεία πιο «βαθιά» από τα προφανή, αλλά θα την κατευθύνουν και σε μια σύνδεση με το σήμερα ή με διευρυμένα ζητήματα. Γενικότερα, μέσα από την πολύ σημαντική διαδικασία των ερωτήσεων τα παιδιά θα μπορέσουν να ενταχθούν στη θεματική που πραγματεύεται το κείμενο, να γνωρίσουν τα συμβάντα που περιγράφονται και που είναι ιστορικής σημασίας, να αντιληφθούν τα κίνητρα και τις σκέψεις των ηρώων και να μπορέσουν να δημιουργήσουν μια εικόνα αληθοφανή αλλά και ολοκληρωμένη για το Β' Παγκόσμιο πόλεμο.⁵⁹⁷

Μετά την ανάγνωση του βιβλίου της Άλκης Ζέη και αφού έχουν γίνει οι σχετικές ερωτήσεις, τα παιδιά θα έχουν καταφέρει να κατανοήσουν μεγάλο μέρος του κειμένου και θα έχουν αποκτήσει μια συνολική εικόνα του κειμένου και των ιστορικών γεγονότων που αυτό περιγράφει. Ιδιαίτερα σημαντικό στην συγκεκριμένη φάση είναι να συνδυάσουμε τις αναφορές που εντοπίσαμε με την διδασκαλία άλλων μαθημάτων και

⁵⁹⁶ Θεοφιλίδης Χ., *Η τέχνη των ερωτήσεων*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1988, σελ. 11-16

⁵⁹⁷ Για ενδεικτικές ερωτήσεις βλέπε Παράρτημα.

ωρών του σχολικού προγράμματος. Μπορούν δηλαδή να διδαχθούν τα αντίστοιχα κεφαλαία του Β' Παγκοσμίου Πολέμου από το μάθημα της Ιστορίας της ΣΤ' με τίτλο «Το αλβανικό έπος», «Η γερμανική επίθεση και ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος», «Μια δεκαετία αγώνων και θυσιών για την ελευθερία (1942-1949)». Κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα μπορέσουν να λάβουν την ιστορική γνώση ολοκληρωμένη μέσα από το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας, συνδυάζοντας και συγκρίνοντας τα δεδομένα αυτά, με όσα γεγονότα γνώρισαν από τα δυο λογοτεχνικά κείμενα που διάβασαν.

Επιπρόσθετα, θεωρούμε σημαντική την τοποθέτηση των γεγονότων πάνω σε έναν ιστορικό ή πολιτικό χάρτη της Ευρώπης. Μέσα από αυτόν τον τρόπο διαθεματικής προσέγγισης τα παιδιά θα μπορούν να τοποθετήσουν την σκέψη τους χωροχρονικά, κάνοντας την γνώση τους πολύπλευρη. Επιπρόσθετα, παράλληλα με την ανάγνωση του κειμένου ή μετά το πέρας αυτής της διαδικασίας, μπορούν να δοθούν στα παιδιά εικόνες με έργα αισθητικής σημασία όπως πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά, αγάλματα, φωτογραφίες, ημερολόγια, μνημεία πολέμου, προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματιστούν για το ζήτημα που διερευνούμε.

5.5.2 Δεύτερη φάση: Διαβάζοντας το *Παιδί του Νώε*

Κατά τη δεύτερη φάση της, θα ζητήσουμε από τα παιδιά να διαβάσουν στην ολομέλεια της τάξης και ένα δεύτερο βιβλίο, αυτό του Eric Emmanuel Schmitt με τίτλο *Το παιδί του Νώε*. Και αυτό το βιβλίο θα διαβαστεί στο σχολείο, ώστε ομαδικά να μπορέσουν να προκύψουν κάποια συμπεράσματα. Παράλληλα θα γίνουν και εδώ στοχευμένες ερωτήσεις προκειμένου η σκέψη των παιδιών να κατευθυνθεί προς τις ανάγκες των δραστηριοτήτων που ακολουθούν.⁵⁹⁸

Αφού λοιπόν το κείμενο διαβαστεί, με τις παραπάνω προτεινόμενες ερωτήσεις, θεωρούμε ότι τα παιδιά έχουν κατανοήσει το κείμενο και έχουν διαμορφώσει μια συνολική εικόνα για τα γεγονότα που εξιστορεί, τους χαρακτήρες που συμμετέχουν και τη δράση τους. Και στην περίπτωση αυτού του κειμένου, οι αναφορές που εντοπίζονται μπορούν να συνδεθούν και με τον μάθημα της Γεωγραφίας, αφού θεωρούμε σημαντικό οι μαθητές να μπορούν να βρίσκουν στο χάρτη τα μέρη που περιγράφονται. Επίσης, θα μπορούσαν και εδώ να συνοδεύσουν το κείμενο διάφορες μορφές τέχνης (πίνακες ζωγραφική, ημερολόγια, γλυπτά, φωτογραφικό υλικό και εικόνες από εβραϊκά μνημεία

⁵⁹⁸ Για ενδεικτικές ερωτήσεις βλέπε Παράρτημα.

πολέμου), κυρίως καλλιτεχνών που εμπνεύστηκαν από τα γεγονότα που συνέβησαν στη Γερμανία, το Βέλγιο και την Πολωνία. Στο κείμενο αυτό μπορεί τέλος να συνδεθεί και το μάθημα των Θρησκευτικών, αφού στο αντίστοιχο σχολικό βιβλίο υπάρχει αναφορά για το Ολοκαύτωμα. Οι μαθητές μπορούν δηλαδή με αφορμή το λογοτέχνημα που μόλις διάβασαν, να διαβάσουν και το αντίστοιχο κείμενο από το βιβλίο των Θρησκευτικών.

5.5.3 Τρίτη φάση: Κάνοντας τους μαθητές μας μικρούς συγγραφείς

Έχοντας λοιπόν ολοκληρώσει την ανάγνωση και των δυο λογοτεχνικών βιβλίων που στηρίζονται στη θεματική του Β' Παγκοσμίου πολέμου και αφού οι μαθητές έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα του περιεχομένου τους και των ιστορικών γεγονότων που περιγράφουν, θα περάσουμε τώρα στη τρίτη φάση του διδακτικού μας σεναρίου. Στο στάδιο αυτό θα πρέπει να χωρίσουμε τους μαθητές σε δυο μεγάλες ομάδες, οι οποίες έπειτα μπορούν να χωριστούν σε μικρότερες υποομάδες. Καθεμιά από τις ομάδες θα αναλάβει έναν από τους δυο πρωταγωνιστές ήρωες, δηλαδή τον Πέτρο και τον Ζοζέφ. Έπειτα τα παιδιά θα πρέπει να σκεφτούν τα χαρακτηριστικά του ήρωα που επέλεξε η ομάδα τους και τα βασικότερα γεγονότα της ζωής του μέσα από μια διαδικασία ιδεοθύελλας (brainstorming) και να τα καταγράψουν. Το έργο της καταγραφής μπορεί να αναλάβει ένας μαθητής από κάθε ομάδα, ο οποίος θα είναι ο συντονιστής-αρχηγός. Στο σημείο αυτό τα παιδιά πρέπει με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να καταγράψουν όσα πιο πολλά στοιχεία μπορούν, από αναφορές των ηρώων που τους έκαναν εντύπωση και που δείχνουν όμως τη ψυχοσύνθεση τους και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες.

Αφού λοιπόν καταγραφούν οι απόψεις των παιδιών για τον ήρωα που επέλεξε η ομάδα του, τα παιδιά θα πρέπει τώρα να χωριστούν σε μικρότερες ομάδες για παράδειγμα των τεσσάρων και να γίνουν αυτοί οι ίδιοι συγγραφείς ενός λογοτεχνικού βιβλίου. Οι μαθητές λοιπόν πρέπει τώρα να γράψουν με την ομάδα τους, στηριζόμενοι σε αυτά που κατέγραψαν, ένα μικρό βιβλίο, στο οποίο θα πρέπει να περιγράφουν τη ζωή του ήρωα τους, ο οποίος όμως δε θα είναι ένα παιδί του παρελθόντος, αλλά ένα παιδί του σήμερα που βιώνει τον πόλεμο. Προκειμένου η διαδικασία αυτή να γίνει αποτελεσματικά και οργανωμένα, μπορούν οι υποομάδες της ίδιας μεγάλης ομάδας, να αναλάβουν χωριστά, τη συγγραφή του κειμένου, την εικονογράφηση του βιβλίου, το εξώφυλλο και τα περιεχόμενα και την τελική του επεξεργασία με δακτυλογράφηση του κειμένου στον

υπολογιστή. Πέρα όμως από αυτές τις επιμέρους εργασίες είναι σημαντικό τα παιδιά να συνεργαστούν σε καθεμιά από αυτές, ανταλλάσσοντας απόψεις και γνώμες. Με τον τρόπο αυτό θα δημιουργηθούν δυο μικρές συγγραφικές ομάδες, οι οποίες θα επεξεργάζονται δυο διαφορετικές οπτικές του ίδιου όμως θέματος.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση τα κείμενα πηγάζουν από συγκεκριμένες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες επικοινωνίας και δομούνται την στιγμή που τα κοινωνικά υποκείμενα τα νοηματοδοτούν εντός του πλαισίου των κοινωνικών θεσμών. Από την μεριά τους τα υποκείμενα, με βάση τον σκοπό για τον οποίο διαβάζουν ή γράφουν ένα κείμενο, του προσδίδουν διαφορετική ερμηνεία, αφού στα πλαίσια της κοινωνικής διεπίδρασης έρχονται σε επαφή με διάφορες έννοιες. Μάλιστα η αποτελεσματικότητα του κειμένου προκύπτει από την ένταξη των δομικών στοιχείων του σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας, μέσα από το οποίο δίνονται πληροφορίες για το συγγραφέα του κειμένου, τον αποδέκτη, το χρόνο και τον τόπο επικοινωνίας.⁵⁹⁹

Στο στάδιο αυτό τα παιδιά θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν εμπειρίες που συνέλλεξαν από την ανάγνωση και των δυο κειμένων, αλλά και από την διαθεματική τους προσέγγιση. Εδώ τα παιδιά θα αποτυπώσουν το αποτέλεσμα της σύγκρουσης του διαφορετικού τρόπου πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου. Πέραν τούτου, θεωρούμε πολύ σημαντικό να μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά το υλικό του αφηγήματος ώστε να μπορέσουν να το εντάξουν σε μια αφήγηση του σήμερα. Με την διαδικασία της ιδεοθύελλας (brainstorming) τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν γνωστικές και λεκτικές δεξιότητες, ενώ με την διαδικασία της συγγραφής λογοτεχνικού κειμένου, δεν εξασκούνται μόνο στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών μια λογοτεχνικής έκφρασης, αλλά και στο πως μπορούν να αποτυπώσουν τις σκέψεις του με τρόπο αισθητικά σημαντικό.

Συνεπώς, οι μαθητές θα πρέπει να αναλάβουν κατά ομάδες αρχικά τη χειρόγραφη συγγραφή του κειμένου, την εικονογράφηση των επιμέρους κεφαλαίων που θα δημιουργηθούν, το εξώφυλλο και τα περιεχόμενα, αλλά και την τελική του επεξεργασία με τη βοήθεια του προγράμματος WORD ώστε να γίνει ένα ολοκληρωμένο βιβλίο. Τα παιδιά μπορούν στο στάδιο αυτό να αναζητήσουν εικόνες και πληροφορίες σχετικά με τη θεματική του Β' Παγκοσμίου Πολέμου ή τον συγγραφέα του αρχικού κειμένου, ώστε να πάρουν ιδέες στο δικό τους κείμενο.

⁵⁹⁹ Σπαντιδάκης Ι., *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*, Gutenberg, Αθήνα, 2010, σελ. 137

5.5.4 Τέταρτη φάση: Διαβάζοντας και δραματοποιώντας τα λογοτεχνικά βιβλία που δημιουργήσαμε

Αφού λοιπόν οι μαθητές μας δημιουργήσουν τα λογοτεχνικά τους βιβλία, θα πρέπει έπειτα να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Η καθεμιά δηλαδή συγγραφική ομάδα θα πρέπει να παρουσιάσει το βιβλίο της, ενώ παράλληλα θα κάνει την ανάγνωση του μπροστά στην άλλη ομάδα. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα μάθουν πως να οργανώνουν μια σωστή βιβλιοπαρουσίαση, και πως θα πρέπει να διαβάσουν το κείμενό τους ώστε να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των αναγνωστών τους. Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές θα ενημερωθούν για το περιεχόμενο των δυο βιβλίων και θα μπορέσουν να «δουν» τους ήρωες που γνώρισαν στα λογοτεχνικά βιβλία που διάβασαν μέσα όμως από τα μάτια των συμμαθητών τους, συγκρίνοντας έτσι τους διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης των κειμένων. Επιπρόσθετα, θα μπορέσουν να αντιληφθούν τη σημασία αυτών των γεγονότων το σήμερα, αφού θα έχουν προσπαθήσει να εντάξουν τα ιστορικά στοιχεία του παρελθόντος στη δική τους σύγχρονη πραγματικότητα.

