



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Δ' ΤΟΜΕΑΣ: ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Η παρουσία των κλασικών συγγραφέων στο Δημοτικό σχολείο.

Το παράδειγμα του Μίχαελ Έντε και του Αντουάν Ντε Σαιντ- Εξυπερύ.

Μια διδακτική πρόταση διδασκαλίας.

(Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης)

ΕΚΠΟΝΗΣΗ: ΤΥΡΜΠΑΚΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ (Α.Μ. 291)

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΖΕΡΒΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

ΣΥΝΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΝΙΚΟΛΟΥΔΑΚΗ ΕΛΠΙΝΙΚΗ

ΠΑΤΣΙΟΥ ΒΙΚΥ



Ρέθυμνο 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗσελ.4	σελ.4
1.Μια διαφορετική πρόταση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο.....σελ.5	σελ.5
2.Νέος Διαφωτισμός και Fantasyσελ.12	σελ.12
3.Ο στόχος της παρούσας εργασίας.....σελ.14	σελ.14
4.Οι μεταφράσεις των έργων.....σελ.14	σελ.14
5.Διδακτικές προτάσεις στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας.....σελ.23	σελ.23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ

1.1 Ο Μίχαελ Έντε και το έργο του.....σελ.29	σελ.29
1.2 Γιατί επιλέχθηκε ο «Τζιμ Κνοπφ και ο Μηχανοδηγός Λουκάς»σελ.35	σελ.35
1.3 Ο Αντουάν Ντε Σαιντ Εξυπερύ και το έργο του.....σελ.39	σελ.39
1.4 Γιατί επιλέχθηκε ο Μικρός Πρίγκιπας.....σελ.43	σελ.43
1.5 Σημείο Συνάντησης.....σελ.47	σελ.47
1.6 Θεωρητικό και μεθοδολογικό Πλαίσιο.....σελ.49	σελ.49
1.7 Παιδαγωγική εφαρμογή.....σελ.53	σελ.53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

2.1 Επαν- αφήγηση της ιστορίας μέσω της αλλαγής καταληκτικής παραγράφου. Από την θεωρία στην πράξη.....σελ.56	σελ.56
2.1.1 Η θεωρία.....σελ.62	σελ.62
2.1.2 Διδακτικοί στόχοι της δραστηριότητας.....σελ.63	σελ.63
2.1.3 Η Πράξη.....σελ.64	σελ.64

2.1.4 Τα αποτελέσματα.....σελ.65

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΗΡΩΕΣ

3.1 Οι ήρωες, σύντροφοι των παιδιών στο σχολείο.....σελ.72

3.2 Η εφαρμογή της θεωρίας.....σελ.76

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ

4.1 Η Θεωρία.....σελ.82

4.2 Η Πράξη και τα αποτελέσματα.....σελ..83

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....σελ.86

ΕΠΙΜΕΤΡΟ.....σελ.90

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ. 105

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Κυρία Θεοδώρα πείτε στην κόρη σας να μην πετάγεται στο μάθημα της Ιστορίας και της Γλώσσας! Τα λέει απ' έξω με περισσότερες λεπτομέρειες, που εγώ δεν τις γνωρίζω και εμμέσως με κάνει ρεζίλι στους υπόλοιπους μαθητές...», είχε αναφέρει κάποτε ένας δάσκαλος στη μητέρα μου όταν πήγαινα στην Γ΄ Δημοτικού.

Θυμάμαι χαρακτηριστικά όλα τα αρνητικά συναισθήματα που μου δημιουργήθηκαν ακούγοντας τη μητέρα μου να με συμβουλεύει να μην είμαι τόσο παρορμητική στην τάξη και να προσέχω όταν μιλάω. «Είναι κακό δηλαδή να διαβάζεις παραπάνω βιβλία; Είναι κακό να μην μοιράζεσαι αυτές τις ιστορίες με τους υπόλοιπους;» Αυτές οι ερωτήσεις τριβέλιζαν το μικρό κεφαλάκι μου εκείνο τον καιρό.

Μόλις έμαθα να διαβάζω έκανα συχνά επιδρομές στη βιβλιοθήκη του σπιτιού μας και διάβαζα μανιωδώς όλα τα βιβλία που είχαν οι γονείς μου από μικροί και αυτά που τους ζητούσα εγώ για δώρο. Το αποτέλεσμα ήταν να γνωρίζω από ποια βιβλία ήταν τα αποσπάσματα του ανθολογίου στο μάθημα της Γλώσσας, ενώ στο μάθημα της Ιστορίας εμπλούτιζα τη διασκευή του μαθήματος, γραμμένης λιτά, με τις λεπτομέρειες που με εντυπωσίαζαν και είχα ήδη διαβάσει στα βιβλία του σπιτιού.

Μεγαλώνοντας και ακολουθώντας τον εκπαιδευτικό κλάδο, είχα αποφασίσει ότι θα δίνω στους μικρούς μου μαθητές ευκαιρίες να γνωρίζουν νέα βιβλία και ποτέ δε θα τους αποτρέψω να συμπληρώνουν τα κενά στο μάθημα της Ιστορίας και όχι μόνο, εφόσον γνώριζαν κάτι παραπάνω. Δε θα ακολουθούσα την παραδοσιακή μέθοδο και νοοτροπία, που εκπροσωπούσε η παλαιότερη Παιδαγωγική επιστήμη και θεωρούσε τον εκπαιδευτικό γνήσια αυθεντία, ως τον σημαντικότερο εκπρόσωπο για την ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και ήθελε τον δάσκαλο παντογνώστη. Ο Ξωχέλλης έχει υποστηρίξει, ότι η μορφή της αυθεντίας του εκπαιδευτικού οδήγησε την παιδαγωγική πράξη σε αποτυχία και επέφερε τον εκφυλισμό της αγωγής (Πυργιωτάκης,1999:287-290). Θα ακολουθούσα μία νεωτερική, αυτή που θέλει τους μαθητές συνεργάτες του δασκάλου κατά το πρότυπο του δημοκρατικού τύπου δασκάλου και προτρέπει τους μαθητές να συμμετέχουν

στον προγραμματισμό και διεκπεραίωση της διδασκαλίας (Πυργιωτάκης,1999:293). Η εφαρμογή, μάλιστα, της μεθόδου της συνανάγνωσης βρίσκει πρόσφορο έδαφος προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς ο δάσκαλος συναναγνώστης βρίσκεται στο πλευρό των μαθητών για να βοηθήσει, να κάνει υποδείξεις για τους τρόπους κατανόησης του κειμένου και να δείξει ότι η ύπαρξη πολλών απόψεων δεν είναι απαραίτητα κακή και δεν ευνοεί μόνο τη σύγχυση. Η συνανάγνωση ευνοεί την ελεύθερη πρόληψη της αφήγησης και την προσωπική κατανόηση και βασίζεται στο δόγμα ότι κάποιος μπορεί να καταλαβαίνει διαφορετικά ένα κείμενο από κάποιον άλλον και ο καθένας τους να μην κάνει λάθος (Ζερβού, 2010:171).

Επιπλέον μία από τις επιθυμίες μου ήταν και εξακολουθεί να είναι το να μοιράζομαι μαζί με τους μαθητές την ίδια συγκίνηση, ικανοποίηση και αγωνία, που ένιωσα όταν διάβαζα μικρή δύο βιβλία, τα οποία αγάπησα από την πρώτη τους σελίδα. Τα βιβλία αυτά είναι δύο από τα κλασικά της Παιδικής Λογοτεχνίας και ευρέως γνωστά. Το ένα είναι ο «Μικρός Πρίγκιπας» του Αντουάν Ντε Σαιντ- Εξυπερύ και το δεύτερο «Ο Τζιμ Κνοπφ και ο μηχανοδηγός Λουκάς» του Μίχαελ Έντε. Αμφότερες, οι παραπάνω αφηγήσεις είναι αντιπροσωπευτικές των καιρών τους. Ο Έντε περιγράφοντας την αρχική απόρριψη που δέχεται ο ήρωας του, αλλά και οι μετέπειτα σχέσεις του με τους διεθνείς φίλους από όλα τα μέρη της γης, μεταφέρει στον ανήλικο αναγνώστη την σύγχρονη του πραγματικότητα, καθώς το βιβλίο διαθέτει πολλές αναφορές στη Γερμανία της εποχής αλλά και σε συμβολισμούς των Ναζί.

Από την άλλη, ο Εξυπερύ περιγράφοντας στις πρώτες κιόλας σελίδες της αφήγησης, του τον ακατανόητο κόσμο των ενηλίκων και το θυμό του πιλότου για την έλλειψη φαντασίας τους, μιλά υπονομευτικά στον ανήλικο αναγνώστη, τονίζοντάς του και συμβουλευοντάς του να μη χάσει ποτέ την παιδική του αθωότητα. Καταθέτει ακόμη το δικό του σχόλιο για την κοινωνία της εποχής και τις σχέσεις των ενηλίκων με τα παιδιά.

1. Μια διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο

Όταν ένα λογοτεχνικό κείμενο προσφέρεται σε μία σχολική τάξη, προκύπτουν ορισμένα εμπόδια τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ξεπεράσουν. Από τη μία πλευρά, υπάρχει η

διδασκαλία, που με άλλα λόγια σημαίνει προσφορά γνώσεων, ενώ από την άλλη, η Λογοτεχνία είναι συνυφασμένη με την αισθητική απόλαυση και τη συγκίνηση που προκαλείται από την ανάγνωση ενός βιβλίου.

Επομένως, ο διδάσκων καλείται να πάρει στα χέρια του τα δύο αυτά αντίθετα στοιχεία και να προσφέρει στους μαθητές ένα κείμενο το οποίο θα απολαύσουν, μα συνάμα θα τους μεταδώσει νέα γνώση, εμπειρίες και θα γίνει μία δίοδος γνωριμίας με τους πολιτισμούς του σύγχρονου και του αρχαιότερου κόσμου. Επιπρόσθετα, οι μαθητές μέσω ενός λογοτεχνικού κειμένου αναπτύσσουν τη φαντασία τους και παίρνουν απαντήσεις σε τυχόν προβληματισμούς που έχουν.

Η παρατήρηση αυτή συνάδει με τα ευρήματα της έρευνας των Janssen et al (2006: 47-48), οι οποίοι απέδειξαν ότι μέσω της διδασκαλίας κειμένων με τρόπους που αναπτύσσουν τη φαντασία, μπορούν να βοηθηθούν και οι πιο αδύναμοι μαθητές. Οι δραστηριότητες πρέπει να σχεδιάζονται ώστε να παρακινούν τους αδύναμους αναγνώστες να επεκτείνουν το ρεπερτόριο των δραστηριοτήτων τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και να μεταβαίνουν στην αναδημιουργία του κειμένου μέσω μιας πιο ποικίλης, προσωπικής και υποκειμενικής (εκτιμητικής και συναισθηματικής) προσέγγισης. Οι πιο αδύναμοι αναγνώστες πρέπει να ενθαρρύνονται να προωθούν και να αναπτύσσουν τα συναισθήματα και τις προσωπικές τους κρίσεις, όχι μόνο μετά το τέλος της ανάγνωσης, αλλά και σε όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης, για τους χαρακτήρες, τις ενέργειές τους, τα γεγονότα της ιστορίας, τον τρόπο με τον οποίο είναι γραμμένη η ιστορία, κ.λπ. Επιπλέον, αντί να αναβληθεί η εξεύρεση προβλημάτων μέχρι το τέλος της ιστορίας, οι αδύναμοι μαθητές θα πρέπει να παροτρύνονται για να βρουν και να σκεφτούν τα προβλήματα ερμηνείας του κειμένου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Ωστόσο, όλα αυτά προϋποθέτουν την ορθή και κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό (Κιτσίκη-Γκίβαλου, 2005:14-18). Η επιλογή του κειμένου θα μπορούσε να γίνει από τα έργα της κλασικής παιδικής λογοτεχνίας. Τα έργα αυτά ενδείκνυνται για διδασκαλία καθώς χαίρουν εκτίμησης από τους θεωρητικούς της λογοτεχνίας και εκτός της ποιότητάς τους, έχουν και ένα πλήθος άλλων πλεονεκτημάτων. Είναι πολύ πλούσια σε διαχρονικά νοήματα που παραμένουν πάντα επίκαιρα όποτε κι αν τα διαβάσει κανείς, κάνουν

άριστη χρήση της γλώσσας, πράγμα που είναι πολύ σημαντικό για τους μικρούς μαθητές και δίνουν στους αναγνώστες την ευκαιρία να αποκτήσουν μια άποψη για το παρελθόν, για τις κοινωνίες που υπήρχαν τότε και να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές που υπάρχουν ως σήμερα αλλά και την πρόοδο που έχει υπάρξει στο ενδιάμεσο.

Παρ' όλα αυτά, η κατηγορία της κλασικής λογοτεχνίας δεν είναι πάντα ιδωμένη στην ως σύνολο από τους εκπαιδευτικούς και τους ακαδημαϊκούς, αλλά ως κλασικά θεωρούνται μόνο ελάχιστα δείγματα λογοτεχνίας. Προσπαθώντας να επιφέρει αλλαγή σε αυτή την τάση, η Bettina Hurrelmann, στο έργο της «*Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*», υπογραμμίζει το αίτημα της νέας εποχής των τεχνολογικών επιτευγμάτων και των Μ.Μ.Ε., ότι η έννοια του κλασικού έργου πρέπει να συνδέεται με τη χρήση του και τη διάδοση του, από διαφορετικές γενιές και εθνικότητες. Η αναχρονιστική άποψη, ότι οι κλασικοί συγγραφείς είναι μόνο οι πολύ παλαιοί πρέπει να αρχίσει να αναθεωρείται και προτείνει τη μείωση της χρονικής απόστασης στα 70 περίπου χρόνια. Η άποψη αυτή βρίσκεται σε αρμονία και με τα ευρήματα της έρευνας του McPherson (2017:6), ο οποίος απέδειξε ότι η αύξηση του επιπέδου δυσκολίας του μαθήματος της λογοτεχνίας συνδέεται με κείμενα προηγούμενης εποχής.

Στην προσπάθεια της αυτή, η Hurrelmann, συγκεντρώνει έργα συγγραφέων από την Αμερική, Γερμανία, Αγγλία, Ιταλία, Γαλλία, τα οποία είχαν μεγάλη επιτυχία στο ανήλικο και ενήλικο κοινό, τα παρουσιάζει, και τα οποία αναλόγως το αντικείμενο διδασκαλίας θα μπορούσαν να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα. Μερικά από αυτά είναι: «*Η Αλίκη στη χώρα των Θαυμάτων*» (1866) του L. Carroll, «*Πίπη Φακιδομούτη*» (1945) της A. Lindgren, «*Η καλύβα του μπάμπια-Θωμά*» (1852) της H. B. Stowe, «*Το νησί των θησαυρών*» (1883) του R. L. Stevenson, «*Ο Τζιμ Κνοπφ*» (1990) του M. Έντε, η «*Χάιντι*» (1872) της J. Spyri, «*Το βιβλίο της Ζούγκλας*» (1894) του R. Kipling. Η αφήγηση του «*Πινόκιο*» (1883) του C. Collodi (Hurrelmann, 1995:5-8) θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στις μικρότερες τάξεις, κυρίως στο μάθημα της Μελέτης και να συσχετιστεί με τις αρνητικές συνέπειες των ψεμάτων. Ακόμη στο μάθημα των Εικαστικών θα μπορούσε να δοθεί στους μαθητές η εξής ενδεικτική δραστηριότητα: Δίνονται δύο εικόνες, στην πρώτη ο Πινόκιο να λέει ψέματα και όλοι γύρω του να είναι λυπημένοι, ενώ στη δεύτερη εικόνα, ο Πινόκιο λέει την αλήθεια και όλοι είναι χαρούμενοι και τον συγχαίρουν. Από κάτω υπάρχουν σχεδιασμένες δύο μύτες, μία

μικρή και μία μεγαλύτερη. Οι μαθητές θα πρέπει να κόψουν τις μύτες και να σκεφτούν σε ποια από τις δύο εικόνες πρέπει να τοποθετήσουν την καθεμία. Η δραστηριότητα αυτή προσφέρει πρωτίστως διασκέδαση στους μικρούς μαθητές, προωθεί την επαγωγή συμπερασμάτων για την τοποθέτηση της κατάλληλης μύτες καθώς επίσης και την ενίσχυση της λεπτοκινητικότητάς τους διαχειριζόμενοι το ψαλίδι.

Η ένταξη αυτών των έργων θα ήταν πολύ χρήσιμη και βοηθητική στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει κίνητρα στους μαθητές τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι το θέμα μιας αφήγησης δεν είναι άσχετο, αλλά σχετικό με αυτούς τους ίδιους και μπορεί να αφορά την ίδια τους τη ζωή. Ο Holland μάλιστα, αναφέρει ότι *αν ένας αναγνώστης ανταποκρίθηκε θετικά, σημαίνει ότι κατάφερε να συναρμόσει τα στοιχεία του έργου, έτσι ώστε να αποδώσουν τον δικό του τρόπο ζωής* (Κιτσίκη-Γκίβαλου, 2008:28).

Στην ίδια έρευνα του McPherson (2017:6) που αναφέρθηκε παραπάνω, ως παράγοντας αύξησης της δυσκολίας κατανόησης των κειμένων συντελούν και τα κείμενα ξένης προέλευσης που αφορούν άλλους πολιτισμούς, όπου οι περιγραφές γίνονται χρησιμοποιώντας άγνωστα ονόματα, τόπους και καταστάσεις ζωής. Ο Wittgenstein, το 1921, στο έργο του *«Tractatus Logico-Philosophicus»*, έχει διατυπώσει ευθαρσώς ένα από τα περίφημα ρητά στη γλωσσολογία, ότι *«τα όρια της γλώσσας μου είναι τα όρια του κόσμου μου»* (Wittgenstein, 1978:110). Εμπνεόμενοι από αυτή τη φράση του, θα μπορούσαμε να την αναπροσαρμόσουμε και να αναφέρουμε ότι τα όρια της αφήγησης είναι τα όρια του σχολικού κόσμου.

Ως αφήγηση ορίζεται μια πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται, γραπτώς ή προφορικώς, μια σειρά γεγονότων, πραγματικών ή πλασματικών (Barry, 2013:259-260). Η αφήγηση κυριαρχεί στο σχολικό περιβάλλον σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα, από το μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο υπάρχει η υποκειμενική οπτική γωνία των ίδιων γεγονότων μέχρι και στα Μαθηματικά, με τις ανακαλυπτικές-εισαγωγικές δραστηριότητες και τα προβλήματα. Στόχος, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να χρησιμοποιηθούν οι λογοτεχνικές αφηγήσεις στα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές μέσω αυτών, να διευρύνουν τα όρια του κόσμου τους, τα όρια της γλώσσας τους.

Μια παιδαγωγική εφαρμογή της λογοτεχνικής αφήγησης στο σχολείο είναι πάντα επίκαιρη και προσφέρει ενδιαφέροντα δεδομένα κάθε φορά που εφαρμόζεται. Ίσως να σκεφτεί κανείς ότι έχουν γίνει δεκάδες μελέτες σχετικές με τη λογοτεχνική αφήγηση στο σχολείο. Στη σκέψη αυτή, έρχεται να απαντήσει η έρευνα του Kliewer το 1996, για τη θέση της λογοτεχνίας στο σχολείο, που πραγματοποιήσε στα γερμανικά σχολεία και δείχνει ότι υπάρχει κινητικότητα σε απόψεις και ρυθμίσεις. Η κινητικότητα αυτή έρχεται να θυμίσει τη σχετικότητα των όρων «παραδοσιακός», «νεωτερικός», «προοδευτικός» και την εξάρτησή τους από το εκάστοτε χωροχρονικό στίγμα (Ζερβού, 1999:15). Σε αυτό συμφωνεί και η Julia Kristeva, η οποία διατύπωσε τον ορισμό της απορροφητικότητας για τις διασκευές των λογοτεχνικών έργων, υποστηρίζοντας ότι οι εκάστοτε παιδαγωγικές αντιλήψεις και το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον απορροφούνται μέσα στις διασκευές και σκιαγραφούνται στις λογοτεχνικές αφηγήσεις (Ζερβού, 2011:18).

Ένας ακόμη προβληματισμός σχετικά με την ένταξη της λογοτεχνικής αφήγησης στο διδακτικό ωράριο, είναι κατά πόσο τα κείμενα που βρίσκονται στο σχολικό εγχειρίδιο προσφέρουν την αισθητική τέρψη που αναφέρει ο Roland Barthes. Όπως υποστηρίζει *«η απόλαυση του κειμένου δεν είναι αναγώγιμη στη γραμματική (φαινοκειμενική) λειτουργία»* (Barthes, 1973:29). Ως απόλαυση ορίζει τη μορφή της γλώσσας που έχει καθοριστεί ως σωστή από το σχολείο, την κουλτούρα ή τη λογοτεχνία, ενώ ως ηδονή χαρακτηρίζει το συναίσθημα που προέρχεται από το καινούριο, αυτό που εκπλήσσει τον αναγνώστη, αυτό που δεν συμφωνεί με τους κανόνες. Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι απόψεις του Αναγνωστόπουλου (2001:184) ο οποίος θεωρεί ότι τα λογοτεχνικά έργα που διαβάζουν τα παιδιά, προσφέρουν αισθητική απόλαυση και καλλιτεχνική συγκίνηση, αλλά παράλληλα ως τέχνη διδάσκουν και παιδαγωγούν. Κατά την παιδική και εφηβική ηλικία διαπλάθεται ο χαρακτήρας, διαμορφώνονται οι αρχές και αξίες ζωής, καλλιεργείται ο ψυχικός κόσμος, δημιουργείται ενεργή εθνική και πανανθρώπινη συνείδηση, και σε αυτές τις διαδικασίες ανάπτυξης και ωρίμανσης η συμβολή της λογοτεχνίας είναι αδιαπραγμάτευτη. Όμως αν ρίξουμε μια ματιά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό σχολείο, η αισθητική τέρψη αναφέρεται σε μία και μόνο γενική πρόταση: *«Απολαμβάνει το λόγο ως έργο τέχνη...ψυχαγωγείται με τα κείμενα και τα απολαμβάνει ως ακροατής»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:30).

Πώς γίνεται όμως ένας μαθητής να ικανοποιηθεί από ένα κείμενο να το ευχαριστηθεί να διασκεδάσει με αυτό όταν είναι επιφορτισμένος και με άλλες εργασίες και όταν αυτό το ίδιο το κείμενο είναι μόνο ένα μικρό απόσπασμα από ένα λογοτεχνικό έργο; Ίσως σε αυτό το κομμάτι θα μπορούσε να παίξει σημαντικό ρόλο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θα πρέπει να σεβαστεί την απόλαυση που κάθε αναγνώστης-μαθητής έχει δικαίωμα να νιώσει. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να έχει μαζί του κάθε φορά το βιβλίο από το οποίο έχει παρθεί το υπό διδασκαλία απόσπασμα, να το φέρνει μέσα στην αίθουσα κρατώντας το επιδεικτικά και να προσπαθούν στη συνέχεια οι μαθητές να το εντάξουν στο ολόκληρο έργο ή να διαβάζουν ένα ακόμη απόσπασμα που επιθυμούν. Κρίνεται σημαντικό να δηλώνεται συμβολικά και να υπενθυμίζεται παραστατικά, ότι ούτε η γνώση ούτε η ανάγνωση αρχίζουν και τελειώνουν με οποιοδήποτε σχολικό βιβλίο (Ζερβού,1999:24-25).

Ωστόσο, παραμονεύει ο κίνδυνος να παραγκωνιστεί η λογοτεχνικότητα των κειμένων αν όλη η έμφαση δοθεί στην απόλαυση της αφήγησης. Τη δεκαετία του '70, στη Γερμανία έγιναν προσπάθειες να συνδυαστεί η απόλαυση του κειμένου με την εκπαίδευση θίγοντας έντονα τα κοινωνικά προβλήματα, με αποτέλεσμα να αποδυναμωθεί το μάθημα της λογοτεχνίας (Ζερβού,1999:18-19). Η Zohar Shavit σημειώνει, ότι *«η παιδική λογοτεχνία είναι το μοναδικό (υπο)σύστημα που ανήκει ταυτόχρονα και αναγκαία και στο λογοτεχνικό, αλλά και στο κοινωνικοεκπαιδευτικό σύστημα»* (Ζερβού,1999:25).

Για το λόγο αυτό θα πρέπει, να υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στην απόλαυση της ανάγνωσης, τη λογοτεχνικότητα των κειμένων και το σχολιασμό των κοινωνικών ζητημάτων. Όπως επισημαίνει και ο Golden (2010:141), οι αφηγήσεις αποτελούν πολύ ισχυρές πολιτιστικές πρακτικές που διαμορφώνονται από την πραγματικότητα και ταυτόχρονα συμβάλλουν στο σχεδιασμό της. Ως εκ τούτου, είναι αδύνατο να αγνοηθεί η σημασία της λογοτεχνίας που έχει γραφτεί για παιδιά και θα πρέπει να ενταχθεί ως αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας καθώς αποτελεί κίνητρο για την αφομοίωση αξιών και την απόκτηση ιδεολογικού υπόβαθρου.

Επίσης, ένας από τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) που προκαλεί έκπληξη είναι αυτός που αναφέρεται στην προσέγγιση κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση και στη γνωριμία κειμένων βαλκανικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:31). Συνειδητοποιεί κανείς ότι με αυτούς τους στόχους επιχειρείται η καλλιέργεια εθνικής συνείδησης μέσα από το μάθημα της λογοτεχνικής αφήγησης.

Στην εκπαιδευτική πράξη, ωστόσο, υπάρχουν σχηματικά ο ανήλικος αναγνώστης μαζί με τον ενήλικο συν-αναγνώστη και ο δάσκαλος συν-αναγνώστης δεν είναι αναγκαίο να συμμορφώνεται πάντοτε με όλες τις νόρμες των οδηγιών. Πειθαρχεί σε ορισμένες, για να μπορέσει να υπερβεί κάποιες άλλες εφαρμόζοντας παρόμοια με τους συγγραφείς το δημιουργικό παιχνίδι των κανόνων και των παραβιάσεων (Ζερβού,1999:28). Επιπλέον, οι εκδηλώσεις εθνοκεντρισμού, με την συμμετοχή εθνικιστικών κομμάτων στην εξουσία της Ελλάδας και ξеноφοβίας με την άρνηση ορισμένων γονέων να στείλουν τα παιδιά τους στο ίδιο σχολείο με τα προσφυγόπουλα, έχουν πάρει ανησυχητικές διαστάσεις που ένας εκπαιδευτικός δε μπορεί πλέον να αγνοήσει.

Η διδασκαλία μιας λογοτεχνικής αφήγησης θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην ευαισθητοποίηση των μαθητών πάνω στο ζήτημα του «ξένου», στην ερμηνεία της κατασκευής στερεοτύπων για τον «ξένο» και στην ανάδειξη της πολυφωνίας στη λογοτεχνική αφήγηση (Χοντολίδου, 2004:111-112). Οι συγγραφείς πάντα στα λογοτεχνικά έργα παίρνουν το υλικό τους από τη δεξαμενή της πραγματικότητας της κοινωνίας γύρω τους, αναμειγμένης πολλές φορές με μία δόση φαντασίας όμως το χειρίζονται με διαφορετικό τρόπο: άλλοτε προβάλλουν τα αρνητικά στερεότυπα του «άλλου», του «ξένου» για να κάνουν τα έργα τους πιο δημοφιλή στους αναγνώστες, και άλλοτε τα αντιμετωπίζουν με ανατρεπτική ματιά και με στόχο να ασκήσουν κοινωνική κριτική. Υπάρχουν επίσης και συγγραφείς, οι οποίοι, χάρη στη βαθιά ειρωνική και αναστοχαστική διάθεσή τους, διακωμωδούν «εαυτούς και αλλήλους». Οι διαφορετικοί τρόποι χρήσης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για τον «άλλο» στα έργα μυθοπλασίας είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την ανάγνωση και την αξιολόγηση της λογοτεχνίας.

Όπως προαναφέρθηκε μία λογοτεχνική αφήγηση γίνεται φορέας των κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων της εποχής. Για αιώνες, τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα αποτέλεσαν την καρδιά πολλών έργων τέχνης που ασχολούνται με πολλές ανησυχίες σχετικά με αυτή τη φυσική πτυχή της ανθρώπινης ζωής. Μέσα από τους λογοτεχνικούς κύκλους οι άνδρες και οι γυναίκες όλων των εποχών έχουν δώσει έκφραση σε ό, τι συμβαίνει στην ιστορία της ανθρωπότητας σε διαφορετικά μέρη από τότε που επινοήθηκε η γραφή. Η έννοια αυτής της ζωτικής λειτουργίας της λογοτεχνίας αποκαλύπτεται από την ισχυρή φωνή που αποκτάται από τα λόγια τους σε κάθε φράση που προφέρεται.

Η Οικονομίδου (2011:21) αναφέρει πως *«ένα βιβλίο θα πρέπει να εξετάζεται σε σχέση με την εποχή της συγγραφής του και ειδικά σε σχέση με τις τότε ιδεολογικές κοινωνικές συνιστώσες.»* Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα η λογοτεχνία έχει δείξει τι λένε οι συγγραφείς για το τι συμβαίνει στην πραγματικότητά τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες για να περιγράψουν μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή μια συγκεκριμένη κατάσταση που επηρεάζει την ποιότητα ζωής των ανθρώπων ή διαμαρτύρονται άμεσα εναντίον όσων πιστεύουν ότι δεν πράττουν δίκαια για την αρμονική συνέχεια της ζωής των ανθρώπων. Ένα τρανταχτό παράδειγμα, είναι η περίοδος, του Β' Παγκόσμιου Πόλεμου κατά την οποία συντελέστηκαν ραγδαίες και τραγικές εξελίξεις και επηρέασαν τον τρόπο γραφής πολλών συγγραφέων. Με τις λογοτεχνικές τους αφηγήσεις, οι συγγραφείς άρχισαν να θίγουν αντιαυταρχικές, οικολογικές, μη ρατσιστικές αντιλήψεις, οι οποίες ανταποκρίνονταν στα αιτήματα της σύγχρονης πραγματικότητας (Οικονομίδου, 2011:22-23).

2. Νέος Διαφωτισμός και Fantasy γραφή

Κατά την δεκαετία του '70, χρησιμοποιήθηκε, ο όρος «Νέος Διαφωτισμός» (=Die neue Aufklärung στα γερμανικά) από τους Γερμανούς θεωρητικούς της παιδικής λογοτεχνικής αφήγησης για να προσδιοριστούν πολλά παιδικά βιβλία συνδεδεμένα με την απαίτηση της αντιαυταρχικής αγωγής. Για την ακρίβεια ο όρος, *υποδηλώνει ένα είδος πεφωτισμένης στράτευσης του συγγραφέα για παιδιά και της διάθεσης του να ευαισθητοποιήσει και δια φωτίσει τους μικρούς αναγνώστες και να τους ενθαρρύνει να προβληματιστούν σχετικά με το τι συμβαίνει στον κόσμο.* Τα βιβλία ήταν επικεντρωμένα στο σύγχρονο θεματολόγιο

εκείνης της δεκαετίας. Η στάση του Νέου Διαφωτισμού χρησιμοποιείται ως αντίποδας στο παλαιότερο διδακτισμό των παιδικών αφηγήσεων (Ζερβού, 2009:136-137).

Ο Stanzel διακρίνει τα παιδικά βιβλία σε τρεις ιδεοτύπους γραφής (Ζερβού, 2009:139). Η πρώτη είναι η πραγματιστική ή ρεαλιστική γραφή που αφομοιώνει το ιστορικό υλικό και το εντάσσει στην αφήγηση. Η δεύτερη γραφή παρουσιάζει ένα φανταστικό, ουτοπικό κόσμο, που όμως με συμβολικό τρόπο παραπέμπει στην κοινωνική πραγματικότητα και αποκαλείται Fantasy. Το τρίτο είδος, είναι ένα υβριδικό δημιούργημα και συνδυάζει τη μυθιστορία και το ντοκουμέντο, δημιουργώντας τα βιβλία γνώσεων, τα οποία έχουν ενημερωτική και αφυπνιστική διάθεση (Ζερβού, 2009:139-140).

Στη Fantasy γραφή, η έννοια του χωροχρόνου θραύεται ή γίνεται εντελώς απροσδιόριστο κάτι που συμβαίνει. Επίσης, τα βιβλία αυτά κρύβουν ή μεταμφιέζουν την ιστορική τους αφετηρία και το γεγονός αυτό τα βοηθάει να αποκτήσουν ευρύτερη ισχύ ως προς το χρόνο και τον τόπο της ανάγνωσης τους και γενικότερα της διάδοσής τους (Ζερβού:2009:144).

Στην ανάπτυξη της φαντασιακής γραφής του μυθιστορήματος, σύμφωνα με την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια του Πανεπιστημίου της Κολούμπια (<http://www.infoplease.com/encyclopedia>), έπαιξαν ρόλο σημαντικοί παράγοντες, όπως το πολιτικό κλίμα, η εστίαση στη μοντέρνα κοινωνία, οι παγκόσμιοι πόλεμοι, η ανάπτυξη σημαντικών εκδοτικών οίκων και η εισαγωγή του βιβλίου τσέπης. Στα μέσα του 20^{ου} αι. η βασική δομή του μυθιστορήματος εγκαταλείφθηκε από πολλούς συγγραφείς μυθοπλασίας.

Σε αυτό συνέβαλαν και τα πολλά πλεονεκτήματα που διαθέτει η φαντασιακή γραφή. Το κύριο πλεονέκτημά της είναι ότι μπορεί να διευρύνει τις δυνατότητες, καθώς δεν περιορίζεται στα όρια του πραγματικού κόσμου. Οι συγγραφείς είναι σε θέση να μεταφέρουν σύνθετες ιδέες σε συμβολικό επίπεδο που θα ήταν δύσκολο να μεταφραστούν διαφορετικά. Τα έργα φαντασίας μπορούν να δώσουν μια νέα προοπτική στον πραγματικό κόσμο. Όπως επισημαίνει και η Queener (2010:129), ο Thomas Hardy προτιμούσε τη φαντασιακή γραφή από τον ρεαλισμό, ισχυριζόμενος ότι μια ιστορία πρέπει να είναι αρκετά εξαιρετική για να

δικαιολογεί την αφήγηση και ότι ένας συγγραφέας πρέπει να έχει κάτι πιο ασυνήθιστο να συσχετιστεί παρά με τη συνηθισμένη εμπειρία κάθε μέσου άνδρα και γυναίκας.

3. Ο στόχος της παρούσας εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει μια διαφορετική πρόταση για τη διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας αξιοποιώντας τα έργα του Μίχαελ Έντε και του Αντουάν Ντε Σαιντ- Εξυπερύ στο διδακτικό αντικείμενα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Εικαστικών, της Μελέτης και της Μουσικής.

Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένοι συγγραφείς, διότι οι αφηγήσεις τους απουσιάζουν εντελώς από τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας όλων των τάξεων του Δημοτικού, καθώς και από τα Ανθολόγια Κειμένων. Ένας λόγος που μπορεί να συμβαίνει αυτό είναι ίσως γιατί το θεματολόγιο των αφηγήσεων δεν ταίριαζε με τις προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών. Παρ' όλη την αξιοσημείωτη λογοτεχνική τους αξία και την παγκόσμια φήμη των συγγραφέων τους, απουσιάζουν και από πολλές θεμελιώδεις μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία του Ευρωπαϊκού αλλά και αμερικάνικου χώρου (βλ. Hunt: «*Children's Literature: An Illustrated History*», στο οποίο δε γίνεται καμία αναφορά σε κανέναν από τους δύο συγγραφείς, ενώ η Hurrelmann στο «*Klassiker der Kinder-und Jugendliteratur*» αναφέρεται εκτενέστερα στον Μίχαελ Έντε και καθόλου στον Εξυπερύ). Όσον αφορά στον Έντε, είναι πιθανό ότι υπήρχε προτίμηση σε αγγλόφωνους συγγραφείς εκείνη την περίοδο και για αυτό δεν ήταν ανάμεσα στους προτιμητέους για να συμπεριληφθεί σε ανθολόγια. Για τον Εξυπερύ επίσης, μια λογική εξήγηση είναι ότι σε ένα ανθολόγιο δε θα μπορούσε να περιγραφεί αναλυτικά η μεγάλη σημασία του, επομένως ήταν καλύτερα να παραλειφθεί.

4. Οι μεταφράσεις των έργων

Η Beckett μαζί με την Nikolajeva συγκέντρωσαν στον τόμο «*Beyond Babar*» τους καλύτερους τίτλους παιδικών βιβλίων από όλο τον κόσμο και όχι μόνο αγγλο-αμερικάνικους όπως έκανε ο Nodelman στον τόμο του «*Touchstones: Reflections on the Best in Children's*

Literature» (1995). Με αυτή την κίνηση έδωσαν ένα καλό παράδειγμα στο χώρο δίνοντας τη δέουσα σημασία στο περιεχόμενο και την παιδαγωγική αξία των βιβλίων και όχι της γλώσσας γραφής τους. Παραδέχονται ότι οι μεταφράσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διάδοση των βιβλίων και ότι, ενώ πολλά βιβλία έχουν μεγάλη επιτυχία στις πωλήσεις στη χώρα τους ή σε άλλες χώρες, δεν έχουν μεταφραστεί ποτέ στα Αγγλικά, ακόμα και έργα σημαντικών βραβευμένων συγγραφέων (Beckett, 2006:vi). Το ίδιο πρόβλημα, της έλλειψης μιας διεθνούς παιδικής λογοτεχνίας μεταφρασμένης στα αγγλικά (2004:23), αναδεικνύει και η Emer O'Sullivan στο άρθρο της «*Internationalism, the universal child and the world of children's literature*» στην «*International Companion Encyclopedia of Children's Literature*» του Peter Hunt. Η μοναδική εξαίρεση στον κανόνα αυτόν είναι ο Μικρός Πρίγκιπας. Είναι το πρώτο γαλλόφωνο βιβλίο που γράφτηκε και εκδόθηκε πρώτα στην Αμερική και η επιτυχία του συνεχίστηκε τόσο στις αγγλόφωνες χώρες όσο και στις γαλλόφωνες.

Ένα άλλο πρόβλημα που παρατηρείται είναι η φτωχή ποιότητα της μετάφρασης. Πολλές φορές η μετάφραση διαφέρει κατά πολύ από το αρχικό κείμενο. Ο Mendelsohn πιστεύει ότι η μετάφραση λογοτεχνικών έργων παρουσιάζει μεγάλες προκλήσεις καθώς όλες οι γλώσσες έχουν χαρακτηριστικά που δεν μπορούν να μεταφραστούν, όπως ιδιοματισμούς ή πολιτισμικά στοιχεία. Σε σχέση με την ποιότητα μετάφρασης γενικά, ο Miremadi (1993:74) αναφέρει ότι για να υπάρξει επαρκής μετάφραση, ο μεταφραστής πρέπει να αποφύγει την τάση να μεταφράζει λέξη προς λέξη καθώς παρερμηνεύει το αρχικό περιεχόμενο και χαλάει την ομορφιά του. Αυτό που ξεχωρίζει μια καλή από μια μέτρια ή κακή μετάφραση είναι η ικανότητα μεταφοράς της «αίσθησης» του πρωτότυπου στη μετάφραση, να αποδίδεται το νόημα που θέλει ο συγγραφέας και να μην υποτιμάται το πρωτότυπο.

Μία τέτοια ατυχής προσπάθεια ήταν η πρώτη μετάφραση της «*Πίπη της Φακιδομύτης*» στα αγγλικά. Ο Dieter Petzold αναφέρει ορθώς ότι η πιστή μετάφραση του Ralph Manheim της «*Ιστορίας Δίχως Τέλος*» του Έντε είναι μια ευχάριστη εξαίρεση σε έναν θλιβερό κανόνα. (Beckett, 2006:vii).

