

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Παρασκευή, 4 Σεπτεμβρίου 2009

16.00-17.30 Εγγραφές

Ωρα **Αίθουσα 1**
Η ελληνική γλώσσα ως μητρική (πρώτη)
 Θεματική: **Γλωσσολογικά**
 Προεδρείο: **Α. Αναστασιάδη - Α. Αϊδίνης**

17.30-17.50 *Ψευδόφιλες μονάδες: οι διαχρονικοί άσπονδοί φίλοι στην ελληνική*
Ε. Βλήστη, Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη

17.50-18.10 *Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια*
Μ. Ζυγούρη, Α. Αϊδίνης

18.10-18.30 *Δείκτες αποτελεσματικότητας γραπτού λόγου στο σχολικό περιβάλλον, πειθαρχίες και απειθαρχίες στο περιβάλλον του γραπτού λόγου του σχολείου. Η αυτονομία των κειμένων και των υποκειμένων*
Π. Σαχινίδου

18.30-18.50 *Το μάθημα της Γλώσσας ή η γλώσσα των μαθημάτων: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση*
Α. Σιάτρας, Π. Τοπούζα

18.50-19.10 Διάλειμμα - Καφές

Προεδρείο: **Τζ. Καλογήρου, Κ. Καρατάσου**

19.10-19.30 *Γλωσσική εμπειρία και παιδική/νεανική λογοτεχνία*
Γ. Παπαντωνάκης, G. Frazis

19.30-19.50 *Τα λογοτεχνικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γλώσσας. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας των Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου*
Α. Ξανθόπουλος, Κ. Ντίνας

19.50-20.10 *Αλληγορίες ενηλικίωσης. Η αξιοποίηση των ειδών στη λογοτεχνική εκπαίδευση*
Κ. Καρατάσου

20.10-20.30 *Λογοτεχνική εκπαίδευση, μαθηματική παιδεία και διαθεματικότητα στη δημοτική εκπαίδευση*
Κ. Καρατάσου, Ρ. Πανασούρα

20.30-20.50 *Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία μέσα από τη δημιουργία κόμικς: μια διδακτική παρέμβαση στη Β' δημοτικού*
Σ.Π. Παπαδόπουλος, Κ. Δημητριάδου

20.50-21.10 *Το επιμορφωτικό ενδιαφέρον της γλωσσικής αφύπνισης στα θέματα συνεργατικής ειρήνης και εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο*
Μουμτζίδου Αργ.

21.10-21.30 Συζήτηση

Δείπνο

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Αλληγορίες ενηλικίωσης. Η αξιοποίηση των ειδών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Κατερίνα Καρατάσου
Πανεπιστήμιο Frederick
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Τμήμα Δασκάλων

Abstract

This paper claims that literary genres can play a strategic role in the frame of the teaching of literature in primary education. After explaining the reasons why we believe so, we focus on a specific genre, the allegories of growth; we describe a few of its major generic components, while tracking them in texts belonging to the genre. Finally, we propose activities that can be adopted while teaching similar texts, referring to the goals that can be achieved through them.

1. Εισαγωγή

Ούτε γενική ούτε ειδική, η λογοτεχνία με τη μυθοπλασία- αλλά και την εικόνα, και τον ρυθμό- θητεύει στα λημέρια του σχετικού και εκεί βρίσκει τις αλήθειες της. Ως μορφή λόγου- αμιγής ή σε συνδυασμό με άλλα σημειωτικά μέσα (την εικόνα, ιδίως, τη μουσική και την κίνηση)- εκφράζει μια μείζονα ανθρωπολογική ανάγκη: τη διερεύνηση της ανθρώπινης ύπαρξης μέσω αναπαραστάσεων δευτέρου, ας πούμε, βαθμού· τη μελέτη του ανθρώπου ως υποκειμένου του λόγου και της πράξης, αλλά και ως υποκειμένου στον λόγο και την πράξη.

Καθώς σε όλες τις εκδηλώσεις της, υψηλές ή λαϊκές, αισθητοποιεί εναλλακτικές αποδόσεις της πραγματικότητας, αποτελεί προνομιακό τόπο διασταύρωσης (όχι υποχρεωτικά ειρηνικής) με το πλεόνασμα όρασης των άλλων (Bakhtin, 1984 / 1979) και αναγνώρισης του ενδεχομένου η ετερότητα να αποτελεί τη μοναδική, την ύστατη και αδιαπραγμάτευτη κοινότητα όλων μας· τη μόνη μας ταυτότητα. Η λογοτεχνία συνιστά αισθητοποιούσα μορφή κατανόησης της ανθρώπινης πραγματικότητας, μη αναγόμενη αποκλειστικά στους κατανοητικούς τρόπους της αφαιρετικής σκέψης, της

συναισθηματικής ανταπόκρισης, της δημιουργικής φαντασίας, της εμπειρικής απογραφής ή της αισθητηριακής αντίδρασης. Τους τρόπους αυτούς η λογοτεχνία τους συναιρεί στην εικόνα, τον ρυθμό και, κυρίως, στη μυθοπλασία. Εξ ου εύστοχα (και με διπλή, τουλάχιστον, αναφορά) προσδιορίζεται ως μορφωτικό αγαθό.

Η κοινωνική απόδοση αυτού του αγαθού στα σχολεία μας συναρτάται άμεσα (ανάμεσα σε άλλα) με τη θεωρητική αφετηρία και τις μεθοδολογικές επιλογές της διδακτικής μεσολάβησης. Η παρούσα εργασία, τοποθετημένη στο πεδίο έρευνας που αφορά στη διδακτική της λογοτεχνίας, ξεκινά από την παραδοχή ότι τα λογοτεχνικά είδη είναι δυνατόν να επιτελέσουν στρατηγικό ρόλο στο πλαίσιο της (Αγγελάτος, 2008, Ακριτόπουλος, 2002, Canvat, 1999). Αφού αναφερθούμε στους λόγους για τους οποίους τα λογοτεχνικά είδη είναι δυνατόν να παίζουν έναν τέτοιο ρόλο, παρουσιάζουμε αναλυτικά μία ενδεικτική διδακτική πρόταση, επικεντρωμένη στο είδος των *αλληγοριών ενηλικίωσης*. Πριν όμως προχωρήσουμε στο κύριο μέρος της εργασίας, θα αναφερθούμε ακροθιγώς στο θεωρητικό, πρακτικό και επικοινωνιακό πλαίσιο ισχύος της πρότασής μας.