Έπειτα από αυτό, ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα θα πρέπει να υποδυθεί τον ήρωα Ζοζέφ και τον ήρωα Πέτρο, με βάση όμως τα νέα στοιχεία που συμπεριέλαβαν στα λογοτεχνικά κείμενα που εκείνοι έγραψαν. Οι συγγραφικές ομάδες θα πρέπει να προετοιμάσουν τα σημαντικότερα σημεία του βιβλίου που έγραψαν, τα οποία και θα πρέπει να αναφέρει ο εκπρόσωπός τους. Μέσα λοιπόν από ένα παιχνίδι δραματοποίησης, τα δυο πρόσωπα θα πρέπει να «συναντηθούν» στο σήμερα, δημιουργώντας έναν διάλογο συγκρουσιακό, από τον οποίο θα προκύπτουν οι διαφορετικές εμπειρίες των δυο ηρώων, οι διαφορετικές οπτικές τους γωνίες, ο διαφορετικός τρόπος διαχείρισης του τραύματος του πολέμου. Καθένας από τους δυο «ήρωες- παιδιά» θα πρέπει να μιλήσει με επιχειρήματα, με στοιχεία και δεδομένα, αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο τα γεγονότα επηρέασαν τη ζωή του, τον τρόπο που εκείνος διαχειρίστηκε τις αλλαγές στη ζωή του και ποια ήταν τα συμπεράσματά που αποκόμισε για τα δεινά του πολέμου και την αξία της ειρήνης.

Φυσικά σε όλη αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι η συντονιστής της όλης προσπάθειας, αυτός που θα οργανώνει τις εργασίες των παιδιών σε χρόνο και σε περιεχόμενο. Η συμβολή του είναι πολύ σημαντική στη καθοδήγηση των παιδιών, αφού είναι εκείνος που μπορέσει να κατευθύνει όλο το διδακτικό σενάριο προς μια αποτελεσματική ολοκλήρωσή του. Εντούτοις, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κινείται

«αθόρυβα», αφήνοντας τους μαθητές του να αυτενεργούν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις του με αυθορμητισμό και ελευθερία, ώστε από την όλη διδακτική προσπάθεια να προκύψουν θετικές στάσεις και αξίες σχετικά με τη θεματική του πολέμου.

5.6 Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με βάση τους στόχους που θέτει το νέο ΠΣ και τη στοχοθεσία που θέσαμε εμείς, θεωρούμε ότι το διδακτικό μας σενάριο μπορεί να αποτελέσει μια ουσιώδη πρόταση για διδασκαλία και ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού που αγαπά τη λογοτεχνία και θέλει να την εντάξει στη διδακτική του προσπάθεια. Με δεδομένες τις δυσλειτουργίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και γνωρίζοντας τα ζητήματα που πρέπει να υπερπηδήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εισάγει ένα τέτοιο σχέδιο διδασκαλίας, πιστεύουμε ότι η προσπάθειά μας θα τον βοηθήσει να ξεπεράσει τα εμπόδια αυτά και να εισάγει κάτι καινοτόμο στη διδασκαλία του.

Κατά την πρώτη και δεύτερη φάση του διδακτικού σεναρίου, ευελπιστούμε ότι οι μαθητές θα μπορέσουν να γνωρίσουν το κλασικό κείμενο λογοτεχνίας της Ζέη, αλλά και ένα πιο πρόσφατο του αξιολόγου συγγραφέα Schmitt. Η επαφή των παιδιών με τα δυο αυτούσια κείμενα θα αναδείξει τη σημασία της χρήσης ολόκληρου του λογοτεχνικού κειμένου τόσο στο γλωσσικό μάθημα, όσο και στα υπόλοιπα μαθήματα με τα οποία θα συνδεθεί. Πέραν τούτου, η ανάγνωση του κειμένου ευελπιστούμε πως θα βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν τα στοιχεία που διέπουν το λογοτεχνικό κείμενο αυτό καθαυτό, ειδικά τον τρόπο γραφής καθενός από τους δυο συγγραφείς, αλλά και τον διαφορετικό τρόπο πρόσληψης του τραυματικού βιώματος του πολέμου. Εξ' ορισμού θεωρούμε τη συνανάγνωση των κειμένων αυτών συγκρουσιακή, καθώς εντοπίζονται πολλές διαφορές στον τρόπο διαχείρισης του ιστορικού υλικού από τους δυο αυτούς συγγραφείς. Οι μαθητές λοιπόν θα είναι σε θέση να εντοπίσουν όλα αυτά τα στοιχεία, να τα αντιπαραβάλλουν με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους εμπλουτίζοντάς τες ή ακόμα και, στην περίπτωση που υπάρχει άγνοια του ιστορικού φαινομένου, να δημιουργήσουν μια νέα πολυδιάστατη ιστορική σκέψη.

Από τις στοχευμένες ερωτήσεις που διαρθρώσαμε (Παράρτημα), οι μαθητές θα μπορέσουν να κατευθυνθούν προς τα κρυμμένα νοήματα του κειμένου, να ανακαλύψουν μόνοι τους τα κίνητρα και τις σκέψεις των ηρώων και θα δομήσουν την ιστορική τους

γνώση με βάση τις αναφορές του κειμένου. Κυρίως οι ερωτήσεις αυτές ευελπιστούμε ότι θα δώσουν στα παιδιά το απαραίτητο κίνητρο ώστε να καταφέρουν να συνδέσουν τα γεγονότα του παρελθόντος με το σήμερα προκειμένου το ιστορικό υλικό να αποκτήσει μια διαχρονική διάσταση. Το σημαντικότερο όμως πλεονέκτημα που θα αποκομίσουν οι μαθητές είναι πως θα μπορούν να αντιληφθούν ότι ένα κείμενο λογοτεχνίας φέρει πάντοτε μια ιστορικότητα, η οποία αποτελεί ένα στοιχείο αναπόσπαστο της ύπαρξής του.

Η διασύνδεση του καθενός από τα λογοτεχνικά βιβλία με άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, θα έχει αξιολογα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πράξη. Καθώς το σχολικό πρόγραμμα έχει συρρικνωθεί και οι ώρες τις Ευέλικτης Ζώνης και της Θεατρικής Αγωγής έχουν εξαφανιστεί, η διαθεματικότητα απαιτείται σε οποιαδήποτε προσπάθεια του εκπαιδευτικού να δομήσει μια ολοκληρωμένη και πολύπλευρη γνώση. Για τους λόγους αυτούς, θεωρούμε ότι η σύνδεση της λογοτεχνίας πέραν του γλωσσικού μαθήματος, με την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τα Θρησκευτικά, τα Εικαστικά και τη Θεατρική Αγωγή, είναι πολύ σημαντική, καθώς έτσι θα δομηθεί μια ιστορική σκέψη πολυδιάστατη και πολυφωνική. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι σε μια κοινωνία πλουραλισμού, όπως την δική μας, όπου εκλείπει ο σεβασμός προς την διαφορετικότητα, η πολυφωνία των απόψεων και των γνώμων είναι απαίτηση. Δημιουργώντας λοιπόν μια γνώση εμπλέκοντας όλες τις εκφάνσεις που μπορεί αυτή να πάρει, οδηγούμε τα παιδιά σε ένα τρόπο σκέψης μέσα από τον οποίο αναδεικνύεται η αποδοχή της πολλαπλότητας.

Κατά την τρίτη φάση, όπου οι μαθητές θα συγγράψουν το δικό τους λογοτεχνικό βιβλίο, μπορεί να προκύψει πληθώρα πλεονεκτημάτων. Ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες, με την ταυτόχρονη ανάδειξη του μαθητοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας, θα ωθήσει τους μαθητές προς την συνεργασία, τον σεβασμό απέναντι στις απόψεις του άλλου, στη δημιουργικότητα και στο ομαδικό πνεύμα. Τα παιδιά δουλεύοντας ομαδικά στα πλαίσια ενός προτύπου συγγραφικής ομάδας, θα μπορέσουν μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή απόψεων να παράγουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, δοκιμάζοντας στην πράξη όσα στοιχεία αποκόμισαν από τα δυο λογοτεχνικά κείμενα με τα οποία ήρθαν σε επαφή. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να ενταχθούν στις υφολογικές απαιτήσεις ενός λογοτεχνικού κειμένου, στις ιδιαίτερες τεχνικές γραφής που αυτό απαιτεί και στην διαχείριση της λογοτεχνικής μεταφοράς που τα διέπει.

Το σημαντικότερο όμως όφελος που θα αποκομίσουν οι μαθητές είναι το γεγονός ότι μέσα από την ιδεοθύελλα και την καταγραφή των απόψεών τους, θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν της πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων που συναντώνται σε ένα κείμενο. Η δεξιότητα αυτή είναι πολύ χρήσιμη, καθώς τα παιδιά θα

καλλιεργήσουν τις σκέψεις τους και θα μπορέσουν να δουν «μέσα και έξω» από το κείμενο. Επίσης, θα είναι σε θέση να αντιληφθούν τις διαφορετικές προσλαμβάνουσες του κειμένου και θα μπορέσουν να εξελίξουν τη σκέψη τους πολυεπίπεδα και πολυπρισματικά.

Βέβαια οι μαθητές, εντάσσοντας τον ήρωά τους στη σημερινή εποχή και πραγματικότητα, θα μπορέσουν να έρθουν στη δύσκολη θέση του, να αισθανθούν τον κίνδυνο του πολέμου, να κατανοήσουν τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές του. Το σημείο αυτό θεωρείται για τη διδακτική μας προσπάθεια ιδιαίτερα σημαντικό, αφού οι μαθητές θα πρέπει να αναιρέσουν τα δεδομένα της δικής τους ζωής και να νιώσουν την ανασφάλεια, τη σύγχυση και την αβεβαιότητα που δημιουργεί ο πόλεμος. Όμως, κάτι τέτοιο θα τους δώσει τα κατάλληλα εφόδια σκέψης ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν όχι μόνο τον πόλεμο σαν ιστορικό γεγονός, αλλά και σαν παράδειγμα προς αποφυγή για το μέλλον. Άλλωστε η γνώση του παρελθόντος είναι μια δύναμη χρήσιμη στην εύκολα μεταβαλλόμενη κοινωνία μας, και ένα «όπλο» ενάντια στο ρατσισμό, το φανατισμό και οποιαδήποτε μορφή καταστολής των αξιών του ανθρώπου.

Φυσικά η όλη διαδικασία, που αποτελεί τη μικρογραφία μια συγγραφικής ομάδας, θα προσφέρει στους μαθητές δεξιότητες που αφορούν πέρα από την λογοτεχνική επεξεργασία του ίδιου του κειμένου, και εκείνες που προκύπτουν από την εικονογράφιση, και την δημιουργία του πίνακα περιεχομένων και του εξωφύλλου του. Αυτές οι ενέργειες θα εντάξουν τους μαθητές στη δημιουργική διαδικασία της αισθητικής αποτύπωσης των εμπειριών που αποκόμισαν, αλλά και στην οργάνωση τους προκειμένου να δημιουργηθεί ένα άρτιο αποτέλεσμα. Μάλιστα, η επεξεργασία του κειμένου και η δακτυλογράφιση του στον Η/Υ, θα δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ, αυξάνοντας έτσι το ενδιαφέρον τους για τη διαδικασία που ακολουθούν. Η χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου είναι εξίσου σημαντική στην περίπτωση που τα παιδιά θελήσουν να πάρουν ιδέες ή ακόμα και να βρουν κάποια εικόνα ή κάποια πληροφορία. Παρέχοντας αυτή τη δυνατότητα στα παιδιά τους δίνουμε το ένα εργαλείο μάθησης του οποίου η δύναμη είναι αδιαπραγμάτευτη.

Στην τέταρτη και τελευταία φάση του διδακτικού μας σεναρίου, οι μαθητές παρουσιάζοντας τα βιβλία που οι ίδιοι συνέγραψαν, θα μπορούν να παρουσιάσουν τον τρόπο σκέψης τους στους συμμαθητές τους, γεγονός που θα βοηθήσει τόσο τους ίδιους να αποκτήσουν μια συνολική εικόνα της προσπάθειάς τους, όσο και τους συμμαθητές τους να ενημερωθούν για τον τρόπο σκέψης με τον οποίο έγραψαν το κείμενό τους. Γενικότερα, η διαδικασία της βιβλιοπαρουσίασης κρίνεται ουσιώδης για την διδασκαλία

της λογοτεχνίας, καθώς οι μαθητές θα αποκτήσουν την ικανότητα να παρουσιάζουν το έργο του, να τεκμηριώνουν τις αναφορές τους, να αναδεικνύουν τα δυνατά σημεία της αφήγησής τους και να λύνουν τις πιθανές απορίες του κοινού τους.

Το τελευταίο αυτό μέρος του τέταρτου σταδίου είναι ίσως και το σημαντικότερο, καθώς μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τον διάλογο των δύο παιδιών-ηρώων, θα προκύψουν οφέλη που ουσιαστικά αφορούν τη σύγκρουση και σύγκριση όχι τόσο των ίδιων των ηρώων, αλλά των στάσεων και της οπτικής γωνίας τους απέναντι στο τραύμα του πολέμου. Η αλληλεπίδραση αυτή θα δώσει στα παιδιά τη συνειδητοποίηση της κρισιμότητας που φέρει η εμπειρία του πολέμου σε ένα παιδί της ηλικίας τους και ιδίως σε ένα παιδί που ο ρατσισμός λόγω της καταγωγής του και η περιθωριοποίηση οδήγησαν, στην ακραία εμπειρία του αφανισμού και της υποτίμησης της ίδιας της ανθρώπινης οντότητας. Φυσικά από την δραστηριότητα αυτή τα παιδιά θα αναπτύξουν και την κριτική τους ικανότητα, δημιουργώντας τα δικά του συμπεράσματα για τους λόγους και τις αιτίες που οδήγησαν στα δεινά του πολέμου.