Σε ελληνικό επίπεδο και σύμφωνα με την ηλεκτρονική βάση της [biblionet \(http://www.biblionet.gr/main.asp?page=results&key=exupery\)](http://www.biblionet.gr/main.asp?page=results&key=exupery) ο Μικρός Πρίγκιπας έχει μεταφραστεί αρκετές φορές στην ελληνική γλώσσα. Αυτήν την εποχή, έχουν απελευθερωθεί τα δικαιώματά του, διότι έχουν περάσει πάνω από 70 χρόνια από τον θάνατο του συγγραφέα (31 Ιουλίου 1944), με αποτέλεσμα οι νομικοί περιορισμοί περί πνευματικής ιδιοκτησίας να έχουν λήξει και όλο του το έργο καθίσταται «Κοινό Κτήμα» (Public domain). Έτσι πλέον κυκλοφορεί σε πάνω από είκοσι διαφορετικές εκδόσεις, οι οποίες είναι οι εξής:

Μεταίχιμο (2015), μετάφραση: Άλκη Ζέη

Πατάκης (2015), μετάφραση: Μελίνα Καρακώστα

Καρακώτσογλου (2015), μετάφραση: Κωνσταντίνα Γεωργούλια

Ψυχογιός (2016), μετάφραση: Δημήτρης Ζορμπαλάς

Ψυχογιός (2015), μετάφραση: Νίνα Παπασταύρου

Μίνωας (2017), μετάφραση: Φίλιππος Μανδηλαράς

Μίνωας (2015), μετάφραση: Γιάννης Θωμόπουλος.

Χάρτινη Πόλη (2017), μετάφραση: Σοφία Πολίτου - Βερβέρη

Κάπα Εκδοτική (2017), μετάφραση: Μαριάννα Τόλη

ΑΛΔΕ Εκδόσεις (2016), μετάφραση: Ελενέτα Αραβαντινού

Χάρτινη Πόλη (2016), μετάφραση: Κ. Παναγοπούλου

Ηριδανός (1968), μετάφραση: Στρατής Τσίρκας

Ηριδανός (2015), μετάφραση: Αντώνης Μοσχοβάκης

Εκδόσεις Καστανιώτη (1996), μετάφραση: Μίμης Κουγιουμτζής

Ζαχαρόπουλος Σ. Ι. (1993), μετάφραση: Νίκος Αθανασιάδης

Νεφέλη (1984), μετάφραση: Βερονίκη Δαλακούρα

Δαμιανός (1984), μετάφραση: Ελένη Καλκάνη

Δαμιανός (1984), μετάφραση: Αντωνέλλα Δαμιανού

Πατάκης (2015), μετάφραση: Μαρία Παπαγιάννη διασκευή για ηλικίες 5 ετών και άνω

Εντύποις (2016), μετάφραση: Γιάννης Κρασιάς, πρόκειται για διασκευή για ηλικίες 5-8 ετών.

Διατίθεται ακόμα και σε ηλεκτρονική μορφή δωρεάν από τις εκδόσεις Σαΐτα (2015) και σε μετάφραση του Ηρακλή Λαμπαδαρίου. Η πρώτη του εμφάνιση στην Ελλάδα γίνεται το 1968 από τις Εκδόσεις Ηριδανός, με μετάφραση του γνωστού λογοτέχνη Στρατή Τσίρκα. Το μεταφράζει στη δημοτική, όχι στην καθαρεύουσα και η γλώσσα της μετάφρασης είναι πολύ απλή και κατανοητή. Το γεγονός ότι ένα βιβλίο διατίθεται στην Ελλάδα από τόσες πολλές εκδόσεις και γίνονται συνεχώς ανατυπώσεις του, είναι πρωτοφανές και οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο Μικρός Πρίγκιπας έχει μπει στην καρδιά του ελληνικού αναγνωστικού κοινού, ενήλικου και ανήλικου. Αυτό διαπιστώνεται εύκολα και από το ότι οι εκδοτικοί οίκοι έχουν μεριμνήσει και για διασκευές της αφήγησης στοχεύοντας τις νηπιακές ηλικίες, ώστε η φανταστική ιστορία του Μικρού Πρίγκιπα να γίνει γνωστή ακόμα και σε πιο μικρές ηλικίες.

Γενικά παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκδοτικοί οίκοι κρατούν μία ενιαία γραμμή ως προς την μετάφραση του βιβλίου. Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στις μεταφράσεις είναι ελάχιστες και σχετίζονται με τα διαφορετικά επίθετα που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε μεταφραστής ή με τη διαφορετική χρήση ενεργητικής – παθητικής φωνής. Εξαίρεση αποτελεί η μετάφραση της Αντωνέλλας Δαμιανού από τις εκδόσεις Δαμιανός (1977), διότι η μετάφραση είναι γραμμένη με το πολυτονικό σύστημα στην καθαρεύουσα. Ο τίτλος της συγκεκριμένης έκδοσης είναι «Ο Μικρός Πρίγκηψ», οι καταλήξεις των ρημάτων της υποτακτικής έγκλισης είναι γραμμένες με ήτα και η μετάφραση γενικά πολύ πιστή στο γαλλικό πρωτότυπο, ώστε σε ορισμένα σημεία να μη γίνεται καλή συντακτική απόδοση στα νέα ελληνικά: «...έχω πετάζει από λίγο σ' όλα τα μέρη του κόσμου.. το πορτραίτο μου είναι λιγότερο ωραίο από το μοντέλο του...» (Εξυπερύ, 1977:8,10).

Παρακάτω θα δώσουμε παραδείγματα συγκρίνοντας τέσσερις διαφορετικές μεταφράσεις, αυτή του Στρατή Τσίρκα, της Μελίνας Καρακώστα, της Κωνσταντίνας Γεωργούλια, της Άλκης Ζέη, και του Ηρακλή Λαμπαδαρίου, του οποίου η μετάφραση δόθηκε στα παιδιά. Επιλέχθηκε ένα απόσπασμα από το τέλος του πρώτου κεφαλαίου εκεί που ο πιλότος έδειχνε την παιδική του ζωγραφιά-καπέλο στους υπόλοιπους ενήλικες κι ένα άλλο στο οποίο ο πιλότος αναφέρει το πως ζωγράφησε τον Μικρό Πρίγκιπα.

Οι μεταφράσεις των δύο πρώτων μεταφραστών είναι παρόμοιες μεταξύ τους και φαίνεται να έκαναν ακριβή μετάφραση χρησιμοποιώντας τη λέξη «καθαρός» από το γαλλικό πρωτότυπο, αγνοώντας αν υπάρχει μία πιο σωστή απόδοση στα ελληνικά. Ο Τσίρκας γράφει: «...Όταν συναντούσα κανέναν τους και μου φαινόταν πως βλέπει κάπως πιο καθαρά, πειραματιζόμουν επάνω του με το σχέδιο.. προσπαθούσα να μάθω αν είχε πραγματική κατανόηση» (Εξυπερύ, 1990:12). Η Καρακώστα δεν αποδίδει κατά τη γνώμη μου σωστά το νόημα της φράσης και γράφει: «Όταν συναντούσα κάποιον που μου φαινόταν πιο καθαρό μυαλό, έκανα πάνω του το πείραμα με το σχέδιο...ήθελα να καταλάβω αν είχε στα αλήθεια κατανόηση...» (Εξυπερύ, 1997:10). Να σημειώσουμε εδώ, ότι η συγκεκριμένη έκδοση από τις εκδόσεις Πατάκη έχει πλέον καταργηθεί.

Στον αντίποδα της λέξης καθαρός, η Ζέη και ο Λαμπαδαρίου χρησιμοποιούν τη λέξη έξυπνος. Ας δούμε τη μετάφραση της Ζέη: «Όταν γνώριζα κάποιον που μου φαινόταν κάπως πιο ξύπνιος του έδειχνα για να τον δοκιμάσω το σχέδιο μου. Ήθελα να καταλάβω πόσο έκοβε το μάτι του...» (Εξυπερύ, 2015:12). Εδώ, η Άλκη Ζέη ξεφεύγει από τα στεγανά και προσθέτει μία καθαρά ελληνική απόδοση της λέξης «καταλαβαίνω», μεταφράζοντάς την στο «πόσο έκοβε το μάτι του». Ενώ, ο Λαμπαδαρίου μεταφράζει κατανοητά, χωρίς ιδιοματισμούς: «Όταν τύχαινε να συναντούσα κάποιον που μου φαινόταν έξυπνος, του έκανα το πείραμα με το σκίτσο μου... Ήθελα να γνωρίζω αν καταλάβαινε πραγματικά» (Εξυπερύ, 2015:9). Τέλος, η Γεωργούλια χρησιμοποιεί το επίθετο αντικειμενικός και είναι η μοναδική που δεν αναφέρει τη λέξη πείραμα στη μετάφρασή της, γράφει απλουστευμένα και κατανοητά: «Όταν συναντούσα κάποιο άτομο που μου φαινόταν κάπως αντικειμενικό, του έδινα τη ζωγραφιά μου.. Ήθελα να δω αν θα καταλάβαινε.» (Εξυπερύ, 2015:13).

Στο δεύτερο παράδειγμα που θα αναφέρουμε υπάρχει μια ομοιογένεια στη μετάφραση, με παρόμοιες λέξεις να χρησιμοποιούνται και από τους πέντε μεταφραστές. Η μόνη που διαφέρει αρκετά είναι και πάλι αυτή της Ζέη που χρησιμοποιεί ιδιοματισμούς. Οι μεταφράσεις του Τσίρκα και της Καρακώστα μοιάζουν και σε αυτό το παράδειγμα σε αρκετά σημεία. Και οι δύο χρησιμοποιούν την ίδια φράση: «Έτριψα καλά τα μάτια μου. Κοίταξα καλά καλά.» (Εξυπερύ, 1968:13,2016:15). Ο Τσίρκας συνεχίζει: «Κι είδα ένα τόσο δα, εντελώς παράξενο ανθρωπάκο που με κοιτούσε σοβαρά. Εδώ βλέπετε το πιο πετυχημένο

πορτραίτο που μπόρεσα να του κάνω αργότερα. Το σχέδιο μου, φυσικά αποδίνει ελάχιστα τη γοητεία του μοντέλου.. Αποθαρρύνθηκα στη ζωγραφική σταδιοδρομία μου από τους μεγάλους...» (Εξυπερύ, 1968:13-14). Στο σημείο αυτό η μετάφραση της Καρακώστα αλλάζει και μεταφράζει ως εξής: «Είδα έναν πολύ περίεργο μικρούλη που με κοιτούσε σοβαρά... Το σχέδιο μου είναι πολύ λιγότερο γοητευτικό απ' το μοντέλο. Οι μεγάλοι με αποθάρρυναν στη ζωγραφική μου σταδιοδρομία...» (Εξυπερύ, 2016:10). Με παρόμοιο τρόπο μεταφράζει και ο Λαμπαδαρίου, αλλάζοντας το ρήμα «κοιτώ» με το «παρατηρώ» και τη φράση «οι μεγάλοι με αποθάρρυναν» με την «είχα απογοητευθεί», μετατοπίζοντας την ευθύνη περισσότερο στον πιλότο και όχι στους ενήλικες: «...Κοίταξα προσεκτικά. Είδα ένα μικρό, περίεργο ανθρωπάκι που με παρατηρούσε σοβαρά. Ορίστε λοιπό το πορτραίτο.. Όμως το σκίτσο μου, φυσικά, είναι πολύ λιγότερο γοητευτικό από το μοντέλο. Είχα απογοητευθεί πολύ από την καριέρα μου στη ζωγραφική από τους ενήλικες..» (Εξυπερύ, 2015:10). Αντίθετα, σε αυτό το απόσπασμα η μετάφραση της Γεωργούλια χάνει λίγο το ακριβές νόημα της, όταν αλλάζει τη φράση «οι μεγάλοι με αποθάρρυναν» με την «οι μεγάλοι με απέτρεψαν», διότι στην ουσία οι ενήλικες δεν απαγόρευσαν στον πιλότο να ασχοληθεί με τη ζωγραφική αλλά δε του έδωσαν την κατάλληλη ενθάρρυνση: «Και τότε είδα έναν παράξενο μικρούλη να με κοιτάζει σοβαρά.. Αλλά η ζωγραφιά μου ασφαλώς είναι πολύ λιγότερη όμορφη... Οι μεγάλοι με απέτρεψαν να γίνω ζωγράφος..» (Εξυπερύ, 2015:14). Τέλος, η μετάφραση της Ζέη όπως προαναφέραμε, έχει τους περισσότερους ιδιοματισμούς που κατά τη γνώμη μου, την κάνει λίγο πιο πρόχειρη σε σχέση με τις προηγούμενες: «Είδα ένα παράξενο ανθρωπάκι που με κοιτάζε με γουρλωμένα μάτια. Αργότερα προσπάθησα να του κάνω το πορτρέτο. Η ζωγραφική μου όμως δεν άξιζε πεντάρα μπροστά στο υπέροχο μοντέλο.. Οι μεγάλοι με είχαν απογοητεύσει πως με τίποτα στον κόσμο δε θα γινόμουν ζωγράφος.» (Εξυπερύ, 2015:16).

Σε αντίθεση με τον Εξυπερύ, τα περισσότερα βιβλία του Έντε κυκλοφορούν από τις εκδόσεις Ψυχογιός σε μετάφραση ως επί των πλείστων, της Κίρα Σίνου, της Ρένας Καρθαίου ή της Μαρίας Αγγελίδου και η μετάφραση από τα γερμανικά γενικά σε όλα του τα βιβλία είναι καλή και χωρίς προβλήματα. Δεν υπάρχουν πολλές ανατυπώσεις στα βιβλία του και μάλιστα τα περισσότερα είναι πλέον καταργημένα από τους εκδοτικούς οίκους.

Αναλυτικότερα, η Beckett (2006:vi) θίγει αυτό το πρόβλημα για τα ξενόγλωσσα βιβλία. Επισημαίνει ότι αν και αυτά έχουν μεταφραστεί στα αγγλικά δε μένουν για καιρό στην

κυκλοφορία. Κάτι αντίστοιχο παρατηρείται και στην ελληνική λογοτεχνία. Ο Τζιμ Κνοπφ για παράδειγμα κυκλοφόρησε πρώτη φορά από τις εκδόσεις Κέδρος το 1984 και το 1990 και έκτοτε έχει εξαντληθεί και δεν έχει γίνει η επανέκδοσή του από κανέναν άλλο εκδοτικό οίκο. Σε μία προσπάθεια αιτιολόγησης, θα μπορούσε να αναφερθεί το σχετικά μεγάλο μέγεθος του βιβλίου και η έλλειψη αρκετών εικόνων που δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, όταν τύχει να βρεθεί στα χέρια τους. Ακόμη ίσως και ο υπεύθυνος εκδοτικός οίκος να μην προέβη στην κατάλληλη προώθηση του, όπως έκανε αντίστοιχα για τα άλλα δύο βιβλία του Έντε, την «Μόμο» και την «Ιστορία Δίχως Τέλος», με την αλλαγή ενός πιο εντυπωσιακού εξωφύλλου το 2013 και 2012 αντίστοιχα. Ενώ στη Γερμανία είναι ένα από τα πιο δημοφιλή βιβλία για παιδιά και μεταφέρθηκε για ακόμα μια φορά στη μεγάλη οθόνη το Πάσχα του 2018, οι Έλληνες αναγνώστες δεν μπορούν πλέον να το βρουν πουθενά παρά μόνο σε μια δανειστική βιβλιοθήκη με την προϋπόθεση αυτή να λειτουργεί πολλά χρόνια και να έχει στο δανειστικό τμήμα της βιβλία της δεκαετίας του '90.

Τι πιο ωφέλιμο και απολαυστικό λοιπόν για τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τις αφηγήσεις των δύο αυτών κλασικών συγγραφέων; Ο Gadamer αναφέρει ότι *ένα κλασικό βιβλίο είναι αυτό που έχει να πει κάτι ενδιαφέρον σε κάθε εποχή, σαν να ήταν γραμμένο ειδικά για να απευθυνθεί σε αυτήν* (Ζερβού, 2006:1).

Έχοντας αυτό το χαρακτηριστικό, η αξία των έργων του Μ. Έντε και Εξυπερύ πλέον είναι αδιαμφισβήτητη. Οι δύο συγγραφείς έζησαν από κοντά τις φρικαλεότητες του πολέμου (ο ένας ως παιδί και ο άλλος συμμετείχε στον πόλεμο) και μέσα από το έργο τους θέλησαν να περάσουν αντιμιλιταριστικά μηνύματα ή ακόμα και αυτό του φυλετικού διαχωρισμού ή της φιλίας, τα οποία είναι άκρως επίκαιρα. Τα βιβλία του Έντε, και του Εξυπερύ, πραγματεύονται διαχρονικές αξίες, χρήσιμες για το σημερινό παιδί. Στην ταραχώδη αυτή εποχή, την τελευταία εξαετία (2012-2018), η Ελλάδα έχει αναγκαστεί να γίνει μια χώρα υποδοχής προσφύγων ο μικρός αναγνώστης εξοικειώνεται μέσα από αυτές τις αφηγήσεις με έννοιες όπως αυτή του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, της φιλίας και της πίστης στον εαυτό του. Ο Έντε μέσα από την εικονογράφηση και την παρωδία καταφέρνει να θίξει και να ακουμπήσει ευαίσθητα ζητήματα που απασχολούν τη σημερινή κοινωνία. Ο Εξυπερύ, με το ζεστό του λόγο, συστήνει στους μικρούς αναγνώστες του (και αναγκάζει τους ενήλικους

αναγνώστες του να θυμηθούν την εποχή που ήταν παιδιά και να αναζητήσουν από την αρχή) την έννοια της φιλίας, της δοτικότητας και της αθωότητας.

Δεν είναι καθόλου τυχαίο που μία μικρή φράση από το έργο του Μικρού Πρίγκιπα λογοκρίθηκε έντονα από την τουρκική κυβέρνηση με αποτέλεσμα να καταργηθεί τελείως από την αφήγηση. Η φράση είναι η εξής: *«Ευτυχώς για τη φήμη του αστεροειδούς Β612, ένας Τούρκος δικτάτορας επέβαλε στον λαό του, με την απειλή του θανάτου, να ντύνεται σαν Ευρωπαίος.»* Το παράδειγμα αυτό χρησιμοποιήθηκε από τον Εξυπερύ για να δείξει πόσο σημαντικό ρόλο παίζει στους μεγάλους η εμφάνιση. Σε καμία περίπτωση δεν ήθελε να θίξει ή να υπονομεύσει την τουρκική κυβέρνηση. Ο Λυγερός σε δημοσίευμα του, υποστηρίζει ότι η *καταδίκη του Μικρού Πρίγκιπα δεν είναι απλώς ενδεικτική, είναι συμβολική της ενδογενούς διαφοράς συμπεριφοράς. Στην Τουρκία, το παιδί δεν είναι το μέλλον του ανθρώπου, ανήκει στο κρατικό σύστημα και ο ίδιος ο πολιτισμός δεν έχει το βάρος του στρατού και της παράδοσης. Αυτή η απαγόρευση εξηγεί με τον δικό της τρόπο τα προβλήματα της αναγνώρισης της γενοκτονίας των Αρμενίων, της γενοκτονίας των Ποντίων, της Κυπριακής Δημοκρατίας.* (<http://www.lygeros.org/1417-gr.html>)

Επίσης, η γραφή των δύο βιβλίων είναι απλή, λιτή και κατανοητή από τα παιδιά. Αυτό δε σημαίνει πως έχουν φτωχό λεξιλόγιο. Αντιθέτως, εξοικειώνουν τους μικρούς αναγνώστες με καινούριες λέξεις με έναν ευχάριστο, χιουμοριστικό τρόπο. Δύο ενδεικτικά παραδείγματα βρίσκονται στο βιβλίο *«Τζιμ Κνοπφ και το Άγριο 13»*. Στις σελίδες αυτές, οι αναγνώστες μαθαίνουν ότι η λέξη «εφοδιοφόρος» είναι ο χώρος μιας ατμομηχανής για την αποθήκευση των κάρβουνων, καθώς και τη λέξη «αεικίνητο». Για να δούμε με ποιον τρόπο γίνεται από το ίδιο το βιβλίο:

«-Πως θα ονομάσουμε λοιπόν την εφεύρεσή μας; ...Λουκοκίνητο; Λουκοπλάνο; ρώτησε ο Τζιμ.

-Όχι, έκανε ο Λουκάς, είναι σαν να μην μπορώ να μην μπορώ να προφέρω σωστά τη λέξη λουκάνικο... Θα τη βγάλουμε Αεικίνητο!

-Και τι σημαίνει αυτό, ζήτησε να μάθει αναστατωμένος ο Τζιμ.

-Σημαίνει ότι λειτουργεί πάντα από μόνο και δε χρειάζεται για να το κινήσει, ούτε κάρβουνο, ούτε βενζίνη.» (Έντε, 1990:89-92).

Τα δύο προαναφερόμενα βιβλία μπορούν να ενταχθούν στο φάσμα των κλασικών βιβλίων, διότι οι ήρωές τους είναι αναγνωρίσιμοι από τον περισσότερους ανθρώπους, ακόμα και αν δεν γνωρίζουν ακριβώς την πλοκή, το όνομα του βιβλίου ή του συγγραφέα. Όπως τονίζει, με άλλα λόγια και η Ζερβού, «οι αναγνώστες έχουν μια εξωκειμενική σχέση με τις αφηγήσεις.» Η εξωκειμενική διάσταση είναι στοιχείο των σύγχρονων ορισμών για τα κλασικά βιβλία (Ζερβού,2006:2-5). Ακόμη οι εικόνες της νεότητας που βγάζουν αυτά τα κείμενα., είναι αναγνωρίσιμες μέχρι σήμερα και θυμίζουν σε όλους, ότι η έννοια του κλασικού είναι μια ιστορική έννοια, έχει δηλαδή διάρκεια στο πέρασμα του χρόνου. Ένα άλλος νεότερος ορισμός των κλασικών έργων, “διατυπώνεται” από τα ίδια τα παιδιά, με βάση το κριτήριο της διάδοσής τους, διασημότητας των έργων κι όχι της λογοτεχνικής τους αξίας, μιας και τα παιδιά δείχνουν την προτίμησή τους σε έργα κατώτερης λογοτεχνικής αξίας, (όπως η σειρά περιπέτειας των «Πέντε Φίλων» της Enid Blyton) και γίνονται δημοφιλή και αγαπητά στα παιδιά, παρά τις όποιες ενστάσεις των γονέων (Hurrelmann, 1995:10-11).

Τέλος, αυτό που κάνει τα δύο κλασικά αυτά βιβλία πετυχημένα, σύμφωνα με την Hurrelmann, είναι ότι σε επίπεδο περιεχομένου, η αφηγηματική δομή τους είναι με τον αρχετυπικό χαρακτήρα, η ατμόσφαιρα του χώρου είναι έντονη και οι ήρωες τους προκαλούν αναγνώριση, συμπόνοια και έντονα συναισθήματα. Στο επίπεδο της διάρθρωσης τους απευθύνονται μόνο σε διπλό κοινό, αυτό των ανήλικων αλλά και των ενήλικων αναγνωστών, έχουν ιδρυτικά αφηγηματικά μοντέλα και δυναμισμό του λόγου, ενώ μέσα από τις δομές του περιεχομένου τα παιδιά οδηγούνται στην ενηλικίωση τους (Hurrelmann, 1995:13-18).

Θεωρείται λοιπόν, σημαντικό να προσφερθεί στους Έλληνες μαθητές και να διδάσκονται όχι μόνο Έλληνες συγγραφείς, αλλά και Ευρωπαϊκούς κλασικούς λογοτέχνες, διότι τα βιβλία τους διακατέχονται από ένα σύστημα αξιών, έχουν ποιότητα με πλούσιο λεξιλόγιο. Επίσης, ο Μικρός Πρίγκιπας δε περιορίζεται μόνο στο παιδικό κοινό αλλά και σε αυτό των ενηλίκων που κάποια στιγμή σχεδόν όλοι το έχουν κρατήσει στα χέρια τους. Άλλο ένα στοιχείο που τα κατατάσσει στα κλασικά βιβλία, σύμφωνα με τον ορισμό του Calvino, είναι ότι *κλασικά είναι εκείνα τα βιβλία για τα οποία ακούμε συνήθως να λένε: «Τα ξαναδιαβάζω» και ποτέ «Τα διαβάζω.....»* (Καλβίνο, 2000:15).

Επίσης, είναι πολλά ακόμα τα στοιχεία που καθιστούν ένα έργο κλασικό. Κλασικά είναι εκείνα τα βιβλία που ασκούν μια ιδιαίτερη επιρροή, τόσο όταν αποτυπώνονται στη φαντασία μας, όσο και όταν κρύβονται στα στρώματα μνήμης που συγκαλύπτονται ως ατομικό ή συλλογικό ασυνείδητο. Επίσης τα λογοτεχνικά έργα που ποτέ δεν έχουν εξαντλήσει όλα όσα έχουν να πουν στους αναγνώστες τους καθώς και αυτά που όσο περισσότερο νομίζουμε ότι τα γνωρίζουμε έχοντας απλώς ακούσει για αυτά, τόσο πιο πρωτότυπα, απροσδόκητα και καινοτόμα τα βρίσκουμε όταν τα διαβάζουμε πραγματικά. Τέλος, ένα βιβλίο θεωρείται κλασικό όταν δεν αφήνει τον αναγνώστη αδιάφορο αλλά τον βοηθά να ορίσει τον εαυτό του σε σχέση ή και σε αντίθεση με αυτό.

5. Διδακτικές προτάσεις στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές μελέτες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο και ακόμα λιγότερες για το θέμα του φυλετικού διαχωρισμού. Μερικές από αυτές θα εξεταστούν στη συνέχεια με σκοπό να καθοριστεί ο λόγος ύπαρξης της παρούσας διδακτικής πρότασης.

Το περιοδικό «*KEIMENA*» είναι ένα ελληνικό επιστημονικό περιοδικό, που εστιάζει την προσοχή του στο θέμα της φυλετικής διάκρισης και στο ένατο τεύχος του, το 2009, γίνεται ένα αφιέρωμα για αυτήν. Συγκεκριμένα στα άρθρα του αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος της παιδικής Λογοτεχνίας για τη διαμόρφωση μιας αντιρατσιστικής συνείδησης, αναλύονται οι κώδικες που συγκροτούν την αφήγηση στο διαπολιτισμικό εικονογραφημένο βιβλίο, γίνεται η παρουσίαση των βιβλίων της Toni Morrison που πραγματεύονται τις έμφυλες διαφορές με συγκλονιστικό τρόπο. Τέλος, γίνεται μια ανίχνευση των απεικονίσεων της μαύρης φυλής στα ελληνικά παιδικά βιβλία, οι οποίες είναι σποραδικές, αλλά πάντα διακρίνονται από μια συμπάθεια και παρουσιάζονται με διασκεδαστικό τρόπο.

Ενδιαφέρουσες προτάσεις για τη διδασκαλία της Λογοτεχνικής Αφήγησης παρουσιάζονται στο συλλογικό τόμο «*Η Λογοτεχνία στο Σχολείο*». Ειδικότερα, γίνεται αναφορά για την εφαρμογή της «Συναλλακτικής θεωρίας» της Rosenblatt στην πράξη, για τη διδασκαλία της πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας και της ποίησης καθώς και τη σύνδεση της

Λογοτεχνίας με τις Φυσικές επιστήμες στην Προσχολική Αγωγή. Η "συναλλακτική" ανάγνωση (transactional reading) συνιστά, μεταξύ άλλων αναγνωστικών θεωριών, μια εναλλακτική διδακτική πρόταση για το μάθημα της λογοτεχνίας με ποικίλες εκπαιδευτικές και διδακτικές προεκτάσεις. Το συναλλακτικό μοντέλο (transactional model) αντιλαμβάνεται γενικά την ανάγνωση ως μια ενεργητική, προσωπική διαδικασία κατασκευής της γνώσης (νοηματοδότησης) και μετασχηματισμού αυτής από τον αναγνώστη. Ως εκ τούτου, η ανάγνωση μετατρέπεται σε ένα μοναδικό γεγονός και παύει να αποτελεί μια πράξη σύλληψης του μηνύματος του συγγραφέα. Γίνεται διαλεκτική καθώς ο αναγνώστης διαπραγματεύεται εν μέρει με την υπονοούμενη πρόθεση του συγγραφέα και το κείμενο αυτό καθαυτό. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην επιστημολογική παραδοχή ότι ένα κείμενο σημασιοδοτεί εναλλακτικές απόψεις σε διαφορετικούς αναγνώστες, ανεξάρτητα από την πρόθεση του συγγραφέα ή το περιεχόμενο του κειμένου. Ο αναγνώστης αντλεί από τις εμπειρίες του παρελθόντος, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες του προκειμένου να γίνει συνδημιουργός της νοηματοδότησης του κειμένου. (Μαλαφάντης και Μιχαήλ, 2012).

Στη μελέτη της Καλογήρου με τίτλο «*Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*» περιγράφονται θεωρητικοί τρόποι διδασκαλίας της ποίησης, της συμβολικής ποίησης, του διηγήματος και του υπερρεαλισμού. Παραδειγματικά, στη φάση της «αρχικής» αναγνωστικής ανταπόκρισης οι μαθητές εμπλέκονται ατομικά με το λογοτεχνικό-ποιητικό κείμενο. Η ανταπόκριση πρέπει να καταγράφεται την ώρα που συμβαίνει, γιατί το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί έως την ανακοίνωσή της πιθανώς να οδηγήσει σε αλλοιώσεις ή και απώλειες. Η καταγραφή γίνεται με τη μορφή «ελεύθερων σημειώσεων» πάνω στη σελίδα του κειμένου και γύρω από αυτό. Οι μαθητές παρακινούνται να λειτουργούν με την τεχνική των ελεύθερων συνειρμών των σουρρεαλιστών, δηλαδή τον «καταιγισμό ιδεών» (brainstorming). Ακόμη γίνεται αναφορά και στα φυλλάδια με παιγνιώδεις δραστηριότητες που συνοδεύουν ορισμένες φορές τα λογοτεχνικά βιβλία.

Στη μελέτη τους, «*Η Δύναμη της Λογοτεχνίας*», η Βίκυ Πάτσιου και η Τζίνα Καλογήρου μαζί με τους συνεργάτες τους ασχολούνται με αναλυτικά σχέδια διδασκαλίας, που αξιοποιούν τις θεωρίες πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης, της διακειμενικότητας, τις πολιτισμικές σπουδές, το νέο ιστορικό και τα κινήματα του κριτικού γραμματισμού

(critical literacy) και της δημιουργικής διδασκαλίας (creative teaching). Επίσης, προτείνουν τρόπους διδασκαλίας σε λαϊκά παραμύθια, ποιήματα, ιστορικά μυθιστορήματα και σύγχρονα εικονοβιβλία. Ένα παράδειγμα τρόπου διδασκαλίας παρατίθεται κατωτέρω:

- Οι μαθητές ανακοινώνουν τις αρχικές τους εντυπώσεις-ανταποκρίσεις στην ομάδα, τις συγκρίνουν και τις σχολιάζουν, επιχειρηματολογώντας για τις απόψεις τους (εμβάθυνση και ανάλυση της προσωπικής ανταπόκρισης, αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας).
- Ακολουθεί νοηματική - αισθητική προσέγγιση του ποιήματος μέσα από συζήτηση και ερωτήσεις που υποβάλλονται από τον εκπαιδευτικό (σε θέση συνεργάτη/αναγνώστη συμβάλλει στη προσέγγιση-ερμηνεία του κειμένου) αλλά και από τους μαθητές μεταξύ των ομάδων, (ανάλυση της ανταπόκρισης μέσα από την ανταπόκριση των συναναγνωστών)
- Ενδεικτικά ερωτήματα προσέγγισης - ερμηνείας του ποιήματος:
 - o Πού και πότε εκτυλίσσεται η ιστορία του ποιήματος;
 - o Σε πόσα «επίπεδα» ξετυλίγονται τα γεγονότα; (χωροχρονικό πλαίσιο, επίπεδα αφήγησης)
 - o Ποιος είναι ο αφηγητής;
 - o Ποια γεγονότα αποτελούν την αφορμή για την αφήγηση; (ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης - κριτική σκέψη)
 - o Πώς αντιλαμβάνεστε το...; (ερμηνεία, ανάλυση, εμβάθυνση ανταπόκρισης — αποκλίνουσα σκέψη)
- Περιγράψτε την κατάσταση που επικρατεί.
- Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να είναι σήμερα το...;
- Συναντάμε στη σημερινή εποχή; Πώς το αντιμετωπίζουμε; (πρόκληση γνωσιακής σύγκρουσης, εμβάθυνση, κατανόηση, ερμηνεία, μεταφορά στο σήμερα - επικαιροποίηση του ποιήματος)
- Τι νιώθετε παρακολουθώντας τα γεγονότα της ποιητικής αφήγησης; (συναισθηματική εμπλοκή, ενσυναίσθηση)
- Πώς θα χαρακτηρίζατε το ποίημα; (π.χ. αισιόδοξο, απαισιόδοξο, ελπιδοφόρο κλπ.) (ελεύθερη ανακοίνωση και δικαιολόγηση απόψεων)
- Σε ποια ομάδα - κατηγορία θα εντάσσατε το ποίημα ως προς τη δομή του; (εντοπισμός δομικών στοιχείων, κατηγοριοποίηση ποιήματος)

Μια ερευνητική μελέτη των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η εφαρμογή της Λογοτεχνικής αφήγησης στο σχολείο γίνεται από τις Αποστολίδου και Χοντολίδου και παρουσιάζεται στο συλλογικό τόμο «*Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*». Κατόπιν, παρουσιάζονται διδακτικές εφαρμογές ορισμένων λογοτεχνικών κειμένων, αναδεικνύεται ο ρόλος και η σημασία της σχολικής βιβλιοθήκης, η σύνδεση της Λογοτεχνικής αφήγησης με το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσα και τέλος πως ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να μετατραπεί σε θεατρική παράσταση.

Ενώ στο «*Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*», οι Αποστολίδου και Χοντολίδου ξανά παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της πενταετούς τους έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας που υλοποιήθηκε από το Α.Π.Θ.. Με βασική αρχή τη μέθοδο project επιλέγει ένα βιβλίο για κάθε τάξη της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μέθοδος αυτή για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας επεκτείνεται και στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα, ξεπερνώντας έτσι τα στενά όρια του Γλωσσικού μαθήματος. Ωστόσο, σύμφωνα με την ερευνητική ομάδα, η πρόταση αυτή δεν έχει δοκιμαστεί, παρά μόνο αποσπασματικά μέσα στη τάξη και επομένως δεν μπορεί να αξιολογηθεί αντικειμενικά.

Τέλος, ο συλλογικός τόμος «*Φιλαναγνωσία και Σχολείο*», αναφέρεται στα πρακτικά μιας ημερίδας στην οποία παρουσιάστηκε η εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος σε 25 σχολεία της Αττικής με τίτλο «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε τον Χάρι Πότερ...». Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα καταγράφουν πως αξιοποίησαν μέσα στη σχολική τάξη μυθιστορήματα όπως: «*Ροβινσώνας Κρούσος*», «*Ο Μικρός Νικόλας*», «*Τομ Σόγιερ*», «*Όλιβερ Τουϊστ*», «*Χάρι Πότερ*». Επίσης, παρουσιάζεται μια ενδιαφέρουσα έρευνα που έγινε στους γονείς και η οποία έδειξε πως η Φιλαναγνωσία των παιδιών αυξάνεται, όταν υπάρχει μια διπλή παρέμβαση στους μαθητές από το σχολικό περιβάλλον μέσω διάφορων προγραμμάτων, αλλά και από τους γονείς, όταν αυτοί μέσω συναντήσεων που διοργανώνει το σχολείο πληροφορούνται για τα οφέλη της ανάγνωσης βιβλίων. Ακόμη, ο Γραμματάς προτείνει σε ένα άρθρο του την Δραματοποίηση των συγγραφικών έργων ως ένα μέσο με το οποίο οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με ολόκληρο το πρωτότυπο έργο, με βιωματικό τρόπο, θα μπουν στη θέση των ηρώων και θα κατανοήσουν το έργο από πολλές οπτικές γωνιές. Ενώ, οι Παπαδάτος και Πολίτης εξετάζουν

τη Λογοτεχνία σε σχέση με τα Μαθηματικά, θίγοντας ότι τα Μαθηματικά βρίσκονται ενσωματωμένα σε πολλά λογοτεχνικά έργα είτε ως ολοκληρωμένες αφηγήσεις που έχουν σχέση με βιογραφίες σπουδαίων μαθηματικών και μαθηματικών θεωριών, είτε ως αποσπάσματα της αφήγησης, ή ακόμα και μέσω της μορφής αναφερόμενοι στο Μονόγραμμα του Ελύτη και στον Καβάφη, ο οποίος χρησιμοποιεί τους αριθμούς σε πολλούς τίτλους των ποιημάτων του. Έπειτα περιγράφουν μια εφαρμογή, που πραγματοποίησαν σε μαθητές δίνοντάς τους στίχους που περιέχουν αριθμούς από ποιήματα του Σεφέρη, Ρίτσου και Μαρίνου. Οι μαθητές ζωγράφισαν τις εικόνες των ποιημάτων και στη συνέχεια έγραψαν τους δικούς τους στίχους πάνω σε αυτές. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται θετικά ως προς την ολοκλήρωση των στόχων της έρευνας και το αμείωτο ενδιαφέρον των μαθητών.

Οι προαναφερόμενες μελέτες στον ελληνικό χώρο αναδεικνύουν αξιόλογους τρόπους για τη διδασκαλία της Λογοτεχνικής αφήγησης και είναι χρήσιμες για τον εκπαιδευτικό που θα ήθελε να ασχοληθεί με τη διδασκαλία λογοτεχνικών βιβλίων. Όμως κάποιες από τις προτάσεις αυτές (π.χ. «*Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*», «*Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*») αφορούν κυρίως στη διδασκαλία ποιημάτων, λογοτεχνικών αποσπασμάτων και μικρών λογοτεχνικών κειμένων, αφήνοντας εκτός τάξης το ακέραιο μυθιστορηματικό κείμενο. Μόνο στο «*Διδάσκοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*» γίνεται μία προσπάθεια συμπερίληψης του μέσα στη σχολική τάξη. Όμως ο κύριος στόχος του, αποσκοπεί στην απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και όχι στην τέρψη της ανάγνωσης.

Για αυτό ένα από τα ζητούμενα της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί η προσφορά του ακέραίου μυθιστορηματικού κειμένου μέσα στη σχολική τάξη, ξεπερνώντας τα όρια του γλωσσικού μαθήματος και διευρύνοντάς το σε όλο το φάσμα των διδακτικών ωρών του Αναλυτικού Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου. Επιπλέον, θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί κατά ποσό η Λογοτεχνική αφήγηση συμβάλλει στην διαμόρφωση αντιρατσιστικών αντιλήψεων. Η παρουσία του εξωσχολικού βιβλίου δρα συμπληρωματικά σε ένα επιτυχές σχολικό πρόγραμμα και διορθωτικά σε ένα λιγότερο επιτυχές. Ακόμα και όταν έρχεται σε σύγκρουση με το σχολικό εγχειρίδιο προσφέρει την απαραίτητη πλουραλιστική θεώρηση και ενθαρρύνει την αναζήτηση της προσωπικής αλήθειας. Για αυτό το λόγο, υπάρχει και ο δάσκαλος συναναγνώστης που βοηθά τους μαθητές, τους υποδεικνύει τρόπους κατανόησης και τους αποδεικνύει τη σημασία της πολυφωνίας (Ζερβού, 2010:168).