2. Το θεωρητικό, επικοινωνιακό και πρακτικό πλαίσιο ισχύος της πρότασης

Η αποτελεσματική διδασκαλία της λογοτεχνίας προβλέπει σαφείς, πλην όμως ανοικτές σε “διαπραγμάτευση”, συμπλήρωση και τροποποίηση, αντιλήψεις και ζητούμενα για τους ενεχόμενους σε αυτήν, για το διδακτικό αντικείμενο και την ανάλυσή του σε διδακτικούς στόχους, για τη μεθοδολογία και το πνεύμα της μαθησιακής διαδικασίας. Στη συνέχεια θα γίνει συνοπτικά λόγος για ορισμένα σχετικά σημεία, το περιεχόμενο των οποίων συνιστά ένα χαλαρό πλαίσιο, εντός του οποίου μπορεί να έχει λειτουργική αξία η θέση που αναπτύσσουμε για τον ρόλο των λογοτεχνικών ειδών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Κεντρικά ζητούμενα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, όπως αυτή ξεκινά με την προσχολική και συνεχίζεται ως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούν: (α) η απόκτηση λογοτεχνικής παιδείας- και αυτό συμπεριλαμβάνει την επίγνωση του ιστορικού και πολιτισμικού καθορισμού του τι συνιστά το περιεχόμενό της και (β) η οικοδόμηση της ικανότητας για *κατανόηση* με όρους *διαλογικότητας* του λογοτεχνικού κειμένου (Bakhtin, 1997 / 1979), σε όλες τις πολιτισμικές του επενδύσεις, υψηλές,

λαϊκές ή παραλογοτεχνικές, αμιγώς, ή μη, ρηματικές. Στο επίκεντρο αυτών των ζητουμένων βρίσκεται ο μαθητής, όχι ως πειθαρχημένο και συμμορφωμένο άτομο (Foucault, 1976), αλλά ως πρόσωπο, ως ενεργητικό κοινωνικό υποκείμενο το οποίο, εφόσον το επιθυμεί (γιατί ένα πρόσωπο μπορεί ακόμη να επιθυμεί), είναι σε θέση να λειτουργεί ως επαρκής αναγνώστης της λογοτεχνίας.

Εδώ, ως επαρκής αναγνώστης της λογοτεχνίας εκλαμβάνεται αυτός που σε βάθος χρόνου και ανάμεσα σε άλλα:

- αποκτά εμπειρίες λογοτεχνικής ανάγνωσης,
- νιώθει άνεση με τα λογοτεχνικά κείμενα και έχει εμπιστοσύνη στη δυνατότητά του να τα κατανοεί- η εμπιστοσύνη εξάλλου στις αναγνωστικές μας ικανότητες αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα αναγνωστικά κίνητρα (Μαλαφάντης, 2008),
- διακρίνει ότι κάθε λογοτεχνικό κείμενο δομείται βάσει ειδολογικών και πολιτισμικών κωδίκων (Scholes, 2005),
- γνωρίζει ότι το νόημα του λογοτεχνήματος δεν εκτίθεται, αλλά σχηματίζεται από τους ειδολογικούς και πολιτισμικούς του κώδικες- κάτι που προϋποθέτει βεβαίως κριτική τοποθέτηση έναντι της πεποίθησης που θεωρεί τη λογοτεχνία ως φορέα «βιβλικού κύρους» (Scholes, 2005, σ. 39), φορέα νοημάτων, αληθειών, οικουμενικής ισχύος τα οποίες απλώς προσφέρει στον αναγνώστη,
- γνωρίζει ότι η σημασία που αποκτά το λογοτεχνικό κείμενο για τον ίδιο ως κοινωνικό, ιστορικό πρόσωπο έχει εξίσου σχετική νομιμοποίηση (καθοριζόμενη από τη μοναδική και ανεπανάληπτη θέση του στον φυσικό και κοινωνικό χώρο και χρόνο), όπως και η σημασία που έχει για οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο.

Ποιες είναι όμως ορισμένες από τις πρακτικές και τις επικοινωνιακές προϋποθέσεις λειτουργίας ενός προγράμματος διδασκαλίας της λογοτεχνίας, προσανατολισμένου βάσει τέτοιου τύπου ζητουμένων; Το ζήτημα της διάθεσης από τις ώρες του μαθήματος των Ελληνικών ενός δίωρου εβδομαδιαίως στη διδασκαλία της λογοτεχνίας (Κατσίκη- Γκίβαλου, 2008), καταρχάς συνθήκη πρακτική, έχει τη θέση του ακριβώς σε αυτό το σημείο. Γιατί μια τέτοια επιλογή δεν είναι σημαντική μόνον ως όρος για να μπορέσει η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στην πρόκληση που ούτως ή άλλως συνιστά το μάθημα. Είναι *σημαντική* και επικοινωνιακά, λόγω των συνδηλώσεών της για την αξία του προσφερόμενου μορφωτικού αγαθού, στην κατεύθυνση μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών.

Παραμένοντας στο επικοινωνιακό πλαίσιο, θα πρέπει να θίξουμε με ποιο πνεύμα και με ποια στάση εργάζονται οι μαθητές με τα λογοτεχνικά κείμενα. Εξάλλου, η παιγνιώδης- δηλαδή σοβαρή, κοινωνική, απολαυστική και με κανόνες- εξερεύνηση των ειδολογικών και πολιτισμικών μηχανισμών του λογοτεχνήματος, ιδίως στη δημοτική εκπαίδευση, συνιστά κρίσιμη παράμετρο στην οικοδόμηση θετικής αναγνωστικής συμπεριφοράς (Καλογήρου, 2003). Πολλαπλά δε είναι και τα οφέλη από την αξιοποίηση, όποτε είναι μαθησιακά σκόπιμο, της εργασίας μέσα από αναγνωστικές ομάδες στον ευρύτερο ορίζοντα της ανάπτυξης της τάξης ως κοινότητας αναγνωστών (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005). Εδώ να αναφερθούμε μόνον στο γεγονός ότι η κοινωνική ανταλλαγή αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά αναγνωστικά κίνητρα (Μαλαφάντης, 2008).

Η επιλογή των κειμένων- αφετηρίας της διδασκαλίας είναι σκόπιμο να αποβλέπει στη διεύρυνση των αναγνωστικών εμπειριών των μαθητών, στην εμβάθυνση σε αυτές, με άξονες αναφοράς τις εκάστοτε διδακτικές ενότητες, και στην αξιοποίηση οικείων στους νέους μορφών μυθοπλασίας. Κατάλληλες είναι λοιπόν εδώ συνδυαστικές επιλογές: (α) ανθολόγια λογοτεχνίας, (β) ολόκληρα λογοτεχνικά κείμενα, (γ) μυθοπλαστικά κείμενα μη κανονικοποιημένα ως λογοτεχνικά ή μη αμιγώς ρηματικά (Πασχαλίδης, 2000)- η τελευταία κατηγορία φθάνει στην τάξη κυρίως για τη μεθοδολογική της παραγωγικότητα (Φρυδάκη, 2003) και όχι για να απαξιωθεί και να αισθανθούν οι μαθητές υπόλογοι για τις αναγνωστικές προτιμήσεις τους.

Ιστορία, ερμηνεία και θεωρία συνεργάζονται για την οργάνωση της διδασκαλίας, τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μεθοδολογία της. Η θεωρία ωστόσο αποτελεί κλειδί για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο βαθμό που αρνείται να είναι τυφλή. Αυτός πάντως δεν σημαίνει ότι το τεχνικό ρεπερτόριο της θεωρίας αξιοποιείται με την έννοια της διδακτέας ύλης (Κιοσσές, 2008). Στο πλαίσιό της, ο δάσκαλος ελέγχει στοχαστικά τις έννοιες μέσω των οποίων συλλαμβάνει το λογοτεχνικό φαινόμενο, τις προϋποθέσεις ισχύος και νομιμοποίησής τους: *κάνει* θεωρία. Με τη βοήθειά της επιπλέον διασαφηνίζει, ιεραρχεί και οργανώνει μεθοδικά τη διδασκαλία (Φρυδάκη, 2003, Scholes 2005 / 1985). Παράλληλα αποβλέπει σε και οργανώνει μαθησιακές καταστάσεις που δίνουν τη δυνατότητα στην ίδια την αναγνωστική κοινότητα της τάξης να διερωτηθεί για το περιεχόμενο και το καθεστώς των ιδεών της

για τη λογοτεχνία¹. Με άλλα λόγια, δεν διδάσκουμε τεχνικές έννοιες της θεωρίας, αλλά *κάνοντας* θεωρία και *με* τη θεωρία².