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι η διδακτική μας πρόταση συνοψίζει την προσπάθειά μας να αναδείξουμε τη θέση της λογοτεχνίας στη σχολική πραγματικότητα. Παράλληλα επιθυμία μας θα ήταν να μπορέσουμε μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας να προσεγγίσουμε το επίμαχο ζήτημα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Ευελπιστούμε ότι μέσα από το σενάριό μας θα εξυψωθεί η έννοια της ειρήνης και του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, προς τον συνάνθρωπο και προς τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τα οφέλη και τα θετικά της πρωτοβουλίας μας κρίνονται απαραίτητα στη κοινωνία του σήμερα, όπου πρωτοστατεί η κρίση των αξιών και ο «πόλεμος» δείχνει να είναι πιο κοντά από ποτέ. Για τους λόγους αυτούς το υλικό της παράδοσης και του βιώματος του παρελθόντος θα παίξει καταλυτικό ρόλο στη διαχείριση του μέλλοντος, όταν μπορέσουμε να το επικαιροποιήσουμε και να το διαχειριστούμε νεωτερικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Τα συμπεράσματα της έρευνας

Στα πλαίσια της ερευνητικής μας προσπάθειας επιδιώξαμε να διερευνήσουμε διεξοδικά συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καθορίσαμε από την αρχή κιόλας της εργασίας. Έτσι θέσαμε το βασικό μας ερευνητικό ερώτημα, πάνω στο οποίο δομήσαμε και κάποιους επιμέρους άξονες έρευνας. «Πώς η εφαρμογή μιας πρότασης ανάγνωσης έργου της Άλκης Ζέη στα πλαίσια του μαθήματος της Φιλαναγνωσίας, είναι δυνατόν να συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης με απώτερο σκοπό την νεωτερική διαχείριση συγκρουσιακών και επίμαχων ιστορικών ζητημάτων;»

Όπως έχουμε προαναφέρει και με βάση το κυρίαρχο ερευνητικό μας ερώτημα είναι δυνατόν να προκύψουν τα εξής επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η θέση του έργου της Άλκης Ζέη στο σύγχρονο σχολικό εγχειρίδιο;
2. Πώς παρουσιάζονται το επίμαχο ιστορικό ζήτημα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και της Ιστορίας;
3. Ποιά είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που κατατάσσουν το έργο της Άλκης Ζέη στα βιβλία εκείνα που είναι δυνατόν να προάγουν το Νέο Διαφωτισμό για παιδιά;
4. Εντοπίζονται ζητήματα αξιακής διαχρονικότητας τα οποία να δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα διακειμενικής αξιοποίησης του έργου;
5. Είναι δυνατόν τα έργα της Άλκης Ζέη να βοηθήσουν στην πολυπρισματική και συγκρουσιακή θεώρηση του ιστορικού παρελθοντικού υλικού και την κριτική ενσωμάτωση του στο παρόν;
6. Είναι δυνατόν η λογοτεχνική παραγωγή της Άλκης Ζέη να λειτουργήσει παρωθητικά και συμπληρωματικά για την διδασκαλία και άλλων μαθημάτων του σχολικού προγράμματος;

Με βάση τα ερωτήματα που προαναφέραμε, διαρθρώθηκε η εργασία μας, η οποία αποτελείται από 6 βασικά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο στοιχειοθετούνται τα βασικά στοιχεία της ερευνητικής μας εργασίας, όπου περιέχονται πέρα από τους σκοπούς/στόχους, τη προβληματική της έρευνας και τη σημασία της, και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η μελέτη μας γύρω από το έργο της Άλκης Ζέη, αναφορικά με τα ιστορικά συμφραζόμενα και συγκείμενα, αλλά και η επιδίωξη μιας ειδολογικής κατάταξης της συγγραφικής της παραγωγής. Στο τρίτο κεφάλαιο, αφού γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των σημαντικότερων μελετών για

τη σχέση λογοτεχνίας και σχολείου, παρατίθενται η διερεύνηση της διδακτικής προσέγγισης των συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων στα πλαίσια του σχολείου. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια προσδιορισμού και τεκμηρίωσης των βασικότερων λογοτεχνικών θεωριών στο έργο της συγγραφέα. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται η διδακτική μας πρόταση, μαζί με τους στόχους και τη μεθοδολογία βάσει των οποίων σχεδιάστηκε.

Από την προηγηθείσα αναλυτική παρουσίαση, τόσο του έργου της συγγραφέα όσο και των βασικότερων θεωρητικών λογοτεχνικών σχημάτων, αλλά και από την περιγραφή-παρουσίαση της διδακτικής μας πρότασης, προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα σε σχέση με τα ερωτήματα που τέθηκαν:

1. Προκειμένου να επιλέξουμε το έργο της Άλκης Ζέη προς μελέτη και για να σχεδιάσουμε την διδακτική μας πρόταση, αναγκαστήκαμε να διερευνήσουμε τη θέση που κατέχει τόσο η ίδια η συγγραφέας όσο και το έργο της στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού. Παρατηρήσαμε λοιπόν ότι το έργο της αναφέρεται μόνο στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού στην ενότητα της Γλώσσας σχετικά με την 28^η Οκτωβρίου και μόνο σαν πρόταση για ανάγνωση. Μόνο στο Ανθολόγιο της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού υπάρχει ένα απόσπασμα από το *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου*. Παρατηρήσαμε λοιπόν ότι το έργο αυτή της κλασικής συγγραφέα περιορίζεται σε αυτές τις αναφορές του σχολικού εγχειριδίου και αναδεικνύεται στην συγκεκριμένη θεματική του πολέμου. Αυτό δείχνει μια αποσπασματική και μάλλον συμπιεστική θέση στο σχολικό εγχειρίδιο.
2. Επιπλέον αναζητήσαμε περισσότερο στοχευμένα τόσο στο σχολικό εγχειρίδιο, όσο και στα δυο ΠΣ (2003 & 2011) τον τρόπο με τον οποίο προτείνεται η διδασκαλία της θεματικής του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στην ΣΤ' τάξη, καθότι θεωρήσαμε ότι η διδακτική μας πρόταση θα ήταν κατάλληλη για αυτήν την ηλικία των παιδιών. Παρατηρήσαμε ότι αν και υπάρχουν κάποιες βελτιώσεις μεταξύ των δυο ΠΣ, γίνεται μια προσπάθεια από την μεριά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να προτείνει την διδασκαλία της θεματικής του πολέμου στοχεύοντας στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών και στην ενδυνάμωση της υποκειμενικότητάς τους. Μάλιστα υποδεικνύεται η διδασκαλία του θέματος αυτού μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση. Διαπιστώσαμε λοιπόν ότι παρά την απόπειρα να γίνουν κάποιες τροποποιήσεις, εκλείπει μια καινοτόμα και κυρίως συγκρουσιακή διαχείριση του λογοτεχνικού υλικού για τη διδασκαλία του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Θεωρούμε ότι

τα ζητήματα αυτά πρέπει να αντιμετωπίζονται με μια «αμβλυγώνια» οπτική προκειμένου να εξασφαλίζεται στις νέες γενιές διαχρονικά το αγαθό της ειρήνης.

3. Ακόμη μέσα από την βιβλιογραφική και ερευνητική μας αναζήτηση, διαπιστώσαμε ότι αίτημα στο τομέα της παιδικής λογοτεχνίας αποτελεί στις μέρες μας η εναρμόνιση με τον «Νέο Διαφωτισμό». Εντοπίσαμε ότι σήμερα η έννοια αυτού του όρου, λειτουργώντας κατά κάποιο τρόπο ως μια εκσυγχρονισμένη έκφανση του παλαιότερου «διδασκτισμού», ήρθε για να περιγράψει την τάση που κυριαρχεί στην μετάβαση από το ιστορικό μυθιστόρημα στο κοινωνικό. Καθώς λοιπόν ένα κείμενο δεν μπορεί να αποβάλλει την ιστορικότητά του, συμπεράναμε ότι εκτός από αυτή τη παράμετρο, μπορούμε να μελετήσουμε σε αυτό και τις κοινωνικές του υφές. Αυτή η διαπίστωση θα μας βοηθήσει να εκπληρώσουμε το στόχο που έθεσε κράτος για κριτική σκέψη και υποκειμενικότητα, αλλά και την δική μας απαίτηση για αφύπνιση, προβληματισμό και ενεργοποίηση για τα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα με βάση τη γνώση του παρελθόντος.
4. Το έργο της Ζέη και συγκεκριμένα ο *Μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, συγκεντρώνει τα στοιχεία εκείνα που μας βοήθησαν να ικανοποιήσουμε το παραπάνω αίτημα απαντώντας στο σχετικό 4^ο ερευνητικό μας ερώτημα. Η θεματική του έργου που αφορά τα γεγονότα τα Β' Παγκοσμίου Πολέμου προσφέρεται για μια διακειμενική προσέγγιση, αφού το ζήτημα αυτό έχει γίνει αντικείμενο ενδιαφέροντος από πολλούς συγγραφείς, καθώς αποτελεί την τελευταία μεγάλη πληγή όλης της ανθρωπότητας και είναι βέβαιο ότι εξακολουθεί να επηρεάζει την παγκόσμια κοινωνία. Υπό το πρίσμα αυτό, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε με τη μέθοδο της συνανάγνωσης και ένα δεύτερο κείμενο που πραγματεύεται την ίδια θεματική, αλλά από αρκετά διαφορετική οπτική γωνία. Αυτή η ερευνητική μας επιλογή προέκυψε από το γεγονός ότι στο έργο της Ζέη εντοπίζονται ζητήματα αξιών και στάσεων, όπως ο πόλεμος, η έλλειψη σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, ο ρατσισμός, η ανάγκη για ειρήνη και η δημοκρατία, που είναι διαχρονικά και πανανθρώπινα και μπορούν να εντοπιστούν και σε άλλα αντίστοιχα έργα του είδους μέσα από μια συγκρισιακή συναναγνωστική διαδικασία. Διαπιστώσαμε λοιπόν πως το πρώτο αφήγημα που επιλέξαμε περιέχει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά ώστε να μπορέσουμε να το εντάξουμε σε μια μελέτη όπου θα αξιοποιηθεί διαχρονικά και διακειμενικά.
5. Επίσης διατρέχοντας τα έργα της Ζέη, διαπιστώσαμε ότι ο βασικός άξονας πάνω στον οποίο κινούνται είναι η ιστορικότητα, γεγονός που, εκτός των άλλων, κατατάσσει πολλά από αυτά στο είδος του ιστορικού μυθιστορήματος. Διερευνώντας όμως στα

πλαίσια της μελέτης μας τα στοιχεία που θα μας επιτρέψουν να διεκπεραιώσουμε μια συγκρουσιακή προσέγγιση του ιστορικού υλικού, περιοριστήκαμε στη αναζήτηση τους μόνο στο *Μεγάλο Περίπατο του Πέτρου*. Διαπιστώσαμε λοιπόν ότι αυτό καθαυτό το έργο εμπεριέχει αναφορές που εντάσσονται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν μετέπειτα να χρησιμοποιηθούν πολύπλευρα. Η συγγραφέας διαχειρίζεται το ιστορικό υλικό με ευρηματικότητα, φροντίζοντας να το μεταπλάθει όπου χρειαστεί, προκειμένου να το αποδώσει ανάλαφρα, αλλά με ειλικρίνεια και αμεσότητα, ώστε αυτό να έχει να μας πει κάτι στο σήμερα. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η Ζέη κατάφερε να μας δώσει ένα αφήγημα, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει προς μια συγκρουσιακή θεώρηση του παρελθόντος και να προωθήσει την κριτική του ενσωμάτωση στο παρόν. Οι διάφορες οπτικές γωνίες του θέματος, εντάσσουν τον παιδικό αναγνώστη στο κείμενο και τον εισάγουν στην συγκριτική και στην -εν τέλει- κριτική θεώρηση των πραγμάτων, στοιχείο ζητούμενο του νέου σχολείου του 21^{ου} αιώνα.

6. Εξειδικεύοντας και το 6^ο ερώτημά μας στον περίπτωση του *Μεγάλου περίπατου του Πέτρου*, παρατηρήσαμε ότι υπάρχουν αναφορές που προφέρονται για τη διαθεματική του προσέγγιση. Όντας ένα, κατά τα άλλα, αφηγηματικό κείμενο προσφέρεται σίγουρα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και φυσικά της Γλώσσας. Καθώς όμως αυτό καθαυτό το λογοτεχνικό έργο αποτελεί και μια μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης, αποφασίσαμε πως είναι δυνατή η εμπλοκή του μαθήματος των Εικαστικών και της Θεατρικής Αγωγής, ώστε το κείμενο να αναπαρασταθεί και με άλλους όρους αισθητικής. Επιπλέον οι αναφορές του έργου σε ιστορικά γεγονότα, μπορούν προφανώς και ανεπιφύλακτα να το συνδέσουν και με το μάθημα της Ιστορίας αλλά και της Γεωγραφίας, αφού παρατηρήσαμε ότι είναι σημαντικό τα συμβάντα ιστορικής σημασία να εντοπιστούν στον ευρωπαϊκό χάρτη. Τέλος, διακρίναμε πως η χρήση των ΤΠΕ είναι σημαντική για να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε το έργο στα πλαίσια των νέων τεχνολογιών. Η διασύνδεση των αντικειμένων αυτών προέκυψε στη πορεία του σχεδιασμού της διδακτικής πρότασης και με βάση τις αναφορές που εντοπίσαμε και στα δυο κείμενα. Συμπεράναμε λοιπόν, ότι η συμπληρωματική διδασκαλία και άλλων μαθημάτων μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη στην εκπαιδευτική μας προσπάθεια, αφού οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, να αντιληφθούν τις διαφορετικές ερμηνείες που μπορεί να πάρει ένα κείμενο, να οδηγηθούν στον σεβασμό προς την γνώμη των άλλων και να δομήσουν μια πολυπρισματική ιστορική γνώση με την βοήθεια της λογοτεχνίας.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι απαντήθηκαν και τα έξι βασικά ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Επιβεβαιώνεται η αξία και η χρηστικότητα του υλικού της παράδοσης που περιλαμβάνει το έργο της Άλκης Ζέη συνολικά και αποτελεί το θέμα της εργασίας μας.