Επιπρόσθετα, η εργασία αυτή έχει ως στόχο να λειτουργήσει ως πηγή ιδεών για τους συναδέλφους που αγαπούν τη Λογοτεχνία και θα ήθελαν να τη συμπεριλάβουν στη σχολική τάξη. Είναι συχνό φαινόμενο, ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν άγνοια για τον τρόπο διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων. Οι δραστηριότητες που προτείνονται στοχεύουν στο να δώσουν ιδέες για τη ευχάριστη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Σαφώς και οι δραστηριότητες είναι ενδεικτικές και μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με το εκάστοτε μαθητικό δυναμικό. Αναμφίβολα, όπου μεσολαβεί ο ανθρώπινος παράγοντας θα υπάρχει και η πιθανότητα του λάθους και των ελλείψεων για αυτό και η συγγνώμη κρίνεται προκαταβολικά απαραίτητη. Ευκαταίο αποτέλεσμα όμως, είναι να αποτελέσουν ένα καλό παράδειγμα για το σχεδιασμό παρόμοιων και διαφορετικών ίσως δραστηριοτήτων με απώτερο στόχο να προκαλέσουν την αγάπη των παιδιών για το βιβλίο και τον λογοτεχνικό λόγο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ

1.1 Ο Μίχαελ Έντε και το έργο του

Ας δούμε μερικά γεγονότα για αυτόν όπως καταγράφονται στην ιστοσελίδα του στο διαδίκτυο (<http://www.michaelende.de/>). Γεννημένος στη Γερμανία το 1929 ήταν γιος του σουρεαλιστή ζωγράφου Έντγκαρ Έντε. Από μικρή ηλικία ο Μίχαελ μπορούσε να είναι παρών όταν ο πατέρας του συζητούσε για τέχνη, φιλοσοφία, θρησκεία και πολιτική με την σύζυγό του και τους καλλιτέχνες φίλους του (Petzold, 2006:210). Έζησε τους βομβαρδισμούς του Μονάχου και τρομοκρατήθηκε από τον βομβαρδισμό του Αμβούργου το 1943, όταν πήγε για επίσκεψη στο θείο του. Αργότερα, το 1944, το στούντιο του πατέρα του τυλίχτηκε στις φλόγες και πάνω από 250 πίνακες καταστράφηκαν. Το 1945, έπρεπε να ενταχθεί στα γερμανικά στρατεύματα του Ες-Ες (Waffen SS) και να πολεμήσει ενάντια στα αμερικανικά τανκς. Τρεις από τους συμμαθητές του σκοτώθηκαν την πρώτη μέρα της δράσης τους. Ο Έντε έσκισε το χαρτί της στρατεύσης του και συντάχθηκε με μια αντιστασιακή ομάδα με σκοπό να σαμποτάρουν τα γερμανικά στρατεύματα. Την ίδια χρονιά ο πατέρας του πιάνεται αιχμάλωτος από τον αμερικανικό στρατό. Στην βουαρική αντίσταση υπηρέτησε ως διανομέας μέχρι το τέλος του πολέμου. Ωστόσο, ολόκληρη η στάση ζωής του είχε ήδη επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό, με μια στάση απαισιοδοξίας και ηττοπάθειας. Έβλεπε την καταστροφή ως μέρος της καθημερινής του ζωής.

Το 1946 το σχολείο του Έντε άνοιξε ξανά και το παρακολούθησε για ένα χρόνο. Ολοκλήρωσε τις βασικές του σπουδές στην Στουτγκάρδη στο σχολείο Waldorf. Εκεί συγκεντρώθηκε περισσότερο στην τέχνη και στη λογοτεχνία και έγινε ενθουσιώδης αναγνώστης των απόκρυφων κειμένων. Μελέτησε τον εξπρεσιονισμό και τον ντανταϊσμό. Ακόμη έκανε τις πρώτες του προσπάθειες στην υποκριτική, συμμετείχε στην παραγωγή το έργου του Τσέχοφ και έγραψε το πρώτο του θεατρικό έργο που ήταν αφιερωμένο στη Χιροσίμα, αλλά δεν παίχτηκε ποτέ.

Το 1950 έγραψε τον Τζιμ Κνοπφ, το πρώτο του μυθιστόρημα. Για 18 μήνες πήγαινε σε εκδοτικούς οίκους και όλοι του απαντούσαν πως ήταν ακατάλληλο για τη λίστα τους ή πολύ μεγάλο για παιδιά. Το γεγονός ότι επί 18 μήνες δεν είχε καμία τύχη με την έκδοση προφανώς οφείλεται σε συνδυασμό του περιεχομένου του βιβλίου και της εποχής. Ο Έντε το έγραψε το 1960 μετά από μια τρομερή εποχή για τη Γερμανία. Ήταν δέκα ετών όταν ξέσπασε ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και υπέφερε πολύ από μια νεαρή ηλικία, παρατηρώντας την πολύ χειρότερη ανθρώπινη αγριότητα στον πόλεμο. Αλλά η φρίκη δεν τελείωσε εκεί, καθώς ο Έντε βρέθηκε στη Δυτική Γερμανία όταν η Γερμανία χωρίστηκε στα δύο. Ο Τζιμ Κνοπφ δημοσιεύθηκε σε μια πολύ ταραχώδη περίοδο για τη γερμανική ιστορία, και είχε ένα περιεχόμενο που δε θα μπορούσε να γίνει εύκολα δεκτό από τους Γερμανούς τότε, όπως για παράδειγμα το ότι μια γερμανική οικογένεια υιοθετεί ένα μαύρο μωρό και ποτέ δεν αμφισβητεί το γεγονός ότι δεν είναι λευκό. Υπάρχει σαφώς επίσης μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της φρίκης του Ολοκαυτώματος κάτω από το ναζιστικό καθεστώς και της προσδοκίας της Γερμανίας να είναι σήμερα ένα έθνος μη ρατσιστικό. Έτσι, ενώ η απεικόνιση της Κίνας από τον Έντε είναι στην καλύτερη περίπτωση ανακριβής και πολιτικά λανθασμένη, ορισμένα από τα άλλα θέματα που αντιμετώπισε σχετικά με ανθρώπους από διαφορετικές χώρες που εργάζονται μαζί ήταν δεκαετίες μπροστά από την εποχή της.

Στο τέλος, το εξέδωσε ο K.Thienemann, ένας μικρός οικογενειακός εκδοτικός οίκος στη Στουτγκάρδη, με την προϋπόθεση να χωριστεί το μυθιστόρημα σε δύο μέρη. Το πρώτο μυθιστόρημα του «Τζιμ Κνοπφ» εκδόθηκε το 1960. Ένα χρόνο αργότερα κέρδισε το Γερμανικό βραβείο παιδικής Φαντασίας, το Βραβείο λογοτεχνίας για την παιδική φαντασία του Βερολίνου (Berlin Literary Prize for Youth Fiction) και προτάθηκε για το βραβείο Hans Christian Andersen. Το δεύτερο μυθιστόρημα του Τζιμ Κνοπφ εκδόθηκε το 1962 και γρήγορα μεταφέρθηκε στο ραδιόφωνο και στην τηλεόραση. Το Κουκλοθέατρο του Ausburg έδωσε ζωή στις ιστορίες του Τζιμ Κνοπφ και το γερμανικό κανάλι ARD το πρόβαλε τη στιγμή που το παιδικό πρόγραμμά του ήταν βαρετό στη δεκαετία του '60. Οι περιπέτειες του Τζιμ και του Λουκά ανέτρεψαν αυτά τα δεδομένα και η προβολή τους έγινε εθνικό γεγονός και κλασικό φαινόμενο της παιδικής τηλεόρασης (Jentgens, 1995:248). Η επιτυχία των δύο μυθιστορημάτων ήταν τεράστια και εκδοτικός οίκος K.Thienemann, δεν προλάβαινε να εκδίδει τα αντίτυπα των βιβλίων. Οι μεταφράσεις τους δε, έγιναν σε πολλές χώρες.

Το 1964 παντρεύτηκε την επί σειρά ετών σύντροφό του, ηθοποιό Ingeborg Hoffmann, και μετακόμισαν σε μία εντυπωσιακή βίλα στην πόλη Genzano, μία μικρή πόλη ανατολικά της Ρώμης. Από εδώ και πέρα η Ιταλία ήταν το καταφύγιο του Έντε και αυτό διαφαίνεται στα μετέπειτα έργα του. Δώδεκα χρόνια μετά τον *«Τζιμ Κνοπφ»*, εκδίδεται η *«Μόμο»* (1972). Το βιβλίο αυτό κέρδισε επίσης, το Ευρωπαϊκό Βραβείο Παιδικής Λογοτεχνίας και το 1986 μεταφέρθηκε στον κινηματογράφο. Το 1979 εξέδωσε το βιβλίο του *«Ιστορία Δίχως Τέλος»*, το οποίο το 1984 γυρίστηκε σε ταινία. Ο Έντε έξαλλος από την καταστροφική μεταφορά του βιβλίου του στην ταινία αφαίρεσε το όνομα του από αυτήν. Ο Έντε θεωρείται πλέον ως ένας μοντέρνος παραμυθάς, ο οποίος δίνει στους αναγνώστες του την ευκαιρία να μπουν μέσα στον κόσμο της Φαντασίας και να γνωρίσουν από κοντά πως δημιουργείται. Το *«Ιστορία Δίχως Τέλος»*, το πετυχαίνει ακριβώς: Ο μικρός Μπαστιάν βυθίζεται μέσα στη ιστορία και γίνεται ο πρωταγωνιστής της αφήγησης που διάβαζε μέχρι εκείνη τη στιγμή, έχοντας τη βοήθεια του Ατρέγιου και του Καλότυχου δράκου Φούχουρ, προσπαθεί να βοηθήσει τον κόσμο της Φαντασίας από το Κενό δίνοντας ένα νέο όνομα στην Παιδική Αυτοκράτειρα. Η έφεση του Έντε στη Fantasy γραφή και η πίστη του σε αυτήν καθώς και στο θαύμα είναι πολύ σημαντικά για εκείνη την εποχή, τη δεκαετία του '80, η οποία χαρακτηρίστηκε ως ο Νέος Διαφωτισμός (Jetkens, 1995:234).

Το 1983 συγγράφει ως μία εσωτερική συζήτηση με τον πατέρα, ο οποίος είχε πεθάνει δέκα χρόνια νωρίτερα, το *«Ο Καθρέφτης μες στον Καθρέφτη»* και του το αφιερώνει. Το 1988 συγγράφεται το *«Θέατρο Σκιών της Δεσποινίδας Οφήλιας»*, 1989 εκδίδεται το *«Μαγικό φίλτρο»*, ενώ το 1992 μια ανθολογία διηγημάτων με τίτλο *«Η Φυλακή της Ελευθερίας»*.

Παράλληλα, ο Έντε ασχολείται με την συγγραφή ποίησης για την όπερα (1974), θεατρικών έργων (*The Minstrel's Fairytale*, 1976), αλλά και εικονογραφημένων ιστοριών για τους μικρούς αναγνώστες (*«Ο Μικρούλης Ονειροφάγος»*-1978, *«Ρίνος Σβερκοχοντρίνος»* -1984, *«Το Αρκουδάκι που ρωτούσε και ρωτούσε»* -1993). Μια παρατήρηση που θα μπορούσε να γίνει εδώ για το τελευταίο βιβλίο είναι ότι με μια πρώτη ανάγνωση, θυμίζει αρκετά τον *«Μικρό Πρίγκιπα»* ως προς το ταξίδι των πρωταγωνιστών. Όπως ο Μικρός Πρίγκιπας ταξίδεψε σε διάφορους πλανήτες επειδή ένιωθε μοναξιά αλλά και για να γνωρίσει καινούριους ανθρώπους, έτσι και ο Σαπουνάδας, το αρκουδάκι, κατέβηκε από το ράφι του

και ταξίδεψε στον κήπο, δάσος, στο λιβάδι, στη λίμνη, στη στέπα ρωτώντας διάφορα ζώα για να του απαντήσουν τον λόγο ύπαρξής του. Στις συναντήσεις των πρωταγωνιστών διακρίνονται και πάλι μερικές ομοιότητες. Στον πρώτο αστεροειδή που επισκέπτεται ο Πρίγκιπας κατοικεί ένας βασιλιάς του οποίου του αρέσει να διατάζει: «...για τον βασιλιά αυτό που είχε σημασία είναι ότι η εξουσία του έπρεπε να γίνεται σεβαστή. Δεν ανεχόταν καθόλου την ανυπακοή. Ήταν ένας απόλυτος μονάρχης...» (Εξυπερύ, 2015:37). Ομοίως το αρκουδάκι όταν ρωτά τους πιθήκους που συναντά ποιος είναι ο λόγος ύπαρξής τους, του απαντάνε πως ο σκοπός της ζωής τους είναι να ιδρύεις ένα σύλλογο, μια επιτροπή «...γιατί είναι πολύ σημαντικό να διατάζει ο ένας και οι άλλοι να υπακούνε... Ο καθένας πρέπει να έχει τη θέση του, λίγο πιο κάτω ή λίγο πιο πάνω από τον άλλον...» (Εντε, 1997:16).

Η δεύτερη ομοιότητα στις συναντήσεις τους είναι πως και οι δύο έρχονται σε επαφή με προσωπικότητες που τους αρέσουν μόνο τα μαθηματικά και οι αριθμοί και ζουν αποκομμένοι από την πραγματικότητα τους: «Ο τέταρτος πλανήτης ήταν αυτός του επιχειρηματία... τρία και δυο κάνουν πέντε... καλημέρα! Δεκαπέντε και εφτά κάνουν είκοσι δυο. Καθόλου χρόνος για το ζανανάψω. Ε; ακόμα εδώ είσαι; Έχω απίστευτα αρκετή δουλειά» (Εξυπερύ, 2015:44). «Τι κάνεις εκεί; τον ρώτησε ο Σαπουνάδας. -Μετράω μη με διακόπτεις, απάντησε ο κούκος. 65, 66, 67...μετράω τα πάντα: τα δέντρα, τα φύλλα, τις πευκοβελόνες... Το μόνο που έχει σημασία είναι η μέτρηση... και τώρα μη με ζαναδιακόψεις. Πέταξε μακριά και σε λίγο ο Σαπουνάδας τον άκουσε να μετράει πάλι από την αρχή ποιος ξέρει τι...» (Εντε, 1997:14). Η επόμενη συνάντηση του Πρίγκιπα με έναν ματαιόδοξο, που ήθελε συνέχεια να τον χειροκροτούν και να τον θαυμάζουν, γιατί είναι ο πιο όμορφος του πλανήτη (Εξυπερύ, 2015:42), θυμίζει έντονα τη συνάντηση του Σαπουνάδα με τον κύκνο, οποίος πίστευε ότι το νόημα της ζωής είναι μόνο η ομορφιά μιας και ο ίδιος θεωρούσε πως είναι πανέμορφος (Εντε, 1997:11). Όπως επίσης και η συνάντηση του Σαπουνάδα με την εργατική μέλισσα που δε σταματά λεπτό τη δουλειά της, θυμίζει την επίσκεψη του Πρίγκιπα στον φανοκόρο, οποίος ακατάπαυστα αναβοσβήνει το φανάρι του πλανήτη του. Το τελευταίο κοινό σημείο των δύο αφηγήσεων είναι η κοινή συνάντηση των πρωταγωνιστών με ένα φίδι. Στην περίπτωση του Σαπουνάδα το φίδι επιθυμούσε να τον φάει, ενώ ο Πρίγκιπας επέτρεψε στο φίδι να τον τσιμπήσει για να μπορέσει να επιστρέψει στον πλανήτη του.

Δυστυχώς, το 1994, ο Έντε διαγνώστηκε με καρκίνο του στομάχου και ένα χρόνο αργότερα απεβίωσε. Το 1997 άνοιξε μουσείο με το όνομά του στη Διεθνή Βιβλιοθήκη Νέων στο Μόναχο. Οι ιστορίες του Τζιμ Κνοπφ μετατράπηκαν σε μιούζικαλ το 1999 και τον Απρίλιο του 2004 μια όπερα βασισμένη στην «*Ιστορία Δίχως Τέλος*» έκανε πρεμιέρα σε δύο γερμανικά θέατρα ταυτόχρονα και εξέλαβε μεγάλη αναγνώρισης από τους κριτικούς (Petzold, 2006:227).

Κάνοντας μια έρευνα στους ελληνικούς εκδοτικούς οίκους τα περισσότερα από τα βιβλία του Έντε έχουν πλέον καταργηθεί. Ο μόνος τρόπος για να τα βρει ο Έλληνας αναγνώστης θα ήταν ίσως σε κάποια Δημοτική βιβλιοθήκη, με πλούσιο λογοτεχνικό υλικό. Μόνο τρία από αυτά είναι διαθέσιμα πλέον στο ελληνικό αναγνωστικό κοινό: Τα «*Μόμο*», «*Ιστορία Δίχως Τέλος*» και «*Μαγικό φίλτρο*» από τις εκδόσεις Ψυχογιός. Οι λόγοι που μπορεί να συμβαίνει αυτό, είναι αρκετοί, όπως το γεγονός ότι δεν έγιναν αρκετά γνωστά στο ελληνικό αναγνωστικό κοινό, ενήλικο και ανήλικο, ή ότι τη σημερινή εποχή υπάρχει μια πληθώρα νέων βιβλίων που εντυπωσιάζουν περισσότερο τους αναγνώστες με το περιεχόμενό τους και τη σύγχρονη, πιο εντυπωσιακή έγχρωμη εικονογράφηση. Τέλος, στην εποχή της κρίσης που διανύουμε οι εκδοτικοί οίκοι δε κυκλοφορούν βιβλία που έμειναν για πολύ καιρό στα αζήτητα. Φροντίζουν για το μεγαλύτερο κέρδος τους επενδύοντας στα ευπώλητα βιβλία.

Ο Peter Hunt, στο έργο του «*International Companion Encyclopedia of Children's Literature*» (1996), συγκαταλέγει τον Μίχαελ Έντε ανάμεσα στους αφηγηματικούς συγγραφείς που ξεχωρίζουν τη δεκαετία του '60 στο χώρο της Γερμανικής λογοτεχνίας, ανάμεσα στον James Krüss και Otfried Preußler (Hunt, 1996:734). Γενικότερα, επισημαίνει, ότι τη δεκαετία του '60 άρχισε μία νέα εποχή για τη γερμανική γλώσσα, μία δεύτερη νεωτερική περίοδος, η οποία επηρέασε και τη γερμανική λογοτεχνία. Η μεταρρύθμιση του 1970 για την Παιδική Λογοτεχνία μετέφερε νεωτερικές βασικές αρχές και στην προκειμένη περίπτωση, βασικά δικαιώματα και στα παιδιά, όχι με το να κατέχουν διαφορετικά δικαιώματα, αλλά να έχουν τα ίδια με τους ενήλικες. Τα παιδιά βγήκαν από τον κόσμο του παιχνιδιού και της περιπέτειας και γνώρισαν τι συμβαίνει στην πραγματική ζωή, στην οποία είναι ικανά να παίρνουν αποφάσεις και να γίνονται σεβαστές, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και γενικώς, να μη είναι απλοί αποδέκτες οδηγιών, αλλά να αντιμετωπίζονται ως ισάξιοι συμμετέχοντες.

Σε αυτή την αποκαλούμενη αντι- απολυταρχική Παιδική Λογοτεχνία (1968-1972), τα παιδιά παλεύουν για όλους, εναντίον της αντίστασης των ενηλίκων (Hunt, 1996:734). Ειδικότερα, και το «*Oxford Companion to English Literature*» (2009) τονίζει αυτό το θέμα, κάνοντας ιδιαίτερη μνεία στον Έντε και στο έργο «*Ιστορία δίχως τέλος*», στο οποίο ο μικρός Μπαστιάν κυνηγημένος από τους συμμαθητές του και απογοητευμένος από τον πατέρα του, βρίσκει παρηγοριά σε ένα ιδιαίτερο, μαγικό βιβλίο.

Η μεγάλη επιρροή των έργων του Μίχαελ Έντε διαφαίνεται και στην Ισπανική Λογοτεχνία. Στη δεκαετία του 1970 ανιχνεύθηκε μία τεράστια αλλαγή στην Παιδική Λογοτεχνία της χώρας: Πραγματοποιήθηκε μια πληθώρα μεταφράσεων γνωστών Ευρωπαϊκών έργων και τα επόμενα χρόνια η θεματολογία των βιβλίων δεν ασχολήθηκε μόνο με την αγροτική ή αστική απεικόνιση αλλά και με θέματα οικολογίας ή ακόμα και με θέματα που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχαν αναφερθεί πουθενά. Οι έννοιες του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, του διαζυγίου, της φτώχειας και της ψυχικής ασθένειας δεν είχαν συμπεριληφθεί στις αφηγήσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας. Η αφομοίωση και η εμπέδωση τους από τους νεαρούς αναγνώστες μπορεί να αποδειχθεί δύσκολη, για αυτό έπρεπε να αντιμετωπιστούν με χιούμορ, ώστε να είναι πιο εύκολα προσβάσιμα.

Ωστόσο, ακόμα και το ίδιο το χιούμορ απέκτησε νέες μορφές με αισθητικές αναφορές, οι οποίες ήταν παλιότερα απαγορευμένες, με την απομυθοποίηση των μαγισσών, των δράκων και με τη δημιουργία νέων χαρακτήρων φαντασίας. Σε αυτό ακριβώς το σημείο διαφαίνεται η επίδραση του Μίχαελ Έντε, όπου μαζί με τα έργα του Tolkien και του Rodari δημιούργησαν ένα νέο είδος, αυτό του Μαγικού Ρεαλισμού (Hunt, 1996:719).

Η επίσημη εμφάνιση του Μαγικού Ρεαλισμού έγινε από τον Ιταλό συγγραφέα Massimo Bontempelli μέσω των δημοσιεύσεων του στο δίγλωσσο περιοδικό «*Novecento*», τον οποίο περιέγραψε ως μία νέα τάση γραφής, επηρεασμένη από τα κοινωνικο-πολιτικά γεγονότα της εποχής, όπως αναφέρθηκαν και παραπάνω. Από τότε μέχρι σήμερα, ο όρος Μαγικός Ρεαλισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει έργα με ένα είδος αφήγησης, το οποίο μέσα από ρεαλιστικές και λεπτομερείς περιγραφές διηγείται εξωπραγματικά γεγονότα (Bowers,

2004:12-13). Ο οξύμωρος συνδυασμός της "μαγείας" και του "ρεαλισμού" προσδίδει στον όρο μια σαγηνευτική δύναμη. Κάποιος θα μπορούσε πειστικά να υποστηρίξει, στην πραγματικότητα, ότι λίγοι όροι στην ιστορία της λογοτεχνικής κριτικής έχουν ασκήσει την ίδια διέγερση της συναισθηματικής φαντασίας. Επίσης ενδείκνυται κατά κόρον για διδακτική χρήση, καθώς όπως επισημαίνει η Bortolussi (2003:279), το άκουσμα και μόνο αυτού του όρου σε μια τάξη δημιουργεί αμέσως μια επαγρύπνηση, ένα προσεκτικό, επιφυλακτικό δέος, όπως έχουν επανειλημμένα επιβεβαιώσει τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας.

1.2 Γιατί επιλέχθηκε ο «Τζιμ Κνοπφ και ο Μηχανοδηγός Λουκάς»

Ο Μίχαελ Έντε ήταν μόλις 25 χρονών όταν έγραψε για πρώτη φορά το βιβλίο αυτό. Ακόμα και σήμερα πωλείται σε χιλιάδες αντίτυπα, ενώ υπάρχουν και αντίστοιχες ηχητικές ηχογραφήσεις (audio book). Οι δύο τόμοι της αφήγησης του Τζιμ και του Λουκά είναι ξεκάθαρα παιδικές αφηγήσεις και περιλαμβάνουν κοινά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας σε όλα του τα βιβλία, όπως αυτό της Φαντασίας, της Ουτοπίας και του παραμυθιού. Ως κείμενο προς ανάγνωση ταιριάζει στις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών αυτής της ηλικίας (Δ' Δημοτικού, 9-10 χρονών) μιας και η γλώσσα του συγγραφέα είναι απλή, κατανοητή και επαναλαμβάνει αρκετά στοιχεία για την καλύτερη εμπέδωση του νοήματος.

Το επίτευγμα του Έντε ήταν η ιδεατή απεικόνιση της παιδικής ηλικίας στο περιεχόμενο των αφηγήσεων του. Το παιδί- ήρωας για τον συγγραφέα είναι η ελπίδα και η εγγύηση για ένα καλύτερο μέλλον, περιγράφει ένα αυτόνομο αγόρι, γεμάτο περιέργεια, δυναμικό, που μπορεί να διαχειριστεί δύσκολες καταστάσεις. Ωστόσο, το χαρακτηριστικό αυτό δεν είναι καινούριο για τη δεκαετία του '60, διότι εκδίδονται την ίδια περίοδο, οι αφηγήσεις της «Πίπης Φακιδομύτης» και της «Μικρής Μάγισσας» του Preussler Otfried με πρωταγωνιστές παιδιά και οι οποίες προάγουν την παιδική αυτονομία, σε μια γενικότερα προσπάθεια των συγγραφέων για την συγκεκριμενοποίηση της Παιδικής Λογοτεχνίας (Jetkens, 1995:235).

Μιλώντας για παιδική αυτονομία δε σημαίνει ότι σε αυτά τα έργα δεν εμφανίζονται ενήλικες, απλά δεν εστιάζει ο συγγραφέας ειδικά σε αυτούς. Στον Τζιμ υπάρχουν αρκετοί ενήλικες, οι

οποίοι παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο, αλλά η εικόνα τους τις περισσότερες φορές είτε έχει διακωμωδηθεί είτε έχει χάσει το κύρος και την αξιοπιστία της. Για παράδειγμα, ο βασιλιάς της Καλοχώρας, παρουσιάζεται να είναι καθισμένος πάντα σε μια καρέκλα με την ρόμπα του, τις παντόφλες και να μιλάει σε ένα χρυσό τηλέφωνο, χωρίς στην ουσία να κάνει τίποτα το ιδιαίτερο (Έντε, 1984:12)

Ο Έντε τοποθετεί για πρωταγωνιστή του τον Τζιμ, ένα μαύρο αγοράκι, το οποίο καταφθάνει απροσδόκητα σε μια ουτοπική κοινωνία, την Καλοχώρα. Εκεί κατοικούν ο βασιλιάς, ο μηχανοδηγός Λουκάς, η ιδιοκτήτρια του μαγαζιού με τα σουβενίρ, κυρία Πώως, η οποία υιοθετεί τον Τζιμ και ένας υπήκοος του βασιλιά ο κύριος Μανίκης. Όλα κυλάνε ρολόι, μέχρι τη στιγμή που ο βασιλιάς θέλει να διώξει τον Τζιμ επικαλούμενος την έλλειψη χώρου (Έντε, 1984:26). Το πρόβλημα αυτό του υποτιθέμενου υπερπληθυσμού, όπως και οι κάτοικοι είναι εμπνευσμένοι μέσα από τα παιδικά παιχνίδια της εποχής και τα παιδικά παραμύθια (Jetkens, 1995:236). Η χιουμοριστική απεικόνιση του μικροσκοπικού κόσμου, σαν να είναι παρμένο κατευθείαν από ένα παιδικό δωμάτιο, όπου η τεχνολογία και η μαγεία συνυπάρχουν και στους πρωταγωνιστές επιτρέπονται ορισμένες ιδιοτροπίες ευαισθητοποιούν το μεταπολεμικό γερμανικό κοινό (Petzold, 2006:209). Το πρόβλημα λύνεται όπως και στα παραμύθια με την αναχώρηση των πρωταγωνιστών στον άγνωστο κόσμο. Ο Τζιμ και ο Λουκάς σαλπάρουν με την ατμομηχανή του τελευταίου στον ωκεανό, ώσπου καταφθάνουν στην Μανδάλα, η οποία θυμίζει στον αναγνώστη έντονα τη χώρα της Κίνας. Εκεί πληροφορούνται ότι η κόρη του αυτοκράτορα, Λι Σι έχει απαχθεί από ατρόμητους πειρατές, το λεγόμενο «Άγριο 13» και βρίσκεται τώρα στην Δρακοχώρα, κρατούμενη της κυρίας Κουτσοδόντας. Στο ταξίδι τους, γεμάτο περιπέτειες ο Τζιμ και ο Λουκάς συναντούν τον Νεπόμουκ, έναν ημίαιμο δράκο, ο οποίος ζει εξόριστος, διότι οι καθαρόαιμοι δράκοι δεν τον αφήνουν να μπει στην Πόλη των Δράκων (Έντε, 1984:158), τον ψευτογίγαντα Τουρ- Τουρ (Έντε, 1984:135), που ο καθένας με τη βοήθεια του, συνδράμει ώστε να ελευθερωθεί η πριγκίπισσα με τα υπόλοιπα φυλακισμένα παιδιά και να αιχμαλωτίσουν την κυρία Κουτσοδόντα.

Ο Έντε κάνει χρήση της αλληγορίας στο έργο του αυτό. Η λέξη αλληγορία προέρχεται από τον λατινικό όρο αλληγορία που μεταφράζεται να σημαίνει κεκαλυμμένη γλώσσα. Τις περισσότερες φορές, οι συγγραφείς που χρησιμοποιούν την αλληγορία κάνουν αυτό με τη μορφή μιας υπερβολικής μεταφοράς. Στην αγγλική γλώσσα, η λέξη αλληγορία

χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το έτος 1382. Αυτό σίγουρα δεν σημαίνει ότι δεν υπήρχαν παραδείγματα αλληγορίας στη βιβλιογραφία πριν από τον δέκατο τέταρτο αιώνα, αλλά δεν υπήρχε συγκεκριμένος όρος για το σχήμα της ομιλίας. Οι συγγραφείς που χρησιμοποιούν την αλληγορία το κάνουν συχνά το ίδιο για να προσθέσουν επιπλέον επίπεδα στα έργα τους. Αυτό τους επιτρέπει να δημιουργήσουν χαρακτήρες που δεν είναι μόνο καλά στρογγυλεμένοι και πολυδιάστατοι, αλλά και χαρακτήρες που αντιπροσωπεύουν κάτι μεγαλύτερο από αυτό που μεταφράζουν κυριολεκτικά. Είναι επίσης συχνά ένας τρόπος για τους αναγνώστες να κατανοήσουν τις απόψεις και τις πεποιθήσεις του συγγραφέα. Η αλληγορία δίνει μια εικόνα όχι μόνο για το πώς ο συγγραφέας βλέπει τον κόσμο αλλά για το πώς επιθυμεί ο κόσμος να είναι.

Το συγκεκριμένο βιβλίο επιλέχθηκε, διότι στη μικρή κοινωνία του χωριού, στην οποία εργάστηκα τη διετία 2015-2017, οι μαθητές είχαν αρχίσει να διαμορφώνουν από την οικογένεια τους κάποιες ρατσιστικές αντιλήψεις και θεωρήθηκε μία καλή ιδέα να τοποθετηθεί στην καθημερινότητα του σχολείου η εικόνα ενός έγχρωμου αγοριού. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα εξοικειωθούν με την εικόνα αυτή στο σχολική τάξη και δε θα τους φαίνεται περίεργο αν συναντήσουν κάτι αντίστοιχο στη ζωή τους εκτός σχολείου. Με αυτό συμφωνεί και η Καλογήρου (2009:2) υποστηρίζοντας πως η λογοτεχνία παίζει σπουδαίο ρόλο στην αποδόμηση των ρατσιστικών αντιλήψεων και στην καταπολέμηση τους. Η φυλετική διαφορετικότητα δεν έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την ελληνική παιδική λογοτεχνία για αυτό τον λόγο στρεφόμαστε προς έναν ξένο συγγραφέα της παιδικής Λογοτεχνίας. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η συνανάγνωση του συγκεκριμένου βιβλίου, γιατί η ελληνική κοινωνία έχει αρχίσει να έρχεται σε επαφή και να συμβιώνει με πληθυσμούς που έχουν διαφορετικά φαινοτυπικά φυλετικά χαρακτηριστικά.

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών, γεγονός που έχει διαμορφώσει τον πολυπολιτισμικό πλέον χαρακτήρα της, που αντικατοπτρίζεται και στην εκπαίδευση. Στο ελληνικό σχολείο εκτός από τα παιδιά με ελληνική καταγωγή φοιτούν παιδιά μεταναστών από διαφορετικές χώρες, τα οποία φέρουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, τη γλώσσα τους, τα ήθη και έθιμά τους, τη θρησκεία τους, τις συνήθειες τους. Επομένως, η πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων αποτελεί σήμερα ένα βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης.

Όπως επισημαίνει και η Κουρουμιχάκη (2015: 2), οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις των τελευταίων ετών έχουν συμβάλει στη ραγδαία πολιτική και ιδεολογική μετατόπιση μερίδας των Ελλήνων πολιτών. Παρατηρούνται από ρατσιστικές τοποθετήσεις σε δημόσιο διάλογο με ενίσχυση της εθνοκεντρικής αντίληψης για την οργάνωση της κοινωνίας μέχρι και συχνές ρατσιστικές επιθέσεις στις γειτονιές. Τα παραπάνω φανερώνουν ότι η ανάγκη για αρμονία σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως είναι η Ελλάδα, με τα σημερινά δεδομένα, κρίνεται επιτακτική.

Μέσα από τη λογοτεχνία, ο μικρός αναγνώστης βιώνει εμπειρίες άλλων ανθρώπων, γεύεται λίγο από τα συναισθήματά τους και ίσως κατανοεί και αποδέχεται πιο εύκολα τον ξένο συμμαθητή του, αναγνωρίζοντας τις αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετώπισε (Ανδρούσου & Μάγος, 2002: 122-124). Σημαντική είναι και η διαδικασία της ενσυναίσθησης μέσα από την οποία ο μαθητής κατανοεί βαθιά ή συμπονά τον άλλο μέσα από τη συναισθηματική ταύτιση. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα εξοικειωθούν με την εικόνα αυτή στο σχολείο και δε θα τους φαίνεται περίεργο αν συναντήσουν κάτι αντίστοιχο στη ζωή τους εκτός σχολείου.

Επίσης, η προσωπικότητα του Τζιμ αρέσει ιδιαίτερα στα παιδιά, επειδή είναι περίεργος από τη φύση του, ευρηματικός, δεν του αρέσει να πλένεται, ούτε να γράφει και να διαβάζει. Τα παιδιά ταυτίζονται με τη δυσαρέσκεια του Τζιμ για όλα τα παραπάνω και γελούν με τις σκανταλιές του. Ο ίδιος ο Έντε περιγράφει τον εαυτό του σαν ένα συγγραφέα που παρασύρθηκε από το παιχνίδι και τη συγγραφή και έστησε όλο τον κόσμο του βιβλίου αυτού. Είχε δηλώσει το 1979 στον Tabbert, ότι του αρέσει να παίζει πολύ με παιχνίδια και ξεκίνησε να γράφει μια ιστορία για τις δικές του απολαύσεις. Δεν ήξερε καθόλου πως θα εξελιχθεί όλο αυτό. Όπως γραφόταν η ιστορία έγινε ανεξάρτητη και συνεπήρε και τον ίδιο (Jetkens, 1995:241).

Η γοητεία του Τζιμ βρίσκεται στην ηθική και στην ευγένεια που πλημμυρίζει την αφήγηση. Δεν υπάρχει καθόλου βία και οι κακοί της ιστορίας δεν τιμωρούνται, αλλά μεταμορφώνονται και μια φαινομενική αφέλεια που υπάρχει εξισορροπείται με γνήσια ειρωνεία (Petzold, 2006:211). Η άλλοτε σκληρή και άσχημη Κυρία Κουτσοδόνα μεταμορφώνεται στο Χρυσό

Δράκο της Σοφίας και δίνει πολύτιμες πληροφορίες για την μυστηριώδη καταγωγή του Τζιμ: «...στάθηκε τελείως αδύνατο στο Λουκά και στον Τζιμ ν' αναγνωρίσουν σ' αυτόν τον δράκο, εκείνη τη δράκαινα που είχαν νικήσει στην Κακοχώρα...το τερατώδες δόντι που πεταγόταν προς τα έξω είχε εξαφανιστεί.. Το δέρμα της που κάποτε ήταν σιχαμερό και είχε λέπια, ήταν τώρα γεμάτο με μυστηριώδη σημεία και σχέδια...και το φως έπαιζε φέγγοντας και ιριδίζοντας πάνω στο χρυσαφένια της κορμί..» (Εντε, 1990:172-175).

Ως και οι τρομεροί πειρατές που απήγαγαν τα παιδιά, το γνωστό «Άγριο 13», αλλάζει όνομα και μετατρέπεται στο «Ανίκητο 12», ενώ ο Τζιμ ονομάζει τον κάθε ένα ξεχωριστά: «Και πως θα λεγόμαστε τότε; ρώτησε ένας πειρατής.. -Ο πρίγκιπας Μύρων και οι δώδεκα ανίκητοι του, πρότεινε ο Τζιμ. Οι πειρατές τον κοίταζαν για μια στιγμή με τα στόματα ανοιχτά κι ύστερα ξέσπασαν ενθουσιασμένοι... -Νομίζω ότι πρέπει να βρούμε κάποιο τρόπο να σας αναγνωρίζουμε.. Ξέρω κάτι! Φώναξε ο Τζιμ. Είπατε ότι ο καθένας σας ξέρει να γράφει ένα μόνο γράμμα. Αλλά ένα διαφορετικό ο καθένας. Τότε ο καθένας θα πάρει ένα όνομα που θ' αρχίζει με το γράμμα που ξέρει.» (Εντε, 1990:254-255).

1.3 Ο Αντουάν Ντε Σαιντ Εξυπερύ και το έργο του

Ο Αντουάν Ντε Σαιντ Εξυπερύ γεννιέται στη Λυών της Γαλλίας το 1900. Η εποχή εκείνη σφραγίστηκε από την ανακάλυψη του αεροπλάνου κάτι που γοήτευσε τον μικρό Αντουάν. Όταν ήρθε η ώρα της στρατιωτικής του θητείας κατατάσσεται στην αεροπορία το 1921. Αργότερα βρίσκει δουλειά σε ταχυδρομική αεροπορική εταιρεία, εκτελώντας ταχυδρομικές πτήσεις μεταξύ Τουλούζης και Βόρειας Αφρικής. Εκεί γνωρίζεται με τους μετέπειτα πρωτοπόρους των πρώτων διηπειρωτικών πτήσεων Jean Mermoz και ο Georges Guynemer, και με τους οποίους γίνονται αχώριστοι φίλοι. Εμπνεόμενος από τα γεγονότα εκείνης της εποχής συγγράφει το «*Ταχυδρόμος του Νότου*» (1928). Λόγω των εξαιρετικών ικανοτήτων του τοποθετείται στην έρημο στο σταθμό του Καπ Ζουμπί, για να διασώζει πιλότους που είχαν ατυχήματα στην έρημο αλλά και την οργάνωση των ταχυδρομικών αερομεταφορών. Ο ίδιος θα έχει ένα ατύχημα στην έρημο και θα παραμείνει εκεί για τέσσερις μέρες, κινδυνεύοντας από αφυδάτωση.

Μετά από μια οικονομική κρίση η εταιρεία στην οποία εργάζεται εξαγοράζεται και οδηγούν τον Εξυπερύ σε οικονομικές δυσκολίες. Βρίσκει διέξοδο στη συγγραφή του έργου του «*Νυχτερινή Πτήση*» (1931), όπου καταγράφει τα προσωπικά βιώματά του, όντας από το 1929 ένας από τους πρωτοπόρους των νυχτερινών πτήσεων πάνω από τον Ατλαντικό με τέρμα το Μπουένος Άιρες κι έτσι μπαίνει στη χορεία των ηρωικών πιλότων που δίνουν τεράστια ώθηση στην αεροπορία. Με αυτό το έργο αποσπά το λογοτεχνικό βραβείο Femina και ένα συμβόλαιο για μια παραγωγή του Χόλυγουντ, ταινία που γυρίζεται με πρωταγωνιστή τον Clark Gable με τον εμπορικότερο τίτλο: «*Άνεμος, Άμμος και Άστρα*». Το 1939 το «*Άνεμος, Άμμος και Άστρα*» κερδίζει το Μεγάλο Βραβείο μυθιστορήματος της Γαλλικής Ακαδημίας (<https://www.goodreads.com/award/show/4750-grand-prix-du-roman-de-l-academie-fran-aise>) καθώς και το National Book Award (<http://www.nationalbook.org/>).