Η μονομέρεια εξάλλου των προσεγγίσεων περιγραφής και ερμηνείας του κειμένου κατά κανόνα απολήγει στον εκχυδαϊσμό των διδακτικών δυνατοτήτων τους (σε βιογραφισμό, ιστορικισμό, φορμαλισμό, εντυπωσιολογία, διδακτισμό κ.ά.). Εξ ου η ανάγκη συνδυασμού των κειμενικών προσεγγίσεων (προσανατολισμένων στην αναγνώριση ειδολογικών και πολιτισμικών κωδίκων καταρχάς στο λογοτεχνικό κείμενο) με τις διακειμενικές προσεγγίσεις (προσανατολισμένων στην κειμενική υπερβατικότητα, πάλι βάσει ειδολογικών και πολιτισμικών κωδίκων βεβαίως, όπως αυτή εκφράζεται π.χ. *παρακειμενικά* και *περικειμενικά*, διακειμενικά με τη στενή έννοια του όρου, *υπερκειμενικά*, *μετακειμενικά* και *αρχικειμενικά*) (Genette, 1982).

Το λογοτεχνικό είδος, διασχίζοντας ως μείζων άξονας ανάλυσης τις περισσότερες προσεγγίσεις του λογοτεχνικού φαινομένου, μπορεί να λειτουργήσει ως βάση σύνθεσής τους (Αγγελάτος, 2008, Ακριτόπουλος, 2002, Canvat, 1999). Τα λογοτεχνικά είδη είναι δυνατόν να συμβάλουν διδακτικά ως μονάδες οργάνωσης της διδασκαλίας, καθώς ως αναλυτικές κατηγορίες συναιρούν τα δεσπύζοντα κειμενικά και επικοινωνιακά χαρακτηριστικά του επιμέρους κειμένου, ενώ ως αναγνωστικές κατηγορίες ενοποιούν πτυχές της λογοτεχνικής ανάγνωσης που καλλιεργούνται μάλλον απομονωμένες στο πλαίσιο της διδασκαλίας (Canvat, 1999).

3. Τα λογοτεχνικά είδη

¹. Τα παραπάνω, εννοείται με τρόπο που γνωστικά εναρμονίζεται με και σέβεται αφενός τη γνωστική δυναμική της τάξης και αφετέρου την κατά Vygotsky *ζώνης επικείμενης ανάπτυξης* του κάθε μαθητή ατομικά, τοποθετημένης «ανάμεσα σ' αυτό που ο μαθητής είναι ικανός να πραγματοποιήσει μόνος του και σ' αυτό που είναι ικανός να επιτύχει με την καθοδήγηση κάποιου ενήλικα ή σε συνεργασία με ικανούς συνομηλίκους» (Φρυδάκη, 2003, σ. 106)

². Για μια ήδη αρκετά παλιά, αλλά πάντα απολαυστική, ανασκευή της ιδέας περί καταστροφής της απόλαυσης εξαιτίας της θεωρίας και του ιδεολογήματος της αντίθεσης απόλαυσης – γνώσης, «του παλιού αντιδραστικού μύθου της καρδιάς ενάντια στο μυαλό, της αίσθησης ενάντια στην έλλογη σκέψη, της (ξεστής) ζωής ενάντια στην (ψυχρή) αφαίρεση», βλ. Barthes, 1973, σ. 38- 39

Τα λογοτεχνικά είδη αφορούν σε ιστορικά θεσπιζόμενες και εξελισσόμενες συμβάσεις. Το περιεχόμενό τους κωδικοποιεί στοιχεία αναγόμενα σε διάφορα επίπεδα του λογοτεχνήματος: το υφολογικό / ρητορικό, το μορφικό, το θεματικό, το υλικό / τεχνικό, το συμφραστικό κ.ά. Αποκρυσταλλώνουν δε και αναθεωρούν ένα απόθεμα λογοτεχνικών και πολιτισμικών “γνώσεων”. Κάθε είδος φέρει και δίνει μορφή σε ένα σύνολο αξιών, σε κοινωνικές εμπειρίες, σε πολιτισμικές και ιστορικές, κειμενικές εν γένει, μνήμες (Bakhtin & Medvedev, 1978/ 1928), μέσω λογοτεχνικών και πολιτισμικών κωδίκων, αποτελώντας έτσι αισθητοποιημένο στα κείμενα τρόπο θέασης και απόδοσής του κόσμου μας (Bakhtin, 2000/ 1963). Θεωρούμε, πάντως, καίρια την παρατήρηση ότι για κάθε λογοτεχνικό είδος υπονοείται, οσοδήποτε γενική, ορισμένη σημασιολογική εξειδίκευση (Genette, 2001 / 1979).

Όχι μόνον η λογοτεχνία, αλλά ο λόγος και το σύνολο των συμβολικών μας πρακτικών παράγονται και ερμηνεύονται ειδολογικά. Τα είδη κατά συνέπεια συνιστούν έναν από τους μείζονες τρόπους κατανόησης των λογοτεχνικών και των ευρύτερων πολιτισμικών κειμένων: στην προσπάθειά μας να τα καταλάβουμε, στηριζόμαστε σε μια σειρά από γνώσεις και πληροφορίες σχετικές με το είδος ή τα είδη στα οποία μετέχει και με τα οποία συνομιλεί (Bakhtin, 1997 / 1979).

4. Η αλληγορία

Παράδειγμα είδους αξιοποιήσιμου στο πλαίσιο για το οποίο αδρομερώς έγινε λόγος είναι οι αλληγορίες ενηλικίωσης. Ήδη ο όρος *αλληγορία* θέτει αρκετά ζητήματα, καθώς η αναφορά, οι τύχες της και η πραγματολογική δυναμική της συνιστούν ακανθώδες πεδίο της φιλολογικής, και όχι μόνον, έρευνας. Μείζον οπωσδήποτε ζήτημα αποτελεί η ιδιοσυστασία της. Ως προς το σημείο αυτό, παραδοσιακά γίνεται λόγος για διακριτά νοηματικά επίπεδα, ένα κυριολεκτικό και ένα ή περισσότερα αλληγορικά, στα οποία το κυριολεκτικό παραπέμπει. Η περιγραφή αυτή υπαινίσσεται ότι από τις πολλές σημασίες της αλληγορίας ορισμένες *φαίνονται* στο κείμενο, ενώ άλλες *καλυμμένες*, αναμένουν να αποκαλυφθούν στην ανάγνωση.

Εδώ, υιοθετούμε μιαν αρκετά διαφορετική προβληματική άρθρωσης των αλληγορικών σημασιακών μονάδων (Quilligan, 1992/ 1979). Σύμφωνα με αυτή, το αλληγορικό κείμενο, εξ ορισμού αφηγηματικής σύστασης, όχι μόνον δεν είναι

πρόσχημα για την ανασκαφή ενός “θαμμένου” νοηματικού επιπέδου, αλλά emphaticά κατευθύνει το αναγνωστικό ενδιαφέρον στην οριζόντια διαπλοκή των σημασιών του. Η πρώτη ύλη της αλληγορίας δεν είναι ο παραδειγματικός, ας πούμε, χαρακτήρας του αφηγηματικού λόγου, αλλά η πολυσημία, η σημασιολογική μνήμη της λέξης. Αυτό το απόθεμα διερευνά το αλληγορικό κείμενο, αναπτύσσοντάς το αφηγηματικά.