Ωστόσο, στην πορεία της ερευνάς μας και σε μια προσπάθεια να προσεγγίσουμε το θέμα μας σε όλες του τις διαστάσεις, προέκυψαν και άλλα ερωτήματα. Συνεπώς διερευνήσαμε το ερώτημα που αφορά την προσπάθεια εντοπισμού των βασικών θεωρητικών λογοτεχνικών σχημάτων στο έργο της Ζέη. Επιπρόσθετα τέθηκε ακόμα ένα που αφορά την ένταξη του ακέрайου λογοτεχνικού βιβλίου στο σχολικό πρόγραμμα, με κύριο μάθημα το μάθημα της Γλώσσας. Ένα άλλο ερώτημα που προέκυψε αφορά το ζήτημα της επιλογής αυτούσιων λογοτεχνικών κειμένων στην προσπάθεια μιας συναναγνωστικής μεθόδου προσέγγισης, η οποία μπορεί να αποφέρει πολλαπλά οφέλη στην εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, στο εγχείρημά μας να διαρθρώσουμε την διδακτική μας πρόταση, αναρωτηθήκαμε σχετικά με τα αποτελέσματα που είναι δυνατό να προκύψουν από την συγκρισιακή διδασκαλία δυο ακέрайων λογοτεχνικών κειμένων με τη θεματική του πολέμου.

Στο πλαίσιο αυτό και αναζητώντας στην βιβλιογραφία τα βασικότερα θεωρητικά σχήματα της λογοτεχνίας, προέκυψε το ερώτημα αν θα μπορούσαν αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις να εντοπιστούν στο σύνολο του έργου της Ζέη. Πιο συγκεκριμένα, μελετήσαμε τη θεωρία της αφήγησης του Genette, τις παραμέτρους της οποίας προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε στα έργα της Ζέη. Έπειτα, διερευνήσαμε τη θεωρία της πρόσληψης του Jauss και τη θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης του Iser, τις οποίες επιδιώξαμε να τεκμηριώσουμε με αναφορές από τα έργα της συγγραφέα. Διαπιστώσαμε λοιπόν πως η προσπάθειά μας αυτή ήταν σημαντική, αφού έτσι μπορούσαμε να στηρίξουμε θεωρητικά τόσο το έργο της Ζέη, όσο και ολόκληρη την ερευνητική μας προσπάθεια.

Έτσι αναφορικά με την ανάδειξη του ακέрайου λογοτεχνικού βιβλίου, παρατηρήσαμε ότι μέσα από την έρευνα μας στη βιβλιογραφία προέκυψε η ανάγκη αυτή. Εντοπίσαμε ότι η αποσπασματική χρήση του λογοτεχνικού κειμένου παρουσιάζει πληθώρα μειονεκτημάτων, αφού οι μαθητές αρκούνται στην επαφή με ένα κομμάτι του χωρίς να έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν το περιεχόμενο, την αρχή ή το τέλος του, ή ακόμα και το λόγο για τον οποίο γράφτηκε. Επίσης, πέραν από μια απλή αναφορά στον συγγραφέα του αποσπάσματος, τα παιδιά δεν μπορούν να γνωρίσουν τα στοιχεία της γραφής του και γενικότερα να μάθουν για τη ζωή και το έργο του. Από όλα αυτά τα δεδομένα λοιπόν, προέκυψε ότι αναδεικνύεται περισσότερο από ποτέ η ανάγκη της

ένταξης του ακέрайου λογοτεχνικού βιβλίου στο σχολικό πρόγραμμα και σε άλλα μαθήματα πέραν αυτού της Γλώσσας για το οποίο συχνά προορίζεται.

Με βάση λοιπόν το παραπάνω συμπέρασμα και στην προσπάθειά μας σχεδιάσουμε ένα διαφορετικό διδακτικό σενάριο, αναρωτηθήκαμε για τα οφέλη που είναι δυνατόν να προκύψουν από την επιλογή ακέрайων λογοτεχνικών κειμένων προς διδασκαλία στα πλαίσια της μεθόδου της συνανάγνωσης που επιλέξαμε. Όπως παρατηρήσαμε από την βιβλιογραφική μας έρευνα, η μέθοδος της συνανάγνωσης προσφέρεται για την αξιοποίηση του λογοτεχνικού βιβλίου σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προωθώντας τη διαθεματικότητα. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε συγκρουσιακά και συγκρισιακά και κείμενα που παρουσιάζουν μια διαφορετική οπτική γωνία. Μάλιστα για να επιτευχθεί ο απαιτούμενος πλουραλισμός, χρειάζεται και η σύγκριση του λογοτεχνικού κειμένου με το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο. Υπό το πρίσμα αυτό, συμπεράναμε πως η κατάλληλη μέθοδος για τη διδακτική μας πρόταση είναι η συνανάγνωση, αφού θα μας επιτρέψει να χρησιμοποιήσουμε δυο ολόκληρα λογοτεχνικά κείμενα και θα προωθήσει τη πολυπρισματική τους διερεύνηση με πολλά οφέλη για τους μαθητές. Επιπλέον, η πρόταση μας θέτει τους μαθητές στο επίκεντρο, κάτι που θεωρείται στόχος του νέου σχολείου, αφού τον κάνει να σκέφτεται και να δρα συγκριτικά, αυτόνομα και βιωματικά. Ειδικότερα η διαδικασία της συνανάγνωσης δομημένη με τη μέθοδο Project κάνει το μαθητή μικρό ερευνητή, ικανό συνομιλητή και μελλοντικά ενεργό πολίτη.

Τέλος αναρωτηθήκαμε για τα οφέλη που είναι δυνατό να προκύψουν από την σύγκριση δυο ακέрайων λογοτεχνικών κειμένων που πραγματεύονται τη ίδια θεματική του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Παρατηρήσαμε λοιπόν, ότι τα δυο έργα που επιλέγαμε (*Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* και το *Παιδί του Νάο*) παρουσιάζουν ομοιότητες και διαφορές, αναφορικά με την οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζεται το θέμα τους, με την αφορμή που ο κάθε συγγραφέας έγραψε το έργο του, με τα κοινά συναισθήματα και τις εμπειρίες που βιώνουν οι ήρωές τους. Από την άποψη αυτή θα λέγαμε πως τα δυο κείμενα προσφέρονται για σύγκριση, από την οποία συμπεράναμε ότι μπορούν να προκύψουν πολλά θετικά, όπως η ανάδειξη της διαφορετικής πρόσληψης του οδυνηρού βιώματος του πολέμου, της διαφορετικής οπτικής γωνίας των θυμάτων που ζουν τον πόλεμο σε διαφορετικές χώρες της Ευρώπης, αλλά και η συνειδητοποίηση του κοινού κακού που μπορεί να προκαλέσει ένας πόλεμος.

Από όλες αυτές τις παραμέτρους μπορούμε γενικότερα να συμπεράνουμε ότι το κράτος δείχνει να επιθυμεί μια περισσότερο πολυεπίπεδη διδασκαλία του μαθήματος

τόσο της λογοτεχνίας, όσο και της Ιστορίας σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Στην προσπάθειά του αυτή εντάσσει σημαντικές έννοιες, όπως η κριτική σκέψη, η υποκειμενικότητα και η διαθεματικότητα, οι οποίες αποτελούν μερικούς από τους βασικούς πυλώνες της καινοτόμας δράσης στη διαχείριση των ιστορική γνώσης του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Παράλληλα, η λογοτεχνία οριοθετείται με νέες προοπτικές που αφορούν τον καθορισμό της πρόσληψης των κειμένων και κυρίως την ανάδειξη των διαφορετικών ερμηνευτικών σχημάτων που μπορούν να προκύψουν από την ανάγνωσή τους.

Υλοποιώντας την δική μας ερευνητική εργασία διαπιστώσαμε ότι πάνω σε αυτά τα δεδομένα μπορούμε να στηρίξουμε την προσπάθειά μας για μια διαφορετική προσέγγιση του υλικού της παράδοσης, δηλαδή του υλικού που έχει διαμορφωθεί από τα ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος. Συμπεράναμε πως μπορεί να σχεδιαστεί μια πρόταση προς διδασκαλία, η οποία θα εμπεριέχει τη νεωτερική χρήση των ιστορικών αναφορών με σκοπό την εκ νέου νοηματοδότησή τους στο σήμερα. Από την άποψη αυτή θεωρούμε ότι προσπαθήσαμε να σχεδιάσουμε μια διαφορετική προσέγγιση του έργου της Ζέη, η οποία θα αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να χρησιμοποιήσει πολυπρισματικά την λογοτεχνία για χάρη της ιστορικής γνώσης αλλά και του αυριανού κριτικού και ενεργού πολίτη.

Αναφορικά με τα γενικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας, μπορούμε να πούμε ότι αυτή αποτελεί μια ευρύτερη πρόταση, τα στοιχεία της οποίας μπορούν κατ' αναλογία να αξιοποιηθούν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση που σχεδιάσαμε να επεκταθεί με την εκτενέστερη χρήση των νέων τεχνολογιών, με την περισσότερο διακριβωμένη εμπλοκή του θεάτρου και την πιθανή επίσκεψη κάποιου συγγραφέα κατά την διάρκεια της πραγματοποίησής της. Θεωρούμε ότι η πρόταση που σχεδιάσαμε αποτελεί το έναυσμα, αφενός για την γενικότερη εμπλοκή της λογοτεχνίας στην διδασκαλία του συγκρουσιακού ιστορικού ζητήματος και αφετέρου για την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιήσει την συναναγνωστική διαδικασία για την ικανοποίηση πολλαπλών μαθησιακών στόχων.

Φυσικά μια τέτοια πρόταση για την διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο αποτελεί μόνο την αρχή. Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν να παροτρύνει τον σύγχρονο εκπαιδευτικό να υπερπηδήσει τα εμπόδια που συχνά ανακύπτουν στην εκπαιδευτική του πορεία ώστε να εμπλέξει τη λογοτεχνία με κάθε ευκαιρία. Σε όλη αυτή την διαδικασία η συνανάγνωση δίνει πρόσφορο έδαφος για την

επέκταση των παραμέτρων που εμείς θέσαμε στην έρευνά μας και μπορεί να βοηθήσει στην περαιτέρω εμπλοκή των νέων τεχνολογιών και της θεατρικής αγωγής. Φυσικά η πλούσια λογοτεχνική θεωρία μπορεί να μας δώσει ακόμη περισσότερες δημιουργικές ιδέες για τον σχεδιασμό διαφόρων δραστηριοτήτων στα πλαίσια που περιγράψαμε. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε ενδεχομένως να μελετηθεί εκτενέστερα τόσο το ζήτημα της λογοκρισίας και του τρόπου που αυτό επηρεάζει την εμπλοκή της λογοτεχνίας στο σημερινό σχολείο, όσο και το ζήτημα της σημασίας της λογοτεχνίας στην διαχείριση της επικαιρότητας.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, θα λέγαμε ότι η μελέτη αυτή εισάγει την συγγραφέα Άλκη Ζέη στην ευρωπαϊκή λογοτεχνία. Στην κατεύθυνση αυτή κινείται η διδακτική πρόταση που σχεδιάστηκε, η οποία στοχεύει στην συνανάγνωση ενός σημαντικού έργου της ελληνίδας συγγραφέα με ένα αντίστοιχο θεματικής έργο ενός ξένου συγγραφέα. Η σύγκριση αυτή μπορεί να βοηθήσει στην προσέγγιση του έργου της Ζέη υπό το πρίσμα της λογοτεχνίας που πρεσβεύει το έργο του Schmitt, της ευρωπαϊκής δηλαδή λογοτεχνίας. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει να διασταλεί η ιστορία της λογοτεχνίας στην Ελλάδα και να ακολουθήσει την εξέλιξη που έχει η αντίστοιχη ευρωπαϊκή.

Αν υπήρχε το χρονικό περιθώριο θα μπορούσε η έρευνα αυτή να διευρυνθεί με την εμπλοκή και άλλων διδακτικών αντικειμένων στα πλαίσια της διδακτικής πρότασης ή ακόμα και να επεκταθεί και σε άλλες τάξεις του Δημοτικού σχολείου με αντίστοιχες θεματικές ενότητες ιστορικού περιεχομένου. Θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί αν θα μπορούσαν τέτοιες διδακτικές προσεγγίσεις να ενταχθούν και σε μικρότερες τάξεις, δεδομένης της συγκρουσιακής φύσης των ιστορικών ζητημάτων που ενδεχομένως θα επιλέγονταν. Επίσης, θα μπορούσε η εργασία αυτή να ενισχυθεί με μια εκτενέστερη μελέτη και σε άλλες θεωρίες λογοτεχνίας, οι οποίες θα βοηθούσαν στην άντληση περισσότερων στοιχείων ώστε να σχεδιαστούν καίριες διδακτικές δραστηριότητες για τα παιδιά. Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον αν η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση πραγματοποιούνταν στα πλαίσια της σχολικής τάξης προκειμένου να διαπιστωθεί η επίτευξη, τόσο των στόχων που τέθηκαν όσο και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Με τον τρόπο αυτό θα είχαμε την δυνατότητα να δούμε και την πρακτική εφαρμογή όσων σχεδιάστηκαν και να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα τα οποία θα μπορούσαμε έπειτα να γενικεύσουμε.