Το 1935 και 1936 γυρίζονται ακόμα δύο ταινίες από αισθηματικές του νουβέλες, το «*Αν-Μαρί*» και το «*Σαββατοκύριακο στο Αλγέρι*». Μετά από μια περίοδο αφόρητης ανίας και απογοητεύσεων, ενώ εν τω μεταξύ τον εγκατέλειψε και η αρραβωνιαστικιά του, θα πιάσει για πρώτη φορά την πένα βρίσκοντας εκεί μια υπέροχη διέξοδο με το να περιγράφει στο χαρτί στιγμές που χάνονταν. Τα κείμενα αυτά οδήγησαν το 1926 στην έκδοση του πρώτου βιβλίου του «*Ο Αεροπόρος*». Παράλληλα αρχίζει να εργάζεται και στην ειδησεογραφία και οι σκληρές εικόνες που αντικρίζει στον εμφύλιο της Ισπανίας τον σημαδεύουν βαθιά.

Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος τον αναγκάζει να καταφύγει στην Αμερική, μετά την κατάληψη της Λυών από τους Γερμανούς. Εκείνη την περίοδο συγγράφει το «*Γη των Ανθρώπων*», το «*Πολεμικός Πιλότος*» και το 1943, θα «γεννηθεί» ο «*Μικρός Πρίγκιπας*», που θα μεταφραστεί πολύ γρήγορα στα αγγλικά και σε όλες τις διεθνείς γλώσσες (Oxford Companion to English Literature, 2009).

Αργότερα, ο Εξυπερύ θα υπηρετήσει στη Βόρεια Αφρική με τις συμμαχικές δυνάμεις. Το διάστημα αυτό αρχίζει άλλα δύο έργα του, το «*Κάστρο*» και το «*Γράμμα σε ένα όμηρο*». Άλλο έργο του είναι και το «*Citadelle*» (1948) που δημοσιεύεται μετά τον θάνατο του. Όμως στην τελευταία του αποστολή το αεροπλάνο του θα καταρριφθεί από τα γερμανικά πυρά και θα ανακαλυφθούν δύο κομμάτια του τον Απρίλιο του 2004. Εκείνη τη μοιραία μέρα, η

εκπληκτική καριέρα του, η περιπετειώδης ζωή του φτάνει στο τέλος της. Το γεγονός ότι κανένα από τα συντρίμια του αεροπλάνου δε βρέθηκε, ούτε και το σώμα του, δε γίνεται να μη το συγκρίνει κάποιος με τη στιγμή που χάνεται και ο Μικρός Πρίγκιπας σε μια φωτεινή λάμψη (Malarte-Feldman, 2006:23).

Διαβάζοντας κανείς το «*Γη των Ανθρώπων*» δε γίνεται να μην ανατρέξει ο νους του και στον «Μικρό Πρίγκιπα», διότι σε αρκετά σημεία οι δύο αυτές αφηγήσεις θίγουν τα ίδια ζητήματα και ορισμένες εικόνες από αυτό τις συναντάμε στο δεύτερο βιβλίο. Ο Εξυπερύ καταθέτει σε αυτό το βιβλίο μία αυτοβιογραφία του, περιγράφοντας την πρώτη του πτήση, τους συναδέλφους του από το αεροπορικό ταχυδρομείο και ορισμένα γεγονότα και συναισθήματα του εκείνη την εποχή που το έγραφε. Το ότι είναι αυτοβιογραφία γίνεται αντιληπτό, διότι αναφέρεται εκτενέστερα στους δύο φίλους τους, τον Jean Mermoz, ο οποίος επιδίωκε πάντα πρώτος να εξερευνά και να δοκιμάζει τους νέους δρόμους πτήσεων πάνω από τα βουνά και τη θάλασσα και τον στωικό Guynemer, ο οποίος του μάθαινε μια διαφορετική γεωγραφία, αυτή των ανθρώπων και των προσωπικών ιστοριών. Επίσης, στην αφήγηση αναφέρει και το όνομα του: «*Κύριε Σεντ-Εξίπερί είμαι υποχρεωμένος να ζητήσω από το Παρίσι την τιμωρία σας...*» (Εξυπερύ, 2015:28).

Ένα κοινό σημείο των αφηγήσεων είναι, ότι διαφαίνεται η άποψη του συγγραφέα για τον κόσμο των ενηλίκων, ένα κοινό κατηγορώ εναντίον της μονότονης, θλιβερής και άκρως προγραμματισμένης ζωής τους, που έχουν σταματήσει να κυνηγούν τα προσωπικά τους όνειρα και έχουν πάψει να αναπτύσσουν τα καλλιτεχνικά τους φύση. Διαβάζει κανείς τα εξής: «*Αυτό το λεωφορείο μύριζε κλεισούρα, σκονισμένη γραφειοκρατία, το παλιό γραφείο, όπου βουλιάζει η ζωή ενός ανθρώπου.. Μοιάζουμε με θλιβερό τοπίο...Γερο-γραφειοκράτη συνάδελφε.. δε σ' έκανε ποτέ κανένας να δραπετεύσεις και δε φταις διόλου γι' αυτό..*» (Εξυπερύ, 2015:19-22). Τα δηκτικά αυτά λόγια τα διαβάζουμε και στον «*Μικρό Πρίγκιπα*», συγκαλυμμένα από την αθώα σκοπιά ενός μικρού παιδιού: «*Οι ενήλικες δεν καταλαβαίνουν ποτέ μόνοι τους τίποτα και είναι πολύ κουραστικό για τα παιδιά να τους δίνουν πάντα εξηγήσεις... Έζησα πολύ με τους ενήλικες. Τους είδα από πολύ κοντά αλλά αυτό δεν βελτίωσε τη γνώμη μου γι' αυτούς...*» (Εξυπερύ, 2015:8). Ενώ σε άλλη στιγμή διαφαίνεται η ύψιστη σημασία που έδειχνε για τη φιλία και τις ανθρώπινες σχέσεις. Στο «*Μικρό Πρίγκιπα*» διαβάζουμε τα εξής λόγια της αλεπούς «*...Οι άνθρωποι δεν έχουν πια τον χρόνο να*

καταλάβουν τίποτα. Αγοράζουν διάφορα πράγματα φτιαγμένα από τους εμπόρους. Αφού δεν υπάρχει κάποιος έμπορος που να πουλάει φίλους, οι άνθρωποι δεν έχουν πλέον φίλους. Αν θέλεις έναν φίλο, εξημέρωσέ με...» (Εξυπερύ, 2015:8). Ενώ στο «Γη των Ανθρώπων» αναφέρεται: «...Δεν υπάρχει παρά μόνο μία πραγματική πολυτέλεια, αυτή των ανθρώπινων σχέσεων...» (Εξυπερύ, 2015:38). Η εικόνα της αλεπούς αναφέρεται και σε αυτό το βιβλίο, «..Από τι ζούνε αυτά τα ζώα στην έρημο;...μικρά σαρκοβόρα σαν κουνέλια με μεγάλα αυτιά. Δεν κρατιέμαι και ακολουθώ τα ίχνη... Η αλεπού μου δε στέκεται σε όλα τα χαμόδεντρα» (Εξυπερύ, 2015:145-146).

Ένα ακόμη κοινό σημείο είναι το γεγονός ότι και οι δύο πρωταγωνιστές της αφήγησης είναι πιλότοι και στο «Γη των Ανθρώπων» αναφέρει συνεχώς πως στα αεροπλάνα των αεροπορικών γραμμών σταματούσε συχνά ο κινητήρας τους, ενώ στον «Μικρό Πρίγκιπα» το αεροπλάνο του πιλότου έχει υποστεί βλάβη ο κινητήρας του και έχει πέσει στην έρημο της Σαχάρας. Τέλος, στο βιβλίο αυτό συναντούμε εικόνες και φράσεις, όπως το τριαντάφυλλο, το φίδι, τα χρυσά μαλλιά που τις βλέπουμε και στον «Μικρό Πρίγκιπα». Συγκεκριμένα γράφει ο Εξυπερύ: «Α!.. Οι οχιές!.. Αυτό το κάτι που άκουσα είχε γλιστρίσει ανάμεσα στα πόδια μου, είχε αγγίξει τους αστραγάλους μου και ήταν οι οχιές..» (Εξυπερύ, 2015:81). Και «Α!..Τι εξάισιο πρόσωπο! Είχε γεννηθεί από αυτό το ζευγάρι, κάτι σαν ένας χρυσός καρπός. Από αυτά τα βαριά και άχαρα σώματα είχε βγει αυτό το επίτευγμα λεπτότητας και χάρης. Έσκυψα πάνω από αυτό το λείο μέτωπο, από αυτά τα γλυκά σουφρωμένα χείλη και... Οι μικροί πρίγκιπες των παραμυθιών δεν ήταν αλλιότικοι. Όταν γεννιέται ένα καινούργιο τριαντάφυλλο, στους κήπους, από διασταύρωση, όλοι οι κηπουροί συγκινιούνται. Απομονώνουν το τριαντάφυλλο, το καλλιεργούν, το ευνοούν. Όμως δεν υπάρχει κηπουρός για τους ανθρώπους.» (Εξυπερύ, 2015:198-199).

Σε γενικές γραμμές το όνομα του Εξυπερύ για τους περισσότερους ανθρώπους είναι άμεσα συνδεδεμένο με τον Μικρό Πρίγκιπα. Τα υπόλοιπα βιβλία του είναι λιγότερο γνωστά στις ελληνικές εκδόσεις, τα οποία μπορεί κανείς ευτυχώς να τα βρει ακόμα και σήμερα. Αυτά είναι τα: «Γη των ανθρώπων», «Νυχτερινή πτήση», «Γράμμα σε έναν όμηρο», «Ταχυδρομείο του Νότου», «Πολεμικός πιλότος» και το «Κάστρο».

1.4 Γιατί επιλέχθηκε ο Μικρός Πρίγκιπας

Ο Μικρός Πρίγκιπας γεννήθηκε κατά την παραμονή του συγγραφέα στην Αμερική. Εκεί σε ένα περιβάλλον έντονης νοσταλγίας για την πατρίδα του ο Εξυπερύ, ζωγράφιζε στα περιθώρια των χειρογράφων του ένα ανθρωπάκι. Ήταν η γυναίκα ενός εκδότη του, η Elizabeth Reynal, που του πρότεινε μια μέρα να γράψει ένα βιβλίο βασισμένο σε αυτό το ανθρωπάκι. Ως αποτέλεσμα αυτού, ο Μικρός Πρίγκιπας συνελήφθη ως ιδέα, γράφτηκε και εικονογραφήθηκε από τον ίδιο τον συγγραφέα στην Αμερική. Εδώ, έρχεται ένα άλλο παράδοξο. Ενώ είναι ένα βιβλίο που γράφτηκε στα γαλλικά και θεωρείται ο εθνικός θησαυρός της χώρας, εκδόθηκε πρώτα στα αγγλικά στην Νέα Υόρκη το 1943 από τον εκδοτικό οίκο Reynal & Hithock και μετά στα γαλλικά (Malarte-Feldman, 2006:22-24).

Ο Μικρός Πρίγκιπας ως λογοτεχνική φιγούρα είναι από τις πιο αναγνωρίσιμες και διαδεδομένες στον κόσμο. Στη Γαλλία έχει πουλήσει τα περισσότερα αντίτυπα από κάθε άλλο βιβλίο και έχει μεταφραστεί στις περισσότερες ξένες γλώσσες. Πολλές από τις σελίδες του έχουν χρησιμοποιηθεί και για την εκμάθηση γαλλικών ως ξένη γλώσσα. Έγινε ακόμη παιδαγωγικό εργαλείο για τους καθηγητές γλωσσολογίας σε πολλές αίθουσες εξαιτίας της σαφήνειας της γλώσσας. Εδώ και καιρό στις Η.Π.Α. οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν την αφήγηση του για να διδάξουν ένα γαλλικό κλασικό έργο. Πολλοί φοιτητές όμως παραδέχτηκαν πως έπρεπε να το ξαναδιαβάσουν σε μια πιο ώριμη ηλικία για να καταλάβουν τη φιλοσοφία του (Malarte-Feldman, 2006:39). Το βασικό μήνυμα του βιβλίου είναι η σημασία που έχει να αντιλαμβάνεται κανείς τα πράγματα γύρω του με την καρδιά και την ψυχή, χωρίς να παρασύρεται μόνο από τα ορατά στοιχεία. Η δυνατότητα να βλέπει κανείς πέρα από την ύλη, πέρα από τα δεδομένα, αποτελεί για το συγγραφέα σημαντικό στοιχείο της ζωής των ανθρώπων. Τα πράγματα που αξίζουν βρίσκονται κρυμμένα και επειδή οι άνθρωποι έχουν εμπιστοσύνη στο τι βλέπουν, αυτό τους οδηγεί σε λάθος συμπεράσματα.

Η πλοκή και τα θέματα παρουσιάζονται με στοιχεία παραμυθιού τα οποία διαπλέκονται με χαρακτηριστικά γεγονότα της ζωής του συγγραφέα. Πίσω από αυτόν το φανταστικό κόσμο που πλάθει ο Εξυπερύ, υπάρχει ένας μεγάλος προβληματισμός για τον άνθρωπο, τις αξίες,

τους στόχους, το ρόλο του στη ζωή και τα συναισθήματά του. Τα θέματα κρύβουν σύμβολα και αναδεικνύουν τη δύναμη της αγάπης και την αξία της ειρήνης. Όλα αυτά έχουν άμεση σχέση με το συγκλονισμό και την αγωνία του συγγραφέα για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, κατά τη διάρκεια του οποίου γράφτηκε το συγκεκριμένο βιβλίο.

Ο λογοτεχνικός χαρακτήρας του Εξυπερύ έχει αποκτήσει πλέον τη δική του ζωή με το να γίνει μια πραγματικά πολιτιστική φιγούρα της εποχής μας. Πρόσφατα οι πιο διάσημοι χαρακτήρες της αφήγησής του, η αλεπού, ο πιλότος, το τριαντάφυλλο, εκδόθηκαν σε σουβενίρ και βρίσκονται παντού: σε σχολικές τσάντες, μολυβοθήκες, σε γραβάτες, μεταξωτά κασκόλ, στις ταξιδιωτικές αποσκευές, σε ημερολόγια, σημειωματάρια ακόμα και σε παιδικά αρώματα. Αυτές οι μεταμορφώσεις αντανακλούν τη συνεχώς εξελισσόμενη φύση των παιδιών σε ένα κόσμο συνεχόμενης διαδικτυακής διέγερσης. Το σημερινό παιδί – αναγνώστης του «*Μικρού Πρίγκιπα*», είναι συνηθισμένο να βλέπει την οικεία μορφή του και εκτός των σελίδων του βιβλίου, σε άλλα μέρη. Οι προσδοκίες τους κατευθυνόμενες από τις απαιτήσεις της αγοράς εξασφάλισαν στον Μικρό Πρίγκιπα μια μόνιμη θέση στο πάνθεο των αναγνωρίσιμων χαρακτήρων της παιδικής φαντασίας, μεταξύ του «*Μπαμπάρ*», του «*Γουίνι*», της Αλίκης, ανάμεσα δηλαδή στα άλλα αστέρια που μοιράζονται τη λογοτεχνική τους φήμη με τον κόσμο του καταναλωτισμού (Malarte-Feldman, 2006:40).

Μεταφέρθηκε και στον κινηματογράφο το 1974 από τον Αμερικανό σκηνοθέτη Stanley Donen. Αυτό το αναπάντεχο όμορφο και ποιητικό φιλμ έχει μια ονειρική ομάδα ηθοποιών με τον Steven Warner ως το μικρό αγγελικό αγόρι. Η μαγεία του βιβλίου διατηρείται από τον ισορροπημένο συνδυασμό μεταξύ καρτούν και πραγματικών χαρακτήρων. Η αντικατάσταση της αλεπούς και του φιδιού από πραγματικούς ανθρώπους υιοθετώντας τα χαρακτηριστικά των ζώων αυτών θυμίζει έντονα αμερικάνικο μιούζικαλ. Ακόμα και ο Εξυπερύ θα έβρισκε αυτή τη μεταφορά της αφήγησης του διασκεδαστική (Malarte-Feldman, 2006:40). Γενικά, οι κινηματογραφικές διασκευές λογοτεχνικών έργων προκαλούν τη σύγκριση με το γραπτό κείμενο και ειδικότερα όταν απομακρύνονται από την ατμόσφαιρά του. Η κάθε σύγκριση όμως φωτίζει καλύτερα πλευρές του έργου και των λογοτεχνικών χαρακτήρων (Γαβρηλίδου, 2008:203). Έχουν πραγματοποιηθεί άπειρες διασκευασμένες μεταφορές του έργου στη μεγάλη και στη μικρή οθόνη. Μία τελευταία, αξιόλογη μεταφορά του έγινε το 2015 με τη μορφή ψηφιακού καρτούν. Οι κινηματογραφικές απεικονίσεις προσώπων παιδιών αποτελούν

έναν δείκτη με τον οποίο οι εκάστοτε κοινωνίες κατανοούν την παιδική ηλικία (Γαβριηλίδου, 2008:203). Έτσι θέλοντας να εκσυγχρονίσει την ιστορία του Πρίγκιπα τοποθετείται για πρωταγωνίστρια ένα πολυάσχολο κοριτσάκι που όλα στη ζωή του είναι προγραμματισμένα. Μέχρις ότου γνωρίζει τον εκκεντρικό γείτονα, που είναι πιλότος και του δίνει την ιστορία του Μικρού Πρίγκιπα. Στην ταινία παρουσιάζονται και οι αυθεντικές εικονογραφήσεις από το βιβλίο.

Στις ελληνικές εκδόσεις παρατηρείται μια ενιαία κοινή γραμμή στην εικονογράφηση του βιβλίου. Το εξώφυλλο τις περισσότερες φορές είναι το ίδιο, απεικονίζοντας το Μικρό Πρίγκιπα πάνω στον πλανήτη του με την πράσινη στολή του και το κόκκινο παπιγιόν του, ενώ μέσα στην πρώτη σελίδα αναφέρουν όλοι, ότι η εικονογράφηση είναι του ίδιου του συγγραφέα και διατηρούν τις αρχικές εικονογραφήσεις του Εξυπερύ. Η μόνη που ξεχωρίζει είναι μία από τις τελευταίες του 2015, από τις εκδόσεις Μεταίχμιο. Στη συγκεκριμένη έκδοση, ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με μια πρωτότυπη εικονογράφηση, δια χειρός Αλέξη Κυριτσόπουλου αποκλειστικά. Η αρχική εικονογράφηση από τον Εξυπερύ δεν υπάρχει σε καμία από τις σελίδες. Εδώ ο εικονογράφος αντιμετωπίζει το κείμενο σαν ένα παιχνίδι υπό τη σκοπιά ενός ανήλικου παιδιού. Αρκετές από τις εικονογραφήσεις είναι σαν κολλάζ εικόνων και χαρτονιών. Για παράδειγμα το αεροπλάνο του πιλότου απεικονίζεται με ρυζόχαρτο και μάλιστα επάνω του φαίνονται οι γραμμές σχεδιασμού που έγιναν με μολύβι. Οι πλανήτες, άλλοτε είναι από χαρτόνια κάνσον, κομμένα σε κύκλους και άλλοτε οι κύκλοι αυτοί είναι παρμέντοι από περιοδικά. Οι άλλες μισές εικονογραφήσεις φαίνονται να είναι σχεδιασμένες με νερομπογιές και για αυτό το λόγο είναι και τόσο λιτές και αφηρημένες. Μια ανάμειξη κολλάζ και νερομπογιές συναντούμε στην εικόνα του επιχειρηματία. Πάνω σε ένα μπλε χαρτόνι σκούρο, βρίσκεται ένας γαλάζιος πλανήτης και πάνω του απεικονίζεται μόνο το πρόσωπο του επιχειρηματία, μεγαλύτερο σε μέγεθος από τον πλανήτη, φτιαγμένο με χαρτί μιλιμετρέ και πάνω του ζωγραφισμένα με νερομπογιά τα γυαλιά του και η γραβάτα του. Κατά τον ίδιο τρόπο δίδεται και η μορφή του εμπόρου που συναντά ο Πρίγκιπας στη Γη. Το μιλιμετρέ χαρτί είναι συνυφασμένο με τα Μαθηματικά, τη Γεωμετρία και το σχέδιο. Ο σκιτσογράφος επιλέγει αυτόν τον έξυπνο τρόπο για να δείξει ότι οι συγκεκριμένοι είναι άνθρωποι των αριθμών, η ζωή τους όλη είναι οι αριθμοί και τους έχει επηρεάσει τόσο πολύ ώστε να φαίνεται και στην εξωτερική τους εμφάνιση.

Το βιβλίο διαβάζεται και από μεγάλους και από παιδιά. Άλλωστε μια καλή παιδική αφήγηση είναι ευχάριστη και στους ενήλικες αναγνώστες. Απευθύνεται δηλαδή, σύμφωνα με τον όρο της Becket, σε ένα «διττό αναγνωστικό κοινό» (Beckett, 2006: xiii). Τα κείμενα του Εξυπερύ χαρακτηρίζονται ως κείμενα «γέφυρες», καθώς αποτελούν ταυτόχρονο ανάγνωσμα των παιδιών αλλά και των γονέων τους ή των δασκάλων τους. Μια τέτοια ανάγνωση αναπόφευκτα οδηγεί σε διάλογο τις διαφορετικές αυτές γενιές και ανοίγει «γέφυρες» επικοινωνίας μεταξύ τους. Τρεις από τους μαθητές μου ενθουσιάστηκαν όταν διαπίστωσαν πως ο Μικρός Πρίγκιπας υπήρχε ήδη στη βιβλιοθήκη τους και τον είχαν διαβάσει και οι γονείς τους. Αρχικά όμως ο Εξυπερύ έγραψε και εικονογράφησε ο ίδιος το βιβλίο αυτό ως παιδικό μύθο στοχεύοντας στο ενήλικο αναγνωστικό κοινό. Είναι τα λεγόμενα cross-over βιβλία (Beasley, 2005:686). Άλλωστε, η παιδική λογοτεχνία και αυτή των ενηλίκων πιασμένες χέρι χέρι βρίσκονται σε μια σχέση εξάρτησης και αμοιβαιότητας. Οι παιδικές αναγνώσεις των συγγραφέων επηρεάζουν βαθύτατα κάποιες φορές το έργο τους. Συνέβη πολλές φορές στην ιστορία της λογοτεχνίας: Κείμενα που γράφτηκαν για ενήλικες, όπως τα έργα του Jules Verne, Daniel Defoe και Άλκη Ζέη, καθιερώθηκαν ως κείμενα της κλασικής παιδικής λογοτεχνίας (Ζερβού, 1997:113). Η γλώσσα στον «Μικρό Πρίγκιπα» είναι πλούσια και συμβολική. Χρησιμοποιεί τη σάτιρα για να σκιαγραφήσει το γραφειοκρατικό κόσμο των ενηλίκων (Beasley, 2005:686).

Κάτι που απασχόλησε εξ αρχής τους ακαδημαϊκούς είναι το είδος της αφήγησης. Η Anne Carrol Moore συνέδεσε στενά τον κόσμο του Εξυπερύ με αυτόν του Άντερσεν, διότι τα έργα και των δύο στοχεύουν στη φαντασία, η οποία κατά την άποψη της δεν είναι το προνόμιο κάποιου ηλικιακού γκρουπ. Ο John Chamberlain υποστηρίζει ότι είναι ένας συναρπαστικός μύθος για ενήλικες, αλλά με εικαστική αξία για τα παιδιά, ενώ η Beatrice Sherman, ότι είναι μια παραβολή για ενήλικες με το πρόσχημα μιας απλής ιστορίας για τα παιδιά (Malarte-Feldman, 2006:23).

Το συγκεκριμένο βιβλίο επιλέχθηκε από τα ίδια τα παιδιά με αφορμή το προσωπικό μου σχολικό σημειωματάριο, το οποίο απεικονίζει τον Μικρό Πρίγκιπα. Μερικοί από τους μαθητές μου λοιπόν, τον αναγνώρισαν και με ρωτούσαν για αυτόν, αν έχω διαβάσει το βιβλίο ή αν έχω δει την ταινία και τη σειρά στην τηλεόραση. Αυτό όμως είχε σαν αποτέλεσμα οι

υπόλοιποι μαθητές που δεν τον γνώριζαν να ρωτούν πληροφορίες για αυτόν και μετά από συζήτηση αποφασίσαμε να γνωρίσουν όλοι τις περιπέτειες του.

Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ότι μερικοί άλλοι μαθητές είχαν μία εξωκειμενική σχέση με τον Μικρό Πρίγκιπα. Δηλαδή, όταν είδαν την εικόνα του, ήταν σε θέση να τον αναγνωρίσουν και να πουν ονομαστικά ποιος είναι, όμως σχεδόν κανένας από αυτούς δεν ήξερε την ιστορία του ή το τέλος την αφήγησης (εκτός από δύο μαθητές που είχαν ήδη διαβάσει το βιβλίο του).

Στην ελληνική βιβλιογραφία το βιβλίο του Μικρού Πρίγκιπα είναι ένα από τα πιο δημοφιλή. Μετρά 36 διαφορετικές διασκευές από πολλούς εκδοτικούς οίκους και μεταφραστές. Η πρώτη του εμφάνιση στην Ελλάδα γίνεται το 1968 από τις Εκδόσεις Ηριδανός, με μετάφραση του γνωστού λογοτέχνη Στρατή Τσίρκα. Η γλώσσα της μετάφρασης είναι πολύ απλή όπως ακριβώς είναι και το γαλλικό πρωτότυπο. Η τελευταία του διασκευή είναι από τις Εκδόσεις Μεταίχμιο σε μετάφραση της Άλκης Ζέη και εικονογράφηση του Αλέξη Κυριτσόπουλου. Κυκλοφορεί σε ταινίες, τηλεοπτικές σειρές, εικονογραφημένα βιβλία, και σε ημερολογιακά σημειωματάρια. Ο Μικρός Πρίγκιπας όμως θυμίζει σε όλους μας *πως μόνο με την καρδιά βλέπεις σωστά, τα σημαντικά δεν τα βλέπουν τα μάτια.*

1.5 Σημείο Συνάντησης

Ένα κοινό σημείο συνάντησης και των δύο αφηγήσεων είναι ότι ανήκουν στον χώρο της Fantasy γραφής, η οποία όπως προαναφέραμε παρουσιάζει ένα φανταστικό, ουτοπικό κόσμο, που όμως με συμβολικό τρόπο παραπέμπει στην κοινωνική πραγματικότητα (Ζερβού, 2009:139-140). Στη Fantasy γραφή, η έννοια του χωροχρόνου θραύεται ή γίνεται εντελώς απροσδιόριστο κάτι που συμβαίνει. Επίσης, τα βιβλία αυτά κρύβουν ή μεταμφιέζουν την ιστορική τους αφετηρία και το γεγονός αυτό τα βοηθάει να αποκτήσουν ευρύτερη ισχύ ως προς το χρόνο και τον τόπο της ανάγνωσης τους και γενικότερα της διάδοσής τους (Ζερβού:2009:144).

Στον χώρο της Fantasy εντάσσονται και τα δύο βιβλία του Μίχαελ Έντε με πρωταγωνιστή τον Τζιμ Κνοπφ. Ο χρόνος κι εδώ είναι απροσδιόριστος ακολουθώντας γραμμική εξέλιξη. Η διάθεση του συγγραφέα είναι ιδιαίτερα αφυπνιστική. Θίγονται μορφές ρατσισμού, ξενοφοβίας και εξουσίας, όπως υπαγορεύει ο Νέος Διαφωτισμός. Ας δούμε μερικά ενδεικτικά παραδείγματα. Ο Έντε τοποθετεί για πρωταγωνιστή του ένα μαύρο αγοράκι, το οποίο καταφθάνει απροσδόκητα σε μια ουτοπική κοινωνία, την Καλοχώρα. Όλα κυλάνε ρολόι, ωστόσο ο βασιλιάς θέλει να διώξει τον Τζιμ επικαλούμενος την έλλειψη χώρου (Έντε, 1984:26). Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους, ο Τζιμ και ο Λουκάς συναντούν τον Νεπόμουκ, έναν ημίαιμο δράκο, ο οποίος ζει εξόριστος, διότι οι καθαρόαιμοι δράκοι δεν τον αφήνουν να μπει στην Πόλη των Δράκων (Έντε, 1984:158). Το καθαρόαιμοι, που κυριολεκτικά σημαίνει ότι πρόκειται για ένα είδος αγνό, που δεν έχει διασταυρωθεί με κάποιο άλλο, παραπέμπει έμμεσα στην Άρια φυλή του Χίτλερ κατά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο. Ο Έντε ήταν μόλις 12 ετών όταν βρέθηκε μέσα στη δίνη του πολέμου. Βιώνοντας στην τρυφερή παιδική του ηλικία τα δεινά του πολέμου, όπως τους βομβαρδισμούς της πόλης του, την καταστροφή των πινάκων του πατέρα του, τον σημάδεψαν για μια ζωή.

Από την άλλη, μέσα από τους συμβολισμούς και τις αλληγορίες του «*Μικρού Πρίγκιπα*» θίγονται θέματα φιλίας (όπως αυτή του Μικρού Πρίγκιπα με το τριαντάφυλλο και την αλεπού), θέματα ματαιοδοξίας, φιλαργυρίας, αξιών και των στόχων του ανθρώπου μέσα από τις επισκέψεις του Πρίγκιπα στους διάφορους πλανήτες. Ο χρόνος της αφήγησης είναι αόριστος, ακολουθεί όμως γραμμική εξέλιξη. Ο Αντουάν Ντε Σαιντ Εξυπερύ κατάφερε να θίξει μέσα από την αφήγηση του όλα τα παραπάνω και να προσπαθήσει να αφυπνίσει τους αναγνώστες του, έχοντας ο ίδιος συγκλονιστεί από τις φρικαλεότητες του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, υπηρετώντας στην αεροπορία ως πιλότος. Αναγκάστηκε να φύγει και προσωρινά για δύο εβδομάδες στην Αμερική μετά την κατάληψη της πόλης του, Λυών, από τους Γερμανούς. Αυτό το προσωρινά κράτησε όμως δύο χρόνια. Όλες αυτές οι στιγμές της γαλλικής ιστορίας τον πλημμύρισαν με αμφιβολίες σχετικά με το μέλλον της ανθρωπότητας (Malarte-Feldman, 2006:27).

Όπως όλες οι καλές αφηγήσεις αναζήτησης, έτσι και τα υπό μελέτη έργα, ξεκινούν με μία αναχώρηση: Ο Μικρός Πρίγκιπας αφήνει τον αστεροειδή B-612 και ο πιλότος την αεροπορική του βάση, ενώ ο Τζιμ, με τον Λουκά και την Έμα εγκαταλείπουν την Καλοχώρα.

Μπροστά τους βρίσκεται ο δρόμος των δοκιμασιών που στον Μικρό Πρίγκιπα θα αποκαλύψει το μυστικό της ζωής, ενώ στον Τζιμ το μυστικό της καταγωγής του (Malarte-Feldman, 2006:29).

Η μετανάστευση του Μικρού Πρίγκιπα και του πιλότου θα τελειώσει εκεί που ξεκίνησε, στον κόσμο των αμμόλοφων, εκεί όπου και οι δύο θα βρουν τη γνώση και την πληρότητα. Από την αμοιβαία τους συνάντηση και οι δύο γίνονται πλουσιότεροι στην σοφία και έχοντας ο καθένας κερδίσει ο καθένας έναν φίλο, η οικειότητα που σταδιακά θα αναπτυχθεί ανάμεσα στους δύο χαρακτήρες θα χαρακτηριστεί από την κοινή τους γνώση ότι αυτό έχει σημασία δε χρειάζεται λέξεις για να επεξηγηθεί και είναι άορατο στο μάτι (Malarte-Feldman, 2006:29).

Η φυγή του Τζιμ και του Λουκά επίσης θα τελειώσει με την επιστροφή τους στην Καλοχώρα. Από την μεγάλη περιπέτεια τους και οι δύο θα αποκτήσουν νέους φίλους, θα ανακαλύψουν την καταγωγή του Τζιμ, ότι είναι ο απόγονος του μαύρου μάγου Κασπάρ και ότι το βυθισμένο νησί που συνάντησαν στο βυθό του ωκεανού αναδύθηκε τη στιγμή που ο Τζιμ και ο Λουκάς νίκησαν τον Άγριο 13. Το νησί με μαγικό τρόπο, όπως στα παραμύθια, αναδύθηκε δίπλα στην Καλοχώρα λύνοντας και το αρχικό πρόβλημα υπερπληθυσμού.

Ένα τελευταίο κοινό σημείο των δύο αφηγήσεων είναι, ότι γυρίζουν γύρω από τα θέματα της παιδικής ηλικίας. Μια τέτοια ανάγνωση επιτρέπει την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με τα δύο κείμενα και δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ανοίξουν διάλογο στην τάξη με τους συμμαθητές τους, τον δάσκαλό τους και με τον ίδιο τους τον εαυτό. Αν ο διάλογος αυτός είναι εποικοδομητικός θα βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν πρώτα τον ίδιο τους τον εαυτό και στη συνέχεια τις σχέσεις τους με την οικογένεια, τους δασκάλους και τους φίλους τους.

1.6 Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Εδώ και λίγα χρόνια εργαζόμενη ως εκπαιδευτικός και συνομιλώντας με άλλους συναδέλφους συνειδητοποίησα πόσο σημαντικό είναι, όλοι εμείς οι ενήλικες που ασχολούμαστε με τα μικρά παιδιά, να έχουμε γνώση για την φύση των παιδιών. Ο ένας

τρόπος που μας προσφέρθηκε απλόχερα στα παιδαγωγικά τμήματα ήταν μέσω των μαθημάτων της ψυχολογίας, της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας. Η Κανατσούλη (2014:9) υποστηρίζει, ότι ο άλλος τρόπος είναι μέσα από το παιδικό βιβλίο, καθώς αυτό αποκαλύπτει ποικιλόμορφα τον κόσμο των παιδιών με τη χρήση του χιούμορ και με καλλιτεχνική ευφράδεια. Επιπρόσθετα, αναφέρει πως στα παιδικά βιβλία υπάρχει μια πληθώρα ηρώων που δημιουργήθηκαν από συγγραφείς που μελέτησαν τις θεωρητικές απόψεις της ψυχολογίας και τις συνδύασαν με τη θεωρία της παιδικής λογοτεχνίας.

Για αυτό λοιπόν, ο εκπαιδευτικός που είναι πρόθυμος να διδάξει λογοτεχνία στους μαθητές του, θα πρέπει να γνωρίζει βασικές αρχές της θεωρίας της Λογοτεχνίας καθώς και το πως ανταποκρίνονται οι αναγνώστες, όταν διαβάζουν ένα βιβλίο. Επομένως, θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με το έργο των θεωρητικών που διαμόρφωσαν τις θεωρίες πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης, δηλαδή των H.R. Jauss, W. Iser και L.M. Rosenblatt, η οποία συνέδεσε τη θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη.

Η θεωρία της αφήγησης παίζει σημαντικό ρόλο στη διδακτική της λογοτεχνίας. Ο Peter Barry (2013:259-260) *ορίζει ως αφήγηση την πλοκή των γεγονότων που παρουσιάζονται τακτοποιημένα*. Την διαχωρίζει από την ιστορία διευκρινίζοντας πως η τελευταία είναι η πραγματική σειρά των γεγονότων που συμβαίνουν και πρέπει να ξεκινά από την αρχή των γεγονότων και να προχωρά χρονολογικά χωρίς να αφήνει τίποτα απ' έξω. Ενώ η πλοκή-αφήγηση μπορεί να ξεκινά από τη μέση κάνοντας αναδρομές ή να προοικονομεί γεγονότα. Με άλλα λόγια η πλοκή είναι μια εκδοχή της ιστορίας. Επίσης, η αφήγηση είναι μια εκδοχή της ιστορίας, καθώς ο αφηγητής λέει πάντα την ιστορία από τη δική του πλευρά.

Η πιο ενδιαφέρουσα από τις θεωρίες αφήγησης είναι αυτή του Gerard Genette, η οποία εστιάζει στην ίδια τη διαδικασία της αφήγησης. Συγκεκριμένα, η τυπολογία του για την αλλαγή της εστίασης στην αφήγηση (Barry, 2013:268-271) θα μπορούσε να αναδείξει ενδιαφέροντα αποτελέσματα για την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων από την πλευρά των μαθητών.

Η παρωδία θα έπρεπε να είναι ένα ακόμη αντικείμενο προς μελέτη, διότι τα παιδιά πολλές φορές χρησιμοποιούν παρωδιακό λόγο από αξιόλογα λογοτεχνικά κείμενα. Εν αγνοία τους, την χρησιμοποιούν ως μηχανισμός λογοτεχνικής αναδημιουργίας, αυτό σημαίνει ότι, το λογοτεχνικό κείμενο διασκευάζεται ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και το είδος που εκφέρουν οι ήρωες (Ζερβού, 1985:32-37). Μία ενδιαφέρουσα δραστηριότητα θα ήταν να δημιουργήσουν τα παιδιά τα δικά τους παρωδιακά κείμενα σύμφωνα με τις μεθόδους της. Η Ζερβού (1993:77) ορίζει την παρωδία, ως ένα ανεξάρτητο λογοτεχνικό είδος. Πρόκειται για *ένα κείμενο δευτερογενές το οποίο προϋποθέτει ένα άλλο αφηγηματικό και χρησιμοποιεί λόγο αλλότριο και ειλημμένο τον οποίο παραθέτει ακέραιο και ατόφιο σε διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον δρώντας έτσι υπονομευτικά*. Κατά τον Bakhtin (1980:289-291), η παρωδία λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στο παλιό και το καινούριο, όπου το τελευταίο παρωδεί το αρχικό ή έρχεται να το μιμηθεί κρατώντας μια διαφορά και απόσταση από αυτό. Σκοπός του παρωδιακού κειμένου είναι να καυτηριάσει την επικαιρότητα, να διακωμωδήσει ή και να επικρίνει τη σύγχρονη πολιτική. Σύμφωνα με τον Bakhtin (Ζερβού, 1993:85-87) κάθε φορά που κάποιος ήρωας ενός λογοτεχνικού έργου μιλάει δεν ακούγεται μόνο η δική του φωνή αλλά και αυτή του συγγραφέα κι έτσι ο λόγος του μοιάζει πάντα διφωνικός. Ο κάθε ήρωας είναι φορέας των κοινωνικών δεδομένων και της ιδεολογίας της εποχής του.

Εξετάζοντας την παρωδία προκύπτουν δύο άλλοι λογοτεχνικοί όροι αυτοί της διακειμενικότητας και της διασκευής. Η διακειμενικότητα είναι ένας σημαντικός άξονας προσέγγισης των κειμένων, Λογοτεχνικός όρος, σχετικά πρόσφατος. Τον εισήγαγε η Julia Kristeva και αναφέρεται στον διάλογο που ανοίγει ένα σύγχρονο κείμενο με προγενέστερα, αλλά και με άλλα είδη τέχνης ή μέσα μαζικής κουλτούρας, όπως είναι η διαφήμιση, αφίσες ή ακόμα και με πολιτικά συμφραζόμενα της εποχής και ως το υπαρκτό πλέγμα σχέσεων που αναπτύσσουν διάφορα κείμενα μεταξύ τους, είτε είναι του ίδιου συγγραφέα είτε απέχουν μεταξύ τους χωροχρονικά (Ζερβού, 1997:165-174). Είναι μια διαχρονική σχέση συνύπαρξης και διαρκούς επικοινωνίας ανάμεσα στα κείμενα. Επιπλέον, η διακειμενικότητα φανερώνει τη βιβλιακή υποδομή του συγγραφέα, όπως δηλώνει η Καλογήρου στον τίτλο του άρθρου της, *«Είμαστε πλασμένοι απ' το υλικό των βιβλίων»*. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης καθώς διαβάσει, σχηματίζει μία «αποθήκη» νοερών εικόνων, σκηνών, χαρακτήρων, που στοιβάζονται στο μυαλό του με συνεχή και αυξανόμενο τρόπο (Καλογήρου, 2008:35-38).