5. Οι αλληγορίες ενηλικίωσης και τα κείμενα

Πιο συγκεκριμένα τώρα, στο είδος των αλληγοριών ενηλικίωσης εμπίπτουν κείμενα με πλοκή που διερευνά αφηγηματικά τις σημασιακές προεκτάσεις, κυριολεκτικές και μη, την πολιτισμική μνήμη λέξεων- θεμάτων, μοτίβων, αφηγηματικών κωδίκων, συναρτημένων με το ερώτημα *τι είναι και πώς γίνεται, ενώ είσαι παιδί, να εγκαταλείπεις την εστία σου, να αποσπάσαι από το οικείο;*

Στα ανθολόγια λογοτεχνίας του δημοτικού τρία αφηγήματα και αποσπάσματα αφηγημάτων εντάσσονται στο είδος. Τον «Σπουργίτη και το ουράνιο τόξο» υπογράφει ο Μάνος Κοντολέων, τη «Χελωνίτσα Καρέττα- Καρέττα και το παλιό Φολκσβάγκεν» ο Χρήστος Μπουλώτης και τον «Ασημένιο δρόμο», από το μυθιστόρημα *Λαμπερά αγκάθια*, ο Γιώργος Μπόντης. Η τέταρτη και η πέμπτη εγγραφή του παρακάτω καταλόγου αφορούν σε δύο, επίσης αλληγορικά, κείμενα, συναφούς θεματικής, που μπορούν να αξιοποιηθούν επικουρικά σε μια διδακτική ενότητα για το είδος των αλληγοριών ενηλικίωσης.

1. Μάνος Κοντολέων, «Ο σπουργίτης και το ουράνιο τόξο»: *Το Δελφίνι*, σ. 93- 94
2. Χρήστος Μπουλώτης, «Η χελωνίτσα Καρέττα- Καρέττα και το παλιό Φολκσβάγκεν»: *Στο σκολειό του κόσμου*, σ. 28-29, 31
3. Γιώργος Μπόντης, «Ο ασημένιος δρόμος»: *Με λογισμό και μ' όνειρο*, σ. 30- 33
 - Άμν Μακντόναλντ, «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ»: *Το Δελφίνι*, σ. 103- 104
 - Χρήστος Μπουλώτης, «Η Βροχούλα, ο Μουντζούρης κι ένα χριστουγεννιάτικο όνειρο»: *Με λογισμό και μ' όνειρο*, σ. 250- 251

Και στα τρία κείμενα, η αλληγορία εξειδικεύεται θεματικά στην απόσπαση από το οικείο. Το θέμα αναπτύσσεται μέσα από ιστορίες που δραματοποιούν τη γκρίζα ζώνη ανάμεσα σε σημασίες, κυριολεκτικές και μη, μονάδων συναρτημένων με τη βασική θεματική. Έτσι ο σπουργίτης, στο πρώτο αφήγημα, παρά τις προειδοποιήσεις της γηραιής σοφής κουκουβάγιας, δε σταματά να ταξιδεύει προς το ουράνιο τόξο που τόσο

θαυμάζει, αναπτύσσοντας τις σημασίες του να μένει κανείς στον δρόμο (: «Είναι πολύ μακριά το ουράνιο τόξο!» του έλεγε η σοφή κουκουβάγια. «Κι εσύ, τόσο μικρούλης που είσαι, θα κουραστείς και θα μείνεις στα μισά του δρόμου»» (Το δελφίνι, σ. 93)) και του τέλους που μπορεί να βρει κάποιος εκεί. Η χελωνίτσα Καρέττα- Καρέττα, στο αφήγημα του Μπουλώτη, ξεστρατίζει για να φτάσει τ' αστέρια που τη μάγεψαν, διαπράττοντας σύμφωνα με το φίλο της, το παλιό Φολκσβάγκεν, θανάσιμο σφάλμα. Τα πεφταστέρια σώζουν την τολμηρή χελώνα που, παρά τις συμβουλές του φίλου της να επιστρέψει στο δρόμο της θάλασσας, καθυστερεί για να μάθει τι σημαίνει πολυταξιδεμένος. Τέλος, ο σκαντζόχοιρος Πορκιουπίνος, θέλοντας «να κυνηγήσει τα όνειρα που όλοι οι άλλοι δεν τολμούσαν καν να παραδεχτούν ότι έκαναν» (Μπόντης, 1995, σ. 13), ακολούθησε το «δικό του, καινούριο δρόμο» (Μπόντης, 1995, σ. 12), χαράζοντάς τον στις διασταυρώσεις με τους δρόμους των Άλλων πλασμάτων, κυριολεκτικούς «Ονειροκυνηγός» στο τέλος, μαζί με τους συντρόφους του.

Ας δούμε όμως ορισμένα άλλα γνωρίσματα του είδους, πέραν της αλληγορικής ανάπτυξης της θεματικής του. Η *αρχική κατάσταση* (Adam, 1999 / 1992) της ιστορίας αποδίδει τον κεντρικό φορέα δράση, τον *ήρωα*, να μην έχει ακόμη απομακρυνθεί από την εστία του. Οποσδήποτε η ικανότητα της απόσπασης από το οικείο και της οικοδόμησης ενός δυναμικού προσώπου δεν συναρτάται στο είδος με την ηλικία, αλλά με μια κεντρόφυγο τάση που τον διακρίνει, και την ετοιμότητά του να διακινδυνεύσει, θαυμάζοντας και επιθυμώντας το ανοίκειο.

Τα σκηνικά των αλληγοριών άλλοτε αποδίδουν τη φύση έξω από την ιστορία (π.χ. «Ο σπουργίτης και το ουράνιο τόξο») άλλοτε μια ζώνη συνάντησης φύσης-αστικού χρόνου (π.χ. *Η χελωνίτσα Καρέττα- Καρέττα και το παλιό Φολκσβάγκεν, Λαμπερά αγκάθια*). Η ανθρωπογεωγραφία των αλληγορικών κόσμων περιλαμβάνει, τουλάχιστον εν μέρει, προσωποποιημένους φορείς δράσης. Ένας από αυτούς, δυνατόν να είναι και ο ήρωας- όχι υποχρεωτικά όμως (βλ. π.χ. την περίπτωση της *Αλίκης στη χώρα των θαυμάτων*).

Την *αφηγηματική περιπλοκή* (Adam, 1999 / 1992) συνιστά μια επιθυμία, εντοπισμένη σε ένα άπιαστο, φευγαλέο αντικείμενο. Αυτά τα, από ειδολογική άποψη, χαρακτηριστικά αντικείμενα προσανατολίζουν δυναμικά την πορεία του ήρωα. Σε τέτοιου τύπου αντικείμενα- τα αστέρια για τη χελωνίτσα Καρέττα- Καρέττα, το ουράνιο τόξο για τον σπουργίτη, το όνειρο και οι δρόμοι για τον Πορκιουπίνο- πολιτισμικά έχει

επενδυθεί με συμβολική αξία. Στα κείμενα πάντως που μας απασχολούν, αλληγορίες γαρ, αναδεικνύεται εξίσου η κυριολεκτική τους διάσταση, όπως και της περιπέτειας (Adam, 1999 / 1992) την οποία πυροδοτούν.