Παράρτημα

Ενδεικτικές ερμηνευτικές ερωτήσεις για την κατανόηση του βιβλίου, *Ο Μεγάλος Περίπατος του Πέτρου* της Άλκης Ζέη:

- Πως βλέπετε τη ζωή του Πέτρου πριν τον πόλεμο; Εντοπίζεται κάποια κοινά με τη δική σας ζωή και τις δικές σας συνήθειες;
- Βλέπουμε ότι το αγαπημένο τριζόνι του Πέτρου πεθαίνει σε μια ημερομηνία που στο κείμενο αναφέρεται με κεφαλαία γράμματα. Ποια είναι αυτή και τι σας θυμίζει;
- Πιστεύετε ότι υπάρχει κάποιος λόγος που η συγγραφέας γράφει αυτή την ημερομηνία με κεφαλαία γράμματα; Γιατί το κάνει αυτό;
- Στο κείμενο αναφέρεται ότι: «Ο Πέτρος φανταζότανε τον πόλεμο σαν κάτι φριχτό». Εσείς που δεν έχετε ζήσει έναν πόλεμο, πως τον φαντάζεστε;
- Πως βλέπετε να αντιμετωπίζει ο Πέτρος τις αλλαγές που συμβαίνουν όταν κηρύσσεται ο πόλεμος; Δείχνει χαρούμενος ή λυπημένος όπως οι μεγάλοι;
- Ποιες είναι οι εντυπώσεις του Πέτρου από την επίσκεψη του στο νοσοκομείο; Πιστεύετε έχει αντιληφθεί τώρα τι είναι ο πόλεμος;
- Καταλαβαίνετε γιατί η Ρίτα που είναι Εβραία λέει πως οι Γερμανοί θα την σκοτώσουν τώρα που κηρύχτηκε ο πόλεμος;
- Πως βλέπετε να αλλάζει σταδιακά η καθημερινότητα του Πέτρου; Εσάς θα σας άρεσε αυτό;
- Ο Πέτρος έγραψε πάνω στη χελώνα του με κόκκινη μπογιά μια ημερομηνία, που και εδώ γράφεται με κεφαλαία στο κείμενο; Μπορείτε να φανταστείτε τη σημασία της;
- Πως σας φαίνεται η εμπειρία του Πέτρου και όλων των κατοίκων όταν μπήκαν τα γερμανικά στρατεύματα στη Αθήνα; Εσείς πως θα αισθανόσασταν σε μια ανάλογη περίπτωση;
- Σε κάποιο σημείο αναφέρεται ότι «..τους Ιταλούς τους νικήσαμε». Μπορείτε να σκεφτείτε ποιο ιστορικό γεγονός της ελληνικής ιστορίας είναι αυτό;
- Πως βλέπετε τον Πέτρο να αντιδρά στις αλλαγές που συμβαίνουν; Δέχεται, για παράδειγμα, τη συμπεριφορά του Γερμανού Γιαούρτερ στο σκυλί της Λέλας με το όνομα Στόρμ; Τι αποφασίζει να κάνει γι' αυτό;

- Πως εξελίσσεται το θέμα με τους Εβραίους; Γιατί η μαμά λέει στη Ρίτα ότι δεν θα τους πειράξουν; Τι άλλαξε στην Ελλάδα σύμφωνα με το κείμενο; Πιστεύετε έγινε το ίδιο και σε άλλες χώρες της Ευρώπης;
- Διακρίνεται κάτι διαφορετικό στη συμπεριφορά του φίλου του Πέτρου του Σωτήρη; Δεν φαίνεται σαν να θέλει να κρύψει κάτι;
- Πως βλέπετε να είναι κατάσταση της ζωής των Ελλήνων κατεκτημένων; Ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν; Εσείς πως πιστεύετε ότι θα νιώθατε αν ήσασταν στη θέση τους;
- Τι πιστεύετε ότι έκανε ο άντρας με τις πυτζάμες κρυμμένος στον λάκκο με τα σκουπίδια;
- Πως του φάνηκε του Πέτρου που βοήθησε τον άντρα που κρυβόταν; Παρατηρείτε κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά του; Ποια είναι αυτή;
- Ο Πέτρος πάει τώρα με τον πόλεμο στο σχολείο; Και αν ναι που; Εσείς θα θέλατε να μην πηγαίνετε σχολείο στη θέση του;
- Πως κρίνετε την ενέργεια του Πέτρου να ρίξει με το Γιάννη πρόκες στα γερμανικά φορτηγά; Εσείς θα κάνατε κάτι αντίστοιχο;
- Πως βλέπετε να αισθάνεται ο Πέτρος από την δυστυχία που αντικρίζει δίπλα του;
- Όταν ο Πέτρος συναντά και πάλι τον άντρα με τις πυτζάμες, εκείνος του λέει πως υπάρχουν και Έλληνες φασίστες που πάνε με το μέρος του κατακτητή; Πως σας φαίνεται αυτή η αναφορά; Γνωρίζετε τι είναι φασισμός;
- Ποια συναισθήματα κατακλύζουν τον Πέτρο όταν βλέπει τον Σωτήρη να ζητιανεύει και τον παππού να κλέβει φαγητό και να θέλει να φάει τη χελώνα του; Θα συνέβαιναν αντίστοιχες καταστάσεις αν δεν υπήρχε πόλεμος;
- Ποιες εντυπώσεις σας δημιουργούνται από την εμπλοκή του Πέτρου σε πράξεις ενάντια στον κατακτητή; Θεωρείτε σωστή τη στάση του;
- Όταν οι υπόλοιποι της παρέας γράφουν συνθήματα στους τοίχους, ο Πέτρος κρατάει τσίλιες. Βλέπετε πως ο Πέτρος θέλει να γίνει μέρος αυτής της ομάδας, ειδικά όταν γράφει το τελευταίο «Ο» από την επιγραφή στο τοίχο; Γιατί θυμάται τότε που η πρώτη του δασκάλα του έμαθε να γράφει τα πρώτα του γράμματα;
- Ποια είναι τα συναισθήματα του Πέτρου όταν βλέπει τα ορφανά κάτω από τον ηλεκτρικό σιδηρόδρομο και ένα από αυτά λέει ότι κάποιο άλλο «ψόφησε»;

- Τι κάνουν όλα αυτά τα βιώματα τον Πέτρο να αντιληφθεί σχετικά με την οικογένεια και το σπίτι που έχει; Μήπως τελικά ένας πόλεμος σε κάνει να εκτιμήσεις πράγματα που έως τώρα τα είχες δεδομένα;
- Ποιες είναι οι σκέψεις σας από το περιστατικό με την πεθαμένη γιαγιά; Θα μπορούσατε να κάνετε και εσείς κάτι τέτοιο αν ήσασταν στη θέση του;
- Πως φαίνεται στα δυο αδέρφια το γεγονός ότι ο παππούς του ζητιανεύει κρυφά από την οικογένεια;
- Καθώς βλέπουμε ότι τα παιδιά τρώνε από το ΣΥΣΣΙΤΙΟ, που και εδώ σημειώνεται με κεφαλαία γράμματα, πως σας φαίνεται αυτή εξέλιξη του πολέμου; Έχετε παρατηρήσει κάτι αντίστοιχο στη σημερινή μας κοινωνία; Υπάρχουν άνθρωποι που ζητιανεύουν όπως ο παππούς του Πέτρου ή όπως ο φίλος του Σωτήρης;
- Τι στάση κρατάει η μαμά των παιδιών απέναντι σε Έλληνες συμπατριώτες της που βοηθούν τους Γερμανούς; Πως κρίνεται τι στάση αυτή; Σας φαίνεται λογική η διαφορετική στάση των παιδιών; Εσείς τι στάση θα κρατούσατε;
- Βλέπουμε ακόμα μια αναφορά για τους Εβραίους και τον φόβο που επικρατεί σε αυτούς. Μάλιστα σε κάποιο σημείο η Ρίτα λέει: «Δεν ακούτε τι κάνανε οι Γερμανοί σε άλλες χώρες; Θα έρθει και η σειρά μας.». Γνωρίζετε τι έκαναν οι Γερμανοί στους Εβραίους;
- Τι εντύπωση σας δημιουργούν οι στιγμές που ζουν τα παιδιά στο ατελιέ; Υπάρχει κάποια αίσθηση λησμονιάς;
- Πως βλέπετε τις σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στον Πέτρο και τους γονείς του; Πως βλέπεται τον πατέρα, πως τη μητέρα και πως τον παππού;
- Ο Πέτρος αναρωτιέται μήπως ο πατέρας του «δουλεύει» στην Αντίσταση. Τι σημαίνει Αντίσταση; Η ενέργεια του πατέρα με τα κρυμμένα χαρτάκια σας θυμίζει κάποια άλλη ενέργεια του Πέτρου;
- Πως αισθάνεται ο Πέτρος για τη μητέρα του; Του αρέσει η αλλαγή στη συμπεριφορά της;
- Ποιες είναι σκέψεις από το συμβάν όπου οι ιταλοί караμπινιέροι πήραν το Θόδωρο, τη χελώνα του Πέτρου; Εσείς πως θα νιώθατε στη θέση του;
- Πως θα χαρακτηρίζατε τη Δροσούλα; Γιατί νοιάζεται τόσο πολύ για όλους;
- Πως σας φαίνεται το γεγονός ότι ο η Δροσούλα με τον Πέτρο έριξαν προκηρύξεις με την επιγραφή «ΕΛΕΥΤΕΡΙΑ Η ΘΑΝΑΤΟΣ;» μέσα στην εκκλησία; Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε αυτή τη πράξη, όπως και άλλες που είδαμε, αντιστασιακές;

- Ποία εντύπωση σας προκαλεί η συμμετοχή των παιδιών στη διαδήλωση; Πως σας φαίνεται η κίνηση της Δροσούλας να βγει μπροστά στους καραμπινιέρους; Θα κάνατε και εσείς κάτι αντίστοιχο;
- Ο θάνατος της Δροσούλας παρουσιάζεται από τη συγγραφέα με τη λέξη ΘΑΝΑΤΟΣ, γραμμένη με κεφαλαία. Ποιες σκέψεις σας δημιουργεί αυτή η εξέλιξη του έργου;
- Στο κείμενο αναφέρεται ότι οι Ιταλοί εξαφανίστηκαν. Ποιο ιστορικό γεγονός είναι αυτό;
- Όταν η οικογένεια του Πέτρου αποφασίζει να μην παραδώσει τον Ιταλό που κρύφτηκε σπίτι τους στους Γερμανούς, μπορούμε να συμπεράνουμε κάτι για το χαρακτήρα των μελών της; Αποτελεί μια πράξη ανθρωπιάς;
- Στο κείμενο αναφέρεται ότι οι αντάρτες τινάζουν γερμανικά τρένα ή γεφύρια. Ποιοι ήταν οι αντάρτες;
- Σε μια Τρίτη αναφορά για τους Εβραίους, βλέπουμε ότι οι Γερμανοί διέταξαν να καταγραφούν όλοι οι Εβραίοι σε καταλόγους και όσοι πήγαν τους φόρτωσαν σε βαγόνια και δεν ξαναγύρισαν ποτέ. Είδαμε κάπου αλλού να συμβαίνει κάτι παρόμοιο;
- Ποια είναι θεωρείτε η σημασία της σκηνής με την πλατεία και τον φαναρτζή; Ποιο τρόπο χρησιμοποιεί η συγγραφέας για να περιγράψει αυτό το δύσκολο συμβάν;
- Πως κυλάνε τα πράγματα τώρα που σιγά σιγά ο πόλεμος τελειώνει και οι Γερμανοί εγκαταλείπουν την Ελλάδα;
- Πως η ελεύθερη πια κοινωνία αντιμετωπίζει τον θάνατο του Σωτήρη;
- Με ποιο τρόπο τελειώνει ο πόλεμος στην Ελλάδα; Πως είναι τώρα οι ήρωες σε σχέση με την αρχή;

Ενδεικτικές ερμηνευτικές ερωτήσεις για το έργο, *Το παιδί του Νώε* του Erich-Emmanuel Schmit:

- Τι πιστεύετε πως περιγράφει ο αφηγητής στην αρχή του έργου; Τι συναισθήματα σας προκαλεί η σκηνή που περιγράφει;
- Από τα όσα αναφέρονται στην πρώτη περιγραφή για το περπάτημα των ορφανών στο σανίδι, σας δίνει ο αφηγητής την εντύπωση πως φαίνεται να έχει περάσει δύσκολα;
- Γιατί πιστεύετε πως οι γονείς του Ζοζέφ τον έχουν αφήσει σε ορφανοτροφείο; Από τι φαίνεται να κινδυνεύουν;