Από την άλλη, η διασκευή είναι η “μεταμόρφωση” των κλασικών κειμένων για ενήλικες, ώστε να γίνουν προσιτά και κατανοητά από τα παιδιά, όπως για παράδειγμα η Βίβλος, τα ομηρικά έπη ή τα έργα του Shakespeare (Ζερβού, 1997:123-125). Ο Genette διευκρινίζει ότι για να πραγματοποιηθεί αυτή η μεταμόρφωση χρησιμοποιούνται οι μηχανισμοί της παράλειψης και της προσθήκης. Η πρώτη αφαιρεί ότι δεν είναι κατανοητό από έναν ανήλικο αναγνώστη, ενώ η προσθήκη με τη μορφή επεξηγηματικού σχολιασμού δικαιολογεί πρόσωπα, αποδίδει προθέσεις και κίνητρα (Ζερβού, 1997:123-125). Αυτό βέβαια ίσως φανερώνει μια τάση περιθωριοποίησης ή αντικατάστασης όποιου σημείου δεν είναι εύκολου. Με αυτό τον τρόπο, παραμονεύει ο κίνδυνος να καταλήξουμε μόνο στην επιλογή σχολικών συγγραφέων που τα έργα τους είναι επίκαιρα, φαίνονται προοδευτικά και κυρίως είναι εύκολα.

Βέβαια ένα παιδικό ανάγνωσμα δεν αποτελείται σχεδόν ποτέ από ένα ξερό κείμενο. Συνοδεύεται από εικόνες, οι οποίες κατέχουν σημαντικό ρόλο μέσα σε ένα βιβλίο. Ο Peter Hunt στο βιβλίο του «*Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*», διαχωρίζει τα παιδικά βιβλία σε δύο κατηγορίες: στα εικονοβιβλία (picture books) και τα βιβλία με εικόνες (illustrated books). Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός, ότι οι εικόνες δεν ακολουθούν πάντα πιστά τον κειμενικό λόγο, ενώ στο βιβλίο με εικόνες, η εικονογράφηση επεξηγεί ή ενισχύει την αφήγηση (Χαντ, 2001: 235-252). Σύμφωνα με την Καλογήρου (2010:58-64), οι εικόνες άλλοτε συμβάλλουν στην αφήγηση και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορίας, που επηρεάζει και διαμορφώνει τη διαδικασία της πρόσληψης του κειμένου από τον αναγνώστη και άλλοτε βρίσκονται στο περιθώριο ως διακοσμητικά στοιχεία. Τέλος, οι εικόνες ωθούν τον αναγνώστη να αποκρυπτογραφήσει την εικαστική γλώσσα αλλά και να απολαύσει όλη την αισθητική χαρά που μπορεί να περιέχεται στο βιβλίο.

Στη διαδικασία τη λογοτεχνικής αφήγησης, έξοχο ρόλο κατέχει και ο ανήλικος αναγνώστης, ο οποίος μέσα από της αναγνώσεις του οδηγείται βαθμιαία στην πνευματική του ενηλικίωση. Σύμφωνα με τη Ζερβού (2010:167-168), ξεκινά από τη νηπιακή ηλικία του, μόλις εξιστορήσει μεγαλόφωνα μια μικρή αφήγηση με τη βασική πλοκή της. Η αναγνωστική του πορεία συνεχίζεται στο Δημοτικό με την ανάγνωση ενός ολόκληρου εξωσχολικού βιβλίου, όπου και αποκτά την αναγνωστική του αυτονομία. Το τελευταίο και σημαντικότερο στάδιο, είναι, όταν το παιδί στην περίοδο του Γυμνασίου έρχεται σε επαφή με ένα αρχαίο κλασικό

κείμενο, αυτό της Οδύσσειας. Το κείμενο αυτό, είναι σημαντικό γιατί δε γράφτηκε για παιδιά, δεν επηρεάστηκε από τη μέθοδο της διασκευής, ούτε από την παιδαγωγική λογοκρισία. Πρόκειται λοιπόν, για μια διαφορετική πολύμοχθη αναγνωστική εμπειρία. *«Το πόσο επαρκής και απαιτητικός αναγνώστης θα γίνει το παιδί, αν θα διαμορφώσει προσωπική φιλοκαλία και αν θα αγαπήσει το διάβασμα επηρεάζονται αποφασιστικά από την επαφή»* (Ζερβού, 2010:167-168).

Επομένως, μέσα από αυτά τα στάδια ο ανήλικος αναγνώστης οδηγείται στην πνευματική του ενηλικίωση. Τα στάδια αυτά λαμβάνουν χώρα κατά κύριο λόγο στο σχολικό περιβάλλον, άρα έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η μέθοδος που προτείνεται για να στεφθεί με επιτυχία η πνευματική ενηλικίωση του αναγνώστη είναι αυτή της συνανάγνωσης. *«Η συνανάγνωση ευνοεί την ελεύθερη πρόληψη της αφήγησης και την προσωπική κατανόηση και βασίζεται στο δόγμα ότι κάποιος μπορεί να καταλαβαίνει διαφορετικά ένα κείμενο από κάποιον άλλον και ο καθένας τους να μην κάνει λάθος»* (Ζερβού, 2010:171). Πρόκειται για μία μέθοδο που βρίσκει πρόσφορο έδαφος εφαρμογής στα κείμενα των κλασικών που είναι αρκετά πολυδιάστατα και επιδέχονται τις διαφορετικές προσλήψεις και απόψεις του καθενός.

Η Ζερβού, υποστηρίζει πως η συνανάγνωση εμπεριέχει μια εγκειμενική πλευρά, διότι ευνοεί την παράλληλη εξέταση άλλων έργων ή του ίδιου δημιουργού, αλλά και μια διακειμενική διάσταση, αφού ενθαρρύνει και τη σύγκριση με άλλα έργα, άλλων δημιουργών, ακόμα και τα σχολικά εγχειρίδια. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα μαθήματα και μερικές φορές να φαίνεται συγκρουσιακή, όταν προβάλλει διαστάσεις διαφορετικές από το εγχειρίδιο, αλλά σίγουρα θα είναι μια ιδιαίτερα εμπλουτιστική διαδικασία (Ζερβού, 2010:171-172).

1.7 Παιδαγωγική εφαρμογή

Η παιδαγωγική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε 17 παιδιά της Δ΄ τάξης ενός Δημοτικού σχολείου αγροτικής και κτηνοτροφικής περιοχής της ορεινής Κρήτης, του νομού Ηρακλείου κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017, με παιδιά διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου. Η πρόκληση που τέθηκε ήταν να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τα έργα της Παιδικής

λογοτεχνίας και η περαιτέρω ευχάριστη ενασχόληση τους με αυτά. Ειδικά, τα λογοτεχνικά βιβλία που δεν προσφέρουν γνώση, αλλά αισθητική τέρψη προκαλούν περισσότερο το ενδιαφέρον του αναγνώστη, διότι απευθύνονται στη φαντασία και στο συναίσθημα του αναγνώστη, τον μεταφέρουν σε ένα φανταστικό κόσμο, αφήνοντας πίσω τη συνηθισμένη πραγματικότητα. Ο Gray έχει επισημάνει ότι «τα βιβλία δεν μας προσφέρουν γνώσεις, ούτε επανεκτίμηση θέσεων, αλλά μας αναγκάζουν να αλλάζουμε θεμελιώδεις απόψεις για τον κόσμο και τον τρόπο ζωής, κάτι το οποίο το αποκαλεί συγχώνευση νέων και παλαιών ιδεών» (Γκίβαλου, 2008:29).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τα βιβλία που επιλέχθηκαν για την παρούσα εφαρμογή είναι ο «*Τζιμ Κνοπφ και ο Μηχανοδηγός Λουκάς*» και «*Ο Μικρός Πρίγκιπας*» του Αντουάν Ντε Σαιντ Εξυπερύ. Οι πρωταγωνιστές αυτών των βιβλίων συντροφεύουν τους μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας, των Εικαστικών, της Μουσικής, της Ιστορίας, της Μελέτης και τους συναντούν και στα προβλήματα των Μαθηματικών. Ειδικότερα, τα μαθηματικά διηγήματα του Lewis Carroll που κυκλοφόρησαν με τον τίτλο «*The Tangled Tale*» («*Η Μπερδεμένη Ιστορία*» στα ελληνικά), έχουν δείξει ότι ένα μαθηματικό πρόβλημα μπορεί να έχει χαρακτήρες πλοκή και σκηνικό. Αυτό το παράδειγμα δείχνει, ότι ο Λογοτεχνικός Λόγος και η αφήγηση μπορούν να επεκταθούν εκτός του γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου ακόμα και σε έργα που παλιότερα ονομάζονταν παραλογοτεχνικά και κατατάσσονταν στην περιθωριακή λογοτεχνία (Ζερβού, 2010:174).

Ως επέκταση αυτής της σκέψης, λογοτεχνικός μπορεί να θεωρηθεί και ο λόγος της διαφήμισης και του μαθηματικού προβλήματος. Στην παιδαγωγική πράξη μια τέτοια θεώρηση αποδεικνύεται πολύτιμη, γιατί επιτρέπει να αξιοποιηθούν κείμενα με διαφορετικό βαθμό αναγνωστικής δυσκολίας και να ενεργοποιηθούν όλοι οι μαθητές. Σε αυτό συνηγορούν και οι σύγχρονες θεωρίες πρόσληψης γιατί εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη δημιουργικότητα του αναγνώστη. Η συνανάγνωση μπορεί να διαδραματίσει καίριο ρόλο στο γεφύρωμα του χάσματος ανάμεσα στη λογοτεχνική έρευνα και κριτική της λογοτεχνικής αφήγησης καθώς και τη διδασκαλία της, διότι διαθέτει την απαραίτητη δημιουργικότητα (Ζερβού, 2010:174).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

2.1 Επαν- αφήγηση της ιστορίας μέσω της αλλαγής καταληκτικής παραγράφου. Από την θεωρία στην πράξη.

2.1.1 Η θεωρία

Η Λογοτεχνία είναι ένας επικοινωνιακός λόγος με τα τρία στοιχεία της επικοινωνίας παρόντα: τον δημιουργό- συγγραφέα, το μήνυμα- κείμενο και τον παραλήπτη- αναγνώστη (Παπαντωνάκης, 2009:40). Γύρω από αυτά τα τρία στοιχεία συγκροτούνται αντίστοιχες θεωρίες και αισθητικές προσεγγίσεις για μία αφήγηση. Ως εκ τούτου προκύπτει η αισθητική του συγγραφέα, η αισθητική του κειμένου και η αισθητική του αναγνώστη.

Για πολλά χρόνια υποστηριζόταν ότι το λογοτεχνικό κείμενο έχει ένα και μοναδικό νόημα και όλη η προσοχή της λογοτεχνίας στρεφόταν στην ανακάλυψη αυτού του νοήματος (Παπαντωνάκης, 2009:274). Όμως έγινε μία στροφή στις κριτικές προσεγγίσεις και η έμφαση μετατοπίστηκε στον αναγνώστη. Ειδικότερα, οι θεωρίες που συγκεντρώνονται στο ρόλο του αναγνώστη ονομάζονται θεωρίες αναγνωστικής ανταπόκρισης και δημιουργήθηκαν, γιατί αναγνωρίστηκε ο σημαντικός ρόλος του αναγνώστη και ότι αυτός είναι που κατασκευάζει το νόημα του κειμένου ανάλογα με τα βιώματα του και τις εμπειρίες του. Στην ακραία άποψη ο Iser έγραψε πως ένα κείμενο έρχεται στη ζωή μόνο όταν διαβάζεται (Newton, 2014:341). Τρεις είναι οι κυρίαρχες θεωρίες στον τομέα αυτό: η θεωρία του Iser, του Jauss και της Rosenblatt.

Ας τις δούμε αναλυτικότερα: Ο Hans Robert Jauss κρίνεται ο επιφανέστερος εκπρόσωπος της θεωρίας της πρόσληψης και είναι έντονα επηρεασμένος από την ερμηνευτική του Gadamer.

Χρησιμοποιεί την γκανταμεριανή έννοια της «συγχώνευσης οριζόντων» στην οποία οι παρελθοντικές εμπειρίες που είναι ενσωματωμένες σε ένα κείμενο «συγχωνεύονται» με αυτές των παροντικών αναγνωστών. Υποστηρίζει ότι, όταν εμφανίζεται ένα καινούριο λογοτεχνικό έργο, μπορεί να μην είναι καινούριο όσον αφορά στο περιεχόμενο του αλλά ως προς τη μορφή πρόσληψής του. Το νέο κείμενο ανακαλεί στη μνήμη του αναγνώστη τον ορίζοντα προσδοκιών και των κανόνων που του είναι οικείοι από προγενέστερα κείμενα (Newton, 2014:327-336). Οι προσδοκίες αυτές του αναγνώστη επηρεάζονται από την εκάστοτε κοινωνική πολιτική στην οποία αναπτύσσεται, την εκάστοτε ιδεολογία που επικρατεί για διάφορα κείμενα και συγγραφείς και από προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες του αναγνώστη. Επομένως με το πέρασμα του χρόνου μεταβάλλεται και ο ορίζοντας προσδοκιών των αναγνωστών (Παπαντωνάκης, 2009:303). Ο Jauss θέτει ως κριτήριο της αισθητικής αξίας ενός κειμένου το κατά πόσο αυτό υπερβαίνει, απογοητεύει ή αντικρούει τις προσδοκίες του αναγνωστικού κοινού. Ακόμη από την ανασυγκρότηση των προσδοκιών στη βάση των οποίων είχε δημιουργηθεί ένα κείμενο στο παρελθόν κάποιος μελετητής μπορεί να διαπιστώσει πως ο αναγνώστης εκείνης της εποχής το είχε αντιληφθεί (Newton, 2014:327-336).

Ο Wolfgang Iser, εκπρόσωπος της γερμανικής σχολής δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης δίνει νόημα στο κείμενο που διαβάζει και στην αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου. Ο Iser ανακαλύπτει μια απροσδιοριστία στο κείμενο εκ μέρους του συγγραφέα και την θεωρεί όχι σαν ελάττωμα αλλά ως διασφάλιση της δυνατότητας του αναγνώστη να ερμηνεύει το κείμενο με βάση τις δικές του εμπειρίες (Newton, 2014:344-347). Με άλλα λόγια τα κενά του κειμένου προσκαλούν τον αναγνώστη να τα συμπληρώσει ενεργοποιώντας με αυτό τον τρόπο την δημιουργική φαντασία του και ποικίλες αντιληπτικές διεργασίες και για αυτό έχει την αίσθηση ότι βιώνει τα όσα διαβάζει (Iser, 1991:21). Κατά κανόνα, ο αναγνώστης δε θα αντιληφθεί καν την ύπαρξη τους, η δύναμη της φαντασίας του θα τα συμπληρώσει και θα τον εντάξει σε ένα δημιουργικό παιχνίδι κι έτσι τονίζει ο Iser, ο αναγνώστης αποκτά εμπειρίες όχι μόνο σχετικές με το κείμενο αλλά και σχετικές με τον ίδιο του τον εαυτό (Newton, 2014:347-349).

Επιπρόσθετα, εισάγει την έννοια του «υπονοούμενου αναγνώστη», την οποία ορίζει ως μια αφηρημένη σύλληψη, μια κειμενική δομή, η οποία προοικονομεί την παρουσία ενός

εικονικού αποδέκτη της αφήγησης (Παπαντωνάκης, 2009:288). Βέβαια πριν αρχίσει η λογοτεχνική θεωρία να διαμορφώνεται, η έννοια του υπονοούμενου αναγνώστη συναντάται και διακρίνεται ολοφάνερα στις επιστολές του Κωστή Παλαμά προς την Πηνελόπη Δέλτα για το ιστορικό της μυθιστόρημα *«Τον καιρό του Βουλγαροκτόνου»*. Στις επιστολές του αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Οι αναγνώστες που είχατε στο νου σας γράφοντας το βιβλίο σας είναι από κείνους που νοιώθουν και θέλουν ήρωες πιο πολύ κορνηλικούς, μονοκόμματους..»* (Παπαντωνάκης, 2009:288). Γενικότερα τα κείμενα της εφηβικής και της παιδικής λογοτεχνίας δομούνται κατά τρόπο ώστε να είναι κατανοητά από τον υπονοούμενο αναγνώστη και κατά προέκταση από τον πραγματικό. Οι συγγραφείς στα πλαίσια της παιδαγωγικής λογοκρισίας αλλά και της αυτολογοκρισίας, φροντίζουν επιμελώς το περιεχόμενο και το λόγο τους ώστε να είναι κατανοητά από τα παιδιά (Ζερβού, 1993:25-35).

Στη Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, αναγνωρίζεται η ενεργός συμμετοχή του αναγνώστη στη δόμηση του νοήματος του κειμένου. Συνεπάγεται ότι, διαφορετικοί αναγνώστες δύνανται να διατυπώσουν ποικίλες ερμηνείες για το ίδιο κείμενο, καθώς φέρουν διαφορετικές εμπειρίες. Από παιδαγωγική σκοπιά η διαδικασία της ανάγνωσης που καταλήγει σε μια νοηματική κατασκευή δε βασίζεται αναγκαστικά στη λεγόμενη αναγνώριση της λέξης (word recognition) που προηγείται του νοήματος (Gaudman, 1997: 22). Η ανάγνωση λοιπόν, είναι μία διαρκής αλληλεπίδραση ανάμεσα στις προσδοκίες που δημιουργεί το κείμενο και βιώματα που ανακαλεί στη μνήμη του ο αναγνώστης και επειδή υπάρχει μια διαρκής συναλλαγή ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο η Rosenblatt ονόμασε τη θεωρία αυτή Συναλλακτική (Παπαντωνάκης, 2009:274-275).

Μιλώντας για τις προσδοκίες, ο Έντε στις αφηγήσεις του Τζιμ Κνοπφ χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές για να καθορίσει τη στάση των αναγνωστών του απέναντι στον αγαπημένο φίλο του Τζιμ, τον Λουκά τον Μηχανοδηγό. Μέσω των αφηγηματικών του σχολίων εκθειάζει τις εξαιρετικές του ικανότητες: *«Μόλο που ο Λουκάς δεν ήταν ψηλός, ήταν καταπληκτικά δυνατός... αν το ήθελε μπορούσε να δέσει φιόγκο ένα σιδερένιο ραβδί... Κανένας όμως δεν ήξερε πόσο δυνατός ήτανε, γιατί καθώς του άρεσε η ηρεμία και ήταν ένα φιλήσυχος άνθρωπος, δεν του χρειάστηκε να αποδείξει τη δύναμη του... ήταν και καλλιτέχνης...»* (Έντε, 1984:12). Στην αναγνωστική συμπάθεια προς τον Λουκά συντελεί και η πεποίθηση του βασιλιά Αλφόνσο του δώδεκα-παρά-τέταρτο προς το πρόσωπο του Λουκά όταν τον καλεί

στο παλάτι του: «Ήσουν πάντα άνθρωπος με κατανόηση Λουκά...Ξέρω πως είσαι μυαλωμένος άνθρωπος..» (Εντε, 1984:26-28).

Ακόμη, η εσωτερική εστίαση στον εσωτερικό κόσμο του Λουκά, η λεπτομερής παρουσίαση των προβληματισμών του σχετικά με τον υπερπληθυσμό της Καλοχώρας στην αγαπημένη του ατμομηχανή Έμα, ταυτίζει τον αναγνώστη με τον ήρωα και τον κάνει ακόμα πιο συμπαθή στο κοινό: «Έμα είπε με σιγανή και αγνώριστη φωνή ο Λουκάς, δεν μπορώ να σ' αποχωριστώ. Όχι θα μείνουμε για πάντα μαζί οι δυο μας. Αυτό γίνεται για χάρη του Τζιμ του Κουμπή. Δε θ' αργήσει να γίνει ολόκληρος υπήκοος και τότε κάποιος από μας θα περισσεύει. Και καθώς για μια χώρα ένας υπήκοος έχει μεγαλύτερη σημασία από μια χοντρή γριά ατμομηχανή, ο βασιλιάς αποφάσισε ότι πρέπει να φύγεις εσύ. Αν όμως φύγεις εσύ, θα φύγω κι εγώ μαζί σου.. Τι θα γίνω χωρίς εσένα;» (Εντε, 1984:29).

Τέλος, ο τίτλος του 9^{ου} και του 10^{ου} κεφαλαίου: «όπου παρουσιάζεται ένα τσίρκο και κάποιος σχεδιάζει να κάνει κακό στον Τζιμ και στον Λουκά... όπου ο Λουκάς και ο Τζιμ βρίσκονται σε μεγάλο κίνδυνο» (Εντε, 1984:69-75) σχηματίζει έντονες προσδοκίες στον αναγνώστη ότι κάτι άσχημο θα συμβεί στους πρωταγωνιστές. Πράγματι, στα δύο αυτά κεφάλαια, ο αναγνώστης παρακολουθεί την πλεκτάνη του αρχιμπόνζου Πι Πα Πο απέναντι στους πρωταγωνιστές, την άδικη δίκη τους, τη μάχη με την αυτοκρατορική φρουρά, και τέλος την ήττα τους και το δρόμο που ετοιμάζονται να πάρουν για την κρεμάλα, συνιστούν την τραγική επαλήθευση των προσδοκιών του. Με το να θεωρείται το κακό αναμενόμενο και όχι απρόοπτο παρέχεται στον αναγνώστη μία αίσθηση ασφάλειας και σταθερότητας, που αντισταθμίζει τον πόνο και την έκπληξη των γεγονότων (Ηλία, 2006:161).

Είναι επιτακτική η ανάγκη λοιπόν να εγκαταλειφθεί η παραδοσιακή διδακτική στρατηγική της μονόπλευρης παρουσίασης του νοήματος. Όμως η διαδικασία δεν είναι αυτονόητη και προ απαιτείται η αξιοποίηση κατάλληλων μαθησιακών στρατηγικών και διδακτικών εργαλείων. Μία από αυτές τις μαθησιακές στρατηγικές είναι και η αλλαγή της καταληκτικής παραγράφου.

Όταν φτάνει εκείνη η ώρα να πέσει η αυλαία σε μία αφήγηση, είναι δύσκολο για όλους: συγγραφείς ή αναγνώστες. Οι μεν συγγραφείς, επειδή αποχωρίζονται τους ήρωες που δημιούργησαν με αγάπη, τους υπέβαλαν σε μια σειρά δοκιμασιών και τώρα θα πρέπει να αποφασίσουν την κατάληξη τους. Από την άλλη, οι αναγνώστες, στις τελευταίες σελίδες αγωνιούν να ανακουφίσουν τη συσσωρευμένη ένταση που τους προκάλεσε η αφήγηση μέχρι εκείνη τη στιγμή, να νιώσουν τη δικαίωση για τους ήρωες τους, να λυπηθούν, να χαμογελάσουν, να ξαφνιαστούν, να διερωτηθούν (Ζερβού, 2010:115-118).

Υπάρχουν αρκετοί τρόποι με τον οποίο οι συγγραφείς επιλέγουν να τελειώσουν μία αφήγηση τους. Ο συνηθέστερος από αυτούς είναι ο συμβατικός και αναμενόμενος τρόπος, στον οποίο οι πρωταγωνιστές μετά από την περιπέτεια τους δικαιώνονται και «ζουν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα», ενώ οι κακοί τιμωρούνται. Οι αναγνώστες ζητούν την κάθαρση και αυτή τους δίνεται. Είναι το κλασικό τέλος για τα περισσότερα γνωστά παραμύθια και αυτό που προτείνεται για τα παιδιά ως ορθά παιδαγωγικό: Η Κοκκινোসκουφίτσα αφού την έφαγε ο κακός λύκος, γλύτωσε χάρη στον κυνηγό, ενώ η Σταχτοπούτα κατάφερε να πάει στο χορό του παλατιού και να παντρευτεί τον πρίγκιπα.

Ωστόσο μετά το 1968, το αναμενόμενο θεωρήθηκε συμβατικό, για αυτό και προτάθηκαν διασκευές παραμυθιών με αντεστραμμένο τέλος. Σε μερικά από αυτά αναφέρεται το μοχθηρό γουρούνι Ρούνι – Ρούνι που θέλει να γκρεμίσει τα σπίτια που προσπαθούν να φτιάξουν τα τρία μικρά λυκάκια: «...Την άλλη μέρα τα λυκάκια παίζανε στον κήπο και ήρθε ο Ρούνι – Ρούνι, το ύπουλο, κακό γουρούνι...Λυκάκια μου μικρά, λυκάκια φοβισμένα ανοίξτε μου την πόρτα!» (Τριβιζάς, 2001:3-4). Ενώ οι εκδόσεις Carol Publishing Group, εξέδωσαν τη δεκαετία του '90 μια σειρά παραμυθιών με την ονομασία «Upside Down Tales», δηλαδή αντίστροφες ιστορίες. Σε αυτή τη σειρά συμπεριλαμβάνονται οι αφηγήσεις των παραμυθιών, όπως είναι ευρέως γνωστές, κι όταν γυρίσεις το βιβλίο ανάποδα (σαν ένα λογοπαίγνιο φράσης και εικόνας) διαβάζεις και την αντίστροφη ιστορία.

Οι αντίστροφες αυτές ιστορίες συμπεριλαμβάνουν την ιστορία του Τζακ και της φασολιάς από τη μεριά του γίγαντα («*Jack and the Beanstalk and the Beanstalk Incident*», 1990), την ιστορία της Σταχτοπούτας ιδωμένη από την πλευρά της θετής της αδερφής («*Cinderella and*

Cinderella's Stepsister», 1990). Διαβάζουμε ακόμα την αντίστροφη ιστορία της «Κοκκινοσκουφίτσας» που αναγκάζει τον λύκο να αλλάξει τις διατροφικές του συνήθειες και να γίνει χορτοφάγος («*Little Red Riding Hood/the Wolf's Tale*»,1994) και την ιστορία μιας καλής μάγισσας, στην οποία αφήγηση, δύο άτακτα παιδιά, ο Χάνσελ και η Γκρέτελ άρχισαν να τρώνε το μπισκοτένιο- ζαχαρωτό σπίτι της («*Hansel and Gretel/The Witch's Story*», 1991). Μια τελευταία αντίστροφη αφήγηση είναι από την οπτική γωνία της μητριάς της Χιονάτης («*Snow White: The Untold Story*», 1995). Σε αυτή την εκδοχή η μητριά της Χιονάτης, πριν παντρευτεί τον βασιλιά, ήταν μία πωλήτρια καλλυντικών. Η Χιονάτη από μικρή ήταν πολύ ατίθαση, δεν υπολόγιζε κανέναν, της άρεσε όμως να χρησιμοποιεί τα καλλυντικά της μητριάς της για να βάφει το μαλλί της μαύρο, τα χείλη της κόκκινα και να βάζει πολύ μέικ απ, ώστε να φαίνεται άσπρο το πρόσωπό της και άρχισε να αποκαλεί τον εαυτό της Χιονάτη, ενώ το κανονικό της όνομα ήταν Blanche (Heller,1995:6-8). Το μόνο που ήθελε ήταν να προστατεύσει την Χιονάτη από τους επτά κατάδικους που ζούσαν μακριά στο δάσος κι όχι να τη σκοτώσει.

Άλλοι πάλι, συγγραφείς δυσκολεύονται να αποχωριστούν τα δημιουργήματα τους και επαναφέρουν τους ήρωες στα επόμενα βιβλία τους, είτε με πρωταγωνιστικό ρόλο, είτε με δευτερεύοντα, διατηρώντας πάντα την ακεραιότητα των χαρακτήρων τους. Έτσι, το τέλος επανεκκίνησης, το οποίο διαλέγουν κατεξοχήν οι δημιουργοί των κόμικς, η σκηνή του τέλους μοιάζει σε πολλά σημεία με την σκηνή στην αρχή της ιστορίας (Ζερβού, 2010:117-124). Έτσι, έχουμε πάντα τον Λούκι Λουκ του Morris, στο τέλος της περιπέτειας του, καβαλώντας το αγαπημένο του άλογο Ντόλι να κατευθύνεται προς το ηλιοβασίλεμα τραγουδώντας το τραγούδι του «*Είμαι ένα φτωχός και μόνος καουμπούι...*». Παράλληλα, η γνωστή Ελληνίδα συγγραφέας Λότη Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, δυσκολεύεται να αποχωριστεί τους ήρωες της και έτσι τον Απέλλη τον ακολουθούμε από τότε που ήταν 11 χρονών και βρέθηκε στην Αθήνα στο «*Καναρίνι και μέντα*», τον ξανασυναντάμε μετά από 12 χρόνια στον «*Κόκκινο Θυμό*», τη χρονιά που τελειώνει τις σπουδές του στο λύκειο και ξανά στην «*Προφητεία του Κόκκινου Κρασιού*».

Επιπλέον, υπάρχουν και οι δημιουργοί που θέλουν να ξαφνιάσουν τον αναγνώστη και διαλέγουν το τέλος της ανατροπής ή της αναίρεσης. Ένα κλασικό παράδειγμα, είναι το τέλος

της «*Αλίκης στη χώρα των Θαυμάτων*», όπου το κοριτσάκι όλα αυτά τα απίθανα πράγματα που έζησε, αναιρούνται- διότι, ήταν απλά στο όνειρό της (Ζερβού, 2010:122).

Επιπρόσθετα, μία από τις ενδιαφέρουσες τελικές σκηνές είναι αυτές, στις οποίες ο συγγραφέας δεν τις τελειώνει συμβατικά, δηλαδή με κλειστό τέλος, αλλά τις αφήνει ανοιχτές για να μπορέσει ο εκάστοτε αναγνώστης να ερμηνεύσει το δικό του τέλος, ανάλογα με τις εμπειρίες του και τα προσωπικά του βιώματα. Σε αυτές τις περιπτώσεις έχουμε το ανοιχτό τέλος. Το διττό ή και το πολλαπλό τέλος υιοθετείται όταν ο συγγραφέας μια αφήγηση προτείνει στους αναγνώστες του δύο ή και περισσότερες διαφορετικές καταληκτικές παραγράφους. Με έμμεσο τρόπο ο αναγνώστης παρακινείται να δημιουργήσει και ο ίδιος το δικό του τέλος ή διαλέγει αυτό που ταιριάζει περισσότερο στην ιδιοσυγκρασία του (Ζερβού, 2010:120-121).

2.1.2 Διδακτικοί στόχοι της δραστηριότητας

Ο βασικότερος στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με το λογοτεχνικό λόγο, να γίνουν και οι ίδιοι δημιουργοί συγγραφείς της δικής τους ιστορίας και να μετατραπούν σταδιακά και σε επαρκείς ενήλικες αναγνώστες. Όπως τονίστηκε και παραπάνω η θεωρία της Λογοτεχνίας προσφέρει τα εργαλεία για την παιδαγωγική εφαρμογή της. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί της δικής τους αφήγησης. Διευρύνουν τον κόσμο τους, διευρύνοντας τις αφηγήσεις τους. Επιπλέον, αισθάνονται χαρά για τα δημιουργήματά τους, μαθαίνουν να βασίζονται στις δικές τους δυνάμεις και επέρχεται η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Μέσω της συνανάγνωσης, το παιδί θα μπορέσει να βρει τις λέξεις που πρέπει να χρησιμοποιήσει για να περιγράψει εμπειρίες και γεγονότα καθώς και τη σχέση του με αυτά, για να δώσει υπόσταση στην ανθρώπινη δράση, να κατανοήσει την ανθρώπινη σκέψη και να αντλήσει νόημα από την κοινωνική πραγματικότητα

Ένας δεύτερος στόχος είναι η παραγωγή και η καλλιέργεια του γραπτού τού λόγου. Η σύνταξη ενός ολόκληρου κειμένου, σωστό ως προς τη δομή και το περιεχόμενο είναι μια

απαιτητική διαδικασία για τους μαθητές. Συνέχεια προκύπτουν δυσκολίες κατά την εκτέλεση της συγγραφής, όπως για παράδειγμα, δε ξέρουν τι να γράψουν, πώς να το γράψουν και πάντα έχουν το άγχος μήπως και οι ιδέες τους δεν είναι σωστές. Οι μαθητές πολύ συχνά ξεκινούν τη συγγραφή σκεπτόμενοι πως αυτό που γράφουν έχει σίγουρα λάθη, δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν σωστά τη διαδικασία και να εκτιμήσουν την αξία της συγγραφής καθαυτή.

Έτσι προκύπτει και ο τρίτος στόχος της δραστηριότητας αυτής, που είναι η ελευθερία των παιδιών να γράψουν ότι αυτά θέλουν συμβουλευόμενοι πάντα τη φαντασία τους και έχοντας απαλλαγεί από το άγχος. Τίποτα σε αυτά που θα έγραφαν δεν θα ήταν λανθασμένο. Θα συνειδητοποιήσουν λοιπόν, ότι η αλήθεια δεν είναι μοναδική, , θα διευρύνουν τη σκέψη τους και θα μάθουν να σέβονται τις απόψεις των άλλων και τη διαφορετικότητα ακόμα και αν δεν είναι σύμφωνα με αυτές.

2.1.3 Η Πράξη

Στην εισαγωγή του κεφαλαίου αναφέρθηκε πως ο στόχος της εργασίας μας είναι να συνδυάσουμε τη θεωρία της διδασκαλίας με την πράξη. Η θεωρία θα μπει στην υπηρεσία της διδασκαλίας και θα γίνει το εργαλείο που θα κάνει τους μαθητές να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και όχι το διδακτικό αντικείμενο. Το ζητούμενο είναι οι μαθητές να απολαύσουν τις αφηγήσεις αλλά και να γίνουν οι ίδιοι συγγραφείς. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω επιχειρήθηκε η εφαρμογή τους μέσα στην σχολική τάξη.

Οι μαθητές πηγαίνουν στην Δ' τάξη και προέρχονται από όλα τα μαθησιακά επίπεδα. Είναι συνολικά 17 και οι 7 από αυτούς μπορούν να θεωρηθούν άριστοι μαθητές, οι 6 μέτριοι μαθητές και οι 4 αντιμετωπίζουν αρκετά μαθησιακά προβλήματα. Καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι μαθητές την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης διάβαζαν μόνοι τους αλλά και μαζί με την εκπαιδευτικό της τάξης το έργο του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ «*Ο Μικρός Πρίγκιπας*». Το βιβλίο χορηγήθηκε στους μαθητές από την ηλεκτρονική διεύθυνση των εκδόσεων Σαΐτα σε μορφή pdf (<http://www.saitapublications.gr/2015/04/ebook.157.html>).

Η επιλογή της συγκεκριμένης έκδοσης έγινε, διότι πλησιάζει στη μορφή και στη μετάφραση με την αρχική έκδοση του Μικρού Πρίγκιπα και του Στρατή Τσίρκα. Η μετάφραση έγινε από τον Ηρακλή Λαμπαδαρίου και η επιμέλεια της από την Γεωργία Χαραλαμπίδου. Επιπρόσθετα, οι εκδόσεις Σαΐτα δεν είναι εμπορικός Εκδοτικός Οίκος και όλες οι υπηρεσίες τους παρέχονται δωρεάν, συμπεριλαμβανομένου και τον ελεύθερο διαμοιρασμό των εντύπων τους.

Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης όλοι σχεδόν οι μαθητές λυπήθηκαν και ένιωσαν σοκαρισμένοι με το δάγκωμα του φιδιού στον Μικρό Πρίγκιπα, δεν περίμεναν αυτή την άσχημη κατάληξη. Βέβαια τους επεξηγήθηκε ότι ο θάνατος του Μικρού Πρίγκιπα ήταν ο μοναδικός τρόπος για να επιστρέψει στον πλανήτη του, όμως η λύπη τους συνεχιζόταν.

Την επόμενη μέρα λοιπόν, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας κάλεσα τους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι συγγραφείς και να αλλάξουν το τέλος του Μικρού Πρίγκιπα μιας και το αρχικό δεν τους ικανοποίησε. Διαπιστώθηκε ότι ένιωσαν μια μικρή ανακούφιση και όταν το ολοκλήρωσαν η όλη διαδικασία τους άρεσε πολύ και ζήτησαν να γράψουν κι άλλου είδους καταληκτικές παραγράφους.

Το θέμα τους δόθηκε γραμμένο στον πίνακα, ο οποίος χωρίστηκε σε 3 ίσα μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρξε η εξής διατύπωση: «Γίνομαι ο ίδιος συγγραφέας και δίνω ένα ευτυχισμένο τέλος στον Μικρό Πρίγκιπα!». Στο δεύτερο μέρος: «Γίνομαι ο ίδιος συγγραφέας και γράφω ένα τέλος επανεκκίνησης.». Εδώ τους δόθηκε προφορικά και η επεξήγηση της συγκεκριμένης τυπολογίας, μέσα από παραδείγματα, και με μια υποσημείωση γραμμένη στον πίνακα για τη μεγαλύτερη διευκόλυνσή τους, αφού ο συγκεκριμένος ορισμός τους φάνηκε λίγο δυσκολότερος από τους άλλους: «Δείξτε μου με κάποιο τρόπο ότι ο Μικρός Πρίγκιπας συνεχίζει τις περιπέτειές του!» και στο τελευταίο: «Γίνομαι ο ίδιος συγγραφέας και γράφω ένα ανατρεπτικό τέλος για τον Μικρό Πρίγκιπα!».

Πιο συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να αλλάξουν την καταληκτική παράγραφο από το κεφάλαιο 26, τη σελίδα 81 και μετά, από το σημείο που ο Μικρός Πρίγκιπας έχει ζητήσει από το φίδι να τον δαγκώσει και ο πιλότος τον ακολουθεί μέσα στη νύχτα: «*Δεν είδα τίποτα πέρα από μια κίτρινη αστραπή κοντά στον ουρανό...*» (Εξυπερύ, 2015:81).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω δραστηριότητες συμφωνούν και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Δημοτικού Σχολείου. Μερικοί από τους στόχους που τίθενται σε αυτό για την λογοτεχνία και τον γραπτό λόγο είναι: «*Η κατανόηση του μαθητή για τον τρόπο, με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει, η εξοικείωσή του με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων. Επίσης, ο μαθητής θα πρέπει να γράφει καθαρά, καλαίσθητα, ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα, σχολικά και εξωσχολικά κείμενα, να χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και να συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες και να γράφει μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας του και με τρόπο που να ενδιαφέρουν τον αναγνώστη.*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2003:16-29).

2.1.4 Τα αποτελέσματα

Στις καταληκτικές τους παραγράφους για **ευτυχισμένο τέλος**, οι ιδέες που έδωσαν οι μικροί μαθητές κινήθηκαν σε συγκεκριμένο θεματολόγιο, με την επικρατέστερη να είναι αυτή στην οποία ο πιλότος σώζει τον Μικρό Πρίγκιπα από το δάγκωμα του φιδιού, ενώ σε άλλες τον σώζει η αλεπού ή ακόμη κι ένα ελικόπτερο. Ένας από τους καλούς μαθητές γράφει: «*Μόλις πήγε να δαγκώσει το φίδι τον Μικρό Πρίγκιπα τότε πετάχτηκε ο πιλότος με το πιστόλι και πυροβόλησε το φίδι γιατί είδε στα μάτια του Μικρού Πρίγκιπα ότι το είχε μετανιώσει πολύ....*» (Επίμετρο 1).

Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως σε μία εκδοχή τον Πρίγκιπα σώζει το προβατάκι μαζί με το τριαντάφυλλο, τα οποία τα μετέφερε στη γη ένα φλαμίνγκο, και αφού ο πιλότος σκότωσε το φίδι έζησαν όλοι μαζί κοντά στη θάλασσα. Τη ιδέα αυτή είχε, επίσης, μία άριστη μαθήτρια με μεγάλη αγάπη προς τα βιβλία. Αυτό διαφαίνεται και από την αναπτυγμένη της φαντασία:

«...ξαφνικά εμφανίστηκε το μικρό και πολυαγαπημένο του αρνάκι κρατώντας το τριαντάφυλλο του μικρού πρίγκιπα...και πήγαν σε ένα μέρος όπου είχε κοντά του θάλασσα για να μπορούν να κάνουν συχνά μπάνιο...» (Επίμετρο 2).

Η επόμενη επικρατέστερη ιδέα ήταν ότι τελικά το φίδι δεν δάγκωσε τον Μικρό Πρίγκιπα, είτε γιατί τον λυπήθηκε κι έγιναν φίλοι, είτε γιατί το φίδι είχε μια άλλη ιδέα να βρει πολλά πουλιά να τα δέσει και με αυτόν τον τρόπο να επιστρέψει στον πλανήτη του. Ένας σχετικά μέτριος μαθητής, με μεγάλη αδιαφορία προς τα μαθήματα έγραψε παραπάνω από μισή σελίδα του τετραδίου του, γεγονός που θεωρείται θετικό, διότι συνήθως βαριόταν να γράψει εκθέσεις όπως έλεγε, ότι: «Τότε το φίδι απάντησε άμα σε δαγκάσω θα πεθάνεις, εκείνη τη στιγμή ο μικρός Πρίγκιπας με το φίδι αγκαλιαστήκαν και έγιναν φίλοι» (Επίμετρο 3). Στο συγκεκριμένο απόσπασμα διακρίνεται και η τοπική διάλεκτος στο ρήμα «δαγκάσω» αντί δαγκώσω.

Την τελευταία ιδέα με τα πουλιά που μεταφέρουν τον Μικρό Πρίγκιπα, την είχε ένας αδύναμος μαθητής με αρκετές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα και στην έκφρασή του, ο οποίος παρακολουθεί και το τμήμα ένταξης. Στο συγκεκριμένο μαθητή δόθηκε και η δική μου βοήθεια με την καταγραφή πιο αποσπασματικών ερωτήσεων πάνω στο γραπτό του, ώστε να δώσει ένα πιο ολοκληρωμένο νόημα στις ιδέες που υπήρχαν μέσα στο μυαλό του, αλλά δε μπορούσε να εκφράσει γραπτώς. Παρά τα ορθογραφικά και δομικά λάθη του κατάφερε να ξεπεράσει τις γενικές δυσκολίες του και να παράγει ένα ικανοποιητικό κείμενο. «...Ο μικρός Πρίγκιπας παρακάλεσε το φίδι να τον βοηθήσει να βρει το λουλούδι του. Το φίδι τον βοήθησε και το βρήκαν πάνω σε ένα αστέρι... Τον μετακινούσαν πολλά πουλιά που τα είχε δέσει με σκοινί» (Επίμετρο 4).

Με το **ανατρεπτικό τέλος**, που οι μαθητές το απάντησαν τελευταίο, υπήρξε μια πληθώρα διαφορετικών, πρωτότυπων απαντήσεων. Αυτό δείχνει, ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την δραστηριότητα αυτή και άφησαν τη φαντασία τους ακόμα πιο ελεύθερη, φεύγοντας από τα στεγανά της αφήγησης του βιβλίου.

Δυστυχώς δεν μπορούμε να καταγράψουμε όλες τις απαντήσεις θα αναφερθούμε όμως σε μερικές από αυτές. Ένα γεγονός που με ικανοποίησε ήταν ότι οι αδύναμοι μαθητές προσπάθησαν να γράψουν και αυτή την τυπολογία. Δεν τα κατάφεραν όλοι να συλλάβουν τον ορισμό του ανατρεπτικού τέλους, αλλά όπως συνηθίζεται να λένε οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού σχολείου «Η προσπάθεια μετράει!». Συγκεκριμένα, ο ένας από αυτούς έγραψε απλά το υποτιθέμενο τέλος της αφήγησης ότι το φίδι, δηλαδή δάγκωσε τον Πρίγκιπα κι αμέσως εμφανίστηκε στη γη του και ξαναείδε το λουλούδι του.

Ο δεύτερος σε λίγες μόνο γραμμές έγραψε, ότι ο Πρίγκιπας είδε ξαφνικά μπροστά του το λουλούδι του κι όταν τον βοήθησα ρωτώντας τον τρόπο έβαλε μέσα στη ασυνάρτητη πρόταση του με ένα αεροπλάνο. Εδώ διακρίνουμε μια ανεπιτυχής προσπάθεια σύλληψης και γραφής ενός ολοκληρωμένου νοήματος. Σε μια προσπάθεια αιτιολόγησης της συγκεκριμένης παραγράφου θα αναφερθώ ίσως στη συσσωρευμένη εργασία στην οποία έπρεπε να ανταπεξέλθει ο μαθητής και στην ενδεχόμενη ύπαρξη μιας ελαφριάς μορφής ΔΕΠΥ στο μαθητή. Το ότι έπρεπε να γράψει τρεις διαφορετικές τυπολογίες τέλους μπορεί να τον κούρασε και στην τελευταία ήθελε να γράψει κάτι, απλά και μόνο για να τελειώσει. Είναι συχνό φαινόμενο σε αυτούς τους μαθητές να κουράζονται εύκολα και να διασπάται η προσοχή τους. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ δυσκολεύονται να παραμείνουν συγκεντρωμένα, χωρίς αυτό να είναι αναμενόμενο για την ηλικία τους. Κατά τη σχολική ηλικία, οι μαθητές με ΔΕΠΥ ενδέχεται να παρουσιάσουν ιδιαίτερη όρεξη για μία δραστηριότητα, όμως γρήγορα θα την εγκαταλείψουν (Αντωνίου, 2014:624). Αυτό ίσως πρέπει να αποτελέσει το ερέθισμα για την προσαρμογή τέτοιων δραστηριοτήτων σε μαθητές με ΔΕΠΥ, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί και να αποκομίζουν όσο περισσότερα πράγματα γίνεται από αυτή τη διαδικασία.

Οι άλλοι δύο αδύναμοι μαθητές κατάφεραν και εκπλήρωσαν τον στόχο της δραστηριότητας, γράφοντας κάτι ανατρεπτικό. Ο ένας αναφέρει πως ο Μικρός Πρίγκιπας βρέθηκε τελικά στον πλανήτη του και καθώς κοίταζε το λουλούδι του κάποιος τον ακούμπησε στον ώμο και ήταν φυσικά ο πιλότος που είχε έρθει με το αεροπλάνο του. Ο άλλος γράφει πως την ώρα που το φίδι ετοιμαζόταν να δαγκώσει τον Πρίγκιπα «..ακούγονται βήματα να τρέχουν...και βλέπει τον πιλότο να τρέχει σαν τρελό να πει κάτι.. ήρθε να του πει ότι έφτιαξε τον πύραυλο!» (επίμετρο 5). Η αφήγηση συνεχίζει με τους δυο πρωταγωνιστές να ψάχνουν τον πύραυλο, ώσπου τον

βρίσκουν και φεύγουν για τον πλανήτη του Πρίγκιπα. Το ανατρεπτικό στοιχείο υπάρχει, η σύνταξη και τα ορθογραφικά λάθη είναι αναμενόμενα σε γραπτό ενός αδύναμου μαθητή που όμως κατάφερε να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες του και αυτό θεωρείται μια μικρή επιτυχία.

Μερικές άλλες ιδέες είναι, ότι το δηλητήριο του φιδιού δεν ήταν δυνατό και ο Μικρός Πρίγκιπας ξαναζωντάνεψε «κι ως δια μαγείας βρισκόταν στον πλανήτη του», ή ότι το φίδι λυπήθηκε που τον δάγκωσε κι άρχισε να κλαίει, τότε έγινε θαύμα κι ο Πρίγκιπας έζησε. Σε άλλο τέλος, μετά το δάγκωμα του φιδιού, ο πιλότος με το πρόβατο πηγαίνουν στον πλανήτη του Πρίγκιπα και φέρνουν στη γη το τριαντάφυλλο. Το αντίδοτο για το δηλητήριο του φιδιού ήταν να φάει ο Πρίγκιπας πέταλα από το λουλούδι.

Αξίζει να σημειωθεί, ένα τέλος με διακειμενικές αναφορές, στο οποίο παρουσιάζονται ο Οβελίξ, ο Αστερίξ και ο Σούπερμαν, που σώζουν τον Πρίγκιπα, αλλά μην έχοντας που να κοιμηθούν πήγαν σε ένα σπίτι δίπλα στην παραλία. Ενώ σε ένα άλλο η κίτρινη λάμψη που είδε ο Μικρός Πρίγκιπας ήταν η εμφάνιση ενός αξιολάτρευτου κοριτσιού που χτένιζε τα μαλλιά του, κοιτάχτηκαν κι ερωτεύτηκαν αμέσως. Έψαξαν κι οι δυο το φίδι για να τους μεταφέρει στον πλανήτη, όπως κι έγινε (Επίμετρο 6). Η ιδέα αυτή ανήκει σε μία μαθήτριά που ενώ αντιμετωπίζει αρκετές μαθησιακές δυσκολίες και τα γραπτά της είναι γενικά σύντομα κατάφερε να γεμίσει τρεις σελίδες για τον μικρό Πρίγκιπα με διάλογους και σίγουρα ένα πολύ καλό ανατρεπτικό τέλος.

Τέλος, ένας από τους καλούς μαθητές γράφει ότι έγινε ένας σεισμός και έπεσαν βράχια πάνω στο φίδι. Τότε ο Πρίγκιπας φωνάζει τον πιλότο, ο οποίος με το αεροπλάνο το πηγαίνει σε έναν κτηνίατρο για χειρουργείο. Ο κτηνίατρος όμως ζητά λεφτά κι αυτός τρέχει σπίτι του για να τα φέρει. Όμως μέχρι να επιστρέψει ο πιλότος το φίδι πέθανε και ο Πρίγκιπας στενοχωρήθηκε πολύ (Επίμετρο 7). Στο γραπτό αυτό που σίγουρα έχει ένα ανατρεπτικό τέλος, ο μαθητής τοποθετεί τους ήρωες σε ένα ρεαλιστικό κόσμο με έναν φιλάργυρο θα λέγαμε κτηνίατρο και ένα μακάβριο φινάλε.

Το τέλος επανεκκίνησης δυσκόλεψε περισσότερο τους μαθητές από τα άλλα δυο είδη. Οι περισσότεροι από τους καλούς και μέτριους μαθητές πλησίασαν με την καταληκτική τους πρόταση το νόημα του τέλους επανεκκίνησης δίνοντας τα απαραίτητα στοιχεία επανάληψης. Από τους αδύναμους μαθητές μόνο ένας κατάφερε με έναν πολύ λακωνικό τρόπο να αποδώσει την επανάληψη γράφοντας το εξής: *«Τα βράδια κοιτάζοντας τα αστέρια αυτά εξαφανίζονται. Ήθελε να ανακαλύψει που πηγαίνουν. Και θα το έκανε.»*. Μέσα σε δύο σειρές συμπύκνωσε ένα νόημα επανάληψης και μια υπόσχεση για νέες περιπέτειες. Κατάφερε με πολύ λίγες λέξεις να δημιουργήσει ένα αίσθημα αισιοδοξίας, καθώς ο τρόπος που το περιγράφει, αφήνει στον αναγνώστη μια αίσθηση επιτυχίας, και δεν επιτείνει το νόημα του τέλους, αλλά μιας νέας αρχής.

Γενικότερα, το πνεύμα των μαθητών ήταν ότι ο Πρίγκιπας ζούσε με τον πιλότο ή μόνος του νέες περιπέτειες, είτε στη γη είτε κατά την επιστροφή του στο πλανήτη του. Μερικές από τις ιδέες των μέτριων μαθητών είναι ότι ο Μικρός Πρίγκιπας βρήκε ένα μαγικό χαλί κι έτσι επιστρέφοντας στον πλανήτη του, ζούσε κάθε μέρα καινούριες περιπέτειες (Επίμετρο 8). Εδώ υπήρξε και μια μικρή βοήθεια από μένα γράφοντας τη λέξη κάθε μέρα στο γραπτό του για να του αποδώσω στο κρίσιμο σημείο το στοιχείο της επανάληψης. Κάποιος άλλος αναφέρει ότι μετά το δάγκωμα του φιδιού γύρισε στον πλανήτη του και ότι κάθε μέρα ταξίδευε σε νέους πλανήτες *«και ζούσε εύκολες και δύσκολες περιπέτειες»* (Επίμετρο 9). Πολύ εύστοχη η παράγραφος του που δείχνει ότι έχει καταλάβει πλήρως το νόημα του τέλους επανεκκίνησης.

Ακόμη μια καταληκτική παράγραφος στο ίδιο ύφος είναι, ότι ο πιλότος πυροβόλησε το φίδι στο κεφάλι, πήρε τον Μικρό Πρίγκιπα στο σπίτι του και εκεί του εξομολογήθηκε ότι *«είναι αστυνομικός και κάθε μέρα ζούσαν πάντα νέες περιπέτειες»* (Επίμετρο 10). Άλλη μία, με μορφή διαλόγου αποκλειστικά, είναι ότι τον Μικρό Πρίγκιπα, μετά το δάγκωμα του φιδιού, βρήκαν κάποιοι εξωγήινοι που μιλούσαν περίεργα, τον έσωσαν και τον μετέφεραν στον πλανήτη του: *«Χαχαχα! Πως μιλάς έτσι; - Γιατί ντε μπιλάω καμά; ...- Πότε θα με πας, ρώτησε ο μικρός Πρίγκιπας. - Τώρα θα σε πάγω πίσω, είπε ο Αϊμπτούν...»*. Μετά από δύο μήνες το μικρό αγόρι είδε το τριαντάφυλλο του και κάθε μέρα έπαιζαν ο ένας με τον άλλον (Επίμετρο 11).

Σαν εκπαιδευτικός χάρηκα πολύ με την συγκεκριμένη δραστηριότητα, διότι ανέδειξε πτυχές των μαθητών μου, που υπό άλλες συνθήκες δε θα τις έβλεπα ποτέ. Η εφαρμογή αυτή έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να σκεφτούν έξω από τα στεγανά, να γράψουν οποιαδήποτε τρελή ιδέα σκέφτηκαν και που δε θα μπορούσαν να την γράψουν στις προκαθορισμένες εκθέσεις του σχολικού εγχειριδίου. Αυτός είναι και ο λόγος πιστεύω, που οι μαθητές μου τόνιζαν συνέχεια πόσο τους άρεσε αυτή η έκθεση. Όσο για την αποτυχία μερικών από αυτών να κατανοήσουν τους στόχους της δραστηριότητας δε με προβλημάτισε, διότι παρά το λανθασμένο αποτέλεσμα τους υπήρχε μια αξιολογική προσπάθεια εκ μέρους τους, με αρκετή δόση ευδιαθεσίας, χωρίς διαμαρτυρίες, όπως γίνεται στις συνηθισμένες εκθέσεις του σχολικού εγχειριδίου.

Για την τρομερή και αξιολογική προσπάθειά τους οι μαθητές ανταμείφθηκαν την επόμενη μέρα με ένα δώρο χαλάρωσης βλέποντας μία ταινία με τον Μικρό Πρίγκιπα φυσικά. Η ταινία που επιλέχθηκε είναι με κινούμενα σχέδια και έχει τον ομώνυμο τίτλο του βιβλίου. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη, διότι η υπόθεση της είναι στην ουσία η δραστηριότητα που πραγματοποίησαν οι μαθητές δείχνοντας το τι έκανε ο Πρίγκιπας μετά το δάγκωμα του φιδιού. Όμως στην ταινία αυτή, πρωταγωνίστρια είναι ένα μικρό κορίτσι, το οποίο ζει σε ένα απόλυτα προγραμματισμένο περιβάλλον, άψογα σχεδιασμένο από τη μητέρα του. Η ζωή του αλλάζει όταν μετακομίζουν σε καινούρια γειτονία και ο καινούριος τους γείτονας είναι ένας γέρος, ο οποίος δίνει στο κορίτσι να διαβάσει κάποιες σελίδες που έχει γράψει ο ίδιος. Οι σελίδες αυτές βλέπουμε ότι είναι από το βιβλίο και γρήγορα διαπιστώνουμε ότι ο γέρος είναι ο πιλότος του βιβλίου και θέλει με αυτόν τον τρόπο να πει την ιστορία του. Η αφήγηση του Μικρού Πρίγκιπα παρουσιάζεται ως εγκιβωτισμένη ιστορία στην ταινία και δίνεται και με διαφορετικό τρόπο απεικόνισης, οι φιγούρες του πρίγκιπα και του νεαρού πιλότου είναι πιο αχνές. Σύντομα η ζωή του κοριτσιού γίνεται πιο χαρούμενη, η φαντασία της αναπτύσσεται και αποκτά καινούριους φίλους. Όταν όμως ο πιλότος της δίνει την τελευταία σελίδα του βιβλίου το κορίτσι θυμώνει μαζί του και δε δέχεται το τέλος της ιστορίας. Δε μπορεί να διαχειριστεί την απουσία και το θάνατο του πρίγκιπα. Το ίδιο βράδυ ο πιλότος πηγαίνει στο νοσοκομείο όντας πολύ γέρος και το κορίτσι αποφασίζει να πάρει το αεροπλάνο του και να ψάξει τον Πρίγκιπα στον πλανήτη του. Θα καταλήξει τελικά σε ένα μέρος καταθλιπτικό όπου οι ενήλικες σκυμμένοι πηγαίνουν κάθε μέρα στη δουλειά τους. Διοικείται από τον επιχειρηματία, ο οποίος έχει κλείσει όλα τα αστέρια του ουρανού σε μια γυάλα, γιατί αυτά είναι που δίνουν ελπίδα και χαρά στους ανθρώπους. Το κορίτσι βλέπει από μακριά μια σκιά

που μοιάζει πολύ με τη φιγούρα του Πρίγκιπα από τις σελίδες του βιβλίου, πλησιάζοντας διαπιστώνει ότι είναι ο ίδιος ο Πρίγκιπας, ενήλικας όμως πλέον και έχει ξεχάσει τα πάντα από την παιδική του ηλικία και συμπεριφέρεται προγραμματισμένος σαν ένας σωστός ενήλικας. Το κορίτσι προσπαθεί με λόγια από το βιβλίο να θυμίσει στον Πρίγκιπα πώς να σκέφτεται ξανά σαν παιδί, να μην απορροφηθεί από τον κόσμο και τις υποχρεώσεις των ενηλίκων και να ελευθερώσουν τα αστέρια στον ουρανό. Στο μέρος αυτό βρίσκονται και όλοι οι πρωταγωνιστές του βιβλίου δείχνοντας της εξέλιξη τους.

Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν ακόμη περισσότερο βλέποντας την ταινία και δε σταμάτησαν λεπτό να την σχολιάζουν. Μερικά από τα σχόλια τους ήταν τα εξής: «Α, να! Η σελίδα αυτή είναι ίδια με το βιβλίο!», «-Ο ματαιόδοξος είναι αυτός ο αστυνομικός; - Ναι, δεν τον κατάλαβες που βγάζει συνέχεια το καπέλο του και θέλει να τον χειροκροτούν;», «Το κοριτσάκι στενοχωρήθηκε όπως κι εμείς!», «- Μα γιατί πέθανε και ο πιλότος; - Γιατί ήταν πολύ γέρος! - Δε πειράζει βρε κορίτσια! Είναι μαζί με τον Πρίγκιπα στον πλανήτη του τώρα! -Χα! Σας νίκησα όλους γιατί εγώ αυτό το τέλος έδωσα χθες στην άσκηση που κάναμε!». Ακούγοντας τους διαλόγους τους και καταγράφοντας τα σχόλια τους, σαν δασκάλα δε μπορούσα να νιώσω πιο χαρούμενη και περήφανη.

Γενικά, συμπεραίνουμε ότι οι θεωρίες της Λογοτεχνίας στα χέρια των εκπαιδευτικών γίνονται ένα πολύτιμο εργαλείο, κατά τη διάρκεια της Φιλαναγνωσίας στην τάξη, και βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν καινούρια όρια για τον εαυτό τους και να αγαπήσουν περισσότερο τα βιβλία και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΗΡΩΕΣ

3.1 Οι ήρωες σύντροφοι των παιδιών στο σχολείο

Η Σοφία Γαβριηλίδου (2008) στον τόμο *«Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα»* περιγράφει, εξηγεί και αναλύει την σπουδαιότητα των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Ειδικότερα, αναφέρει πως ο λογοτεχνικός χαρακτήρας είναι ο κύριος παράγοντας της λογοτεχνίας που αιχμαλωτίζει την προσοχή του αναγνώστη και να του προκαλέσει μια σειρά συναισθημάτων. Ιδιαίτερη προσοχή χρήζουν οι χαρακτήρες των παιδικών αφηγήσεων, διότι λειτουργούν ως κίνητρο μίμησης ή αποφυγής, ενεργοποιούν τους μηχανισμούς ταύτισης και δημιουργούν δεσμούς με τον αναγνώστη (Γαβριηλίδου, 2008:9). Δεδομένου ότι τα παιδικά βιβλία έχουν σκοπό να γαλουχήσουν με σωστές αξίες τα παιδιά και όχι μόνο να τα ψυχαγωγήσουν, οι χαρακτήρες τους θα πρέπει να είναι δημιουργημένοι πολύ προσεκτικά και να είναι αμέσως διακριτό αν είναι καλοί ή κακοί, και να μη δημιουργούν συγχύσεις στο μυαλό των μικρών μας φίλων.

Οι κλασικοί χαρακτήρες ιδιαίτερα, λόγω της διαχρονικής και διεθνούς απήχησής τους αποτελούν κομβικό σημείο της λογοτεχνίας και της ζωής και για τη σημασία που έχουν για τον πολιτισμό. Αποτελούν σημείο αναφοράς, κώδικα επικοινωνίας και είναι ένα σύνολο συμβόλων, αυτό της αθωότητας της παιδικής ηλικίας, του ιδανικού κόσμου. Οι χαρακτήρες μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της κοινωνίας, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση του πολιτισμού, επικρίνουν πολιτικά συστήματα και εκθέτουν την αδικία και την ανισότητα. Στους κλασικούς ήρωες είναι κωδικοποιημένες συμπεριφορές που συνδέουν διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, πολιτισμικές ομάδες και γενεές (Γαβριηλίδου, 2008:11).

Ένα ακόμη στοιχείο που καθιστά αυθεντικούς τους κλασικούς χαρακτήρες της παιδικής λογοτεχνίας είναι οι εκδηλώσεις της παιδικότητας τους. Ο τρόπος δηλαδή που ερμηνεύουν τον κόσμο τους, οι επιθυμίες τους, τα όνειρά τους. Η ονειροπόληση, ο αυθορμητισμός και η

ελευθερία στον τρόπο αντιμετώπισης καταστάσεων είναι συνθήκες που διακρίνουν ένα παιδί και ταυτόχρονα συνθήκες που καθιστούν ένα αφηγηματικό χαρακτήρα περισσότερο αυθεντικό (Γαβριηλίδου, 2008:204). Οι παιδικόι χαρακτήρες είναι φτιαγμένοι με τέτοιο τρόπο ώστε η αθωότητα να μην συγγέεται με την έλλειψη εξυπνάδας παρά με την έλλειψη εμπειριών. Με το γοητευτικό μίγμα της αθωότητας, της εγρήγορσης, του εγωισμού και του ιδεαλισμού, οι κλασικοί χαρακτήρες μπορούν να δημιουργήσουν κάθε είδους ενδιαφέρουσες ευκαιρίες για ειρωνεία, συμβολισμό, αναγνώριση χαρακτήρων και χιούμορ.

Ο Mills (1996:375-376) αναφέρει ότι οι παιδικές αφηγήσεις είναι μία υπόθεση περίπλοκη και εντυπωσιακή για την τάση που έχουν να κινούνται ανάμεσα στην διασκέδαση και στον διδακτισμό, επειδή ακριβώς ανταποκρίνονται στην ανάγκη των ενηλίκων να κοινωνικοποιήσουν τους νέους σύμφωνα με τις επικρατούσες αξίες και αρχές. Για αυτό το λόγο, συνήθως οι χαρακτήρες των παιδικών βιβλίων κατασκευάζονται και σκιαγραφούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουν καλή επικοινωνία με τους αναγνώστες και να λειτουργούν ως μοντέλα συμπεριφοράς, να διδάσκουν το τι είναι ηθικά σωστό (Γαβριηλίδου, 2008:17-18). Μέσω της λογοτεχνίας, τα παιδιά στο σχολείο μπορούν να μάθουν να είναι πιο ευαίσθητα και ανεκτικά, να υποστηρίζουν τη δικαιοσύνη και απλώς να είναι πιο ανθρώπινα, υγιή και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας. Αυτό μπορεί να συμβεί καθώς οι μαθητές καθοδηγούνται να αναγνωρίσουν και να εξαγάγουν τις αξίες που βρίσκονται ενσωματωμένες στο κείμενο και να τις συσχετίζουν με τις δικές τους εμπειρίες ζωής.

Η Κανατσούλη (2002:103) θεωρεί πως η ερμηνεία και η κατανόηση του εαυτού μας και των άλλων, του κόσμου και των νόμων του είναι διεργασίες που επιτελούνται μέσα και από τις αναγνωστικές εμπειρίες. Η αναγνώριση του εαυτού μας στο πρόσωπο του πρωταγωνιστή παρατηρείται συχνά ως φαινόμενο τόσο στο ανήλικο όσο και στο ενήλικο αναγνωστικό κοινό. Οι λογοτεχνικές ιστορίες φαίνεται ότι προσφέρουν μια προσομοίωση της κοινωνικής εμπειρίας διευρύνοντας έτσι την κατανόηση των παιδιών για τον εαυτό τους και τους άλλους. Με άλλα λόγια επέρχεται η διαδικασία ταύτισης και μίμησης. Μέσα από αυτές δίνεται η δυνατότητα στο παιδί-αναγνώστη να επεξεργαστεί καλύτερα δικά του συναισθήματα, παρόμοια με αυτά που βιώνει ο λογοτεχνικός χαρακτήρας και να κατανοήσει συνεπώς, πλευρές του εαυτού του ή να οργανώσει τη γνώση για τον εαυτό του. Επίσης, μπορεί και να

παρατηρήσει διαφορετικές από τις δικές του αντιδράσεις ή συμπεριφορές σε παρόμοια γεγονότα της ζωής του (Γαβριηλίδου, 2008:20-21).

Ιδιαίτερα ελκυστικοί χαρακτήρες είναι κάποιες φορές ήρωες που εκδηλώνουν την αντίθεση τους σε συμβάσεις και κυρίαρχες αντιλήψεις. Μια αναμενόμενη εκδήλωση της αντισυμβατικότητας τους είναι η άρνησή τους σε οτιδήποτε παραπέμπει στην σχολική τάξη (Γαβριηλίδου, 2008:191). Ο Τζιμ Κνοπφ μπήκε στην καρδιά των μικρών μαθητών και γελούσαν μαζί του κάθε φορά που μάλωνε με την πριγκίπισσα Λι Σι για το θέμα του σχολείου και το γεγονός ότι δεν ήθελε ποτέ να κάνει μπάνιο. Αυτό πιθανά αποδίδεται στο γεγονός ότι αναγνωρίζουν τη γενναιότητα του ήρωα να πάει κόντρα σε κάτι κατεστημένο, ακόμα και αν αυτό είναι οι γονείς, οι σχολικοί κανόνες ή οτιδήποτε άλλο.

Ένα από τα βασικά στοιχεία του λογοτεχνικού χαρακτήρα είναι το όνομά του, το οποίο προσδιορίζει πολλές φορές από οτιδήποτε άλλο τον χαρακτήρα. Συχνά το όνομα του κεντρικού χαρακτήρα διατυπώνεται στον τίτλο του έργου και αποτελεί μαζί με την εικονογράφηση του εξωφύλλου ένα πρώτο στοιχείο αναγνώρισης των χαρακτηριστικών του. Η ονοματοθεσία έχει διάφορες λειτουργίες. Πρωτίστως είναι ο εύκολος τρόπος για να αναγνωρίζουμε τον χαρακτήρα. Έτσι εξυπηρετείται και η λειτουργία της οικονομίας του έργου. Αν ο συγγραφέας περιγράψει τους χαρακτήρες και τους δώσει το όνομα, έπειτα και η μόνη αναφορά του ονόματος αρκεί, αφού θα είναι ήδη γνωστά τα γνωρίσματά τους.

Το όνομα, επειδή περιγράφει είτε ένα βασικό εξωτερικό γνώρισμα, είτε μια βασική ιδιότητα της προσωπικότητας του λογοτεχνικού προσώπου, προσδιορίζει και την υπόστασή του (Γαβριηλίδου, 2008:145-146). Τα ονόματα των λογοτεχνικών χαρακτήρων μπορούν να περιγραφούν καλύτερα ως στοιχεία που ξεδιπλώνονται. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα κολλάζ πολλαπλών εννοιών και λειτουργιών σχετικών με διάφορα επίπεδα του κειμένου και έτσι φθάνουν πέρα από τις λειτουργίες που γενικά αποδίδονται σε προσωπικά ονόματα. Με άλλα λόγια, τα προσωπικά ονόματα στη λογοτεχνία εμπλέκονται στο αφηγηματικό πλαίσιο το οποίο μπορούν να επινοήσουν.

Ο Έντε από τις πρώτες σελίδες του έργου περιγράφει τους χαρακτήρες του έργου του. Τα ονόματά τους περιγράφουν και την ιδιότητα τους και αυτό τους καθορίζει. Αναφέρει τον Τζιμ Κνοπφ που του δόθηκε αυτό το όνομα, γιατί όταν ήταν μικρός πάντα έσκιζε το παντελόνι του σε ένα συγκεκριμένο σημείο και η μητέρα του έραψε εκεί ένα μεγάλο κουμπί. Έτσι από το χαρακτηριστικό κουμπί πήρε και το όνομα του (Κνοπφ στα γερμανικά σημαίνει κουμπί). Ο μηχανοδηγός Λουκάς λέγεται έτσι επειδή είναι ένας οδηγός μηχανής. Ο βασιλιάς της Καλοχώρας είναι ο Αλφόνσος ο δώδεκα-παρά- τέταρτος, γιατί είχε γεννηθεί στις δώδεκα πάρα τέταρτο ακριβώς και κάθε φορά έκανε τις ανακοινώσεις τους στους υπηκόους του αυτή την ώρα. Το όνομα της κυρίας Πώως είναι το παρατσούκλι ενός από τους προγόνους της που δεν άκουγε καλά και κάθε φορά που του μιλούσαν ρωτούσε «πώως;» (Έντε, 1984:12-15).

Το χαρακτηριστικό της ονοματολογίας του Έντε το συναντούμε και στο βιβλίο του «*Το μαγικό φίλτρο*». Εκεί υπάρχει ο μάγος μυστικοσύμβουλος Βελζεβούλης Παλαβόπουλος (Έντε, 2016:9), ο απεσταλμένος από την κόλαση, κύριος Σκουλήκου (Έντε, 2016:15) και η Τυράνια Βάμπερλ (Έντε, 2016:39), η γριά-θεία του πρώτου. Τα ονόματα αυτά επιλέχθηκαν εσκεμμένα από τον Έντε για να δείξει πόσο μοχθηροί, κάκιστοι και σατανικοί είναι οι συγκεκριμένοι ήρωες. Εξυμνεί τόσο πολύ την κακιά τους πλευρά που φτάνουν σε σημείο να γίνουν καρικατούρες του κακού.

Ο Μικρός Πρίγκιπας διαφέρει από τα άλλα παιδιά της λογοτεχνίας. Δεν έχει ούτε όνομα μήτε επίθετο. Δεν είναι παιδί που έχει κάνει καμία ηρωική πράξη ούτε έφερε σε πέρας κάποιο επικίνδυνο έργο. Απλά με την οπτική του μικρού παιδιού που έχει αφηγείται όσα παρατηρεί γυρνώντας από πλανήτη σε πλανήτη. Στο Μικρό Πρίγκιπα τίθεται το ζήτημα της διαφορετικής οπτικής μεταξύ των δύο διαφορετικών ηλικιακά ομάδων και την αδυναμία των ενήλικων να κατανοήσουν τον κόσμο των παιδιών και αυτό είναι που τον κάνει αγαπητό και διαχρονικό (Γαβριηλίδου, 2008:209).

3.2 Η εφαρμογή της θεωρίας

Συχνά το παιδί δε μπορεί να διακρίνει εύκολα ότι ο ήρωας του είναι φανταστικό πρόσωπο και πολλές φορές τον σκέφτεται σαν να είναι κάποιος πραγματικός φίλος του, παρόλο που υπάρχει μόνο στο χαρτί (Γαβριηλίδου, 2008:21). Αυτό είναι σχετικά φυσική συνέπεια, καθώς με την ανάγνωση περνάμε χρόνο με τους λογοτεχνικούς ήρωες, γελάμε μαζί τους, ανησυχούμε για τις περιπέτειές τους, στεναχωριόμαστε όταν στενοχωριούνται. Κανείς άλλος δεν τους ξέρει όπως εμείς.

Σύμφωνα με τη Norman (2015), υπάρχει επιστημονική εξήγηση για αυτό. Σε νευροβιολογικό επίπεδο, η εμπειρία μας ως προς την κατανάλωση μυθοπλασίας είναι στην πραγματικότητα πολύ ρεαλιστική. Όταν διαβάζουμε για παράδειγμα για τη μυρωδιά του καφέ, το κέντρο όσφρησης του εγκεφάλου ενεργοποιείται. Δεν μπορούμε να μυρίσουμε πραγματικά, αλλά είμαστε εξοικειωμένοι με τη μυρωδιά του καφέ και μπορούμε να το φτιάξουμε. Ειδικά εάν η γλώσσα είναι πλούσια και μας βοηθά να αναδημιουργήσουμε την εμπειρία. Οι μεταφορές είναι χρήσιμες για να μας δώσουν μια ζωντανή, πολυαισθητηριακή εμπειρία όταν διαβάζουμε, συμβάλλει στη βίωση του συναισθήματος, με βάση τις δικές μας εσωτερικές εμπειρίες. Κι ας μην είναι πραγματικοί οι χαρακτήρες, η εξοικείωση μαζί τους, τους καθιστά πολύ συναισθηματικά ισχυρούς. Ο αναγνώστης λοιπόν, βιώνει σε βιοχημικό επίπεδο ένα είδος συναισθηματικής αλήθειας.

Έτσι λοιπόν, εκμεταλλευόμενη αυτή την παράμετρο αποφάσισα να προσφέρω στους μαθητές έναν φίλο που θα τους ακολουθούσε στα περισσότερα μαθήματα με διάφορους τρόπους για να τους προσελκύσω το ενδιαφέρον με παιγνιώδη τρόπο ακόμα και σε κάποια μαθήματα που θεωρούσαν είτε δύσκολα είτε ανιαρά.

Ο Μικρός Πρίγκιπας συνόδευε τα παιδιά στο μάθημα της Ιστορίας ταξιδεύοντας κάθε φορά στο αγαπημένο μάθημα του παιδιού. Στη μέση της χρονιάς, καθώς τα παιδιά είχαν διαβάσει τις περιπέτειες του Μικρού Πρίγκιπα ζωγράφισαν τη φιγούρα του. Κατόπιν τους ζητήθηκε να τον τοποθετήσουν πάνω από το αγαπημένο τους κεφάλαιο στο μάθημα της Ιστορίας. Στον

τοίχο της τάξης βρισκόταν κολλημένο το πλάνο κάθε μαθήματος σχηματίζοντας έτσι την ιστορική γραμμή από τα γεωμετρικά χρόνια μέχρι την ελληνιστική εποχή. Παρατηρήθηκε ότι πολλά παιδιά κατά τη διάρκεια της χρονιάς άλλαξαν από μόνα τους τον ήρωα τους κάθε φορά που ένα μάθημα τους άρεσε περισσότερο. Όταν συνέβαινε αυτό τα παιδιά ένιωθαν την ανάγκη να εξηγήσουν για ποιο λόγο άλλαξαν τη θέση ή αντίστοιχα γιατί δεν άλλαξαν.

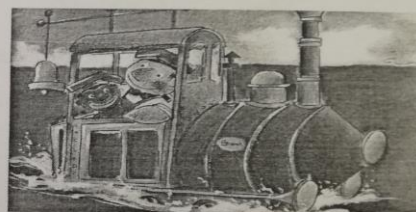
Η δραστηριότητα αυτή αποσκοπούσε στην εκδήλωση των συναισθημάτων των παιδιών και γενικά να είναι σε θέση να ανακοινώνουν τις σκέψεις τους, τις επιθυμίες τους και τις προσωπικές εμπειρίες του, που είναι άλλωστε κι ένας από τους διδακτικούς στόχους που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τον προφορικό λόγο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ,2003:15). Ο Μικρός Πρίγκιπας έγινε έτσι ο διάυλος και πολύτιμος αρωγός επικοινωνίας. Υπό κανονικές συνθήκες διδασκαλίας, αυτό δε θα γινόταν ποτέ.

Η Morag Styles (1994:38) επισημαίνει, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρουν τρόπους να κάνουν την αφήγηση ενδιαφέρουσα στα παιδιά και όχι να στηρίζονται στο γεγονός ότι επειδή είναι κλασικό θα είναι παράλληλα αρεστό και στους μαθητές. Ο δάσκαλος δε θα πρέπει δηλαδή να αρκείται στους χαρακτηρισμούς των βιβλίων ως «καλά» και «κλασικά», αλλά να βρει τον τρόπο ώστε οι αφηγήσεις αυτές και οι ήρωες τους να ζωντανεύουν μέσα στην τάξη. Αυτός ο συλλογισμός βρίσκει σύμφωνη και την Φρυδάκη (2003:68), η οποία τονίζει ότι η επιμονή των εκπαιδευτικών σε πιο παραδοσιακούς τρόπους διαχείρισης του μαθήματος μεγαλώνει το χάσμα ανάμεσα στη σχολική και την ιδιωτική εμπειρία από τη λογοτεχνία. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να επιβάλλουν στα παιδιά το να τους αρέσουν τα κλασικά έργα και να ψυχαγωγούνται από αυτά, πρέπει με δημιουργικότητα και με νέους τρόπους διδασκαλίας να το επιτύχουν αυτό.

Επιπλέον, ο Μικρός Πρίγκιπας εμφανιζόταν μαζί με την παρέα του τακτικά και στα προβλήματα των μαθηματικών δίνοντας μια ευχάριστη νότα στην άσκηση. Οι μαθητές χρωμάτιζαν πολλές φορές και την εικόνα του, ενώ κάτι αντίστοιχο δεν είχε παρατηρηθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή σε άλλες εικόνες -ζωγραφιές των φυλλαδίων τους. Αυτό ήταν μία ένδειξη ότι οι μαθητές έδιναν περισσότερη βαρύτητα στο πρόβλημα και αφιέρωναν περισσότερο χρόνο σε αυτό.