Κάτι ανάλογο μοιάζει να σχολιάζει ο αφηγητής στα *Λαμπερά αγκάθια* για την αντιπαράθεση αληθινού - συμβολικού με αφετηρία την ιστορία του Πορκιουπίνου, με τον διαφορούμενο, βέβαια, ειρωνικό τρόπο αυτό-σχολιασμού (Quilligan, 1992/ 1979) που ακμάζει στις αλληγορίες:

Οι περισσότεροι δέχονταν τη φήμη του θρυλικού σκαντζόχοιρου και των βοηθών του σαν μια ιστορία που είχαν βγάλει τα παιδιά τους. Τη δέχονταν σαν ένα παραμυθάκι, αλλά τους άρεσε. Μερικοί φιλόδοξοι κοινωνιολόγοι είχαν αρχίσει μάλιστα να ερευνούν το συμβολικό περιεχόμενο αυτού του παραμυθιού. Βέβαια, αν ήξεραν ότι ήταν αλήθεια, θα έτρωγαν ή θα έκαιγαν όλα τους τα βιβλία (Μπόντης, 1995, σ. 221)

Η περιπέτεια των αλληγοριών ενηλικίωσης περιλαμβάνει μία τουλάχιστον μετακίνηση του ήρωα στον χώρο: φεύγει από τον οικείο του κόσμο, ταξιδεύοντας προς το επιθυμητό αντικείμενο. Τα επεισόδιά της οργανώνονται γύρω από το μοτίβο συνάντηση- ερώτηση- συγκομιδή- νέα αναχώρηση, με τον ήρωα να αναπτύσσεται ως πρόσωπο.

Στο μυθιστόρημα του Μπόντη, μάλιστα, ο Πορκιουπίνος οικοδομεί έναν πλούσιο εαυτό μέσα από τις εικόνες άλλων κόσμων, από το πλεόνασμα όρασης (Bakhtin, 1984 / 1979) που του προσφέρουν οι προοπτικές των πλασμάτων που συναντά και από τις δοκιμασίες του που είναι ταυτοχρόνως δοκιμασίες τόσο της γλώσσας του όσο και της ιδέας μιας απόλυτης γλώσσας, μη σχετικής προς τις συνθήκες εκφοράς της. Καθώς ο ήρωας ανοικειώνει (Σκλόφσκι 1995/ 1917) τις βέβαιες γλώσσες των πλασμάτων με τα οποία διασταυρώνεται, μπαίνει, συμπαρασύροντας τους συντρόφους του, σε μια διαδικασία ατέρμονος αλλαγής.

Η λύση και το τέλος τέτοιων περιπετειών (ιδίως εκείνων των αλληγοριών ενηλικίωσης που αποδίδουν τη ζωή όχι ως αποκάλυψη ταυτότητας, αλλά ως γίνεσθαι που δεν τερματίζεται παρά με το βιολογικό τέλος) δεν μπορεί να βρεθεί στο αγκυροβόλημα σε έναν οριστικοποιημένο και τέλειο εαυτό. Να πώς ο Κοντολέων ολοκληρώνει, με δύναμη και ευγένεια, το αφήγημά του στον χώρο του ονείρου, του αδελφού του θανάτου:

Και ο σπουργίτης- αν και είχε πια κουραστεί- πήρε κουράγιο και συνέχισε. Το κατάλαβε πως πλησίαζε.

Και ναι! Μόλις πέρασε το τελευταίο βουνό, βρέθηκε στην πεδιάδα που κατοικούσε το ουράνιο τόξο.

Ήταν μια πλατιά πεδιάδα, γεμάτη από λουλούδια. Τα λουλούδια είχαν πάνω τους τα χρώματα του ουράνιου τόξου. Υπήρχαν και μερικές λίμνες. Τα νερά τους είχαν χρώματα του ουράνιου τόξου. Υπήρχαν και πουλιά που τα φτερά τους είχαν τα χρώματα του ουράνιου τόξου. Υπήρχε και το ίδιο το ουράνιο τόξο. Όμορφο που ήταν!

Ο σπουργίτης πήγε και κούρνιασε στην πιο χαμηλή μεριά του. Μπορούσε πια να ξεκουραστεί. Σήκωσε τα μάτια του προς τα επάνω. Ό,τι έβλεπε ήταν λουσμένο σε μαγευτικούς χρωματισμούς.

«Αχ, τι ομορφιά!» είπε ο σπουργίτης. «Άξιζε η κούραση!» κι έπειτα έκλεισε τα μάτια και κοιμήθηκε.

Τα όνειρά του είχαν χρώματα του ουράνιου τόξου. Τόσο όμορφα όνειρα ήταν (Το δελφίνι, σ. 94).

Η ενηλικίωση ως απόσπαση από το οικείο βεβαίως είναι δυνατόν να αποδοθεί και να εκτιμηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους: από την αναπαράστασή της ως άνομης περιπλάνησης, ως δημιουργικής πλάνης έως την απόδοσή της ως ανθρωπολογικής κατάκτησης. Για αυτό καθοριστικό συστατικό του είδους αποτελεί η αξιολόγησή της, που διενεργείται από τους χαρακτήρες, τον αφηγητή και την έκβαση της περιπέτειας.

Μεγαλύτεροι π.χ. σε ηλικία ή μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος επιχειρούν να την αναστείλουν (όπως κάνουν, για παράδειγμα, οι άλλες χελώνες, συμβουλευόντας τη χελωνίτσα Καρέττα- Καρέττα). Άλλοτε υποδεικνύουν τον ριψοκίνδυνο χαρακτήρα της (όπως π.χ. η αλεπού προς τον Πορκιουπίνο). Κάποτε εξωθούν τον ήρωα να συνειδητοποιήσει το περιεχόμενο του εγχειρήματός του και τονίζουν όχι μόνον την προσωπική ή γενικά ανθρωπολογική αξία της επιλογής, αλλά και την συλλογική της βαρύτητα (όπως κάνει π.χ. η Ντίνκα η χελώνα στην περίπτωση του Πορκιουπίνου).

Σε αρκετά διαφορετική κατεύθυνση και μάλλον ως παράδειγμα απαξίωσης της “αυθαίρετης” απόσπασης, μπορούμε να σκεφτούμε το προσχολικό αφήγημα *Η μικρή καμηλοπάρδαλη*. Εδώ η απείθαρχη μικρή καμηλοπάρδαλη δραπετεύει από το κλουβί της στο ζωολογικό κήπο για να παίξει, προκαλώντας την οργή του φύλακα και τον πανικό στα, επίσης μικρά πλην όμως ήμερα, πλάσματα που επισκέπτονται τον κήπο με τους γονείς τους. Αφού η μικρή καμηλοπάρδαλη πειθαρχήσει και συμμορφωθεί με τους

κανόνες του κήπου, της επιτρέπουν πια να βγαίνει από το κλουβί σε τακτά χρονικά διαστήματα, υπό την επίβλεψη του αγαθού φύλακα³.

6. Η διδακτική αξιοποίηση του είδους

Ας περάσουμε τώρα στο ζήτημα της διδακτικής αξιοποίησης του είδους. Εξαρχής θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η εστίαση της προσοχής μας στο είδος των αλληγοριών ενηλικίωσης έχει αυστηρά παραδειγματικό και συνεπώς ενδεικτικό χαρακτήρα. Παρά ταύτα, η επιλογή μας να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο είδος έγινε βάσει ορισμένων φιλολογικών και παιδαγωγικών δεδομένων, στα οποία θα αναφερθούμε εδώ συνοπτικά.