- Πως περιγράφει ο Ζοζέφ τη μητέρα του; Γιατί εκείνη δείχνει φοβισμένη;
- Καταλαβαίνει ο Ζοζέφ γιατί η μητέρα του μπορεί να συλληφθεί; Αντιλαμβάνεται τον κίνδυνο που υπάρχει για αυτόν και την οικογένειά του;
- Και το κείμενο αυτό αναφέρεται στους Εβραίους. Μπορείτε τώρα να αντιληφθείτε γιατί η μητέρα του Ζοζέφ κρύβεται;
- Πως θα χαρακτηρίζατε τον κόμη και την κόμισσα; Θεωρείτε πως επιδεικνύουν κάποια ανθρωπιά; Θα κάνατε κάτι αντίστοιχο;
- Τι αισθήματα σας δημιουργούν τα γεγονότα που συμβαίνουν με τους γονείς του μικρού πρωταγωνιστή;
- Γιατί πιστεύετε ότι ο Ζοζέφ επαναλαμβάνει συχνά ότι είναι «ευγενής»; Τι εννοεί;
- Ποια συναισθήματα σας προκαλεί η σκηνή του αποχωρισμού του Ζοζέφ με τους γονείς του;
- Πως σας φαίνεται η νέα ζωή του Ζοζέφ; Πιστεύετε ότι είναι ευτυχισμένος; Εσείς πως θα αισθανόσασταν στη θέση του;
- Γιατί η δεσποινίς Μαρσέλ θέλει να αλλάξει επίθετο στον Ζοζέφ και γιατί του «βγάζει χαρτιά»;
- Ποια είναι η άποψή σας για τη στάση της Μαρσέλ; Πιστεύετε τον ισχυρισμό του πάτερ Πονς ότι αγαπάει τα παιδιά;
- Τι εντύπωση σας προκαλεί η διαμονή του ήρωα στο ορφανοτροφείο;
- Πως βλέπετε την φιλία που αναπτύχθηκε ανάμεσα στον Ζοζέφ και στον Ρούντι; Ποιος φαίνεται να είναι ο χαρακτήρας του Ρούντι;
- Πως σας φαίνεται το γεγονός ότι ο ήρωας πρέπει να προσποιείται ότι δεν είναι αυτός που στην πραγματικότητα είναι; Εσείς θα μπορούσατε να το κάνετε;
- Πως φαίνεται να είναι πρώτη επαφή του ήρωα με τη χριστιανική θρησκεία; Διακρίνεται απογοήτευση ή ευχαρίστηση στα λόγια του;
- Πως αισθάνεστε βλέποντας τον Ρούντι με τον Ζοζέφ να κλαίνει αγκαλιασμένοι ψιθυρίζοντας ένα νανούρισμα στα γίντις; Αισθάνονται θλίψη για τη κατάσταση της ζωής τους ή απλά αποδέχονται τα γεγονότα; Ποιες θα ήταν οι δικές σας αντιδράσεις;
- Ο Ζοζέφ φαίνεται μπερδεμένος σχετικά με την συμπεριφορά των Γερμανών απέναντι στη φυλή του; Θεωρείται ότι όσα βιώνουν οι Εβραίοι είναι ένα δείγμα ρατσισμού;

- Γιατί ο Ζοζέφ θέλει να παρακολουθήσει το Κατηχητικό; Θεωρείται πως έτσι απαρνιέται τη δική του θρησκεία και γιατί ο πάτερ Πονς τον αποθαρρύνει σε αυτό;
- Τι πιστεύετε ότι ο έκανε ο πάτερ Πονς, όταν έφευγε κρυφά τη νύχτα;
- Τα αγόρια θεωρούν ότι αρχικά ότι ο πάτερ κάνει αντίσταση. Τι σημαίνει αυτό;
- Πως κρίνεται την παράτολμη κίνηση του Ζοζέφ να παρακολουθήσει τον πάτερ; Γιατί επιμένει τόσο πολύ να ανακαλύψει τι κρύβει;
- Τι εντύπωση σας δημιουργεί η συλλογή του πάτερ; Περιμένατε μια τέτοια εξέλιξη;
- Ποια ομοιότητα διακρίνεται ανάμεσα στη κιβωτό του Νώε που περιγράφει ο πάτερ Πονς και σε αυτό που εκείνος έχει δημιουργήσει στο υπόγειο;
- Μέσα από τις αναφορές του κειμένου μπορείτε τώρα να καταλάβετε γιατί το αφήγημα έχει αυτόν τον τίτλο;
- Πως σας φαίνεται η συμφωνία που έκανε ο Πάτερ Πονς με τον Ζοζέφ; Θα κάνατε κάτι αντίστοιχο;
- Πως κρίνετε την άποψη του πάτερ Πονς να θεωρεί «ιεροσυλία» το να μεταλάβουν τα κρυφά εβραϊόπουλα; Συμφωνείτε μαζί του;
- Η δεσποινίς Μαρσέλ βοηθάει το οικοτροφείο ακόμα μια φορά. Πως κρίνετε την στάση της;
- Τι εντύπωση σας προκαλεί η έκπληξη του ήρωα για την περιτομή; Θα έπρεπε να ντρέπεται για ένα στοιχείο που είναι κομμάτι της θρησκείας του;
- Είναι σωστό που ο ήρωας αισθάνεται άσχημα για κάποια σημεία του πολιτισμού της φυλής του; Τι τον έκανε να έχει αυτό το συναίσθημα;
- Πως κρίνεται την στάση του γερμανού αξιωματικού όταν ανακαλύπτει τα εβραϊόπουλα του ορφανοτροφείου; Μπορούμε να βγάλουμε κάποιο συμπέρασμα για τον χαρακτήρα του; Ήταν αναμενόμενη η ενέργειά του;
- Ο πάτερ Πονς αναφέρει ότι μετά από την φιλόνητη κίνηση του αξιωματικού «ξανακέρδισε λίγη πίστη για τον άνθρωπο». Τι ήταν αυτό που το έκανε να έχει χάσει την πίστη του στους ανθρώπους;
- Τι εντύπωση σας προκαλούν τα λόγια του Ρούντι όταν εξηγεί στον Ζοζέφ γιατί δεν διαβάζει; Από πού πηγάζει ο αρνητισμός του για μάθηση; Είναι λογική η αντίδρασή του;

- Ο ήρωας μας δείχνει να είναι θυμωμένος με τους γονείς του επειδή τον έκαναν εβραίο. Συμφωνείτε με αυτό το συναίσθημά του; Θα έπρεπε να αισθάνεται έτσι;
- Ο Ζοζέφ νομίζει ότι πάνω στο διερχόμενο τρακτέρ βλέπει τον πατέρα του. Για ποιο λόγο έχει αυτές τις ψευδαισθήσεις;
- Γιατί πιστεύετε ότι ακόμα και τη στιγμή που πίστευε ότι εκείνος που περνούσε ήταν ο πατέρας του δεν τόλμησε να φωνάξει;
- Τι συναίσθημα σας προκαλεί το γεγονός ότι ο αφηγητής μετανιωμένος μας αποκαλύπτει ότι αυτός ήταν όντως ο πατέρας του;
- Πως αντιλαμβάνεστε τη διαφορά που θέτει ο πάτερ ανάμεσα στην εβραϊκή και στη χριστιανική θρησκεία, ειδικά όταν αναφέρεται στο σεβασμό και στην αγάπη; Σας φαίνεται λογική η διαπίστωσή του;
- Στο κείμενο αναφέρεται η φράση: «Σε καιρό πολέμου, ο χειρότερος κίνδυνος είναι η συνήθεια· ιδίως η εξοικείωση με το κίνδυνο». Τι σημασία έχει για εσάς αυτή η φράση;
- Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε την ενέργεια της δεσποινίδας Μαρσέλ στην εκκλησία αντιστασιακή; Πως την κρίνεται;
- Πως κρίνεται την κίνηση του πάτερ να απαρνηθεί τη συμμετοχή του στη συγκάλυψη των παιδιών και έπειτα με αυτόν τον ευρηματικό τρόπο να φυγαδέψει τα παιδιά;
- Ο ήρωας δείχνει τώρα να έχει μια ιδιαίτερη αγάπη προς τον πάτερ Πονς την οποία και του αποκαλύπτει. Που οφείλεται;
- Καθώς οι Βρυξέλλες απελευθερώνονται, και οι Γερμανοί χάνουν τον πόλεμο, πως διαμορφώνεται τώρα οι ζωή των παιδιών;
- Ο Ζοζέφ αρχίζει να αισθάνεται τύψεις για τους γονείς του που απαρνήθηκε μέσα του. Που οφείλεται αυτό;
- Τι συναισθήματα σας δημιουργεί το γεγονός ότι κάποια από τα παιδιά έχασαν τους γονείς τους και τα αδέρφια τους στους θαλάμους αερίων;
- Ποια εντύπωση σας προκαλεί η εικόνα της μητέρας του Ρούντι; Γιατί είναι τόσο διαφορετική;
- Πως σας φαίνεται η διαφορετική αυτή φορά γνώμη του Ρούντι να συνεχίσει τις σπουδές του; Καταλαβαίνουμε τώρα τι ήταν αυτό που τον εμπόδιζε;
- Ο Ζοζέφ βρίσκει επιτέλους τους γονείς του. Πως φαίνεται να αισθάνεται;

- Γιατί ο Ζοζέφ αρνείται να φύγει με τους γονείς του; Τι τον κρατάει στο ορφανοτροφείο;
- Πως είναι μετά τον πόλεμο η ζωή του Ζοζέφ; Σας θυμίζει κάτι από την σημερινή δική σας ζωή;
- Γιατί ο ήρωας θέλει να γίνει καθολικός;
- Ποια συμβουλή του δίνει ο πάτερ Πόνς σχετικά με την αλλαγή θρησκείας; Γιατί θεωρεί σημαντικό ότι όχι μόνο είναι επιζών του λαού του, αλλά και ότι πρέπει να διατηρήσει την εβραϊκή του θρησκεία;
- Ποια εντύπωση σας προκαλούν τα λόγια του ενήλικου πια Ζοζέφ; Παρατηρείται κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά του;
- Μπορείτε τώρα να αντιληφθείτε την έννοια του Ολοκαυτώματος που αναφέρει ο Ζοζέφ;
- Αναδεικνύεται η ειρήνη στο τέλος του μαθήματος από τα λόγια του Ζοζέφ;
- Τι εντύπωση σας προκαλεί η καταληκτική φάση του Ζοζέφ ότι «ξεκινά μια συλλογή»; Από τη δράση ποιανού στιγματίστηκε για όλη του τη ζωή;

Βιβλιογραφικές αναφορές

❖ Πρωτογενείς πηγές

Α. Παιδικά βιβλία

- Ζέη Α.**, *Πόσο θα ζήσεις ακόμα γιαγιά;*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2017
- Ζέη Α.**, *Με μολύβι Φάμπερ νούμερο δυο*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2013
- Ζέη Α.**, *Μια Κυριακή του Απρίλη*, Κέδρος, Αθήνα, 2011
- Ζέη Α.**, *Τα παπούτσια του Αννίβα*, Κέδρος, Αθήνα, 2011
- Ζέη Α.**, *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, Κέδρος, Αθήνα, 2011
- Ζέη Α.**, *Ο θεός Πλάτων*, Κέδρος, Αθήνα, 2010
- Ζέη Α.**, *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, Κέδρος, Αθήνα, 2010
- Ζέη Α.**, *Σπανιόλικα παπούτσια και άλλες ιστορίες*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2010
- Ζέη Α.**, *Η Αλίκη στη χώρα των μαρμάρων*, Κέδρος, Αθήνα, 2007
- Ζέη Α.**, *Ο ψεύτης παπούς*, Κέδρος, Αθήνα, 2007
- Ζέη Α.**, *Γατοκουβέντες*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2006
- Ζέη Α.**, **Σαρή Ζ.**, *Άλλοι καιροί. Άλλα παιδιά.*, Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, Αθήνα, 2006
- Ζέη Α.**, *Η δωδέκατη γιαγιά και άλλα...*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2000
- Ζέη Α.**, *Νεανική Φωνή: Άλκη Ζέη*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1996
- Ζέη Α.**, *Η μωβ ομπρέλα*, Κέδρος, Αθήνα, 1995
- Ζέη Α.**, *Θέατρο για παιδιά*, Κέδρος, Αθήνα, 1992
- Ζέη Α.**, *Κοντά στις ράγιες*, Κέδρος, Αθήνα, 1992
- Ζέη Α.**, *Η αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα*, Κέδρος, Αθήνα, 1987
- Ζέη Α.**, *Το καπλάνι της βιτρίνας*, Κέδρος, Αθήνα, 1974
- Ζέη Α.**, *Αρβυλάκια και γόβες*, Κέδρος, Αθήνα, 1963
- Μπίων Τζ.**, *Το αγόρι με τη ριγέ πτυζάμα*, μτφρ. Α. Μοσχονά, Κέδρος, Αθήνα, 2006
- Δέλτα Π. Σ.**, *Παραμύθι χωρίς όνομα*, Παπαδόπουλος, Αθήνα, 1996, σελ. 19
- Schmitt E.**, *Το παιδί του Νώε*, μτφρ. Πετρίδου Ι., Opera, Αθήνα, 2007

❖ Μελέτες για την Άλκη Ζέη

- Ακριτόπουλος Α. Ν.**, *Η συγγραφέας Άλκη Ζέη: αναπαραστάσεις βιοματικής λογοτεχνίας κοινωνικού ρεαλισμού*, Γράφημα, Θεσσαλονίκη, 2017
- Αναγνωστοπούλου Δ.**, *Μορφές, τόποι και πρόσωπα εξουσίας/δύναμης σε μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη*, Πατάκης, Αθήνα, 2010, σελ. 305-309
- Αναγνωστοπούλου Δ.**, «Η αφηγηματική φωνή και η λειτουργία της στο μυθιστόρημα Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της Άλκης Ζέη», Παπαντωνάκης Γ., (επίμ.), στο *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*, Πατάκης, Αθήνα, 2006, σελ. 54-56
- Αποστολίδου Β.**, «Αναπαράσταση της εφηβικής παραβατικότητας στο μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της»», στο Τσιλημένη Τ., (επίμ.), *Σύγχρονα Κοινωνικά Θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία: Ξεκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*, Εργαστήριου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2009, σελ. 94-99
- Αργυρίδης Μ.**, «Ο κόσμος μέσα από τα μάτια των παιδιών στα έργα της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 88-89
- Αργυρίδης Μ.**, *Η τέχνη του να μιλάς στα παιδιά με «έντιμο» τρόπο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2012, σελ. 227
- Βουλουμάνου Α.**, «Η διεθνής διάσταση του έργου της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ.90,92
- Βουλουμάνου Α.**, «Η οικουμενική διάσταση του έργου της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012,σελ.94,96
- Γκλιάνου Ν.**, «Κοινωνικοί θεσμοί στο έργο της Άλκης Ζέη», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τομ. 7, Αθήνα, 1992, σελ.88-91
- Δίτσα Μ.**, «Τα βιβλία για παιδιά της Άλκης Ζέη», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, Βιβλιογονία, τομ. 8, Αθήνα, 1993, σελ. 23
- Ζέη Α.**, «Τα παιδιά στα ελληνικά σχολεία δεν παίρνουν τις γνώσεις που χρειάζονται», 22/10/2016. Ανακτήθηκε στις 8/6/2018 από:
<https://www.eleftherostypos.gr/politismos/46385-alki-zei-ta-paidia-sta-ellinika-sxoleia-den-pairnoun-tis-gnoseis-pou-xreiazontai/>
- Ζέη Α.**, «Συνέντευξη με την Άλκη Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ 80-86

- Ζέη Α.**, «Κουβέντα με την Άλκη Ζέη: Πλησιάζοντας τα παιδιά-πριν 37 χρόνια», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 109
- Ζέη Α.**, «Εργοβιογραφικό σημείωμα», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 95-98
- Ζέη Α.**, «Η Άλκη Ζέη μιλάει για την Παιδική Λογοτεχνία», *Διαδρομές*, τ. 19, Αθήνα, 1990
- Ζέη Α.**, «Απόψεις για τη παιδική λογοτεχνία», Καραγιάννης Θ. (επιμ.), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 23, 1985, σελ. 73
- Ζέη Α.**, «Σε ποια παιδιά κυκλοφορούν τα βιβλία μας», *Διαβάζω*, τ. 33, 1980, σελ. 34-41
- Ζερβού Α.**, ««Για την πατρίδα» στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου»: Αποσπάσματα από το έργο της Πηνελόπης Δέλτα μέσα στο κείμενο της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω* (Αφιέρωμα στην Πηνελόπη Δέλτα), τ. 300, Δεκέμβριος, 1992, σελ. 92-93
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α.**, «Το πεζογραφικό έργο της Άλκης Ζέη: Από το «εγώ» στο «εμείς»», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 72-76
- Νιάρχος Θ.**, «Η καλλιτεχνική στράτευση της Άλκης Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 102
- Παπαθεοδώρου Γ.**, «Οι επίμονοι κομπάρσοι της ιστορίας», *Διαβάζω*, τ. 528, Αθήνα, 2012, σελ. 87
- Παπαντωνάκης Γ., Αθανασιάδης Η., Καπλάνογλου Μ., Πολίτης Δ.**, *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία*, Τόπος, Αθήνα, 2010, σελ. 77
- Πατρίκιος Τ.**, «Η Άλκη και οι αράχνες της», *Διαβάζω*, τ.447, Αθήνα, 2004, σελ. 84-85
- Πλωρίτης Μ.**, «Για την Άλκη Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 86-87
- Σκαλιόρας Κ.**, *Α.Ζ. «Ένα σκίτσο με μολύβι»*, *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 83
- Τζέιμς Κ.**, «Μεταφράζοντας την Άλκη Ζέη», *Διαβάζω*, τ. 447, Αθήνα, 2004, σελ. 93

❖ **Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία**

- Αναγνωστόπουλος Β. Δ.**, «Πορεία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας», *Διαβάζω*, τ. 346, Αθήνα, 1994, σελ. 56
- Αναγνωστόπουλος Β. Δ.**, *Τάσεις και εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*, Οι εκδόσεις των Φίλων, Αθήνα, 1984, σελ. 128-129
- Αναγνωστοπούλου Δ.**, «Το αυτοβιογραφικό στοιχείο και η λειτουργία του στο εφηβικό μυθιστόρημα», στο Κανατσούλη Μ., Πολίτης Δ. (επίμ.), *Σύγχρονη*

Εφηβική Λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της, Πατάκη, Αθήνα, 2011, σελ. 39

- Ζερβού Α.**, «Ελληνική αρχαιότητα, μύθος και κλασικό παιδικό βιβλίο», *Κείμενα*, τ. 4, 2006. Ανακτήθηκε στις 27/6/2018 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t4/arthra/tefxos4/downloads/zervou.pdf>
- Ζερβού Α.**, «Επικαιροποίηση και συμβολαιοποίηση: η αφήγηση του Β' Παγκοσμίου Πολέμου για τους νεαρούς αναγνώστες του εικοστού πρώτου αιώνα και η περίπτωση του Erich-Emmanuel Schmitt», *Κείμενα*, 2015. Ανακτήθηκε στις 25/1/2017 από: http://keimena.ece.uth.gr/main/t21/04_zervou.pdf
- Ζερβού Α.**, «Διαμορφώνοντας αναγνώστες στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης» στο Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Πολίτης Δ. (επίμ.), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία- Πραγματικότητες & Προοπτικές*, Διάδραση, Αθήνα, 2013
- Ζερβού Α.**, «Η διασκευή ad usum delphini: Στοιχεία ιστορίας και θεωρίας», στο *Αφηγήσεις που δεν τελειώνουν ποτέ... Κειμενικές και εικονογραφικές διασκευές για παιδιά*, επιμ: Δαμιανού Δ., Οικονομίδου, Σ., Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2011, σελ. 17-32
- Ζερβού Α.**, «Εφηβικά βιβλία για το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και το ναζισμό: Όροι πρόσληψης και διαχείρισης του ιστορικού υλικού για νεαρούς ενηλίκους», στο *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από τη ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, Πατάκη, Αθήνα, 2011, σελ. 104
- Ζερβού Α.**, «Σημερινά παιδικά βιβλία για τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο και το ναζισμό: Δευτερογενής μνήμη και τεχνικές αφήγησης», στο *Εξουσία και Δύναμη στην Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα, 2010, σελ. 327
- Ζερβού Α.**, «Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Συνανάγνωση και πνευματική ενηλικίωση», στο Πυργιωτάκης Ι., Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος*, Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολές Επιστημών Αγωγής, Ρέθυμνο, 2010, σελ. 167-179
- Ζερβού Α.**, «Ο σύγχρονος διαφωτισμός: επικαιρότητα και μετουσίωση του διδακτισμού σε ελληνικά και ξένα παιδικά βιβλία του καιρού μας», στο Τσιλιμένη Τ. (επιμ.), *Σύγχρονα κοινωνικά θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία*, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Π.Τ.Π.Ε, Βόλος, 2009, σελ. 136-148
- Ζερβού Α.**, «Ευγένιος ο παρωδός, της εποχής μας κληρωτός, ή οι περιπέτειες των λέξεων και των κειμένων», *Κείμενα*, τ. 6, 2007, σελ. 4. Ανακτήθηκε στις 28/5/2018 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t6/arthra/tefxos6/downloads/zervou.pdf>
- Ζερβού Α.**, «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία», στο Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* Τυπωθήτω/ Δαρδανός, Αθήνα, 2006, σελ. 15-34

- Ζερβού Α.**, «Εσωτερική εστίαση και (επανα)αφηγήσεις κλασικών για παιδιά και ενήλικες: διαδραστικά φαινόμενα και ιδεολογικές φορτίσεις», *Σύγκριση*, τ. 16, Αθήνα, 2005, σελ. 22, 104. Ανακτήθηκε στις 3/1/2018 από: <http://gcla.phil.uoa.gr/newfiles/syngri16/16.zervou.pdf>
- Ζερβού Α.**, *Το παιχνίδι της ποιητικής δημιουργίας στην Ιλιάδα και στην Οδύσσεια: Για μια θεωρία της ομηρικής ποιητικής*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 2003, σελ. 240-241
- Ζερβού Α.**, *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων: Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και Το παραμύθι χωρίς όνομα*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1999
- Ζερβού Α.**, *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών – ενηλίκων*, Πατάκης, Αθήνα, 1999, σελ. 115-119
- Ζερβού Α.**, «Βιβλία παιδιών, μύθοι και κώδικες ενηλίκων», στο *Από το παραμύθι στα κόμικς, Συλλογικό έργο*, επίμ: Αυδίκος, Οδυσσέας, Αθήνα, 1996, σελ.392-393
- Ζερβού Α.**, *Ιστορικό Μυθιστόρημα και Παιδαγωγικά Προβλήματα*, Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, τόμ. 8, Αθήνα, 1993, σελ. 19-20
- Ζερβού Α.**, «Απαρχές του παιδικού ευρωπαϊκού μυθιστορήματος και κοινωνία», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμ. 7, Αθήνα, 1992, σελ. 67-72
- Ζερβού Α.**, «Ελληνική αρχαιότητα, μύθος και κλασικό παιδικό βιβλίο», *Κείμενα*, τ. 4, 2006, σελ. 1-2. Ανακτήθηκε στις 10/1/2018 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t4/arthra/tefxos4/downloads/zervou.pdf>
- Ζερβού Α.**, «Το παραμύθι της Φτώχειας και του Θανάτου. Η τοπική παραλλαγή μιας πολυταξιδεμένης ιστορίας.», *Κείμενα*, τ. 18. Ανακτήθηκε στις 16/1/2018 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t18/02-zervou.pdf>
- Calvino I.**, *Γιατί να διαβάζουμε τους κλασικούς*, μτφρ. Χρυσοστομίδης Α., Καστανιώτη, Αθήνα, 2003, σελ. 7-23
- Καλιακάτσου Ι.**, «Η αποστασιοποίηση από το ηρωικό πρότυπο. Παρωδία και πόλεμος στα σύγχρονα αντιπολεμικά παραμύθια» στο *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από τη ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, Πατάκη, Αθήνα, 2011, σελ. 159-160
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α.**, «Βιωμένη πραγματικότητα, μαρτυρία και Ιστορία στο νεότερο παιδικό και εφηβικό λογοτεχνικό βιβλίο», *Κείμενα*, τ. 21, 2015. Ανακτήθηκε στις 21/3/2018 από: http://keimena.ece.uth.gr/main/t21/03_gkivalou.pdf

- Κατσίκη-Γκίβαλου Α.**, «Η αμφίδομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ: Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου Ε., Τυπωθήτω/ Δαρδανός, Αθήνα, 2006, σελ. 35-51
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α.**, *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία.*, Πατάκης, Αθήνα, 2004, σελ. 34-35
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α.**, «Το παιδί και ο έφηβος στη λογοτεχνία για παιδιά του 20^{ου} αιώνα», *Διαβάζω*, τ. 232, Αθήνα, 1990, σελ. 68-71
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α.**, «19^{ος} αιώνας: Από τη λογοτεχνία για μεγάλους στην παιδική λογοτεχνία», *Διαβάζω*, τ. 242, Αθήνα, 1990, σελ. 22-26
- Κοντολέων Μ.**, *Απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα, 1988
- Κυριάκου Φ.**, *Όψεις της νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας μέσα από μυθιστορήματα της Λότης Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου και της Γαλάτειας Γρηγοριάδου – Σουρέλη*, διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 2017. Ανακτήθηκε στις 1/6/2018 από: <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/18563/theFile>
- Λεοντσίνη Μ. (επιμ.)**, *Όψεις της ανάγνωσης*, Νήσος, Αθήνα, 2000, σελ. 195
- Μητροφάνης Γ.**, *Το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά και νέους κατά την περίοδο 1900-1980: Τα πρόσωπα και τα προσώπεια*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2001. Ανακτήθηκε στις 20/5/2018 από: <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/c/d/5/metadata-dlib-2001mitrofanis.tkl>
- Ντενίση Σ.**, *Το ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα και ο Sir Walter Scott (1830-1880)*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1994, σελ. 92-95
- Νικολουδάκη-Σουρή Ε.**, *...και ξαναγυρίζω προσδοκώντας...*, Έλλην, Αθήνα, 2010, σελ. 21-22
- Παπαντωνάκης Γ. Α.**, *Κώδικες και αφηγηματικά προγράμματα σε κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας*, Πατάκη, Αθήνα, 2000
- Σακελλαρίου Χ.**, *Η προβληματική του σύγχρονου παιδικού μυθιστορήματος*, Πολιτιστική, τ. 8, τόμ. Β', Αθήνα, 1984, σελ. 68
- Σαχίνης Α.**, *Η σύγχρονη πεζογραφία μας*, Κωνσταντινίδη, Θεσσαλονίκη, 1976, σελ. 9-47
- Σαχίνης Α.**, *Το ιστορικό μυθιστόρημα*, Δίφρος, Αθήνα, 1957, σελ. 22
- Τσιλημένη Τ.**, *Αφήγηση και Εκπαίδευση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2011, σελ.73
- Τσιλημένη Τ. (επίμ.)**, *Το Σύγχρονο Παιδικό-Νεανικό Μυθιστόρημα*, Σύγχρονοι Ορίζοντες, Αθήνα, 2004, σελ. 14- 17