β) Η ατμομηχανή Έμα του μηχανοδηγού Λουκά άδεια ζυγίζει 1,4 τόνους. Αν μεταφέρει 100 κιβώτια που το καθένα ζυγίζει 48 κιλά, να βρείτε το μεικτό βάρος της Έμας. (Με πινακάκι)

Λύση



Απάντηση: _____

γ) Η κυρία Πωως μάζεψε από το κτήμα της 1 τ. και 348 κ. πορτοκάλια. Πούλησε την πρώτη μέρα στην αγορά 536 κ. και τη δεύτερη πούλησε 427 κ. Πόσα κιλά πορτοκάλια της έμειναν απούλητα; (Με πινακάκι)

Λύση:



Απάντηση:

δ) Η Λίλι αγόρασε ένα παντελόνι που έκανε 26,8€ και ένα βιβλίο που έκανε 13,25€. Πόσα ρέστα πήρε αν έδωσε 50€;

Εκτιμώ

Υπολογίζω με ακρίβεια



Απάντηση: _____

Καλή επιτυχία!!!!



Εικόνα 1. Οι ήρωες των αφηγήσεων συντροφεύουν τους μαθητές στα Μαθηματικά

Τέλος, όλοι οι ήρωες των αφηγήσεων συναντήθηκαν και έγιναν φίλοι και βοηθοί των μαθητών στο δύσκολο ταξίδι τους στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος και συγκεκριμένα στην πρώτη ενότητα της «Ελλάδα -Η χώρα μας». Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών οι μαθητές σε αυτή την ενότητα θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να ονομάζουν και να εντοπίζουν στον χάρτη τα γεωγραφικά διαμερίσματα

της Ελλάδας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι, 2003:29). Επίσης, θα πρέπει να εντοπίζουν στο χάρτη τα βασικά γεωγραφικά χαρακτηριστικά των διαμερισμάτων, να ξεχωρίζουν ποια από αυτά ανήκουν στην ηπειρωτική και ποια στην νησιωτική Ελλάδα, να διαπιστώσουν ότι τα γεωγραφικά διαμερίσματα χωρίζονται σε νομούς και να αναγνωρίζουν τους νομούς του γεωγραφικού διαμερίσματος στο οποίο ζουν (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι, 2003:30-32). Τέλος, οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί να μελετούν και να αναγνωρίζουν τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά (βουνά, πεδιάδες, ποτάμια, λίμνες, κόλποι, ακρωτήρια κ.λπ.) του γεωγραφικού διαμερίσματος τους αλλά και άλλων διαμερισμάτων που έχουν επισκεφθεί (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι, 2003:33).

Όπως διαπιστώνεται η πληθώρα των νέων πληροφοριών και εννοιών είναι άφθονη κάτι που καθιστά δύσκολη την κατανόηση τους από τους μαθητές και ειδικότερα αυτούς που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής βοήθειας και παρέμβασης. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μια νευρολογική διαταραχή η οποία πλήττει μία ή και περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή την χρήση της γλώσσας, προφορική ή γραπτή, και μπορεί να εκδηλωθεί σαν αδυναμία του παιδιού στο να ακούει, να σκέφτεται, να μιλάει, να γράφει, να προφέρει τις λέξεις, ή να εκτελεί μαθηματικούς υπολογισμούς. Επομένως για την πρόσληψη καινούριων γνώσεων θα πρέπει να χρησιμοποιούνται μη παραδοσιακοί, διασκεδαστικοί τρόποι. Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέχθηκε ο τρόπος του επιτραπέζιου παιχνιδιού.

Ο Huizinga στο έργο του «*Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*» αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι κάτι παραπάνω από ένα φυσιολογικό φαινόμενο, επιτελεί μια σημαντική λειτουργία της ζωής, μια πανανθρώπινη ανάγκη για έκφραση. Με το παιχνίδι ο άνθρωπος και ακόμη περισσότερο το παιδί νιώθει να χαλαρώνει, να εκτονώνεται, να ασκείται σε διάφορες δράσεις, να αποφορτίζεται από την ένταση και την ενέργεια και να ασκείται στην αυτοσυγκράτηση διάφορων εσωτερικών παρορμήσεων (Huizinga,1989:11-25). Άλλωστε το τονίζει και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού στο άρθρο 31, παράγραφο 1 : «*Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν στο παιδί το δικαίωμα στην ανάπαυση και στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, στην ενασχόληση με ψυχαγωγικά παιχνίδια και δραστηριότητες που είναι*

κατάλληλες για την ηλικία του και στην ελεύθερη συμμετοχή στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή.»

Ακόμη, ο Erikson (1990:234) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι μπορεί να έχει και θεραπευτικό χαρακτήρα καθώς την ώρα του παιχνιδιού τα παιδιά αφήνουν τον εαυτό τους να εκφραστεί ελεύθερα και να αποκαλύψουν σκέψεις τους που σε άλλη στιγμή σε θα τις έλεγαν. Στο παιχνίδι, επίσης τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατακτούν ιδέες και να ολοκληρώνουν με επιτυχία πράξεις δυσκολότερες από όσο θα τους ήταν εφικτό σε καταστάσεις εκτός παιχνιδιού. Στο παιχνίδι δηλαδή αυξάνουν τις απαιτήσεις από τον εαυτό τους. Η Στανιού (2016:27) διαπιστώνει πως το παιχνίδι παίζει κύριο ρόλο σε έργα αρκετών συγγραφέων, διότι οι συγγραφείς που απευθύνονται σε παιδιά επιδιώκουν να δημιουργήσουν σε αυτά προϋποθέσεις που θα τα οδηγήσουν στη λύση καταστάσεων μέσα από την οπτική της ελπίδας, της χαράς και της αισιοδοξίας. Συγκεκριμένα οι χαρακτήρες που περιγράφουν παιδιά, μέσα σε λογοτεχνικά έργα, αισθάνονται χαρούμενοι και ευτυχισμένοι όταν παίζουν μόνοι τους, είτε με άλλα παιδιά, είτε με ενήλικες.

Ο Έντε, όντας ο ίδιος ένα μεγάλο παιδί δε θα μπορούσε να παραλείψει από το έργο του μια παρόμοια εικόνα. Έτσι, βλέπουμε τον Τζιμ και τον Λουκά να παίζουν επιτραπέζια καθώς βρίσκονται μέσα στην Έμα και ταξιδεύουν στη θάλασσα: *«Ολόκληρη τη μέρα λέγανε ο ένας στον άλλον ιστορίες, σφύριζαν τραγουδάκια ή παίζανε το “Μη θυμώνεις, άνθρωπε.” Ο Λουκάς είχε την πρόνοια να πάρει μαζί του ένα κουτί με επιτραπέζια παιχνίδια..»* (Έντε, 1984:40).

Το παιχνίδι που φτιάξαμε με τα παιδιά το ονομάσαμε *«Ταξίδια στην Ελλάδα με τους αγαπημένους μου ήρωες»* και παίζεται μέχρι έξι άτομα. Η έμπνευση ήρθε από το παιχνίδι *«Περιπλάνηση στην Ελλάδα και στον κόσμο»* που κυκλοφορεί σε γνωστά καταστήματα παιχνιδιών. Στο παιχνίδι δημιουργήσαμε κάρτες με εννιά διαφορετικούς ήρωες που ο κάθε ένας αντιπροσώπευε ένα γεωγραφικό διαμέρισμα της Ελλάδας. Οι ήρωες ήταν:

- ο Μικρός Πρίγκιπας για το γεωγραφικό διαμέρισμα της Θράκης,
- ο Τζιμ για το γεωγραφικό διαμέρισμα της Μακεδονίας,
- ο Λουκάς για το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ηπείρου,
- ο Πιλότος για το γεωγραφικό διαμέρισμα της Θεσσαλίας,

- η αλεπού για το γεωγραφικό διαμέρισμα της Στερεάς Ελλάδας,
- η Λι Σι για το γεωγραφικό διαμέρισμα της Πελοποννήσου,
- ο Πι Πα Πο για το γεωγραφικό διαμέρισμα του Ιονίου Πελάγους,
- το «Άγριο 13» για το γεωγραφικό διαμέρισμα της Κρήτης
- ο ψευτογίγαντας Τουρ Τουρ για το γεωγραφικό διαμέρισμα των Νησιών του Αιγαίου Πελάγους.

Ακόμη, για κάθε ήρωα κατασκευάσαμε έξι κάρτες που του αντιστοιχούσαν και από πίσω αναγραφόταν πέντε πόλεις του κάθε γεωγραφικού διαμερίσματος. Οι μαθητές έπρεπε να διαλέξουν μία κάρτα από κάθε ήρωα- διαμέρισμα και έπρεπε με τη βοήθεια του ζαριού να μετακινήσουν το πιόνι τους πάνω στο χάρτη της Ελλάδας ώστε να οργανώσουν σωστά το ταξίδι τους και να επισκεφτούν όλες τις πόλεις που είχαν στην κατοχή τους. Τον χάρτη της Ελλάδας τον δανειστήκαμε από το παιχνίδι που αναφέραμε προηγουμένως.

Το παιχνίδι είχε μεγάλη απήχηση στους μαθητές. Το έπαιζαν σε κάθε ευκαιρία που τους δινόταν, ιδιαίτερα τις μέρες που ο κρύος καιρός δεν ευνοούσε το διάλειμμα στην αυλή. Οι πιο αδύναμοι μαθητές ήταν στην αρχή διστακτικοί με το παιχνίδι και δεν ήθελαν αμέσως να το παίζουν οι ίδιοι και αρκούνταν στο να παρακολουθούν τους υπόλοιπους. Στη συνέχεια, διαπίστωσα πως άρχισαν να παίζουν και αυτοί και το απολάμβαναν εξίσου. Με αυτό τον τρόπο μπόρεσαν να κατακτήσουν αρκετά τη γεωγραφική θέση των διαμερισμάτων ακόμα και μερικών πόλεων. Οι διδακτικοί στόχοι που απαιτούνταν κατακτήθηκαν ως επί των πλείστων σε ικανοποιητικό βαθμό. Το σίγουρο πάντως ήταν ότι απόλαυσαν την μάθηση εν αγνοία τους και χωρίς να έχουν το άγχος της βαθμολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ

4.1 Η Θεωρία

Ο Peter Hunt, στο βιβλίο του «*Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*», διαχωρίζει τα παιδικά βιβλία σε δύο κατηγορίες: στα εικονοβιβλία (picture books) και τα βιβλία με εικόνες (illustrated books). Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός, ότι οι εικόνες δεν ακολουθούν πάντα πιστά τον κειμενικό λόγο, ενώ στο βιβλίο με εικόνες, η εικονογράφιση επεξηγεί ή ενισχύει την αφήγηση (Hunt, 1991:235-252). Τα υπό μελέτη έργα ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία, διότι και οι δύο συγγραφείς προσπαθούν με τις εικονογραφήσεις του να εξηγήσουν όσα περιγράφουν με λέξεις.

Ο Μικρός Πρίγκιπας υπήρχε πάντα στα περιθώρια των χειρόγραφων του Εξυπερύ πολύ πριν αποκτήσει ζωή. Για τον συγγραφέα που δεν εμπιστευόταν τις λέξεις, οι εικονογραφήσεις ήταν μία πολύπλοκη μορφή της σύνδεσης με την φαντασία του. Η επεξήγηση του καπέλου φιδιού αντικατοπτρίζει την άποψη του ότι η εμφάνιση όπως και τα λόγια είναι η πηγή κάθε κακού. Μια παιδική ανάμνηση του αφηγητή πυροδοτεί την επιθυμία του να την κάνει πιο αληθινή με το να την ζωγραφίσει πάνω στη σελίδα. Ως εκ τούτου από την αρχή του βιβλίου παρουσιάζει στους αναγνώστες την ζωγραφιά που έκανε όταν ήταν μικρός με έναν βόα να καταπίνει ένα φίδι και την παρεξηγημένη ζωγραφιά που έμοιαζε με καπέλο. Με το να σχεδιάσει και να χρωματίσει τον Μικρό Πρίγκιπα, δημιούργησε μια τέλεια συμβίωση του λογοτεχνικού χαρακτήρα με οπτική εικόνα (Malarte-Feldman, 2006:31-38).

Χιλιάδες άνθρωποι από όλο τον κόσμο, τις φυλές, τα πιστεύω και τις ηλικίες δύνανται να αναγνωρίσουν τον Μικρό Πρίγκιπα από τη μορφή του σχήματος του σώματος του, το χρώμα των ρούχων του, από τα απαλά χρυσά μαλλιά του, τις καλογουλισμένες μπότες του, την κάπα του ή και το μακρύ κίτρινο κασκόλ του, όπως ακριβώς τον δημιούργησε ο Εξυπερύ. Η

δεύτερη πιο γνωστή αναπαράστασή του είναι πιο απλή, λιγότερο βασιλική από την προηγούμενη, με τα χέρια στις τσέπες του, με ένα κόκκινο παπιγιόν στο λαιμό του, να στέκεται πάνω στον πλανήτη του, κοντά σε ένα από τα ηφαίστεια του.

Ο Έντε παρουσιάζει με κάθε λεπτομέρεια στις εικονογραφήσεις του βιβλίου του, τους πρωταγωνιστές της αφήγησης αλλά και όσα γεγονότα συμβαίνουν. Οι εικονογραφήσεις συνοδεύονται τις περισσότερες φορές και με ξεχωριστές από την αφήγηση επεξηγήσεις. Έτσι για παράδειγμα δίπλα από τις δύο φωτογραφίες του Λουκά στην αρχή του βιβλίου, έχουμε τις επεξηγήσεις πως έτσι είναι ο Λουκάς όταν δε δουλεύει και πως έτσι είναι ο Λουκάς όταν πλένεται με το σαπούνι. (Έντε, 1984:11). Με αυτόν τον τρόπο να κάνει τους αναγνώστες να γνωρίσουν καλύτερα τους χαρακτήρες και να εισχωρήσουν πιο βαθιά μέσα στον κόσμο της ιστορίας. Ωστόσο, οι εικονογραφήσεις του βιβλίου είναι ασπρόμαυρες, δίνοντας στους αναγνώστες την ευκαιρία να έχουν μια διαδραστική σχέση με το βιβλίο χρωματίζοντάς το.

Η κατάλληλη και εύστοχη εικονογράφιση γενικά ενισχύει την πρόσληψη του κειμένου, γιατί δημιουργεί ισχυρά βιώματα, τα οποία ευνοούν την καλύτερη κατανόηση όσων διαβάζει το παιδί, παρά το γεγονός ότι στην εικονογράφιση οι πληροφορίες δίνονται ιδιαίτερα συμπυκνωμένες (Ασωνίτης, 2001:20-21). Στην εκπαίδευση μάλιστα η αναγκαιότητα να μνηθεί το παιδί στην ανάγνωση της εικόνας είναι επιτακτική, επειδή η άσκηση στη γραμματική της εικονογράφισης συντελεί ώστε το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες, όπως είναι η παρατηρητικότητα, η φαντασία, η δημιουργική αναπαραγωγή νοημάτων, η επινόηση νέων στοιχείων, η γλωσσική ανέλιξη, από τη στιγμή που καλείται να περιγράψει την εικόνα ή να συνεχίσει τη διήγηση με βάση τα εικονογραφούμενα στοιχεία (Ασωνίτης, 2001:61).

4.2 Η Πράξη και τα αποτελέσματα

Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου, στις 2 Απριλίου, σκεφτήκαμε σαν τάξη να παρουσιάσουμε το βιβλίο με το οποίο ασχοληθήκαμε όλη τη χρονιά και στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Οι ίδιοι οι μαθητές ανέλαβαν την παρουσίαση μόνοι τους και ήταν ενθουσιασμένοι με το όλο εγχείρημα. Αρχικά χωρίστηκαν σε ομάδες και η καθεμιά

από αυτές ανέλαβε να ζωγραφίσει ένα καίριο σημείο της αφήγησης από το κάθε κεφάλαιο του μικρού πρίγκιπα. Στην συνέχεια, έχοντας μπροστά τους τα κεφάλαια, τα έκαναν περίληψη ώστε να γίνει πιο γρήγορη η παρουσίαση τους στους υπόλοιπους μαθητές. (Οι ζωγραφιές τους και οι περιλήψεις τους βρίσκονται στο επίμετρο.) Μερικοί από τους μαθητές είχαν το άγχος της παρουσίασης και της εκφώνησης της μπροστά σε κόσμο, όμως το ξεπέρασαν όταν ανέβηκαν όλοι μαζί πάνω στη σκηνή.

Με αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές κατάφεραν να εντοπίζουν το κύριο θέμα σε κάθε κεφάλαιο της αφήγησης και να συμμετέχουν όλοι στην οργάνωση της. Ακόμα και οι αδύναμοι μαθητές, μπορεί να μην συμμετείχαν ενεργά στην περίληψη, έβαλαν όμως την δική τους πινελιά στην εικονογράφηση της αφήγησης και τους δόθηκε κι ένα μικρό μέρος της περίληψης για παρουσίαση. Γενικά, η αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα σε ομάδες δεν ήταν εύκολη στην αρχή, αλλά μετά από αρκετή εξάσκηση και συζήτηση επιτεύχθηκε σε έναν ικανοποιητικό βαθμό η ομαλή συνεργασία τους, η ευγενική συμπεριφορά προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και η ενεργή συμμετοχή των περισσότερων μελών της.

Αρχικά, οι μαθητές, έκαναν πρόβες μέσα στην τάξη πως θα κάνουν την παρουσίαση, μπροστά στους συμμαθητές τους. Αμέσως προέκυψε το πρόβλημα, ότι μερικοί από τους θεατές- μαθητές δεν έβλεπαν καλά τις ζωγραφιές που παρουσιάζονταν. Η λύση δόθηκε με τη χρήση της νέας τεχνολογίας. Τα παιδιά σκάναραν τις ζωγραφιές τους στο εργαστήριο πληροφορικής και τις συγκέντρωσαν σε ένα αρχείο παρουσίασης, το γνωστό πρόγραμμα του υπολογιστή, power point. Η βοήθεια της καθηγήτριας της πληροφορικής, Ιωάννας Ζήκου, ήταν πολύτιμη, γιατί δίδαξε στα παιδιά τη χρήση του πολυ-μηχανήματος και τη χρήση της ψηφιακής παρουσίασης και για αυτό την ευχαριστούμε θερμά. Γενικά, παρατηρήθηκε ότι η χαρά τους διπλασιάστηκε με την ένταξη του υπολογιστή στη διαδικασία αυτή και με την ενεργό συμμετοχή τους.

Μετά την παρουσίαση τους, η συγκεκριμένη εργασία αναβαθμίστηκε και πήγε ένα βήμα περαιτέρω. Ηχογραφήσαμε με τους μαθητές τα κομμάτια των περιλήψεων που είχαν γράψει και τα ενσωματώσαμε μέσα στην παρουσίαση του Power Point. Έτσι την οπτική αφήγηση σε και σε ακουστική. Αυτή η ιδέα δίνει τη δυνατότητα ακόμα και στα μικρά παιδιά που δε

ξέρουν να διαβάζουν ακόμα καλά και μεγάλα κείμενα, να γνωρίσουν εν συντομία τον Μικρό Πρίγκιπα.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι η χρήση της τεχνολογίας επιβάλλεται στο σημερινό παιδί. Από μικρό εκτίθεται στα ψηφιακά μέσα και στον κόσμο του διαδικτύου αποκλειστικά για την διασκέδαση του και την ψυχαγωγία του. Δυστυχώς, δεν έχει μάθει να αξιοποιεί και τις σημαντικές, χρηστικές δυνατότητες της τεχνολογίας. Το να μάθουν τα παιδιά να χειρίζονται το μηχάνημα του σκάνερ ήταν κάτι που τους άρεσε πολύ καθώς και η μετέπειτα δημιουργία της παρουσίασης τους τράβηξε έντονα το ενδιαφέρον. Σαν μία επιπρόσθετη άσκηση με διδακτικό σκοπό την κατανόηση ολόκληρης της αφήγησης, τα παιδιά κλήθηκαν να βάλουν σε σωστή σειρά τις ζωγραφιές τους μέσα στον ψηφιακή παρουσίαση του κάθε υπολογιστή. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ενεργοποίησε και τους αδύναμους μαθητές, οι οποίοι έκαναν μία διαφοροποίηση της δραστηριότητας. Δυστυχώς το να εισάγουν τις ζωγραφιές τους μέσα στο πρόγραμμα του power point τους φάνηκε λίγο δύσκολο. Οπότε αντί αυτού είχαν όλες τις ζωγραφιές μέσα σε ένα φάκελο κι άλλαξαν τις ονομασίες των αρχείων με αριθμούς, έτσι ώστε να μπουν στη σωστή σειρά. Έπρεπε δηλαδή, απλά να αριθμήσουν τις ζωγραφιές, κάτι το οποίο κατάφεραν με επιτυχία. Το γεγονός ότι κατάφεραν μόνοι τους να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα τους έδωσε μεγάλη ικανοποίηση αλλά θα τολμούσα να πω και ανακούφιση γιατί ένιωσαν ισάξιοι των άλλων καλών μαθητών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε την παρουσία δύο κλασικών συγγραφέων, του Αντουάν Ντε Σαιντ- Εξυπερύ και του Μίχαελ Έντε, στο Δημοτικό Σχολείο και συγκεκριμένα στους μαθητές της Δ' τάξης, αξιοποιώντας τα πολύτιμα εργαλεία που μας προσφέρουν οι λογοτεχνικές θεωρίες.

Ένας από τους στόχους που τέθηκε εξαρχής είναι κατά πόσο μια αφήγηση μπορεί να προσφερθεί ακέραιη στους μαθητές, διέποντας όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος και θέτοντας παράλληλα την πρόκληση να προσφέρει αισθητική τέρψη, ώστε να μην καταντήσει άλλη μία ξερή προσφορά γνώσεων. Οι φιγούρες του Μικρού Πρίγκιπα του Εξυπερύ και του Τζιμ Κνοπφ και του Μηχανοδηγού Λουκά του Έντε ήταν συχνά παρούσες στη διαδικασία της διδασκαλίας των περισσότερων μαθημάτων.

Στο μάθημα της Γλώσσας, οι ήρωες παρακινούσαν τους μαθητές να διαβάσουν κάθε φορά ένα κομμάτι από τις αφηγήσεις τους, να γελάσουν με τις περιπέτειες τους, να αναπτύξουν τον προφορικό τους λόγο αλλά και τον γραπτό. Η αλληγορική μετάβαση του Μικρού Πρίγκιπα στον αστεροειδή του δυσaréστησε τους μαθητές και ήταν η αφορμή για να δώσουν οι ίδιοι ένα διαφορετικό τελείωμα στην αφήγησή του χρησιμοποιώντας από την τυπολογία τέλους τρία διαφορετικά παραδείγματα. Ποτέ άλλοτε μία έκθεση δε τους έδωσε τόσο μεγάλη χαρά. Σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι μαθητές παρουσίασαν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Διευκρινίζουμε ότι τα παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν είναι ενδεικτικά. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τα υπόλοιπα παραδείγματα της τυπολογίας τέλους, ανάλογα με το επίπεδο και την ηλικία των μαθητών. Τα εξαγόμενα αποτελέσματα θα παρουσίαζαν μεγάλο ενδιαφέρον σε κάποια προέκταση της παρούσας εργασίας στο μέλλον. Επομένως καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με την κατάλληλη καθοδήγηση και τημ αρμόζουσα οργάνωση εμπνέει τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξης της φαντασίας στη Γλώσσα.

Η ενεργοποίηση των αδύναμων μαθητών που ήταν κι ένας από τους αρχικούς στόχους, δεν ήταν η προσδοκώμενη. Ένας από αυτούς δε σημείωσε καμία πρόοδο, ούτε φάνηκε να δείχνει κάποιο ενδιαφέρον. Ένας άλλος ξεπέρασε τη μέση σχολική επίδοση του και ενώ άλλοι δύο έδειξαν πραγματικό ενδιαφέρον για τους ήρωες, δεν μπόρεσαν να ξεπεράσουν ωστόσο τα έντονα μαθησιακά τους προβλήματα.

Η διδακτική πράξη έδειξε πως το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να εισχωρήσει μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθηματικών μέσω των προβλημάτων τους και έτσι να αναζωπυρώσει το ενδιαφέρον των μαθητών για την επίλυσή τους, διότι καλούνται να διευκολύνουν και να βοηθήσουν τους αγαπημένους τους ήρωες.

Ένας ακόμη στόχος κοινωνικού χαρακτήρα, ήταν η απαλοιφή κάποιων ρατσιστικών αντιλήψεων που είχαν αναπτυχθεί στη μικρή αγροτική κοινωνία και επηρέασαν και τους μαθητές στη σχολική τους ζωή, με την εκδήλωση τσακωμών και λεκτικού εκφοβισμού προς συγκεκριμένους μαθητές διαφορετικής καταγωγής. Η επιλογή ενός έγχρωμου αγοριού, σαν τον Τζιμ, και ενός εξωγήινου επισκέπτη σαν τον Μικρό Πρίγκιπα, φάνηκε κατάλληλη για την εξοικείωση των μαθητών με το αλλότριο, το διαφορετικό. Στην τάξη μέσα, η πρώτη επαφή του Τζιμ με τους μαθητές επιβεβαίωσε τις αρχικές υποψίες. Ένας από τους μαθητές βλέποντας το γράμμα του Τζιμ προς την κ. Πωώς και τη ζωγραφιά που απεικονίζεται ο Τζιμ να τη φιλά (Εντε, 1984:35), έκανε ένα μορφασμό αηδίας. Ωστόσο μετά από τη συνεχόμενη ανάγνωση της αφήγησης του Τζιμ, ο μαθητής αυτός εξοικειώθηκε με την εικόνα του έγχρωμου αγοριού και συνειδητοποίησε τους λόγους που αναγκάζουν κάποιον, σαν τον Πρίγκιπα, να φύγει από την πατρίδα του. Αργότερα όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν μία από τις αγαπημένες τους σκηνές ο συγκεκριμένος μαθητής δεν έδειξε καμία ενόχληση να ζωγραφίσει τον Τζιμ σαν ένα έγχρωμο αγόρι και το πιο σημαντικό από όλα είναι ότι τα αρχικά του κακόβουλα σχόλια και οι ενοχλήσεις του προς τα άλλα παιδιά μειώθηκαν αισθητά.

Ο Μικρός Πρίγκιπας εισχώρησε και στο μάθημα των εικαστικών με τις δημιουργίες των μαθητών να διηγούνται την ιστορία του. Ευχάριστα και απροσδόκητα οι εικαστικές δημιουργίες τους μεταφέρθηκαν και στο μάθημα της πληροφορικής με την παρουσίαση τους

και στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου. Ένα προβληματισμό που θα ήθελα να προσθέσω εδώ είναι ότι δεν μπόρεσε να γίνει κάτι αντίστοιχο και για την αφήγηση του Τζιμ Κνοπφ, λόγω του περιορισμένου χρόνου του σχολικού προγράμματος.

Σαφώς η διδακτική αυτή εφαρμογή αν μπορούσε να πραγματοποιηθεί και δεύτερη χρονιά, η οργάνωση της θα ήταν καλύτερη και ίσως να μπορούσε να ολοκληρωθεί και η ανάγνωση της αφήγησης του Τζιμ με το «Άγριο 13», του δεύτερου τόμου δηλαδή της περιπέτειας του. Δυστυχώς όμως εργαζόμενη ως αναπληρώτρια δεν έχω το προνόμιο να βρίσκομαι στην ίδια σχολική μονάδα κάθε χρονιά και έτσι χάνεται η ευκαιρία για την διεξαγωγή μιας πιο προγραμματισμένης και πιο οργανωμένης εφαρμογής. Συνεχίζοντας, ένα ακόμη μειονέκτημα που πρέπει να σημειωθεί είναι, ότι οι δύο αυτές αφηγήσεις δε μπόρεσαν να συνδεθούν με το μάθημα των Θρησκευτικών και της Μουσικής.

Αξίζει να αναφερθεί ότι με την πάροδο της χρονιάς αυξήθηκε και το ενδιαφέρον αρκετών μαθητών για τα λογοτεχνικά βιβλία. Πρώτον, αρκετοί από τους μαθητές, τουλάχιστον πέντε, αγόρασαν το βιβλίο του Μικρού Πρίγκιπα και μπορούσαν να κάνουν μόνοι τους την ανάγνωση του, στο σπίτι, χωρίς τις φωτοτυπίες της ηλεκτρονικής έκδοσης που δινόταν στους υπόλοιπους μαθητές. Οι ίδιοι μαθητές, μου παραπονέθηκαν ότι αγοράζοντας τον Μικρό Πρίγκιπα έψαξαν και για τα βιβλία του Τζιμ Κνοπφ, αλλά δε μπόρεσαν να τα βρουν για αγορά καθώς είναι καταργημένες εκδόσεις από τους εκδοτικούς οίκους.

Δεύτερον, δημιουργήθηκε μέσα στην τάξη από την προηγούμενη χρονιά μία μικρή δανειστική βιβλιοθήκη από τα ίδια τα παιδιά και με τις δικές τους προτιμήσεις. Τα βιβλία, δηλαδή, που υπήρχαν στη βιβλιοθήκη της τάξης αποτελούσαν τα αγαπημένα βιβλία των μαθητών που τα είχαν φέρει από το σπίτι τους. Το ενδιαφέρον των μαθητών αυξήθηκε για την ανάγνωση αλλά και τον δανεισμό τους από το μεγάλο ποσοστό συμμετοχής που παρατηρήθηκε. Ένας από τους λόγους που μπορεί να συνέβη αυτό είναι διότι τα βιβλία είναι εκτεθειμένα συνέχεια σε κοινή θέα, σε καθημερινή βάση κι όχι σε κλειστά ντουλάπια κάποιας ξεχασμένης βιβλιοθήκης.

Διαβάζοντας κάποια από τα άρθρα της Ζερβού το μάτι μου έπεσε σε μια πρόταση που έλεγε ότι ένας εκπαιδευτικός θα μπορούσε να έχει μαζί του κάθε φορά το βιβλίο από το οποίο έχει παρθεί το υπό διδασκαλία απόσπασμα, να το φέρνει μέσα στην αίθουσα κρατώντας το επιδεικτικά και να προσπαθούν στη συνέχεια οι μαθητές να το εντάξουν στο ολόκληρο έργο ή να διαβάσουν ένα ακόμη απόσπασμα που επιθυμούν. (Ζερβού,1999:24-25).Έχοντας αυτό στο μυαλό μου κάθε φορά, που μου το επέτρεπε βέβαια η ύπαρξη συγκεκριμένων βιβλίων στη σχολική βιβλιοθήκη, έφερνα μέσα στην τάξη, όχι μόνο το βιβλίο από το οποίο είχε παρθεί το απόσπασμα αλλά και όσα άλλα βιβλία είχε γράψει ο ίδιος ο συγγραφέας. Διαπίστωσα πως αυτή η πράξη εξέπληττε τους μαθητές, γιατί το παιδικό μυαλό τους δε μπορούσε να συλλάβει την πληθώρα των βιβλίων που μπορεί να γράψει ένας συγγραφέας, όπως ο Jules Verne, η Άλκη Ζέη, ο Μενέλαος Λουντέμης, η Λότη Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου. Αναφέρω επίτηδες τους συγκεκριμένους συγγραφείς, διότι οι μαθητές τα δικά τους κείμενα διδάχθηκαν και τα δικά τους πολλά βιβλία έφερα μέσα στην τάξη. Το αποτέλεσμα απρόσμενα, με χαροποίησε και προσωπικά, διότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών ήθελε να δανειστεί κάποια από αυτά. Πιστεύω ότι αυτή η άμεση και χειροπιαστή επαφή τους με τα βιβλία και όντας συνεπαρμένοι ακόμη από την αρχική διήγηση του αποσπάσματος του σχολικού εγχειριδίου τους οδήγησε στην επιλογή τους αυτή. Λειτουργώντας κατά αυτό τον τρόπο ο δευτερεύων ρόλος της Λογοτεχνίας εκδιωκόταν και ο περιφερειακός της ρόλος ανακατασκευαζόταν και αναβαθμιζόταν σε κύριο, πρωταρχικό. Κάθε φορά που κάποιος από τους μαθητές μου, δανειζόταν ένα βιβλίο ήταν μια μικρή νίκη υπέρ της φαντασίας, της γνώσης, της καταπολέμησης της αμάθειας. Υποθέτουμε λοιπόν, ότι συμβάλλαμε έστω και ελάχιστα στην καλλιέργεια της φιλοκαλίας και της πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών.

Σίγουρα, οι προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε αυτή εδώ την εργασία δεν είναι απόλυτες και αποτελούν ένα μικρό λιθαράκι στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εντάξουν την Λογοτεχνία και τις θεωρίες της στην εκπαιδευτική τους διδασκαλία. Η εργασία τους προσφέρει τα μέσα για να οργανώσουν το μάθημα τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρακινήσουν τους μαθητές για μεγαλύτερη συμμετοχή στα σχολικά μαθήματα, να έρθουν πιο κοντά σε αυτούς ακούγοντας τις ιδέες και τις ανησυχίες τους μέσω των λογοτεχνικών ηρώων και να λύσουν όσο καλύτερα γίνεται διάφορα κοινωνικά ζητήματα που προκύπτουν συχνά στη σχολική τάξη. Η συγκεκριμένη παρέμβαση αφορούσε στην αποδόμηση

ρατσιστικής συμπεριφοράς. Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία της Παιδικής Λογοτεχνίας υπάρχει πληθώρα αφηγήσεων που μπορεί να αξιοποιηθεί για αντιμετώπιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Αν υπήρχε η χρονική δυνατότητα, όπως προαναφέραμε παραπάνω θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να επεκταθεί η συγκεκριμένη εργασία και στις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, προκειμένου να ισχυροποιηθούν και να γενικευτούν τα καταληκτικά συμπεράσματα. Μπορεί η διδασκαλία της Λογοτεχνίας να βοηθήσει τους αδύναμους μαθητές μεγαλύτερων ή μικρότερων τάξεων; Μπορεί η αλληλεπίδραση των μαθητών με τις λογοτεχνικές αφηγήσεις να εξαλείψει αποκλίνουσες συμπεριφορές και να εξομαλύνει ή ακόμα και να επιλύσει δυσάρεστα κοινωνικά φαινόμενα της σχολικής ζωής.

Ένα άλλο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η άποψη των εκπαιδευτικών που πραγματοποίησαν ανάλογες διδακτικές προσεγγίσεις στις τάξεις τους. Ποιες δυσκολίες κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, ή πώς οργάνωσαν το μάθημα τους; Σίγουρα τα συμπεράσματα τους θα οδηγούσαν σε ευκαιρίες διαλόγου, ανταλλαγής ιδεών με απώτερο σκοπό τη συνεχή βελτίωση της προσφοράς της Λογοτεχνίας στις σχολικές τάξεις.

ΕΠΙΜΕΤΡΟ

Επίμετρο 1

① Ευτυχισμένο: ✓

Η Μόλις πήγε να δαγκώσει το ψίδι του
✓ Μικρού Πρίγκιπα τότε πετάχτηκε ο πιλότος με το
πλοίο και προβόλησε το ψίδι γιατί είδε
στα μάτια του Μικρού Πρίγκιπα ότι το
είχε μετανιώσει ποτέ. Τότε αφού το σκέφτηκε
πήγε κοντά του και τον ρώτησε αν θέλει να
τον πάρει μαζί του. Όμως ο Μικρός Πρίγκιπας
τον είπε ότι θέλει λίγο χρόνο για να το σκεφτεί.
Τότε ο πιλότος τον είπε ότι πάει να βάλει
μπροστά το αεροπλάνο μέχρι να το σκεφτεί.
Ο πιλότος έβαλε μπροστά το αεροπλάνο
και εκείνη την ώρα που ήταν έτοιμος για να
φύγει πετάχτηκε ο Μικρός Πρίγκιπας και τον
είπε ότι θέλει να πάει μαζί του στη γη
για να περάσουνε απίστευτες στιγμές
να πηγαίνουν βόρτας να μάθει ο πιλότος
στον Μικρό Πρίγκιπα πως πιωτάει το
αεροπλάνο και έτσι ζήσαν αυτή καλά
και σεις καλύτερα. ✓ /

σελ 54.

ταχισμένο.

Όταν ετοιμαζόταν το υψί να τον δαγκώσει
ξαφνικά εμφανίστηκε το μικρό και πολυαυτάριθμο
του αρνάκι κρατώντας το φριαντάκι του
μικρού προίκτη. Ο μικρός προίκτης φώναξε
Μη! Μη! με δαγκώσεις δεν θέλω σε παρακαλώ
αλλά το υψί δεν σταμάτησε, τότε ο μικρός
προίκτης το έστρωσε και ο υψίος το τρώει
και έτσι ο μικρός προίκτης ξαναέβριξε στην
αγκαλιά του το μικρό του προβάκι ~~4~~ από την στιγμή
που εμφανίστηκε το υψί βόσκει του το λήπος της του
και πήγαν σε ένα μέρος όπου είχε κοντά του
βάδινα για να μπορούν να κοιούν ανάλα μπόνι
και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα. ~~Αυτός~~
~~ξέχασε να πει~~ ~~είναι~~ ένα βραχιόνικο πηξε
το προβάκι του και το φριαντάκι του
μικρού προίκτη. εκεί που βρίσκεται δαγκώσε
ση! ...

Επίμετρο 3

1) Ο μικρός πριγκίπας όσο ήταν στην
 έρημο πιο πολύ είχε κλονίσει ο
 μικρός πριγκίπας με το χιόνι το χιόνι
 να δαγκώσει τον μικρό πριγκίπα
 ήρε εκείνη την στιγμή που το
 χιόνι θα δαγκώσει τον μικρό πριγκίπα
 αλλά τότε το χιόνι αμύθησε τον μικρό
 πριγκίπα γιατί θα πέθαινε. Τότε ο μικρός
 πριγκίπας απορήθηκε γιατί δεν τον
 δαγκωσε το χιόνι, τον ρώτησε γιατί
 δεν με δαγκώσες; Τότε το χιόνι κλάμψε
 άρσε δαγκώσω θα πέθαινε εκείνη
 τη στιγμή ο μικρός πριγκίπας με το
 χιόνι αγκυλιώστηκαν και έγιναν χιόνι.

Επίμετρο 4

Ευτυχισμένο: Ο μικρός πριγκίπας μίλησε
 με τον πιλότο κ' πήγε να συνα-
 νησει το χιόνι. Ο μικρός πριγκίπας
 πριγκίπας παρακάλεσε το χιόνι να τον
 βοηθήσει να βρει το λουλούδι του.
 Το χιόνι τον βοήθησε και το
 βρήκαν πάνω σε ένα αστερί.
 Και ο μικρός πριγκίπας ήταν χαρού-
 μενος γιατί... ήταν χαρούμενος
 γιατί του είχε δώσει το λου-
 λούδι και έκανε πολύ καιρό να το βρει.
 * Τον μετάνιωσαν πώς πάντως
 που τα είχε δώσει με σκέψη

Επίμετρο 6α

Εκεί που είδε μια κίτρινη δαίμονα κοντά στον αβραάμ του. Είδε ένα χλωμό, μικρό και αβραάμ φώναζε να χενίσει στα μαλλιά του με την βούρτσά του όταν τον είδε τον ερωτάει: "τα φωνικά τότε ο Μικρός Πρίγκιπας είχε φινίσει" εναρμόζι με ανοιχτά το στόμα.

- Ποιο όμορφος είναι τα μαλλιά σου είναι σαν χουβαίχι η κόρη σου και τη Βαδάββα που κηδεύει κι εδώ μια κίτρινη φουναίρα στο κίτρινο πως τον δείχνει, δείσι η φουναίρα.

Επίμετρο 6β

- Κι εσύ φίδι είσαι με τα δαχτυλίδια και τα ποσά σου στον αδελφό μου.

- Αύτ σε βλέπω.

- ΝΑΙ!!! (Αύτ παρ)

... το μικρό φίδι τους δείχνει σε και φιλί τους κάνει στα μάτια τους.

Όταν είδε το τραγουδάκι το αγάπησε. Το τραγουδάκι του ήταν όταν είδε την κίτρινη. Αύτ την κίτρινη μικρά φουναίρα φίδι.

Ετσι τ'όνομα
αυτή κίτρινη
και κίτρινη
κίτρινη

Επίμετρο 6β

- Γιατί το δες αυτό, δείσι ο μικρός πρίγκιπας.