Καταρχάς, όπως έχει εύστοχα επισημανθεί ότι «το μέγιστο μέρος των σύγχρονων ελληνικών παιδικών βιβλίων- και όχι μόνο των μυθιστορημάτων- είναι ιστορίες ενηλικίωσης» (Ζερβού, 2007, σ. 23). Εδώ περιορίζουμε βέβαια το φάσμα των κειμένων εξειδικεύοντας στις *αλληγορίες* ενηλικίωσης. Οι αλληγορίες πάντως συνιστούν ιδιαίτερα οικεία λογοτεχνική μορφή για τα παιδιά, ήδη από τις “αναγνωστικές” εμπειρίες της νηπιακής ηλικίας. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά κατά τη σχολική ηλικία, σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο του Appleyard, αφήνοντας τον ρόλο του *αναγνώστη- παίκτη* ανταποκρίνονται και “χρησιμοποιούν” το λογοτεχνικό κείμενο βάσει του ρόλου του *αναγνώστη- ήρωα* «σε ένα μυθιστόρημα που γράφεται συνεχώς εκ νέου καθώς η εικόνα του παιδιού για τον κόσμο και για τις ανθρώπινες συμπεριφορές συνεχώς εμπλουτίζεται και αλλάζει. Οι ιστορίες που διαβάζει τώρα φαίνονται να παρουσιάζουν έναν εναλλακτικό, πιο οργανωμένο και λιγότερο συγκεχυμένο κόσμο από εκείνον της πραγματικότητας, και όπου το παιδί μπορεί

³. Προσέχει κανείς εδώ, βεβαίως, μια σειρά μηχανισμών συμμόρφωσης που αποδίδονται αλληγορικά στο σκηνικό ως αφηγηματικές μονάδες, όπως ο ζωολογικός κήπος, το κλουβί, ο φύλακας, η δραπετεύση, οι ελεγχόμενες έξοδοι, τα ήμερα και τα άγρια πλάσματα. Αξίζει να παραθέσουμε εδώ ένα απόσπασμα από τον πρόλογο στα Λαμπερά αγκάθια: «Σύμφωνα με μια ανεπιβεβαίωτη εκδοχή [ο συγγραφέας] το κάνει θέλοντας να αποκρύψει ότι γεννήθηκε σε κάποιον ζωολογικό κήπο, αλλά, όταν ρωτήθηκε τηλεφωνικά από τους δημοσιογράφους, δήλωσε λακωνικά ότι δε γεννήθηκε αλλά ζει σ’ έναν ζωολογικό κήπο. Όταν ρωτήθηκε αν αυτό ήταν σαρκαστικό υπονοούμενο για τους ανθρώπους αυτής της κοινωνίας, ο συγγραφέας απάντησε ξερά “Ναι!” [...]» (Μπόντης, 1995, σ. 9)

εύκολα να καταφύγει και να εμπλακεί» (Καρπόζηλου, 1994, σ. 39). Με δεδομένη τη σημασία του κινήτρου της εμπλοκής για τη διαμόρφωση της αναγνωστικής συμπεριφοράς των παιδιών σχολικής ηλικίας (Μαλαφάντης, 2008), δεν εντυπωσιάζει που εκτός από αγαπητές στα παιδιά μορφές όπως ο τρόμος, η φαντασία, η περιπέτεια, «ένα σαφώς σημαντικό πεδίο των παιδικών- νεανικών αναγνωσμάτων σχετίζεται με ιστορίες και πληροφορίες που αφορούν στη διαδικασία της ενηλικίωσης» (Hall & Coles, 1999, σ. 4).

Εκτός από τις τρεις αλληγορίες ενηλικίωσης που περιλαμβάνονται στα ανθολόγια, το φάσμα των αφηγημάτων από τα οποία ο εκπαιδευτικός με την τάξη του μπορεί να διαλέξει- από την *Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* έως τη *Ζωγραφιά της Χριστίνας* του Ευγένιου Τριβιζά- είναι εκτενέστατο. Δική μας κειμενική αφετηρία είναι τα *Λαμπερά αγκάθια*. Στις περισσότερες όμως δραστηριότητες προϋποθέτουμε ότι η τάξη έχει πρόσβαση και έχει διαβάσει και τα άλλα αφηγήματα των ανθολογίων. Στη συνέχεια αναφερόμαστε σε ορισμένους ενδεικτικούς στόχους στο πλαίσιο διδακτικής ενότητας για το είδος των αλληγοριών ενηλικίωσης, ανοικτούς σε εμπλουτισμό (βάσει άλλων γνωρισμάτων του είδους, π.χ.), σε αναθεώρηση και προσαρμογή στο επίπεδο της τάξης. Περιεχόμενο της ενότητας είναι η διερεύνηση της ρητορικής του είδους, της θεματικής και της αφηγηματικής του οικονομίας. Οι στόχοι στους οποίους αναφερόμαστε συναρτώνται με παραδείγματα δραστηριοτήτων που μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξή τους.

6.1. 1^{ος} στόχος: Διάκριση της τυπικής όψης αφηγηματικών συστατικών του είδους, π.χ. των συμβούλων του ήρωα.

- Η τάξη φτιάχνει έναν πίνακα διπλής εισόδου και καταγράφει τι γνωρίζει για την κουκουβάγια, την αλεπού, τη χελώνα, το παλιό Φολκσβάγκεν με στοιχεία (όπου υπάρχουν) για τη σχέση τους με τον ήρωα, την ηλικία τους, τις γνώσεις τους και τη δράση τους σύμφωνα με τα κείμενα και τις ιδιότητες που τους αποδίδουν τα παραμύθια και η μυθολογία.
- Οι μαθητές, ατομικά, υπογραμμίζουν τα λόγια που αυτοί οι χαρακτήρες λένε στους ήρωες και γράφουν έναν αστείο θεματικό τίτλο, που να ταιριάζει σε όλα τα υπογραμμισμένα χωρία.

- Οι ομάδες ανάγνωσης, με δημοσιογραφικά κασετόφωνα ή άλλο διαθέσιμο εξοπλισμό ηχογράφησης, “γράφουν” συνέντευξη με έναν από τους παραπάνω χαρακτήρες. Τους απαντά σε ερωτήσεις τους, εκπροσωπώντας όλους τους συμβούλους. Θέμα της συνέντευξης, τα κίνητρα και οι επιδιώξεις της κουκουβάγιας, της αλεπούς, της χελώνας και του Φολκσβάγκεν.

6.2. 2ος στόχος: Κατανόηση της λειτουργίας του χαρακτηριστικού για το είδος αντικείμενου που πυροδοτεί την αφηγηματική περιπλοκή.

- Η τάξη, αφού συγκρίνει τους τίτλους των αφηγημάτων «Ο σπουργίτης και το ουράνιο τόξο» και «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ», βρίσκει ποια στοιχεία της ιστορίας αναφέρουν και με ποια σειρά.
- Οι μαθητές ατομικά γράφουν τίτλους για τις αλληγορίες του Μπουλώτη και του Μπόντη, ακολουθώντας το μοτίβο που διέκριναν στα προηγούμενα αφηγήματα.
- Η τάξη συζητά ποια αποτελέσματα έχει για τους ήρωες όλων των ιστοριών η επιθυμία τους να αναζητήσουν τα συγκεκριμένα αντικείμενα.
- Οι ομάδες προτείνουν αντικείμενα που θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν τα αστέρια, το ουράνιο τόξο, το όνειρο και την ηχώ.
- Οι ομάδες βρίσκουν παροιμίες, τραγούδια, φράσεις, αφηγήσεις που αναφέρουν αυτά τα αντικείμενα, τα παρουσιάζουν στην τάξη και συζητούν τι ρόλο παίζουν εκεί.

6.3. 2^{ος} στόχος: Εντοπισμός θεμάτων της αφήγησης και χρήση του όρου θέμα.