Χαβάκη Ε., *Η διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, Μεταπτυχιακή εργασία εξειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2015, σελ. 230-231. Ανακτήθηκε στις 26/6/2018 από: <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/3/e/0/metadata-dlib-1454583059-312868-27524.tkl>

Χωρεάνθη Ε., «Η γλώσσα του «παιδικού» βιβλίου: Διαπιστώσεις- προτάσεις», στο Κατσίκη-Γκίβαλου Ά. (επίμ.), *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη*, τομ. β, Καστανιώτη, Αθήνα, 1994, σελ. 62-63

❖ Θεωρία Λογοτεχνίας

A. Ελληνόγλωσσα βιβλία

Angenot M., Bessière J., Fokkema D., Kushner E., *Θεωρία της Λογοτεχνίας: Προβλήματα και προοπτικές*, μτφρ. Δημητρούλια Τ., Gutenberg, Αθήνα, 2010, σελ. 25-26

Culler J., *Λογοτεχνική θεωρία: Μια συνοπτική εισαγωγή*, μτφρ. Διαμαντάκου Κ., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2013, σελ. 4

Genette G., *Σχήματα III: Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*, Πατάκης, Αθήνα, 2007, σελ. 85

Genette G., Marin L., Mathieu – Colas M., *Τα όρια της διήγησης*, μτφρ. Θεοδωροπούλου Έ., Καρδαμίτσα, 1987, Αθήνα, σελ. 15-20

Ήγκλετον Τ., *Ο μαρξισμός και η λογοτεχνική κριτική*, Αζαριάδης Γ. (μτφρ), Ύψιλον, Αθήνα, 1981, σελ. 26

Κατσίκη- Γκίβαλου Ά., *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1993, σελ. 13

Μπαχτίν Μ., *Έπος και μυθιστόρημα*, Κιουρτσάκης Γ. (μτφρ.), Πόλις, Αθήνα, 1995, σελ. 67

Μπαχτίν Μ., *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*, Σπανός Γ. (μτφρ), Πλέθρον, 1980, σελ. 158

Holub R. C., *Θεωρία της πρόσληψης: Μια κριτική εισαγωγή*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004, σελ. 6

Wilkie-Stibbs C., «Διακειμενικότητα και παιδί – αναγνώστης», στο Hunt P. (επίμ.), *Κατανοώντας τη Λογοτεχνία για Παιδιά*, Μεταίχμιο, 2009, σελ. 295

- Iser W.**, «Η προσκλητική δομή των κειμένων. Η απροσδιοριστία ως όρος της επίδρασης του λογοτεχνικού λόγου» στο Newton K.M., *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα (ανθολόγιο κειμένων)*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2013, σελ. 341
- Jauss H. R.**, *Η θεωρία της πρόσληψης: Τρία μελετήματα*, Εστία, Αθήνα, 1995, σελ. 25-28
- Newton K. M.** (επίμ.), *Η Λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*, Κατσικερός Α., Σπαθαράκης Κ. (μτφρ.), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2013, σελ. xvii
- Τζιόβας Δ.**, *Μετά την αισθητική: Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Γνώση, Αθήνα, 1987, σελ. 41-73
- Ricoeur P.**, *Η αφηγηματική λειτουργία*, Αθανασόπουλος Β. (μτφρ.), Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1990, σελ. 21-22
- Tadié J. – Y.**, *Η κριτική της Λογοτεχνίας τον Εικοστό Αιώνα*, Βασιλαράκης Ι. Ν. (μτφρ.), Τυπωθήτω, Αθήνα, 2001, σελ. 391-392

Β. Ξενόγλωσσα βιβλία

- Bakhtin M.**, *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Emerson C. (tran.), University of Minnesota Press, Minneapolis, 1984
- Fleishman A.**, *The English historical novel: Walter Scott to Virginia Woolf*, The Johns Hopkins Press, Baltimore and London, 1971, p. 3-4
- Gadamer H. G.**, *Truth and method*, Continuum, London, 2004, σελ. 286-291
- Gadamer H. G.**, *Το πρόβλημα της ιστορικής συνείδησης*, μτφρ. Ζέρβας Α., Ίνδικτος, Αθήνα, 1998, σελ. 27, 35, 4
- Gallmeister P.**, *Der Bildungsroman*, στο Knörrich O., *Formen der Literatur*, Kröner, Stuttgart, 1991, p. 38-48
- Iser W.**, *The implied reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Becket*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, 1983, p. xii
- Iser W.**, *The act of reading :a theory of aesthetic response*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, 1978
- Kristeva J.**, *Σημειωτική: Recherches pour une sémanalyse*, Seuil, Paris, 1969, p. 146
- Lejeune P.**, *Le pacte autobiographique*, Editions du Seuil, Paris, 1975

Lukacs G., *The historical novel*, Translated from the German by Mitchell S. & H., University of Nebraska Press, Lincoln and London, 1983, p.19

Lukens R. J., *A critical handbook of Children's Literature*, Pearson, United States of America, 2007, σελ. 9

McCallum R., *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*, Garland Publishing, New York and London, 1999, p. 23-30, 168-170

Moretti F., *The way of the world: The Bildungsroman in European Culture*, Verso, London and New York, 2000, p. 3-6

❖ Ιστορία της Λογοτεχνίας

Beaton R., *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία*, μτφρ. Ζουργού Ε., Σπανάκη Μ., Νεφέλη, Αθήνα, 1996

Γιάκου Δ., *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*, Παπαδήμα Δ. Ν., Αθήνα, 2008, σελ. 21-22, 56

Δελώνης Α., *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία: 1835-1985 από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*, Ηράκλειτος, Αθήνα, 1986, σελ. 18- 19

Δημαράς Κ. Θ., *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Ίκαρος, Αθήνα, 1985, σελ. 372, 377, 384, 427-428, 449, 455

Κανατσούλη Μ., *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2007, σελ. 88-177

Πολίτης Α., *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα, 1978, σελ. 214, 265, 320

Σακελλαρίου Χ., *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας: Ελληνική και Παγκόσμια*, Φιλιππότη, Αθήνα, 1985, σελ. 15-218

Southerland J., *Μικρή ιστορία της λογοτεχνίας*, μτφρ. Λαμπράκος Γ., Πατάκη, 2014, σελ. 190-191

Vitti M., *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1978, σελ. 268-271, 328

Χάρης Π., *Έλληνες Πεζογράφοι*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα, 1973, σελ. 193-194

Χατζηβασιλείου Β., Αργυρίου Α., Κεντρωτής Γ. Δ., *Η Μεταπολεμική Πεζογραφία: Από τον πόλεμο του '40 ως τη δικτατορία του '67*, Σοκόλη, Αθήνα, 1996, σελ. 20-21

❖ Μελέτες για το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο

A. Ελληνόγλωσσα βιβλία

- Κόκκινος Γ.**, Το Ολοκαύτωμα: *Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης- θύτες και θύματα*, Gutenberg, Αθήνα, 2015, σελ. 15
- Μαυροσκούφης Δ. Κ.**, «Το άξενο παρόν ενός άφαντου παρελθόντος: Έλληνες Εβραίοι και ιστορική μνήμη», στο Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ. Κ. (επίμ.), *Το τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*, Ρόδον, Αθήνα, 2015, σελ. 248-249
- Fleischer Η.**, *Οι πόλεμοι της μνήμης: Ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος στη δημόσια ιστορία*, Λιάκος Α., Γαζί Ε. (επιμ.), Νεφέλη, Αθήνα, 2008, σελ. 22-25

B. Ξενόγλωσσα βιβλία

- Agnew K., Geoff F.**, *Children at war: From the First World War to the Gulf*, Continuum, London and New York, 2001, p. 137-138

❖ Παιδαγωγική επιστήμη

- Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ε.** (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Τυπωθήτω/ Δαρδανός, Αθήνα, 2004
- Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε.**, (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω/ Δαρδανός, Αθήνα, 1999
- Βαγιανός Σ. Γ.**, *Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα: Συμβουλή στη διδακτική του μαθήματος*, Έλλην, Αθήνα, 1996, σελ. 106-107
- Βάμβουκας Μ.**, *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2006, σελ.73
- Βασιλαράκης Ι.**, «Αυτοβιογραφικά παιχνίδια μυθοπλασίας με φόντο την πρόσφατη Ιστορία μας. Κείμενα για νεαρές ηλικίες.», στο Τσιλημένη Τ. (επίμ.), *Σύγχρονα Κοινωνικά Θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία: Ξεκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*, Εκδόσεις Εργαστηριακού Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2009, σελ. 102-103
- Δημακοπούλου Α., Κόκκινος Γ., Μπρεντάνου Ι., Παπανδρέου Ζ., Σακκά Β.**, ««Ερημη χώρα»: Ελλάδα 1946-49», στο Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ. Κ. (επίμ.), *Το τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*, Ρόδον, Αθήνα, 2015, σελ. 340-341
- Baudrit A.**, *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σελ. 13-14
- Frey K.**, *Η «Μέθοδος Project»: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1999, σελ. 9

- Θεοφιλίδης Χ.**, *Η τέχνη των ερωτήσεων*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1988, σελ. 11-16
- Κατσίκη- Γκίβαλου Α., Πολίτης Δ.**, (επίμ), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία, Διάδραση*, Αθήνα, 2014
- Κατσίκη- Γκίβαλου Α., Καλογήρου Τζ., Χαλκιαδάκη Α.**, (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Πατάκης, Αθήνα, 2008
- Κόκκινος Γ., Βλάχου Μ., Σακκά Β., Κουνέλη Ε., Κώστογλου Α., Παπαδόπουλος Σ.**, *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*, Ταξιδευτής, Αθήνα, 2007, σελ. 17
- Κόκκινος Γ., Γατσωτής Π.**, «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα», στο Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ. Κ., Γατσωτής Π., Λεμονίδου Έ., *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Νοόγραμμα, Αθήνα, 2010, σελ. 18
- Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ. Κ.**, (επίμ), *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*, Το Ρόδον, Αθήνα, 2015
- Λεμονίδου Έ.**, «Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος: ιστοριογραφία, δημόσια ιστορία και ιστορική εκπαίδευση», στο Παληκίδης Α., *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου: Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2013, σελ. 50-52
- Ματσαγγούρας Η. Γ.**, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2003, σελ. 96
- Μαυροσκούφης Δ. Κ.**, «Απόψεις και στάσεις φοιτητών για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ. Κ. (επίμ.), *Το τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*, Ρόδον, Αθήνα, 2015, σελ. 281
- Μαυροσκούφης Δ. Κ.**, «Στρατηγικές για την αξιοποίηση των πηγών και τη μεθόδευση της διδασκαλίας», στο Παληκίδης Α., *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου: Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2013, σελ. 148
- Μπρεντάνου Κ.**, «Πρόταση βιωματικής διδασκαλίας του φαινομένου του Ναζισμού», στο Παληκίδης Α., *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου: Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2013, σελ. 170
- Katz L. G., Chard S. C.**, *Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*, Ατραπός, Αθήνα, 2004, σελ. 258, 260

Παληκίδης Α., *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου: Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2013, σελ. 46

Παληκίδης Α., «Ο Ναζισμός στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας», στο Παληκίδης Α., *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου: Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2013, σελ. 75

Παπαγεωργάκης Π., «Η προώθηση της Φιλαναγνωσίας στην τάξη του Νέου σχολείου μέσα στο πλαίσιο του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος», *Κορινθιακοί Ορίζοντες*, τ. 149-152, Κόρινθος, 2015

Παπαδάτος Σ. Γ., *Το Παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*, Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2014

Ροντάρι Τ., *Γραμματική της Φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003

Σπαντιδάκης Ι., *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*, Gutenberg, Αθήνα, 2010, σελ. 137

❖ Λεξικά Λογοτεχνικών όρων

A. Ελληνόγλωσσα

Cuddon J. A., *Λεξικό Λογοτεχνικών όρων και Θεωρίας της λογοτεχνίας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σελ. 660.

B. Ξενόγλωσσα

Abrams M. H., *A Glossary of Literary Terms*, Cengage Learning Services, 1997, USA, p. 193

Holman C. H., *A Handbook to Literature*, The Odyssey Press, Indianapolis, 1975

❖ Προγράμματα σπουδών

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Αθήνα, 2003. Ανακτήθηκε στις 3/5/2018 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό, Αθήνα, 2003.
Ανακτήθηκε στις 3/5/2018 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ιστορίας , Αθήνα, 2003. Ανακτήθηκε στις 3/5/2018
από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Ε.ΚΕ.ΒΙ., Φιλαναγνωσία επιμορφωτικό υλικό σεμιναρίου στο πλαίσιο των πράξεων:
Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών, 2012 .
Ανακτήθηκε στις 10/6/2018 από:
http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/filanagnosia/epimorfotiko_yliko.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής
Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα, 2011, σελ. 21

Υπουργική απόφαση με Αριθμ. Φ12/657/70691/Δ1, Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου
Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τ.
2^ο, Αρ. φύλλου 1324, Μάιος 2016

❖ Ιστοσελίδες/Ιστότοποι

- http://www.biblionet.gr/author/11811/Άλκη_Ζέη,
- <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- <http://www.mikrosanagnostis.gr>
- <http://www.philanagnosia.gr/>
- <http://www.ekebi.gr>

❖ Πρακτικά συνεδρίων

Dankert B., *Aesthetics of Poverty: Famine, War and Homelessness in Texts of Children's Literature*, 23rd Congress of IBBY, «The World of Children in Children's Books-Children's books in the World of Children», Berlin, 7-12/09/1992.
Ανακτήθηκε στις 27/5/2018 από:
<http://www.literature.at/viewer.alo?objid=14831&viewmode=fullscreen&scale=2.5&rotate=&page=146>