- Έβαλε το βράσιον.

- Μου το δίνεις ποδο αυτό αλλά φίδι είσαι για όμορφη και κίτρινη κίτρινη και κίτρινη δείσι ένα φίδι με χουβαί μαλλιά και μια κόρη σου τη Βαδάββα που κηδεύει.

Ο μικρός πρίγκιπας έφαγε κι αυτό μια φίδι είσαι την κίτρινη να φαίνονται το φίδι και τους δαχτυλίδια και να πίνει και η δού στον αδελφό του. **ΜΕΤΑ** πήγαν σε ένα μεγάλο βουνό φώναξαν

- Φίδι, φίδι...

και έβλεπε κίτρινη μικρή φουναίρα στο βουνό βγήκε το φίδι και είσε.

- Την βλέπεις τέτοια ώρα στο βουνό μου!

3) Ανατρεπτικό
 Την επόμενη μέρα που πήγε το ψίδι να δαγκώσει τον Μικρό Πρίγκιπα όταν πήγε να βρει από τα βράχια έκανε ένα σκουρό και έπεσαν όλα τα βράχια πάνω στο ψίδι τότε γρήγορα τρέκισε ο σκουρός έστρεψε ο Μικρός Πρίγκιπας αλλά και ο πιλότος για να προσπαθήσουν να σώσουν το ψίδι Έβγαλαν τα βράχια από πάνω του και τότε ο Μικρός Πρίγκιπας πήρε στην αγκαλιά του το ψίδι και είπε στον πιλότο να βρει μπροστά το αεροπλάνο για να πάνε στη γη σε ένα κινιάτρο για να το σώσει και να μην πεθάνει το ψίδι. Πήγαν στον κινιάτρο και τους είπε ότι μπορεί να σωθεί αλλά μπορεί και να πεθάνει τους είπε ότι πρέπει να το βάλει σε ένα δωμάτιο για να τον κάνει το χειρουργό αλλά είπε ο κινιάτρος ότι χρειαζόταντα χρήτά. Τότε ο πιλότος έστρεψε στα σπινθηράκια να πάρει χρήσι. Όμως μέχρι να πάει να πάρει τα χρήσι το ψίδι δεν άντεχε και πέθανε τότε ο Μικρός Πρίγκιπας στεναχωρήθηκε και έβλεπε τα κάπνισμα

56 ^{ΕΠΑΝΕΚ} ② Δησυχός ο μικρός πρίγκιπας έπεσε
 από τον τίχο το φίδι του έσφιξε
 δυνατά και τον δάγκωσε ο μικρός
 πρίγκιπας πέθανε, ήταν πιά αρχά να του
 σώσει κάποιος. Την επόμενη μέρα ακού-
 στηκε μια μικρούλα φωνούδα.
 -Βοήθεια, βοήθεια
 Ήταν ο μικρός πρίγκιπας Σούσε. Η
 αδελφού του άκουσε από μακριά πήγε
 κε τον βοήθησε, ο μικρός πρίγκιπας
 ήταν καλά και πήγε μια βόλτα με
 την αδελφού ήταν ένα πραγματικό
 θαύμα. Την επόμενη μέρα ο μικρός
 πρίγκιπας βρήκε ένα χαλί αλλά δεν
 ήταν ένα απλό χαλί αλλά ένα
 μαγικό χαλί και το χρησιμοποίησε και
 πήγε πίσω στον πλανήτη του. Και ^{ημέρες} κάθε
 μέρα του του άρεσαν οι περιπέτειες του.

Επίμετρο 9

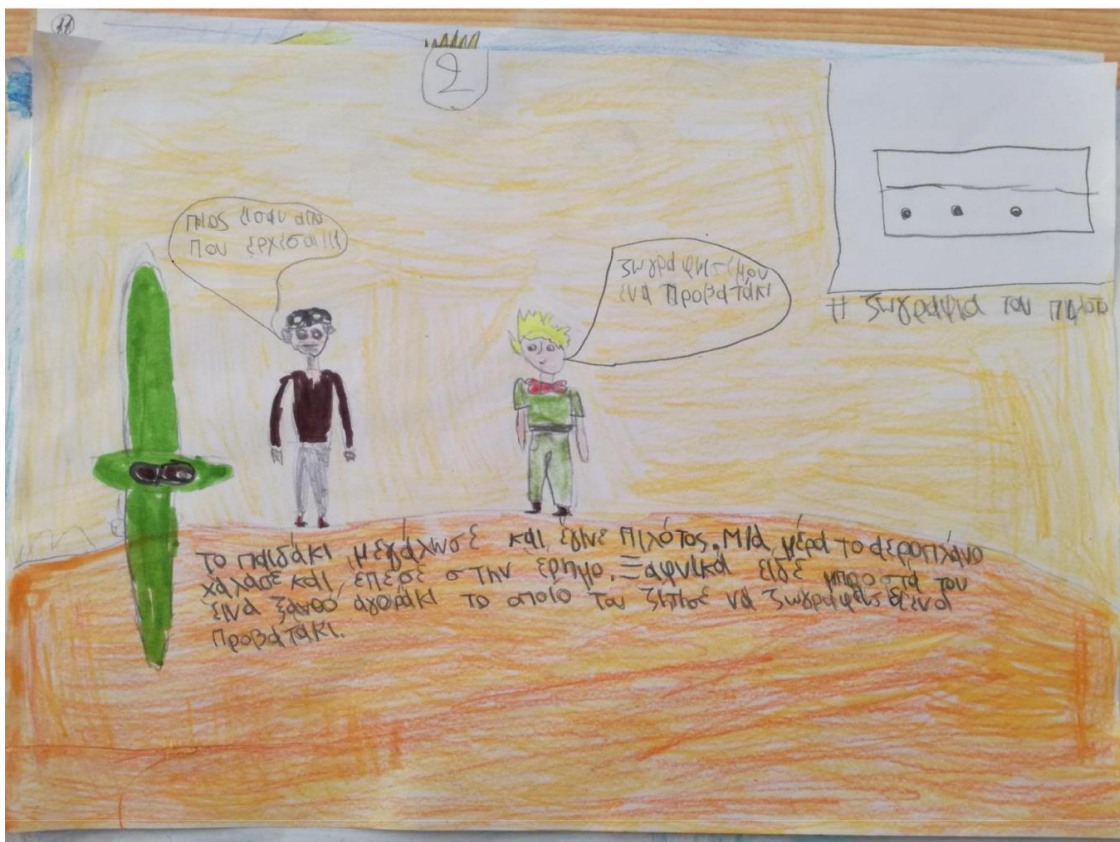
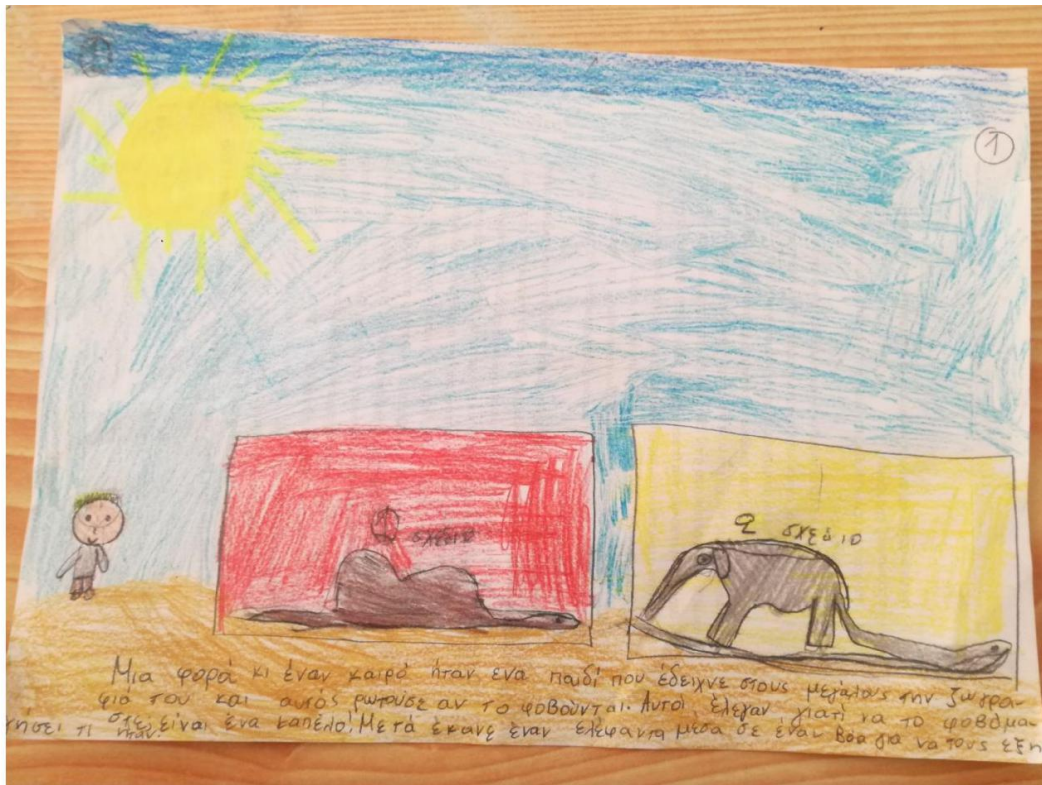
2 Ο μικρός πρίγκιπας μετά από το δάγκωμα που του έκανε το φίδι χύρισε πίσω στον πλανήτη εκεί έκανε μία καινούργια ζωή στον πλανήτη του λέρνούσε κάθε μέρα και μία άλλη περιπέτεια κάποιες μέρες ήταν καλές οι περιπέτειες κάποιες κακές κάποιες εύκολες κάποιες δύσκολες αλλά γενικά του μικρού πρίγκιπα του άρεσαν οι περιπέτειες γιατί λέρνούσε ο χρόνος του διασκεδαστικά

Επίμετρο 10

2 Ο πιλότος βρήκε τελικά το πιλότι του κι έβγαζε να προλάβει τον μικρό πρίγκιπα πύροβόλησε το φίδι στο κεφάλι και πήρε τον μικρό πρίγκιπα του είπε ότι θα τον πάρει γιατί του βγαίνει το. Το επάγγελμά μου είναι αστυνομικός. Κάθε μέρα θα έχουμε μια νέα περιπέτεια. Ο μικρός πρίγκιπας συμφωνήσε και έτσι τούσαν τα πάντα περιπέτεια

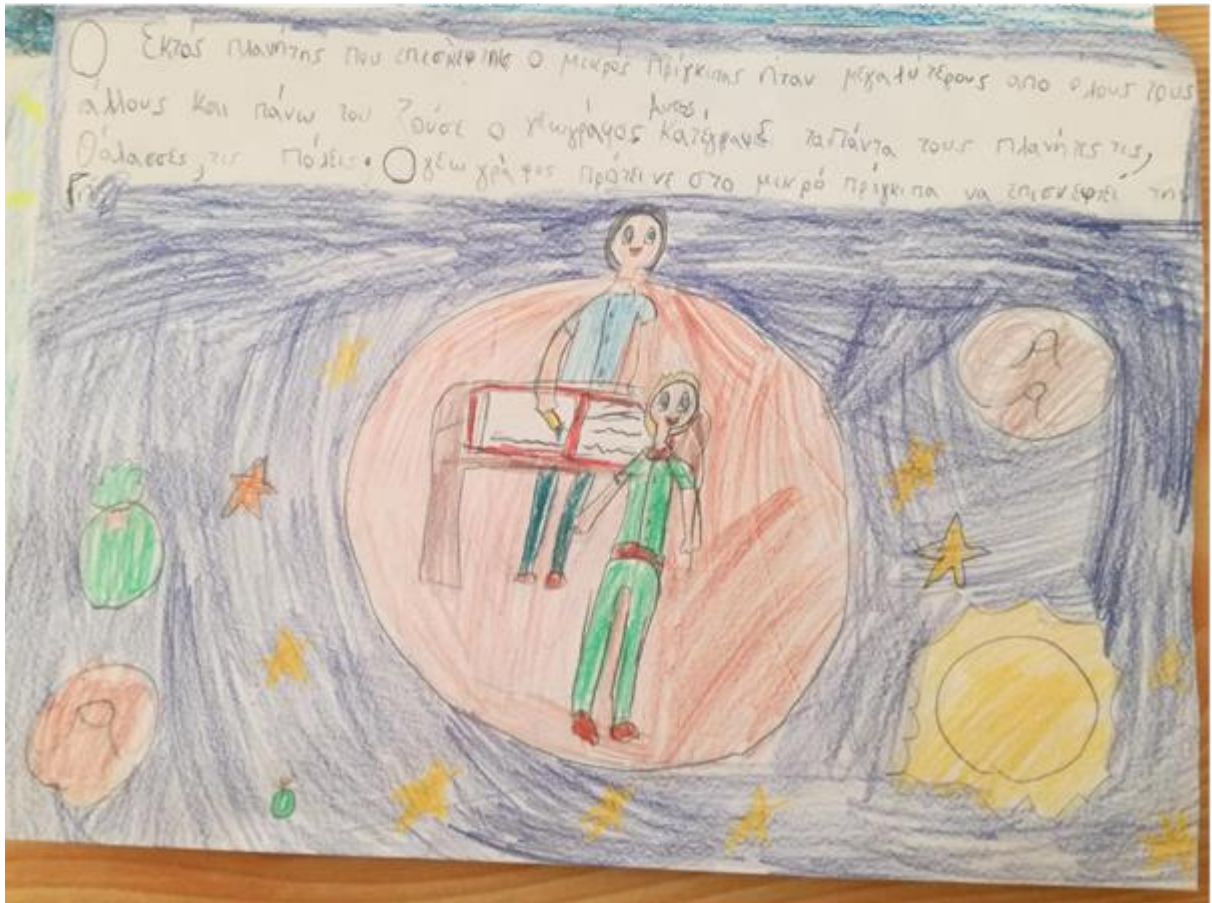
- Αχ! Το κεφάλι μου τι έλασα. Που θρίσκαρη.
- Μπικέσε στο Πανύτυ τα χτενίδια.
- Τι πράγμα!
- Τζε μόντα τζα παμπε στο Πανύτυ σας.
- Έρτε που είναι ο Πανύτης μου,
- και μέμρεα.
- Χαχαχα! πως μιλὰς είδε;
- Γιατί πτε μιλὰω καλά;
- Σου αρραβιαστικό είας ζέρου θα με παει στον Πανύτη μου.
- Ποσε θα με παει, πωτσε ο μικρός πριγκινας
- Τζωζα θα σε παγω, είνε ο Αιμυριούν.
- Οαυραδύκα θα βει το Πριανταφίτζα μου!
- και μέμρεα.
- Μέκι ανα 2 μζιες ζανά είσε ο μικρός πριγκινας βελάηκω το Πριανταφίτζα του.
- Μου έλειψε, είνε ο μικρός πριγκινας.
- και εσύ το ίδιο, είναι το Πριανταφίτζα. Στο τέλος σε γαταχωρίδατε ποσε. και κίρε μέρε βνεζε ο ένας με τον άλλου.

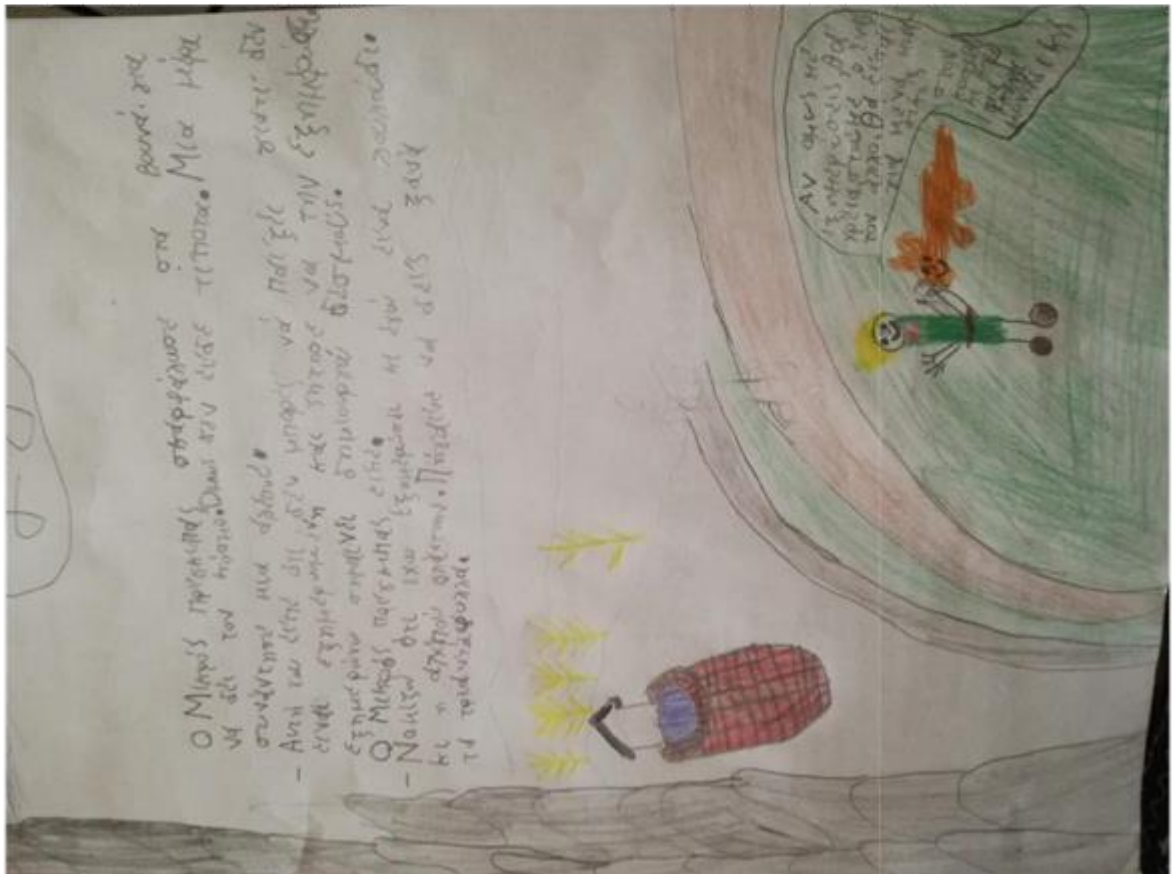
Παράρτημα- Το παραμύθι του Μικρού Πρίγκιπα

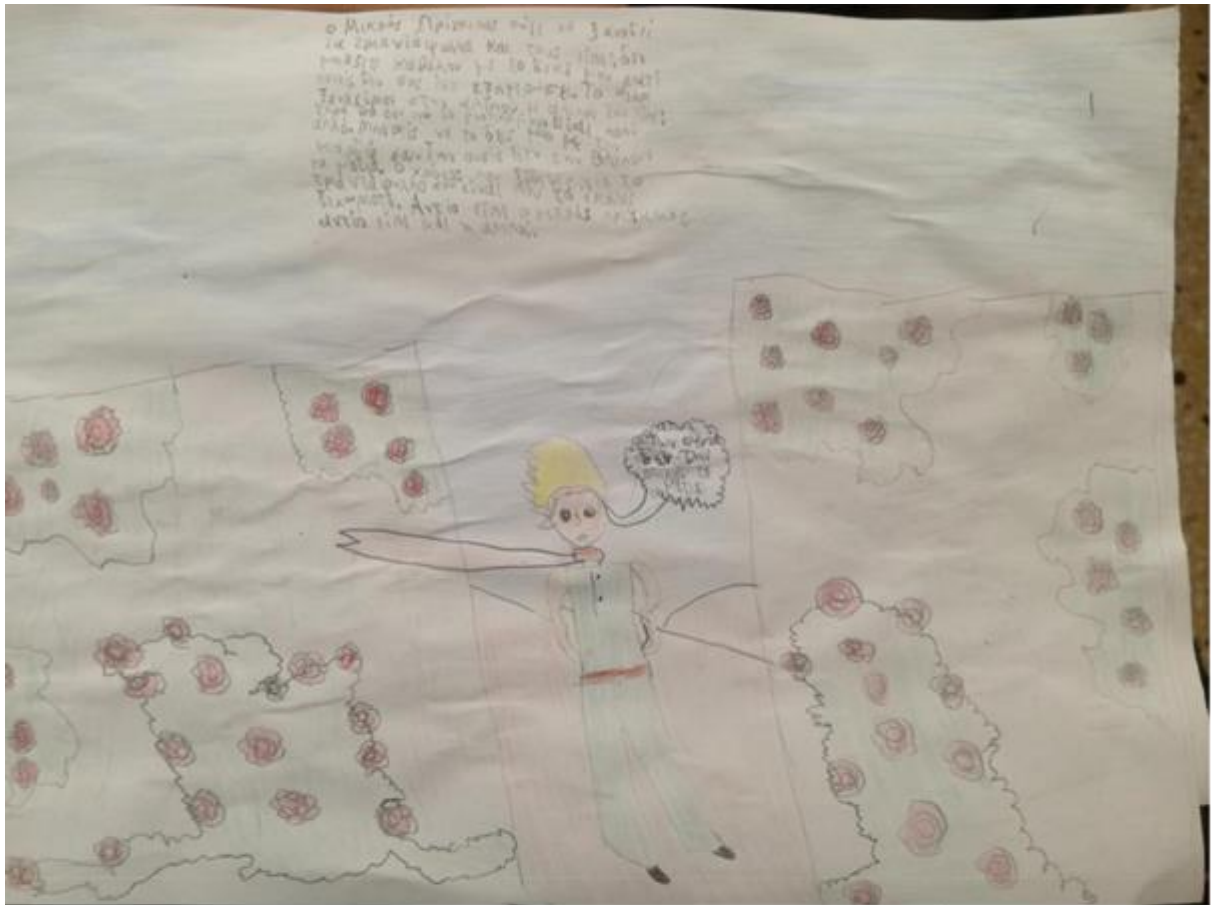














Ο Μικρός πρίγκιπας είπε στον πιλότο ότι θα πάει στο
πίδι και να μην τον ακολουθήσει, γιατί θα στενοχωρηθεί, θα
μοιάζει πεθαμένος δεν θα είναι όμως αλήθεια. Το σόρι
ήθελε να επιστρέψει γιατί ήταν υπεύθυνος για το
λοκλόδι του και σκεμήκε να φύγει. Ο πιλότος δεν μπορούσε
να κουνηθεί το μόνο που είδε από μακριά ήταν μια
κιτρινή αστραπή γύρω από τον αστραγάλου του. Έμεινε
μια στιγμή αιχμής. Δεν έβρασε κροτή. Γιατί έπεισε
αφρααρά όπως πηγάζει ένα δέντρο, ούτε που είκανε θόρυβο, γιατί
έπεσε πάνω στην άηλο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

6.Α. Πρωτογενείς πηγές:

Έντε, Μ., (1984). *Ο Τζιμ Κνοπφ και ο μηχανοδηγός Λουκάς*, (μτφρ. Σίνου Κ.) Αθήνα: Κέδρος

Έντε, Μ., (1990). *Ο Τζιμ Κνοπφ και το «Άγριο 13»*, (μτφρ. Σίνου Κ.) Αθήνα: Κέδρος

Έντε, Μ., (1997). *ΤΟ ΑΡΚΟΥΔΑΚΙ που ρωτούσε... και ρωτούσε...* (μτφρ. Βαρδάκη-Βασιλείου Ε.) Αθήνα: Πατάκης

Έντε, Μ., (2014). *Ιστορία δίχως τέλος*, (μτφρ. Καρθαίου Ρ., Λάμπρου Λ.) Αθήνα: Ψυχογιός

Έντε, Μ., (2016). *Η Μόμο*, (μτφρ. Σίνου Κ.) Αθήνα: Ψυχογιός

Έντε, Μ., (2016). *Το μαγικό φίλτρο*, (μτφρ. Αγγελίδου, Μ.) Αθήνα: Ψυχογιός

Ντε Σαιντ Εξυπερύ, Α., (1977), *Ο Μικρός Πρίγκηψ*, (μτφρ. Δαμιανού Αν.) Αθήνα: Δαμιανός

Ντε Σαιντ Εξυπερύ, Α., (1990). *Ο Μικρός Πρίγκιπας*, (μτφρ. Τσίρκας Στρ.) Αθήνα: Ηριδανός

Ντε Σαιντ Εξυπερύ, Α., (2015), *Ο Μικρός Πρίγκιπας*, (μτφρ. Ζέη Αλ.) Αθήνα: Μεταίχμιο

Ντε Σαιντ Εξυπερύ, Α., (2015), *Ο Μικρός Πρίγκιπας*, (μτφρ. Λαμπαδαρίου Η.) Καβάλα: Σαΐτα, [10/10/2017]

Ντε Σαιντ Εξυπερύ, Α., (2015). *Ο Μικρός Πρίγκιπας*, (μτφρ. Γεωργούλια Κ.) Αθήνα: Καρακώτσογλου

Ντε Σαιντ Εξυπερύ, Α., (2015). *Γη των ανθρώπων*, (μτφρ. Ζορμπαλάς, Δ.) Αθήνα: Ψυχογιός

Ντε Σαιντ Εξυπερύ, Α., (2016). *Ο Μικρός Πρίγκιπας*, (μτφρ. Καρακώστα Μ.) Αθήνα: Πατάκης

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2001). *Καναρίνι και Μέντα*, Αθήνα: Πατάκης

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2008). *Η προφητεία του κόκκινου κρασιού*, Αθήνα: Πατάκης

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2009). *Ο κόκκινος θυμός*, Αθήνα: Πατάκης

Τριβιζάς, Ευ., (2001). *Τα τρία μικρά λυκάκια*, Αθήνα: Μίνωας

Black, S., (1991). *Hansel and Gretel / The Witch's Story*, New York: Carol Publishing Group

Heller, C., (1995). *Snow White / The Untold Story of Snow White*, New York: Carol Publishing Group

Paulson, T., (1990). *Jack and the Beanstalk and the Beanstalk Incident*, New York: Carol Publishing Group

Rowland, D., (1994). *Little Red Riding Hood/The Wolf's Tale*, New York: Carol Publishing Group

Shorto, R., (1990). *Cinderella and Cinderella's Stepsister*, New York: Carol Publishing Group

6.B. Δευτερογενείς πηγές:

Angenot, M., Bessiere J., Fokkema D., Kushner E., (2010). (επιμ.), *Θεωρία της Λογοτεχνίας: Προβλήματα και προοπτικές*, Αθήνα: Gutenberg

Barry, P., (2013). *Γνωριμία με τη θεωρία. Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία*, Αθήνα: Βιβλιόραμα

Barthes, R., (1973). *Η απόλαυση του κειμένου*, (μτφρ. Χατζιδάκη Φ., Κρητικός Γ.), Αθήνα: Ράππα

Beasley, D.P, (2005). Antoine de Saint-Exupery, στο *The Continuum Encyclopedia of Children's Literature*, επιμ.: B. E. Cullinan, D. G. Person, New York-London: The Continuum International Publishing Group Inc

Beckett, S.L, Nikolajeva, M., (2006). *Beyond Babar. The European Tradition in Children's Literature*, Lanham, Maryland, Toronto, Oxford: The Children's Literature Association and The Scarecrow Press, Inc

Bloom, H., (2007). *Ο Δυτικός Κανόνας- Τα βιβλία και τα σχολεία των εποχών*, μτφρ: Κ. Ταβάρτζογλου, Αθήνα: Gutenberg

Bortolussi, M., Dixon, P. (2003). *Psychonarratology foundations for the Empirical Study of Literary Response*. New York: Cambridge University Press.

Bowers, M.A. (2004). *Magical Realism. The new critical idiom*, New York: Routledge

Calvino I., (2003). *Γιατί να διαβάζουμε τους κλασικούς*, μτφρ. Α., Χρυσοστομίδης, Αθήνα: Καστανιώτη

Gaudman, K. (1997). *The Reading Process. Literacy, Encyclopedia of Language and Education 2*, Kluwer Academic Publishers.

Huizinga, J., (1989). *Ο Άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)* (μτφρ. Σ. Ροζάνης, Γ. Λοκιαρδόπουλος), Αθήνα: Γνώση

Hunt, P., (1995). *Children's Literature: An Illustrated History*, Oxford University Press

Hunt, P., (1996). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, New York: Routledge

Hurrelmann, B., (1995). *Klassiker der Kinder-und Jugendliteratur*, Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag

Jentgens, S., (1995). *Das Paradies der Kindheit*, Michael Endes «Jim Knopf», στο *Klassiker der Kinder-und Jugendliteratur*, επιμ.: B. Hurrelmann, Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag

Iser, W., (1991). *The act of Reading*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press

Iser, W., (2013). Η προσκλητική δομή των κειμένων. Η απροσδιοριστία ως όρος της επίδρασης του λογοτεχνικού λόγου, στο *Η Λογοτεχνική Θεωρία του Εικοστού αιώνα*, επιμ.: K.M. Newton, (μτφρ. Κατσικερός, Α.- Σπαθαράκης, Κ.), Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(1), pp. 35-52.

Jauss, H.B., (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης*, μτφρ: Μ. Μπεχλιβάνος, Αθήνα: Εστία

Kümmerling-Meibauer, B., (2004). *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur: Ein internationales Lexikon*, Stuttgart: Weimar Metzler

Malarte-Feldman, C., (2006). *The Taming of the Two. Antoine de Saint-Exupery's Little Prince*, Στο *Beyond Babar. The European Tradition in Children's Literature*, επιμ.: Beckett, S.L, Nikolajeva, M., Lanham, Maryland, Toronto, Oxford: The Children's Literature Association and The Scarecrow Press, Inc

Matz, A. (2010). *Satire in an Age of Realism*. New York: Cambridge University Press

- McPherson, S. (2017). *English literature: How do college students prepare for class?* Master Thesis. Luna: Hogskolen Innlandet.
- Mendelssohn, P. S. (1970). *Fischer und sein Verlag. Frankfurt am Main*: S. Fischer Verlag
- Miremadi, S. A. (1993). *Theories of translation and interpretation*, Tehran: SAMT publication.
- Newton, K.M., (2014). *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*, (μτφρ. Κατσικερός Α., Σπαθαράκης Κ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Petzold, D., (2006). A Neverending Success Story Michael Ende's Return Trip to Fantastica, Στο *Beyond Babar. The European Tradition in Children's Literature*, επιμ.: Beckett, S.L, Nikolajeva, M., Lanham, Maryland, Toronto, Oxford: The Children's Literature Association and The Scarecrow Press, Inc
- Styles Morag, (1994). "Am I That Geezer, Hermia? – Children and 'Great' Literature" at *The Prose and the Passion – Children and Their Reading*, edited by Styles M., Bearne E., Watson V., Cassell, pp. 36-54
- Wittgstein, L., (1977). *Φιλοσοφικές έρευνες*, Εισαγωγή-μεταφραση- σχόλια: Π. Χριστοδουλίδης, Αθήνα: Παπαζήση
- Wittgstein, L., (1978). *Tractatus Logico-Philosophicus*, μτφρ: Θ. Κιτσόπουλος, Παρουσίαση: Λορεντάτος Ζήσιμος, Εισαγωγή: R. Bertrand, Αθήνα: Παπαζήση
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2001). *Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία Έρευνα και θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Αναγνωστοπούλου, Δ., (2002), *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης
- Ανδρούσου, Α. , Μάγος, Κ. (2001). *Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη*. ΕΑΠ: Πάτρα
- Αντωνίου, Δ, (2014). Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα στους μαθητές, Αιτιολογικοί Παράγοντες και Θεραπευτικές Παρεμβάσεις. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 623-630.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), (2004), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δαρδανός

Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., (επιμ.), (2006). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός

Ασωνίτης, Π., (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα, Καστανιώτης

Γαβριηλίδου, Σ., (2008). *Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Έρικσον, Ε. (1990), *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία* (μετφρ. Μ. Κουτρομπάκη), Αθήνα: Καστανιώτης

Εσκαρπί, Ν., (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη: ιστορική επισκόπηση*, (μτφρ. Αθήνη Σ.), Αθήνα: Καστανιώτης

Ζερβού, Α., (1985). Ξεκινώντας από την παρωδία-Θεωρία Λογοτεχνίας και αρχαία ελληνικά από μετάφραση, στο *Γλώσσα*. Τ.9. σελ.32-37,

Ζερβού, Α., (1993). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων: Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και Το παραμύθι χωρίς όνομα*, Αθήνα: Οδυσσέας

Ζερβού, Α., (1997). *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών – ενηλίκων*, Αθήνα: Πατάκης

Ζερβού, Α., (1999). *Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία*, στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 15-34, Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός

Ζερβού, Α., (2003). *Το παιχνίδι της ποιητικής δημιουργίας στην Ιλιάδα και την Οδύσσεια: για μια θεωρία της ομηρικής ποιητικής*, Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα

Ζερβού, Α., (2009). 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*, Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Π.Τ.Π.Ε.

Ζερβού, Α., (2010). Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Συνανάγνωση και πνευματική ενηλικίωση, Στο Πυριωράκης Ι., Οικονομίδης, Β., (επιμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος*, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολές Επιστημών Αγωγής, σελ. 167-179

- Ζερβού, Α., (2010). *Στην άλλη άκρη της κόκκινης κλωστής: σημειώσεις για μια τυπολογία του τέλους*, Δια-κείμενα, Εργαστήριο Συγκριτικής Γραμματολογίας Α.Π.Θ., τ.12, 115-126
- Ζερβού, Α., (2011). Η διασκευή ad usum delphini: Στοιχεία ιστορίας και θεωρίας, Στο Δαμιανού Δ., Οικονομίδου, Σ., (επιμ.), *Αφηγήσεις που δεν τελειώνουν ποτέ...Κειμενικές και εικονογραφικές διασκευές για παιδιά*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 17-32
- Ηλία, Ε., (2006). Η προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων σύμφωνα με τις θεωρίες της «αναγνωστικής ανταπόκρισης», Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός
- Καλογήρου Τζ., (επιμ.), (2007). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δαρδανός
- Καλογήρου, Τζ., (1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης, Μελετήματα για τη διδασκαλία της διδασκαλίας στο σχολείο*, Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος
- Καλογήρου, Τζ., (2008). Είμαστε πλασμένοι απ' το υλικό των βιβλίων: Τα νεανικά χρόνια της ανάγνωσης, στο *Φιλαναγνωσία στο σχολείο*, Αθήνα: Πατάκης
- Καλογήρου, Τζ., (2009). Μαύρο και Λευκό: Ο Φυλετικός Ρατσισμός στο Σύγχρονο βιβλίο για Παιδιά. Εισαγωγικό σημείωμα, *Κείμενα*, τ.9, 1-6
- Καλογήρου, Τζ., (2010). Προκαλώντας το παρελθόν: το σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά στο φως της καλλιτεχνικής παράδοσης των αιώνων, *Δια- κείμενα*, 12, 51-58
- Κανατσούλη, Μ. (2010). Το εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά σήμερα και οι δέκα νέες εντολές, *Δια- κείμενα*, 12, 43-50
- Κανατσούλη, Μ., (1993). *Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου. Το αστείο στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Έκφραση
- Κανατσούλη, Μ., (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κανατσούλη, Μ., (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Καρακίτσιος, Α., (2012). *Περί Παιδικής Λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Καρπόζηλου, Μ., 1994. *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, Αθήνα: Καστανιώτης

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., (1993-1994). (επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία. Θεωρία και πράξη*, τομ. Α', Αθήνα, Καστανιώτης.

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., (2004). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Πατάκης

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ., Χαλκιαδάκη, Α., (επιμ.), (2008). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα: Πατάκης

Κουρουμιάκη, Ζ. (2015). Εφαρμογή της μεθόδου project με τη χρήση comics και θέμα το ρατσισμό. *Πρακτικά Διεθνούς Λογοτεχνία και διαπολιτισμικές διαδρομές*, σελ 1-15.

Μπαχτίν Μ., (1980). *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*, μτφρ: Γ. Σπανός, Αθήνα: Πλέθρον

Οικονομίδου, Σ., (2011). *Χίλιες και μια ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*, Αθήνα: Πατάκης
Παπαδάτος, Σ. Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις-Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαδάτος, Σ. Γ. (2014). *Το Παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
Παπαδόπουλος, Ι. (2012). *Μυθοπλασία, Βίωμα και Παιδεία. Διδασκαλία τέχνη. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Ψηφίδα.

Παπαντωνάκης, Γ.Δ., (2009). *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους*, Αθήνα: Πατάκης

Πάτσιου, Β., Καλογήρου Τζ., (2013). (επιμ.), *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας Διδακτικές προσεγγίσεις- Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό- Γυμνάσιο-Λύκειο)*, Αθήνα: Gutenberg

Πυργιωτάκης, Ι., (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Σακελλαρίου, Χ., (1996). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας, ελληνική και παγκόσμια, από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας με στοιχεία θεωρίας* Αθήνα: Δανιάς

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, ΟΕΒΔ, Αθήνα Διαθέσιμο στο διαδίκτυο από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> [18/9/2016].

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (2003). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ'+Δ' Δημοτικού Στο σκολειό του κόσμου-Βιβλίο Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες*, ΟΕΒΔ, Αθήνα Διαθέσιμο

στο διαδίκτυο από <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSDIM-D110> [30/11/2017].

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (2003). Μελέτη Περιβάλλοντος- Δ' Δημοτικού-Βιβλίο Δασκάλου, ΟΕΒΔ, Αθήνα Διαθέσιμο στο διαδίκτυο από <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSDIM-D108> [30/11/2017].

Χαντ, Π., Κριτική, (2001). *Θεωρία και παιδική λογοτεχνία*, μτφρ. Ε. Σακελλαριάδου, Μ. Κανατσούλη, Αθήνα: Πατάκης

Χοντολίδου, Ε., (2004). Δ' Τάξη: Ξένος, ο άλλος μου εαυτός Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δαρδανός

Φρυδάκη Ε., (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική

6.Γ. Πηγές από το Διαδίκτυο:

Birch, D., (edited), (2009). *The Oxford Companion to English Literature (7 ed.)*, [10/2/2017]

Cowan, B (2001). Walter Benjamin's Theory of Allegory https://www.academia.edu/7659025/Walter_Benjamins_Theory_of_Allegory [8/5/2018]

Drabble, M., (edited), (2000). *The Oxford Companion to English Literature (6 ed.)*, [10/2/2017]

eNotes, (2011). Discuss the importance and use of Allegory in English Literature. Available at <https://www.enotes.com/homework-help/discuss-importance-use-allegory-english-literature-234477> [10/5/2018]

Norman, A. (2015). *The Psychology of Fandom: Why We Get Attached to Fictional Characters*. Στο <https://www.themarysue.com/the-psychology-of-fandom/> [8/5/2018]

Βιβλιονέτ: μια υπηρεσία του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου: <http://www.biblionet.gr/main.asp?page=results&key=exuperly> [28/11/2017]

Διεθνής Βάση Ταινιών: <http://www.imdb.com/title/tt1754656/> [28/11/2017]

Επίσημη ιστοσελίδα για το National Book Award: <http://www.nationalbook.org/> [10/10/2017]

Επίσημη ιστοσελίδα για το Μεγάλο Βραβείο μυθιστορήματος της Γαλλικής Ακαδημίας:
<https://www.goodreads.com/award/show/4750-grand-prix-du-roman-de-l-acad-mie-fran-aise>,
[10/10/2017]

Επίσημη ιστοσελίδα του συγγραφέα Αντουάν Ντε Σαιντ-Εξυπερύ
<http://www.antoinedesaintexupery.com/> [10/10/2017]

Επίσημη ιστοσελίδα του συγγραφέα Μίχαελ Έντε: <http://www.michaelende.de/> [10/1/2017]

Ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια του πανεπιστημίου της Κολούμπια:
<http://www.infoplease.com/encyclopedia> [10/2/2017]

Λυγερός, Ν., *Η τουρκική απαγόρευση του Μικρού Πρίγκιπα* <http://www.lygeros.org/1417-gr.html> [10/2/2017]

Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού <https://goo.gl/qfqpEF> [28/11/2017]