- Οι ομάδες βρίσκουν ένα κοινό ουσιαστικό στα ακόλουθα παραθέματα. Στη συνέχεια, αφού συνεδριάσουν, ανακοινώνουν στην τάξη γιατί πιστεύουν με βάση τα κείμενα ότι η λέξη αυτή είναι σημαντική για αυτά που θέλει ο ήρωας:

Ήταν κάποτε ένας σπουργίτης που ήθελε να γνωρίσει το ουράνιο τόξο. Ήθελε να δει από κοντά τα χρώματά του. «Είναι πολύ μακριά το ουράνιο τόξο!» του έλεγε η σοφή κουκουβάγια. «Κι εσύ, τόσο μικρούλης που είσαι, θα κουραστείς και θα μείνεις στα μισά του δρόμου»» (Το δελφίνι, σ. 93)

«Η πρώτη λέξη που ψιθύρισε η χελωνίτσα Καρέττα- Καρέττα με το που βγήκε απ’ τ’ αυγό ήταν: “Αστέρια!!”. Για την ακρίβεια, ανασηκώνοντας το κεφάλι της είπε με θαυμασμό: “Ποπό, αστέρια!!”». [...] Κι εκείνη μαγεμένη απ’ την τόση ομορφιά, βάλθηκε να τα μετράει ένα- ένα, [...] Έτσι αποξεχάστηκε... Αντί να πάρει το δρόμο ευθύς για τη θάλασσα, όπως έκαναν τ’ αδέρφια και τα πρώτα της ξαδέλφια που βγήκαν

κι εκείνα την ίδια νύχτα απ' τ' αβγό, τράβηξε ακριβώς στην αντίθετη κατεύθυνση. Κι ήταν αυτό βαρύ σφάλμα, θανάσιμο που λένε οι μεγάλοι. (Μπουλώτης, 1995, σ. 7- 8)

Τίποτα δεν προμήνυε ότι εκείνο το μικρό σκαντζοχοιράκι θ' ακολουθούσε ένα δικό του, καινούριο δρόμο. Ο Πορκιουπίνος ήταν ο πρώτος μικρός σκαντζόχοιρος που θέλησε να γνωρίσει το μεγάλο, θαυμαστό κόσμο πέρα από το δάσος (Μπόντης, 1995, σ. 12)

- Βρίσκουν ένα ή περισσότερα ουσιαστικά στο αφήγημα «Ο σπουργίτης και το ουράνιο τόξο» που χαρακτηρίζει τις περιπέτειες των ηρώων και στις άλλες δύο αλληγορίες. (Τέτοια ουσιαστικά είναι το «ταξίδι», «δρόμος», «κούραση», «ομορφιά» κ.ά.)
- Με πυρήνα τα ουσιαστικά που βρήκαν οι ομάδες (ο δάσκαλος τα ονομάζει λέξεις-θέματα), η τάξη καταγράφει στον πίνακα άλλα ουσιαστικά που τους φέρνει στον νου ο πυρήνας και που κρίνουν ότι είναι σημαντικά για τους ήρωες.
- Οι ομάδες επεξεργάζονται έναν κατάλογο με τα θέματα για τα οποία μιλάνε όλα τα αφηγήματα με τις ιστορίες τους, ανεξάρτητα από το υπάρχουν σαν λέξεις στα κείμενα.
- Συσκέπτονται ως ομάδες και προσπαθούν να θυμηθούν μίαν ιστορία με ανάλογα θέματα, από βιβλία, εικονογραφημένα ή μη, ταινίες, κόμικς ή κινούμενα σχέδια.

6.4. 3^{ος} στόχος. Διερεύνηση της προσωποποίησης σε αφηγηματικά συμφραζόμενα και χρήση του όρου.

- Οι ομάδες φτιάχνουν συγκριτικό πίνακα με ιδιότητες, σωματικά γνωρίσματα ή συνήθειες που πρέπει να αφαιρέσουν ή να προσθέσουν στον Πορκιουπίνο, τη Χελωνίτσα, τον σπουργίτη, τον κάστορα, τη Βροχούλα και τον Μουντζούρη για να αναπαριστούν παιδιά.
- Βρίσκουν μια ιδιότητα που έχουν όλοι οι προσωποποιημένοι ήρωες και πρέπει να την διατηρήσουν για να μοιάζουν με παιδιά.
- Παρουσιάζουν μία δυσκολία που θα υπήρχε για να ξαναγραφτεί η κάθε μία από τις τρεις ιστορίες με ήρωα ένα παιδί.

6.5. 4^{ος} στόχος: Εντοπισμός και κατανόηση της αξιολογικής διάστασης των αλληγοριών- κριτική τοποθέτηση.

- Ανατίθεται στις ομάδες να βρουν και να υπογραμμίσουν τα χωρία του κειμένου όπου χαρακτηρές από τα *Λαμπερά αγκάθια* (τους οποίους αν χρειάζεται υποδεικνύει ο

δάσκαλος) και ο αφηγητής κρίνουν τη δράση του Πορκιουπίνου. Οι ομάδες μοιράζονται τους χαρακτήρες.

- Βρίσκουν στο υλικό τους ποιες ενέργειες του Πορκιουπίνου κρίνονται χρήσιμες όχι μόνον στον ίδιο αλλά και στους άλλους και από ποια άποψη.

- Οι μαθητές ατομικά εντοπίζουν πώς εξηγεί ο αφηγητής γιατί μόνον ο Πορκιουπίνος στην αρχή ήθελε να κυνηγήσει το όνειρο και να ακολουθήσει καινούριους δρόμους.

- Οι ομάδες δοκιμάζουν να γράψουν δυο τρεις παραγράφους από την αρχή μιας παρόμοιας ιστορίας με πολλούς όμως ήρωες σαν τον Πορκιουπίνο. Αφού το προσπαθήσουν λένε αν το βρήκαν εύκολο και τι τους δυσκόλεψε περισσότερο.

- Οι ομάδες μοιράζονται τους χαρακτήρες της διαφάνειας και φτιάχνουν έναν κατάλογο με τους λόγους εξαιτίας των οποίων πιστεύουν ότι ο χαρακτήρας τους δεν ξεκίνησε από μόνος του το κυνήγι του ονείρου.

- Οι ομάδες γράφουν τις πρώτες παραγράφους μιας ιστορίας με πρωταγωνίστρια την Πούκα, το ινδικό χοιρίδιο που ζει στο κλουβί του ανθρώπου. Στη συνέχεια συζητούν ποια σημεία τους δυσκόλεψαν στο στήσιμο της ιστορίας.

6.6. 5ος στόχος. Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο με τον οποίο επενδύει το κείμενο αφηγηματικά θέματα που αφορούν επιστήμες αλλά και τη σύγχρονη κοινωνική ατζέντα, όπως ο χρόνος, η απόσταση, η γλώσσα, η θέση στον χώρο και το μέγεθος.

- Ο δάσκαλος μοιράζει τα εξής χωρία από το μυθιστόρημα *Λαμπερά αγκάθια* σε πέντε ομάδες: (α) πέντε πρώτες παράγραφοι του κεφαλαίου «Ορίζοντες γεμάτοι θαύματα», (β) δύο πρώτες παράγραφοι από το κεφάλαιο «Οι μαύροι δρόμοι», (γ) τις παραγράφους τρία έως επτά από το κεφάλαιο «Το μυστικό των γάτων», (δ) σελίδες 178- 179, το απόσπασμα με το διάλογο Πούκας- νυχτερίδων, Πορκιουπίνου («Οι τρεις νυχτερίδες πλησίασαν [...] “Αναρωτήθηκες γιατί ρώτησες γιατί” του εξήγησε η Πούκα») (ε) σελίδες 185- 186, με το όνειρο του δημοσιογράφου («Το άλλο πρωί ξύπνησε [...] ακόμη και οι πράσινες υπάρξεις»). Οι ομάδες αναλαμβάνουν να δώσουν έναν θεματικό τίτλο στο δικό τους χωρίο και συζητούν ποιες επιστήμες εξετάζουν τον χρόνο, την απόσταση, τη γλώσσα, τη θέση στον χώρο και το μέγεθος.

- Κάθε ομάδα με τη σειρά εξηγεί με τι τρόπο φαίνεται στο χωρίο της ότι αυτό στο οποίο αναφέρεται δεν είναι ίδιο για όλα τα πλάσματα.

7. Επιλογικά

Το περιεχόμενο όλων των παραπάνω προτάσεων, από την επιλογή του συγκεκριμένου είδους έως τις ενδεικτικές δραστηριότητες που παρουσιάσαμε σε συνάρτηση με στόχους της εν λόγω διδακτικής ενότητας, ισχύει, όπως ήδη αναφέρθηκε, σε ένα πολύ συγκεκριμένο θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο και έχει απολύτως διαπραγματεύσιμο χαρακτήρα, βάσει των αναγκών συγκεκριμένων τάξεων και συγκεκριμένων προσώπων.

Βιβλιογραφία

Λογοτεχνικά κείμενα και ανθολόγια λογοτεχνίας

- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. & Καλογήρου, Τ. & Παπαδάτος, Γ. & Πρωτονοταρίου, Σ. & Πυλαρινός, Θ. 2000. *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' & Στ' δημοτικού. Με λογισμό και μ' όνειρο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. & Παπαδάτος, Γ. & Πάτσιου, Β. & Πολίτης, Δ. & Πυλαρινός, Θ. 2006. *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' δημοτικού. Στο σχολειό του κόσμου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Τσιλιμένη, Τ. & Γραίκος, Ν. & Καίσαρης, Α. & Καπλάνογλου, Μ. 2006. *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α' & Β' δημοτικού. Το δελφίνι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Μπόντης Γ. 1995. *Λαμπερά αγκάθια*, Αθήνα: Πατάκης.
- Μπουλώτης, Χρ. 1995. *Η χελωνίτσα Καρέττα- Καρέττα και το παλιό Φολκσβάγκεν*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Μελέτες

- Αγγελάτος, Δ. 2008. Η συμβολή της θεωρίας των λογοτεχνικών ειδών στη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Μ. Νιφτανίδου (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Ιστορική και Συγχρονική Προοπτική* (σελ. 83- 87). Πάτρα: Περί τεχνών.
- Adam, J. - M. 1999. *Τα Κείμενα: Τύποι και Πρότυπα*. μτφρ. Γ. Παρίσης, Αθήνα: Πατάκης (α' έκδ. γαλλ. 1992).
- Ακριτόπουλος, Α. Ν. 2002. Ο ρόλος της ειδολογικής θεωρίας στην ερμηνεία και διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σελ. 121- 129). Αθήνα, Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός

Bakhtin, M. M. & Medvedev P. N. 1978 (α' ρωσ. 1928). *The Formal Method in Literary Scholarship. A Critical Introduction to Sociological Poetics*. μτφρ. A. J. Wehrle. Cambridge: Harvard University Press.

Bakhtin, M. 1984 (α' ρωσ. 1979). L' auteur et l' héros. In *Esthétique de la création verbale* (pp. 27- 210) μτφ. A. Aucouturier. πρόλ. T. Todorov. Παρίσι: Gallimard.

Bakhtin, M. 1997 (α' ρωσ. 1979). Προς μια μεθοδολογία των ανθρωπιστικών επιστημών. Στο Δ. Αγγελάτος, *Η "Φωνή" της Μνήμης. Δοκίμιο για τα Λογοτεχνικά Είδη* (σελ. 241- 265). μτφρ. Μ. Γνησίου & Δ. Αγγελάτος. Αθήνα: Λιβάνης.

Μπαχτίν, Μ. 2000 (α' ρωσ. 1963). *Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι*. μτφρ. Αλ. Ιωαννίδου. επιμ. Β. Χατζηβασιλείου. εισ. Δ. Τζιόβας. Αθήνα: Πόλις.

Barthes, R. 1973. *Η Απόλαυση του Κειμένου*. μτφρ. Φ. Χατζηδάκη & Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππας.

Canvat, K. 1999. *Enseigner la Littérature par les Genres. Pour une Approche Théorique et Didactique de la Notion de Genre Littéraire*. De Boeck Université.

Ζερβού, Α. Σεπτέμβριος 2007. «Ευγένιος ο παρωδός, της εποχής μας κληρωτός, ή οι περιπέτειες των λέξεων και των κειμένων». *Κείμενα*, 6, 1- 26

Genette, G. 1982. *Palimpsestes. La Littérature au Second Degré*. Paris: Seuil

Genette, G. 2001 (α' γαλλ. 1979). *Εισαγωγή στο Αρχικείμενο*. μτφρ. Μ. Πατεράκη- Γαρέφη. Αθήνα: Εστία.

Hall, C.& Coles M. 1999. *Children's Reading Choices*. London: Routledge.

Φουκώ, Μ. 1976. *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η Γέννηση της Φυλακής*. μτφρ. Κ. Χατζηδήμου & Ι. Ράλλη, Αθήνα: Κέδρος.

Καλογήρου, Τ. 2003. Lector Ludens: Η ανάγνωση ως παιχνίδι / παιχνίδια της ανάγνωσης. Στο *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης* (σελ. 235- 251). τόμ. Β'. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. 2005. Προλεγόμενα. Στο Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 27- 40). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Καρπόζηλου, Μ. 1994. *Το Παιδί στη Χώρα των Βιβλίων. Συμβολή στη Μελέτη των Παιδικών Αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. 2008. «Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: "Ωρα μηδέν"». *Διαβάζω*, 488, 66-69.

Κιοσσές, Σ. 2008. «Η αφηγηματολογία ως μέσο προώθησης της κριτικής ανάγνωσης της λογοτεχνίας: εστιάζοντας στο διήγημα του Αντώνη Σαμαράκη "Σ' ένα συνοριακό σταθμό"». *Κείμενα*, 8,

Μαλαφάντης, Κ. Δ. 2008. Η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου μέσα από το λόγο των μαθητών Στ' δημοτικού. Στο Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. & Καλογήρου, Τ. & Χαλκιαδάκη, Α. (επιμ.). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο* (σελ. 106- 122). Αθήνα: Πατάκης.

Πασχαλίδης, Γρ. 2000. Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο Αποστολίδου, Β. & Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σελ. 21- 36). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Quilligan, M. 1992 (α' αγγλ. 1979). *The Language of Allegory. Defining the Genre*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Scholes, R. E. 2005 (α' αγγλ. 1985). *Η δύναμη του Κειμένου. Λογοτεχνική Θεωρία και Διδασκαλία των Γραμμάτων*. μτφρ. Ζ. Κ. Μπέλλα. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Σκλόφσκι, Β. 1995 (α' ρωσ. 1917). Η τέχνη ως τεχνική. Στο *Θεωρία λογοτεχνίας. Κείμενα των Ρώσων φορμαλιστών* (σελ. 90- 111). μτφρ. Η. Π. Νικολούδης. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φρυδάκη, Ε. 2003. *Η θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας