



ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Κανίσκιον Ἀντιχάριτος
Αφιέρωμα στην Αλεξάνδρα Ζερβού

Kaniskion Anticharitos
Tribute to Alexandra Zervou



Το έργο που κοσμεί το εξώφυλλο φιλοτέχνησε η γνωστή εικονογράφος
Σοφία Ζαραμπούκα προς τιμήν της Ομότιμης Καθηγήτριας Αλεξάνδρας Ζερβού.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Θεματικό
Τεύχος
2023**



Κανίσκιον Ἀντιχάριτος
Αφιέρωμα στην Αλεξάνδρα Ζερβού

Kaniskion Anticharitos
Tribute to Alexandra Zervou

Επιμέλεια Έκδοσης: Κωνσταντίνος Σπανουδάκης,
Γιάννης Σπαντιδάκης, Βασιλική Βασιλούδη

Guest Editors: Konstantinos Spanoudakis,
Ioannis Spantidakis, Vassiliki Vassiloudi

Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

<https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/issue/archive>

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη.
Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Σταύρου Δημήτριος, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστρια.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον Ζομπανάκη Γεώργιο (1953-1972)

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) Ζομπανάκης Ανδρέας

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), Αναστασιάδης Παναγιώτης, Καλογιαννάκη Πέλλα

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση EPISAGO@edc.uoc.gr

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, Βάμβουκας Μιχάλης, Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη,

Μακράκης Βασίλειος, Αναστασιάδης Πέτρος, Βασιλάκη Ελένη

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, Cummins, Jim, University of Toronto, Canada,
Καζαμίας Ανδρέας, University of Wisconsin, Madison, Cochrane, Ray, University of Birmingham,
Τάμης Αναστάσιος, Notre Dame University of Australia, Wolhuter, Charl, North West University, South Africa,

Tien-Hui, Chiang, University of Tainan, Zhengzhou University, China,

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη, Παν. Κύπρου, Πασιαρδής Πέτρος, Ανοικτό Παν. Κύπρου,
Παλιός Ζαχαρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Κατσίκη-Γίβαλου Άντα, Παν. Αθηνών,
Πάτσιου Βίκυ, Παν. Αθηνών, Τάφα Ευφημία, Παν. Κρήτης, Ζερβού Αλεξάνδρα, Παν. Κρήτης,

Νικολουδάκη Ελπινίκη, Παν. Κρήτης, Χουρδάκης Αντώνης, Παν. Κρήτης,

Γκότοβος Αθανάσιος, Παν. Ιωαννίνων, Μπουζάκης Ιωσήφ, Παν. Πατρών,

Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, Σακελλαρίου Μαρία, Παν. Ιωαννίνων,

Καίλα Μαρία, Παν. Αιγαίου, Σκούρτου Ελένη, Παν. Αιγαίου, Δαμανάκης Μιχάλης, Παν. Κρήτης,

Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, Παν. Κρήτης, Μιχαηλίδης Παναγιώτης, Παν. Κρήτης

Αϊδίνης Αθανάσιος, ΑΠΘ, Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Παν. Αιγαίου, Δημάκος Ιωάννης, Παν. Πατρών,

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Παν. Κρήτης, Ζαράνης Νικόλαος, Παν. Κρήτης,

Θώμου Βιβή, Παν. Κρήτης, Ιβρίντελη Μαρία, Παν. Κρήτης, Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα, Παν. Κρήτης,

Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, Κοντογιάννη Διονυσία, Παν. Κρήτης,

Κουρκούτας Ηλίας, Παν. Κρήτης, Κωστούλα Νέλλη, Παν. Κρήτης, Μανωλίτσης Γεώργιος, Παν. Κρήτης,

Μιχελακάκη Θεοδοσία, Παν. Κρήτης, Μουζάκη Αγγελική, Παν. Κρήτης,

Μπαμπάλης Θωμάς, ΕΚΠΑ, Ντίνας Κων/νος, Παν. Δυτ. Μακεδονίας,

Παπαδοπούλου Μαρία, Παν. Θεσσαλίας, Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Παν. Ιωαννίνων,

Πολίτης Παναγιώτης, Παν. Θεσσαλίας, Σοφός Αλιβίζος, Παν. Αιγαίου, Σταύρου Δημήτρης, Παν. Κρήτης,

Φτερνιάτη Άννα, Παν. Πατρών, Χατζηδάκη Ασπασία, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: Σταύρου Δημήτριος

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to: **EPISAGO@edc.uoc.gr**

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto,
Andreas Kazamias, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University of Birmingham,
Anastasios Tamis, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West University, South Africa,
Tien-Hui Chiang, University of Tainan, Zhengzhou University, China,
Mairy Koutselini-Ioannidou, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece,
Anta Katsiki-Givalou, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens,
Euthimia Tafa, University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete,
Antonis Hourdakis, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**, University of
Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of Ioannina,
Maria Kaila, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean,
Michael Damanakis, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete,
Panagiotis Michailidis, University of Crete, **Aidinis Athanasios**, Aristoteleio University of Thessaloniki,
Andreadakis Nikolaos, University of Aegean, **Dimakos Ioannis**, University of Patras,
Eleutherakis Theodoros, University of Crete, **Zaranis Nikolaos**, University of Crete,
Thomou Vivi, University of Crete, **Ivrideli Maria**, University of Crete, **kalaitzidaki Marianna**, University of Crete,
Karras Konstantinos, University of Crete, **Kodogianni Dionysia**, University of Crete,
Kourkoutas Elias, University of Crete, **Kostoula Nelli**, University of Crete, **Manolitsis Georgios**,
University of Crete, **Michelakaki Theodosia**, University of Crete, **Mouzaki Ageliki**, University of Crete,
Mpampalis Thomas, University of Athens, **Dinas Konstantinos**, University of West Macedonia,
Papadopoulou Maria, University of Thessalia, **Papadopoulou Smaragda**, University of Ioannina,
Politis Panagiotis, University of Thessalia, **Sofos Alivizos**, University of Aegean,
Stavrou Dimitris, University of Crete, **Fterniati Anna**, University of Patras, **Chatzidaki Aspasia**, University of Crete

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece, Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

Εἰς Ἀλεξάνδραν Ζερβοῦ

*Χαίροις, Ἀλεξάνδρα, ῥήματα Ὀμήρου θείου
στερρῶς γνοῦσα, ἡμῖν δώρεε σῆς γραφίδος
μόχθους, Φοίβου ἠδὲ ἑλικωνιάδων μουσῶν
φθέγγξεις δαψιλῶς δίᾳς ἐννεπόντων.*

Ν. Παπαδογιαννάκης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αντί για Πρόλογο	9
1. Εκδοχές Ενδοοικογενειακής Βίας και Παιδικής Κακοποίησης στην Παιδική Λογοτεχνία <i>Versions of Domestic Violence and Child Abuse in Children’s Literature</i> Κάλλια Ασαργιώτη	13
2. Γλωσσική Διδασκαλία και Πολυγραμματισμοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: «Μια Φορά κι Έναν Καιρό, όταν η Διαφήμιση Συνάντησε το Παραμύθι και την Κλασική Λογοτεχνία για Παιδιά ... » <i>Language Teaching and Multiliteracies in Primary Education: "Once Upon a Time when Advertising Met Fairy Tales and the Classics of Children's Literature"</i> Βασιλική Βασιλούδη	33
3. Η Διαχρονική Γοητεία και η Παιδαγωγική Αξία των “Horror Stories”. <i>The Timeless Allure and Educational Value of Horror Stories</i> Άννα-Μαρία Γεωργούση	53
4. Η Καλλιέργεια της Δημιουργικής Γραφής μέσα από το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση <i>Fostering Creative Writing through Literature Classes in Primary Education</i> Γεωργία Θεοχαροπούλου, Ιωάννης Σπαντιδάκης	69
5. Αντιστρέφοντας τη Διαδρομή: Από την Παρακολούθηση Ταινίας Μικρού Μήκους στο Λογοτεχνικό Κείμενο <i>Reversing the Route: From Watching a Short Film to the Literary Text</i> Δημήτρης Κοτρώνης, Ιωάννης Σπαντιδάκης	87
6. Μεταφορικές συμβολικές αφηγήσεις: Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση των παιδικών ιστοριών στην Ψυχοθεραπεία και την Ειδική Αγωγή <i>Metaphorical Symbolic Narratives: A Psychoanalytic Approach to Fairy Tales and the Use of Children's Stories in Psychotherapy and Special Education</i> Ηλίας Ε. Κουρκούτας	103
7. Ο πρωτεϊκός χαρακτήρας του Νεοέλληνα στο έργο του Γιώργου Θεοτοκά <i>Ευριπίδης Πεντοζάλης</i> : Η παρωδία μιας επικής φυσιογνωμίας <i>The Protean Character of the Modern Greek Man in the Work of Giorgos Theotokas: Euripides Pentozalis: The Parody of an Epic Persona</i> Ελπινίκη Νικολουδάκη	125

8. Όταν η ερωτική δουλεία κατischύει της κοινωνικής: Η περίπτωση της <i>Καλλιρρόης</i> του Χαρίτωνα του Αφροδισιέα When erotic servitude prevails over social servitude: The case of <i>Callirhoe</i> by Chariton of Aphrodisias Μιχαήλ Πασχάλης	135
9. Δημιουργώντας Ψηφιακές Ιστορίες στο Δημοτικό Σχολείο: Ένα διδακτικό παράδειγμα Creating Digital Stories in Primary School: A Teaching Example Ελευθερία Χαβάκη	151
10. Η Παιδαγωγική Ακαδημία στο Μεταπολεμικό Ηράκλειο: Μία Πρώτη Προσέγγιση The Pedagogical Academy in Post-War Heraklion: An Initial Approach Εμμανουήλ Γ. Χαλκιαδάκης	169
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	205
Guide for Authors	209

ΑΝΤΙ ΓΙΑ ΠΡΟΛΟΓΟ

Μ' ένα μοναδικό μολύβι μαύρο
ζωγράφιζε χρωματιστά πουλιά
στο εξώφυλλο των συγγραμμάτων...

(A. Z., *Μονόφτερη*)

Είναι ίσως δύσκολο να συμπυκνώσει κανείς σε λίγες γραμμές την προσωπικότητα και το έργο της Αλεξάνδρας Ζερβού, της δικής μας Αλεξάνδρας. Στις σελίδες που ακολουθούν, με χαμηλή φωνή, επιχειρούμε να ιχνηλατήσουμε την πνευματική διαδρομή της και την πολλαπλή συμβολή της στα επιστημονικά πεδία τα οποία υπηρέτησε από διάφορες θέσεις.

Η Καθηγήτρια Αλεξάνδρα Ζερβού εργάστηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης από το 2009 μέχρι το 2022, μετά από ευδόκιμη θητεία, από το 1989 έως το 2009, στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Το γνωστικό της αντικείμενο ήταν «Κλασική Φιλολογία και Παιδική Λογοτεχνία», ένας ρηξικέλευθος συνδυασμός, τον οποίον υπηρέτησε με εξαιρετική επιτυχία σε όλη την ερευνητική της διαδρομή. Ανήκει στη γενιά των Πανεπιστημιακών που εργάστηκαν εντατικά και με πάθος για να καθιερωθούν και να κατοχυρωθούν επιστημονικά τα Τμήματα αυτά στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Μετά την αποχώρησή της από την ενεργό υπηρεσία, με ομόφωνες αποφάσεις του Τμήματος και της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Κρήτης, αναγορεύθηκε Ομότιμη Καθηγήτρια σε μια σεμνή τελετή στις 25 Νοεμβρίου 2023.

Σπούδασε Φιλολογία στη Φιλοσοφική Σχολή του ΕΚΠΑ και συνέχισε με μεταπτυχιακές σπουδές στο Παρίσι. Έχει *Maitrise* Συγκριτικής Λογοτεχνίας από το Πανεπιστήμιο της Σορβόνης (Paris IV) και DEA στη Νεοελληνική και Συγκριτική Φιλολογία από το ίδιο Πανεπιστήμιο. Έχει, επίσης, DEA Κλασικής Φιλολογίας και Θεωρίας Λογοτεχνίας από το Τμήμα Κλασικών Σπουδών του Πανεπιστημίου της Nanterre (Paris X). Εκπόνησε τη διδακτορική της διατριβή στο ίδιο Πανεπιστήμιο με τον διακεκριμένο Καθηγητή Κλασικής Φιλολογίας Francis Vian.

Στη διάρκεια της σταδιοδρομίας της, ασχολήθηκε ταυτόχρονα με την ομηρική έρευνα και την έρευνα της Παιδικής Λογοτεχνίας, κατορθώνοντας να διανοίξει συνδετικές ατραπούς μεταξύ των δύο πεδίων. Σε αυτό το πλαίσιο, αξιοποίησε και μελέτησε ιδιαίτερα την έννοια της διασκευής, καθώς και της παρωδίας και του μύθου, ως δυναμικών γενεσιουργών μηχανισμών για τη δημιουργία του παιδικού βιβλίου στην Ευρώπη. Ειδικότερα, οι δημοσιεύσεις της σε διεθνούς κύρους γαλλόφωνα, αγγλόφωνα και γερμανόφωνα περιοδικά εστιάστηκαν στην αξιοποίηση της λογοτεχνικής θεωρίας στην ομηρική έρευνα, την παντοειδή πρόσληψη του Ομήρου, την αρχαιογνωσία του Καζαντζάκη, την πρόσληψη και

τις χρήσεις των κλασικών και του λογοτεχνικού μύθου, την πρόσληψη του ιστορικού και πολιτισμικού παρελθόντος στα βιβλία των παιδιών και των ενηλίκων, και τη συγκριτική και κοινωνιολογική θεώρηση της νεανικής λογοτεχνίας και του παιδικού βιβλίου. Οι μελέτες της συμπεριελήφθησαν, επί εικοσαετία, στη βασική βιβλιογραφία των εξετάσεων για την Agrégation. Εργασίες της για την πρόσληψη των μύθων, τις μεταμορφώσεις των κλασικών και το κωμικό στοιχείο, συμπεριλαμβάνονται, επίσης, στη βασική βιβλιογραφία των παιδαγωγικών επιμορφώσεων που διοργανώνει η APLAES (Association des Professeurs de Langues Anciennes) για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γαλλία. Εργασίες της χρησιμοποιούνται και στις αντίστοιχες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Με το συγγραφικό της έργο η Αλεξάνδρα Ζερβού έχει εμπλουτίσει τόσο τη βιβλιογραφία για την ομηρική έρευνα όσο και για την παιδική και νεανική λογοτεχνία. Έχει συγγράψει τα βιβλία: *Το Παιχνίδι της Ποιητικής Δημιουργίας στην Ιλιάδα και την Οδύσσεια. Για μια Θεωρία της Ομηρικής Ποιητικής* (Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα), *Ironie et Parodie. Le Comique chez Homère* (Βιβλιοπωλείο της Εστίας – Ι.Δ. Κολλάρου), *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα Κείμενα των Παιδικών μας Χρόνων* (Οδυσσεάς) και *Στη Χώρα των Θαυμάτων. Το Παιδικό Βιβλίο ως Σημείο Συνάντησης Παιδιών-Ενηλίκων* (Πατάκης). Έχει, επίσης, συγγράψει την πολυσέλιδη εισαγωγή, «Η Οδύσσεια ανάμεσα στο Παραμύθι και το Μυθιστόρημα», στην ανώνυμη μετάφραση της *Οδύσσειας* του 1932, όπου κατατάσσονται και αξιολογούνται οι νεοελληνικές ομηρικές μεταφράσεις. Πάνω από εκατόν πενήντα εργασίες της έχουν δημοσιευθεί σε ελληνικά, αγγλικά, γαλλικά και γερμανικά περιοδικά και σε συλλογικούς τόμους.

Εργάστηκε με πρωτοποριακό τρόπο, για την οριοθέτηση και την ερευνητική και βιβλιογραφική αυτονόμηση του αντικειμένου της Παιδικής Λογοτεχνίας, καθώς και την προβολή, τη μελέτη και τη διάδοση της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας στο εξωτερικό. Σε αυτό το πλαίσιο, παρουσίασε και στήριξε θεωρητικά με πολυσέλιδες εργασίες τις υποψηφιότητες των ελλήνων δημιουργών για τα διεθνή βραβεία Hans Christian Andersen και Astrid Lindgren, όπως αυτές του συγγραφέα Ευγένιου Τριβιζά. Συνδυάζοντας διαφορετικές συγκριτικές μεθόδους ερεύνησε τις διαρκείς και συχνότατα ετεροχρονισμένες επιδράσεις των κλασικών παιδικών βιβλίων στην ευρύτερη Ελληνική και Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία (των ενηλίκων), Νεότερη και Σύγχρονη. Στο πλαίσιο αυτό, εκπονήθηκαν, υπό την εποπτεία της, πρωτότυπες διατριβές, οι οποίες συνέβαλαν στη διερεύνηση και διεύρυνση του πεδίου της Παιδικής Λογοτεχνίας στις διασταυρώσεις του με τον αρχαίο μύθο και τη Νεοελληνική Λογοτεχνία.

Το ευρύτατο και πολυσχιδές έργο της αξιολογήθηκε για την ευρυμάθεια και την προαγωγή της κριτικής σκέψης με επαινετικές κριτικές, οι περισσότερες από επιφανείς επιστήμονες, μεταξύ άλλων, σε αγγλικά, γαλλικά και γερμανικά περιοδικά, όπως οι Γάλλοι Jean Perrot, Philippe Brunet και Denise Escarpit, ο Αυστριακός Hans Schwabl, ο Ελβετός Claude Calame, νεότεροι Αμερικανοί και άλλοι πολλοί. Στις κριτικές αυτές, ως κοινός τόπος

μεταξύ τους, επισημαίνονται δύο στοιχεία: η πρωτοτυπία της σκέψης, αλλά και η ευαισθησία της προσέγγισής της. Ξένοι και έλληνες ειδικοί στα πεδία της ομηρικής έρευνας και της παιδικής λογοτεχνίας έχουν παραπέμψει πολλάκις στο έργο της. Έχουν καταγραφεί πάνω από εφτακόσιες παραπομπές.

Υπήρξε ιδρύτρια και χρημάτισε επί δεκαετία επιστημονική Διευθύντρια του πρώτου Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος στην Ελλάδα για το Παιδικό Βιβλίο, με τίτλο «Παιδικό Βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό: Σχέσεις Αντίθεσης και Συναλληλίας» που λειτούργησε στο Πανεπιστήμιο του Αιγαίου. Το πρόγραμμα αυτό αξιολογήθηκε με άριστα, πρώτευσε μεταξύ όλων των μεταπτυχιακών της Ελλάδας, και χρηματοδοτήθηκε δύο φορές από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Υπήρξε ιδρυτικό μέλος του Διεθνούς Ερευνητικού και Διαπανεπιστημιακού Κέντρου Charles Perrault. Σε αυτό το πλαίσιο, συνεργάστηκε σε μεγάλο αριθμό ευρωπαϊκών προγραμμάτων με τον διευθυντή του κέντρου, Καθηγητή Jean Perrot, καθώς και με τον Καθηγητή Hans Heino Ewers, Διευθυντή του Ινστιτούτου Έρευνας για τη Νεανική Λογοτεχνία του Πανεπιστημίου Goethe της Φρανκφούρτης. Σε συνεργασία με την Καθηγήτρια Muguras Constantinescu, συντόνισε ερευνητικό πρόγραμμα για τις αφηγήσεις γυναικείας ενηλικίωσης στην Ευρώπη, καθώς και τις μεταφράσεις τους. Ως ιδρυτικό μέλος της διεθνούς Εταιρείας Οδυσσειακών Σπουδών (Center for Odyssean Studies), συμμετείχε για περισσότερα από είκοσι χρόνια στην Επιστημονική Επιτροπή για τη διοργάνωση των διεθνών Ομηρικών Συνεδρίων στην Ιθάκη. Διετέλεσε Αντιπρόεδρος του δεκαμελούς επιστημονικού συμβουλίου των εκδόσεων Peter Lang για τη σειρά *Mythe et Matériau Pédagogique* από το 2000 ως το 2010. Εργάστηκε, επίσης, για πολλά χρόνια ως μέλος της συντακτικής και επιστημονικής επιτροπής των περιοδικών *Γλώσσα, Κείμενα* και *GAIA (Revue Interdisciplinaire sur la Grèce Archaique)*.

Συνεργάστηκε με τους ομότιμους σήμερα συναδέλφους της Νίκο Παπαδογιαννάκη, Τηλέμαχο Μουδατσάκη και Ελληνίκη Νικολουδάκη, και κατόρθωσε να ιδρυθεί στο ΠΤΔΕ το Εργαστήριο για τη μελέτη της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση (ΕΜΕΓΛΟ). Επί σειρά ετών, διετέλεσε Διευθύντρια του Τομέα Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και του ΕΜΕΓΛΟ του ΠΤΔΕ Κρήτης.

Δοκίμασε και κατά καιρούς δοκιμάζει την πένα της και στο πεδίο της λογοτεχνικής παραγωγής. Το φως της δημοσιότητας έχουν δει ποιήματά της, μεστά μιας ματιάς ευαίσθητης και διεισδυτικής, που συχνά ακτινογραφούν με τρόπο ανεξάρτητο την εποχή μας. Στην ποιητική της παραγωγή εκβάλλουν η εμβριθής αρχαιομάθειά της και η αγάπη της για τον πλούτο της ελληνικής γλώσσας. Λογοτεχνικά κείμενά της έχουν δημοσιευθεί στα περιοδικά *Φρέαρ*, *Περί ου*, *Poeticanet*, *Το Πατάρι των Αναγνώσεων* κ.ά.

Όσοι είχαμε την τύχη να συνεργαστούμε μαζί της, γνωρίσαμε έναν γενναιόδωρο, πνευματώδη, πρᾶο και ευγενή άνθρωπο, που ήξερε να αφουγκράζεται προσεκτικά τον συνομιλητή της, και να μοιράζεται τις μοναδικές γνώσεις της για τα κλασικά γράμματα, τη

θεωρία της λογοτεχνίας, τη διδακτική πράξη και την έρευνα στο πεδίο. Στη διάρκεια της θητείας της, μαθήτευσαν κοντά της φοιτητές και φοιτήτριες, που με χαρά διαπιστώνουμε πως μπολιάστηκαν με τη βαθιά αγάπη που η ίδια τρέφει για την τέχνη του λόγου, είτε πρόκειται για τα ομηρικά έπη είτε πρόκειται για την ελληνική και ξένη κλασική και σύγχρονη λογοτεχνία.

Εν κατακλείδει, μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα πως η Αλεξάνδρα Ζερβού έχει αφήσει ανεξίτηλο αποτύπωμα στον χώρο των επιστημονικών πεδίων που θεράπευσε, επηρεάζοντας και εμπνέοντας φοιτητές, εκπαιδευτικούς και συναδέλφους της με τις δημοσιεύσεις της, τη διδασκαλία της και το προσωπικό της παράδειγμα. Ο παρών τόμος δεν αποτελεί παρά ελάχιστο φόρο τιμής στην επιστήμονα των ευρέων οριζόντων, την εμπνευσμένη δασκάλα, τον ευγενή άνθρωπο για την πολύχρονη και πολύτιμη προσφορά της. Ευχαριστούμε θερμά την εικονογράφο και συγγραφέα Σ. Ζαραμπούκα που φιλοτέχνησε το εξώφυλλο καθώς και τον Ομότιμο Καθηγητή Ν. Παπαδογιαννάκη που συνέθεσε το εμπνευσμένο επίγραμμα. Θερμές, επίσης, ευχαριστίες στις/στους συνάδελφους της από το Πανεπιστήμιο Κρήτης και τις μεταπτυχιακές φοιτήτριες και τις διδακτόρισές της που συνέβαλαν με μεγάλη προθυμία στη συγκρότηση του παρόντος «κανισκίου άντιχάρτιος», το οποίο με περισσή χαρά προσφέρουμε στην τιμώμενη, τη δική μας Αλεξάνδρα.

Κωνσταντίνος Σπανουδάκης
Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης
Καθηγητής Τμήματος Φιλολογίας

Γιάννης Σπαντιδάκης
Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών της Αγωγής
Καθηγητής ΠΤΔΕ

Βασιλική Βασιλούδη
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ

ΕΚΔΟΧΕΣ ΕΝΔΟΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

VERSIONS OF DOMESTIC VIOLENCE AND CHILD ABUSE IN CHILDREN'S LITERATURE

Κάλλια Ασαργιώτη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
ΜΑ στις Επιστήμες της Αγωγής
kalliasargioti@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης που ανιχνεύονται σε παλαιότερα και σύγχρονα βιβλία για παιδιά και εφήβους της εγχώριας και ξένης εκδοτικής παραγωγής. Παρουσιάζονται, η συνδρομή των κλασικών βιβλίων στον προσδιορισμό του θέματος, τα κριτήρια γραφής αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας βιβλίων, καθώς και τα όρια στη ρεαλιστική αναπαράσταση. Μέσα από το άρθρο διαφαίνεται η υπέρβαση των αυστηρών ηλικιακών ορίων του αναγνώστη στα κλασικά βιβλία και η ανίχνευση των λογοτεχνικών τεχνικών μέσω των οποίων πραγματοποιείται η υπέρβαση της παιδαγωγικής λογοκρισίας. Παράλληλα, συγκρίνεται ο τρόπος παρουσίασης της κακοποίησης σε παλαιότερα και σύγχρονα βιβλία, ώστε να αναδυθεί η εκάστοτε διαφορετική στάση συγγραφέα και κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά

Ενδοοικογενειακή βία, παιδική κακοποίηση, σύγχρονα - παλαιότερα έργα, ανανοηματοδότηση κλασικών έργων, διακειμενικότητα, λογοτεχνικές τεχνικές.

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the representations of domestic violence and child abuse in classic and modern books for children published in Greece and abroad. The contribution of classics to the definition of the subject, the criteria of writing books that thematize domestic violence and child abuse and the limits of their realistic representation are examined in our study. The article exemplifies how classic books overcome the reader's strict age limits. It also looks into the literary techniques authors resort to to overcome pedagogical censorship. Finally, the representation of the above themes in classic and modern books are compared so as to detect the shifts in a given author's and society's attitude.

Key words

Domestic violence, child abuse, modern- classic books, interpretation of classic books, intertextuality, literary techniques.

0. Εισαγωγή

Σε έρευνες που διεξήχθησαν και αφορούσαν την ενδοοικογενειακή κακοποίηση και κακοποίηση παιδιών, υπήρξαν προτάσεις προγραμμάτων για την προστασία διάφορων ομάδων από τη βία (Brino & Williams, 2008, Padilha & Williams, 2009). Τέτοιου είδους προγράμματα περιλάμβαναν μεταξύ άλλων και τη χρήση βιβλίων που απευθύνονταν σε γονείς, εκπαιδευτικούς και παιδιά. Είναι γνωστό πως τα βιβλία θεωρούνται σημαντικό εργαλείο για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς πυροδοτούν την εξωτερίκευση συναισθημάτων και βιωμένων εμπειριών που συμβάλλουν στην κατανόηση του κόσμου (Caldin, 2002, Souza & Bernardino, 2011). Παράλληλα, βοηθούν τα παιδιά να διαχειριστούν τραυματικές εμπειρίες, όπως η σεξουαλική κακοποίηση (Soma & Williams, 2014).

Σύμφωνα με τη Lampert (2012), αν και το παιδικό βιβλίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πρόληψη της σεξουαλικής κακοποίησης των παιδιών, πολύ λίγες μελέτες εστιάζονται στο θέμα της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης στην Παιδική Λογοτεχνία. Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζονται βιβλία για παιδιά και εφήβους που πραγματεύονται το θέμα της ενδοοικογενειακής βίας και της παιδικής κακοποίησης. Παράλληλα, διερευνάται το ερώτημα αν αυτά τα έργα έχουν τη δυνατότητα να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά σχετικά με αυτό το θέμα.

Στο παρόν άρθρο αξιοποιούνται μυθιστορήματα, παραμύθια και εικονογραφημένα βιβλία. Τα εικονογραφημένα βιβλία έχουν τη δυνατότητα να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά σχετικά με την πρόληψη της κακοποίησης και μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη διαφορετικών μορφών γραμματισμού (Martinez & Harmon, 2012), καθώς συνδυάζουν λέξεις και εικόνες, με τις εικόνες μάλιστα να πρωτοστατούν. Μέσω της βιβλιοθεραπείας¹ και της χρήσης εικονογραφημένων βιβλίων τα παιδιά συνδιαλέγονται με τους χαρακτήρες των βιβλίων, αναδιαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους και νοηματοδοτούν τα συναισθήματα που προκύπτουν από τη βιωμένη εμπειρία (Rozalski, Stewart & Miller, 2010). Για τον λόγο αυτό, στο παρόν άρθρο, θα αναλυθεί η χρησιμότητα ελληνικών και μεταφρασμένων σύγχρονων και παλαιότερων εικονογραφημένων βιβλίων που εστιάζουν στο συγκεκριμένο θέμα. Μέσω μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του αναγνώστη και της ιστορίας, αυτή η επαφή μπορεί να βοηθήσει το άτομο να αντιμετωπίσει τις αλλαγές της ζωής, τα συναισθηματικά ζητήματα και τις προκλήσεις συμπεριφοράς (Stewart & Ames, 2014).

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Βία-Ενδοοικογενειακή Βία

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2002:4) ορίζει τη βία ως άσκηση ηθελημένης ή τυχαίας δύναμης που προκαλεί βλάβη σε κάποιον. Η Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης (2011) ορίζει την ενδοοικογενειακή βία ως κάθε πράξη σωματικής, ψυχολογικής, σεξουαλικής βίας εντός της οικογένειας ανάμεσα σε πρώην ή νυν συζύγους, που διαμένουν ή όχι στην ίδια οικία. Στο ελληνικό σύνταγμα, η τέλεση αξιόποινης πράξης σε μέλος της οικογένειας θεωρείται ενδοοικογενειακή βία (Νόμος 3500/2006). Η βία μπορεί να προσλάβει διάφορες μορφές μέσα στην οικογένεια. Μπορεί να αφορά την κακοποίηση ηλικιωμένων από τα παιδιά τους, συντρόφων μεταξύ τους, παιδιών της οικογένειας, αλλά και κακοποίηση γονένων από τα παιδιά τους (Αλεξιάδης, 2010).

1.2. Παιδική Κακοποίηση

Ο ορισμός της παιδικής κακοποίησης επηρεάζεται από τις κοινωνικές αλλαγές σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου (Σταυριανάκη, Κυριακοπούλου, Ρίγκα & Νικολαΐδης, 2008). Η παιδική κακοποίηση με βάση τον ορισμό του WHO (1999) περιλαμβάνει οποιαδήποτε μορφή βίας ασκείται στο παιδί και βλάπτει την υγεία του, την επιβίωση, την ανάπτυξη ή την αξιοπρέπειά του. Διακρίνονται τέσσερα είδη παιδικής κακοποίησης: η σωματική κακοποίηση, η συναισθηματική και ψυχολογική κακοποίηση, η σεξουαλική κακοποίηση και η παραμέληση (WHO, 1999).

1.3. Συνέπειες ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης

Έχει αποδειχθεί πως τα παιδιά που έχουν υποστεί ενδοοικογενειακή βία είναι πιθανόν να εκδηλώσουν εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες διαταραχές στην εφηβεία ή στην ενήλικη ζωή (Pears & Fisher, 2005 στο Κουρκούτας, 2017). Συγκεκριμένα, τα θύματα, συχνά πάσχουν από μετατραυματικό stress, απομακρύνονται από τους γύρω τους και έχουν μειωμένο ενδιαφέρον για δραστηριότητες. Δεν εκφράζονται εύκολα και εμφανίζουν διαταραχές στον ύπνο και τη διατροφή. Γίνονται επιθετικά και αποσυντονίζονται εύκολα, ενώ έχει παρατηρηθεί δυσκολία προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον και στο σχολικό πλαίσιο. Είναι δυνατόν να εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχή διαγωγής (Παπαμιχαήλ, 2011). Το πρόσωπο που βίωσε κακοποίηση ή έγινε μάρτυρας ενδοοικογενειακής βίας συχνά εκτίθεται σε μορφές επιθετικότητας που μπορεί να περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες σωματικές επιθέσεις, ψυχική ταπείνωση και εξευτελισμό (Thompson & Trice-Black, 2012, Steele & Steele, 2014 όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας 2017).

1.4. Το ζήτημα της ενδοοικογενειακής βίας στη λογοτεχνία

Οι τρόποι αναπαράστασης της ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης στη λογοτεχνία παρουσιάζουν ποικιλομορφία, ανάλογα με τις πολιτισμικές αξίες κάθε εποχής. Όπως παρατηρεί η Ζερβού (2020:5), *υπάρχει μια χαρακτηριστική αμοιβαιότητα ανάμεσα*

στην επικαιρότητα και την πρόσληψη των κλασικών. Η συμβολή των κλασικών έργων στη συγγραφή αλλά και στη νοσηματοδότηση της σύγχρονης λογοτεχνίας είναι καιρία. Ο Gadamer (1960) θεωρεί κλασικό ένα βιβλίο που μπορεί να «μιλήσει» σε κάθε γενιά, σαν να έχει γραφτεί αποκλειστικά για εκείνη. Το κλασικό έργο τροφοδοτεί επάλληλες αναγνώσεις, υπερβαίνοντας διαρκώς τη συνθήκη του χώρου και του χρόνου. Δηλαδή η ανάγνωση του κλασικού βιβλίου συνεχίζεται σε διαφορετικές γενιές, που εντοπίζουν σ' αυτό κάτι διαφορετικό και ενδιαφέρον.

Η πρώιμη παιδική λογοτεχνία παρουσιάζει μιαν ασυνήθιστα σκληρή θεματική (Tatar, 1992), ακριβώς επειδή τα έργα αντικατοπτρίζουν με ρεαλιστικό τρόπο τα επεισόδια ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης που εκτυλίσσονταν απροκάλυπτα την εποχή που γράφονται τα έργα. Έτσι, σε ιστορίες για παιδιά του 18ου και 19ου αιώνα οι αναπαραστάσεις αυτές μπορούν να ερμηνευτούν, αν ληφθούν υπόψη περιστατικά εγκατάλειψης παιδιών, κακομεταχείρισης, παιδικής εργασίας, εκτελέσεις εγκληματιών, τις οποίες παρακολουθούσαν ακόμη και μικρά παιδιά.

Ταυτόχρονα, οι σύγχρονες έρευνες καταγράφουν σημαντική αύξηση περιστατικών ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης από την αρχή της πανδημίας, σε σύγκριση με τα ποσοστά που επικρατούσαν πριν την καραντίνα. Τα λογοτεχνικά έργα φαίνεται πως ανακλούν αρκετά πιστά την επικαιρότητα της εποχής, αφού σε αυτά θίγονται θέματα όπως τα δικαιώματα των μελών της LGBTQ κοινότητας, η βία κατά των γυναικών και εν γένει τα δικαιώματα κοινωνικών ομάδων που σπάνια γίνονται «ορατές» ή ακούγεται η φωνή τους (Βασιλούδη, 2021).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναδύονται ερευνητικά κενά που απαιτείται να καλυφθούν για την παρουσίαση του κρίσιμου θέματος της κακοποίησης στον χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας. Για τον σκοπό αυτό, αξιοποιούνται η θεωρία της «διακειμενικότητας» της Kristeva (1969), ο «ορίζοντας προσδοκιών» του Jauss, (1995), η θεωρία του Iser (1978) για τον «υπονοούμενο αναγνώστη».

1.5. Θεωρία Πρόσληψης

Η Rosenblatt (1995) αναφέρεται στη *συναλλακτική* (transactional) σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, δηλαδή θεωρεί πως ο εκάστοτε αναγνώστης μεταφέρει στην ανάγνωση τις δικές του προσωπικές εμπειρίες. Σύμφωνα με τον Πολίτη (1996), η θεωρητικός υπερασπίζεται την ιδέα για εκδημοκρατισμό της ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων.

Στη Θεωρία της Πρόσληψης εντάσσονται τόσο η *Αισθητική της πρόσληψης ή Θεωρία της Πρόσληψης* (*Rezeptions asthetik*) του Jauss (1921-1997) όσο και η *Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης* (*Wirkung*) του Iser (1926-2007). Με τη Θεωρία της Πρόσληψης, το νόημα που κρύβει το ίδιο το κείμενο αποδυναμώνεται και στο επίκεντρο τοποθετείται ο (εκάστοτε) αναγνώστης και όχι ο συγγραφέας ή το κείμενο. Ένα λογοτεχνικό έργο μπορεί να έχει διαφορετικό νόημα για διαφορετικούς ανθρώπους σε διαφορετικές περιόδους (Iser 2007: 68). Η πρόσληψη συμπληρώνει τη δημιουργία ενός λογοτεχνικού έργου και επηρεάζεται από

τους αποδέκτες της λογοτεχνίας. Έτσι, φαίνεται πως ο σύγχρονος αναγνώστης μπορεί να ερμηνεύσει ένα παλιότερο έργο με βάση τις δικές του προσλαμβάνουσες, οι οποίες σαφώς και επηρεάζονται από την επικαιρότητα.

1.6. Διακειμενικότητα

Η διακειμενικότητα είναι μία βαθύτερη διεργασία και αναφέρεται στη μετατόπιση ενός «συστήματος σημείων» σε ένα άλλο, καθώς και στη διαφοροποίηση ή στην επαναδιατύπωση της ήδη δηλωμένης ή διατυπωμένης εκφοράς του (Kristeva, 1993). Συνειδητά ή ασυνείδητα οι σύγχρονοι συγγραφείς συνομιλούν είτε με δικά τους έργα είτε με έργα άλλων συγγραφέων που απέχουν χρονικά από αυτούς (Παρίσης & Παρίσης, 2009).

1.7. Ορίζοντας Προσδοκίας

Σύμφωνα με τον Jauss, ο *ορίζοντας προσδοκιών* αφορά όλες εκείνες τις προσδοκίες, που γεννώνται στους αναγνώστες κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και τελικά φανερώνει τον τρόπο που η λογοτεχνία επηρεάζει τους ανθρώπους (Iser, 2007). Οι διάφορες χρονικές εκφάνσεις των προσδοκιών των αναγνωστών του παρελθόντος συγκρίνονται με αυτές των αναγνωστών του παρόντος και με αυτόν τον τρόπο αναδύεται το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο διαφορετικών εποχών, αλλά και η ιστορία της ίδιας της λογοτεχνίας μέσα στον χρόνο.

Ο *υπονοούμενος αναγνώστης* ή *λανθάνων αναγνώστης* (implied reader) είναι ένας όρος που χρησιμοποιεί ο Iser (2007: 57), για να αναφερθεί στην παρουσία του αναγνώστη, χωρίς να χρειαστεί να ανατρέξει στον πραγματικό ή εμπειρικό αναγνώστη ή σε μια ιδεατή κατασκευή ενός υπερ-αναγνώστη. Ο συγγραφέας προκαθορίζει τον υπονοούμενο αναγνώστη και ο πραγματικός αναγνώστης καλείται να υιοθετήσει αυτόν τον ρόλο. Δεν είναι απαραίτητο όμως ότι ο αναγνώστης θα αναλάβει τον ρόλο, που του υποδεικνύεται. Φαίνεται πως η σύλληψη και κατανόηση του λογοτεχνικού έργου είναι διαφορετική ανά ιστορική περίοδο και επηρεάζεται από τις προθέσεις του εκάστοτε πραγματικού αναγνώστη. Κατά τον Iser, στα κείμενα υπάρχουν «τα κενά απροσδιοριστίας (Iser, 2007). Αυτά τα κενά καλύπτονται από την πρόσληψη του αναγνώστη που επηρεάζεται από τα βιώματά του και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα.

2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται ως μέθοδος επιλογής και ερμηνείας του υλικού ο Σ συνδυασμός της συγκριτικής μεθόδου και της ανάλυσης περιεχομένου. Στη συγκριτική μέθοδο χρησιμοποιήθηκαν τα δύο είδη σύγκρισης που προτείνει ο Zima (1992). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η *γενετική σύγκριση*, ώστε να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές όσον αφορά το θέμα, το ύφος, τον χαρακτήρα ή άλλες διακειμενικές αναφορές. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιήθηκε η *τυπολογική σύγκριση*, για να εντοπιστούν συγκλίσεις ή αποκλίσεις που προκύπτουν κατά τη γέννηση ή πρόσληψη ενός έργου και δεν προέρχονται από άμεση επαφή (Αντωνοπούλου, Καρακάση, Πετροπούλου, 2015).

Οι παραπάνω τύποι συγκριτικής μεθόδου χρησιμοποιούνται συνδυαστικά, ώστε να μελετηθούν και να αντιπαρατεθούν γραπτές αφηγήσεις που α) διαφέρουν χρονικά β) απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες αναγνωστών (ενήλικες και ανήλικοι αναγνώστες). Λαμβάνοντας υπόψη πως τα λογοτεχνικά έργα αντανακλούν το χωροχρονικό στίγμα της εποχής κατά την οποία γράφονται, είναι σκόπιμο να μελετηθεί ο τρόπος που παρουσιάζεται η κακοποίηση στη λογοτεχνία για ανήλικους και ενήλικους αναγνώστες σε παλαιότερα και σύγχρονα έργα, ώστε να καταστεί δυνατή η συγκριτική προσέγγιση ομόθεμων έργων με πιθανόν διαφορετική διαχείριση του θέματος. Η σύγκριση αφορά ελληνικά έργα και έργα μεταφρασμένα στην ελληνική γλώσσα για ανήλικους και ενήλικους αναγνώστες.

Επιπλέον, χρησιμοποιείται η ανάλυση περιεχομένου, και δίνεται έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις τεχνικές με τις οποίες υποδηλώνονται ή παρουσιάζονται εμφανώς οι σκηνές βίας. Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου μελετά γραπτά έργα με αντικειμενικό και συστηματικό τρόπο, ώστε να επιτραπεί η αξιόπιστη καταγραφή και κριτική αποτίμηση αναφορών, των οποίων τα χαρακτηριστικά έχουν προσδιορισθεί (Berelson, 1952, Holsti, 1968.) Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αντανακλά στο λανθάνον περιεχόμενο των κειμένων του ερευνώμενου υλικού.

Η επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας ανέδειξε το κενό που υπάρχει στη μελέτη της κακοποίησης. Το άρθρο αξιοποιεί τις προγενέστερες εργασίες των Macdonald (2001), Lampert (2012), Lampert και Walsh (2010), και Craig (2021), ώστε να αναλυθούν τα έργα και να προκύψουν δεδομένα για την ελληνική βιβλιογραφία.

Το υλικό της έρευνας περιλαμβάνει ένα σώμα τριάντα οκτώ παλαιότερων και σύγχρονων έργων, γραμμένων από Έλληνες και ξένους συγγραφείς, ώστε να μελετηθούν οι αναπαραστάσεις του φαινομένου σε διαφορετικές εποχές. Οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις θα ερευνηθούν παράλληλα με τις εικονογραφικές αναπαραστάσεις, όπου αυτό είναι δυνατόν.

Στο παρόν άρθρο γίνεται μια πολυεδρική εξέταση των βιβλίων, εφαρμόζοντας τη μέθοδο τη *επανασυγκειμενοποίησης*, δηλαδή της πολύπλευρης θεώρησης που αναφέρεται στις διαδικασίες μετασχηματισμού ενός κειμένου από το πεδίο παραγωγής στο πεδίο αναπαραγωγής του (Bernstein, 1989: 230-232). Έτσι, τα λογοτεχνικά έργα θα εξεταστούν από διάφορα επιστημονικά πεδία όπως από την Ιστορία, την Κοινωνιολογία, την Ανθρωπολογία ή την Ψυχολογία και θα αξιοποιηθούν για την πρόληψη της κακοποίησης.

Στο επίκεντρο του άρθρου είναι η ανανοηματοδότηση ενός παλαιότερου βιβλίου με το στίγμα των χρήσεων και των αναγνώσεών του. Η πρόσληψη του ίδιου βιβλίου διαφέρει ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο χρησιμοποιείται και μπορεί να είναι ταυτόχρονα πολλά διαφορετικά πράγματα. Συχνά η πρόσληψή του υπερβαίνει τις προθέσεις του δημιουργού του, ακόμα κι αν αυτό δεν φαίνεται με την πρώτη ματιά. Μπορεί να σηματοδοτεί ένα σημείο συνάντησης παιδιών και ενηλίκων, να εξετάζεται ως κείμενο και ως αντικείμενο, να εμπεριέχει μια σημαντική ιστορική μαρτυρία, παραμένοντας συγχρόνως ένα στοιχείο με ψυχολογικές και κοινωνιολογικές συνιστώσες.

3. Ευρήματα

3.1. Κλασικά έργα

Στα έργα που μελετήθηκαν, η κακοποίηση άλλοτε προβάλλεται ως μέσο συμμόρφωσης των μελών της οικογένειας από μια ηγεμονική φιγούρα (Μπουκόφσκι, 2012, Bronte, 2007), άλλοτε ως τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού (Βασκονσέλος, 2015) άλλοτε ως εκτόνωση των νεαρών που ζουν σ' ένα αυταρχικό οικοτροφείο και είναι καταπιεσμένοι (Μούζιλ, 1998). Επιπλέον, η ενδοοικογενειακή βία παρουσιάζεται ως απόρροια του θρησκευτικού φονταμενταλισμού που επιδεικνύει ο θύτης (Κέγερ, 2013). Αναφέρονται όλα τα είδη κακοποίησης, δίνοντας έμφαση στη σωματική τιμωρία η οποία επιβάλλεται για την αγωγή του παιδιού. Η κακοποίηση λαμβάνει μια διάσταση επιβολής του ιεραρχικά ανώτερου σε κάποιον ήρωα που θεωρείται πως υστερεί σε δύναμη (Βενέζης, 2010, Έσσε, 1927, Θεοτόκης, 1904, Μαλώ, 2002, Ντίκενς, 2013, Ντοστογιέφσκι, 1863, Ουγκώ, 1998, Παπαδιαμάντη, 1903)

Ο κοινωνικός περίγυρος στα έργα των κλασικών άλλοτε νομιμοποιεί με τη σιωπή του την παιδική και ενδοοικογενειακή κακοποίηση και άλλοτε γίνεται αφορμή για τη γνωστοποίηση της άσχημης κατάστασης. Ως θύτης μπορεί να εμφανίζεται ένα πρόσωπο οποιουδήποτε φύλου και οικονομικής προέλευσης (Bronte, 2007). Στο πλαίσιο της οικογένειας φαίνεται πως συνήθως ο πατέρας είναι αυτός που ασκεί κακοποίηση στα παιδιά αλλά και τη σύζυγό του. Οι περισσότεροι από τους ήρωες-θύματα είναι παιδιά, γεγονός που καθιστά αυτόματα τα έργα ενδιαφέροντα για παιδιά – αναγνώστες.

Στα κλασικά έργα που μελετήθηκαν ο ήρωας περνά από την παιδική και εφηβική ηλικία στην ενηλικίωση και έτσι καταφέρνει να δώσει τέλος στα βάσανα που βιώνει (Ζερβού, 2003). Στην εφηβική λογοτεχνία, η ωρίμανση των ηρώων οδηγεί στην αποφυγή της κακομεταχείρισης που επιτυγχάνεται μέσω εσωτερικών διεργασιών ή με την ανεξαρτητοποίησή τους από τους γονείς. Στα έργα υπάρχει μια λυτρωτική κατάληξη, προφανώς για να δοθεί δύναμη στους αναγνώστες να αντιμετωπίσουν παρόμοιες εμπειρίες.

Στις αφηγηματικές συγγραφικές επιλογές χρησιμοποιείται ο μονόλογος, οι εγκιβωτισμένες αφηγήσεις και η προοικονομία αρνητικών περιστατικών. Τα έργα έχουν ανατροπές και εγγυημένα ευτυχές τέλος που ταυτίζεται με τη δικαίωση του «καλού» και την τιμωρία του «κακού».

3.2. Σύγχρονα βιβλία προσχολικής και σχολικής ηλικίας

Σε μελέτες των Lampert (2012), Lampert και Walsh (2010) και McDaniel (2001) που πραγματοποιήθηκαν στην Αυστραλία και τις Ηνωμένες Πολιτείες αναδείχθηκαν κοινοί τόποι στα παιδικά βιβλία για την πρόληψη της σεξουαλικής κακοποίησης. Κάποια από αυτά τα κοινά στοιχεία εμφανίζονται και στα ελληνικά αναγνώσματα. Τα έργα που απευθύνονται σε άτομα προσχολικής και σχολικής ηλικίας συνήθως συνοδεύονται από προλογικό ή καταληκτικό σημείωμα με υποστηρικτικό υλικό (Lampert & Walsh, 2010). Παρουσιάζουν μια «εύπεπτη» διδακτική ιστορία που αποτελεί αφορμή για να συζητηθούν κανόνες αυτοπροστασίας (Γεωργίου-Νίλσεν, 2020, Συμβούλιο της Ευρώπης, 2013). Όπως αναφέρει ο Zak (2013), η

ιστορία είναι απαραίτητο να μπορεί να τραβήξει την προσοχή του αναγνώστη και ταυτόχρονα να τον μεταφέρει μέσα σ' αυτήν. Τα βιβλία σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν την ιδιωτικότητα του σώματος, τη διαφορά ανάμεσα σε ένα καλό και ένα κακό άγγιγμα ή χάδι, τη διαφορά ανάμεσα σε ένα καλό και ένα κακό μυστικό (Moore-Mallinos, 2006). Δεν λησμονούνται περιπτώσεις παρουσίασης του δώρου ως προσφοράς αγάπης και ως δωροδοκίας και παρουσιάζονται γεγονότα αποπλήρωσης από ενήλικες γνωστούς και άγνωστους, ενώ καταγράφονται φορείς ή άτομα στα οποία μπορούν να αποταθούν τα θύματα για βοήθεια (οικογένεια, κοινωνικό περιβάλλον, ειδικοί, τηλεφωνικές γραμμές βοήθειας, αστυνομία). Τα παιδικά βιβλία προωθούν την καλλιέργεια της άρνησης, όταν εκδηλώνεται ανάρμοστη συμπεριφορά από κάποιον ενήλικο ή ανήλικο πρόσωπο. Για τον λόγο αυτό, κυκλοφορούν έργα που στον τίτλο δηλώνεται ρητά αυτή η άρνηση (Ρασιδάκη, 2007, Ρώση-Ζαΐρη, 2010), αλλά και το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα του σώματος (Σάντερς, 2019, Γκάισλερ, 2012, Αλεξάνδρου, 2018). Στους τίτλους δίνονται κατευθυντήριες οδηγίες για αποφυγή θυματοποίησης (Γκάισλερ, 2010) αλλά και αποκάλυψη της αλήθειας (Δασκαλάκη, 2019).

Οι θύτες δεν παρουσιάζονται ως άτομα περιθωριοποιημένα, αλλά πρόσωπα οικεία που ο κοινωνικός τους περίγυρος τους θεωρεί ευπόληπτους πολίτες. Οι ήρωες των βιβλίων που εμφανίζονται θύματα κακοποίησης, παρουσιάζεται να εκδηλώνουν συναισθήματα που προέρχονται από μελέτες προσώπων σε πραγματικά επεισόδια κακοποίησης. Τα βιβλία αξιοποιούν πραγματικά στοιχεία περιπτώσεων κακοποίησης που λειτουργούν θεραπευτικά στα θύματα, αφού βελτιώνουν την αυτοεικόνα των θυμάτων κακοποίησης, προχωρούν σε έκφραση συναισθημάτων, μείωση της αυτοκατηγορίας και ενίσχυση της αυτοαντίληψης με τη συνδρομή του υποστηρικτικού πλαισίου που απαρτίζεται από ενήλικες (DeVries, Brenna, Lankin, Morse, Rix & Beck, 2017). Βεβαίως, επειδή πρόκειται για νεαρούς αναγνώστες η αποτύπωση των χαρακτηριστικών θύτη και θύματος γίνεται με λεπτότητα και περιορίζει τη σφαιρικότητα τους.

Υπάρχει συχνότερα πρωτοπρόσωπη αφήγηση αλλά και ένας παντογνώστης αφηγητής που γνωρίζει τα συναισθήματα των ηρώων.

3.2.1. Εικονογράφηση

Η εικονογράφηση των βιβλίων τις περισσότερες φορές βρίσκεται σε αναλογία με το κείμενο, ενώ συχνά φαίνεται πως λειτουργεί προσθετικά, αποδίδοντας με προσεκτικό τρόπο τη σεξουαλική παρενόχληση. Στην πλειονότητα των εικόνων χρησιμοποιούνται ζωηρά χρώματα που αποδίδουν την ένταση του μηνύματος, αλλά και την κορύφωση της δράσης (Αλεξάκης, 2018, Αλεξάνδρου, 2018). Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί τίτλοι βιβλίων είναι γραμμένοι με κόκκινα γράμματα ή εμπεριέχουν έντονο κόκκινο φόντο στο εξώφυλλο.

Τα πρόσωπα που παρουσιάζονται ως θύτες καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος της εικονογράφησης. Συνήθως εμφανίζονται υπερμεγέθεις με βλοσυρό βλέμμα ή παράξενο χαμόγελο, ίσως για να αποτυπωθεί στο υποσυνείδητο των μικρών αναγνωστών πως ένα άτομο ακόμα

και αν φαίνεται φιλικό δεν είναι πάντα άξιο εμπιστοσύνης. Το μέσο επιτέλεσης ενός ανάρμοστου αγγίγματος πολλές φορές είναι τα χέρια, τα οποία ως επί το πλείστον παρουσιάζονται απειλητικά. Το γεγονός ότι η μυστικότητα αποτελεί τακτική των δραστών επισφραγίζεται και με την εικονογράφηση καθώς τα πρόσωπα-θύτες με τα χέρια τους συνήθως προσπαθούν να οδηγήσουν τα θύματά τους στην αποσιώπηση περιστατικών αποπλάνησης.

Αντίθετα, τα πρόσωπα που παρουσιάζονται ως θύματα εικονίζονται μικρόσωμα. Αρχικά, μπορεί να εμφανίζονται ξέγνοιαστα, αλλά στις ανάρμοστες προτάσεις άλλων ατόμων απεικονίζονται θυμωμένα και να προβάλλουν σθεναρή αντίσταση. Η άρνησή τους εκδηλώνεται συχνά σαν σύνθημα με μεγάλα κόκκινα γράμματα που μπορεί να θυμίζει απαγορευτικό σήμα («ΟΧΙ!»). Μετά το επεισόδιο αποπλάνησης δεν σιωπούν, αλλά σπεύδουν να εμπιστευτούν κάποιον ενήλικα που συνήθως τους αγκαλιάζει και συνδράμει στη διαχείριση συναισθημάτων φόβου, θυμού και απελπισίας που μπορεί να βιώνει το θύμα. Η κατάληξη των ιστοριών είναι θετική, καθώς με την αντίστασή τους οι ήρωες δεν αντιμετωπίζουν ξανά αντίστοιχο περιστατικό από τους ίδιους θύτες, γι' αυτό και εικονίζονται ανακουφισμένοι και με δυναμική προοπτική στον χώρο (χέρια σε στάση άμυνας, πόδια που πατούν γερά).

3.3. Σύγχρονα βιβλία για παιδιά σχολικής ηλικίας και εφήβους

Υπάρχουν σύγχρονα βιβλία που αναπαριστούν σκηνές ενδοοικογενειακής βίας με συγκαλυμμένο τρόπο αλλά και βιβλία με ρεαλιστικές αναπαραστάσεις διαφορετικών τύπων κακοποίησης, ώστε να επιτευχθεί η ταύτιση με τους ήρωες που θα συνδράμουν στη λύτρωση (Ζέη, 2019, Σαρή, 2002, Ψαραύτη, 2002, Πατρικαράκου, 2014, Λάρσον, 2009, Vinebine, 2019).

Η στάση των σημαντικών άλλων απέναντι στη στήριξη του θύματος ποικίλλει. Άλλοτε παρουσιάζονται αποπροσανατολισμένοι και ανήμποροι να βοηθήσουν το θύμα εξαιτίας της προσκόλλησής τους στον θύτη και άλλοτε μπορεί να συνδράμουν στη λύτρωση του θύματος. Τα ηλικιωμένα συγγενικά πρόσωπα των θυμάτων συχνά εμφανίζονται απρόθυμα να αποκαλύψουν την ενδοοικογενειακή κακοποίηση, αλλά και να βοηθήσουν τα θύματα να αποστασιοποιηθούν από την κακομεταχείριση. Σε άλλα έργα, ηλικιωμένα πρόσωπα γίνονται φορείς αντιμετώπισης του φαινομένου με την αποκάλυψη της σεξουαλικής κακοποίησης που υπέστησαν σε νεαρή ηλικία (Κασιάρου, 2016).

Ο θύτης-ήρωας προσπαθεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη του θύματος και σταδιακά να το απομονώσει. Εμφανίζει σημάδια ζήλειας όταν το θύμα αναπτύσσει σχέσεις πέρα από τον ίδιο. Ο θύτης στην πλειονότητα των έργων είναι αρσενικού γένους, ενώ το θύμα θηλυκού γένους. Από τις σημαντικότερες παραμέτρους που περιπλέκουν το φαινόμενο της ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης είναι η ντροπή που αισθάνονται τα θύματα, αλλά και η αποσιώπηση του περιστατικού από τον κοινωνικό περίγυρο εξαιτίας αναχρονιστικών αντιλήψεων.

Η εσωστρέφεια του θύματος είναι σύνηθες χαρακτηριστικό της κακοποίησης και συχνά ο ήρωας καταφεύγει στην καταγραφή τραυματικών εμπειριών σε κάποιο ημερολόγιο. Οι διαταραχές ύπνου και διατροφής είναι χαρακτηριστικό που εμφανίζεται στα βιβλία. Τα

θύματα-ήρωες εμφανίζονται να έχουν γενικευμένη ανησυχία, να εκδηλώνουν φοβίες και άγχος, να βλέπουν εφιάλτες. Τα βίαια περιστατικά που έχουν αποτυπωθεί στο υποσυνείδητό τους εμφανίζονται και στα όνειρα. Ταυτόχρονα, είναι έκδηλο το αίσθημα ντροπής για το σώμα τους, τα θύματα έχουν εκρήξεις θυμού, εκδηλώνουν συμπτώματα απόσυρσης που μπορεί να συνδυάζονται και με αυτοκαταστροφικές σκέψεις. Επιπλέον, ο ήρωας-θύμα συχνά φαίνεται να προσκολλάται σε κάποιο άψυχο αντικείμενο, π.χ. ένα αρκουδάκι ή ένα αληθινό ζώο όπως ο σκύλος (Αντωνίου, 2017, Ψαραύτη, 2005). Η αποκάλυψη της αλήθειας γίνεται με τη συνδρομή των αστυνομικών αρχών αλλά και την κοινοποίηση περιστατικών κακοποίησης σε άλλα πρόσωπα που εμπνέουν εμπιστοσύνη. Σε κάθε περίπτωση, απενοχοποιείται το θύμα, αφού γίνεται ξεκάθαρο πως η τραυματική απόπειρα ή εμπειρία της κακοποίησης δεν προέρχεται από το ίδιο το θύμα.

3.4. Τεχνικές παρουσίασης ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης σε κλασικά και σύγχρονα έργα

3.4.1. Αφηγήσεις κακοποίησης μέσω τεχνικών αποσιώπησης

Από τη συγκριτική μελέτη των λογοτεχνικών έργων διαπιστώθηκε ότι υπάρχει η τάση να αναδεικνύονται κάποια τραυματικά γεγονότα και να αποσιωπούνται ή να παραλείπονται κάποια άλλα. Σκηνές όπου λαμβάνει χώρα κακομεταχείριση των ηρώων, δομούνται συχνά με αφηγηματικά κενά, αποσπασματικά ή μετατίθενται στον κόσμο των ζώων.

Ο Genette (1982) θεώρησε ότι η παράλειψη και η προσθήκη είναι οι δύο βασικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς για να καταστήσουν ένα κείμενο παιδικό. Με τη μέθοδο της παράλειψης, λοιπόν, αφαιρείται ό,τι θεωρείται δύσκολο να κατανοήσουν τα παιδιά, αλλά και οτιδήποτε αντιστρατεύεται τον ηθοπλαστικό – διδακτικό χαρακτήρα με τον οποίο έχει φορτιστεί το παιδικό βιβλίο (Ζερβού, 1997). Παρακάτω, επιχειρείται ο εντοπισμός των τεχνικών αποσιώπησης στα έργα που εξετάστηκαν.

3.4.1.1. Η τεχνική της ελλειπτικότητας

Τα έργα που εξετάστηκαν περιέχουν αφηγηματικά κενά που μπορεί να εξυπηρετούν στην έξαψη ενδιαφέροντος του αναγνώστη ή να οφείλονται και σε «ανασφάλεια» του συγγραφέα να αποδώσει μια ιστορία κακοποίησης. Από ελλειπτικότητα χαρακτηρίζεται και το τέλος των έργων που συνήθως δε δίνει πληροφορίες για την υπόλοιπη οικογένεια και τον θύτη (Καράνθα, 2017). Προκειμένου, λοιπόν, να επιτευχθεί η ισορροπία ανάμεσα σε ένα ανειλικρινές τέλος αλλά και ένα τέλος τρομακτικό και ακατάλληλο για τα παιδιά, το ανοιχτό τέλος είναι η ιδανική λύση.

3.4.1.2. Η τεχνική της αποσπασματικότητας

Οι σύγχρονοι συγγραφείς αποδίδουν την τραγικότητα των βιωμένων εμπειριών των θυμάτων στα έργα τους αποσπασματικά και εναλλάσσουν τα κακοποιητικά επεισόδια με σκηνές χαλάρωσης, προκειμένου το αναγνωστικό κοινό να εκτονώσει τα αρνητικά συναισθήματά

του. Οι ήρωες αφηγούνται αποσπασματικά τα γεγονότα που θα μπορούσαν να αναλυθούν σε ολόκληρα κεφάλαια (Αντωνίου, 2017, Κρέλερ, 2014, Τρίπου-Μάνου, 2020).

Η τεχνική της αποσπασματικότητας υπάρχει και στα περισσότερα εικονοκείμενα. Επειδή τα περισσότερα από αυτά κρίνονται κατάλληλα από τους εκδοτικούς οίκους και για μικρότερες ηλικίες, η τεχνική αυτή ευνοεί την παράλειψη επώδυνων πτυχών ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης.

3.4.1.3. Η τεχνική της αντικατάστασης

Η εξαφάνιση ενός αγαπημένου ανθρωπόμορφου παιχνιδιού και ο θάνατος ενός κατοικίδιου ζώου, συνήθως σκύλου, είναι ενδεικτικός της συμβολοποίησης των ζώων και παιχνιδιών στην αφήγηση, αλλά και της μετάθεσης σε αυτά μιας ανθρώπινης ιδιότητας. Με τη τεχνική της αντικατάστασης, στόχος των συγγραφέων είναι να μεταδώσουν την πίεση που ασκούν οι θύτες στα θύματα. Πολλές φορές, οι θύτες κακοποιούν τα κατοικίδια ζώα ή καταστρέφουν άψυχα αντικείμενα των θυμάτων. Οι συγγραφείς δεν επιθυμούν να εξωραϊσσουν καταστάσεις, αλλά να τις παρουσιάσουν χωρίς να τρομάξουν τα παιδιά. Όταν λοιπόν υπάρχει ένα στοιχείο που είναι δύσκολο να μεταδοθεί στα παιδιά, είτε πρόκειται για ένα θλιβερό γεγονός, είτε για μια σκηνή ωμής βίας, αυτό δεν περιγράφεται αλλά «σημαίνεται» ή υποδηλώνεται με ένα άλλο γεγονός της ίδιας σημασίας αλλά σε σμίκρυνση, σε σχήματα περισσότερο πραϋντικά (Ζερβού, 1997).

3.4.2. Αλληγορία ή μεταφορά στον κόσμο των ζώων

Σύμφωνα με τον Flecher (2021), «η αλληγορία λέει κάτι και δηλώνει με αυτό κάτι άλλο». Η αλληγορία φαίνεται πως είναι ένας καλά μεταμφιεσμένος διδακτισμός που έχει στόχο να αφυπνίσει και να προσγειώσει τους μικρούς αναγνώστες, προειδοποιώντας τους με ειλικρίνεια για το θέμα της ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης. Συχνά οι εμπειρίες των ηρώων παρομοιάζονται ή μεταφέρονται στον κόσμο των ζώων, ώστε να αφυπνιστούν οι νεαροί αναγνώστες. Πρόκειται για τεχνική των σύγχρονων συγγραφέων στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν το θέμα ρεαλιστικά, αλλά παράλληλα χωρίς να ξεφύγουν από τις παιδαγωγικές νόρμες. Φαίνεται πως οι συγγραφείς ακολουθούν τη μακρινή λογοτεχνική παράδοση, σύμφωνα με την οποία ο κόσμος των ανθρώπων και ο κόσμος των ζώων συμφύρονται (Ζερβού, 2007).

Στα έργα όπου εντοπίζεται η τεχνική της αλληγορίας, απαιτείται ειδική ανάγνωση για την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του πραγματικού νοήματος. Γι' αυτό τον λόγο, απαραίτητη προϋπόθεση για τους νεαρούς αναγνώστες είναι το αλληγορικό κείμενο να διαβάζεται με τη συνδρομή ενήλικων συναναγνωστών.

3.4.3. Αναθεώρηση του συλλογικού φαντασιακού

Οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να συνδυάζουν ελεύθερα εικόνες, ξεπερνώντας τα δεδομένα της εμπειρίας και τους κανόνες της νόησης. Η φαντασία εκφράζει τον ενδιάμεσο χώρο μεταξύ του ανθρώπου (υποκειμένου) και των δεδομένων της εμπειρίας (αντικειμένου).

Σ' αυτόν το χώρο, το υποκείμενο δημιουργεί μια φανταστική τάξη, με σκοπό να κατανοήσει και να ελέγξει την πραγματικότητα.

Στην παιδική λογοτεχνία φαίνεται πως ο νεαρός αναγνώστης οικειώνεται τους φανταστικούς κόσμους και τελικά βρίσκει αντίστοιχα βιώματα και κοινά στοιχεία ή εμπειρίες με τα φανταστικά κείμενα. Οι φανταστικές σημασίες δεν ταυτίζονται με την έννοια του ψεύτικου ή του εξωπραγματικού. Αντίθετα, συχνά οι άνθρωποι στηρίζονται σε αυτές για να κρίνουν κάτι ως αληθινό ή ψεύτικο. Ο συμβολισμός φανταστικών ιστοριών περιγράφει τις εσωτερικές ψυχικές καταστάσεις κατά τη διαδικασία ωρίμανσης του παιδιού (Κανατσούλη, 2004).

Στη λογοτεχνία του φανταστικού υπάρχουν ιστορίες με στοιχεία παρεμφερή και συμμετρικά προς τους φόβους, τις δυσκολίες, τα άγχη ή τους προβληματισμούς από τους οποίους διακατέχεται ένα παιδί ή ένας έφηβος και τα οποία ζητά να επιλύσει. Ο αναγνώστης χρησιμοποιεί σύμβολα που σχετίζονται με βαθιά ριζωμένα βιώματα τα οποία του προκαλούν έντονη συγκινησιακή φόρτιση. Ξεπηδούν μέσα από το εμπειρικό υλικό και συμπυκνώνουν πολύπλοκα νοήματα που διατηρούνται στον ψυχισμό των ηρώων (Κατάκη, 2012). Ο χώρος του υποσυνείδητου αποτελεί τον τόπο συνάντησης του κειμένου (της φαντασίας) και του αναγνώστη. Συνοψίζοντας, οι αναγνώστες χρησιμοποιούν το συλλογικό φανταστικό για να γλιτώσουν από γεγονότα απειλητικά για τη ζωή τους, όπως η ενδοοικογενειακή βία και η κακοποίηση.

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Τα έργα που εξετάστηκαν και σχετίζονται με το ζήτημα της ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης επιβεβαιώνουν τη συγχρονική και διαχρονική επικοινωνία κειμένου - αναγνώστη. Με τη συμπερίληψη κλασικών έργων στο θέμα της ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης γίνεται διακριτική αξιοποίηση των παλαιότερων έργων και όχι αναιρετική, ενώ υποστηρίζεται ο διάλογος του οικείου με το ανοίκειο, του σύγχρονου με το κλασικό. Με την επανανάγνωση κλασικών βιβλίων αναδεικνύονται οι νεωτερικοί τρόποι ανάγνωσης και διαπιστώνονται συγκλίσεις και αποκλίσεις από σύγχρονα έργα.

Το πρόσωπο του θύτη και του θύματος σκιαγραφούνται διαφορετικά απ' ό,τι παλαιότερα και έχουν επηρεαστεί από χαρακτηριστικά που αποδίδουν ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί από πραγματικά γεγονότα κακοποίησης. Θύτες και θύματα μπορούν να είναι γνωστά ή άγνωστα πρόσωπα μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, οικονομικής κατάστασης, θρησκείας ή ενασχόλησης. Ο θύτης δεν παρουσιάζεται ως «τέρας», άτομο περιθωριακό που είναι αποκλεισμένο από το κοινωνικό σύνολο. Αντίθετα, είναι ένα άτομο ιδιαίτερα ευπόληπτο και φιλήσυχο. Στα έργα που εξετάστηκαν, συχνά το βίωμα των θυτών ως θυμάτων κακοποίησης σε νεαρή ηλικία σχετίζεται με την κακοποίηση που οι ίδιοι ασκούν ως ενήλικες σε άλλα πρόσωπα. Επιπλέον, το πρόσωπο του θύματος λαμβάνει άλλη οπτική, καθώς δεν εμφανίζεται αποσυρμένο και απαθές στο σύνολό του. Σε πολλές περιπτώσεις, το θύμα είναι αυτό που θα δώσει τέλος στην κακοποίηση, είτε με την αποκάλυψη της αλήθειας είτε με τη φυγή.

Τα σύγχρονα λογοτεχνικά έργα που κυκλοφορούν απευθύνονται σε διάφορες ηλικιακές ομάδες και αναλύουν το θέμα της κακοποίησης ανάλογα με την αντιληπτική ικανότητα της ηλικιακής ομάδας απόβλεψης. Έτσι, υπάρχουν βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, βιβλία που αποτυπώνουν σκληρές ενδοοικογενειακής βίας με συγκαλυμμένο τρόπο, αλλά και βιβλία με ρεαλιστικές αναπαραστάσεις κακοποίησης διάφορων μορφών, ώστε να επιτευχθεί η ταύτιση με τους ήρωες που θα συνδράμει στη λύτρωση. Η τελευταία κατηγορία αφορά τους έφηβους και μεγαλύτερους αναγνώστες, αν και τα αυστηρά ηλικιακά όρια στη λογοτεχνία είναι καλύτερο να αποφεύγονται, καθώς ο εκάστοτε αναγνώστης έχει διαφορετικές εμπειρίες, που ενδεχομένως μετατοπίζουν τη νοητική ωριμότητα του και ως εκ τούτου την επιλογή βιβλίου με βάση αυστηρά ηλικιακά κριτήρια.

Τα έργα προσχολικής ηλικίας ασχολούνται με το δίκτυο ασφάλειας των αναγνώστων, που περιλαμβάνει πέντε ενήλικες (τέσσερις από την οικογένεια τους και έναν που δεν ανήκει στην οικογένεια) και τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια να εκμυστηρευτούν κάποιο μυστικό ή μπορούν να απευθυνθούν για ζητήματα όπως αυτό της κακοποίησης. Στα βιβλία παρουσιάζονται τα ιδιωτικά σημεία, η «φυσαλίδα του σώματος», ως όριο που κανένας δεν μπορεί να αγγίξει, χωρίς να δοθεί άδεια από το άτομο, ο Κανόνας του Εσώρουχου, τα πρώτα ανησυχητικά σημάδια, αλλά και η διαφορά μεταξύ μυστικών και εκπλήξεων. Τέτοια έργα προάγουν την εκπαίδευση των παιδιών για γενική ασφάλεια και προστασία από προσεγγίσεις άγνωστων αλλά και γνωστών ατόμων, παρέχοντας αριθμούς έκτακτης ανάγκης και συμβάλλουν στην κοινοποίηση περιπτώσεων κακοποίησης παιδιών στις αρμόδιες αρχές. Μέσω αυτών των βιβλίων, το παιδί ενημερώνεται για ομάδες επαγγελματιών, οι οποίοι μπορούν να τα βοηθήσουν στη διαχείριση κακοποιητικών επεισοδίων (δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί, συνήγορος του πολίτη, γιατροί, ψυχολόγοι, αστυνομία).

Σημειώνεται πως το σύνολο των βιβλίων που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και μελετήθηκε αφορά τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. Δεν γίνεται λόγος για σωματική κακοποίηση (ξυλοδαρμό ή άλλο) ούτε και για λεκτική κακοποίηση ή παραμέληση, ίσως γιατί πρόκειται για μια ευαίσθητη ηλικία και η παρουσίαση τέτοιων περιπτώσεων πιθανόν να αποβεί τραυματική για τα παιδιά.

Η στοχευμένη εικονογράφηση με τη λιτή αφήγηση συντελούν στην πρόσληψή τους από τους αναγνώστες με βάση τις εμπειρίες τους. Η απεικόνιση του θύτη και του θύματος στην εικονογράφηση συνδέεται με την απόδοση συναισθημάτων στα πρόσωπα αλλά και την ιδιαίτερη χρωματική παλέτα. Φαίνεται πως το νέο εκδοτικό κύμα προάγει την παραγωγή βιβλίων που περιλαμβάνουν μορφές κακοποίησης που ενώ υπήρχαν παλαιότερα, αποσιωπούσαν στον λογοτεχνικό χώρο στο πλαίσιο μιας συντηρητικής λογοκρισίας. Η σεξουαλική κακοποίηση προβάλλεται με ιδιαίτερη λεπτότητα και μάλιστα στα έργα αναπτύσσονται περιπτώσεις παρενόχλησης από συγγενικά πρόσωπα. Η εικονογράφηση αναπτύσσει την αφαιρετική ικανότητα και είναι καθοριστικό κριτήριο για την επιλογή ενός παιδικού βιβλίου γιατί οι εικόνες αποτελούν ένα προσιτό μέσο για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας που δεν διαθέτουν ακόμα την ικανότητα ανάγνωσης ή την έχουν σε περιορισμένο βαθμό.

Οι συγγραφείς αξιοποιούν κάποιες τεχνικές, ώστε να αναπτύξουν το ζήτημα της ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης. Η ελλειπτικότητα, η αποσπασματικότητα και η αντικατάσταση αλλά και η αλληγορία ή η μεταφορά στον κόσμο των ζώων συνιστούν συνήθεις τεχνικές αποσιώπησης. Η αναθεώρηση του συλλογικού φαντασιακού είναι μια ακόμα τεχνική που χρησιμοποιείται σε σύγχρονα αλλά και παλαιότερα έργα που πραγματεύονται το θέμα της βίας. Στις αφηγηματικές συγγραφικές επιλογές χρησιμοποιείται ο μολόγος, οι εγκιβωτισμένες αφηγήσεις και η προοικονομία αρνητικών περιστατικών.

Η φιλοσοφία των βιβλίων που μελετήθηκαν μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στην ψυχική ενδυνάμωσή τους, αφού παρουσιάζουν με ρεαλιστικό τρόπο αναπαραστάσεις ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης. Οι συγγραφείς κλασικών έργων προσπαθούν να καταδείξουν τα κακώς κείμενα της κοινωνίας της εποχής τους. Στα σύγχρονα έργα διαμορφώνεται κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο, ώστε να μη μένουν κρυφά τα επεισόδια ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής παραμέλησης που για πολλές δεκαετίες αποσιωπούσαν. Η ανάγνωση των λογοτεχνικών έργων μπορεί να βοηθήσει τους αναγνώστες να διαχειριστούν τα συναισθηματά τους όπως οι ήρωες της ιστορίας. Επομένως, προτείνεται η παιδαγωγική αξιοποίηση των εξεταζόμενων έργων ώστε οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης με τη δημιουργία αποτελεσματικών και παρωθητικών περιβαλλόντων μάθησης, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της κοινωνικογνωστικής και κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης της γλώσσας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η συμπερίληψη στο δείγμα μας περισσότερων παλαιότερων και σύγχρονων έργων θα συνέβαλε στην καλύτερη ερμηνεία των ευρημάτων μας. Η διερεύνηση των ζητημάτων στη μυθολογία για παιδιά αλλά και απεικονίσεων της ενδοοικογενειακής βίας στις έντυπες εκδοχές λαϊκών παραμυθιών θα μπορούσε να αποτελέσει μια ενδιαφέρουσα συνέχεια του άρθρου.

Σημείωση

1. Η βιβλιοθεραπεία σύμφωνα με το *Λεξικό Εκπαιδευτικών Όρων* (όπως αναφέρεται στο Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012) ορίζεται ως η χρήση των βιβλίων που στοχεύουν στην κατανόηση της προσωπικότητας των αναγνωστών, αλλά και στη διαχείριση δύσκολων θεμάτων, σχετικά με την προσωπική τους κατάσταση και τις αναπτυξιακές ανάγκες τους.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενείς Πηγές

- Binebine, M. (2019) *Χαρράγκα, αυτοί που καίνε τα χαρτιά τους*. Αθήνα: Άγρα.
- Bronte, Ch. (2007) *Τζέιν Έιρ*. Αθήνα: Χαρλένικ Ελλάς Εκδοτική Α.Β.Ε.Ε.
- Moore-Mallinos, J. (2006) *Ας μιλήσουμε γι' αυτό... Έχω ένα μυστικό!* Αθήνα: Σαββάλας.
- Αλεξάκης, Β. (2018) *Γιατί κλαις*; Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Αλεξάνδρου, Γ.Κ. (2018) *Μόνο αν θέλω*. Αθήνα: Μίνωας.
- Αντωνίου, Α. (2017) *Το καλοκαίρι που μεγάλωσα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Βασιλειάδη, Α. (2020) *Η σιωπή της Μελίνας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Βασκονσέλος, Χ.Μ.Ντ. (2015) *Όμορφη πορτοκαλιά μου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βενέζης, Η. (2010) *Γαλήνη*. Αθήνα: Εστία.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (2020) *Έξι μικρές ιστορίες για νηπιαγωγούς και γονείς*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Γκάισλερ, Ντ. (2010) *Δεν πάω πουθενά με ξένους!* Αθήνα: Ψυχογιός.
- Γκάισλερ, Ντ. (2012) *Το σώμα μου είναι δικό μου*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Δασκαλάκη, Ε. (2019) *Η Ρίνα αποφασίζει να μιλήσει: Ένα παραμύθι για την εκπαίδευση των παιδιών στην πρόληψη σεξουαλικής κακοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη.
- Έσσε, Χ. (μτφ. Γ. Δεπάστας) (1927/2021) *Ο Λύκος της στέπας*. Αθήνα: Μίνωας (9^η έκδοση).
- Ζέη, Α. (2019) *Ένα παιδί από το πουθενά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοτόκης, Κ. (1904) *Ακόμα; Ο Νουμάς*, (82): 6-7.
- Καράνθα, Μ. (2017) *Λόγια δηλητήριο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κασιάρου, Ε. (2016) *Ήσουν μόνο ένα παιδί*. Πάτρα: Κόκκινη Κλωστή Δεμένη.
- Κέγερ, Χ. (2013) *Το βιβλίο όλων των πραγμάτων*. Αθήνα: Polaris.
- Κρέλερ, Σ. (2014) *Το μπλε καταφύγιο*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Λάρσον, Στ. (μτφ. Γ. Μαθόπουλος). (2009) *Το κορίτσι με το τατουάζ*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Μαλώ, Ε. (2002) *Χωρίς Οικογένεια*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μούζιλ, Ρ. (1998) *Οι αναστατώσεις του οικοτρόφου Ταίρλες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπουκόβσκι, Τσ. (2012) *Τοστ Ζαμπόν*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντίκενς, Κ. (2013) *Μεγάλες προσδοκίες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ντοστογιέφσκι, Φ. (1863) *Ο Παίχτης*. Αθήνα: Γκοβόστης.
- Ουγκώ, Β. (1998) *Οι Άθλιοι*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Παπαδιαμάντης, Α. (1903/2001) *Φόνισσα*. Αθήνα: Εστία.
- Πατρικαράκου, Δ. (2014) *Βεβήλωση, μια αληθινή ιστορία κακοποίησης*. Αθήνα: Αρμός.
- Ρασιδάκη, Χρ. (2007) *Ξέρω να λέω Όχι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ρώση-Ζαΐρη, Ρ. (2010) *Η Ντανιέλα λέει ΟΧΙ!* Αθήνα: Ψυχογιός.
- Σάντερς, Τζ. (2019) *Για το σώμα μου αποφασίζω ΕΓΩ!* Αθήνα: Μίνωας.
- Σαρή, Ζ. (2002) *Νινέτ*. Αθήνα: Πατάκης.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2013) *Η Κίκο και το χέρι*. Διαθέσιμο στο http://www.kanonastonesorouhon.org/Default_gr1.asp.

- Τρίπου- Μάνου, Α. (2020) *Σουφλέ Σοκολάτας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασκονσέλος, Χ.Μ. (2015) *Όμορφη πορτοκαλιά μου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ψαραύτη, Λ. (2005) *Το φιλί της ζωής*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ψαραύτη, Λ. (2002) *Όνειρα από μετάξι*. Αθήνα: Πατάκης.

Δευτερογενείς Πηγές

- Berelson, B. (1952) *Content analysis in communication research*. Glencoe Illinois: Free Press.
- Bernstein, B. (μτφ. Ι. Σολομών) (1989/1991/2000) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Brino, R. F. & Williams, L. C. A. (2008) Professores como agentes de prevenção de abuso sexual infantil [Teachers as Children Sexual Abuse Prevention Agents]. *Revista Educação e Realidade*, 33 (2), 209-229. Ανακτήθηκε από <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7073/4389> (Τελευταία Πρόσβαση 17/08/23).
- Caldin, C. F. (2002) A oralidade e a escritura na literature infantil: Referencial teórico para a hora do conto [Oral expression and writing in child literature: Theoretical framework to storytelling time]. *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 7(13), 25-38. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2002v7n13p25> (Τελευταία Πρόσβαση 17/08/23).
- Craig, E (2021) Teaching Safeguarding through Books: A Content Analysis of Child Sexual Abuse Prevention Books, *Journal of Child Sexual Abuse*, 31(3), 257-275 DOI: 10.1080/10538712.2021.1985672 (Τελευταία Πρόσβαση 17/08/23).
- DeVries, D., Brenna, Z., Lankin, M., Morse, R., Rix, B. & Beck, T. (2017) Healing with books: A literature review of bibliotherapy used with children and youth who have experienced trauma. *Therapeutic Recreation Journal*, 51(1), 48-74. Ανακτήθηκε από <https://js.sagamorepub.com/trj/article/view/7652> (Τελευταία Πρόσβαση 17/08/23).
- Fletcher, A. (2021) *Allegory: The theory of a symbolic mode*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gadamer, H. G. (1960) *Wahrheit und Method [Truth and Methode]*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Genette, G., Sheridan, A. & Logan, M. R. (1982) *Figures of literary discourse*. New York: Columbia University Press.
- Holsti, O., R. (1968) Content Analysis. In: Lindzey, G., Aronson, E. (Eds.). *The Handbook of Social Psychology*, (II). Reading, Massachusetts: Addison - Wesley Publishing Company, 596-692.
- Iser, W. (1978) *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (2007) *How to Do Theory*. Malden MA/ Oxford/ Carlton, Victoria: Blackwell Publishing.

- Jauss, H.-R. (εισ., μτφ., επίμετρο Μ. Πεχλιβάνος) (1995) *Η Θεωρία της Πρόσληψης: Τρία μελετήματα*. Αθήνα: Εστία.
- Kristeva, J. (1969) *Σημειωτική: Recherches pour une Simanalyse*. Paris: Seuil.
- Kristeva, J. (1993) *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*, (8th Eds Th. Gara, A). New York: Columbia University Press, pp. 15, 66.
- Lampert, J. (2012) Sh-h-h-h: Representations of perpetrators of sexual child abuse in picture books. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12(2), 177-185, DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.609048> (Τελευταία Πρόσβαση 17/08/23).
- Lampert, J. & Walsh, K. (2010) Keep telling until someone listens: Understanding prevention concepts in children's picture books dealing with child sexual abuse. *Children's Literature in Education*, 41, 146–167. DOI:10.1007/s10583-010-9104-1 (Τελευταία Πρόσβαση 17/08/23).
- Macdonald, G. (2001) *Effective interventions for child abuse and neglect: An evidence-based approach to planning and evaluating interventions*. United Kingdom: Wiley & Sons, Ltd.
- Martinez, M. & Harmon, J. M. (2012) Picture/Text relationships: An investigation of literary elements in picturebooks. *Literacy Research and Instruction*, 51(4), 323-343.
- Padilha, M. G. & Williams, L. C. (2009) Intervenção escolar para prevenção do abuso sexual com estudantes pré-adolescentes e adolescentes [School intervention for the prevention of sexual abuse with pre-adolescents and adolescents]. In L. C. A. Williams & E. A. Araújo (επιμ.), *Prevenção ao Abuso Sexual Infantil: Um Enfoque Interdisciplinar* [Prevention of Child Sexual Abuse: An interdisciplinary approach] (128-135). Curitiba, PR: Juruá.
- Rosenblatt, L. M. (1995) *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association, 5th Edition.
- Rozalski, M., Stewart, A. & Miller, J. (2010) Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33–37.
- Soma, S. M. P. & Williams, L. C. A. (2014) Livros infantis para prevenção do abuso sexual infantil: Uma revisão de estudos [Children's books for the prevention of child sexual abuse: A review of studies]. *Temas em Psicologia*, 22(2), 353-361. doi:10.9788/ TP2014.2-07.
- Souza, L. O. & Bernardino, A. D. (2011) A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental [Storytelling as a pedagogical strategy in early education and elementary school teaching] *Revista de Educação*, 6(12), 235-249. Retrieved from <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/4643/4891> (Τελευταία Πρόσβαση 14/10/23).
- Stewart, P. E. & Ames, G. P. (2014) Using culturally affirming, therapeutically appropriate bibliotherapy to cope with trauma. *Journal of Child and Adolescent Trauma* (7): 227-236.

- Tatar, M. (1992) *Off with Their Heads! Fairy tales and the culture of childhood*. Princeton N.J.: Princeton University Press.
- Thompson, H. & Trice-Black, S. (2012) School-based group interventions for children exposed to domestic violence. *Journal of Family Violence*, 27, 233-241.
https://www.researchgate.net/publication/257588306_School-Based_Group_Interventions_for_Children_Exposed_to_Domestic_Violence (Τελευταία Πρόσβαση 17/08/23).
- WHO (1999) *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention*, Geneva.
- WHO (2002) *The world report on violence and health*. (Krug EG, Mercy JA, Dahlberg LL, Zwi AB (Eds.). World Health Organization: Geneva. Διαθέσιμο στο 10.1016/S0140-6736(02)11133-0 (Τελευταία Πρόσβαση 17/08/23).
- Zak, P. (2013) How stories change the brain. *Greater Good: The science of a Meaningful Life*. Ανακτήθηκε από http://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_stories_change_brain (Τελευταία πρόσβαση 16/08/23).
- Zima, P. V. & Strutz, J. (1992) *Komparatistik: Einführung in die vergleichende Literaturwissenschaft*.
- Αλεξιάδης, Σ. (2010) *Εγκληματολογία*. Αθήνα Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., Πετροπούλου, Π., (2015) *Συγκριτολογία*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4329> (Τελευταία Πρόσβαση 16/08/23).
- Βασιλούδη, Β. (2021) Ο Συλλέκτης. Έξι διηγήματα για έναν κακό λύκο ή πραγματεία για την πολυπρισματική προσέγγιση της αλήθειας. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*, (35): 1-15.
- Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Ι. (2015) *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζερβού, Α. (2020) Εξιστορώντας την προσφυγιά στα παιδικά βιβλία και υπερβαίνοντας την παιδαγωγική λογοκρισία, *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*, (31): 1-24. Διαθέσιμο στο [DOI: 10.1017/9781017000000.005](https://doi.org/10.1017/9781017000000.005) (DOC) Προσφυγιά και μετανάστευση στα σύγχρονα παιδικά βιβλία (5) | alexandra zervou - Academia.edu (Τελευταία Πρόσβαση 17/08/23).
- Ζερβού, Α. (2003) *Το παιχνίδι της ποιητικής δημιουργίας στην Ιλιάδα και την Οδύσσεια. Για μια θεωρία της ομηρικής ποιητικής*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Ζερβού, Α. (2007) Ευγένιος ο παρωδός, της εποχής μας κληρωτός, ή οι περιπέτειες των λέξεων και των κειμένων. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*, (6): 1-26.
- Ζερβού, Α. (1997) *Στη χώρα των Θαυμάτων*. Αθήνα: Πατάκης.

- Κανατσούλη, Μ. (2004) *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατάκη, Χ. (2012). *Το μωβ υγρό*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρκούτας, Η. (2017) *Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα Παιδιά. Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τόπος.
- Ν. 3500/2006 (ΦΕΚ 232/Α/24-10-2006).
- Παπαμιχαήλ, Σ. (2011) *Συνέπειες της έκθεσης των παιδιών στην ενδοοικογενειακή βία: Σύγχρονοι προβληματισμοί και τάσεις στην εγκληματολογική έρευνα και την αντεγκληματική πολιτική*. Στο Χαλκιά Αν. (επιμ.). *Η σύγχρονη Εγληματικότητα, η αντιμετώπιση της και η Επιστήμη της Εγκληματολογίας. Τιμητικός Τόμος για τον καθηγητή Ιάκωβο Φαρσεδάκη*, τόμος Ι. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Παρίσης Ι. & Παρίσης Ν. (2009) *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πατέρα, Α. & Τσιλιμένη, Τ. (2012) *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πολίτης, Δ (1996) Ο ρόλος του αναγνώστη και η Συναλλακτική Θεωρία της L. M. Rosenblatt, *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, (11): 21-33.
- Σταυριανάκη, Μ., Κυριακοπούλου, Α., Ρίγκα, Α. & Νικολαΐδης, Γ. (2008) *Μεθοδολογία Delphi: Μια ποιοτική προσέγγιση του φαινομένου της βίας κατά ανηλίκων. Κοινωνική Εργασία*, (8): 7-28.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2011) *Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την πρόληψη και την καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών και της ενδοοικογενειακής βίας*. Κωνσταντινούπολη. Διαθέσιμο στο <https://rm.coe.int/1680462536> (Τελευταία Πρόσβαση 17/08/23).

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: «ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ, ΟΤΑΝ Η ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΛΑΣΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ... »

LANGUAGE TEACHING AND MULTILITERACIES IN PRIMARY EDUCATION: "ONCE UPON A TIME WHEN ADVERTISING MET FAIRY TALES AND THE CLASSICS OF CHILDREN'S LITERATURE"

Βασιλική Βασιλούδη
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Κρήτης
vasiloudi@uoc.gr

Περίληψη

Προορισμένη να προκαλεί θετικά συναισθήματα σε ένα ευρύ κοινό, που περιλαμβάνει τόσο Πανήλικους όσο και ενήλικους θεατές, η εμπορική διαφήμιση κεφαλαιοποιεί το κοινό πολιτισμικό φορτίο των παραμυθιών και της κλασικής παιδικής λογοτεχνίας, εγγεγραμμένο στο συλλογικό φαντασιακό, με απώτερο σκοπό την προώθηση ενός προϊόντος. Η διαφήμιση ως είδος πολυτροπικού κειμένου, αλλά και ως προϊόν μαζικού πολιτισμού, που μπορεί να συμβάλει στη διδασκαλία των πολυγραμματισμών αποτελεί ένα από κειμενικά είδη στη μελέτη και παραγωγή των οποίων καλούνται να ασκηθούν οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία που εκπονήθηκε το 2003, η διερεύνηση της πολυτροπικότητας ως στοιχείου της διαφήμισης εξαντλούνταν στον συνδυασμό της λεκτικής και οπτικής τροπικότητας. Παράλληλα, το συμπληρωματικό ΠΣ, που εκπονήθηκε το 2011/2014, αν και έκανε λόγο για πολυγραμματισμούς, δεν παρείχε στους εκπαιδευτικούς ούτε το υλικό ούτε τη μεθοδολογία που θα συνέβαλαν στην αποτελεσματική προσέγγιση της διαφήμισης. Το νέο ΠΣ που εκπονήθηκε το 2021 υιοθετεί την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και καταθέτει μια πληρέστερη πρόταση για την προσέγγιση της διαφήμισης ως επιχειρηματολογικού κειμένου, αν και ακόμα εφαρμόζεται σε εγχειρίδια που εκπονήθηκαν προ εικοσαετίας, με βάση άλλα κανονιστικά κείμενα. Η παρούσα εργασία, αντλώντας σύγχρονο διαφημιστικό υλικό από τον παγκόσμιο ιστό και την τηλεόραση, εστιάζεται στην προώθηση των πολυγραμματισμών, καθώς και της δημιουργικής γραφής, με παράδειγμα τη διαφήμιση, η οποία υποβάλλει το παραμύθι σε γόνιμη μετάλλαξη και το ανάγει σε εργαλείο κριτικού γραμματισμού.

Λέξεις κλειδιά

Διαφήμιση, παραμύθι, κλασική παιδική λογοτεχνία, (πολυ)γραμματισμοί, πρόγραμμα σπουδών, δημιουργική γραφή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

Aiming to generate positive feelings in a diverse audience, including child and adult viewers, commercials capitalise the common cultural capital of fairy tales and classic children's literature, inscribed in the collective imaginary, with the ultimate goal of promoting a product. Advertisements as a type of multimodal text and as a product of mass culture which can contribute towards teaching multiliteracies is one textual type that primary school students are called to study and produce. However, multimodality of advertisements was exhausted in just linking textual and visual modalities in the 2003 curriculum on language and literature; the complementary 2011/2014 curriculum, notwithstanding its explicit references to multiliteracies, did not provide teachers with the material and methodology which could contribute towards the effective teaching of advertisement. The recently drawn curriculum (2021), which is orientated towards the pedagogy of multiliteracies, offers a more consistent proposition for the approach of commercials as argumentative texts. Yet, it is still applied to textbooks written some twenty years ago, based on other canonical texts. Drawing on advertising material derived from the web and the TV, this study focuses on the promotion of multiliteracies, as well as of creative writing, exemplifying its case through adverts which subject the fairy tale and classic children's literature to a productive adaptation and render it a tool for the promotion of critical literacy amongst students.

Key words

Advertisement, fairy tale, classic children's literature, (multi)literacies, curricula, creative writing, primary education

1. Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών στα Ελληνικά Προγράμματα Σπουδών για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία (2003-2021)

Η διαφήμιση ως είδος πολυτροπικού κειμένου (Van Leeuwen, 2015) προς διδασκαλία εντάχθηκε στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών για τη Γλώσσα το 2003, όταν επιχειρήθηκε η αναμόρφωση-τομή στην προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Το εν λόγω πρόγραμμα εισηγούνταν μια σειρά από αλλαγές στα ως τότε δεδομένα του γλωσσικού μαθήματος: τα γλωσσικά εγχειρίδια των προηγούμενων δεκαετιών που ήταν προσανατολισμένα στη λογοτεχνική αφήγηση –ας μην ξεχνάμε ότι πολλά γράφτηκαν από επιφανείς λογοτέχνες, όπως την Αγγελική Βαρελλά και τον Ζαχαρία Παπαντωνίου, μεταξύ άλλων – αντικαταστάθηκαν από νέα εγχειρίδια, τα οποία περιλάμβαναν πλήθος αυθεντικών χρηστικών κειμένων και, εν συγκρίσει με τα παλαιότερα εγχειρίδια, εμφανώς λιγότερα λογοτεχνικά κείμενα. Παράλληλα, η κειμενοκεντρική-επικοινωνιακή μέθοδος προκρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για τη γλωσσική διδασκαλία, η οποία ως τότε ακολουθούσε συμπεριφοριστικά πρότυπα «δείξης κι εφαρμογής», στο πλαίσιο μιας δομικής προσέγγισης που εστιαζόταν εν πολλοίς στη

γραμματική και λιγότερο στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου. Αν και το ΠΣ του 2003 παρουσίαζε ελλείμματα, γεγονός παραμένει ότι επιχείρησε να ξεφύγει από τη μονοκρατορία της λέξης, εισάγοντας στη διδασκαλία τα πολυτροπικά κείμενα, με σκοπό να καταδείξει πως τα νοήματα κατασκευάζονται και στη βάση άλλων τροπικότητων, επιχειρώντας μια πρωτοφανή για τα ελληνικά δεδομένα αλλαγή παραδείγματος. Ωστόσο, η διδασκαλία της «πολύπαθης» πολυτροπικότητας, περιορίστηκε, σε επίπεδο κανονιστικών κειμένων, στη διερεύνηση του συνδυασμού της οπτικής και της λεκτικής τροπικότητας. Όμως, ούτε η οπτική τροπικότητα διδάχτηκε επαρκώς, καθώς οι εκπαιδευτικοί ουδέποτε επιμορφώθηκαν στη γραμματική της εικόνας και στις μεθόδους διερεύνησης των στοιχείων που τη συναποτελούν, ώστε να γίνει σαφές ότι στο πολυτροπικό κείμενο το νόημα κατασκευάζεται χάρη στη συνέργεια της οπτικής με τη λεκτική αφήγηση. Εν ολίγοις, η διδασκαλία της έμεινε ουσιαστικά κενό γράμμα.

Με το αναμορφωμένο πρόγραμμα του 2011/2014, η προσέγγιση της πολυτροπικότητας εξακολούθησε να αποτελεί ένα από τα desiderata της διδασκαλίας και εντάχθηκε στο πλαίσιο της προτεινόμενης παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.¹ Το πρόγραμμα του 2011 ευαγγελιζόταν τη διδασκαλία των πολυγραμματισμών –του γλωσσικού, λογοτεχνικού, κριτικού, πολυπολιτισμικού, οπτικού και ψηφιακού γραμματισμού (ΠΣ 2011, 3, 5, 26). Επρόκειτο για μια εξίσου σημαντική αλλαγή παραδείγματος, όπως και εκείνη του 2003, η οποία βρισκόταν σε σύμπλευση με τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών γλώσσας και λογοτεχνίας άλλων χωρών.

Εμφανής ήταν η επίδραση, για παράδειγμα, από το αυστραλιανό πρόγραμμα σπουδών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας, το οποίο συνδυάζει, ήδη από τη δεκαετία του 1990, τη διδασκαλία της γλώσσας, της λογοτεχνίας και των πολυγραμματισμών. Άλλωστε, η συμβολή της αυστραλιανής ομάδας New London Group στη συγκρότηση και προώθηση της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών είναι αδιαμφισβήτητη (Cazden, Cope, Fairclough, Gee et al., 1996, Kalantzis & Cope, 2008, 2009). Το πρόγραμμα του 2011, εστιάζοντας στους πολυγραμματισμούς, επιχειρούσε να συμβαδίσει με τις σύγχρονες κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές, οι οποίες δεν μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο και το πεδίο της εκπαίδευσης, καθώς ο μαθητής έξω από τον ελεγκτικό μηχανισμό του σχολείου, λειτουργεί ως κοινωνικώς δρον υποκείμενο που παράγει και ερμηνεύει κείμενα σε πραγματικές, κι όχι επίπλαστες – για τους σκοπούς της διδασκαλίας – συνθήκες επικοινωνίας.

Στο πρόγραμμα του 2011, η διαφήμιση και τα κόμικς προτεινόταν ως είδη πολυτροπικών κειμένων που θα υπηρετούσαν τη διδασκαλία των πολυγραμματισμών.² Ωστόσο, η διαφήμιση εξακολούθησε να διδάσκεται, τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια, πάλι μόνο στην έντυπη μορφή της και μόνο σε σχέση με τις γλωσσικές επιλογές που μπορεί να κάνει ο μαθητής κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, γεγονός που αντίκειται στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Τα γλωσσικά εγχειρίδια της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού έδιναν κυρίως έμφαση στη διδασκαλία των μακροδομών του διαφημιστικού λόγου,³ ενώ δεν ασκούσαν

τους μαθητές στις δεξιότητες των πολυγραμματισμών, με αποτέλεσμα να μην εκπληρώνεται, από την άποψη αυτή, η σχετική στόχευση του ΠΣ. Άλλωστε, τα σχολικά εγχειρίδια με τη μορφή που είχαν και έχουν ως σήμερα δεν μπορούν να εξυπηρετήσουν την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, η οποία απαιτεί διδακτικούς πόρους πέραν της έντυπης μορφής.

Το παράδειγμα διδασκαλίας της διαφήμισης επιβεβαιώνει την αναντιστοιχία μεταξύ των σχολικών εγχειριδίων, η συγγραφή των οποίων ανάγεται στο έτος 2003, και του αναμορφωμένου προγράμματος σπουδών του 2011. Σε επίπεδο πόρων, το έλλειμμα αυτό έγινε προσπάθεια να καλυφθεί με την εκπόνηση πρωτότυπων διδακτικών σεναρίων, τα οποία ήταν και εξακολουθούν να είναι προσβάσιμα στη βάση *Πρωτεύας* του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ).⁴ Ωστόσο, ενώ εξασφαλίστηκαν ως έναν βαθμό οι πόροι, δεν έγινε διάχυσή τους στον πληθυσμό των άμεσα ενδιαφερομένων, δηλαδή μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ούτε την ευκαιρία να επιμορφωθούν στην προτεινόμενη προσέγγιση των πολυγραμματισμών (Karagiannaki & Stamou, 2018).⁵

Αναμφισβήτητα, το ΠΣ που εκπονήθηκε το 2021, ευθυγραμμίζεται πλέον με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και καταθέτει μια πληρέστερη πρόταση για την προσέγγιση της διαφήμισης ως επιχειρηματολογικού κειμένου, αν και ακόμα εφαρμόζεται σε εγχειρίδια που δημοσιεύτηκαν προ εικοσαετίας, με βάση άλλα κανονιστικά κείμενα σε άλλο συγκείμενο. Υπό το φως της σύγχρονης θεωρίας, επεξηγούνται επαρκώς έννοιες, όπως «πολυτροπικότητα» και «πολυγραμματισμοί», με την έμφαση να δίνεται κυρίως στον οπτικό και τον κριτικό γραμματισμό. Το εν λόγω πρόγραμμα υιοθετεί τις βασικές αρχές της οπτικής κοινωνικής σημειωτικής, όπως αυτές αναπτύσσονται στο έργο των Gunther Kress και Theo van Leeuwen *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (2006), καθώς και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (τοποθετημένη πρακτική, ανοιχτή διδασκαλία, κριτική πλαίσιαση, μετασχηματισμένη πρακτική), όπως αυτές διατυπώθηκαν από το New London Group (1996, Cope και Kalantzis, 2009: 187).

Χρήσιμη προς τη διερεύνηση της οπτικής τροπικότητας, ωστόσο, θα ήταν και η συμπερίληψη της θεωρίας της εικόνας, όπως αυτή έχει αναπτυχθεί και εμπλουτιστεί στο πλαίσιο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, καθώς συχνά οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με τη γραμματική της εικόνας χάρη στην ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων και εικονοβιβλίων⁶ ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία (Nodleman, 1988, Doonan, 1993, Nikolajeva και Scott, 2006, Serafini, 2013, Γιαννικοπούλου, 2008 και 2016), συμπεριλαμβανομένων και των «βωβών» εικονοβιβλίων (Μίσιου, 2020). Ειδικότερα, τα εικονοβιβλία, τόσο αυτά που απευθύνονται σε προαναγνώστες, αναγνώστες, αλλά και σε διττό αναγνωστικό κοινό (παιδιά/εφήβους και ενήλικες),⁷ μπορούν να αποτελέσουν προνομιακό πεδίο εξάσκησης στη γραμματική της εικόνας, καθώς «τα εικονοβιβλία, λόγω της φύσης και των δυνατοτήτων τους (affordances), προσφέρουν στους αναγνώστες πρόσβαση σε πολλαπλούς γραμματισμούς, τη γνώση των οποίων απαιτούν οι νέοι τρόποι επικοινωνίας στον εικοστό

πρώτο αιώνα» (Arizpe, Farrar & McAdam, 2018: 371). Παράλληλα, και η ανάγνωση των comics (Eisner, 1985/2008, McCloud, 1994) και των graphic novels (Baetens και Frey, 2015) συντελεί στην πρόσκτηση άτυπων δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού. Επομένως, είναι απαραίτητο ο κατάλογος των πολυτροπικών κειμένων –«πολυτροπικών φαινομένων», σύμφωνα με τον Frank Serafini (2022)– να διευρυνθεί, για να συμπεριλάβει, εκτός από τη διαφήμιση και τα comics, τα εικονοβιβλία, τα graphic novels, εξώφυλλα βιβλίων, ταινίες, animation, ψηφιακές αφηγήσεις, πίνακες ζωγραφικής (Fisher and Frey, 2008), προκειμένου οι μαθητές μας να αναπτύξουν πληρέστερα και σε διαφορετικούς αναβαθμούς, ανάλογα με το ηλικιακό τους επίπεδο, δεξιότητες οπτικού γραμματισμού.⁸

Για την κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων, πέρα από τις κατηγορίες που αναφέρονται στο ΠΣ του 2021, απαραίτητο είναι οι μαθητές να ασκηθούν και στη διερεύνηση άλλων διαστάσεων του οπτικού γραμματισμού, όπως για παράδειγμα του χρώματος, των γραμμών, των σχημάτων, της χρονικής και αιτιακής αλληλουχίας σε μια εικόνα, τις τεχνικές που σημασιοδοτούν την παρέλευση του χρόνου σε μια εικόνα, αλλά και το είδος των σχέσεων μεταξύ οπτικής και λεκτικής αφήγησης (Nikolajeva & Scott, 2006).⁹ Τέλος, σημαντικό είναι να τονιστεί ότι ενδείκνυται η οπτική τροπικότητα να εξετάζεται στη συνάφειά της και με άλλες τροπικότητες που απαντούν σε ένα κείμενο, και όχι μόνο στη συνάφειά της με τη λεκτική τροπικότητα, καθώς το νόημα συν-δομείται στη βάση όλων των τροπικοτήτων που συν-κατασκευάζουν μια αφήγηση.

Σε ό,τι αφορά τον κριτικό γραμματισμό στο ΠΣ του 2021 γίνεται ρητή αναφορά στον ρόλο που διαδραματίζει στη συγκρότηση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών που θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να αποδομούν τις ρητές ή υπόρρητες ιδεολογίες που εγγράφονται στις γλωσσικές δομές (ΠΣ 2021: 29, 33). Ωστόσο, δεν εξηγείται επαρκώς πώς μπορεί να διδαχτεί ένα κείμενο με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, αλλά δίνονται σποραδικές πληροφορίες (ΠΣ 2021: 33, 44), ενώ αντίστοιχα ο εκπαιδευτικός οδηγός που συνοδεύει το ΠΣ περιορίζεται σε δύο παραδείγματα, τη διδασκαλία της διαφήμισης και της γλωσσικής ποικιλίας, όπου ο κριτικός γραμματισμός συσχετίζεται με το στάδιο της κριτικής πλαισίωσης, όπως αυτό εντάσσεται στο σχήμα που έχει προταθεί από τα μέλη του New London Group (*Εκπαιδευτικός Οδηγός. Θεματικό Πεδίο 2, 2022: 62*). Η εξέταση αυτών των δύο παραδειγμάτων καταδεικνύει ότι η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού γίνεται κατανοητή μόνο από όσους έχουν πρότερη γνώση περί πολυγραμματισμών. Χρήσιμο θα ήταν να είχαν συμπεριληφθεί στον *Εκπαιδευτικό Οδηγό* και ολοκληρωμένα παραδείγματα προσέγγισης κειμένων, πέρα από τα γενικά πρότυπα προσέγγισης.¹⁰

Καθώς η παρούσα εργασία εστιάζεται στη «συνάντηση» παιδικής λογοτεχνίας και διαφήμισης, είναι απαραίτητο να γίνουν κάποιες επισημάνσεις αναφορικά με τη σχέση της πρώτης με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς στο πλαίσιο του νέου ΠΣ (2021). Αν και στο θεματικό πεδίο των κειμένων (θεματικό πεδίο 2) το νέο ΠΣ συνδέει τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς,

στο θεματικό πεδίο της λογοτεχνίας (θεματικό πεδίο 5) οι αρχές αυτές καταστρατηγούνται, καθώς δεν γίνεται η απαραίτητη γεφύρωση. Παρά το γεγονός ότι η σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή για παιδιά περιλαμβάνει ως επί το πλείστον πολυτροπικά κείμενα και η διδακτική της πολυτροπικής παιδικής λογοτεχνίας βασίζεται στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις των πολυγραμματισμών, ο οδηγός του εκπαιδευτικού για τη λογοτεχνία αποτυγχάνει να κάνει τη σύνδεση αυτή, δημιουργώντας τη στρεβλή εντύπωση στους μη ειδότες ότι η πολυτροπικότητα και οι πολυγραμματισμοί αφορούν συγκεκριμένα κειμενικά είδη,¹¹ ενώ η σύγχρονη θεωρία έχει φτάσει στο σημείο να επεκτείνει την εφαρμογή τους στον χώρο αλλά και στο σώμα.¹²

2. Διαφήμιση, παραμύθι, κλασικό παιδικό βιβλίο και πολυγραμματισμοί

Το πρωτογενές υλικό των διαφημίσεων που παρουσιάζεται εδώ έχει αντληθεί από τον παγκόσμιο ιστό, απαντά σε διάφορες γλώσσες και βρίσκεται σε συνομιλία με το κλασικό παραμύθι και την κλασική παιδική λογοτεχνία, είδη τα οποία έχουν εισβάλει στη μαζική κουλτούρα. Επικαιροποιημένο, πλέον το υλικό των παραμυθιών και των κλασικών κειμένων για παιδιά, εκφράζοντας ένα νέο «μεταθήθος» (Stephens & McCallum, 1998), συντηρεί τη δημοφιλία του αφετηριακού κειμένου, αλλά συγχρόνως επιχειρεί να εγγράψει στο συλλογικό φαντασιακό νέες νόρμες και ιδεολογίες (Zervou, 2003).

Οι διαφημίσεις που λειτουργούν ως παράδειγμα στην παρούσα εργασία αντλούν το αφηγηματικό τους υλικό από το εύπλαστο κι αναγνωρίσιμο, υπερεθνικό και, συχνά, στερεοτυπικό υλικό των παραμυθιών. Αναφέρομαι στα κλασικά παραμύθια, όπως τα γνωρίζουμε μέσα από τις συλλογές των αδερφών Grimm, του Charles Perrault, και του Hans Christian Andersen, τα οποία διασχίζοντας σύνορα κι εποχές, μέσω συγκεκριμένων αφηγηματικών μηχανισμών, όπως η διασκευή, η παρωδία, το χιούμορ, η ανατροπή, η αντιστροφή, η προσαρμογή, η παραμυθοσαλάτα, ο αναχρονισμός (Ζερβού 1996, Γιαννικοπούλου, 2013: 40-42), διαχέονται στη μαζική κουλτούρα, μεταλλάσσονται και εγγράφουν στη συλλογική συνείδηση νέα ήθη, τα οποία επιτάσσουν οι νέοι καιροί.

Η διασκευή των παραμυθιών και των κλασικών κειμένων για παιδιά αποτελεί μία από τις στρατηγικές που αξιοποιεί η διαφήμιση, για να προκαλέσει τη νοσταλγία των ενήλικων και την έκπληξη των ανήλικων θεατών, με σκοπό να πείσει για την αξία του διαφημιζόμενου προϊόντος. Ειδικότερα, τα παραμύθια δημιουργούν έναν τέλειο κόσμο, όπου οι επιθυμίες και η εκπλήρωσή τους είναι δυνατή, ενώ το αίσιο τέλος τους βρίσκεται σε απόλυτη σύγκλιση με τη διαφημιστική ατζέντα, καθώς το υπόρρητο μήνυμα υπαγορεύει πως το προϊόν θα μεταμορφώσει με τρόπο μαγικό, όπως ακριβώς στα παραμύθια, τις ζωές όσων το αποκτήσουν (Mieder, 2008: 3). Επιπλέον, το παραμύθι, καθώς έχει καθιερωθεί στη συλλογική συνείδηση ως παγκόσμια κληρονομιά –ποιος, εκτός από τους ειδήμονες, ανακαλεί σήμερα τις εθνικές καταβολές των παραμυθιών;– συμβάλλει στην εξάπλωση της παγκοσμιοποιημένης αγοράς (Zervou, 2003).

Ο Jack Zipes, ένας από τους σημαντικότερους μαρξιστές μελετητές των κλασικών παραμυθιών, σημειώνει ότι το είδος των παραμυθιών λειτουργεί πολύ αποτελεσματικά στη διαφήμιση, καθώς αυτά είναι πασίγνωστα και εύκολα αναγνωρίσιμα. Προσθέτει, επίσης, ότι «τα οικεία μοτίβα και η φορμουλαϊκή τους δομή εύκολα συντομεύονται και διασκευάζονται» (2002, 610), με σκοπό να οδηγήσουν στην ανάκληση εικόνων κατάκτησης της ευτυχίας, ισοδύναμης με το παραμύθι, μέσω της καταναλωτικής συμπεριφοράς που υπαγορεύει η διαφήμιση (Zipes, 1984). Παράλληλα, τα παραμυθιακά μοτίβα της ευτυχίας, του αίσιου τέλους και της μεταμόρφωσης λειτουργούν εξαιρετικά αποτελεσματικά, καθώς τα διαφημιζόμενα προϊόντα εμφανίζονται στις διαφημίσεις-διασκευές παραμυθιών ως το μαγικό αντικείμενο/δώρο των ηρώων που τους βοηθάει να βελτιώσουν τη ζωή τους. Το μήνυμα είναι πάντα ότι «η επίτευξη της τελειότητας και της ευτυχίας είναι δυνατή και τα παραμυθιακά μοτίβα και οι υπαινιγμοί, μαζί με κείμενα που επεξηγούν, ενώ παράλληλα μπορεί να χειραγωγούν, και με εξαιρετική εικονοποιία δημιουργούν έναν μαγευτικό κόσμο ακαταμάχητου καταναλωτισμού» (Meider, 2008: 4).

Το κλασικό παιδικό βιβλίο, από την άλλη, του οποίου την καταγωγή (ανα)γνωρίζουν μόνο οι ενήλικοι αναγνώστες και οι μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας, στο πλαίσιο του σύγχρονου μαζικού πολιτισμού τροφοδοτεί την παραγωγή διασκευών σε ένα ευρύ φάσμα μέσων εντός και εκτός του λογοτεχνικού πεδίου. Στο πλαίσιο της εξωλογοτεχνικής μεταμόρφωσης του κλασικού παιδικού βιβλίου εντάσσεται και η παραγωγή διαφημίσεων με κάποιον γνωστό ήρωα, όπως τον Πινόκιο, την Αλίκη ή τον Πήτερ Παν, σε ρόλο πρωταγωνιστικό (Ζερβού, 1996). Το σενάριο τέτοιων διαφημίσεων εκκινεί από μια ιδιότητα ή περιπέτεια του ήρωα, τόσο γνωστά στους θεατές/αναγνώστες που η παρουσία των ηρώων προκαλεί αυτομάτως συνειρμούς ανάμεσα στον ήρωα και το διαφημιζόμενο προϊόν.¹³

Από το πλούσιο διαφημιστικό ρεπερτόριο, προσβάσιμο κι ανοιχτό στον παγκόσμιο ιστό, επιλέχτηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας ένα corpus διαφημίσεων, προκειμένου να καταδειχτεί πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το υλικό αυτό για την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικού, οπτικού και πολυπολιτισμικού γραμματισμού σε παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Η εξαντλητική κριτική προσέγγιση των λειτουργικών ορισμών των παραπάνω όρων που κατά καιρούς έχουν προταθεί ξεφεύγει από τα όρια αυτής της εργασίας, αλλά γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν σύντομα, αφού πολύ μελάνι έχει χυθεί για τη δόμηση, αποδόμηση και αναδόμησή τους, στο πλαίσιο γλωσσολογικών, κοινωνικοπολιτισμικών και λογοτεχνικών προσεγγίσεων.

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού – μια βαθύτατα πολιτική προσέγγιση – πρεσβεύει ότι «μέσω της γλώσσας δεν αποτυπώνεται κάποια αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά ο σύγχρονος κόσμος με την ιδεολογική του συνθετότητα και τις ποικίλες δομές ανισότητας που τον συγκροτούν. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται σε μια κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη για τη γλώσσα και τον γραμματισμό, που δεν ενδιαφέρεται απλώς να διδάξει τη γλώσσα στα παιδιά, αλλά να αναδείξει τη στενή σχέση της γλώσσας με το σύνθετο κοινωνικό γίνεσθαι» (Luke, 2012, Κουτσογιάννης, 2015). Αντίστοιχα, ο οπτικός γραμματισμός

μπορεί να νοηθεί ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να σχεδιάζει, να παράγει και να ερμηνεύει τις εικόνες, λαμβάνοντας υπόψιν του το συγκείμενο, εντός του οποίου οι εικόνες αυτές αποτελούν αντικείμενο θέασης, καθώς και τις συνθήκες παραγωγής και διακίνησής τους (Serafini, 2014). Ως πολυπολιτισμικός γραμματισμός, τέλος, νοείται το σύνολο των δεξιοτήτων που επιτρέπουν σε ένα άτομο να θέτει ερωτήματα σχετικά με τους παραγωγούς της γνώσης και τα διακυβεύματά τους, επισύροντας την προσοχή του στην ετερότητα, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, ώστε να καλλιεργείται η πολιτισμική συνειδητότητα και η ενεργός πολιτείοτητα, με τη διερεύνηση θεμάτων, όπως οι διακρίσεις, οι έμφυλες ταυτότητες και η καταπίεση κάποιων εθνοτικών και κοινωνικών ομάδων (Boutte, 2008).

3. Δραστηριότητες που συμβάλλουν στη διδασκαλία των πολυγραμματισμών

Στην παρούσα ενότητα κατατίθεται μια πρόταση που περιλαμβάνει πληθώρα δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της διαφήμισης στη βάση της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Οι δραστηριότητες αφορούν τόσο έντυπες όσο και ψηφιακές διαφημίσεις, αλλά απομακρύνονται από τη διδασκαλία της διαφήμισης, νοούμενης μεν ως πολυτροπικού κειμένου, διδασκόμενης δε ως καθαρά λεκτικού κειμένου, που περιορίζεται στην καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού. Οι διαφημίσεις που διασκευάζουν παραμύθια και κλασικά κείμενα για παιδιά μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο για τη διδασκαλία των γλωσσικών και δομικών συμβάσεων του διαφημιστικού λόγου, στην οποία άλλωστε δίνεται έμφαση στα εν χρήσει εγχειρίδια τής Ε' και της Στ' Δημοτικού, αλλά και για την άσκηση των μαθητών σε δεξιότητες οπτικού και κριτικού γραμματισμού, καθώς και λογοτεχνικού γραμματισμού, έτσι ώστε η έμφαση του νέου ΠΣ στους πολυγραμματισμούς να μη μείνει κενό γράμμα.

Στο σχήμα που ακολουθεί (βλ. εικόνα 1) και προέρχεται από τον προσφάτως εκπονηθέντα *Εκπαιδευτικό Οδηγό* για τα είδη κειμένων φαίνεται ότι έμφαση δίνεται στις γλωσσικές και δομικές συμβάσεις.¹⁴ Παράλληλα, αν και ο *Εκπαιδευτικός Οδηγός* παρέχει στον εκπαιδευτικό ένα ενδεικτικό παράδειγμα προσέγγισης διαφημιστικού λόγου, χρήσιμο θα ήταν να είχαν συμπεριληφθεί, πέρα από το σύνολο των γλωσσικών και δομικών συμβάσεων της διαφήμισης, και στοιχεία που άπτονται των γραμματισμών (οπτικού, κριτικού, πολυπολιτισμικού και ψηφιακού), τους οποίους εισάγει στη διδασκαλία το νέο ΠΣ. Η συμπερίληψη και συνεξέταση αυτών των στοιχείων είναι απαραίτητη, καθώς το νόημα κατασκευάζεται με τη συνέργεια όλων αυτών των παραμέτρων.

Όπως γίνεται κατανοητό από το παράδειγμα της διαφήμισης που παρουσιάζεται παρακάτω, η γλώσσα δεν αποτελεί τη μοναδική τροπικότητα στη βάση της οποίας ο θεατής κατασκευάζει το νόημα (βλ. εικόνα 2). Πρόκειται για μια διαφήμιση που δημιουργήθηκε από την εταιρεία BBH Asia Pacific στη Σιγκαπούρη (2009) για λογαριασμό γνωστής πολυεθνικής εταιρείας ενδυμάτων και βασίζεται στο γνωστό παραμύθι *Ο λύκος και τα τρία*

γουρουνάκια. Προκειμένου να αναδειχτεί και ο πρωταρχικός κάποτε ρόλος της εικόνας στη διαφήμιση, σκόπιμη κρίνεται η μεταγραφή του κειμένου της διαφήμισης από τους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η γλώσσα ως σημειωτικό σύστημα δεν επαρκεί πάντα για τη μετάδοση τού μηνύματος και ότι η συμβολή τής εικόνας, όπως και άλλων τροπικοτήτων, π.χ. του ήχου ή του χωρικού σχεδιασμού, είναι απαραίτητη στην κατασκευή του νοήματος ή ότι το μήνυμα/νόημα συχνά εγγράφεται στην «αφήγηση» της εικόνας, καθώς η παρουσία γλωσσικών σημείων είναι ελάχιστη ή μπορεί και να απουσιάζει εντελώς.

Εικόνα 1: Οδηγός του Εκπαιδευτικού. Θεματικό Πεδίο 2, σ. 50.

Πώς δημιουργούμε μία διαφήμιση		
Διαδικασίες	Δομικά χαρακτηριστικά	Γλωσσικά μέσα
Πώς διαφημίζουμε ένα προϊόν	<ul style="list-style-type: none"> -Ποιο είναι το όνομα του προϊόντος και η μάρκα του; -Ποιο θα είναι το σλόγκαν του (σύντομη συνθηματική φράση); -Ποια είναι τα προτερήματα του προϊόντος σε σχέση με τα άλλα; -Ποια άλλα στοιχεία θα χρησιμοποιούσα για να είναι η διαφήμισή μου πιο πειστική (εικόνα, χρώματα, μουσική); 	<ul style="list-style-type: none"> - Χρήση προστακτικής ή υποτακτικής έγκλισης -Σημεία στίξης για έμφαση (θαυμαστικά) -Επίθετα στον συγκριτικό ή υπερθετικό βαθμό για τα θετικά του προϊόντος

Εικόνα 2: Διαφήμιση της Εταιρείας Levis,

<https://www.adsoftheworld.com/campaigns/jack-pigs-muffet-humpty>



Παράλληλα, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τον εννοούμενο θεατή της διαφήμισης, με βάση στοιχεία που αντλούν τόσο από τη λεκτική όσο και την οπτική αφήγηση, διερευνώντας τα εξής ερωτήματα: Σε ποιους απευθύνεται η παραπάνω διαφήμιση; Πώς μπορείτε να τεκμηριώσετε την άποψή σας, με βάση το υλικό της διαφήμισης; Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τα κοινά στοιχεία μεταξύ της διαφήμισης και του παραμυθιού, αλλά και τις αλλαγές που έχει υποστεί το αφηγηριακό κείμενο, με άλλα λόγια να εντοπίσουν το «μεταίθιος» της διαφήμισης, δηλ. το νέο ιδεολογικό φορτίο με το οποίο επενδύεται η γνωστή ιστορία. Το βασικό ερώτημα είναι αν αυτή η διαφήμιση πετυχαίνει εντέλει τον σκοπό της, εφόσον υπάρχουν διάσπαρτα μηνύματα στην εικόνα που παραπέμπουν στην κακοποίηση των ζώων, στον σύγχρονο καθιστικό τρόπο ζωής και την παχυσαρκία, στην εμμονή των παιδιών με τα βιντεοπαιχνίδια και την αποφυγή της άθλησης. Επιπλέον, το έργο που διαβάζει ένα από τα τρία γουρουνάκια *Η Φάρμα των Ζώων* του George Orwell μπορεί να οδηγήσει σε συζητήσεις περί δημοκρατίας, πολιτικής ή περί του ρόλου της ανάγνωσης στη σύγχρονη κοινωνία.

Το υλικό αυτής της διαφήμισης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη γραμματική της εικόνας, ως άσκηση οπτικού γραμματισμού, προκειμένου να διερευνηθούν επιμέρους στοιχεία της εικόνας, όπως είναι η τοποθέτηση των ηρώων στο κάδρο της διαφήμισης (στο κέντρο ή στην άκρη), το μέγεθος των ηρώων, η επιλογή των χρωμάτων, καθώς και για τη συνεξέταση του ρόλου που διαδραματίζουν αυτά τα στοιχεία στην κατασκευή του νοήματος της διαφήμισης. Παράλληλα, για να κατανοήσουν τον ρόλο του αρνητικού φόντου (λευκό) στην αγκύρωση του βλέμματος του θεατή σε συγκεκριμένο σημείο της εικόνας, προβάλλουμε και τη διαφήμιση της Χιονάτης (εικόνα 3). Στην περίπτωση αυτή, το βλέμμα «κλειδώνει» στη Χιονάτη που, χάρη στις μεταμορφωτικές ιδιότητες του σπρέι μαυρίσματος Nivea, απέκτησε χρώμα που την εξισώνει με έγχρωμη Χιονάτη. Εδώ κρίνεται σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να καθοδηγήσει τους μαθητές του και προς την ανάγνωση του φυλετικού στερεοτύπου που ενοικεί στην εικόνα.

Εικόνα 3: <https://www.adsoftheworld.com/campaigns/snow-white-b2bb0676-25f0-45ce-8e28-d2df9a677306>

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των επιμέρους στοιχείων που συγκροτούν μια γραμματική της εικόνας (κινούμενης ή στατικής) είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση και



στο «βλέμμα» του θεατή: ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην εικόνα και τον θεατή; Ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες σε μια διαφήμιση κοιτούν ή όχι κατάματα τον θεατή, καθορίζει και τον βαθμό αλληλεπίδρασης του θεατή με την εικόνα. Μια διαφήμιση στην οποία ο πρωταγωνιστής κοιτά τον θεατή κατάματα είναι περισσότερο διαδραστική και επιδραστική σε σύγκριση με μια διαφήμιση στην οποία οι πρωταγωνιστές επικεντρώνουν το βλέμμα τους σε ένα αντικείμενο. Από αυτή την άποψη, τα δυο παραδείγματα που προηγήθηκαν συμβάλλουν και στη διερεύνηση της λειτουργίας του βλέμματος.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της γραμματικής της εικόνας είναι και η γραμματοσειρά. Τι ρόλο παίζει ο τύπος, το μέγεθος και το χρώμα της γραμματοσειράς στο πολυτροπικό σύμπαν της διαφήμισης; Η επόμενη κοινωνική διαφήμιση της Διεθνούς Αμνηστίας (εικόνα 4) μπορεί να λειτουργήσει ως άσκηση στον ρόλο της γραμματοσειράς: η Κοκκινόσκουφίτσα, σε ρόλο κακοποιημένης γυναίκας ή παιδιού, φαίνεται ότι βιώνει έναν εφιάλτη, όπως υπονοείται από τη γοτθικού τύπου κεφαλαιογράμματα γραφή, η οποία υποβάλλει τόσο την ιδέα του φόβου όσο και την ιδέα της διαμαρτυρίας ενάντια στην κακοποίηση γυναικών και παιδιών. Ας σημειωθεί, ωστόσο, ότι η διαφήμιση αυτή μπορεί να λειτουργεί και στερεοτυπικά: η κακοποίηση του παιδιού, αν διαβάσουμε την ηρωίδα ως παιδί, (δεν) προέρχεται αποκλειστικά από την πατρική/ανδρική φιγούρα στο πλαίσιο της οικογένειας;

Εικόνα 4: <http://www.top5ives.com/commercials-inspired-by-fairy-tales/>



Διαφημίσεις οι οποίες αξιοποιούν είτε το υλικό των παραμυθιών είτε γνωστών κλασικών έργων για παιδιά μπορούν να συμβάλουν στο πλαίσιο του λογοτεχνικού, κριτικού και πολυπολιτισμικού γραμματισμού και στην κριτική προσέγγιση των κατηγοριών του φύλου και της φυλής. Εκκινώντας από τη χριστουγεννιάτικη διαφήμιση γνωστού αγγλικού

εμπορικού κολοσσού, οι μαθητές καλούνται, καθώς προβάλλεται η διαφήμιση, να εντοπίσουν τα γνωστά διακεείμενα που συνθέτουν το αφηγηματικό υλικό της διαφήμισης και να διερευνήσουν τις αφηγηματικές κατηγορίες της πλοκής, των χαρακτήρων και του σκηνικού. Ο διαφημιστής προχωρά σε μια ανάμειξη αφηγήσεων: η Αλίκη ως μοντέρνα νέα, καθώς κυνηγά τον σκύλο της, πέφτει στη Χώρα των Θαυμάτων, όπου βρίσκεται στη σκηνή του τσαγιού με τον Καπελά, την Κόκκινη Βασίλισσα και τα τραπουλόχαρτα, για να μεταμορφωθεί στη συνέχεια σε Κοκκίνοσκουφίτσα, η οποία εισέρχεται, ως άλλη Γκρέτελ, σε ένα μπισκοτόσπιτο, όπου το μαγικό χαλί του Αλλαντίν από τις *Χίλιες και μια Νύχτες* την ταξιδεύει, για να την προσγειώσει ως άλλη Ντόροθι από τον *Μάγο του Οζ* στην είσοδο του γνωστού πολυκαταστήματος. Πρόκειται για την τεχνική της παραμυθοσαλάτας, όπως προτείνεται από τον Gianni Rodari στο έργο του *Γραμματική της Φαντασίας* (1973), η οποία εδώ χρησιμοποιείται σε μια επαυξημένη εκδοχή της. Αυτή η διαφήμιση-παραμυθοσαλάτα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διερευνήσουν τις αλλαγές στην πλοκή, το σκηνικό και τους χαρακτήρες που υφίσταται το κλασικό έργο, καθώς μεταμορφώνεται σε «πρώτη ύλη» της διαφήμισης.

Η κεντρική ηρωίδα, σε όλες τις μεταμορφώσεις της, παρουσιάζεται ως μια τέλεια, αψεγάδιαστη νεαρή γυναίκα, χάρη στα καταναλωτικά αγαθά που έχει αγοράσει από το πολυκατάστημα. Πρόκειται για μια προβληματική απεικόνιση της γυναικείας προσωπικότητας, καθώς το έμμεσο μήνυμα είναι ότι αυτό που θέλουν οι γυναίκες είναι σάντες, παπούτσια, εσώρουχα και ενδύματα – καταναλωτικά αγαθά – προκειμένου να είναι όμορφες και θελκτικές για το άλλο φύλο (Wittwer, 2016). Την προβληματική αναπαράσταση της γυναικείας υπόστασης, ως ερωτικού αντικειμένου παρά ως κοινωνικού υποκειμένου, στο πλαίσιο της θεατρικής και τηλεοπτικής απόδοσης/διασκευής των παραμυθιών έχει επισημάνει και η Marina Warner στη μελέτη της *Once Upon a Time* (2014). Ενδιαφέρον έχει και η διερεύνηση της στερεοτυπικής απεικόνισης της πολύ όμορφης γυναίκας που βρίσκει το κατάλληλο match σε έναν εξίσου απαστράπτοντα άνδρα, αλλά και το γεγονός ότι όλοι οι πρωταγωνιστές, εκτός από όμορφοι και νέοι, είναι και λευκοί, στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση του ιδεολογήματος της λευκής υπεροχής.

Η επόμενη διαφήμιση για το ίδιο με την προηγούμενη διαφήμιση βρετανικό πολυκατάστημα μπορεί, επίσης, να αποτελέσει πρόσφορο πεδίο για την εξέταση των αλλαγών που υφίσταται το παραμύθι της *Σταχτοπούτας*, μέσω του μηχανισμού της οικειοποίησης (appropriation), ο οποίος συχνά ενεργοποιείται, προκειμένου να εκσυγχρονιστεί το παραμύθι. Από το αρχικό αφηγηματικό υλικό διατηρείται μόνο η βασική δομή με τους δυο ήρωες και το χαμένο αντικείμενο που γίνεται αιτία να ανταμώσουν, ενώ το σκηνικό και οι χαρακτήρες έχουν υποστεί αλλαγή με τη μεταφορά τους στο σύγχρονο χωροχρονικό πλαίσιο. Οι ήρωες δεν είναι ούτε πλούσιοι ούτε φτωχοί, αλλά εργαζόμενοι νέοι, χαμένοι στην ανωνυμία μιας σύγχρονης μεγαλούπολης, όπου οι δρόμοι τους διασταυρώνονται στον συρμό του μετρό. Επομένως, η ταξική διαφορά που υπήρχε στον πυρήνα του αφηγηματικού κειμένου έχει εκλείψει, ενώ ο πρίγκιπας ως έγχρωμος άνδρας απαντά στο

αίτημα των καιρών για την αμφισβήτηση της υπεροχής της λευκής φυλής. Το σκηνικό, μέσω της διαδικασίας αναχρονισμού, μεταφέρεται σε μια σύγχρονη απρόσωπη μεγαλούπολη, η οποία γίνεται μια γειτονιά χάρη στα σύγχρονα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Δεν λείπουν και τα υπόρρητα κοινωνικά σχόλια, όπως η μοναξιά των ανθρώπων τρίτης ηλικίας ή η κακόβουλη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία θα μπορούσαν να προσεγγιστούν από την οπτική του κριτικού γραμματισμού.

Η παραπάνω διαφήμιση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της συνάντησης με άλλες διαφημίσεις που χρησιμοποιούν τον αφηγηματικό πυρήνα της Σταχτοπούτας, όπως τη διαφήμιση της Levis, για να αναδειχτούν οι μηχανισμοί αναδιήγησης: αναχρονισμός και στις δυο περιπτώσεις, καθώς η πλοκή εκτυλίσσεται σε ένα σύγχρονο αστικό περιβάλλον, αλλά και αντιστροφή της πλοκής του παραμυθιού στη δεύτερη.¹⁵ Στη διαφήμιση της Levis, η γυναίκα δεν είναι απλώς το αντικείμενο του πόθου, αλλά η ίδια επιδίδεται όχι στην αναζήτηση του πρίγκιπα, τον οποίο φαίνεται να απορρίπτει εντέλει, αλλά στην αναζήτηση του νεαρού μηχανόβιου άνδρα-βιοπαλαιστή, πλην όμορφου, που της προσέελκυσε το ενδιαφέρον: πρόκειται για δυο σημαντικές αλλαγές που αφορούν την κοινωνική τάξη και το φύλο. Στην περίπτωση του φύλου, η ιδεολογική μετακίνηση είναι ολοφάνερη, καθώς η νεαρή γυναίκα δεν περιμένει παθητικά έναν πρίγκιπα να την ανακαλύψει, αλλά αυτή αναζητά τον νεαρό άνδρα που ερωτεύτηκε.

Στο πλαίσιο διδασκαλίας των πολυγραμματισμών, προτείνεται και η σύγκριση διαφημίσεων από διαφορετικές χώρες κι εποχές, που αξιοποιούν το ίδιο παραμυθιακό υλικό, για να αναδειχθεί και ο ρόλος του διαφορετικού κοινωνικοπολιτισμικού συγκειμένου στην κατασκευή της διαφήμισης. Με άλλα λόγια, οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν πώς το συγκείμενο, διαφοροποιεί, μεταβάλλει κάθε φορά την εγγεγραμμένη στην εικόνα και τη γλώσσα ιδεολογία. Καταγράφουν το κοινό παραμυθιακό υλικό, το μήνυμα του αφηγηματικού κειμένου-παραμυθιού και την αλλαγή που αυτό υφίσταται στις υπό μελέτη διαφημίσεις. Επίσης, καταγράφουν ομοιότητες και διαφορές που αφορούν το διαφημιστικό μέσο, τους ήρωες (φύλο, φυλή), αλλά και τις αλλαγές που πιθανόν υφίσταται η πλοκή του διασκευαζόμενου παραμυθιού/λογοτεχνικού έργου. Επιχειρηματολογούν για τους λόγους που θεωρούν ότι υπαγόρευαν αυτές τις αλλαγές σε κάθε εποχή.¹⁶

Οι επόμενες δύο διαφημίσεις (η μία έντυπη ή άλλη τηλεοπτική) μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε αυτή τη λογική. Ειδικότερα, η πρώτη από τη δεκαετία του '30 «δανείζεται» το κείμενο από την *Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων*, αντικαθιστώντας τη λέξη «κρασί» του πρωτοτύπου με τη μάρκα του διαφημιζόμενου προϊόντος: «Πάρε λίγο κρασί, είτε ο μαρτιατικός λαγός με ενθαρρυντικό τόνο. [...] Δεν βλέπω να υπάρχει κρασί» παρατήρησε. (Carrol, 2009: 83). Η δεύτερη διαφήμιση προβλήθηκε το 2017 για την προώθηση ενός εμπορικού κέντρου στην Οξφόρδη και διαφέρει ριζικά από την προηγούμενη, καθώς το πρωτεύικό υλικό, στο πνεύμα της ομπαμοποίησης, παρουσιάζει μία έγχρωμη Αλίκη να κάνει βαρκάδα στην Οξφόρδη που αναδεικνύεται με το νέο εμπορικό της κέντρο ως μια άλλη Χώρα των Θαυμάτων.

Εικόνα 5: <https://www.pinterest.com/pin/22729173111799207/>



Εικόνα 6: <https://www.oxfordmail.co.uk/news/15604859.westgate-centre-promoted-new-alice-wonderland-tv-adverts/>



Με αφορμή τις δύο παραπάνω διαφημίσεις, οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν σε μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής, με σκοπό να διαφημίσουν ένα προϊόν ή να στείλουν ένα κοινωνικό μήνυμα. Καλούνται, δηλαδή, να χρησιμοποιήσουν τους ήρωες ή το κείμενο ενός κλασικού έργου ή παραμυθιού και να εφαρμόσουν έναν από τους μηχανισμούς αναδιήγησης, π.χ. αναχρονισμός, αντιστροφή, ρεαλισμός, παρωδία, παραμυθοσαλάτα, προκειμένου να γράψουν ένα διαφημιστικό σενάριο. Βασική προϋπόθεση να έχει προηγηθεί η ανάγνωση τέτοιων έργων από τους μαθητές και να έχουν εξοικειωθεί με τους μηχανισμούς αναδιήγησης. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το έργο του Roald Dahl *Ματίλντα* για μια διαφήμιση με κοινωνικό μήνυμα, η οποία θα προωθεί την ανάγνωση μεταξύ των παιδιών, *Το Εργοστάσιο Σοκολάτας* του ίδιου συγγραφέα για διαφήμιση σοκολάτας ή το ίδιο το κείμενο της *Αλικής στη Χώρα των Θαυμάτων* για διαφήμιση μανιταριών ή μάρκας τσαγιού.

Άλλη μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής με πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές είναι να επέμβουν στο σενάριο γνωστής διαφήμισης, αντικαθιστώντας τους πρωταγωνιστές με γνωστούς παραμυθιακούς ή λογοτεχνικούς ήρωες και αποδίδοντας το περιεχόμενό της με τη χρήση και άλλων σημειωτικών συστημάτων πέραν του γλωσσικού, π.χ. διαφήμιση για σύστημα συναγερμών, με ηρωίδα την Κοκκινোসκουφίτσα που απειλείται από τον λύκο, επενδεδυμένη κατάλληλα με μουσική υπόκρουση (ηχητικός σχεδιασμός), ώστε να εμπνέει φόβο, και σλόγκαν «Για να μη φοβάστε τίποτα...» (γλωσσικός σχεδιασμός).

Αφήσαμε τελευταίο το παράδειγμα μιας διαφήμισης-παραμυθοσαλάτας, καθώς μπορεί να αποτελέσει τον πυρήνα για την ταυτόχρονη διδασκαλία διαφορετικού τύπου γραμματισμών. Πρόκειται για τη διαφήμιση γνωστής εταιρείας τηλεπικοινωνιών, η οποία βασίζεται στην τεχνική της παραμυθοσαλάτας.¹⁷

Αντιγράψουμε εδώ το σενάριο, καθώς κατ' αυτόν τον τρόπο εμφανίζεται ο ρόλος της εικόνας, του ηχητικού και του γλωσσικού σχεδιασμού στην κατασκευή του νοήματος:

[Κοκκινোসκουφίτσα]: Κοιτάζτε, σε σχέση με το πώς ζουν αυτοί που έχουν τώρα Nova 3Play, αυτό το ότι «ζούσαμε εμείς καλά» είναι ...

[Σταχτοπούτα]: Κολοκύθια.

[Νάνος]: Ό,τι να 'ναι.

[Πινόκιο]: Ψέματα.

[Ωραία Κοιμωμένη]: Τώρα όποιος είναι ξύπνιος έχει Nova 3play. Μόνο με 29,90. Όλα τ' άλλα; Είναι παραμύθια!

[Αφηγητής]: Τώρα μπορείς να ζεις παραμυθένια! Με Nova 3play: Internet, τηλεφωνία και τηλεόραση, σε τιμή που δεν είναι παραμύθι. Μόνο με 29,90 τον μήνα και απεριόριστες επιλογές. Nova: Ζεις καλύτερα!

Οι συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές αποκωδικοποιούνται μόνο εφόσον ο καταναλωτής βλέπει τις εικόνες των παραμυθιακών ηρώων, ενώ παράλληλα ακούει και την εκφορά

του λόγου τους. Μόνον έτσι μπορεί ο θεατής/ακροατής να διαπιστώσει ότι οι ήρωες αμφισβητούν ότι ζουν σε έναν παραμυθένιο κόσμο, υπονοώντας ότι πλέον μόνον ο καταναλωτής έχει αυτό το προνόμιο, εφόσον προχωρήσει στην αγορά του διαφημιζόμενου προϊόντος.

Παράλληλα, από την άποψη του γλωσσικού γραμματισμού, η παραπάνω διαφήμιση αξιοποιεί με ευρηματικότατο τρόπο την πολυσημία της λέξης και τη μεταφορά, για να καταδείξει πως η ζωή με τις υπηρεσίες που προσφέρει η εν λόγω εταιρεία τηλεπικοινωνιών είναι καλύτερη σε σύγκριση με τη ζωή των παραμυθιακών ηρώων. Οι λέξεις «ξύπνιος», «παραμύθι» και κολοκύθι(α)/κολοκύθα μπορούν να γίνουν αφορμή για να καταδειχτεί ο ρόλος της πολυσημίας στη διαφήμιση εν γένει και ειδικότερα στη δημιουργία ενός ευρηματικού ή ελκυστικού σλόγκαν: «ζωή σαν παραμύθι», «παραμύθια της Χαλιμάς», «Μην επιτρέπετε να σας παραμυθιάζουν», «παραμυθένια προσφορά», «για να μην σας πιάνουν στον ύπνο», «για να μην παίζετε την κολοκυθιά, όταν πρόκειται να αγοράσετε ...», «για να μην σας βγει το αυτοκίνητο κολοκύθα...», «μην αγοράζετε ό,τι κολοκύθι σάς πουλάνε. Αγοράστε ... και φανείτε ξύπνιοι».

4. Αντί επιλόγου

Η αναγνωρισιμότητα και η δημοφιλία των ηρώων που ενοικούν σε έργα παιδικής λογοτεχνίας όσο και στα κλασικά παραμύθια, καθώς και τα χαρακτηριστικά με τα οποία αυτοί συνδέονται συνειρμικά, αναμφισβήτητα τροφοδοτούν και εγγράφονται στο συλλογικό φαντασιακό. Από αυτό το κοινό πολιτισμικό κεφάλαιο, με τις κατάλληλες τροποποιήσεις, αντλεί ποικιλοτρόπως ο κόσμος της διαφήμισης, με σκοπό να κεφαλαιοποιήσει την κοινή εμπειρία στην επιτυχημένη προώθηση ενός προϊόντος. Το διαφημιστικό υλικό που παράγεται από τη διασταύρωση αυτού του πολιτισμικού κεφαλαίου με το παγκοσμιοποιημένο καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής και προώθησης προϊόντων και ιδεών αποτελεί προνομιακό πεδίο εξάσκησης των μαθητών σε δεξιότητες κριτικού, οπτικού, γλωσσικού, λογοτεχνικού και πολυπολιτισμικού γραμματισμού.

Σημειώσεις

1. Το πρόγραμμα δημοσιεύτηκε το 2011 και αναπροσαρμόστηκε το 2014. Στο εξής, θα αναφέρεται ως πρόγραμμα του 2011. Για μια περιεκτική ανάλυση του όρου «πολυτροπικότητα», βλ. Theo Van Leeuwen "Multimodality".
2. Η κριτική διερεύνηση της προτεινόμενης προσέγγισης διδασκαλίας των comics ξεπερνά τα όρια τούτης της μελέτης. Ας μου επιτραπεί ένα σχόλιο: και στην περίπτωση των comics απαιτείται αναθεώρηση της προτεινόμενης μεθοδολογίας, ώστε να συγκλίνει με τα σύγχρονα δεδομένα της διδακτικής.
3. Η διαφήμιση απαντά στο εγχειρίδιο της Ε' Δημοτικού στη δέκατη πέμπτη ενότητα, με τίτλο «Τηλεόραση», στο πλαίσιο της διδασκαλίας του επιχειρηματολογικού λόγου, ενώ στην ΣΤ' Δημοτικού στην τέταρτη ενότητα, με τίτλο «Διατροφή», όπου διερευνώνται και οι γλωσσικές συμβάσεις μιας διαφήμισης.
4. Στη βάση *Πρωτεύας* του ΚΕΓ απαντούν τριάντα πέντε (35) εγγραφές σχετικές με τον όρο αναζητήσης «διαφήμιση» και για τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης. Τα σενάρια αυτά σχεδιάστηκαν με βάση τις αρχές

- των πολυγραμματισμών. Βλ. <http://proteas.greek-language.gr/>. Ενδεικτικά, για ένα σενάριο διδασκαλίας των γλωσσικών συμβάσεων της διαφήμισης, βλ. Μοίρας, Π. (2012). Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της διαφήμισης, <http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=144>.
5. Το πρόγραμμα του 2011, στο πλαίσιο συνεχών πολιτικών αλλαγών την παραγμένη δεκαετία της κρίσης, δεν εφαρμόστηκε ποτέ, πέραν της πιλοτικής εφαρμογής του σε κάποια σχολεία. Είχα την τύχη, την εποχή εκείνη, να υπηρετώ σε κάποιο πειραματικό σχολείο της περιφέρειας, όπου εφαρμοζόταν το εν λόγω πρόγραμμα σπουδών, και μπόρεσα να διαπιστώσω στην πράξη πολλά από τα μαθησιακά του οφέλη. Δυστυχώς, χωρίς εφαρμογή και αξιολόγηση, παραπέμφθηκε στις ελληνικές καλένδες για λόγους που δεν έγιναν ποτέ γνωστοί στην εκπαιδευτική κοινότητα.
 6. Για την εννοιολογική διαφορά εικονογραφημένου βιβλίου και εικονοβιβλίου, βλ. Γιαννικοπούλου, *Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*.
 7. Πρόκειται για τα λεγόμενα crossover εικονοβιβλία, τα οποία, λόγω των σύνθετων νοημάτων και της προωθημένης θεματικής τους, δεν απευθύνονται σε μικρά παιδιά. Βλ. Beckett, S. L. (2012). *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*. Routledge.
 8. Ευκαίτιο θα ήταν να γίνει πρόβλεψη για την εξάσκηση των μαθητών στη γραμματική της εικόνας σε διαφορετικά «κειμενικά» είδη – εδώ η έννοια «κείμενο» με την ευρύτερη έννοια – καθώς κάποια είδη παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες που δεν απαντούν σε άλλα είδη. Για παράδειγμα, στα comics τα είδη των μεταβάσεων από βινιέτα σε βινιέτα ή η αποτύπωση της χρονικότητας αποτελούν τέτοια στοιχεία. Την ανάγκη για διεύρυνση του καταλόγου των πολυτροπικών κειμένων/φαινομένων επισημαίνει κι ο Serafini στις πρόσφατες μελέτες του *Beyond the Visual* και “Implications of Multimodal Theories for Literacy Research and Pedagogy”. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στα πολυτροπικά φαινόμενα περιλαμβάνει, εκτός από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, και τόπους και εκδηλώσεις, π.χ. μια παιδική χαρά ή μια διαφημιστική καμπάνια, ενώ προτείνει την προσέγγισή τους με εναλλακτικά θεωρητικά σχήματα, πέραν της οπτικής κοινωνικής σημειωτικής (2022, 54).
 9. Για παράδειγμα, συχνά επισημαίνεται στη θεωρία του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου ότι η σχέση μεταξύ αφήγησης και εικόνας μπορεί να είναι συμμετρική, προσθετική ή αντιστικτική, με το είδος της σχέσης να καθορίζει και την παραγωγή του νοήματος.
 10. Η συγγραφέας εκτιμά ότι αυτό θα γίνει στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Θα ήταν σκόπιμο να δημιουργηθεί μια ψηφιακή βάση με πλήρως ανεπτυγμένα παραδείγματα, καθώς οι έννοιες που εισάγει το νέο ΠΣ μπορεί να είναι άγνωστες σε κάποιους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, χρήσιμη θα ήταν και μια έρευνα που θα εξέταζε την ετοιμότητα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αλλά και των φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων αναφορικά με τη διδασκαλία των πολυγραμματισμών.
 11. Η κριτική θεώρηση του νέου ΠΣ, σε σύγκριση με τα παλαιότερα προγράμματα σπουδών της νέας χιλιετίας, καθώς και των εκπαιδευτικών οδηγιών για τα θεματικά πεδία 2 και 5, ξεφεύγει από τους σκοπούς της παρούσας εργασίας και αποτελεί αντικείμενο άλλης, εν εξελίξει, εργασίας μας. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο *Εκπαιδευτικός Οδηγός* για τη λογοτεχνία αντλεί από παλιότερα διδακτικά σχήματα και εξαντλείται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες που αποσκοπούν κυρίως στην ψυχαγωγία –όχι στην αισθητική απόλαυση του κειμένου– και λιγότερο στην κάθετη καλλιέργεια φιλαναγνωστικής κουλτούρας σε επίπεδο σχολικής μονάδας που είναι και το ζητούμενο. Ζητούμενο, στο πλαίσιο μιας προσανατολισμένης στη φιλαναγνωσία διδακτικής προσέγγισης, είναι οι δραστηριότητες να εκκινούν από το κείμενο και να επιστρέφουν στο κείμενο στη λογική των δικτύων ή συστάδων κειμένων. Για το δίκτυο κειμένων, βλ. ενδεικτικά Παπαρούση, Μ. (2019). *Η Λογοτεχνία στη Διδακτική Πράξη*. Gutenberg.
 12. Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (επιμ.) (2011). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, τη Μάθηση και τη Γνώση*. Νησίδες.
 13. Δες, για παράδειγμα, τις παλιότερες αμερικάνικες διαφημίσεις φυσικοβούτυρου που βασίζονται στον Πήτερ Παν ή την πιο πρόσφατη διαφήμιση γνωστής σοκολατοβιομηχανίας στην οποία φιγουράρει η Αλίκη ως σύγχρονη νέα. Βλέπε αντίστοιχα <https://www.pinterest.com/pin/199354720980297408/> και <https://youtu.be/rpO9XsFjK0I?si=r8uU7TjdRDVsFTJp>.

14. Σκόπιμο θα ήταν να είχε συμπεριληφθεί στον πίνακα αυτό το εύρος των γλωσσικών συμβάσεων που απαντούν στη διαφήμιση - υπερβολή, παρομοίωση, μεταφορά, χρήση χιούμορ, αποστροφή προς τον θεατή («Εσείς τι περιμένετε;») ..., χρήση ομοιοκαταληξίας ή παρωνύμων στο σλόγκαν («Για να μην είναι χάλια τα χαλιά σας, χρησιμοποιήστε...»), αλλά και των συμβάσεων της εικόνας (χρώμα, μέγεθος, τοποθέτηση στο κάδρο, πάνελς, είδος, μέγεθος και χρώμα γραμματοσειράς, σχέση θεώμενου-θεατή, οπτική γωνία).
15. Βλ. τη διαφήμιση εδώ: <https://youtu.be/7UTwwUWDPKg?si=ZJAXTJO2W4EHP6Z6>
16. Η διαφήμιση της Ραπουνζέλ για την υπηρεσία Prime της Amazon ενδείκνυται για την κριτική διδασκαλία του φύλου και της φυλής, καθώς η έγχρωμη Ραπουνζέλ, δραπετεύει μόνη της από το κάστρο, χάρη στην άμεση παράδοση της σκάλας που έχει παραγγείλει μέσω της υπηρεσίας Prime, και γίνεται πετυχημένη επιχειρηματίας αλυσίδας κομμώσεων: <https://www.ispot.tv/ad/OhNC/amazon-prime-rapunzel-doesnt-need-a-prince>.
17. <https://www.youtube.com/watch?v=Blh3BD2LEKs>

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Arizpe, E., Farrar, J. & McAdam, J. (2018) Picturebooks and Literacy Studies. Στο Kümmerling-Meibauer, B. (επιμ.). *The Routledge Companion to Picturebooks*. Routledge, σσ. 371-379.
- Baetens, J. and Frey, H. (2015) *The Graphic Novel: An Introduction*. Cambridge UP.
- Beckett, S. L. (2012) *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*. Routledge.
- Boutte, G. (2008) Beyond the Illusion of Diversity: How Early Childhood Teachers Can Promote Social Justice. *The Social Studies*, 99(4): 165-173.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008) *Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο. Στη Χώρα των Χρωμάτων*. Παπαδόπουλος.
- Γιαννικοπούλου, Α. & Φώκιαλη, Ε. (2013) Διάλειμμα για Διαφημίσεις. Τα Παραμύθια ξανά στα Σχολεία. *Νέος Παιδαγωγός 1*, 34-43.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2016) *Το Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο στην Προσχολική Εκπαίδευση. Φιλαναγνωστικές Δράσεις*. Πατάκης.
- Carroll, L. (2009) *Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων*. Μτφ. Παυλίνα Παμπούδη. Printa.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. et al. (1996) A Pedagogy of Multiliteracies. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009) "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3): 64-195.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (ΔΕΠΠΣ) (2003). Διαθέσιμο: http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf
- Doonan, J. (1993) *Looking at Pictures in Picturebooks*. Thimble Press.

- Eisner, W. (2008) *Comics and Sequential Art: Principles and Practices from the Legendary Cartoonist*. W. W. Norton & Company.
- Ζερβού, Α. (1996) Βιβλία Παιδιών, Μύθοι και Κώδικες Ενηλίκων. Στο Αυδίκος, Ε. (επιμ.). *Από το Παραμύθι στα Κόμικς. Παράδοση και Νεοτερικότητα*. Οδυσσεάς, σσ. 385-415.
- Ζενου, Α. (2003) Mythe Littéraire et Classique d'Enfance dans le Monde Contemporain: Le Matériel d'un Codex de Communication ou Transformations et Réciprocités. Mythe et Modernité - Actes du Colloque International 2002, *Édition du Laboratoire de Littérature Comparée*, Université Aristote de Thessalonique. *Intertextuels*, 1, 213-231.
- Zipes, J. (1984) Folklore Research and Western Marxism: A Critical Replay. *The Journal of the American Folklore*, 97(385), 329-337.
- Zipes, J. (2002) *The Oxford Companion to Fairy Tales*. Oxford UP.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2015) Οι Γνώσεις για τη Γλώσσα και η λογική της Βάσης Δεδομένων. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο: <http://www.greek-language.gr/digitalResources/el/index.html>
- Kalantzis, M. and Cope, B. Language and Multiliteracies. Στο: May, S. and Hornberger, N. H. (επιμ.) (2008) *Encyclopedia of Language and Education*. Τόμος 1: *Language Policy and Political Issues in Education*, σσ. 195–211. Springer.
- Karagiannaki, E. and Stamou, A. G. (2018). Bringing Critical Discourse Analysis into the classroom: A Critical Language Awareness Project on Fairy Tales for Young School Children. *Language Awareness*, 27(3): 222-242.
- Kress, G. and Van Leeuwen, T. (2006) *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Luke, A. (2012) Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11.
- Μαγουλά, Ε. & Μήτσης, Ν. (2022) *Οδηγός Εκπαιδευτικού. Θεματικό Πεδίο 2. Κειμενικοί Τύποι και Πολυτροπικότητα. Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο: <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.
- Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν. & Κανελλόπουλος, Δ. (2022) *Οδηγός Εκπαιδευτικού. Θεματικό Πεδίο 5. Ανάγνωση Βιβλίων/Εκτεταμένων Κειμένων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο: <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.
- Μοίρας, Π. (2012) Διδακτικό σενάριο «Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της διαφήμισης» Ε΄ Δημοτικού, Πρωτεύας ΚΕΓ (μη εφαρμοσμένο). Διαθέσιμο: <http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=144>.
- Μίσσιου, Μ. (2020) *Βουβά Κόμικς και Εικονοβιβλία. Τεχνικές Αφήγησης στα Βιβλία Χωρίς Λέξεις*. Καλειδοσκόπιο.
- McCloud, S. (1994) *Understanding Comics. The Invisible Art*. Harper Collins Publishers.

- Mieder, W. (2008) Advertising. Στο Haase, D. (επιμ.). *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*. Τόμος 1, σσ. 3-5. Greenwood Press.
- Nikolajeva, M. and Scott, C. (2006) *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Nodelman, P. (1988) *Words About Pictures*. The University of Georgia Press.
- Παπαρούση, Μ. (2019) *Η Λογοτεχνία στη Διδακτική Πράξη*. Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (επιμ.) (2011) *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, τη Μάθηση και τη Γνώση*. Νησίδες.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας Στο Δημοτικό Σχολείο*. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)–Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450 (2011). Προσβάσιμο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>
- Rodari, G. (1985) *Γραμματική της Φαντασίας: Πώς να Φτιάχνουμε Ιστορίες για Παιδιά*. Τεκμήριο.
- Serafini, F. (2013) *Reading the Visual. An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. Teachers College Press.
- Serafini, F. (2022) *Beyond the Visual. An Introduction to Researching Multimodal Phenomena*. Teachers College Press.
- Stephens, J. & McCallum, R. (1998). *Retelling Stories, Framing Culture. Traditional Stories and Metanarrative in Children's Literature*. Garland Publishing.
- Fisher, D. and Frey, N. (eds.). (2008) *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*. Corwin Press.
- Van Leeuwen, T. (2015) Multimodality. Στο Tannen, D., Hamilton, H. E. and Schiffrin, D. (επιμ.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Τόμος 1, σσ. 447-465. Wiley Blackwell.
- Warner, M. (2014) *Once Upon a Time*. Oxford UP.
- Wittwer P. (2016) Don Draper Thinks Your Ad Is Cliché: Fairy Tale Iconography in TV Commercials. *Humanities*, 5(2): 29. <https://doi.org/10.3390/h5020029>

ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΓΟΗΤΕΙΑ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΩΝ “HORROR STORIES”

THE TIMELESS ALLURE AND EDUCATIONAL VALUE OF HORROR STORIES

Άννα-Μαρία Γεωργούση
Φιλολογος, διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης
amcgeor@yahoo.gr

Περίληψη

Η πρόκληση συναισθημάτων φόβου και αγωνίας, ενίοτε φρίκης και αποτροπιασμού, υπήρξε Πάγια στόχευση των ιστοριών τρόμου, ενός είδους που, ενώ γνώρισε διάφορες παραλλαγές στο πέρασμα του χρόνου (π.χ. αφηγήσεις με φαντάσματα, με βρικόλακες, αγγλικό γοτθικό μυθιστόρημα κ.ά.), διατήρησε εντούτοις σταθερή τη δημοφιλία του ως τις μέρες μας, προσφέροντας απόλαυση στους αναγνώστες κάθε ηλικίας ιδιαίτερα, μάλιστα σε παιδιά και εφήβους. Η αξιοποίηση, λοιπόν, των “horror stories” στη σύγχρονη τάξη μπορεί να καλλιεργήσει τη φιλαναγνωσία των μαθητών και ταυτόχρονα να τους φέρει σε επαφή με επικίνδυνες ή ζοφερές πτυχές του κόσμου μας, η αντιμετώπιση των οποίων επιβάλλει την ανάπτυξη μιας στάσης συναισθηματικά ώριμης, νηφάλιας και ορθολογικής. Με τη βοήθεια της μυθοπλασίας τα παιδιά μελετούν τρομερά γεγονότα από απόσταση, μέσα από τη βάση της κριτικής σκέψης και του στοχασμού, και όλο αυτό λειτουργεί ως ένα είδος «πρόβα» για την αληθινή ζωή. Η ενδεικτική ανάλυση του μυθιστορήματος *Το Φάντασμα* (1914), που παρατίθεται στο τέλος, καταδεικνύει εμφατικά τη δυναμική και την παιδαγωγική αξία μιας αφήγησης τρόμου.

Λέξεις κλειδιά

Ιστορίες τρόμου, φιλαναγνωσία, συναισθηματική ωρίμανση, ορθολογικός στοχασμός.

Summary

Causing feelings of fear –sometimes horror and disgust– has been a constant goal of horror stories, a literary genre that took many forms over time (e.g. stories with ghosts, with vampires, English Gothic novels, etc.), it has maintained, however, its popularity to this day, offering enjoyment to readers of all ages, especially children and teenagers. Therefore, the use of “horror stories” in the modern classroom can cultivate the students' love of reading and at the same time bring them into contact with dangerous or gloomy aspects of our world, dealing with which requires the development of an emotionally mature and rational attitude. Through fiction children study terrible events from a distance, with critical thinking, and all this acts as a “test”

for real life. The analysis of the novel *The Ghost* (1914) by Grigorios Xenopoulos, quoted at the end, emphatically demonstrates the dynamic and pedagogical value of a horror narrative.

Key words

Horror stories, love of reading, emotional maturation, rational thinking.

1. Η θεματική του τρόμου: από το γοτθικό μυθιστόρημα σε σύγχρονες μυθοπλασίες για παιδιά και ενήλικες

Η Τέχνη¹, μια γλώσσα αναγνωρίσιμη από όλους, στόχευσε από πολύ νωρίς στον ανθρώπινο φόβο, καθώς και στα συναισθήματα που διαπλέκονται μαζί του, όπως είναι ο τρόμος, η αγωνία, η φρίκη και η αποστροφή για καθετί παράδοξο και απειλητικό.

Η ιδέα του τέρατος διατρέχει ολόκληρο τον αρχαίο μύθο, η τρισώματη Χίμαιρα, η πολυκέφαλη Ύδρα, ο Μινώταυρος στοιχειώνουν τα περάσματα, ενώ σε ένα άλλο επίπεδο φόβου οδηγούν οι δαιμονικές Ερινύες (Κοτταρίδη, 2007). Στην *Οδύσσεια* ο κεντρικός ήρωας αποδεικνύει την ευστροφία του ερχόμενος αντιμέτωπος με υπερφυσικά όντα και οι αρχαίοι τραγικοί -μέσα από πλοκές ελεεινών και φοβερών πραγμάτων- προσπαθούν να γεννήσουν στον θεατή αισθήματα συγκίνησης και φρίκης κάτι που θα βιώσει και ο αναγνώστης των μεταγενέστερων μεσαιωνικών αφηγήσεων με την πρωτόγονη ωμότητα.

Στο νεότερο γοτθικό μυθιστόρημα η βαρβαρότητα υποχωρεί και δίνεται έμφαση στο μακάβριο και το υπερφυσικό. Στο *Κάστρο του Οτράντο* (1764) του H. Walpole (έργο-αφετηρία αυτού που -κάπως συμβατικά- σήμερα ορίζουμε ως «λογοτεχνία τρόμου»²), θα συναντήσουμε και τα περισσότερα αρχετυπικά στοιχεία του είδους: ερειπωμένα κάστρα και μεσαιωνικά ερείπια, πλοκές αγωνίας και βίας, εξωπραγματικά γεγονότα και οικογενειακά μυστικά, σύγκρουση ανάμεσα στους κοινωνικούς περιορισμούς και την ατομική επιθυμία (Williams, 1997: 128).

Το γοτθικό είδος διατρέχει ολόκληρο τον 19^ο αιώνα ως συγγενικό ρεύμα του ρομαντισμού³, ακολουθώντας τις ιδεολογικές του μεταλλαγές, από τη συντήρηση στην επαναστατικότητα και, τέλος, στη νοσηρότητα και την παρακμή, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Αμερικανό E. A. Poe⁴ (Μέντη, 2008). Η πτώση του ρομαντισμού και η συνακόλουθη άνοδος του ρεαλιστικού μυθιστορήματος, όμως, θα οδηγήσει το είδος σε μικρή αναδίπλωση, αν και γύρω στο 1860 εμφανίζεται το λεγόμενο *sensation novel*⁵, μεταξύ 1870 και 1920 ανθούν οι ιστορίες με τα φαντάσματα και η έκδοση του κλασικού *Δράκουλα* του A. B. Stoker λαμβάνει χώρα το 1897.

Μετά τον Α΄ Παγκόσμιο οι αγγλικές ιστορίες τρόμου αποκτούν ρεαλιστική και ψυχολογική χροιά και στην Αμερική με τον H. P. Lovecraft υιοθετούν ένα διαφορετικό είδος τρόμου (Carroll, 1990: 6), πιο ανατριχιαστικό, πιο κλειστοφοβικό, σχεδόν υπαινικτικό, ενώ, από τη δεκαετία του 1960 και μετά, συναντάμε παλιά μοτίβα σε πιο σύγχρονες εκδοχές. Το μυθιστόρημα *The Haunting of Hill House* (1959) της S. Jackson είναι μια ψυχολογικής υφής ιστορία φαντασμάτων, ενώ στο *Salem's Lot* (1975) του S. King ξαναζωντανεύει ο χαρακτήρας του Δράκουλα σε

μια μικρή πόλη της αμερικανικής υπαίθρου. Ο «νεογοθτικός» P. McGrath (*Grotesque*, 1989, *The ghost town*, 2005) στο μεγαλύτερο μέρος του έργου του επιχειρεί μια διείσδυση στα σκοτάδια του ανθρώπινου νου και της ψυχής, η S. Hill με το *The Woman in Black* (1983) ακολουθεί το κλασικό “ghost story”, ενώ η D. Du Maurier με το συγκλονιστικό *Don't Look now* (1971) στήνει το πλέγμα του εφιάλτη της στα ατμοσφαιρικά κανάλια της Βενετίας.

Γοτθικό δράμα, ιστορίες φαντασμάτων και δαιμόνων, σκοτεινό fantasy, κοσμικός και αστικός τρόμος είναι στοιχεία που διαχρονικά φαίνεται να γοητεύουν τους ενήλικες αναγνώστες⁶. Το ίδιο ισχύει, όμως, και για τις νεαρότερες ηλικίες, αφού οι ρίζες του τρόμου είναι βαθιές και σε αφηγήσεις που απευθύνονται σε ανηλίκους· ακόμα και ιστορίες με χαρούμενο τέλος περιέχουν σκοτάδι, μάγισσες, δράκους και τέρατα. Η αιώνια πάλη του Καλού με το Κακό είναι διαχρονική σταθερά στην παιδική και νεανική λογοτεχνία, με τα εφιαλτικά στοιχεία να εξυπηρετούν συχνά τη διδακτική πρόθεση του κειμένου.

Στην -φαινομενικά αθώα και χαριτωμένη- *Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* (1865) συναντάμε σκοτεινούς συμβολισμούς -αντιπροσωπευτικό δείγμα μιας εποχής, της βικτωριανής, όπου η σεμνοτυφία και ο τρόμος συμπορεύονται-, τα όρια ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό συγχέονται και η αίσθηση ότι όλα είναι ρευστά και αβέβαια προκαλεί αγωνία στον αναγνώστη⁷. Κάτι ανάλογο θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε και για το πολύ μεταγενέστερο *Marianne Dreams* (1958) της K. Storr, όπου η ηρωίδα, ένα μικρό άρρωστο κορίτσι, περνάει τις ώρες της σχεδιάζοντας ένα σπίτι, έναν φανταστικό ουσιαστικά κόσμο, στον οποίο εγκλωβίζεται σιγά-σιγά.

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αι., όμως, ο τρόμος στην παιδική λογοτεχνία γίνεται πιο «εξώφθαλμος». Ας θυμηθούμε μόνο τη θρυλική ανθολογία τρομακτικών ιστοριών του A. Swartz⁸, με την εφιαλτική εικονογράφηση του S. Gammell, που υπήρξαν από τα πιο πολυσυζητημένα βιβλία στην Αμερική, με φανατικούς οπαδούς και αντιπάλους. Όταν πρωτοδημοσιεύτηκε, μέσα στη δεκαετία του 1980, απαγορεύτηκε από πολλές σχολικές βιβλιοθήκες, αλλά η επιτυχία του οδήγησε χρόνια μετά, τον Αύγουστο του 2019, στην κινηματογραφική του μεταφορά. Εξίσου πετυχημένα ήταν και τα μυθιστορήματα φαντασίας, θρίλερ και τρόμου του Christopher Pike, της R. Tankersley Cusick, αλλά και η σειρά *Ανατριχίλες* (1992) του R. L. Stine (που μεταφέρθηκε με επιτυχία στην τηλεόραση), όπου νεαροί έφηβοι πρωταγωνιστές μπλέκουν σε περίεργες και τρομακτικές καταστάσεις.⁹ Ο κόσμος απεικονίζεται εδώ σκοτεινός και άσχημος, η βία και η ανασφάλεια ποτίζουν την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, εγκληματίες και παράφρονες εμφανίζονται ως φυσιολογικά μέλη μιας κοινότητας· δίνεται η αίσθηση ότι το «τέρας» κυκλοφορεί γύρω και μέσα μας (McGillis, 1997: 104).

Από την άλλη, ένα διαφορετικό είδος τρόμου είναι αυτό που συνδέεται με τη μαγεία και το δαιμονικό και ξεπηδάει μέσα από τις σελίδες του πολυδιαβασμένου *Harry Potter* (1995) της J. Rowling ή του *Lord Loss* (2005) του D. Shan. Μια πιο σκοτεινή εκδοχή του συναντάμε, επίσης, στο *Doll Bones* (2013) της H. Black, με πρωταγωνίστρια μια κούκλα-φάντασμα φτιαγμένη από τα οστά και την στάχτη ενός νεκρού κοριτσιού, ή στο *The graveyard book* (2008) του N. Gaiman, όπου ο μικρός ήρωας μετά τον θάνατο της οικογένειάς

του βρίσκει καταφύγιο σε ένα νεκροταφείο και συνυπάρχει με τους νεκρούς. Με το μακάβριο σχετίζεται και η επανεμφάνιση του βαμπρισμού, η οποία γνωρίζει μεγάλες δόξες. Έτσι, από το χιουμοριστικό *The Little Vampire* της A. Sommer-Bodenburg (που πρωτοεκδόθηκε το 1979 και έγινε μια πολύ αγαπητή σειρά μυστηρίου για παιδιά) φτάσαμε στη σειρά *Twilight* (2005) της S. Meyer¹⁰, που πραγματεύεται την ερωτική σχέση μιας νεαρής κοπέλας με έναν βρικόλακα, καταργώντας οριστικά και αμετάκλητα τα όρια ανάμεσα στον κόσμο του φανταστικού και του πραγματικού.

Στον ελληνικό χώρο, τη θεματική του τρόμου μπορούμε να την ανιχνεύσουμε στα έργα των πρωτεργατών του αθηναϊκού Ρομαντισμού, αλλά και στα κείμενα πολλών Επτανήσιων λογοτεχνών που έχουν γοητευθεί από τη ρομαντική τάση. Ας αναλογιστούμε τον «θανατολάγνο» *Οδοιπόρο* του Π. Σούτσου, τις φαντασιώδεις ιστορίες του Α. Ρ. Ραγκαβή ή τη σκοτεινότητα του *Λάμπρου* και της *Γυναίκας της Ζάκυθος* του Σολωμού. Αντίστοιχα, ο *Θανάσης Βάγιας* (1867) του Α. Βαλαωρίτη είναι ένας πεθαμένος που δε βρίσκει πουθενά ανάπαυση και η φρικτή του όψη ταράζει τον ύπνο των ανθρώπων, ενώ και στο (ελάχιστα γνωστό) διήγημα *Ο γιος του Βρικόλακα* του Α. Παράσχου θα συναντήσουμε έναν νεογέννητο βρικόλακα που αναζητά αίμα για να χορτάσει την πείνα του.

Το ρεύμα του αισθητισμού, ένα υστερο-ρομαντικό παρακλάδι με πιο λεπτές και υπερευαίσθητες κεραίες, δείχνει επίσης να γοητεύεται από θεματικές, όπως η τρέλα και ο θάνατος. Έτσι, όταν το 1877 ο Ε. Ροΐδης μεταφράζει *Το πάθημα του κυρίου Βαλδεμάρου* του Ε.Α. Ροε και εισάγει το ελληνικό κοινό στην ατμόσφαιρα και τη θεματική του Αμερικανού συγγραφέα, η φθορά, ο θάνατος, η διαστροφή και το έγκλημα, ο νοσηρός έρωτας και η αγάπη για το παράδοξο θα ασκήσουν ισχυρή επιρροή σε Έλληνες λογοτέχνες που έχουν μνηθεί σε αισθητικές επιρροές, όπως είναι ο Ν. Επισκοπόπουλος με τα παράδοξα διηγήματά του¹¹.

Το αλλόκοτο εισβάλλει στην ελληνική πεζογραφία και η έλξη για το μυστηριώδες, το σκοτεινό και το μακάβριο γίνεται κατά κάποιον τρόπο «της μόδας» μιας μόδας που θα συνεχιστεί και τις πρώτες δεκαετίες του επόμενου αιώνα¹². Ο Παπαδιαμάντης -που το 1903 θα μεταφράσει τον *Δράκουλα* του Stoker- θα εισχωρήσει κι εκείνος σε έναν ονειρικό εφιαλτικό κόσμο (με κείμενα, όπως τα *Οι Μάγισσες*, *Τ' αγγέλιασμα* ή *Τα δαιμόνια στο ρέμα*¹³, ενώ ο Δ. Βουτυράς -η «δαιμονικότερη ίσως μορφή της νεοελληνικής πεζογραφίας», κατά τον Α. Σαχίνη- θα μας παραδώσει μια σειρά ζοφερών αφηγήσεων, στις οποίες συνδυάζεται η υποβλητική παρουσία της σκιάς με ατμόσφαιρες ονειρικές και καταστάσεις ανίατες, στην παράδοση του Ουέλς και του Ροε¹⁴. Το μοτίβο του τρόμου και του υπερφυσικού θα το συναντήσουμε, όμως, και στα κείμενα ενός λογοτέχνη που υιοθετεί την τεχνοτροπία του ρεαλισμού, όπως είναι ο Γ. Ξενόπουλος. Το *Φάντασμα* (1914), που αξιοποιεί έναν παλιό θρύλο, είναι -κατά το ήμισυ- ένα τυπικό "ghost story", ενώ τα *Πνεύματα* (1930) αξιοποιούν την πρότερη «θητεία» του συγγραφέα στον πνευματισμό¹⁵, ισορροπώντας επιδέξια ανάμεσα στο λογικό και το παράλογο.

Μια νέα άνθηση περιμένει τη νεοελληνική λογοτεχνία τρόμου από το 1980 και μετά, μια άνθηση μάλιστα που φτάνει ως τις μέρες μας. Στα διηγήματα του Α. Κρύσιλα, για παράδειγμα,

«το χάος δείχνει να εισχωρεί επικίνδυνα στον δικό μας ασφαλή μικρόκοσμο»¹⁶, το εφιαλτικό *Νυχτερινό τρένο* (2021) της Κ. Θεοδώρου οδεύει ολοταχώς προς το Άγνωστο, ενώ *Τα πράσινα νερά* (1989) του Γ. Μπαλάνου είναι μια αφήγηση κοσμικού τρόμου που αξιοποιεί τη μυθολογία του Lovecraft.¹⁷

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο φόβος είναι κομβικό στοιχείο του ανθρώπινου πολιτισμού, συμπορεύεται με τις ζωές μας, μαζί του οδηγούμαστε από την παιδική ηλικία στη νεότητα και προχωράμε προς την ωριμότητα. Μέσα από μύθους, παραμύθια και έντεχνες αφηγήσεις, μικροί και μεγάλοι ερχόμαστε αντιμέτωποι με απειλές πραγματικές και αόρατες, με τέρατα και εξωπραγματικά όντα, με τη βία, τη διαστροφή και το σκοτάδι της ανθρώπινης ψυχής. Τα περισσότερα μοτίβα είναι επαναλαμβανόμενα, όπως σταθερά επαναλαμβανόμενοι είναι και οι φόβοι μας. Ταυτόχρονα, όμως, οι ιστορίες αυτές, εκμεταλλεύονται τις αγωνίες κάθε γενιάς, απευθύνονται στις αναμνήσεις του κοινού, μεταφέρουν βιώματα και αγγίζουν τρομακτικές αλήθειες. Δίπλα στο παράδοξο και το ανοίκειο στέκει το γνώριμο και το καθημερινό. Αποκωδικοποιώντας, λοιπόν, τους μηχανισμούς που κρύβει κάθε αφήγηση τρόμου, μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί τους φόβους και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της εποχής που τη γέννησε.

2. Ανιχνεύοντας τη γοητεία των “horror stories”

Αν και ο τρόμος δείχνει ελκυστικότερος στην τηλεοπτική/κινηματογραφική του εκδοχή, η λογοτεχνία κινητοποιεί τη φαντασία μας με έναν τρόπο πιο εσωτερικό, καθώς στήνει ένα «αόρατο» σκηνικό, στο οποίο εμείς καλούμαστε να δώσουμε μορφή. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, εκμεταλλεύεται τις αγωνίες μας και μας αναγκάζει να στρέψουμε την προσοχή σε έναν σκοτεινό εαυτό που όλοι κρύβουμε μέσα μας, ένα ψήγμα από ανομολόγητες φοβίες, πάθη και ένστικτα. Μάλιστα, η ψευδαίσθηση της μυθοπλασίας είναι τόσο ισχυρή, που μας παρασύρει, ξεχνάμε ότι δεν έχουμε να κάνουμε με φόβους πραγματικούς, ότι δεν είμαστε εμείς που απειλούμαστε κι αφηνόμαστε να παρασυρθούμε σε μια δίνη αγωνίας.

Πρόκειται για μια διαδικασία διόλου ευχάριστη, έστω κι αν η ένταση με την οποία βιώνεται ποικίλλει από ηλικία σε ηλικία. Είναι, όμως, μια διαδικασία στην οποία διαχρονικά μπαίνουν με προθυμία τόσο ο ενήλικας όσο και το παιδί-αναγνώστης. Εύλογα αναρωτιέται κανείς για το οξύμωρο που αναφέρεται εδώ. Πώς γίνεται να μας ελκύει κάτι που μας φοβίζει; Εκ προοιμίου δεχόμαστε ότι πρόκειται για ένα συναίσθημα δυσάρεστο, από πού πηγάζει, λοιπόν, αυτή η ιδιαίτερη απόλαυση που χαρίζει στον άνθρωπο ο τρόμος;

Πολλοί θεωρητικοί, προσπαθώντας να εξηγήσουν το παράδοξο, εστιάζουν την προσοχή τους στις αφηγηματικές παραμέτρους του είδους. Όπως επισημαίνει ο ιστορικός και φιλόσοφος D. Hume, όταν ένα τραγικό γεγονός τοποθετείται μέσα σε ένα αισθητικό περιεχόμενο, τότε το ενδιαφέρον μας κινητοποιείται με βάση την παρουσίαση του γεγονότος σε μια ευρύτερη αφηγηματική δομή. Συνεπώς, δεν είναι το ίδιο το γεγονός που μεταδίδει ευχαρίστηση, αλλά ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί μέσα στην πλοκή (Carroll, 1990: 180). Και οι πλοκές των ιστοριών τρόμου, αν και στην πλειονότητά τους επαναλαμβανόμενες

και πιστές στις συμβάσεις του είδους, δε γίνονται πληκτικές. Αντιθέτως, μια επιδέξια ενορχήστρωση των ζωτικών στοιχείων και η δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας διεγείρει ικανοποιητικά το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Κομβικό ρόλο παίζει το “σασπένς” ή αλλιώς η αγωνιώδης αβεβαιότητα, η προσμονή ότι κάτι περιεργό ή δυσάρεστο θα συμβεί. Θεωρούμε, δηλαδή, ως πιθανή λύση μιας απορίας που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της αφήγησης τη νίκη του κακού και την ήττα του καλού και αυτόματα τελούμε υπό καθεστώς αφόρητης αγωνίας για την εξέλιξη. Η ένταση αυτή, όμως, δεν είναι δυσάρεστη για μας, αφού λαμβάνει χώρα στο πεδίο της μυθοπλασίας. Όταν η τέχνη μάς εισάγει στη σκοτεινή πλευρά του τρόμου και του θανάτου, ανακλύπει ένα περιεργό παιχνίδι, που στη ζωή δεν το απολαμβάνουμε, γιατί δεν ελέγχεται. Όταν εμείς βιώνουμε δυσάρεστα -έως και εφιαλτικά- γεγονότα, βιώνουμε ταυτόχρονα και την ανησυχία αν θα δοθεί τέλος στο απευκαίο και τότε. Διεισδύοντας, όμως, στην τέχνη του τρομερού και του αγνώστου, μπορούμε να αισθανθούμε απόλαυση, ακριβώς γιατί εμείς την ίδια ώρα βρισκόμαστε σε ασφαλές έδαφος. Ικανοποιείται μεν η έμφυτη περιέργεια για το τι συμβαίνει ή πώς θα εξελιχθεί η πλοκή, αλλά παράλληλα υπάρχει η παρήγορη αίσθηση ότι όλα αυτά δραματίζονται κάπου αλλού, μακριά από μας, και αυτό επιφέρει μια ενδόμυχη ηρεμία.

Η λογοτεχνία του τρόμου παίρνει το όνομά της από το αποτέλεσμα που επιδιώκει να προκαλέσει στον αναγνώστη, γι’ αυτό και η «ιδανική» συναισθηματική αντίδραση εκείνου πρέπει να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τα συναισθήματα των θετικών χαρακτήρων (Carroll, 1990: 17-8). Παρατηρείται δηλ. μία αναπάντεχη -αλλά εντέλει ευπρόσδεκτη- αίσθηση ταύτισης, ο αναγνώστης συμπάσχει με τους «αθώους» και -όπως και στην αριστοτελική τραγωδία- νιώθει ζωηρή συμπάθεια και βαθιά ανησυχία για την τύχη τους, αφού συνήθως έρχονται αντιμέτωποι με εμπειρίες χειρότερες από αυτές του θανάτου. Μάλιστα, όταν λαμβάνει χώρα μια επιτυχής αντιμετώπιση του κινδύνου και η λύτρωση των πρωταγωνιστών (κάτι που δηλώνει και την ηθικοπλαστική διάσταση των ιστοριών τρόμου), όλο αυτό δρα τονωτικά, καθώς -μέσα από την αυταπάτη που προκαλεί η ταύτιση με τους χαρακτήρες - βιώνουμε τη δικαίωση που τόσο απεγνωσμένα αναζητάμε στην πραγματική μας ζωή.

Απολαμβάνουμε, λοιπόν, τον φόβο και ίσως η εμπειρία του μέσα από την τέχνη να τον ξορκίζει τελικά, αφού πρόκειται για κάτι που επιλέγουμε ελεύθερα και μπορούμε να το ελέγξουμε (Williams, 1997: 122). Ανά στιγμές, άλλωστε, οι ανθρώπινες ζωές μας μπορούν να γίνουν πληκτικές, οπότε κι εμείς αναζητάμε απελπισμένα ένα «κύμα αδρεναλίνης». Και ο φόβος, προετοιμάζοντας το σώμα μας να αντιμετωπίσει μια πιθανή απειλή, διεγείρει την παραγωγή νευροδιαβιβαστών, όπως οι ενδορφίνες, η ντοπαμίνη, η σεροτονίνη και η αδρεναλίνη, που, καθώς η απειλή υποχωρεί, μας αφήνουν μια νότα ευεξίας και ανακούφισης.

Επιπλέον, οι μυθοπλασίες τρόμου έχουν τη δυνατότητα να προσχωρούν σε μυστήρια εδάφη, να αγγίζουν θέματα-ταμπού και να προβάλλουν καταστάσεις που εναρμονίζονται με τα πιο σκοτεινά μας ένστικτα. Έτσι, παραβιάζοντας τα ισχύοντα πολιτισμικά στερεότυπα, καταπατώντας τις κοινωνικές επιταγές, φέρνουν στην επιφάνεια ασύνειδες καταπιεσμένες επιθυμίες. Και όλα αυτά, σχεδόν «απαλά και ανώδυνα». Βιώνουμε με αρκετή ταραχή την

εμπειρία που μας προσφέρεται, αλλά είναι η ευχαρίστηση που υπερτερεί, η αίσθηση ότι λαμβάνουμε μέρος σε κάτι απαγορευμένο χωρίς κόστος, χωρίς συνέπειες.

3. Η παιδαγωγική αξία των “horror stories”

Αν η παιδική ηλικία αρχίζει να αποτελεί διακριτή φάση της ζωής ενός ανθρώπου από τον 13^ο αιώνα, τον 17^ο ένα νέο ηθικό κλίμα κάνει την εμφάνισή του, αναγνωρίζεται πια η ιδιαιτερότητα του παιδιού και επιβάλλεται η έννοια της «παιδικής αθωότητας» (Αριές, 1990). Πάνω σ’ αυτήν την έννοια θα στηριχτούν δύο από τις πιο βασικές σταθερές της παραδοσιακής παιδικής λογοτεχνίας, ο διδακτισμός και η ανάγκη για προβολή μιας θετικής και αισιόδοξης εκδοχής της πραγματικότητας, κάτι που θα οδηγήσει και τους συγγραφείς σε μια προσπάθεια να κρατήσουν τους νεαρούς αναγνώστες μακριά από τις θλιβερές και τρομακτικές όψεις της ζωής.

Σήμερα όμως η τάση αυτή -μολονότι δεσποζουσα για αρκετά χρόνια- δείχνει να έχει προ πολλού ανατραπεί. Οι σύγχρονοι λογοτέχνες δε διστάζουν να καταπιαστούν με δύσκολα θέματα (όπως ο θάνατος και η αρρώστια), εφόσον ο κοινωνικός ρεαλισμός είναι πια το κυρίαρχο ρεύμα της εποχής και υποστηρίζεται σθεναρά η άποψη ότι η παιδική λογοτεχνία οφείλει να εξοικειώνει το κοινό της με καταστάσεις δυσάρεστες και ανησυχητικές (McGeorge, 1998: 109).

Αυτή η προοδευτική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας συμβαδίζει με ένα ευρύ πλέγμα μεταβολών πάνω σε διάφορους τομείς -με κυρίαρχους αυτούς της επιστήμης και της τεχνολογίας-, μεταβολών που κινήθηκαν με ταχύτητα ραγδαία από τη δεκαετία του ’90 και μετά και οδήγησαν σε μια ριζική αναθεώρηση τα αξιακά συστήματα του παρελθόντος. Τα σημερινά παιδιά συγκροτούν την «αμφίβολη» παιδικότητά τους με επιρροές κυρίως από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, από την τηλεόραση δηλ. και το διαδίκτυο, δυο χώρους που αφενός δεν υπόκεινται εύκολα στη γονεϊκή λογοκρισία και αφετέρου -καθώς διαθέτουν μια εξαιρετική απορροφητικότητα- καθρεφτίζουν τους φόβους και τα πάθη του κόσμου μας.¹⁸ Έτσι, λοιπόν, οι μικρές ηλικίες πολύ συχνά εκτίθενται σε παραστάσεις σκληρές, σε εικόνες νοσηρές και εφιαλτικές. Η παιδική αθωότητα, η ψευδαίσθηση μιας ζωής ανέμελης και ανέφελης διαρκεί πια πολύ λίγο. Η βία και η ανασφάλεια, έχοντας ήδη λάβει μεγάλη έκταση στην κοινωνία των μεγάλων, διαχέονται και αγγίζουν πολλαπλά πεδία της δραστηριότητας των παιδιών και των εφήβων (π.χ. videogames, ταινίες).

Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ο τρόμος παρουσιάζει περισσότερη δημοφιλία σε καιρούς κοινωνικής έντασης, αφού γίνεται το μέσο με το οποίο εκφράζονται οι ανησυχίες της εποχής (Carroll, 1990: 207). Και αυτή η ριζική διάσταση παρελθόντος-παρόντος που βιώνουμε σήμερα, αυτή η διαρκής ρευστότητα και η σιωπηλή ανησυχία βρίσκουν πρόσφορο έδαφος για να διοχτευθούν στο πεδίο αυτό. Το ίδιο, βέβαια, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε και για το είδος του φανταστικού, που ποτέ δεν έπαψε να είναι μια πηγή ελπίδας για τους νέους και ένα μέσο διαφυγής σε εποχές απογοήτευσης (Drosopolos, 2014: 8), και τώρα λειτουργεί ως αντίβαρο απέναντι στον σκληρό ρεαλισμό της καθημερινότητας.

Ως αποτέλεσμα, τα σύγχρονα παιδιά δείχνουν απόλυτα εξοικειωμένα με σκηνές θανάτου, ωμότητας και φρίκης, με τερατόμορφα όντα και υπερφυσικές καταστάσεις. Παραδοσιακές

Θεματικές των “horror stories”, όπως το εξωπραγματικό, η θανατολαγνεία, η κακοποίηση και ο βαμπιρισμός -κάποτε ταμπού για τις πολύ νεαρές ηλικίες-, έχουν διολισθήσει τώρα από τον κόσμο των ενηλίκων στον κόσμο των παιδιών, έχουν γίνει η μόδα της εποχής σε λογοτεχνία, τηλεόραση και κινηματογράφο και φαντάζουν εξαιρετικά ελκυστικά, ειδικά όταν συνδυάζονται με περιπέτεια και αγωνία.

Τέτοιου είδους ιστορίες, βέβαια, πάντα μάγευαν τις μικρές ηλικίες, που αγαπούν τα παράδοξα και τα εξωπραγματικά στοιχεία στην αφήγηση. Όμως, η υπερβολική προσήλωση στο μακάβριο, το αποκρουστικό, σε πλοκές εξαιρετικής αγριότητας, αν και σημάδι των καιρών, είναι αντικείμενο συζήτησης.

Για κάποιους αναλυτές αντιμετωπίζεται ως μια συνέχεια της παράδοσης των σκοτεινών παραμυθιών (Drosopolos, 2014), των οποίων τη γοητεία και τη διαχρονική ισχύ κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει, αφού η πλοκή στα κείμενα αυτά «στήνεται» πάνω στις φοβίες και τις καταπιεσμένες επιθυμίες της ανθρώπινης φύσης. Η μυθοπλασία του τρόμου, όμως, εδώ αναλαμβάνει και μια επιπλέον λειτουργία. Οι κανόνες ευπρέπειας και ηθικής, η λογική διευθέτηση των πραγμάτων, που πρεσβεύουν οι ενήλικες, τις οποίες συστηματικά απαξιώνουν σήμερα οι νέοι με την άγουρη ωρίμανση και την οργίλη επαναστατικότητα, υπονομεύονται εκ των έσω. Οι αξίες και οι σταθερές των προηγούμενων γενιών καταρρέουν και τη θέση τους παίρνει η αβεβαιότητα και το χάος του σύγχρονου κόσμου, έτσι όπως αυτός σχηματίζεται μέσα από τις ιστορίες της φρίκης και του υπερφυσικού (Wilson, 2000: 3)¹⁹.

Ένα ζήτημα ασφαλώς είναι το εξής: Κατά πόσο είναι ασφαλές να τροφοδοτούμε παιδιά και εφήβους με παραστάσεις που ανατρέπουν την καλή τους πίστη στον κόσμο που τους περιβάλλει; Είναι ο τρόμος αναγκαίος για τη ζωή τους;

Η απάντηση είναι μάλλον θετική. Το να αντιληφθούν τα παιδιά τι σημαίνει «υπερφυσικό», καθώς και τι συνιστά κίνδυνο ή απειλή, είναι αναμφίβολα μια χρήσιμη γνώση. Ακριβώς όπως η λογοτεχνία τρόμου για ενήλικες προσφέρεται ως ένα μέσο για να απορροφήσουμε έννοιες σχετικές με τον θάνατο, τη φθορά και το ανθρώπινο γένος, έτσι και οι βρυκόλακες, οι άγγελοι και τα φαντάσματα στην παιδική λογοτεχνία αποδίδουν με ενάργεια καταστάσεις που οι ίδιοι οι ενήλικες δυσκολεύονται να αγγίξουν (Bilson, 2010).

Άλλωστε, ο φόβος και άλλα πάθη θα αναφύονται συνεχώς μπροστά τους, οπότε η εξοικείωση μαζί τους μέσα από τον «ασφαλή» χώρο της λογοτεχνίας μπορεί να λειτουργήσει ως ένα είδος πρόβας για την πραγματική ζωή (Wilson, 2000: 3). Οι ιστορίες τρόμου μπορούν να είναι ταυτόχρονα ανησυχητικές και καθησυχαστικές. Μας προκαλούν ταραχή, γιατί δηλώνουν ότι οι ασφαλείς ζωές μας είναι στην πραγματικότητα εντελώς αβέβαιες, ισορροπούν στο χείλος του σκότους. Ίσως τα πράγματα δεν είναι αυτό που δείχνουν... Ίσως δεν έχουμε τον έλεγχο... Στο τέλος-τέλος, όμως, είναι παρήγορο να γνωρίζουμε ότι αυτές οι ιδέες εκφράζονται μέσω της μυθοπλασίας, μιας μυθοπλασίας από την οποία όλοι με κάποιον τρόπο μπορούμε να αποδράσουμε (Hood, 1997) και να την επεξεργαστούμε με νηφαλιότητα και ψυχραιμία.

Επιπλέον, αυτού του είδους οι αφηγήσεις βοηθούν τα παιδιά και τους εφήβους να κατανοήσουν καλύτερα τις σκοτεινές πλευρές και του δικού τους εαυτού (Raynolds, 2017: 452-

453). Καθώς μεγαλώνοντας αποκτούν φοβίες κάθε είδους, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν ότι πρέπει να επιστρατεύουν τη λογική τους για να τις αντιμετωπίσουν, απομυθοποιώντας έτσι το υπερφυσικό και το παράλογο και ξεορκίζοντας το κακό²⁰. Μάλιστα, όπως σημειώνει ο Αυστριακός ψυχολόγος B. Bettelheim (1995: 176-7), στη μελέτη του για την ψυχαναλυτική λειτουργία των παραμυθιών, οι τρομακτικές ιστορίες λειτουργούν θεραπευτικά για την παιδική ψυχή, αφού, καθώς ο μικρός αναγνώστης εξοικειώνεται με αυτές, ο εφιάλτης υποχωρεί και το αρχικό του άγχος μετατρέπεται σε ευχαρίστηση²¹.

Υπάρχει βέβαια και ο αντίλογος, ο οποίος στοιχειοθετείται με ερωτήματα, όπως τα ακόλουθα. Όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με κινδύνους κάθε είδους, γήινους και υπερφυσικούς, σημαίνει απαραίτητα ότι τους προσφέρεται η δυνατότητα μιας πιο ολοκληρωμένης και συνειδητής ενηλικίωσης; Μήπως, αντίθετα, τους στερούμε την πίστη στις καλές στιγμές αυτού του κόσμου; Και είναι αυτές οι ηλικίες έτοιμες, ώριμες αρκετά, ώστε να αντλήσουν τα σωστά νοήματα από το κείμενο, αλλά και να διαχωρίσουν την πραγματικότητα από τη μυθοπλασία;

Σύμφωνα με τη M. Nikolajeva (1996: 189), οι νεαροί αναγνώστες συχνά δυσκολεύονται να κάνουν αυτή τη διάκριση. Αντιμετωπίζουν τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες ως πραγματικούς ανθρώπους, νομομοποιώντας έτσι μια ηθική αμφίβολη, μια συμπεριφορά εκκεντρική ή πράξεις εξαιρετικής αγριότητας. Γι' αυτό και οι σκοτεινές παραστάσεις πρέπει να είναι ελεγχόμενες, αφού, αντί να εκπαιδύσουμε τα παιδιά στο να εκλογικεύουν και να ξεορκίζουν τους φόβους τους, μπορεί να τους δημιουργήσουμε αντίθετα την αίσθηση ότι πρέπει να συνυπάρχουν διαρκώς μαζί τους. Απαιτείται, λοιπόν, προσεκτική επιλογή των κειμένων που θα τους δώσουμε, καθώς και διεξοδικός διάλογος με τον γονέα ή τον εκπαιδευτικό, που θα ξεδιαλύνει και «θα φωτίσει» το σκοτάδι της μυθοπλασίας.

Βέβαια, παρά τις ενστάσεις που διατυπώνονται, το να εξορίσουμε εντελώς τον φόβο από τη ζωή των παιδιών και των εφήβων είναι σα να τους οδηγούμε σε ένα καθεστώς «ημιπληγικής ηρεμίας», όπως χαρακτηριστικά σημειώνει και ο Alain Morvan²². Έχοντας, όμως, κατά νου ότι το κοινό στο οποίο απευθυνόμαστε (παιδιά και έφηβοι) διάγει ένα κρίσιμο ηλικιακά στάδιο της ζωής του, είναι σημαντικό να περιορίσουμε τον αρνητικό αντίκτυπο που μια τέτοια είδους ιστορία μπορεί να έχει στην ψυχή και τον νου των ανήλικων αναγνωστών.

Είναι, λοιπόν, σκόπιμο να αποφεύγουμε και αφηγήσεις που περικλείουν σκηνές υπερβολικής βίας και νοσηρότητας. Το να επιλέγουμε επίσης κείμενα που κλείνουν με ένα είδος κάθαρσης και επιφέρουν-τουλάχιστον στοιχειωδώς- την ισορροπία που έχει βίαια διαταραχθεί είναι, επίσης, μία λύση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αφήνουμε μια χαραμάδα ελπίδας ανοιχτή, σιωπηρά το κείμενο προωθεί το μήνυμα ότι ο φόβος είναι αντιμετωπίσιμος και η δικαίωση εφικτή. Κι όταν, όμως, η αφήγηση δεν κλείνει όσο λυτρωτικά θα επιθυμούσαμε, μπορούμε να αναζητήσουμε εναλλακτικές διεξόδους. Για παράδειγμα, η «αλλαγή του τέλους» ή η προώθηση εναλλακτικών πλοκών είναι μια δραστηριότητα που επιτρέπει στα παιδιά να πραγματευτούν τα στοιχεία του κειμένου μέσα από τη δική τους υποκειμενικότητα. Τα βοηθάει να συνειδητοποιήσουν ότι «η ιστορία θα μπορούσε να ειπωθεί και αλλιώς» και τους προσφέρει την αίσθηση ότι τα όρια της μυθοπλασίας είναι αρκετά χαλαρά, ώστε να επιτρέπουν στον

αναγνώστη να «επέμβει» και να διορθώσει όλα όσα θα του φαίνονταν «πολύ ανησυχητικά ή δυσάρεστα» στην πραγματική ζωή.

4. Και μια πρόταση για διδακτική αξιοποίηση: Το Φάντασμα (1914) του Γρηγόριου Ξενόπουλου

Για τον Γρηγόριο Ξενόπουλο, έναν στοχαστικό παρατηρητή και αισθαντικό δέκτη των τάσεων και των αναζητήσεων της εποχής του, ο χώρος του φανταστικού και της γοτθικής μυθιστορίας υπήρξε από πολύ νωρίς οικείος, τόσο επειδή το γαλλικό *Magasin d' education et de recreation*²³ προμήθευε με σχετικό υλικό τη *Διάπλαση των Παιδων*, όσο και επειδή ο ίδιος συστηματικά παρακολουθούσε -και δημιουργικά αφομοίωνε- την ξένη παραγωγή.

Ο Ξενόπουλος δεν αγνοεί, για παράδειγμα, τη σαγήνη του E. A. Poe. Στο άρθρο του μάλιστα με το οποίο συστήνει ουσιαστικά στο αναγνωστικό κοινό τον Νικόλαο Επισκοπόπουλο (1895)²⁴, παρατηρεί ότι «διαθέτει κάτι» από τον Αμερικανό συγγραφέα, ενώ πολύ αργότερα -το 1929- μεταφράζει και ο ίδιος (σε συνεργασία με τον Ροΐδη) τον *Χρυσό Σκαρβαίιο* και τον συμπεριλαμβάνει στην ύλη του περιοδικού του. Άλλωστε, η προβολή του παράξενου, του αινιγματικού -ή ακόμα και του νοσηρού- συναντάται και σε δικά του κείμενα, όπως είναι ο *Τρελός με τους κόκκινους κρίνους*, που δημοσιεύεται το 1901 (Καραϊσκού, 2003: 162-3) ή η *Τερέζα Βάρμα-Δακόστα* (1925).

Το σπάνιο κριτικό του ένστικτο έχει αντιληφθεί ότι τα στοιχεία του γοτθικού τρόμου, της φρίκης και του φανταστικού έχουν μια δυναμική που συναρπάζει τον μέσο και λαϊκό αναγνώστη. Έτσι, όταν πέφτει στα χέρια του ένας ζακυνθινός θρύλος σπάνιας ζοφερότητας, ο Ξενόπουλος αρπάζει την ευκαιρία και το 1914 δημοσιεύει σε συνέχειες στο *Έθνος*²⁵ ένα από τα ωραιότερα ζακυνθινά του έργα, *Το Φάντασμα*. Τα ερεθίσματα που έχει αφομοιώσει όλα τα προηγούμενα χρόνια βρίσκουν τώρα πρόσφορο έδαφος για να εκφραστούν, συγκροτώντας ένα κείμενο πολυσυλλεκτικό, όπου το ψυχογράφημα διαπλέκεται με τη λαογραφία και την ιστορική καταγραφή, ο ρεαλισμός με τη μεταφυσική εμπειρία, ο κοσμικός με τον υπερφυσικό τρόπο.

Αν και ο τίτλος μάς παραπέμπει σε κείμενο φαντασίας, στο επιλογικό του σημείωμα ο Ξενόπουλος ομολογεί ότι η συγγραφή του βασίστηκε²⁶ σε έναν ζακυνθινό θρύλο του 18^{ου} αι., τον οποίο σώζει ο Σικελός περιηγητής Χ. Scrofaní²⁷, με τον χαρακτηριστικό τίτλο «Una macabre aventura». Και πράγματι. Πρόκειται για μια ιστορία εξαιρετικά σκοτεινή· ακόμα και σήμερα δύσκολα μπορούμε να πιστέψουμε ότι ίσως κάποτε συνέβη.

Μια νιόπαντρη κοπέλα, η Έλενα Ματαράγκα, βασανίζεται από το φάντασμα του νεκρού πρώην αγαπημένου της, το οποίο εμφανίζεται μόνο σε αυτήν και δεν την αφήνει να πλησιάσει ερωτικά τον άντρα της. Το έργο, λοιπόν, ξεκινάει πολύ γοητευτικά, σαν ένα τυπικό “ghost story”· κάποιος επιστρέφει από τον θάνατο αναζητώντας εκδίκηση (Carroll, 1990: 98). Το φάντασμα του Κωνσταντή, ντυμένο με τα νεκρικά σάβανα, εμφανίζεται παρόν στα επτά πρώτα κεφάλαια του μυθιστορήματος, εισβάλλει στον κόσμο των ζωντανών, οδηγώντας σε απόγνωση τη νεαρή ηρωίδα που -όπως πληροφορούμαστε- προέρχεται από μια

οικογένεια αλαφροϊσκιωτων. Σε αντίθεση, βέβαια, με άλλες ιστορίες φαντασμάτων, όπου ένα σημαντικό μέρος της πλοκής εστιάζει στην αποκάλυψη της ταυτότητας του νεκρού, εδώ ευθύς εξαρχής πληροφορούμαστε ότι πρόκειται για έναν παλιό αγαπημένο της Έλενας και η πρωταγωνίστρια βιώνει την εμφάνισή του ως τιμωρία για την έλλειψη σεβασμού στον πρόωρο χαμό του («*Εγώ το ξέρω. Θέλει να μ' εγδικηθεί, που τον άφησα και πέθανε, και πριν χρονιάσει, πήρα άλλον...*», σ. 34²⁸).

Η ταραγμένη θρησκευτική της συνείδηση στρέφεται για βοήθεια στον Θεό κι έτσι πηγαίνει τάμα σε ένα μοναστήρι της Παναγίας. Όμως, η εκπρόσωπος του Θεού, η ηγουμένη, είναι σκληρή, δεν έχει έλεος για τους ανθρώπους. Η παγερή υποδοχή που επιφυλάσσει στη δοκιμαζόμενη ηρωίδα μας προοιδαίνει για αυτό που θα ακολουθήσει. Η επίσκεψη στη μάγισσα είναι δηλωτική της απελπισίας της Έλενας και η τελετή που συντελείται εκεί δίνει μια δαιμονική νότα στο κείμενο. Πολύ ευφυώς, ο αφηγητής δεν καταγράφει άμεσα τις οδηγίες που δίνονται στην πρωταγωνίστρια, αλλά μόνο την αντίδρασή της («*-Τι σου είπε; -Ένα πράμα τρομερό, μάννα, φριχτό, που ούτε να το κάμω μπορώ, ούτε να το πω!*», σ. 70). Η αγωνία του αναγνώστη διατηρείται στο ακέραιο και σιγά-σιγά οδηγούμαστε προς τη σκηνή της κορύφωσης.

Αυτή θα λάβει χώρα στο νεκροταφείο, αγαπημένο τόπο των ιστοριών τρόμου, και μάλιστα τα μεσάνυχτα. Εδώ αξιοποιείται στο έπακρο ο καθολικός φόβος των ανθρώπων για τους νεκρούς και ο αφηγητής επιστρατεύει όλη την περιγραφική του δεινότητα, για να βιώσει ο αναγνώστης ως το μεδούλι όσα αριστοτεχνικά ξετυλίγονται μπροστά του. Η σκηνή είναι αρκούτως φρικιαστική. Η ηρωίδα ξεθάβει τον νεκρό και τον καρφώνει με τρία μεγάλα καρφιά. Η περιγραφή μάλιστα της «άλιωτης σωρού» μας φέρνει «μια ανατριχίλα στη ραχοκοκαλιά», ενώ η βίαιη βεβήλωση προκαλεί αποστροφή. Ταυτόχρονα συνιστά με τον ωμό ρεαλισμό της μια τομή, αφού από το επόμενο κίόλας κεφάλαιο το κλίμα θα αλλάξει, το φάντασμα θα εξαφανιστεί και ο ορθολογικός τόνος θα ενδυναμωθεί. Οι ορδές των διαβόλων που κλείνουν την αφήγηση κυνηγώντας την Έλενα για να την τιμωρήσουν (αφού έβαλε τέλος με την πράξη της στην -εξίσου διαβολική- νεκρανάσταση του Κωνσταντή) είναι και το τελευταίο υπερφυσικό κομμάτι του μυθιστορήματος.

Ο Ξενόπουλος υιοθετεί εδώ πρόθυμα τις δεισιδαιμονίες και τις προλήψεις που σώζει και η αφήγηση του Scrofani. Άλλωστε, το ξέθαμμα και το κάρφωμα (ή το κάψιμο) του νεκρού που έχει βρικολακιάσει υπήρξε μια συνήθης τακτική στην ελληνική ύπαιθρο (Πολίτης, 1965: 573-609). Έτσι και η Έλενα, νιώθοντας φόβο, απέχθεια και τελικά οργή για τη σκιά του νεκρού Κωνσταντή, που την εμποδίζει να χαρεί τη συζυγική της ευτυχία, οδηγείται στην αποτρόπαια πράξη. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δικαιολογεί αφηγηματικά ο Ξενόπουλος το διάβημά της, αφού εκείνο που κυρίως τον ενδιαφέρει είναι οι ψυχολογικές μεταπτώσεις και η κλιμάκωση των συναισθημάτων της. Το λαογραφικό στοιχείο είναι εξίσου ισχυρό, αλλά δεν είναι πρωτεύον. Τα μάγια, τα ξόρκια και το δαιμονικό τελετουργικό λειτουργούν ως πλαίσιο και όχι ως κύριο υλικό της αφήγησης.

Το μυθιστόρημα του Ξενόπουλου είναι λιγότερο μια λαογραφική και περισσότερο μια ψυχογραφική καταγραφή. Έτσι, παρακολουθούμε έκπληκτοι την Έλενα να αποκαλύπτει

μετά από καιρό το τολμηρό της διάβημα στη φιλενάδα της Ζαφειρούλα και να υφίσταται τις συνέπειες, την προδοσία από τη φίλη που θα διαδώσει το μυστικό, την κοινωνική κατακραυγή που θα επακολουθήσει, αλλά και τη θανατική ποινή που επιβάλλει το έγκλημα της νεκροφθορίας. Παράλληλα, ανακλύπτει κι άλλος κίνδυνος, με τη μορφή του σιορ-Μπέμπου, διοικητή (Πρεβεδούρου) του νησιού, ο οποίος επιβουλεύεται την τιμή της. Οι απειλές έρχονται τώρα από τον κόσμο των ζωντανών...

Εντούτοις, ένα μυθιστόρημα που ξεκίνησε τόσο σκοτεινά κλείνει με ένα happy end. Ο αναγνώστης βιώνει μια απροσδόκητη -και πολύ ευπρόσδεκτη- κάθαρση ύστερα από διάφορες συναισθηματικές διακυμάνσεις. Η συμπόνια και η αγωνία για τη βασανιζόμενη Έλενα, που έδωσε τη θέση της στον αποτροπιασμό και τη φρίκη, μετατρέπεται τελικά σε βαθιά συμπάθεια για τον πάσχοντα άνθρωπο και την τραγική του μοίρα.

Το *Φάντασμα*, λοιπόν, ενώ διαθέτει όλη τη γοητεία μιας αφήγησης τρόμου, καθώς κυριαρχεί το στοιχείο του σασπένς -μια «διαταραχή λογική» κατά τον Barthes (1988: 131)- που καταναλίσκεται με αγωνία και απόλαυση από τους μαθητές²⁹, είναι τελικά περισσότερο ένα μυθιστόρημα χαρακτήρων, αλλά κι ένα έργο βαθιά ρεαλιστικό (όσο κι αν αυτό φαίνεται περίεργο, αν αναλογιστούμε τη θεματική του). Ο Ξενόπουλος δε μας παραδίδει εδώ ένα απλό “ghost story”, αλλά πολύ περισσότερο μια σπουδή πάνω στα ανθρώπινα όρια, στην αλληλεπίδραση του αισθητού με το μη αισθητό, της λογικής με τη φαντασία και τη μεταφυσική.

Το πιο ενδιαφέρον, λοιπόν, στοιχείο του κειμένου είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματεύεται το ζήτημα του φόβου και του υπερφυσικού. Ενώ ο μυθοπλαστικός καμβάς στήνεται πάνω στην παρουσία ενός φαντάσματος που γίνεται ορατό από την «αλαφροϊσκωτη» πρωταγωνίστρια και τη μητέρα της, το κείμενο το ίδιο δεν ανήκει ακριβώς στη φανταστική λογοτεχνία. Αντίθετα, έχει ρεαλιστικό υπόβαθρο, γι’ αυτό και ως αντίβαρο σε αυτή την παράλογη εκδοχή της πραγματικότητας δίνει μια πιο λογική ερμηνεία. Η εμφάνιση της σκιάς του πεθαμένου δεν παραμένει στη σφαίρα του υπερφυσικού, αλλά εξηγείται από τον ορθολογιστή Τζώρτζη ως εξής: *«Ιδές τι βάρος που είχε η δυστυχισμένη στη συνείδησή της, για να παντρευτεί πριν χρονιάσει εκείνος! Της φαινότανε πως έβγαινε από το μνήμα του ζωντανός, κάθε που έκανα να την αγκαλιάσω... Αχ, με τι φαντασίες βασανίζεται ο δόλιος άνθρωπος σε τούτο τον κόσμο!...»* (σ. 203-204). Αντίστοιχα, εξήγηση δίνεται και για το ανέπαφο σώμα που ξεθάβει η ηρωίδα και επιβεβαιώνει την υποψία της ότι ο Κωνσταντής έχει βρικολακιάσει, αφού, όπως μας πληροφορεί ένας παντογνώστης αφηγητής: *«και μετά ολάκερα χρόνια να τον εξέθαβαν, έτσι θα τον έβρισκαν. Γιατί η γη που τον είχανβάλει... έτυχε τέτοια... Για τον ίδιο φυσικό λόγο, πολλές φορές, έτυχε να ξεθάψουν πεθαμένους, να τους βρουν άλιωτους, να τους στήσουν ορθούς σ’ ένα στασίδι της εκκλησιάς, για να τους διαβάσουν για βρικολακιασμένους...»* (σ. 187).

Η επιστράτευση της λογικής ως της μόνης δύναμης που μπορεί να υπερνικήσει τον τρόπο του ανεξήγητου είναι, λοιπόν, το βασικό «σιωπηλό νόημα» του κειμένου και η δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργήσουμε στους μαθητές μας, σε συνδυασμό με τη γνώση ότι τη μεγαλύτερη απειλή για την ευδαιμονία της ψυχής συνιστούν ο εσωτερικός μας κόσμος, οι φοβίες και οι εμμονές μας.

Η αντιπαραβολή των δυο εποχών ενδείκνυται γι' αυτό. Η εποχή της αφήγησης, το τέλος του 18^{ου} αιώνα στα βενετοκρατούμενα Επτάνησα, όπου τα λαϊκά στρώματα ταλανίζονται από δεισιδαιμονίες και προκαταλήψεις, έρχεται σε απόλυτη αντιπαράθεση με τις διευρυμένες μορφωτικές και εκπαιδευτικές επιλογές του αιώνα μας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν ότι η αλλαγή της οπτικής θέασης των πραγμάτων, ο στοχασμός και η κριτική σκέψη είναι τα μέσα εκείνα που τους προσφέρονται για να αντιμετωπίσουν και τις δικές τους ανησυχίες. Αν τους ζητήσουμε, λοιπόν, να δουν (και να αφηγηθούν) τα γεγονότα από την οπτική γωνία του ορθολογιστή Τζώρτζι ή του πεπειδευμένου Πρεβεδούρου, που είναι τα αφηγηματικά αντίβαρα της αλαφροϊσκιωτης Έλενας, θα καταλάβουν ότι ακόμα και στο ανεξήγητο μπορεί τελικά να δοθεί εξήγηση. Κι αυτή είναι μια γνώση παρήγορη για την κρίσιμη ηλικιακή φάση της εφηβείας, όπου αναφύονται διάφορες αγωνίες, φόβοι και προβληματισμοί.

Σημείωση

1. Αν και εδώ θα εστιάσουμε στη λογοτεχνική αξιοποίηση του τρόμου, στις εικαστικές τέχνες η θεματική αυτή αποκτά άλλες διαστάσεις. Αρκεί να θυμηθούμε το γκροτέσκο, εξάσια εφιαλτικό σύμπαν του Hieronymus Bosch, με τα ευφάνταστα βασανιστήρια και τη μεσαιωνική σκοτεινιά, τον ανήσυχο και σκληρό τρόπο ζωγραφικής του Goya ή την προσπάθεια του γερμανικού εξπρεσιονισμού (1920) να απεικονίσει στην κινηματογραφική οθόνη το υποσυνείδητο.
2. Ο όρος «λογοτεχνία τρόμου» ενδεχομένως να είναι κάπως ασαφής, αφού συχνά ο τρόμος διαπλέκεται με το υπερφυσικό (οπότε γίνεται κομμάτι της «λογοτεχνίας του φανταστικού») ή το έγκλημα (κι εδώ δανείζεται στοιχεία από την «αστυνομική λογοτεχνία»). Βέβαια, η βασική διαφορά μεταξύ «αστυνομικής λογοτεχνίας» και «λογοτεχνίας τρόμου» είναι ότι στην πρώτη περίπτωση οι δράστες ενός εγκλήματος ή οι επιπτώσεις αυτού είναι κάτι απτό και συγκεκριμένο, ενώ στη δεύτερη αποκτούν μια σχεδόν «μυθική» ποιότητα. Ο δολοφόνος μεταμορφώνεται τώρα σε τέρας, δαίμονα, σε κάτι τρομακτικά υπερφυσικό ή σε κάτι που συνδυάζει ανθρώπινα και εξωπραγματικά στοιχεία (Hood, 1997), με αποτέλεσμα τρόμος και φαντασία να διαπλέκονται. Γι' αυτό και συχνά ο τρόμος εντάσσεται στα πλαίσια της «λογοτεχνίας του φανταστικού». Πρόκειται για μία ευρεία κατηγορία, που χωρίζεται σε επιμέρους είδη (το «γοτθικό μυθιστόρημα» του 19ου αιώνα, τη λογοτεχνία τρόμου και το πιο σύγχρονο είδος "fantasy") και χαρακτηρίζεται από την έντονη παρουσία εξω-αισθητών, εξω-λογικών, εξω-πραγματικών στοιχείων. Τα εξω-αισθητά και εξω-λογικά αυτά στοιχεία (φαντάσματα, μαγεία, φανταστικά όντα), όμως, δεν καθιστούν το είδος εξ ορισμού υποστηρικτικό μιας μεταφυσικής θεώρησης της πραγματικότητας. Η φαντασία και ο τρόμος αποτυπώνουν τους προσωπικούς φόβους του συγγραφέα απέναντι σε έναν εχθρικό κόσμο (Μέντη, 2008).
3. Ο ρομαντισμός με την προσήλωση στο παράλογο, το μυστικιστικό, το μακάβριο, με την ανάγκη για υπέρβαση της φυσικής πραγματικότητας θα εμπλουτίσει το γοτθικό πνεύμα με νέες αποχρώσεις, δίνοντάς του πιο σύνθετες διαστάσεις και έτσι έχουμε έργα, όπως ο *Φρανκεστάιν* ή ο *σύγχρονος Προμηθέας* (1821) της Μ. Shelley και ο *Βρικόλακας* (1821) του Polidori.
4. Όταν ο γοτθικός ρομαντισμός μεταλαμπαδεύεται στην Αμερική διατηρεί τα βασικά χαρακτηριστικά του, δηλ. την έμφαση στη μυστηριώδη ατμόσφαιρα, στη σεξουαλικότητα (που συχνά συνδέεται με την τρέλα και τον θάνατο) και στο εξωλογικό, εξωπραγματικό στοιχείο. Ωστόσο, κανείς δεν απέδωσε με περισσότερη δεξιότητα και ψυχολογική δεινότητα το γοτθικό κλίμα, όσο ο Ε. Α. Poe. Η μεγαλοφυΐα του έγκειται στην ικανότητά του να δίνει αληθοφανή υπόσταση στο φανταστικό, το ονειρικό, το εφιαλτικό. «Ο τρόμος υπάρχει στην ψυχή», έγραφε, απαντώντας σε επικρίσεις σχετικές με τη νοσηρή εμμονή στο μακάβριο και την υπερβολική ροπή του στο γκροτέσκο (Μακρή, 2011).
5. Το sensation novel είναι «παιδί» της βικτωριανής εποχής και συγκλίνει σε πολλά με τη γοτθική μυθολογία. Η τρέλα, ο φόνος, η αποπλάνηση, η σύγχυση της ταυτότητας είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά του, τα οποία συχνά εμφανίζονται μέσα σε ένα αλληγορικό πλαίσιο. Τυπικό δείγμα του είδους *Η γυναίκα με τα άσπρα* (1859-1860) του W. Collins ή *Η Παράξενη Υπόθεση του Δόκτωρ Τζέκιλ και του Κύριου Χάιντ* (1886) του R. L. Stevenson.

6. Ακόμα και κείμενα που έχουν καταγραφεί ως παιδικά υπήρξαν πολύ διαφορετικά στην πρώτη τους μορφή. Για παράδειγμα, *Τα παραμύθια των αδελφών Grimm* στην αρχική έκδοση (για ενήλικες) του 1812 περιέχουν πολλά σκοτεινά σημεία, όπως βιασμούς και βασανιστήρια, ενώ ο *Πινόκιο*, χωρίς την τελική τροποποίηση του Collodi, βρίσκει φρικτό θάνατο. Δες σχετικά και την έκδοση που επιμελήθηκε ο J. Zipes: Grimm Brothers (2014). *The Original Folk and Fairy Tales of the Brothers Grimm: The Complete First Edition*. New Jersey: Princeton University Press.
7. Ο εφιάλτης επιτείνεται, ενδεχομένως, από το γεγονός ότι ένα αιρετικό κείμενο μεταμφιέζεται εντέχνως σε ένα κοριτσίστικο παραμύθι. Δες σχετικά Ζερβού, 1999⁴.
8. Πρόκειται για τρεις συλλογές σύντομων ιστοριών τρόμου για παιδιά, που κυκλοφόρησαν αντίστοιχα το 1981 (*Scary Stories to Tell in the Dark*), το 1984 (*More Scary Stories to Tell in the Dark*) και το 1991 (*Scary Stories 3: More Tales to Chill Your Bones*).
9. Τα θύματα συνήθως είναι γένους θηλυκού, κορίτσια που βρίσκονται μακριά από το σπίτι τους, γίνονται αντικείμενο παρακολούθησης από άγνωστα μάτια και υφίστανται φοβερά βασανιστήρια από τους διώκτες τους (αυτό συμβαίνει π.χ. στο μυθιστόρημα *Silent Stalker* (1995) της R. Tankersley Cusick).
10. Σύμφωνα με την L. Kokkolia (2011), η επιτυχία των βιβλίων αυτών δεν οφείλεται μόνο στην επιτυχή αξιοποίηση των αφηγηματικών κανόνων των ρομαντικών μυθιστορημάτων, αλλά και στη μείξη συμβάσεων από σχετικά -αλλά ελαφρώς αποκλίνοντα- είδη.
11. Δες σχετικά: Ντουσιά, Χ. (2009). «Ο Ε. Α. Πόε και το ελληνικό 'παράξενο' διήγημα: Η περίπτωση του Ν. Επισκοπόπουλου». Στο: Ε. Πολίτου-Μαρμαρινού και Σ. Ντενίση (επιμ.) *Το διήγημα στην ελληνική και στις ξένες λογοτεχνίες: Θεωρία, γραφή, πρόσληψη*. Αθήνα: Gutenberg, 390-405.
12. Στοιχεία κοσμικού και ψυχολογικού τρόμου, τρέλας και φαντασίας μπορούμε να εντοπίσουμε σε κείμενα διαφόρων δημιουργών της εποχής (τέλους 19ου-αρχές 20ού αι.). Βλ. σχετικά Γίωση, Μ. κ.ά. (επιμ.), (1995). *Αλλάκοτα, παράξενα «...όπου εδιχάζετο το ρεύμα...»*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
13. Δες σχετικά: Πασχάλης, Σ. (2005). *Τα σκοτεινά παραμύθια του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
14. Δες την «Εισαγωγή» του Β. Τσοκόπουλου στο: Βουτυράς, Δ. (2009). *Το καράβι του θανάτου και άλλες ιστορίες*, Αθήνα: Τόπος, σελ. 12.
15. Γύρω στο 1900 κάνει το πέρασμά του από την Αθήνα το ρεύμα του πνευματισμού. Το απόκρυφο και το μυστικιστικό ασκεί ιδιαίτερη γοητεία, το άγνωστο γίνεται πόλος έλξης. Επιστήμονες και λόγιοι (όπως ο Γ. Ξενοπούλος, ο Γ. Σουρής, ο Κ. Παλαμάς κ.ά.) συναθροίζονται προκειμένου να επικοινωνήσουν με τα πνεύματα των νεκρών.
16. Δες τη σειρά διηγημάτων *Το στόμα του διαβόλου* (2009). Το διήγημα που δίνει και το όνομα στη συλλογή φαίνεται να αντλεί την έμπνευσή του από τον εφιαλτικό κόσμο που στήνει ο S. King στο *It* (1986).
17. Για τη Νεοελληνική Σχολή Τρόμου, δες την ομώνυμη διπλωματική εργασία του Σ. Χρυσικόπουλου.
18. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο N. Postman (1997: 142), τα παιδιά του δυτικού κόσμου στον 21^ο αιώνα ωρμάζουν πριν την ώρα τους και εισέρχονται βιαστικά στον κόσμο των ενηλίκων. Το διαδίκτυο και η τηλεόραση αποτελούν τα κατεξοχήν «εξισωτικά» μέσα επικοινωνίας, οι ίδιες γνώσεις προσφέρονται σε όλους και έτσι εξαλείφεται η αποκλειστικότητα στη γνώση του κόσμου, μια από τις κυριότερες διαφορές μεταξύ παιδικής ηλικίας και ενηλικότητας.
19. Δεν είναι τυχαίο ότι η απόλαυση που αντλούν οι έφηβοι στα πιο φρικιαστικά σημεία των ιστοριών τρόμου φαίνεται να είναι αντίστοιχη της απογοήτευσης και της ενόχλησης που εκδηλώνουν οι ενήλικες (Wilson, 2000: 3).
20. Άλλωστε, όπως σημειώνει η K. Storr, η ίδια γράφει τρομακτικές ιστορίες σε μια προσπάθεια να ξερρίξει και τους δικούς της φόβους (Storr, 1970: 38).
21. Η Μ. Tatar (1998: 70-72) βέβαια παρατηρεί ότι ο Bettelheim δεν προσκομίζει κλινικές ενδείξεις που να τεκμηριώνουν την ανθρωπινή ανάγκη -και δη την παιδική- για βίαιες ιστορίες. Επίσης, όσον αφορά τις σκοτεινές πλευρές των παραμυθιών που χρησιμοποιεί στη μελέτη του ο Αυστριακός ψυχολόγος, είναι σκόπιμο να έχουμε κατά νου ότι οι αφηγήσεις αυτές δημιουργήθηκαν από ενήλικες.
22. «Το να ζει κανείς χωρίς φόβο θα ήταν σα να βιώνει μια ημιπληγική ηρεμία αγνοώντας την ύπαρξη

- του κακού, τον σκοτεινό εαυτό του, τις δυσκολίες του να είναι μέσα στον κόσμο» (Στο: Angelier, 2019).
23. Για το γαλλικό πρότυπο του περιοδικού *Η Διάπλασις των Παίδων*, βλ. Πάτσιου, 1995: 72-83.
 24. Δες *Εθνικόν Ημερολόγιον Κων/νου Σκόκου*, 1895, σ. 81-90. Ο Ξενόπουλος έχει μεσολαβήσει και για να δημοσιευτεί στο Άστυ το 1893 το -εξαιτίας ερωτικής παραφροσύνης- διήγημά του Επισκοπόπουλου *Ut dies e mineur*. Από την άλλη, βέβαια, θα σταθεί επικριτικός απέναντι στο σκοτεινό σύμπαν και τον παραλογισμό των διηγημάτων του Βουτυρά, κι ας ήταν αυτό «το πνεύμα της εποχής», όπως σημειώνει σε σχετικό άρθρο του στον *Νουμά* (τχ. 702,19-9-1920, σελ. 181).
 25. Το μυθιστόρημα δημοσιεύεται σε συνέχειες στο *Έθνος* από τις 7/4 ως τις 21/7 του 1914.
 26. Η τακτική αυτή θυμίζει το γοτθικό μυθιστόρημα, που συχνά πλαισιώνεται από μια αφήγηση που αφορά την προέλευση του κειμένου και μας πληροφορεί για την πειστικότητά του.
 27. Το έργο τιτλοφορείται *Viaggio in Graecia* και πρωτοεκδίδεται στο Λονδίνο το 1799.
 28. Οι παραπομπές αφορούν την έκδοση των Αφών Βλάσση (1984).
 29. Και ο Appleyard (2017:184-6) επισημαίνει την αγάπη παιδιών και εφήβων για ιστορίες με αγωνία, τρόπο και περιπέτεια.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Appleyard, J. (2017) *Η διαμόρφωση του αναγνώστη*. Αθήνα: Gutenberg
- Αριές, Φ. (1990) *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος
- Barthes, R. (1988) *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον
- Ζερβού, Α. (1999⁴) *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, Αθήνα: Οδυσσέας
- Καραϊσκού, Μ. (2003) «Γρηγορίου Ξενόπουλου, Ο τρελλός με τους κόκκινους κρίνους (1901): Ένας διάλογος με τον Βιζυηνό και τον Edgar Allan Poe». Στο: *Γ. Ξενόπουλος, πενήντα χρόνια από το θάνατο ενός αθανάτου (1951-2001), Πρακτικά συνεδρίου 28 και 29/11/2001*. Αθήνα: ΕΛΙΑ, 159-179
- Κοτταρίδη, Α. (2007) «Το πρόσωπο του φόβου στο μύθο και την τέχνη των αρχαίων Ελλήνων». *Ο φόβος στην τέχνη και στη ζωή. Πρακτικά Συμποσίου, Μέτσοβο 30 Ιουνίου-2 Ιουλίου 2006*. Αθήνα: Ίδρυμα Ευαγγέλου Αβέρωφ-Τοσίτσα, σελ. 65-75
- Μακρή, Ν. (2011) «Ο ταραχώδης βίος του Έντγκαρ Άλαν Πόε». *Καθημερινή* [online]. Διαθέσιμο από: <https://www.kathimerini.gr/430331/article/politismos/arxeio-politismoy/o-taraxwdhs-vios-toy-entgkar-alan-poe> (προσπελάστηκε 9-8-2023)
- Μέντη, Δ. (2008) «Η λογοτεχνία του φανταστικού ή η πραγματικότητα μέσα σε σπασμένο καθρέφτη». *Ριζοσπάστης* [online]. Διαθέσιμο από: <https://www.rizospastis.gr/story.do?id=4381790> (προσπελάστηκε 2-9-2023)
- Μπετελχάιμ, Μ. (1995) *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: Γλάρος
- Ξενόπουλος, Γ. (1984) *Το Φάντασμα*. Αθήνα: Αφοί Βλάσση
- Πάτσιου, Β. (1995) «*Η Διάπλασις των Παίδων*» 1879-1922. Αθήνα: Καστανιώτης

- Πολίτης, Ν. (1965) *Παραδόσεις. Μελέται περί του βίου και της γλώσσης του ελληνικού λαού*. Τ. Α'. Αθήνα: Εργάνη
- Postman, N. (1997) «Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας». Στο: Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.) *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος
- Χρυσικόπουλος, Σ. (2023) *Η Νεοελληνική Σχολή Τρόμου*. Διπλωματική Εργασία. Κόρινθος: ΕΑΠ. Διαθέσιμο από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/174896> (προσπελάστηκε 19-9-2023)

Ξενόγλωσσες

- Angelier, F. (2019) "Vampires sur papier bible. *Dracula* entre dans *La Pléiade*". *Cahier du Monde*, 3-5-2019, p. vi
- Carroll, N. (1990) *The philosophy of horror or Paradoxes of the heart*. New York/London: Routledge
- Drosopoulos, M. (2014) *The aesthetics of the macabre in contemporary children's fiction: A debate over the pedagogical function of horror* [online]. Διαθέσιμο από: https://www.academia.edu/38575220/The_aesthetics_of_the_macabre_in_contemporary_childrens_literature_a_debate_over_the_pedagogical_function_of_horror (προσπελάστηκε 10-8-2023)
- Hood, R. (1997) *A playground for fear: horror fiction for children* [online]. Διαθέσιμο από: <http://www.roberthood.net/scribbls/children.htm> (προσπελάστηκε 10-8-2023)
- Kokkola, L. (2011) "Virtuous vampires and voluptuous vamps: romance conventions reconsidered in Stephenie Meyer's *Twilight* series". *Children's literature in education* 42:165-179.
- McGeorge, C. (1998) "Death and violence in some Victorian school reading books". *Children's literature in education* 29:109-117
- McGillis, R. (1997) "Terror is her constant companion': The cult of fear in recent books for teenagers". *Reflections of Change: Children's Literature Since 1945*. Connecticut, London: Greenwood Press, 99-106
- Reynolds, K. (2017) "I write to frighten myself: Catherine Storr and the development of children's literature studies in Britain". *Children's literature in education* 50: 449-463
- Scrofani, S. (1945) *Viaggio in Graecia*. Milano: Aldo Martello
- Tatar, M. (1998) "Violent delights in children's literature". *Why we watch: The attractions of violent entertainment*. Oxford: Oxford University Press, 69-87
- Williams, A. (1997) "Edifying narratives. The Gothic Novel, 1764-1997". *Transmutations of Horror in Late Twentieth Century Art*. Boston: The Institute of Contemporary Art, 151-121
- Wilson, M. (2000) "The Point of Horror: The Relationship Between Teenage Popular Horror Fiction and the Oral Repertoire". *Children's literature in education* 31:1-9.

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

FOSTERING CREATIVE WRITING THROUGH LITERATURE CLASSES IN PRIMARY EDUCATION

Γεωργία Θεοχαροπούλου
Φιλολογος, Εκπαιδευτικός
Υπ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Κρήτης
theoGeorgia@gmail.com

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής ΠΤΔΕ
Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@uoc.gr

Περίληψη

Η Δημιουργική Γραφή, με παιγνιώδη τρόπο, στοχεύει στη διέγερση της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της φυσικότητας και της αυτοαναφορικότητας κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Η παρούσα μελέτη εξετάζει την καλλιέργειά της μέσα από το μάθημα της Λογοτεχνίας, καθώς αυτό, εστιάζοντας στη βιωμένη εμπειρία και στις λεπτές αποχρώσεις της ζωής, ενισχύει τη συναισθηματική επίγνωση και την αξιοποίηση της φαντασίας των μαθητών. Το ερευνητικό πλαίσιο υποδεικνύει ότι η Δημιουργική Γραφή τόνωσε σημαντικά το κίνητρο και το ενδιαφέρον των μαθητών για συγγραφή, ωστόσο κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών, για την ενίσχυση της επάρκειας και της αυτοπεποίθησής τους κατά τη διδασκαλία της.

Λέξεις κλειδιά

Δημιουργική Γραφή, Λογοτεχνία, γραπτός λόγος, φαντασία, δημιουργικότητα.

Abstract

Creative Writing, in a playful manner, aims to stimulate creativity, imagination, authenticity, and self-reflection in written expression. This study examines its cultivation through Literature classes, as they focus on lived experience and subtle nuances of life, enhancing students' emotional awareness and utilization of imagination. The research framework indicates that Creative Writing significantly enhanced students' motivation and interest in writing; however, further training of educators is deemed necessary to develop their competence and confidence in teaching it.

Key words

Creative Writing, Literature, written expression, imagination, creativity.

1. Εννοιολογική οριοθέτηση και ιστορική παρουσίαση του όρου Δημιουργική Γραφή

Ο όρος Δημιουργική Γραφή αποτελεί μετάφραση του όρου *creative writing* και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1837 στην περίφημη ομιλία του Emerson με τίτλο “The American Scholar”, στη φράση “*There is then creative reading as well as creative writing*”. Με τη φράση αυτή ο Emerson (1803-1882) δοκιμογράφος, φιλόσοφος και ποιητής, επεδίωξε να αντιτεθεί στην αδρανή, παθητική, αποστειρωμένη ανάγνωση βιβλίων και κειμένων και να αναδείξει εκείνο που γι’ αυτόν είχε κυρίως σημασία, την «ενεργό ψυχή» (*soul*), η οποία αναζητά την αλήθεια και την εκφράζει μέσα από τη δημιουργία. Πολλά χρόνια αργότερα ο Myers (1993), σε μια προσπάθεια να αναδείξει αυτή ακριβώς την «ενεργό ψυχή» του συγγραφέα που δημιουργεί, επεσήμανε ότι η Δημιουργική Γραφή είναι μια ιστορική προσπάθεια να αντιμετωπιστεί η Λογοτεχνία ως δημιουργική δραστηριότητα παρά ως αντικείμενο για ερμηνεία. Με την επισήμανση αυτή αντιτίθεται στη μονόπλευρη ερμηνευτική διάσταση της Λογοτεχνίας, μια οπτική στην οποία είχαν εστιάσει κυρίως οι θεωρητικοί και κριτικοί της Λογοτεχνίας, οι οποίοι άφηναν αρκετό ελεύθερο χώρο, για να εξεταστούν ποικίλες διαστάσεις του κειμένου, να υπονοηθούν πολλές και διάφορες ιδεολογικές προεκτάσεις του καθώς και άλλες φορτίσεις του από άλλα ερευνητικά πεδία, όπως αυτά της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας ή της ιστορίας. (Ζερβού, 2005).

Ο όρος Δημιουργική Γραφή αξιοποιείται με πολλαπλές σημασίες και χρήσεις, κάτι που προκαλεί σύγχυση (Κωτόπουλος 2012), καθώς άλλοι ταυτίζουν το δημιουργικό γράψιμο με τη λογοτεχνική παραγωγή, ενώ άλλοι θεωρούν πως η Δημιουργική Γραφή αφορά στη δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης (ή ανασύνθεσης), η οποία μπορεί να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών, χωρίς αποκλειστικές συνδέσεις με τη Λογοτεχνία (Ramet, 2004).

Ο Dawson (2005) σε μια προσπάθεια οριοθέτησης του όρου ανέφερε τρεις κατηγορίες κειμένων που εντάσσονται σε αυτόν, ανοίγοντας το πεδίο που καλύπτει και διευρύνοντας το πέρα από τα όρια της Λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα στη Δημιουργική Γραφή κατά Dawson ανήκουν: (i) τα κείμενα Λογοτεχνίας, δηλαδή όλες οι δημοσιευμένες εργασίες μυθιστοριογραφίας, ποίησης, δράματος, (ii) τα κείμενα ψευδο-Λογοτεχνίας, δηλαδή τα κείμενα που παράγονται από τους φοιτητές των Πανεπιστημίων, προκειμένου να αξιολογηθούν από τους καθηγητές-συγγραφείς, αλλά και (iii) οποιοδήποτε σύγγραμμα, όχι απαραίτητα λογοτεχνικό, που είναι αυθεντικό, εκφραστικό, πρωτότυπο, αυτοαναφορικό, αντικομφορμιστικό, ακόμη και κείμενα που μοιάζουν πολλές φορές να εναντιώνονται στην επίσημη Λογοτεχνία (Dawson, 2005:20).

Η Δημιουργική Γραφή στη σχολική τάξη, κατά τον Σουλιώτη (1995), θεωρείται μία σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδος, πολύ διαδεδομένη στις ευρωπαϊκές χώρες, που έχει ως στόχο, με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας, να προκαλέσει την παραγωγή λόγου με παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια τρόπο, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να αντιληφθούν τον ρόλο της έκφρασης, της γραφής

και του λόγου, μια διαδικασία που ο Dawson (2005) την περιέγραψε ως ελεύθερη έκφραση ή λεκτική εξαγγελία της προσωπικότητας του παιδιού.

Η Δημιουργική Γραφή ως σύγχρονος επιστημονικός κλάδος ξεκινά στα 1939 με την ίδρυση του «Iowa Writer's Workshop». Τα Πανεπιστήμια στην Αμερική, σε μια προσπάθεια αναβάθμισης των σπουδών τους, οργάνωσαν προγράμματα Δημιουργικής Γραφής, αξιοποιώντας καταξιωμένους συγγραφείς. Ο σημαντικότερος προάγγελος του εργαστηρίου γραφής της Iowa ήταν το «47 Workshop» του Harvard, το οποίο είχε δημιουργηθεί προηγουμένως από τον George Baker κατά το διάστημα 1906-1925. Το Iowa Writer's Workshop λειτούργησε το 1939 στο θερινό τμήμα του πανεπιστημίου και ήταν ανοιχτό μόνο σε φοιτητές που αποδεδειγμένα είχαν την ικανότητα να συμμετέχουν.

Σήμερα η Δημιουργική Γραφή διαθέτει μία πολύ ισχυρή διεθνή παρουσία στις ακαδημαϊκές σπουδές των σημαντικότερων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων του κόσμου, όπως των: Columbia, Princeton, Iowa, East Anglia κ.λπ. Τα προγράμματά της είναι θεσμικά κατοχυρωμένα σε πολλά Πανεπιστήμια της Ευρώπης, της Αυστραλίας και της Ασίας. Η ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής και η σημερινή έκρηξή της στον ακαδημαϊκό χώρο θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αντίδραση στην κυριαρχία της Θεωρίας και εκείνων των θεωρητικών προσεγγίσεων που αποστραγγίζουν την αισθητική αξία και παραγνωρίζουν την αυτονομία της λογοτεχνικής γραφής (Κωτόπουλος, 2013). Στην Ελλάδα το πρώτο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δημιουργικής Γραφής λειτούργησε στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας από το Ακαδημαϊκό έτος 2008-2009, με έδρα τη Φλώρινα και με πρώτο Διευθυντή Σπουδών τον αείμνηστο ποιητή και πανεπιστημιακό, Μίμη Σουλιώτη. Σε ό,τι αφορά στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση, ασκήσεις δημιουργικής γραφής διδάσκονται, στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, χωρίς να έχει εισαχθεί ως αυτόνομο μάθημα στα ΑΠΣ, με εξαίρεση την περίπτωση των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων.

Όμως, παρά την κατακόρυφη αύξηση της δημοτικότητάς της και του ενδιαφέροντος που εκδηλώνεται γι' αυτήν, δεν παύουν να υπάρχουν και οι πολέμιοί της, οι οποίοι την κατηγορούν ότι αποτελεί την αιτία για την κατάρρευση των λογοτεχνικών προτύπων και για την παραγωγή μαζικού όγκου κακού γραψίματος (Κλωστράκη, 2014).

2. Χαρακτηριστικά της Δημιουργικής Γραφής

Το πιο βασικό χαρακτηριστικό της Δημιουργικής Γραφής αποτελεί η δημιουργικότητα και η άμεση σύνδεσή της με τη δημιουργική σκέψη και την πρωτοτυπία της έκφρασης. Την έναρξη των επιστημονικών συζητήσεων περί δημιουργικότητας κατά τα νεότερα χρόνια σηματοδοτεί ο Guilford (1968). Κάνει λόγο για την αποκλίνουσα σκέψη (divergent thinking) και τη συγκλίνουσα σκέψη (convergent thinking). Η αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη εστιάζει στην παραγωγή μιας ποικιλίας κατάλληλων απαντήσεων σε μια ανοιχτή ερώτηση ή εργασία, επικεντρώνεται, δηλαδή, στη δημιουργία ενός μεγάλου αριθμού εναλλακτικών απαντήσεων, συμπεριλαμβανομένων πρωτότυπων, απροσδόκων ή ασυνήθιστων ιδεών, αντιπροσωπεύοντας έναν πιο ελεύθερο τύπο πνευματικής διεργασίας, της οποίας το κύριο

χαρακτηριστικό είναι ο μεγάλος αριθμός των πιθανών λύσεων. Ο Guilford (1968) επεσήμανε ως βασικά χαρακτηριστικά της αποκλίνουσας σκέψης και κύριες συνιστώσες της δημιουργικότητας: (i) την ευχέρεια, είτε στη σύλληψη ιδεών (ideational fluency) είτε στην αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των ιδεών (associational fluency) είτε στην ικανότητα σωστής λεκτικής επένδυσης και έκφρασης των ιδεών (expressional fluency), (ii) την ευελιξία, που αναφέρεται στην ευκολία και στην άνεση με την οποία το άτομο ξεφεύγει από την πεπατημένη, (iii) την πρωτοτυπία (originality), που αναφέρεται στην παραγωγή ασυνήθιστων, έξυπνων και εξεζητημένων ιδεών και (iv) την πολυπλοκότητα, που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται ταυτόχρονα πολλές συσχετιζόμενες μεταξύ τους έννοιες.

Άλλοι παράγοντες που μαρτυρούν δημιουργικό μυαλό είναι η αναλυτικοσυνθετική σκέψη (synthesizing ability, analyzing ability), η εφευρετικότητα κατά την οποία ένα ήδη υπάρχον αντικείμενο «μεταμορφώνεται» αποκτώντας νέο σχέδιο, σκοπούς και λειτουργίες, και, τέλος, η ικανότητα της αξιολόγησης (evaluation), αναφορικά με τις ρεαλιστικές διαστάσεις που έχει το σχεδιαζόμενο έργο (Ζαρκάδα, 2016). Με άλλα λόγια, όπως πολύ σωστά επισημαίνεται από την Ζαρκάδα (2016:12) *«Ένας δημιουργικός νους είναι αντικομορμιστής, αρνείται το κωδικοποιημένο και ξαναχειρίζεται αντικείμενα και έννοιες με τρόπο που διακινδυνεύει τη λειτουργία της κοινωνίας ως μηχανισμού βασισμένου στην παραγωγή και προώθηση της ομοιόμορφης σκέψης»*.

Πέρα από τη δημιουργικότητα, κεντρική θέση στη Δημιουργική Γραφή κατέχει η φαντασία, δηλαδή, η ικανότητα διαμόρφωσης νοητικών εικόνων ή εννοιών που δεν είναι εμφανείς στις αισθήσεις. Υπό αυτή την έννοια, η φαντασία αγγίζει το καινούργιο και το πρωτότυπο (Neira Dev, Marwah et al, 2009). Τέλος, ουσιαστικό χαρακτηριστικό της Δημιουργικής Γραφής είναι και η φυσικότητα σε αντιδιαστολή με την τυποποιημένη γραπτή παραγωγή, που απαιτεί συγκεκριμένη διδασκαλία, έρευνα και πραγματικές πληροφορίες. Η φυσικότητα αποκτά αξιοσημείωτο ειδικό βάρος, αν αναλογιστεί κανείς την ευκαιρία και τη δυνατότητα που δίνει η Δημιουργική Γραφή στα περιθωριοποιημένα τμήματα της κοινωνίας, τα μη προνομιούχα, να κάνουν τη φωνή τους να ακουστεί αποτελεσματικά μέσα από ιστορίες, ποιήματα, μυθιστορήματα, δράματα και αυτοβιογραφίες (ό.π.).

Η οριοθέτηση του όρου Δημιουργική Γραφή και η ανάλυση των χαρακτηριστικών της υποδεικνύει ότι η καλλιέργειά της, ιδιαίτερα στις σχολικές τάξεις, μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση στους μαθητές. Αρχικά, καλλιεργεί την αυτοαναφορικότητα, γιατί παρωθεί στην εξωτερίκευση εσωτερικών στοιχείων της προσωπικότητας, που βρίσκονται βαθιά μέσα μας, εξερευνά πράγματα που δεν ξέραμε ότι ξέραμε, νιώσαμε ή θυμόμαστε. Προσφέρει ατελείωτα δημιουργικά ερωτήματα και δελεαστικά μονοπάτια και υπό αυτή την οπτική, αυτή η εκφραστική και διερευνητική γραφή μπορεί να είναι βαθιά επουλωτική και θεραπευτική (Bolton, 1999). Στη σχολική τάξη μπορεί να αξιοποιηθεί ως μια διαδικασία καλλιέργειας της αυτοέκφρασης, ένα όχημα με το οποίο οι μαθητές ξεδιπλώνουν πλευρές του εαυτού τους, εξωτερικεύοντας προβληματισμούς, οράματα, συναισθήματα, εμπειρίες, κάτι που τους βοηθά να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και να τον κατανοήσουν περισσότερο. Παράλληλα,

παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τους άλλους, να νιώσουν συντροφικά και να ανακαλύψουν κοινά στοιχεία, που τους συνδέουν με τους άλλους, ενώ η πρωτοτυπία και η φαντασία που τη χαρακτηρίζουν είναι η βάση για την εξεύρεση λύσεων σε προβλήματα, για τη λήψη ώριμων αποφάσεων και γενικότερα για μια στοχαστική εξερεύνηση του εαυτού τους και των άλλων.

Η Κλωστράκη (2014), αναφερόμενη στην εμπειρία υλοποίησης προγράμματος Δημιουργικής Γραφής σε παιδιά Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τονίζει ότι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ικανοποιήσουν τη βαθιά ανθρώπινη ανάγκη να δώσουν φωνή στις σκέψεις και σχήμα στις εμπειρίες τους. Η Δημιουργική Γραφή έχοντας στον πυρήνα της τη δημιουργική διεργασία, εκτός του ότι ενεργοποίησε τη δημιουργικότητά τους, έδωσε πρόσβαση σε ασυνείδητες διεργασίες, φέρνοντάς τους σε επαφή με τον βαθύτερο αυθεντικό εαυτό τους (Κλωστράκη, 2014). Αξίζει να επισημανθεί ότι τα τελευταία χρόνια η Δημιουργική Γραφή εισέρχεται όλο και πιο δυναμικά στον χώρο της προσωπικής ανάπτυξης και γενικότερα της ψυχικής υγείας, καθώς συνδέεται: (i) με τις αφηγηματικές προσεγγίσεις της προσωπικότητας και την αφηγηματική ταυτότητα (ii) με την εκφραστική γραφή που έχει θετική επίδραση στην υγεία, στη συναισθηματική διάθεση και στη συμπεριφορά (iii) με την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας, μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σχεδιασμένων για το σκοπό αυτό (ό.π. 158).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Κωτόπουλος, ο οποίος επισημαίνει ότι «συνιστά μία πολύ δυνατή μορφή ψυχικής εκτόνωσης που συνδράμει επικουρικά στην αντιμετώπιση διάφορων ασθενειών, από την αντιμετώπιση της κατάθλιψης μέχρι την κοινωνική αποκατάσταση και την τόνωση της αυτοεκτίμησης. Το γράψιμο μπορεί να συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη και στην αυτογνωσία ... σε κάνει να σκέφτεσαι και να αντιλαμβάνεσαι καθαρότερα και διεξοδικότερα προοπτικές για τον εαυτό σου και τους άλλους». (2012:10).

Επιπλέον, μέσω της Δημιουργικής Γραφής, οι μαθητές μπορούν να εμβαθύνουν περισσότερο στην προφορική τους έκφραση και αυτό γιατί εκφράζουν πιο προσωπικές σκέψεις και νοητικές εικόνες (Tok & Kandemir, 2015), ενώ, παράλληλα, κατά τον Everett (2005), μπορούν να πειραματιστούν και να ακολουθήσουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης. Τέλος, η Δημιουργική Γραφή έχει και ένα ακόμη χαρακτηριστικό, εμπεριέχει μια πτυχή διασκέδασης, συνδέεται σαφέστατα με δεξιότητες και λειτουργίες που συναντώνται στο παιχνίδι, όπως είναι η αίσθηση της περιπέτειας, της φαντασίας, του πειραματισμού, της περιέργειας (Καραγιάννης, 2010, αναφέρεται στο Καρακίτσιος, 2012).

3. Δημιουργική Γραφή και Λογοτεχνία

Η Λογοτεχνία στη σχολική τάξη είναι ένα πολύτιμο μέσο, με το οποίο οι μαθητές ανοίγουν ένα παράθυρο στον κόσμο που τους περιβάλλει, έρχονται σε επαφή με την πιο συναισθηματική και ανθρώπινη διάστασή του, προσπαθούν να τον ερμηνεύσουν και να τον κατανοήσουν, καταλήγοντας, μέσα από όλη αυτή τη διαδρομή, σε απόπειρες ερμηνείας και

κατανόησης του ίδιου τους του εαυτού και της θέσης του στον κόσμο. Υπό αυτή την έννοια, αποτελεί ένα μάθημα στο σχολείο που συμβάλλει όχι μόνο στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και στη σταδιακή συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ωρίμανσή τους. Η Λογοτεχνία, όπως πολύ όμορφα το έθεσε ο Wood (2005), συνιστά μια μορφή βιωμένης εμπειρίας, που μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση λεπτών αποχρώσεων της ζωής (Κωτόπουλος, 2013), καθώς είναι ένα οριακό σημείο επαφής του παιδιού με τον ενήλικα, μια ιδιότυπη συνάντηση, κάποτε και σύγκρουση αφηγητή-αναγνώστη (Ζερβού, 1996) και τα οφέλη που προσφέρει στους μαθητές, κατά την Lazar (1993), είναι πολλαπλά, καθώς ενισχύει την κατάκτηση της γλώσσας, διευρύνει τη γλωσσική επίγνωση και τις ικανότητες ερμηνείας των μαθητών, παρέχει πολιτισμικές γνώσεις για τη γλώσσα-στόχο και τη χρήση της σε συγκεκριμένο πλαίσιο, βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, στην αύξηση της συναισθηματικής επίγνωσης και στην τόνωση της φαντασίας των μαθητών. Όπως πολύ σωστά επισημαίνεται: *«Η λογοτεχνία ... φέρνει τα παιδιά κοντά στα σύμβολα, στα αρχέτυπα της κοινής ανθρώπινης κληρονομιάς. Δίνει το υλικό με το οποίο σκεφτόμαστε και ονειρευόμαστε. Έτσι ενώνει όλο τον κόσμο με τη δύναμη της φαντασίας»* (Παπαδοπούλου, 1999: 148). Κατά την αναγνωστική πράξη στη Λογοτεχνία, η φαντασία ξεπερνά τα όρια της πραγματικότητας, αίρει κοσμικούς χωροχρονικούς περιορισμούς και μεταφέρει το υποκείμενο σε ένα άλλο, κατασκευασμένο σύμπαν. Κατά την ανάγνωση, όπως ακριβώς και στο παιχνίδι, καλλιεργείται μία ψευδαισθηση, μία καταβύθιση στον φανταστικό χρόνο. Κοινή λογική και εμπειρίες παραμερίζουν και ο αναγνώστης είναι έτοιμος να αποδεχτεί και τις πιο απίθανες μυθοπλαστικές περιπέτειες. Είναι αυτό ακριβώς που εντοπίζει ο Jauss, όταν ατενίζει την ανάγνωση ως μια διαδικασία που απελευθερώνει τη συνείδηση (αναφέρεται στο Καλογήρου, 2004).

Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Broekkamp et al (2009), η διδασκαλία της στην τάξη επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά σε προσληπτικές δραστηριότητες, όπως στην ανάγνωση, στην ερμηνεία και στην εκτίμηση λογοτεχνικών κειμένων γραμμένων από αναγνωρισμένους συγγραφείς. Τέτοιου είδους δραστηριότητες ωθούν τους μαθητές στο να γράψουν για τη Λογοτεχνία, αλλά, δυστυχώς, δεν τους παροτρύνουν να γράψουν οι ίδιοι με δημιουργικό τρόπο τα δικά τους κείμενα, παρά το γεγονός ότι τα λογοτεχνικά κείμενα, όπως επισημαίνει η Ζερβού (1999), μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία και έναυσμα για την ανάπτυξη της λογοτεχνικής γραφής των μαθητών.

Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Η Δημιουργική Γραφή παρωθεί τους μαθητές στη συγγραφή των δικών τους κειμένων, δίνοντάς τους, παράλληλα, τη δυνατότητα να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό κείμενο μέσα από πιο σύγχρονες, βιωματικές μεθόδους μάθησης, να εισέλθουν στα άδυτα της συγγραφής και να εξοικειωθούν με τους μηχανισμούς σύνθεσής του, αναλαμβάνοντας οι ίδιοι να το αναδομήσουν και να το νοηματοδοτήσουν εκ νέου (Σουλιώτη, 2013). Με αυτόν τον τρόπο, η Δημιουργική Γραφή, πέρα από τη δημιουργία-συγγραφή κειμένου, συμβάλλει στην περαιτέρω κατανόηση και εμπάθυνση στο λογοτεχνικό κείμενο, ενώ, παράλληλα, ενισχύει τα κίνητρα ενασχόλησης

των μαθητών με τη Λογοτεχνία και τη λογοτεχνική ανάγνωση (Broekkamp et al (2009). Πρόκειται για ανάγνωση με κατανόηση, η οποία υπερβαίνει τον εντοπισμό των σαφώς δηλούμενων νοημάτων και επεκτείνεται στην ανίχνευση των υποδηλούμενων νοημάτων, στην κριτική στάση απέναντι στις ιδέες του κειμένου στην αποδοχή ή στην απόρριψή τους (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2013) και «...βιώνεται ως ευχάριστη οδοιπορία ανακάλυψης και εξερεύνησης και όχι ως σχολαστική ιχνηλάτηση ετοιμοπαράδοτων νοημάτων και φιλολογικών αναλύσεων» (Ματσαγγούρας, 2007:387). Παράλληλα, επισημαίνεται ότι ο μαθητής ως αναγνώστης έχει πλέον αναβαθμισμένο ρόλο, ο οποίος αναδεικνύει, πέρα από τη λειτουργία του μεμονωμένου αναγνώστη, τη λειτουργία της τάξης ως αναγνωστικής κοινότητας. Η τοποθέτηση της ανάγνωσης στο αυθεντικό περιβάλλον μιας κοινότητας αναγνωστών μειώνει το χάσμα ανάμεσα σε αυτό που οι μαθητές βιώνουν ως σχολική (άρα καταναγκαστική) ανάγνωση και σε αυτό που βιώνουν ως ιδιωτική (ελεύθερη και ενδιαφέρουσα) αναγνωστική ενασχόληση (Ματσαγγούρας, 2007).

Σύμφωνα με τα τυπικά μοντέλα του ενεργητικού αναγνώστη για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας του Poslaniek & Houyel (2000), η λογοτεχνική ανάγνωση αποτελεί το καταληκτικό στάδιο της ανάγνωσης, καθώς στο στάδιο αυτό το παιδί-αναγνώστης, πέρα από νοηματική επεξεργασία και πρόσληψη, αναπτύσσει και δεξιότητες κατανόησης του τρόπου κατασκευής και σύνθεσης ενός λογοτεχνικού κειμένου (αναφέρεται στο Καρακίτσιος, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας δεν παραμένει μόνο στη μελέτη, αλλά επεκτείνεται και στη συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων, καθώς, όπως επισημαίνει ο Καρακίτσιος, η Δημιουργική Γραφή και η φιλιαναγνωσία μπορούν «να αποτελέσουν τους δύο βασικούς πυλώνες της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας» (2011: 27). Υπό αυτή τη θεώρηση, Δημιουργική Γραφή και λογοτεχνική ανάγνωση είναι δύο έννοιες αλληλένδετες και αλληλοσυμπληρούμενες. Η κατανόηση της δραστηριότητας της συγγραφής σημαίνει μελέτη και εμπάθυση στο έργο των συγγραφέων, στη χρήση της γλώσσας, στις επιλογές που έγιναν, με στόχο τη διαισθητική κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των κειμένων (Kramtsch, 1993). Αυτή οδηγεί στην κριτική, δημιουργική ανάγνωση, η οποία με τη σειρά της μπορεί να αποτελέσει μια πλούσια πηγή έμπνευσης για την ανάπτυξη της δημιουργικής ή και λογοτεχνικής γραφής των μαθητών.

4. Το μαθησιακό περιβάλλον της Δημιουργικής Γραφής στη σχολική τάξη

Η δημιουργική γραφή καλλιεργείται μέσα στη σχολική τάξη υπό το πρίσμα τεσσάρων επιμέρους αξόνων (Dawson, 2005): (i) τη δημιουργική προσωπική έκφραση (creative self-expression), που αναφέρεται στην ανακάλυψη, διαμόρφωση και ανάπτυξη των εκφραστικών δυνατοτήτων των μαθητών, (ii) τον γραμματισμό (literacy), που αναφέρεται στη γνωριμία των μαθητών με διαφορετικούς συγγραφείς και με όλα τα είδη του γραπτού λόγου, ώστε να δουν πολλές και διαφορετικές οπτικές της γραφής, για να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν το δικό τους στυλ γραφής (Oster, 1989) και να αποκτήσουν την ικανότητα να χειρίζονται με

επάρκεια διαφορετικά είδη γραπτού λόγου, (iii) την τεχνική (craft), που αναφέρεται στη διδασκαλία τεχνικών γραπτής έκφρασης στους μαθητές και (iv) το διάβασμα εκ των έσω (reading from inside), που αναφέρεται σε αυτό που η Maxwell (2010) είχε χαρακτηρίσει ως διαλογισμό και στοχασμό που συντελείται επάνω στα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και κατά την απόπειρα Δημιουργικής Γραφής και οδηγεί σε διεύρυνση των συγγραφικών και διανοητικών ικανοτήτων των μαθητών.

Κατά τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής η τάξη μετατρέπεται σε εργαστήριο (workshop), όπου συνυπάρχει η ατομική προσπάθεια με την ομαδική διαπραγμάτευση. Η τάξη άλλοτε λειτουργεί ως ομάδα, η οποία μέσα από την αλληλεπίδραση και τη διώποκειμενική επαφή δημιουργεί «συμφραζόμενα, εγείρει συζητήσεις και συναναζητήσεις, ενδυναμώνοντας φιλελεύθερες προσεγγίσεις, ανταλλαγή ιδεών, πολυφωνία και διάλογο. Η διανοητική και λεκτική ενέργεια που εκλύεται μέσα σε αυτό το περιβάλλον διεγείρει και διευκολύνει τη μετουσίωση του αφηρημένου σε λόγο» (Συμεωνάκη, 2013: 48). Άλλοτε, πάλι, είναι απαραίτητη και η μοναχική εργασία, η ατομική σκέψη και εμβάθυνση, ο στοχασμός και η ενδοσκόπηση για την εξωτερίκευση και την ανάπλαση του κόσμου της φαντασίας.

Θα ήταν περιττό να επισημάνουμε ότι ο ρόλος του δασκάλου σε όλη αυτή τη διαδικασία είναι καθοριστικός. Αυτός είναι που θα καλλιεργήσει μέσα στην τάξη του ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αμοιβαίας αποδοχής και ελευθερίας και θα μάθει τους μαθητές του να σέβονται την οπτική του άλλου, να κρίνουν με αντικειμενικότητα, να είναι ανοιχτοί στην πρωτοτυπία, στο διαφορετικό και στο καινοτόμο, να μαθαίνουν μέσα από αυτά, να αναζητούν σημεία σύγκλισης και να προσδιορίζουν την ταυτότητά τους ως συγγραφείς. Αναφορικά με τη συγγραφική ταυτότητα των μαθητών, σε μελέτη της Ryan (2014) αναλύθηκαν δείγματα γραφής διαφορετικών πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών Δημοτικού, για να προσδιοριστούν οι συγγραφικές ταυτότητές τους. Διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν τρεις διαφορετικοί τύποι συγγραφέων: (i) οι σχολικοί συγγραφείς (School Writers), που ακολούθησαν τις οδηγίες ή τις φόρμουλες του δασκάλου για την παραγωγή του κειμένου τους, (ii) οι συγγραφείς με περιορισμούς (Constrained Writers) που, επίσης, ακολούθησαν οδηγίες και τύπους, αλλά μπόρεσαν να προσθέσουν κάποια συγγραφική φωνή και (iii) οι αυτοστοχαστικοί συγγραφείς (Reflexive Writers) που έδειξαν μια καλά αναπτυγμένη αίσθηση του εαυτού τους ως συγγραφέων και μια δυναμική Δημιουργικής Γραφής. Το αξιοσημείωτο είναι ότι αυτό που επηρέασε άμεσα τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές εξέφρασαν τις ταυτότητές τους ήταν οι πρακτικές των δασκάλων στην τάξη. Όταν οι δάσκαλοι έδιναν τη δυνατότητα επιλογής στους μαθητές, εκείνοι ήταν πιο ικανοί να διαμορφώσουν και να εκφράσουν τη φωνή τους, υπό την προϋπόθεση, όμως, της ύπαρξης ποιοτικού χρόνου και υποστήριξης, για να μπορέσουν να αναπτύξουν τον απαραίτητο αυτοστοχασμό, σχετικά με τις αποφάσεις τους.

5. Έρευνες αναφορικά με τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας

Το ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής εντός σχολικού πλαισίου έδωσε ώθηση στη διενέργεια πολλών ερευνών αναφορικά με τις προϋποθέσεις, τους παράγοντες και τις συνθήκες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της στο σχολικό περιβάλλον. Παρακάτω παραθέτουμε έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, εστιάζοντας κυρίως σε αυτές που αφορούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αρχικά, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της Edwards-Groves (2011), η οποία αναδεικνύει τον ρόλο της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών στις πρακτικές γραφής. 17 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αυστραλία κλήθηκαν κατά τη διδασκαλία γραφής κειμένου να αξιοποιήσουν συγκεκριμένες ψηφιακές τεχνολογίες στις τάξεις τους. Τα ευρήματα έδειξαν την ανάγκη διεύρυνσης των παραδοσιακών αντιλήψεων για τη συγγραφή στην τάξη και τις διαδικασίες συγγραφής και την ανάγκη να ληφθεί υπόψη η συνεργατική διάσταση της συγγραφής κειμένων κατά τη διδασκαλία της γραφής. Υποστηρίχθηκε ότι η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών και για τη διαμόρφωση πρωτότυπων και δυναμικών κειμένων, ανάλογα με τον συσχετισμό διαφόρων μεταβλητών, όπως είναι η γνώση, η κατανόηση, ο εντοπισμός των πόρων, καθώς και υλικοτεχνικά ζητήματα όπως η συνδεσιμότητα και η αξιοπιστία. Η εκπαιδευτική τεχνολογία και οι πολυμεσικές εφαρμογές εξελίχθηκαν σε διευκολυντικά, υποστηρικτικά, παροτρυντικά γνωστικά και κοινωνικοπολιτισμικά εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας (Σπαντιδάκης & Βασαριμίδου, 2015) και έχουν τη δυναμική να τροφοδοτήσουν τη δημιουργικότητα και τη Δημιουργική Γραφή των μαθητών.

Αξιοσημείωτη είναι και η μελέτη της Coles (2017), η οποία επικεντρώθηκε στην επίδραση που είχε η αξιοποίηση επαγγελματιών συγγραφέων στις τάξεις της Δημιουργικής Γραφής σε Δημοτικό σχολείο του Λονδίνου. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη εστίασε σε ένα πρόγραμμα συγγραφής ποίησης με θέμα τον «κήπο», που αφορούσε παιδιά 9-10 ετών. Στο πρόγραμμα, διάρκειας 5 εβδομάδων, το Δημοτικό σχολείο συνεργάστηκε με έναν επαγγελματικό οργανισμό Δημιουργικής Γραφής. Η μελέτη διαπίστωσε ότι οι κοινωνικές σχέσεις που δημιουργήθηκαν μέσω αυτής της εταιρικής σχέσης επέτρεψαν ένα πιο περιεκτικό και κοινωνικά διαρθρωμένο μοντέλο δημιουργικότητας, όπου η δημιουργικότητα ενισχύθηκε από τη φαντασία και τη συνεργασία με τους άλλους. Οι ερευνητές διαπίστωσαν σημαντική βελτίωση στη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες γραφής στην τάξη και βελτίωση στην ποικιλομορφία των τρόπων με τους οποίους εκφράζονταν στα γραπτά τους, καθώς η παρέμβαση έδωσε μεγαλύτερη σημασία στα «πλούσια μέσα έκφρασης παρά στο σύνολο κανόνων προς εκμάθηση» (ό.π. σελ. 396).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η μελέτη της DeFauw (2018) που ασχολήθηκε με την ενός έτους συνεργασία σχολείου με έναν συγγραφέα παιδικών βιβλίων, η οποία συνίστατο σε τρεις δια ζώσης συναντήσεις με τον συγγραφέα καθώς και σε διαδικτυακή επικοινωνία

μέσω αναρτήσεων σε ιστολόγιο. Η συνεργασία έδειξε ότι το ενδιαφέρον των μαθητών ενεργοποιήθηκε και διατηρήθηκε, λόγω της όλης δομής της παρέμβασης και του εκτεταμένου χρόνου που δόθηκε στους μαθητές, για να αλληλεπιδράσουν με τον συγγραφέα. Το όλο πρόγραμμα αύξησε το κίνητρο των μαθητών για τη συγγραφή, γεγονός που αποδόθηκε στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τον συγγραφέα, καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία να ακούσουν τη δική του εμπειρία και να γνωρίσουν τις δικές του στρατηγικές γραφής. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η όλη δράση ενίσχυσε και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ένιωθαν πιο επαρκείς στο να προσφέρουν στήριξη στην προσπάθεια των μαθητών να διερευνήσουν νέους τρόπους δημιουργικής γραπτής έκφρασης.

Στην επίδραση του δράματος στη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής εστίασαν στη μελέτη τους οι Lee & Enciso (2017). Στο πλαίσιο της συνεργασίας τους με την Austin Theatre Alliance, μελέτησαν τα αποτελέσματα ενός προγράμματος 8 εβδομάδων που αξιοποιούσε τη δραματοποίηση για τη συγγραφή ιστοριών. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε Δημοτικά σχολεία στο Τέξας. Οι ερευνήτριες διερεύνησαν το πώς οι δραματικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, η διευρυμένη φαντασία και ο αυτοσχεδιασμός, μπορούν να βελτιώσουν τη συγγραφή ιστοριών από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτές οι τεχνικές αύξησαν το ενδιαφέρον και το κίνητρο για συγγραφή, οι μαθητές χρησιμοποίησαν τις πολιτισμικές τους γνώσεις και εμπειρίες, για να εκφράσουν νέες αντιλήψεις για τον κόσμο και τον εαυτό τους στο πλαίσιο της Δημιουργικής Γραφής και συνολικά θεωρήθηκε ότι θα ήταν καλό να υποστηρίζονται τέτοιες ευκαιρίες που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκούν τη συνδυαστική φαντασία και να χρησιμοποιούν τις πολιτισμικές τους γνώσεις κατά τη συγγραφή. Με τη χρήση του δράματος στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής ασχολήθηκε και η μελέτη των Dobson & Stephenson (2020), οι οποίες εστίασαν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αν και η έρευνά τους στηρίχθηκε σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονταν μεγαλύτερη υποστήριξη, προκειμένου να αποκτήσουν την απαιτούμενη σιγουριά για την εφαρμογή νέων και καινοτόμων δημιουργικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία γραφής. Το ίδιο υποστήριξε και η Steele (2016) στη διερευνητική μελέτη περίπτωσης που υλοποίησε. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί απολάμβαναν τη μετακίνηση μακριά από την καθημερινή «τυπική» πρακτική και αύξησαν τη φωνή και τις επιλογές των μαθητών. Άλλοι δάσκαλοι, ωστόσο, δυσκολεύονταν να αναλάβουν τέτοιους «κινδύνους» και ως εκ τούτου να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις ιδέες των μαθητών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η φαινομενολογική έρευνα του Healey (2019) στην οποία μελέτησε το πώς μαθητές Δημοτικού σχολείου βίωσαν την εμπειρία της Δημιουργικής Γραφής στην τάξη. Οι μαθητές μίλησαν αρχικά για την τυποποιημένη γραφή στην τάξη και την παρουσίασαν ως ένα έργο με κάποιες απαιτήσεις που πρέπει να ικανοποιήσουν και να φέρουν εις πέρας, σύμφωνα με τις οδηγίες του δασκάλου. Πολλοί από τους συμμετέχοντες αισθάνονταν περιορισμένοι, αλλά αποδέχονταν την πραγματικότητα της συγγραφής στο σχολείο, καθώς θεωρούσαν αδιαπραγμάτευτη την εξουσία που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί,

αναφορικά με το γραπτό έργο στο σχολείο. Την εμπειρία, αντίθετα, της Δημιουργικής Γραφής την αποσύνδεσαν από το «καθήκον», αντικαθιστώντας το με την επιλογή. Για παράδειγμα, ορισμένοι συμμετέχοντες μίλησαν για το ότι αισθάνθηκαν σαν να είχαν αφαιρεθεί οι περιορισμοί και ότι είχαν επιτέλους τη φωνή για να εκφραστούν. Συχνά, το γράψιμο παρείχε την εμπειρία της δημιουργίας ενός άλλου φανταστικού ή επιθυμητού εαυτού, επιτρέποντας στους μαθητές να είναι «ενεργητικοί σχεδιαστές του κοινωνικού τους μέλλοντος». Ανά πάσα στιγμή, οι συμμετέχοντες έλεγαν πως βίωναν την αίσθηση ότι διαπραγματεύονταν με τον εαυτό τους τι κομμάτι του εαυτού τους θα αποκάλυπταν στους άλλους και ποιο κομμάτι θα απέκρυπταν. Τέλος, χαρακτηριστικό είναι ότι πολλοί μαθητές είδαν τη Δημιουργική γραφή ως σκόπιμη γραφή, έχοντας δημιουργήσει οι ίδιοι τον σκοπό της δικής τους συγγραφής.

Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής απαιτεί και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτό υποστήριξε στη μελέτη της η Mendelowitz (2014), η οποία διαπίστωσε ότι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών ενίσχυε την ικανότητά τους να διδάσκουν τη γραφή γενικότερα. Μέσω συνεντεύξεων και παρατηρήσεων στην τάξη, η μελέτη διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να ορίζουν τη φαντασία και τη φανταστική γραφή και να γνωρίζουν ποιες στρατηγικές λειτουργούν καλύτερα με τους μαθητές τους. Σημείωσε ότι οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της γραφής διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δικές τους εννοιολογικές αντιλήψεις και στις θέσεις της παιδαγωγικής για τη φανταστική γραφή. Αυτές μπορεί είτε να περιορίσουν είτε να δώσουν χώρο στη δημιουργικότητα των μαθητών. Συνεπώς, τα ατομικά χαρακτηριστικά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών είναι σημαντικά για την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, θα λέγαμε ότι είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια σαφή ιδέα και ακόμα καλύτερα μια κοινή ιδέα σχετικά με το τι συνιστά τη Δημιουργική Γραφή και πώς αυτή οριοθετείται μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η έλλειψη μιας σαφώς καθορισμένης εστίασης δημιουργεί μία ασάφεια και μία σύγχυση που επηρεάζει αρνητικά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, καθώς οι τελευταίοι δυσκολεύονται να αντιληφθούν τι απαιτείται στις εργασίες που γίνονται μέσα στην τάξη και ποια πρέπει να είναι η ποιότητα της δουλειάς τους (Barton et al, 2023). Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η επαγγελματική κατάρτιση και η εμπάθυση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαίωσαν ότι η περαιτέρω επιμόρφωση και ο εμπλουτισμός των τεχνικών διδασκαλίας βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν περισσότερο επαρκείς. Στις περιπτώσεις δε που δούλεψαν μαζί με επαγγελματίες συγγραφείς, επαγγελματίες του δράματος, εικαστικούς καλλιτέχνες, ποιητές, τους δόθηκαν θετικές ευκαιρίες, για να μάθουν για τη γραφή, αλλά και για να νιώσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ώστε να τη διδάξουν διατηρώντας την ισορροπία στις τάξεις τους, χωρίς να επιβάλλουν αυστηρά όρια στους μαθητές τους. Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο να προγραμματίζονται από την πλευρά των εκπαιδευτικών ευέλικτες ευκαιρίες μάθησης και

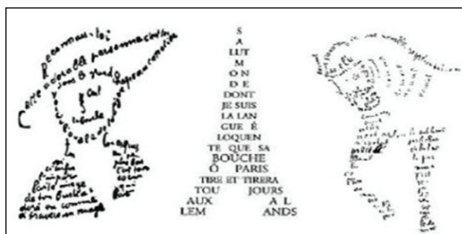
να παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα επιλογών, κατά την καλλιέργεια των δεξιοτήτων Δημιουργικής Γραφής, γιατί έχει αποδειχθεί ότι η εμπλοκή των μαθητών και τα κίνητρα ενασχόλησής τους με τη Δημιουργική Γραφή μπορούν να αυξηθούν, όταν είναι σε θέση να γράψουν άμεσα από τη δική τους εμπειρία, αξιοποιώντας τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την καινοτόμο σκέψη τους (Barton et al, 2023). Μια τέτοιου είδους ευελιξία θα μπορούσε να αφορά στην επιλογή του θέματος καθώς και στους τρόπους εργασίας (π.χ. συνεργασία μεταξύ συνομηλίκων, ατομικές δραστηριότητες, ανοικτές συζητήσεις οργανωμένες από τους μαθητές κ.λπ.).

6. Εργασίες Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας

Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικές εργασίες Δημιουργικής Γραφής, που μπορούν να εφαρμοστούν στις σχολικές τάξεις του Δημοτικού σχολείου στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

Ποίηση

- 1. Γραφή Καλλιγραμμάτων.** Τα καλλιγράμματα είναι ποιήματα στα οποία οι λέξεις τοποθετούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργείται ένα σχήμα (σχηματική ποίηση), το οποίο να απεικονίζει το νόημα του ποιήματος. Μια πρώτη μορφή καλλιγράμματος έχουμε τον 3^ο αι.π.Χ. από τον Σιμία



τον Ρόδιο. Ο Γάλλος ποιητής Γκιγιώμ Απολλιναίρ (1880-1918) έγραψε μια ποιητική συλλογή με τίτλο «Καλλιγράμματα». Τα ποιήματα της συλλογής του είχαν το σχήμα του θέματος των στίχων. Με σαφείς επιρροές από τον Απολλιναίρ, ο Γεώργιος Σεφέρης έγραψε σχηματικά ποιήματα, τα ιδεογράμματα. Είναι συνολικά έξι και συντέθηκαν κατά τα πρώτα χρόνια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Οι μαθητές μπορούν να μετατρέψουν ένα γνωστό ποίημα σε καλλιγράμμα, με βάση τον νοηματικό του άξονα και να εξασκηθούν στη σχηματική ποίηση.

- 2. Γραφή Λίμερικ.** Τα λίμερικς είναι σύντομα ποιήματα με χιουμοριστική διάθεση. Αποτελούνται από μία στροφή με 5 στίχους, η οποία διηγείται μία σύντομη, πολλές φορές, ανεκδοτολογική ιστορία. Ομοιοκαταληκτούν μεταξύ τους ο πρώτος, ο δεύτερος και ο πέμπτος στίχος και ο τρίτος με τον τέταρτο (AABBA). Παραθέτουμε ένα λίμερικ του Γεώργιου Σεφέρη:

*Ήτανε μια μικρή από τη Βραζιλία
που φώναζε: «Για πες μου, βράζει, Ηλία,
το σινάπι που 'χα βάλει
προχτές βράδυ στο τσουκάλι
για να κάνει ποδόλουτρο η Κυρία;*

Προτρέπουμε τους μαθητές να γράψουν το δικό τους λίμερικ. Για να τους διευκολύνουμε, μπορούμε να τους δώσουμε ζεύγη λέξεων που ομοιοκαταληκτούν και αξιοποιώντας τα με τη φαντασία τους να συνθέσουν μία δική τους ιστορία με τη μορφή λίμερικ.

- 3. Γραφή Χαϊκού.** Το χαϊκού είναι μια ιαπωνική ποιητική φόρμα, με ανάλαφρο ή αστείο περιεχόμενο. Παραδοσιακά αποτελείται από τρεις ομάδες των 5, 7, 5 συλλαβών, οι οποίες τοποθετούνται σε τρεις στίχους για έμφαση ή σε έναν, χωρισμένο με κενά. Το χαϊκού έχει συνολικά 17 συλλαβές και θεωρείται η πιο σύντομη μορφή ποίησης στον κόσμο. Προτρέπουμε τους μαθητές μας να γράψουν και αυτοί τα δικά τους χαϊκού. Παραθέτουμε δύο παραδείγματα:

Σαν πεταλούδα!

Μες τα φτερά της σβήνει

Η κάθε μέρα.

«Ο Μύθος και ο Ήλιος», Ελένη Μωυσιάδου

Πού να μαζεύεις

τα χίλια κομματάκια

του κάθε ανθρώπου

«Δεκαέξι χαϊκού», Γιώργος Σεφέρης

- 4. Γραφή ποιήματος.** Οι μαθητές γράφουν ένα δικό τους ποίημα με ομοιοκαταληξία ή και σε ελεύθερο στίχο. Μπορούμε να τους προτρέψουμε να γράψουν και συγκεκριμένο είδος ποιήματος π.χ. δημοτικό τραγούδι -σύμφωνα με την τυπολογία και τα μοτίβα του είδους- και με βάση μια συγκεκριμένη θεματική (λ.χ. την αγάπη, τη φιλία κ.λπ.).
- 5. Μετασχηματισμός ποιήματος σε πεζό.** Οι μαθητές μετασχηματίζουν το ποίημα σε πεζό, αντικαθιστούν λέξεις του ποιήματος με άλλες συγγενείς σημασιολογικά κατά το πρότυπο της τεχνικής Frame poetry.
- 6. Μουσική επένδυση ποιημάτων.** Οι μαθητές επιλέγουν μουσικά θέματα ή τραγούδια που κατά τη δική τους γνώμη αρμόζουν ως μουσική επένδυση σε ποιήματα που τους δίνονται. Μπορούν να ανατρέξουν στο διαδίκτυο, να βρουν τα συγκεκριμένα μουσικά θέματα που έχουν επιλέξει και να τα αξιοποιήσουν ως μουσική υπόκρουση, κατά την απαγγελία των ποιημάτων από τους ίδιους.
- 7. Οπτικοποίηση ποιημάτων.** Οι μαθητές ψάχνουν στο διαδίκτυο εικόνες, τις διαμορφώνουν σε Power Point και οπτικοποιούν ποιήματα που τους έχουν δοθεί και τα παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους. Μπορούν να προσθέσουν στο ppt τη μουσική της επιλογής τους.
- 8. Δημιουργία ποιητικού ανθολογίου.** Οι μαθητές ετοιμάζουν ένα πολυπολιτισμικό ποιητικό ανθολόγιο τάξης με συγκεκριμένη θεματική (π.χ. ένα απάνθισμα ποιημάτων από ολόκληρο τον κόσμο για τη φιλία). Μπορούν, επίσης, να δημιουργήσουν και ανθολόγιο με τα δικά τους ποιήματα πάνω σε συγκεκριμένη θεματική.

Πεζογραφία

- 1. Γραφή πεζού κειμένου.** Οι μαθητές γράφουν το δικό τους πεζό κείμενο, με δοσμένο ή όχι το είδος του κειμένου, τα δομικά του στοιχεία και με καθορισμένο ή όχι το ύφος του κειμένου (χιουμοριστικό-σκωπτικό, σοβαρό- δραματικό κ.λπ.).
- 2. Αλλαγή της ιστορίας του κειμένου.** Οι μαθητές μπορούν να αναδομήσουν την ιστορία ενός λογοτεχνικού κειμένου με πολλούς τρόπους:
 - I. Προσθέτουν νέους ήρωες στην ιστορία.
 - II. Αλλάζουν τον τόπο, όπου διαδραματίζεται.
 - III. Αλλάζουν τον χρόνο κατά τη διάρκεια του οποίου λαμβάνει χώρα.
 - IV. Αλλάζουν την πλοκή της ιστορίας ριζικά και προσθέτουν νέες συγκρουσιακές καταστάσεις.
 - V. Προσθέτουν νέα γεγονότα στην πλοκή της ιστορίας.
 - VI. Εκσυγχρονίζουν την ιστορία, προσθέτοντας στοιχεία και αντικείμενα της σύγχρονης εποχής.
 - VII. Αλλάζουν την εστίαση της ιστορίας.
 - VIII. Αλλάζουν τους ρηματικούς χρόνους.
 - IX. Αλλάζουν τα ρηματικά πρόσωπα.
 - X. Δίνουν αστεία τροπή σε μία σοβαρή ιστορία ή και το ανάποδο.
 - XI. Αφηγούνται την ιστορία ξεκινώντας από τη μέση της πλοκής ή από το τέλος.
 - XII. Εμπλουτίζουν το πεζό κείμενο με μονολόγους, διαλογικές σκηνές, σχόλια, απόδοση των συναισθημάτων των προσώπων της ιστορίας.
- 3. Μετασηματισμός του πεζού κειμένου σε θεατρικό.** Στην άσκηση αυτή οι μαθητές, εκτός από τη διαμόρφωση των αφηγηματικών κομματιών και των διαλογικών, προσθέτουν και σκηνοθετικές οδηγίες.
- 4. Δραματοποίηση του κειμένου στην τάξη.** Οι μαθητές αναπαριστούν θεατρικά ένα συγκεκριμένο κείμενο στην τάξη, το οποίο προηγουμένως οι ίδιοι έχουν μετατρέψει σε θεατρικό.
- 5. Αφήγηση της ίδιας ιστορίας με διαφορετικό κάθε φορά ύφος.** Οι μαθητές αφηγούνται την ίδια ιστορία, με διαφορετικό κάθε φορά ύφος, που ανταποκρίνεται σε διαφορετική επικοινωνιακή περίσταση. Παραδείγματα μπορούμε να δούμε στο βιβλίο του Ρεϊμόν Κενό «Ασκήσεις ύφους», στο οποίο κατάφερε να γράψει 99 επαναλήψεις του ίδιου κειμένου με διαφορετικό κάθε φορά ύφος.
- 6. Αξιοποίηση μίας εικόνας ή μιας φωτογραφίας ως πηγή έμπνευσης για τη γραφή κειμένου.** Δείχνουμε στους μαθητές μας μία εικόνα και τους προτρέπουμε να συνθέσουν τις δικές τους ιστορίες με βάση όσα εικονίζονται σε αυτή.
- 7. Δημιουργία μυθοσαλάτας.** Οι μαθητές «φτιάχνουν» μια μυθοσαλάτα /παραμυθοσαλάτα με ανατρεπτικό χαρακτήρα (αναμειγνύουν ήρωες και καταστάσεις γνωστών παραμυθιών ή μύθων, ανατρέπουν ρόλους – στερεότυπα, αλλάζουν το γνωστό τέλος της ιστορίας κ.λπ.).

- 8. Δημιουργία κειμένου με συνδυασμό λέξεων.** Οι μαθητές πλάθουν μία δική τους ιστορία από συγκεκριμένες λέξεις που τους δίνονται.
- 9. Δημιουργία ανθολογίου λογοτεχνικής πεζογραφίας.** Οι μαθητές ετοιμάζουν ένα πολυπολιτισμικό ανθολόγιο πεζογραφικών λογοτεχνικών κειμένων με συγκεκριμένη θεματολογία. Μπορούν, επίσης, να δημιουργήσουν ανθολόγιο με τα δικά τους κείμενα και πάλι με συγκεκριμένη θεματική.

Εργασίες που αξιοποιούν ΤΠΕ

- 1. Μετασηματισμός πεζού κειμένου σε κωμικογράφημα (κόμικς).** Αυτό μπορεί να γίνει με ευκολία στο εργαστήριο πληροφορικής με τη χρήση προγραμμάτων δημιουργίας κόμικς π.χ.
Pixton: <https://www.pixton.com/welcome>
StoryboardThat: <https://www.storyboardthat.com/>
Makebeliefscomix: <https://makebeliefscomix.com/Comix/>
- 2. Δημιουργία συννεφόλεξου.** Οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν διαδικτυακά εργαλεία κατασκευής συννεφόλεξων και να σχηματίσουν τα δικά τους συννεφόλεξα με τις λέξεις-κλειδιά ενός κειμένου π.χ. με τα εργαλεία:
Wordart: <https://wordart.com/>
Taxego: <http://www.tagxedo.com/app.html>
- 3. Δημιουργία ηλεκτρονικού κολάζ.** Οι μαθητές κατασκευάζουν ποικιλόμορφα κολάζ, αξιοποιώντας στοιχεία από το κείμενό τους. Μπορούν να δημιουργήσουν ηλεκτρονικά κολάζ με διαδικτυακά εργαλεία π.χ. Aspose <https://products.aspose.app/words/el/collage>
- 4. Δημιουργία διαδικτυακού καμβά πολυτροπικού περιεχομένου.** Οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν διαδικτυακό καμβά με συγκεκριμένες εφαρμογές και να συνθέσουν συλλογικά ή και ατομικά τα δικά τους πολυμορφικά κείμενα με αφόρμηση ένα κείμενο.
Linoit : <https://en.linoit.com/>
Gloster edu: <http://edu.glogster.com>
- 5. Δημιουργία διαδραστικής ιστορίας.** Η διαδραστική ιστορία είναι μια ιστορία στην οποία η εξέλιξή της δίνει τη δυνατότητα σε αυτόν που τη διαβάζει να αποφασίσει για το τι θα συμβεί στη συνέχεια. Οι μαθητές μπορούν να φτιάξουν μια ιστορία που θα έχει πολλές επιλογές για τη συνέχισή της, στην οποία ο αναγνώστης θα επιλέγει το πώς θέλει να εξελιχθεί η ιστορία. Το εργαλείο για τη δημιουργία της είναι:
Inklewriter: <https://writer.inklestudios.com>
- 6. Δημιουργία εξασέλιδου παραμυθιού.** Οι μαθητές μπορούν να φτιάξουν το δικό τους παραμύθι σε ένα εξασέλιδο διαδικτυακό βιβλίο με εικόνες. Το εργαλείο δημιουργίας τους είναι: Picture Book Maker: <https://www.culturestreet.org.uk/activities/picturebookmaker/>

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ζαρκάδα, Μ.Α. (2016) *Παιγνιώδεις δραστηριότητες για την προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. ΠΤΔΕ. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής».
- Ζερβού, Α. (2005) Εσωτερική εστίαση και (επαν)αφηγήσεις κλασικών για παιδιά και ενήλικες: διαδραστικά φαινόμενα και ιδεολογικές φορτίσεις. *Σύγκριση* 16. 83-118.
- Ζερβού, Α. (1999) Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός. 15-34.
- Ζερβού, Α. (1996) Ο ανήλικος αναγνώστης και ο ενήλικος συγγραφέας. Τρόποι επαφής και επικοινωνίας. *Γράμματα και Τέχνες*. Γ' Περίοδος, τευχ. 77.
- Καλογήρου, Τ. (2004) «Lector Ludens: η ανάγνωση ως παιχνίδι / παιχνίδια της ανάγνωσης». Πρακτικά Συνεδρίου: *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 128-133.
- Καρακίτσιος Α. (2012) Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.542>
- Καρακίτσιος, Α. (2011) Φιλαναγνωσία... φανατική συνήθεια. Στο Ε. Αρτζανίδου, Δ. Γουλής, Σ. Γρόσδος & Α. Καρακίτσιος (επιμ.), *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωσεις*. Αθήνα: Gutenberg. 19-57.
- Κλωστράκη, Γ. (2014) *Ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής στο Δημοτικό Σχολείο με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)*. Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση. Διδακτορική Διατριβή. ΠΤΔΕ. ΕΚΠΑ.
- Κωτόπουλος, Τ.Η. (2013) Η Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: οι ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου. Άντα Κατσίκη Γκίβαλου & Πολίτης Δημήτρης (επιμ.) *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*. Διάδραση, Αθήνα 2013, 519-525.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012) Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. τχ. 15. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.543>
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2007) *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαδοπούλου, Σ. (1999) Η Γραπτή έκφραση στη διδακτική της γλώσσας. Τι δείχνει η σύγχρονη έρευνα για τις χρήσεις της λογοτεχνίας και μία διδακτική εφαρμογή της θεματικής

- ενότητας «το μυθιστόρημα». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.* 12 (1999) 35-156.
- Παπαντωνάκης, Δ.Γ & Κωτόπουλος, Τ. (2011) Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής. *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων, σελ. 21-36.
- Σουλιώτης, Μ. (1995²). *Αλφαθητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση.
- Σουλιώτη, Δ. (2013) Δημιουργική Γραφή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: η διδακτική αξιοποίηση ενός ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στο Δημοτικό Σχολείο. Κωτόπουλος Η.Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ. (επιμ.). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, Αθήνα. Φλώρινα.
- Σουλιώτης, Μ. (2012α) *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Σπαντιδάκης, Γ. & Βασαρμίδου, Δ. (2015) *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Γ. & Βασαρμίδου, Δ. (2013) Διδακτικά μοντέλα κατανόησης Στο Σπαντιδάκης Γιάννης & Μιχαηλίδη Ελένη (2013) *Προβληματισμοί & προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας* (Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα). Αθήνα: Πεδίο.
- Συμεωνάκη, Α. (2013) *Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ξενόγλωσση

- Barton, G., Khosronejad, M., Ryan, M., Kervin, L. & Myhill, D. (2023) Teaching creative writing in primary schools: a systematic review of the literature through the lens of reflexivity. *The Australian Educational Researcher*. Springer. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00641-9>
- Broekkamp, H., Janssen, T. & Van Den Bergh, H. (2009) Is there a relationship between literature reading and creative writing? *Fourth Quarter*. 43(4), 281-297.
- Bolton, G. (1999) *The Therapeutic Potential of Creative Writing. Writing Myself*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Coles, J. (2017). Planting poetry: Sowing seeds of creativity in a year 5 class changing english. *Studies in Culture and Education*, 24(4), 386–398.
- Dawson, P. (2005) *Creative Writing and the New Humanities*. London: Routledge.
- DeFauw, D. L. (2018). One school's yearlong collaboration with a children's book author. *Reading Teacher*, 72(30), 355-367.
- Dobson, T. & Stephenson, L. (2020) Challenging boundaries to cross: Primary teachers exploring drama pedagogy for creative writing with theatre educators in the landscape of performativity. *Professional Development in Education*, 46(2), 245-255.

- Edwards-Groves, C. (2011) The multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. *Language and Education*, 25(1), 49-64.
- Everett, N. (2005) Creative writing and English. *The Cambridge Quarterly*, 34(3), 31-242.
- Guilford, J. P. (1968) *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego, California: Robert R. Knapp.
- Healey, B. (2019) How children experience creative writing in the classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(3), 184-194.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, B. K. & Enciso, P. (2017) The big glamorous monster (or Lady Gaga's adventures at sea): Improving student writing through dramatic approaches in schools. *Journal of Literacy Research*, 49(2), 157-180.
- Maxwell, C. (2010) Teaching nineteenth-century aesthetic prose: A writing-intensive course. *Arts and Humanities in Higher Education* 9, 191-204.
- Mendelowitz, B. (2014). Permission to fly: Creating classroom environments of imaginative (im)possibilities. *English in Education*, 48(2), 164-183.
- Myers, G.D. (1993) The Rise of Creative Writing. *Journal of the History of Ideas*, 54(2), 277-297.
- Neira Dev, N., Marwah, A. & Pal, S. (2009) *Creative Writing. A Beginner's Manual*. New Delhi: Pearson/Longman.
- Oster, J. (1989) Seeing with different eyes: Another view of literature in the ESL class. *TESOL Quarterly*, 23(1), 85-103.
- Ryan, M. (2014) Writers as performers: Developing reflexive and creative writing identities. *English Teaching: Practice & Critique*, 13(3), 130-148.
- Ramet, A. (2004) *Creative Writing*. Oxford: How To Books Ltd.
- Steele, J. (2016) Becoming creative practitioners: Elementary teachers tackle artful approaches to writing instruction. *Teaching Education*, 27(1), 1037829. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1037829>
- Tok, S. & Kandemir, A. (2015) Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174, 1635-1642.
- Wood, M. (2005) *Literature and the Taste of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

ΑΝΤΙΣΤΡΕΦΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΑΔΡΟΜΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΑΙΝΙΑΣ ΜΙΚΡΟΥ ΜΗΚΟΥΣ ΣΤΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

REVERSING THE ROUTE: FROM WATCHING A SHORT FILM TO THE LITERARY TEXT

Δημήτρης Κοτρώνης
Υπ. Διδάκτορας
Πανεπιστήμιο Κρήτης
dkotronis@gmail.com

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@uoc.gr

Περίληψη

Οι περισσότερες γνωστές στα παιδιά λογοτεχνικές αφηγήσεις έχουν πλέον οπτικοποιηθεί και αποδοθεί ως πολυτροπικά κείμενα, με αποτέλεσμα να κυριαρχεί η παρακολούθηση και να υποχωρεί η ανάγνωση. Πρόκειται όμως για διαφορετικές διαδικασίες με διαφορετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτούνται για την κατανόηση και παραγωγή αφηγηματικών κειμένων. Οι οπτικοποιημένες αφηγήσεις μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση και παραγωγή αφηγηματικών κειμένων, αλλά είναι αποτελεσματικές όταν αντιμετωπισθούν ως πολυτροπικά κείμενα: η παρακολούθηση δεν παραμένει παθητική διαδικασία και μετατρέπεται σε διαδικασία μάθησης, καθώς εμπλουτίζεται με δραστηριότητες συμπληρωματικές στο βίντεο (φύλλα εργασίας) ή μέσα στο βίντεο (διαδραστικό βίντεο). Με αυτό τον τρόπο, η οπτικοποιημένη αφήγηση μετατρέπεται σε κειμενική αφήγηση και συγκρίνεται με το λογοτεχνικό κείμενο. Άρα η εναλλακτική οδός για να καταλήξουν τα παιδιά στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να είναι η αντίστροφη: από την παρακολούθηση animation στο λογοτεχνικό κείμενο που υπαγόρευσε την πολυτροπική αφήγηση.

Λέξεις κλειδιά

Οπτικοποίηση, animation, διαδραστικό βίντεο, λογοτεχνικό κείμενο.

Abstract

The majority of well-known literary narratives for children have now been visualized and transformed into multimedia texts, resulting in a dominance of watching over reading. However, these are distinct processes with different outcomes in the development of skills required for understanding and producing narrative texts. Visualized narratives can contribute

to the comprehension and production of narrative texts, but they are effective when approached as multimedia texts: viewing does not remain a passive process and is transformed into a learning process as it is enriched with complementary activities outside the video (worksheets) or within the video (interactive video). In this way, visual storytelling is transformed into textual narration and can be compared with the literary text. Therefore, the alternative path for children to engage with literature texts may be the reverse: from watching animations to the literature text that dictated the multimedia narrative.

Key words

Visualization, animation, interactive video, literature text.

0. Εισαγωγή

*Έμπλεοι τεχνητής νοημοσύνης,
υπνωτισμένοι και σ' ευθεία γραμμή,
να προχωρούν με βήμα λιτανείας,
εικόνων και παραγγελμάτων καταναλωτές,
(Αλεξάνδρα Ζερβού, Οι μοιραίοι της επικαιρότητας)*

Παλαιότερα όταν ρωτούσαμε τους μικρούς μαθητές αν ξέρουν μια γνωστή λογοτεχνική αφήγηση. π.χ. το *Ο γύρος του κόσμου σε ογδόντα ημέρες*, η απάντηση που περιμέναμε ήταν “ναι, το έχω διαβάσει”. Πλέον η συνηθέστερη απάντηση είναι “ναι, το έχω δει”. Η διάδοση του διαδικτύου και των αποθετήριων βίντεο (youtube) και η πρόσφατη διείσδυση του streaming που προσφέρουν οι πλατφόρμες ψυχαγωγίας σε χαμηλές τιμές σε συνδυασμό με την “παραδοσιακή” τηλεόραση, καθιστά εύκολα προσβάσιμη, άμεση και οικονομική την παρακολούθηση για κάθε παιδί και γονέα και μειώνει τα κίνητρα και την επιθυμία για την ανάγνωση μεγάλων έντυπων κειμένων.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει τη σχέση του αφηγηματικού κειμένου και της πολυτροπικής μορφής της -οπτικοποιημένης- αφήγησης που προσφέρεται για παρακολούθηση και να προτείνει έναν τρόπο προσέγγισης του λογοτεχνικού αφηγηματικού κειμένου, ο οποίος δεν θα επιδιώκει να επιβάλλει την ανάγνωση ως ανταγωνιστική στην παρακολούθηση διαδικασία, αλλά να την παρουσιάσει ως συμπληρωματική και φυσική συνέχεια της τελευταίας.

Η μέθοδος αυτή αρθρώνεται σε δύο φάσεις: α. Από την παρακολούθηση πολυτροπικής αφήγησης στο αφηγηματικό κείμενο και β. Από την παρακολούθηση της πολυτροπικής απόδοσης λογοτεχνικής αφήγησης στο λογοτεχνικό κείμενο. Επιλέξαμε και για τις δύο φάσεις συγκεκριμένες σιωπηλές ταινίες μικρού μήκους με κινούμενα σχέδια (animation) οι οποίες θεματικά και υφολογικά έχουν κοινά χαρακτηριστικά.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο, το θεωρητικό πλαίσιο, παρουσιάζονται οι προβληματισμοί για τη διαφαινόμενη κυριαρχία της εικόνας και τον οπτικό γραμματισμό που απαιτείται αλλά και οι έρευνες που γίνονται για την ανάπτυξη μεθόδων οι οποίες καλλιεργούν κλασικούς γραμματισμούς, όπως την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων, μέσα από πολυτροπικά κείμενα. Στο δεύτερο, επιχειρείται η ανάγνωση μίας πολυτροπικής αφήγησης με την τεχνική του διαδραστικού βίντεο και η δημιουργία κειμενικής αφήγησης και στο τρίτο η ανάγνωση λογοτεχνικού αφηγηματικού κειμένου ως φυσική εξέλιξη της παρακολούθησης και ανάγνωσης της πολυτροπικής του απόδοσης.

Τέλος, η εργασία αυτή διαλέγεται όχι μόνο με το επιστημονικό έργο της Αλεξάνδρας Ζερβού, η οποία έχει ασχοληθεί με την εικόνα στην παιδική λογοτεχνία, αλλά και με το λογοτεχνικό της. Οι στίχοι από ένα δικό της ποίημα με το οποίο αρχίζει η εισαγωγή υποδεικνύουν και το βαθύτερο ερώτημα της εργασίας: είναι η παρακολούθηση εικόνων μία παθητική διαδικασία ή μπορεί να μεταβληθεί με την κατάλληλη μέθοδο και προσέγγιση σε δυναμική και δημιουργική ανάγνωση;

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Ανάγνωση ή παρακολούθηση;

Η ανάγνωση ενός βιβλίου μοιάζει με το περπάτημα, ενώ η παρακολούθηση μίας τηλεοπτικής σειράς με διαδρομή με αυτοκίνητο: και με τα δύο φτάνεις στον προορισμό σου, αλλά με το περπάτημα κάνεις καλό στην υγεία σου και αποκτάς φυσική κατάσταση. Έτσι και η ανάγνωση κειμενικής αφήγησης γυμνάζει τον νου (Milstein and Henik, 2023).

Όταν παρακολουθούμε μία αφήγηση σε ένα πολυτροπικό κείμενο, προσλαμβάνουμε την εικόνα, τον ήχο και το κείμενο. Όταν διαβάζουμε το ίδιο κείμενο, η εικόνα και ο ήχος αναπαριστώνται νοητικά από την φαντασία μας. Επομένως, η θεμελιώδης διαφορά ανάμεσα στην παρακολούθηση και στην ανάγνωση μίας αφήγησης είναι η διαφορά ανάμεσα στην άμεση πρόσληψη και στη χρήση της φαντασίας που συμπληρώνει ό,τι απαιτείται για τη νοητική της αναπαράσταση. Με την πρώτη ματιά, επομένως, η παρακολούθηση υπερτερεί της ανάγνωσης επειδή η φαντασία εξ ορισμού εξαρτάται από τις προηγούμενες άμεσες νοητικές αναπαραστάσεις του κάθε ατόμου, από την εμπειρία του δηλαδή. Αλλά και η παρακολούθηση υπόκειται σε περιορισμούς. Για παράδειγμα, όταν η Χιονάτη τρώει το δηλητηριασμένο μήλο, το βλέπουμε μεν όμως δεν προσλαμβάνουμε την οσμή και τη γεύση. Όπως και στην κειμενική αφήγηση, οι δύο αυτές αισθητηριακές προσλήψεις θα πρέπει να αναπαρασταθούν νοητικά. Ωστόσο δεν είναι ακόμα σαφές ποιο είδος αφήγησης, πολυτροπική ή κειμενική, προκαλεί εντονότερες αισθητηριακές εμπειρίες. Υπάρχουν όμως ερευνητικά ευρήματα που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά που κυρίως παρακολουθούν αφηγήσεις εμφανίζουν μειωμένη ικανότητα νοητικών αναπαραστάσεων, εμπειριών που υποδηλώνονται, διεργασία η οποία είναι απαραίτητη για την πρόσληψη και κατανόηση της αφήγησης. Η έντονη παρουσία εικόνας και ήχου στην πολυτροπική αφήγηση αφήνει μικρά περιθώρια

στη φαντασία και την κινητοποιεί λιγότερο. Επιπλέον, η ανάγνωση αφηγήσεων δεν είναι μία γραμμική διαδικασία όπως η παρακολούθηση, καθώς επιτρέπει την εστίαση σε σημεία που επιλέγει ο αναγνώστης προσφέροντάς του τη δυνατότητα να επιστρέψει και να τα ξαναδιαβάσει, ενώ ταυτόχρονα εστιάζει την προσοχή του σε μεγαλύτερο βαθμό από την παρακολούθηση. (Milstein and Henik, 2023).

Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο θεατής πολυτροπικού κειμένου στην τηλεόραση ή στον κινηματογράφο όντως δεν έχει τον έλεγχο της ροής της αφήγησης, δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με το streaming, το οποίο αποτελεί πλέον τον κυρίαρχο τρόπο παρακολούθησης στις νεότερες ηλικίες. Ο έλεγχος της ροής της πολυτροπικής αφήγησης, η δυνατότητα δηλαδή του θεατή να επιστρέψει στο σημείο που κρίνει απαραίτητο για την κατανόησή της ή που απλώς έχασε, όταν αποσπάστηκε η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα, προστίθεται στη σκοπούμενη παρακολούθηση: επιλέγω το βίντεο που θα δω, επειδή με ενδιαφέρει και το παρακολουθώ σε τόπο και χρόνο που με εξυπηρετεί, ακούγοντάς το μάλιστα με ακουστικά, τα οποία με απομονώνουν από το περιβάλλον και τα ερεθίσματα που τυχόν θα αποσπούσαν την προσοχή μου. Οι νέες συνθήκες πρόσληψης πολυτροπικής αφήγησης που επικράτησαν τα τελευταία χρόνια στις νεότερες ηλικίες επιβάλλουν επαναξιολόγηση των αρχικών ερευνών, οι οποίες στηρίχτηκαν κυρίως στην παρακολούθηση τηλεοπτικών σειρών και ταινιών.

1.2. Η ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία

Η χρήση πολυτροπικών κειμένων και ψηφιακών αφηγήσεων στη διδασκαλία επιφέρει βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των δεξιοτήτων των μαθητών, αυξάνει τα κίνητρα και την προθυμία τους να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Williams and Beam, 2018).

Οι Sablic et al (2020), ανασκοπώντας μελέτες για την αποτελεσματικότητα του βίντεο στη διδασκαλία για δώδεκα χρόνια, παρατηρούν ότι η χρήση του βίντεο στην εκπαίδευση αξιήθηκε κατακόρυφα με τις κινητές συσκευές και τις γρήγορες συνδέσεις και ότι γενικά τα μαθησιακά περιβάλλοντα που περιλαμβάνουν βίντεο αποδεικνύονται περισσότερο αποτελεσματικά από τα παραδοσιακά. Επισημαίνουν, επίσης, ότι η έξυπνη χρήση του βίντεο είναι αυτή που μεγιστοποιεί τα αποτελέσματα, δηλαδή το διαδραστικό βίντεο που εμπεριέχει ερωτήσεις, κουίζ κ.λπ.

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας των διαδραστικών βίντεο δημιούργησε νέες συνθήκες στη διδασκαλία, κυρίως στο χώρο της STEM εκπαίδευσης, καθώς εκεί εντοπίζονται οι περισσότερες έρευνες. Ενδεικτικά, οι Surya Pulukuri and Binjamin Abrams (2021) εντόπισαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και μεταγνωστικές δεξιότητες σε μαθητές ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ που διδάχτηκαν οργανική χημεία με τη βοήθεια βίντεο, στα οποία ενσωματώθηκαν ερωτήσεις και κουίζ. Ανάλογη έρευνα στην περιβαλλοντική μελέτη σε μαθητές 5ης τάξης δημοτικού στην Τουρκία έδειξε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα με τη χρήση διαδραστικού βίντεο (Hanif, 2020). Στην Ταϊβάν μάλιστα οι Fu-Hui Hsu

et al. (2022) διαπίστωσαν ότι η μαιευτική μέθοδος που διδάσκεται στους μαθητές μέσω ενός συστήματος μάθησης που στηρίζεται στο βίντεο αυξάνει τις κριτικές δεξιότητες σε μαθητές 4ης δημοτικού.

1.3. Ψηφιακή αφήγηση και αφηγηματικό κείμενο

Η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο παγκοσμίως και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, ειδικά για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, και στα θετικά της σημεία καταγράφονται η ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. (Wu and Chen, 2020).

Στην κατασκευή ψηφιακής αφήγησης ασκούνται οι δεξιότητες της γραφής, ειδικότερα της δημιουργικής γραφής αφού απαιτείται η κατασκευή σεναρίου. Έρευνα σε μαθητές 4ης τάξης στην Τουρκία έδειξε ότι η εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης βελτιώνει τις δεξιότητές τους στην παραγωγή γραπτού λόγου και μεταβάλλει θετικά τις απόψεις τους για τον γραπτό λόγο και το μάθημα της Γλώσσας (Pinar et al. 2019).

Ανάλογες έρευνες στην Ινδονησία σε μαθητές Γυμνασίου έδειξαν ότι βελτιώθηκαν οι δεξιότητές τους παραγωγής αφηγηματικού κειμένου, όταν στη διδασκαλία προστέθηκε μικρού μήκους ταινία κινουμένων σχεδίων την οποία προσέγγισαν ως πολυτροπικό κείμενο, τη συζήτησαν και στη συνέχεια τους ζητήθηκε να παραγάγουν αφηγηματικό κείμενο σχετικό με αυτή. (Tamsah, S. S. & Ybnu, M. 2022).

Στην Ελλάδα, η Καψάλη (2023) διαπίστωσε ερευνητικά ότι η διδασκαλία του οπτικού γραμματισμού και η παραγωγή ψηφιακής αφήγησης βελτίωσε τα αφηγηματικά κείμενα μαθητών της Δ' δημοτικού. Η Καρανάσιου (2021) συνοψίζει τα αποτελέσματα των ερευνών για την επίδραση σταθερών ή κινούμενων εικόνων στη δημιουργική γραφή των μαθητών: οι μαθητές αλλάζουν στάση και αντιμετωπίζουν θετικά τον γραπτό λόγο και τα κείμενά τους αποκτούν πρωτοτυπία και φαντασία. Η ίδια χρησιμοποίησε κινούμενα σχέδια της σειράς *Ο Μικρός Νικόλας* και το αντίστοιχο απόσπασμα από το σχετικό βιβλίο σε διδακτική παρέμβαση σε μαθητές Ε' Δημοτικού και βρήκε ότι το διαφορετικό μέσο επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο την πρόσληψη: οι μαθητές που ήρθαν σε επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο εμβαθύνουν καλύτερα στα συναισθήματα των ηρώων, ενώ οι μαθητές που παρακολούθησαν εμφανίζουν καλύτερες αποδόσεις στην πλοκή της αφήγησης- π.χ. την αναπλάθουν ή την συμπληρώνουν.

1.4. Animation και παραγωγή αφηγηματικού κειμένου

Ο όρος *animation* έχει πλέον αντικαταστήσει τον όρο *κινούμενα σχέδια* για το είδος της ταινίας που αποτελείται από πολλαπλές φωτογραφικές απεικονίσεις ελαφρά διαφοροποιημένων εικόνων, ώστε να δίνουν την ψευδαίσθηση της κίνησης. Οι εικόνες αυτές δεν δημιουργούνται μόνο με σχέδια αλλά και με κούκλες, πηλό, ψηφιακά μέσα κ.ά. Αγαπητό στα παιδιά, η δημιουργία σε απλή μορφή έγινε προσιτή με τα web 2 εργαλεία και χρησιμοποιείται στη διδακτική πρακτική καθώς καλλιεργεί τις 3Cs Skills: Critical Thinking, Cultural

Learning and Creativity- τις δεξιότητες του κριτικού γραμματισμού, την αισθητική παιδεία και τη δημιουργικότητα (Ρούσου, 2023).

Στο ερώτημα αν η παρακολούθηση από μαθητές βίντεο animation μπορεί να βελτιώσει τις ικανότητές τους στην παραγωγή αφηγηματικού κειμένου, η απάντηση, με βάση τις έρευνες, είναι θετική. Μαθητές γυμνασίου βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων μετά την παρακολούθηση μικρού μήκους ταινίας animation, ίσως επειδή ενδιαφέρθηκαν και ενεπλάκησαν εντονότερα στο μάθημα, βελτιώνοντας ακόμα και το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησαν (Trisnani, July, et al. 2021). Σε άλλη περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν βουβές ταινίες animation για να εμπλέξουν μαθητές γυμνασίου στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων (Nuri Ananda Putri, Ferra Dian Andanty, 2023)

Οι ταινίες μικρού μήκους είναι ιδανικές για διδακτική αξιοποίηση στην τάξη, επειδή έχουν σύντομη διάρκεια, πυκνή πλοκή και δράση, πρωτοτυπία και απλότητα, ώστε να δείχνουν περισσότερο οικείες (Σύρμου, 2022). Για τη διδακτική τους αξιοποίηση είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να προετοιμάσει εισαγωγικές δραστηριότητες, δραστηριότητες αποκωδικοποίησης των εκφραστικών μέσων της ταινίας και, τέλος, δραστηριότητες επεξεργασίας της ταινίας μετά το τέλος της προβολής (Σύρμου, 2022). Μία από τις δραστηριότητες στην τελευταία φάση είναι η παραγωγή γραπτών κειμένων.

Η ταινία στην εκπαίδευση είτε αντιμετωπίζεται ως πολιτιστικό αγαθό και προσεγγίζεται στο πλαίσιο του οπτικοακουστικού γραμματισμού είτε εντάσσεται στη γενικότερη στοχοθεσία και εκπαιδευτική πράξη και χρησιμοποιείται για παραγωγή γνώσης, κατασκευή νοήματος, κριτικό γραμματισμό κ.ά. Τα τελευταία χρόνια η τεχνολογία επιτρέπει την εύκολη πρόσβαση σε ταινίες αλλά και την κατασκευή ταινιών από μαθητές, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία. Για την αξιοποίηση της ταινίας ο μαθητής θα πρέπει να είναι ψηφιακά εγγράμματος-να χειρίζεται, δηλαδή την τεχνολογία, να μπορεί να αποκωδικοποιεί και να δημιουργεί οπτικοακουστικό υλικό και να διαθέτει αισθητική αγωγή (Σοφός & Γιασιράνης, 2022).

Η ταινία μυθοπλασίας μάλιστα απαιτεί ένα σενάριο, ένα κείμενο με βάση το οποίο θα δρουν οι ήρωες, θα εξελίσσεται η πλοκή της ιστορίας κ.λπ. Το σενάριο είναι ένα κείμενο, συνήθως αφηγηματικό, του οποίου η κατασκευή προϋποθέτει βασικές πληροφορίες, δηλαδή τα δομικά του στοιχεία. Η δημιουργία σεναρίου είναι παρόμοια με τη δημιουργία αφηγηματικού κειμένου. Το σενάριο όμως μπορεί να οπτικοποιείται στη συνέχεια με εικόνες ανά σκηνή και τις βασικές πληροφορίες (storyboard) και στο τέλος να υλοποιείται σε ταινία. Με την παρακολούθηση της ταινίας ο θεατής ανακατασκευάζει το σενάριο μέσα από την ανάλυση που κάνει αρχικά με την περιγραφή της, ύστερα με την κατασκευή νοήματος και τέλος με την κριτική του στάση (Σοφός & Γιασιράνης, 2022).

1.5. Ψηφιακή αφήγηση και λογοτεχνία

Η χρήση της εικόνας στα βιβλία, και ειδικά στα παιδικά βιβλία, λειτουργεί πολλές φορές διαδραστικά με το κείμενο: το κείμενο εικονοποιείται και η εικόνα αφηγείται. Προστίθεται επιπλέον η κινηματογραφική χρήση της εικόνας, όπου η εστίαση αλλάζει ανάλογα με τις προτεραιότητες της αφήγησης (Ζερβού, 2021). Η εικόνα είναι φορέας αφήγησης και αν δημιουργείται από την εικονοποίηση του κειμένου μπορεί να λειτουργήσει και αντίστροφα: να αποδώσει κειμενικά την αφήγηση που αποδίδει οπτικά.

Η οπτικοποίηση της λογοτεχνικής αφήγησης κυριαρχεί στα βιβλία χωρίς λόγια, βιβλία τα οποία αποτελούνται αποκλειστικά σχεδόν από εικόνες και έχουν τη δυνατότητα να αποδίδουν πολύπλοκες αφηγήσεις σε πολλαπλά επίπεδα (Παπαηλία & Οικονομίδου, 2023 και Παπαηλία 2023). Μια ιδιαίτερη κατηγορία τους είναι τα ψευδο-χωρίς λόγια ή κατ' όνομα βιβλία χωρίς λόγια (false wordless), όπου ναι μεν απουσιάζει ο γραπτός λόγος, αλλά η αφήγηση είναι εκ των προτέρων γνωστή και εύκολα αναγνωρίσιμη, ώστε είναι εύκολο να δημιουργηθεί. Πρόκειται για τη μετατροπή γνωστών λογοτεχνικών αφηγήσεων σε εικονοβιβλία με τρόπο μάλιστα δυναμικό, όπου ενδέχεται να υπάρχουν ανατροπές ή διασκευές στην κλασική αφήγηση (Γιαννικοπούλου, 2021). Η δημιουργία αφηγηματικού κειμένου από εικονοβιβλία είναι μία ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για τους μαθητές (Καραβία, 2021) και βελτιώνει τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής αφηγήσεων (Giorgis & Johnson 2022).

Η Παπασωτηρίου (2019) χρησιμοποίησε μέρος του *Ερωτόκριτου* για τη δημιουργία graphic novel από μαθητές Λυκείου, οι οποίοι κατανόησαν καλύτερα το κείμενο και ενεπλάκησαν περισσότερο ενεργά στη διδασκαλία. Άλλωστε, μαθητές, γονείς και δάσκαλοι κρίνουν θετικά τη χρήση ψηφιακών αφηγήσεων στο μάθημα της λογοτεχνίας (Λαμπροπούλου, 2022).

Αντίστροφα, η κινητοποίηση των μαθητών-Λυκείου-στη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων με βάση λογοτεχνικά κείμενα βελτίωσε την κατανόηση των κειμένων, τη δημιουργικότητά τους και προκάλεσε ενδιαφέρον για τα ίδια τα κείμενα (Γκουτζιουκώστα, 2020). Η ψηφιακή αφήγηση ενίσχυσε τη φιλαναγνωσία μαθητών Γυμνασίου (Παπαδιαμαντοπούλου, 2023). Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων μέσα από την κατασκευή ψηφιακών αφηγήσεων είναι δυνατή και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με τη μέθοδο της αντεστραμμένης τάξης (Σκαμπαρδώνη, 2021).

1.6. Κινηματογράφος, λογοτεχνία και αφηγηματικά κείμενα στην εκπαίδευση

Η κινηματογραφική εικόνα απεικονίζει, δεν περιγράφει. Το λογοτεχνικό κείμενο έχει τη δυνατότητα να αφηγηθεί και να αφήσει στη φαντασία του αναγνώστη να συμπληρώσει ό,τι δεν μπορεί να αποδώσει. Μολονότι πρόκειται για διαφορετικά είδη αφήγησης που προϋποθέτουν διαφορετικούς γραμματισμούς, λογοτεχνικά έργα έχουν αποδοθεί και αποδίδονται συχνά στον κινηματογράφο και η παρακολούθηση μιας κινηματογραφικής απόδοσης ενός

μυθιστορήματος μπορεί να οδηγήσει στην ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου (Παππά, 2020) ή στην καλύτερη κατανόησή του (Perumal, 2014). Η συνηθέστερη ίσως διδακτική αξιοποίηση είναι η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου, η παρακολούθηση της σύντομης κινηματογραφικής του απόδοσης και η συγκριτική τους προσέγγιση (Αγγέλη, 2013).

Ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνει ο Γρόσδος (2013) είναι η εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών ταινίας και κειμένου, σημεία του κειμένου που θα προτιμούσαν τα παιδιά σε σχέση με την κινηματογραφική τους απόδοση και το αντίστροφο κ.ά. Ο ίδιος στην διδακτική του παρέμβαση πέρασε από το αφηγηματικό κείμενο στην εικόνα και στη δημιουργική γραφή για να καταλήξει στην προβολή κινηματογραφικής απόδοσης λογοτεχνικού έργου ως ερέθισμα για δημιουργική γραφή και επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο. Τα αποτελέσματα ήταν κινητοποίηση των μαθητών, θετικότερη στάση απέναντι στον γραπτό λόγο και βελτίωση των κειμένων τους, ιδιαίτερα στους τομείς της φαντασίας και πρωτοτυπίας. Τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια με τη χρήση εικόνων, εικονογραφημένων βιβλίων και κινηματογραφικής ταινίας, γεγονός που μάλλον μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η χρήση εικόνας, κινούμενης ή μη, σε συνδυασμό με κείμενο ή όχι, λειτουργεί ως εφελθτήριο για την παραγωγή ικανοποιητικών κειμενικών αφηγήσεων. Αν και αυτό από μόνο του δεν είναι αρκετό: ο Γρόσδος (2013) εντόπισε την ασθενέστερη βελτίωση στον τομέα της οργάνωσης των γραπτών κειμένων.

Η Σειρηνάκη (2022) σχεδίασε μια παρόμοια παρέμβαση, εξετάζοντας συγκριτικά την κινηματογραφική ταινία και το παιδικό βιβλίο το οποίο απέδωσε, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές και αντιμετωπίζοντας κριτικά τόσο την ταινία όσο και το λογοτεχνικό κείμενο. Οι δημιουργικές δραστηριότητες που προτείνει δεν περιορίζονται στο αφηγηματικό κείμενο, αλλά και στην δημιουργία μικρού μήκους ταινίας από τη δυναμική ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου, στο οποίο οδηγήθηκαν τα παιδιά από την παρακολούθηση μιας μεγάλου μήκους ταινίας.

Η κινηματογραφική ταινία είναι επομένως ερέθισμα για την παραγωγή λόγου και συνδιαλλαγής με το λογοτεχνικό κείμενο. Η προσέγγιση εξαρτάται από τον στόχο: αν επιδιώκουμε τον οπτικό γραμματισμό, επιλέγουμε τη μετάβαση από το κείμενο στην οπτικοποίησή του. Αν ο στόχος μας είναι η κειμενική αφήγηση ή το λογοτεχνικό έργο, ακολουθούμε την αντίστροφη πορεία: από την κινηματογραφική ταινία στην αφήγηση ή/και στο λογοτεχνικό κείμενο.

Η μεθοδολογία για να επιτύχουμε το δεύτερο, τη μετάβαση από την ταινία στο κείμενο, αφηγηματικό και λογοτεχνικό, είναι το αντικείμενο της διδακτικής πρότασης που ακολουθεί και αρθρώνεται σε δύο μέρη: από το διαδραστικό βίντεο στην αφήγηση και από την ταινία μικρού μήκους στο λογοτεχνικό κείμενο. Και στις δύο περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν ταινίες κινουμένων σχεδίων (animation) μικρού μήκους.

2. Από το διαδραστικό βίντεο στο αφηγηματικό κείμενο

Ηταινία μικρού μήκους που επιλέξαμε είναι η χριστουγεννιάτικη διαφήμιση βρετανικού Πολυκαταστήματος του 2019. Βρίσκεται ελεύθερη στο Youtube, έχει μικρή διάρκεια (2.30') και οι ήρωές της παραμένουν σιωπηλοί, δείχνοντας τα συναισθήματά τους με τις εκφράσεις του προσώπου τους και τις κινήσεις τους. Υπάρχει βέβαια μουσική, ένα τραγούδι που ακούγεται σε όλη τη σύντομη διάρκειά της. Ο τίτλος της είναι *Excitable Edgar* και ο πρωταγωνιστής είναι ένας μικρός δράκος, ο οποίος συγκατοικεί με ανθρώπους σε ένα μεσαιωνικό χωριό σε έναν απροσδιόριστο χώρο στην Ευρώπη. Η μοναδική του φίλη είναι ένα κοριτσάκι με το όνομα-κατά τους δημιουργούς της ταινίας- Ava. Ο Edgar έχει προβλήματα κοινωνικοποίησης, επειδή κάθε φορά που προσπαθεί ενθουσιασμένος να κάνει ό,τι και οι υπόλοιποι οι φλόγες που βγαίνουν από τα ρουθούνια του προκαλούν καταστροφές. Την ημέρα των Χριστουγέννων η Ava βρίσκει τη λύση και ο Edgar γίνεται δεκτός στο χριστουγεννιάτικο τραπέζι του χωριού.

Για τη διδακτική προσέγγιση της ταινίας ακολουθήθηκε η παρακάτω μέθοδος:

1. Ανάγνωση της ταινίας και ανάδειξη των δομικών της στοιχείων
2. Κειμενική απόδοση της αφήγησής της με βάση τα δομικά της στοιχεία.

Η ταινία δηλαδή αντιμετωπίστηκε διδακτικά ως ένα αφηγηματικό οπτικό κείμενο και η προσέγγισή της μετασχημάτισε τον οπτικό γραμματισμό σε κριτικό και, τέλος, κειμενικό: από την ανάγνωση της εικόνας στην κατανόηση της ταινίας και από εκεί στην γραπτή απόδοση της αφήγησης. Ή, με τεχνικούς όρους, επιχειρείται η μετατροπή ενός πολυτροπικού κειμένου σε απλό γραπτό κείμενο και η προϋπόθεση για να είναι επιτυχημένη είναι η εξαγωγή των δομικών στοιχείων της αφήγησης από το πολυτροπικό και η μεταφορά τους στο γραπτό κείμενο.

Τα δομικά στοιχεία της αφήγησης είναι τα πρόσωπα, ο τόπος και ο χρόνος της αφήγησης, τα γεγονότα και οι αιτιώδεις σχέσεις τους (Βασσαρμίδου, Δ., Σπαντιδάκης, Γ., 2015). Από εκεί μπορούν να αναδειχθούν συναισθήματα, στάσεις και γενικότερες κρίσεις για τα γεγονότα και το ρόλο των πρωταγωνιστών σε αυτά. Η ανάδειξη των δομικών στοιχείων συνιστά ένα πρώτο επίπεδο κατανόησης όπου κυριαρχούν οι βασικές πληροφορίες. Η βαθιά κατανόηση επιχειρείται με την ερμηνεία των γεγονότων, την ψυχολογική κατάσταση και τα κίνητρα με τα οποία δρουν οι πρωταγωνιστές κ.λπ.

Για το πώς θα αναδειχθούν όλα αυτά υπάρχουν δοκιμασμένες μέθοδοι. Θα μπορούσαν με τη βοήθεια ενός οπτικού οργανωτή να συμπληρωθούν σε ένα φύλλο εργασίας από τους μαθητές με άμεση διδασκαλία, ατομική ή ομαδική εργασία των μαθητών, με μικρότερη ή μεγαλύτερη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό. Το μειονέκτημα αυτών των μεθόδων είναι ότι προκειμένου για πολυτροπικό κείμενο, και ιδιαίτερα βίντεο, οι μαθητές θα πρέπει να παρακολουθούν τμηματικά, να διακόπτουν την παρακολούθηση, να σκέπτονται ή να συσκέπτονται, να καταγράφουν και να συνεχίζουν. Αν έχουν στη διάθεσή τους ένα φύλλο εργασίας με γραμμική δομή, οι ερωτήσεις δηλαδή ακολουθούν τη ροή της οπτικής αφήγησης,

η εργασία τους θα είναι ελεγχόμενη ως ένα σημείο. Όταν όμως θα πρέπει να ερμηνεύσουν, να ανακαλύψουν αιτιώδεις σχέσεις ή να περιγράψουν συναισθήματα και ψυχολογικές μεταπτώσεις, θα πρέπει ενδεχομένως να περιηγηθούν στο πολυτροπικό κείμενο.

Η πρότασή μας είναι η χρήση διαδραστικού βίντεο, του βίντεο με την πολυτροπική αφήγηση δηλαδή, η οποία διακόπτεται και εμφανίζονται δραστηριότητες- ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, συμπλήρωσης ή σωστού/λάθους- η πραγμάτωση των οποίων επιτρέπει στον μαθητή σε πρώτη φάση να εντοπίσει τις βασικές πληροφορίες, να αναδείξει τα δομικά στοιχεία της αφήγησης. Σε δεύτερη φάση ο μαθητής καλείται να προχωρήσει στη βαθιά κατανόηση μέσα από δραστηριότητες ανεξάρτητες από το πολυτροπικό κείμενο, το οποίο πλέον ανακαλεί στη μνήμη αναπαράγοντάς το νοητικά. Σε μια τρίτη φάση ζητείται από τον μαθητή να οργανώσει την περιληψη τρόπον τινά της αφήγησης και σε τέταρτη να μετασχηματίσει πλέον την πολυτροπική αφήγηση σε κειμενική.

Εφαρμόζοντας τα παραπάνω, δημιουργήθηκε μία παρουσίαση μαθήματος- αν και αυτός ο όρος δεν αποδίδει με ακρίβεια τον όρο *course presentation*, ο οποίος περιλαμβάνει ένα διδακτικό πακέτο με διαδραστικό μαθησιακό υλικό ψηφιακής μορφής. Χρησιμοποιήθηκε το *e-me content*, δηλαδή το *H5p authoring tool*, όπως είναι εγκατεστημένο στην Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα *e-me*. Ο τίτλος της είναι "Χριστουγεννιάτικη Ιστορία" (https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=645833)

Καταρχάς, οι μαθητές παρακολουθούν το βίντεο με το πολυτροπικό κείμενο. Στη συνέχεια το βίντεο επαναλαμβάνεται σε διαδραστική μορφή όμως. Η αφήγηση διακόπτεται σε πέντε σημεία και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, οι οποίες αναδεικνύουν τα δομικά στοιχεία και επιχειρούν μια πρώτη ερμηνεία των γεγονότων. Ακολουθεί δραστηριότητα με δέκα ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών η οποία ανασυνθέτει την αφήγηση-εδώ ο μαθητής επιχειρεί σε υποστηρικτικό περιβάλλον υψηλής καθοδήγησης τη δημιουργία της κειμενικής αφήγησης. Η επόμενη δραστηριότητα αφορά στα συναισθήματα και τον εντοπισμό του προβλήματος: ο μικρός δράκος δεν ελέγχει τις φλόγες του και προκαλεί ζημιές που κάνει τους άλλους να τον φοβούνται και να τον αποφεύγουν.

Έπεται η δημιουργία κειμενικής αφήγησης με επιλογή λέξεων που συμπληρώνουν κενά. Εδώ ο στόχος είναι η δημιουργία κειμενικής αφήγησης με περιορισμένη υποστήριξη και καθοδήγηση. Παρεμβάλλεται η επιλογή προτάσεων που συστήνουν το επιμύθιο της ιστορίας και τέλος οι μαθητές καλούνται να γράψουν τη δική τους κειμενική αφήγηση. Το κείμενό τους αποθηκεύεται τοπικά στο μέσο στο οποίο γράφουν. Και επειδή το *H5p* είναι κατάλληλο για κάθε είδους ψηφιακή συσκευή, υπολογιστή, τάμπλετ ή κινητό τηλέφωνο, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν όποιο μέσο είναι εύκολα προσίτο σε αυτούς και ο διδάσκων να τους το αναθέσει ως δραστηριότητα στην τάξη, στο εργαστήριο Η/Υ στο σχολείο ή ως εργασία για το σπίτι.

3. Από την ταινία μικρού μήκους στο λογοτεχνικό έργο: Το κοριτσάκι με τα σπίρτα

Η αφήγηση του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν *Το κοριτσάκι με τα σπίρτα* είναι από τις πλέον αναγνωρίσιμες ιστορίες. Το κείμενο μπορεί να το βρει κανείς ελεύθερα στο *Φωτόδεντρο*, (https://photodentro.edu.gr/photodentro/andersen_pidx0049310/) το ψηφιακό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων του Υπουργείου Παιδείας. Στο Youtube υπάρχουν τουλάχιστον επτά μικρά βίντεο μεταγλωττισμένα στα ελληνικά, με ελληνική αφήγηση ή με ελληνικούς υπότιτλους. Εδώ επιλέχθηκε η μικρού μήκους ταινία animation της Disney (<https://www.disneyplus.com/en-de/movies/the-little-matchgirl/wmSKUWJPMahA>), η οποία, εκτός από την αισθητική της αξία, είναι και βωβή, γεγονός που διδακτικά επιτρέπει την καλύτερη αξιοποίησή της. Η διάρκειά της είναι λίγο μεγαλύτερη από οκτώ λεπτά.

Ο σκοπός του σεναρίου είναι η ανασύσταση της κειμενικής αφήγησης και η γνωριμία με το λογοτεχνικό έργο. Οι μαθητές παρακολουθούν την ταινία αρχικά χωρίς καμία παράλληλη δραστηριότητα. Αμέσως μετά θα την παρακολουθήσουν πάλι έχοντας μπροστά τους ένα φύλλο εργασίας με τα δομικά στοιχεία της αφήγησης, τα οποία θα πρέπει να ανακαλύψουν και να σημειώσουν. Αντιμετωπίζουν δηλαδή την ταινία ως αφηγηματικό κείμενο. Για να τους διευκολύνουμε μάλιστα, διακόπτουμε τη ροή της ταινίας σε σημεία που μπορούν να παρακολουθήσουν τα μέρη της αφήγησης και να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας. Ακολουθούμε δηλαδή την τεχνική του διαδραστικού βίντεο.

Με την ολοκλήρωση του φύλλου εργασίας και της παρακολούθησης της ταινίας για δεύτερη φορά προχωρούμε σε κριτική προσέγγιση προφορικά. Δίνουμε στους μαθητές ένα δεύτερο φύλλο εργασίας και τους ζητάμε να σχεδιάσουν έναν οπτικό οργανωτή για την αφήγηση που παρακολούθησαν. Στη συνέχεια, καταγράφουν την αφήγηση και μόλις ολοκληρώσουν τους ζητάμε να τη συγκρίνουν με την αυθεντική αφήγηση, το κείμενο του παραμυθιού από το *Φωτόδεντρο*.

Δίνουμε χρόνο στους μαθητές να αναγνώσουν σιωπηρά το κείμενο και στη συνέχεια το διαβάζουμε μεγαλόφωνα. Τους ζητάμε να συγκρίνουν το κείμενό τους με το κείμενο του παραμυθιού και να επισημάνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές. Τους ζητάμε, επίσης, να σχολιάσουν το τέλος της οπτικοποιημένης αφήγησης και το τέλος του παραμυθιού.

Καθώς εξελίσσεται η συζήτηση για το τέλος, το οποίο αναπόφευκτα θα είναι δυσάρεστο, τους προκαλούμε για ένα εναλλακτικό τέλος, παρουσιάζοντάς τους τους πρώτους στίχους από το ποίημα της Αλεξάνδρας Ζερβού *Το κοριτσάκι με τα σπίρτα*:

**Τόσες φορές
μες στο σκοτάδι
το είχε αφηγηθεί στον εαυτό της
πολύ αλλαγμένο.
Στο τέλος,
δεν πέθαινε το κοριτσάκι.**

***Δεν ήταν ορφανό,
είχε μητέρα.***

Οι στίχοι αυτοί, εισαγωγή σε μία εναλλακτική μορφή της ιστορίας, επιτρέπουν αφηγηματικά ένα διαφορετικό τέλος, π.χ. η μητέρα βρίσκει το κοριτσάκι και γιορτάζουν μία φτωχική αλλά θερμή συναισθηματικά Πρωτοχρονιά.

Στην τελική φάση η προσοχή των μαθητών στρέφεται στον συγγραφέα της αρχικής και αρχετυπικής αφήγησης, τον Χανς Κρίστιαν Άντερσεν. Η γνωριμία με άλλες αφηγήσεις του είναι επιβεβλημένη, εκκινώντας έναν κύκλο ανάγνωσης μεγάλων κειμένων, των παραμυθιών του συγγραφέα.

4. Συμπέρασμα

Ηπορεία από την οπτικοποιημένη αφήγηση στο λογοτεχνικό κείμενο που παρουσιάστηκε Παραπάνω διήλθε από δύο φάσεις:

1. Από την πολυτροπική αφήγηση στο αφηγηματικό κείμενο
2. Από την πολυτροπική αφήγηση στο λογοτεχνικό κείμενο

Και στις δύο φάσεις η πολυτροπική αφήγηση είναι animation και μάλιστα βωβό. Η έλλειψη λόγου συνιστά πρόκληση για τους μαθητές να συμπληρώσουν με την αφήγησή τους την εικόνα.

Και στις δύο φάσεις το αφηγηματικό κείμενο των μαθητών παράγεται με σχεδιασμό που προκύπτει από την κριτική ανάγνωση της ταινίας. Η ανάγνωση αρχικά εντοπίζει τα δομικά στοιχεία της οπτικής αφήγησης και στη συνέχεια αποκωδικοποιεί τη συνοχή, τις αιτιώδεις σχέσεις των γεγονότων, τα κίνητρα της δράσης των προσώπων και τα συναισθήματά τους.

Στην πρώτη φάση η ανάγνωση γίνεται με τη χρήση της αποτελεσματικότερης για τη διδασκαλία μορφής βίντεο, του διαδραστικού βίντεο. Στη δεύτερη επιλέγονται παραδοσιακά φύλλα εργασίας. Την επιλογή καθορίζει όχι μόνο η ελεύθερη πρόσβαση στο βίντεο του animation, ώστε να μπορεί κανείς να το επεξεργαστεί σε διαδραστικό αλλά και η μέθοδος διδασκαλίας: συνεργατική/ατομική εργασία των μαθητών με ΤΠΕ στο εργαστήριο του σχολείου, στην αίθουσα με τάμπλετ ή στο σπίτι τους (αντεστραμμένη τάξη) ή συνεργατική/ατομική εργασία των μαθητών με φύλλα εργασίας στο παραδοσιακό περιβάλλον της τάξης.

Στην πρώτη φάση η παραγωγή της κειμενικής αφήγησης γίνεται χωρίς οργανωμένο σχεδιασμό από τους μαθητές. Η επιλογή είναι εσκεμμένη, ώστε να αναδειχθούν οι αδυναμίες που στη δεύτερη φάση θα επιχειρηθούν να επιλυθούν με τη χρήση φύλλου εργασίας που αναπαράγοντας τα δομικά στοιχεία της πολυτροπικής αφήγησης, του animation, θα λειτουργεί ως γραφικός οργανωτής. Αναμένεται στη δεύτερη φάση η κειμενική αφήγηση των μαθητών να είναι περισσότερο επιτυχημένη σε σύγκριση με την πρώτη, ώστε η διαδικασία αξιολόγησής της να γίνει σε σύγκριση με το λογοτεχνικό κείμενο.

Με αυτό τον τρόπο το λογοτεχνικό κείμενο εισέρχεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος των μαθητών και αντιμετωπίζεται κριτικά συγκρινόμενο με την κειμενική αφήγησή τους και την οπτικοποιημένη του animation. Διανύσαμε τη διαδρομή με το αυτοκίνητο (παρακολούθηση) για να τη δούμε και κατόπιν την περπατήσαμε (ανάγνωση) για να την εξερευνήσουμε καλύτερα.

Βιβλιογραφία

- Αγγέλη, Αθ. (2013) «Τι είναι αυτό;» Κινηματογράφος στη διδασκαλία Λογοτεχνίας. Μια διδακτική πρόταση. *Proceedings, 7th International Conference in Open & Distance Learning -November 2013, Athens, Greece*, DOI: <https://doi.org/10.12681/icodl.564>
- Βασαρμίδου, Δ., Σπαντιδάκης, Γ. (2015) *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2021) Αναδιηγήσεις παραμυθιών σε εικονογραφημένα βιβλία χωρίς λόγια. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2021.703>
- Γκουτζιουκώστα, Ζ. (2020) *Η Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling) ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας*, Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ, Θεσ/νικη. DOI: 10.12681/eadd/48311
- Γρόσδος, Στ. (2013) *Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού*, Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ, DOI 10.12681/eadd/38873
- Ζερβού, Α. Κ. (2021) Διεικονικές και διαφηγηματικές αναπλάσεις της Ιστορίας: Η παιδαγωγική διαμεσολάβηση στο έργο της Σοφίας Ζαραμπούκα, «1821 Επανάσταση». *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2021.791>
- Καραβία, Αι. (2021) *Η Ανάπτυξη Γραπτών Δεξιοτήτων και Κινήτρων για Συγγραφή Νεαρών Μαθητών Μέσω της Χρήσης Εικονοβιβλίων Χωρίς Λόγια*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, <https://apothesis.eap.gr/archive/item/82840>
- Καρανάσιου (2021) *Τα λογοτεχνικά κείμενα και οι κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Θεσ/νικη 2021. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2070?show=full>
- Καψάλη, Ά. (2023) *Ψηφιακή Αφήγηση και Οπτικός Γραμματισμός: Αντισταθμίζοντας Δυσκολίες στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Ηράκλειο.
- Λαμπροπούλου, Β. (2022) *Ψηφιακή Αφήγηση και Εκπαίδευση: Η περίπτωση του παραμυθιού*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΑΠΘ, 2022 DOI: 10.26262/heal.auth.ir.340246

- Παπαδιαμαντοπούλου, Ε. Α. (2023) *Ψηφιακή Αφήγηση και Φιλαναγνωσία*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/174327>
- Παπαηλία, Α. (2023) Τα οπτικά Πολυ-αφηγήματα χωρίς λόγια (Wimmelbooks). *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/1908>
- Παπαηλία, Α. & Οικονομίδου, Σ. (2023) Διεικονικότητα, Παιχνίδια με εικονιστικά διακείμενα στα βιβλία χωρίς λόγια. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2020.692>
- Παπασωτηρίου, Κ. (2019) Γιατί πολυτροπική προσέγγιση στη διδακτική της Λογοτεχνίας;. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2019.680>
- Παππά, Μ. (2020) *Παιδική λογοτεχνία και κινηματογράφος: Πλαίσιο αξιοποίησής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.*, Διπλωματική Εργασία, ΜΠΣ, Παν Ιωαννίνων. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/30658/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%A0%CE%91%CE%A0%CE%A0%CE%91%20%CE%9C%CE%91%CE%93%CE%94%CE%91%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%97%202020.pdf>
- Ρούσου, Ε. (2023) Η τέχνη του Animation στην εκπαιδευτική διαδικασία, *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/5823>
- Σειρηνάκη, Κ. (2022) *Η μεταφορά λογοτεχνικού κειμένου στον κινηματογράφο και η αξιοποίησή της για την προώθηση του γραμματισμού στο Δημοτικό σχολείο*, Διπλ. Εργασία ΜΠΣ, ΑΠΘ 10.26262/heal.auth.ir.339224
- Σκαμπαρδώνη (2021) *Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία της Λογοτεχνίας με αξιοποίηση ψηφιακής αφήγησης: Διερεύνηση καλών πρακτικών*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα, 2021 <https://apothesis.eap.gr/archive/item/73456>
- Σοφός, Α. & Γιασιράνης, Σ. (2022) *Η ταινία και το βίντεο στην εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Άνοιχτες Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-58>
- Σύρμου (2022) Οι ταινίες μικρού μήκους ως βοηθητικό εκπαιδευτικό εργαλείο στην παραγωγή λόγου στο Γυμνάσιο. Παραδείγματα δραστηριοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, *Παιδεία*, 2(3), 2022 DOI: <https://doi.org/10.26220/cul.4336>
- Giorgis C. & Johnson N.J. (2022) "It's a radical decision not to use words": Partnering with wordless picture books to enhance reading and writing, *Middle School Journal*, 53(4), 13-19, DOI: 10.1080/00940771.2022.2095603
- Fu-Hui Hsu, I-Hsiu Lin, Hui-Chin Yeh, Nian-Shing Chen, (2022) Effect of Socratic Reflection Prompts via video-based learning system on elementary school students' critical

- thinking skills, *Computers & Education* Volume, 183.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104497>
- Hanif, M. (2020) The Development and Effectiveness of Motion Graphic Animation Videos to Improve Primary School Students' Sciences Learning Outcomes, *International Journal of Instruction*, 13(3), 247-266. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1270738>
- Milshtein, Dalit & Henik, Avishai (2022) Why Should Reading (Books) be Preferable to Watching (Television)?. In D. Hung., A. Jamaludin. & A. Rahman (Eds.), *Applying the Science of Learning to Education: An insight into the mechanisms that shape learning*. Singapore: Springer. https://www.researchgate.net/profile/Dalit-Milshtein/publication/358128153_Why_Should_Reading_Books_be_Preferable_to_Watching_Television/link/s/61f15f76dafcdb25fd527fb1/Why-Should-Reading-Books-be-Preferable-to-Watching-Television.pdf
- Perumal, R. (2014) Reading Movies, Watching Novels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 353-360. 10.1016/j.sbspro.2014.01.1433
- Pinar, G. & Φzkanal, A. & Gφkhan D. (2019). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 7, 55-65. 10.13189/ujer.2019.070108
- Putri, N.A. & Andanty, F.D. (2023) Silent Animation Movie in Learning Writing Narrative Text: Students' Perceptions, *The 2nd International Conference on Language and Language Teaching*. <https://journal.uniku.ac.id/index.php/ERJEE/article/view/536>
- Sablić, M., Miroslavljević, A., Kugor, A. (2020) Video-Based Learning (VBL) - Past, Present and Future: Video-Based Learning (VBL)—Past, Present and Future: An Overview of the Research Published from 2008 to 2019, *Technology, Knowledge and Learning* 26, 1061-1077. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09455-5>
- Surya, P. & Abrams, B. (2021) Improving Learning Outcomes and Metacognitive Monitoring: Replacing Traditional Textbook Readings with Question-Embedded Videos, *J. Chem. Educ*, 98(7), 2156-2166. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00237>
- Tamsah, S. S. & Ybnu, M. (2022) Improving Students' Ability in Writing Narrative Text by Using Short Animated Film. *Journal of Indonesian Scholars for Social Research*, 2(1), 34–44. Retrieved from <https://ojs.ycit.or.id/index.php/JISSR/article/view/16>
- Trisnani, J. Purwanti O. & Mostafa A. (2021) "The Use of Animated Short Movie in Teaching Writing Narrative Text to Facilitate Students Critical Thinking Skills for Eighth Graders." *Jurnal Education and Development*, 9(1).
- Williams C. & Beam S.(2018) Technology and writing: Review of research, *Computers & Education*, doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.024>
- Wu J. & Chen V. (2020) A systematic review of educational digital storytelling, *Computers & Education*, doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>

**ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΕΣ ΣΥΜΒΟΛΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ:
ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ
ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΣΤΗΝ
ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**METAPHORICAL SYMBOLIC NARRATIVES: A
PSYCHOANALYTIC APPROACH TO FAIRY TALES AND
THE USE OF CHILDREN'S STORIES IN
PSYCHOTHERAPY AND SPECIAL EDUCATION**

Ηλίας Ε. Κουρκούτας
Καθηγητής ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Κρήτης
eliaskourk@uoc.gr

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία αναφέρεται ο πολυδιάστατος ρόλος στην ανάπτυξη της αναπαραστατικής λειτουργίας στην παιδική ηλικία που χαρακτηρίζει τα παραδοσιακά παραμύθια/ιστορίες μέσα από τις οποίες αναδύονται, σύμφωνα με ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις, πρότυπα σχέσεων και προβληματικές που συνδέονται με βασικές ορίζουσες της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια, γίνονται θεωρητικές αναφορές αναφορικά με τα κύρια «μοτίβα» των παραμυθιών, καθώς και τη διαδικασία αφήγησης ως ψυχοκοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο, το οποίο επιτρέπει την επεξεργασία αναπτυξιακών προκλήσεων και ασυνείδητων ενδο-/διαπροσωπικών ζητημάτων που συνδέονται με τη ζωή του παιδιού. Συζητείται, επιπλέον, η χρήση, στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος, αυτής της προσέγγισης, σε συνδυασμό με άλλες βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές/ψυχοθεραπευτικές στρατηγικές, με στόχο την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και ένταξης παιδιών με δυσκολίες/διαταραχές. Ένα καίριο ερώτημα για τους ερευνητές είναι η θέση των παραδοσιακών, καθώς και των σύγχρονων παραμυθιών στην εποχή της κυριαρχίας της εικόνας και των παιγνιδιών που προάγουν μια μονοδιάστατη αντίληψη της ενδοπροσωπικής/κοινωνικής πραγματικότητας, με έμφαση στην έντονη δράση και την αισθητηριακή υπερδιέγερση.

Λέξεις κλειδιά

Παραδοσιακά παραμύθια, Αναπαραστατική λειτουργία, Ψυχοθεραπευτικές στρατηγικές, Ψυχική ανθεκτικότητα.

Abstract

This paper explores the multifaceted impact of traditional fairy tales and stories on children's development from a psychoanalytical perspective. It delves into the symbolic, metaphoric, and representational capacities these tales nurture in children. The study also examines intra- and interpersonal, as well as family dynamics, associated with key factors influencing children's psychosocial development, drawing from the content of fairy tales. Additionally, the paper discusses the storytelling process as a psychosocial and cultural phenomenon. It emphasizes how this process aids in the handling of developmental challenges and unconscious intra-/interpersonal/family issues that are pertinent to a child's life. The discussion extends to contemporary times; incorporating data that illustrates how integrating traditional fairy tales into educational contexts, alongside other experiential psychopedagogical and psychotherapeutic strategies, can enhance resilience and psychosocial inclusion for children facing various difficulties and disorders. In summary the paper explores the rich dimensions of traditional fairy tales, considering their impact on children's development, their relevance in contemporary educational settings, and their place in a digital era characterized by virtual reality and intense sensory experiences.

Key words

Traditional fairy tales, Representational function, Psychotherapeutic strategies, Mental resilience.

0. Εισαγωγή: ένας κόσμος συμβόλων και εσωτερικών αφηγημάτων

Τα παιδιά εμβαπτίζονται από την γέννηση τους σε ένα κόσμο κοινωνικών συμβόλων (Henry Wallon), συναισθημάτων, φαντασιώσεων και ποικίλων μορφών σύνδεσης και επικοινωνίας με τους ενήλικους. Παράλληλα αναπτύσσουν σταδιακά μηχανισμούς νοηματοδότησης αυτών που συμβαίνουν γύρω τους, εκφραζόμενα με πολυδιάστατους παιγνιώδεις σωματικούς ή λεκτικούς τρόπους και με βάση τις αναπτυξιακές τους ανάγκες¹.

Με τον τρόπο αυτό εντάσσονται δυναμικά στην ιστορία των οικογενειακών βιωμάτων και αλληλεπιδράσεων με τον κοινωνικό άλλο. Μεταμορφώνονται απο «νευροφυσιολογικά», σε ψυχοκοινωνικά όντα με διαπροσωπικές εμπειρίες παρόν, παρελθόν και μέλλον, με ικανότητες νόησης και συναισθηματικής επικοινωνίας που αντανακλώνται με ποικίλους τρόπους: από εσωτερικούς μονολόγους σκέψης μέχρι αναπαραστάσεις μέσω τέχνης και συμβολικών/μεταφορικών τρόπων αφήγησης και έκφρασης.

1. Ιστορίες, παραμύθια, προσωπικά νοήματα και κοινωνικά πλαίσια

Τα παραμύθια και οι ιστορίες που διηγούμαστε, δομημένες ή όχι, υπαρκτές ή φανταστικές, αναπαριστούν και εκφράζουν μέσα από ένα ασύλληπτο, συχνά, παράδοξο κόσμο συμβόλων και μεταφορικών ενσαρκώσεων, τα μεγάλα και μικρά τραύματα, τις απώλειες, τους θανάτους, τις καθημερινές ματαιώσεις και αποτυχίες, τους θριάμβους και τις επιτυχίες, αλλά και τις προσδοκίες και επιθυμίες του παιδιού και του περιβάλλοντος.

Η διήγηση ιστοριών, παραμυθιών και μύθων σε παλαιότερα κοινωνικά πλαίσια θεωρείται ότι διευκόλυνε τα άτομα και τις κοινότητες να επικοινωνούν μεταξύ τους, να διατηρούν την ατομική και συλλογική μνήμη, από γενιά σε γενιά, να οικοδομούν ως ένα βαθμό, μέσα από αυτή τη διαδικασία, τη συμβολική συλλογική τους ταυτότητα, ενώ συγχρόνως η αφήγηση κατείχε και μια μυητική αποστολή (initiation) και λειτουργία (Eliade, 1998). Τα παραμύθια, επομένως, οι οικογενειακές ιστορίες και παραδοσιακά και οι μύθοι «κληρονομούνται» στα παιδιά με τη γέννηση τους.

Οι μεταφορικές ή κυριολεκτικές εκδοχές αυτών των ιστοριών ενεργοποιούν ποικίλες ψυχικές διεργασίες/ μηχανισμούς στο νεαρό άτομο: την ικανότητα να *σκέπτεται*, την ικανότητα να κατανοεί την πραγματικότητα των άλλων, να αναπτύσσει τρόπους ταύτισης και σύνδεσης μαζί τους, να εξοικειώνεται με δύσκολες ή απρόοπτες κοινωνικές πραγματικότητες /γεγονότα, να μυείται στη συγκινησιακή φόρτιση/αλληλεπίδραση με το να φαντάζεται και να νιώθει μέσα από τις λέξεις τα συναισθήματα των ηρώων (παράλληλα και του ατόμου που αφηγείται), τα φανερά ή κρυφά μηνύματα των ιστοριών.

Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα του πατέρα που διηγούνταν την ιστορία του *σκύλου που κατάπιε μια ομπρέλα και όταν έπιασε βροχή αυτή άνοιξε και ο σκύλος πέθανε* (Tisseron, 2012). Αυτή η ιστορία προκαλούσε μεγάλη συγκινησιακή φόρτιση στον πατέρα, όταν την διηγούταν στον γιο του. Ο ίδιος είχε χάσει τη μητέρα του κατά τη διάρκεια της δικιάς του γέννησης. Ο γιος αντιλαμβανόταν αυτή την ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτιση που προκαλούσε στον πατέρα του η ιστορία και αποζητούσε συνεχώς να την ακούει. Αργότερα ανακάλυψε ότι η γιαγιά του είχε πεθάνει στη γέννα του πατέρα του, στον οποίο δεν είχε ειπωθεί ποτέ ξεκάθαρα η αλήθεια για τις συνθήκες του θανάτου της. Αυτή η ιστορία ήταν η αφορμή μέσα και από την ψυχοθεραπεία του γιου, πατέρας και γιος σε μεγάλη ηλικία να μιλήσουν για αυτό το τραυματικό γεγονός που ανακινούσε εκείνο το παραμύθι.

Τα παραμύθια, επομένως, «είμαστε εμείς», ένα ψυχικό παζλ φτιαγμένο από κομμάτια ιστοριών πραγματικών ή φανταστικών, από την ατομική και οικογενειακή ιστορία. Η αφήγηση, η λογοτεχνία, η ποίηση, το θέατρο, ο κινηματογράφος μας συνεπαίρνουν γιατί μεταφέρουν τα «φανερά» και συχνά αγνοημένα μυστικά ή σημαντικά γεγονότα (Habermas, 2019). Αναζητούμε να μάθουμε και να ακούσουμε τις «κρυφές» ιστορίες των άλλων και μέσα από αυτές και τη δικιά μας ιστορία.

Στα παραμύθια και στις δραματοποιημένες ιστορίες, εν ολίγοις, αναγνωρίζουμε ή συμπληρώνουμε κομμάτια του εσωτερικού μας παζλ: συνειδητά ή ασυνείδητα, ταυτιζόμαστε με πρόσωπα και καταστάσεις στις οποίες προσπαθούμε να αναγνωρίσουμε τον εαυτό μας, να επιβεβαιώσουμε τον εαυτό μας ή να καταλάβουμε την άρρητη αλήθεια και τα μυστικά που κρύβει ο περίγυρος, συγκροτώντας παράλληλα και συμπληρώνοντας την ταυτότητα μας, ως παιδιά και ενήλικες.

Ένα στοιχείο που δεν μπορούμε να αγνοήσουμε όταν σχεδιάζουμε παιδαγωγικές πολιτικές στις πρώιμες αναπτυξιακές φάσεις, στις οποίες το παιχνίδι, η κίνηση, το σώμα (ψυχοσωματική λειτουργία και ανάπτυξη), η μη λεκτική και λεκτική (αφήγηση, δραματοποίηση) επικοινωνία δεν έχουν ουσιαστικό ρόλο. Τα παραμύθια ως απόσταγμα αιώνων λαϊκής σοφίας και εμπειριών και η «γνήσια» παιδική λογοτεχνία, παρά τις έντονες αλλαγές, έχουν κεντρικό ρόλο στην ψυχοπαιδαγωγική, στο μέτρο που χρειαζόμαστε μια κοινωνία και σχολεία με υψηλή συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη.

2. Τρόποι προσέγγισης και ανάλυσης των παραμυθιών ιστοριών

Οι προσεγγίσεις που συνήθως ακολουθούνται όσον αφορά στη μελέτη της δομής, του περιεχομένου και της λειτουργίας των παραμυθιών είναι οι ακόλουθες: (α) η κοινωνιολογική-ανθρωπολογική προσέγγιση, με εστίαση στην ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων και συμβόλων των παραμυθιών και στη σχέση αυτών με τις κοινωνικοποιητικές διεργασίες, καθώς και στην ανάλυση των ψυχολογικών παραμέτρων (συμβολισμών) των ηρώων (Govier, 2012, Hammel, 2019), (β) Η ψυχολογική προσέγγιση, με εστίαση στην ανάλυση του χαρακτήρα και στα πρότυπα συμπεριφοράς των ηρώων, όπως αναδεικνύονται μέσα από τη δράση τους (Bettelheim, 1976, Diel, 2002a, Hohr, 2000), (γ) η ψυχαναλυτική-ψυχοδυναμική προσέγγιση, με εστίαση στην ανάλυση των δυναμικών /μοντέλων συνδιαλλαγής μεταξύ των ηρώων και στη σχέση αυτών με βασικά αναπτυξιακά-υπαρξιακά ζητήματα της παιδικής ηλικίας, με βάση τη ψυχαναλυτική θεωρία (Armstrong, 2013, Bettelheim, 1976, Govier, 2012, Diel, 2002a).

Από τις παλαιότερες ψυχαναλυτικού τύπου προσεγγίσεις, αυτή του Καρλ Γιούνγκ (1991) κινείται στο επίπεδο της ερμηνείας στοιχείων των παραμυθιών και των μύθων, ως συμβόλων που συνδέονται με παγκόσμια ανθρωπολογικά και ψυχικά αρχέτυπα, τα οποία εδράζονται στο συλλογικό ασυνείδητο. Σε αυτά, άλλωστε, θεωρεί ότι οφείλεται και η γοητεία των παραμυθιών και των μύθων, καθώς και η επιβίωσή τους στο σύγχρονο κόσμο (Diel, 2002a).

Η πλειονότητα των ψυχολογικών προσεγγίσεων λειτουργεί, σε μια «ερμηνευτική» προοπτική, σύμφωνα με την οποία οι πράξεις και οι χαρακτήρες των ηρώων διερευνώνται με βάση ψυχολογικά κριτήρια που προκύπτουν από την αναπτυξιακή πραγματικότητα (Diel, 2002a). Άλλες μελέτες εστιάζουν στη σύνδεση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του συγγραφέα με το έργο τους, καθώς και στην ανάλυση συγκεκριμένων έργων τέχνης (π.χ.

πίνακες, γλυπτά, λογοτεχνία) ως έκφραση μιας συγκεκριμένης ψυχοπαθολογικής κατάστασης (π.χ. ψύχωσης, κατάθλιψη). Σε άλλες περιπτώσεις, η ανάλυση στοχεύει στην αποκωδικοποίηση των συμβολικών μηνυμάτων που θεωρείται ότι μεταφέρει ο χαρακτήρας του ήρωα, οι πράξεις του και γενικότερα η ιστορία (Diel, 2002b).

Ένα καταπληκτικό παράδειγμα που αφορά το πώς ένας λογοτέχνης αναπαριστά μέσα από τη δημιουργία παραμυθιών και τους φανερούς ή κρυφούς συμβολισμούς της ίδιας τους προσωπικής ιστορίας, με τα οικογενειακά και ατομικά τραύματα, τις ματαιώσεις, τις προσδοκίες και επιθυμίες ή τα οικογενειακά δυναμικά είναι η ιστορία του συγγραφέα του *Peter Pan*, J.M. Barrie. Η εβραία γαλλίδα –ουγγρικής καταγωγής– ψυχαναλύτρια Kathleen Kelley-Laine (2005), με ένα συγκλονιστικό και συγχρόνως εμβριθή τρόπο, αναλύει την ιστορία του *Peter Pan* και τους συμβολισμούς της για τα «θλιμμένα παιδιά» που θέλουν να παραμείνουν αιώνια παιδιά, καθηλωμένα σε μια άχρονη αν-ιστορική πραγματικότητα, χωρίς οικογένεια, δεσμεύσεις και συναισθηματικές εμπλοκές. Παράλληλα, και η ίδια συνδέει τη δική της τραγική ιστορία και περιπέτεια ως γόνος εβραϊκής οικογένειας την περίοδο του ναζισμού.

3. Μύθοι, παραμύθια και ψυχαναλυτική προσέγγιση

Η ανάλυση των μύθων και η σύνδεση των θεματικών τους με βασικές προβληματικές της Η ανθρωπίνης λειτουργίας και της ψυχολογικής ανάπτυξης αποτέλεσαν τον ακρογωνιαίο λίθο της ψυχαναλυτικής προσέγγισης. Αναπόφευκτα, η η ερμηνεία τους στηρίζεται αποκλειστικά σε ένα υποκειμενικό σύστημα θέσεων, το οποίο εμπνέεται από μια συγκεκριμένη θεωρία και την αντίστοιχη κλινική πράξη.

Η νομομοποίηση της ψυχαναλυτικής προσέγγισης στηρίζεται στην πεποίθηση ότι στο έργο τέχνης και ειδικότερα στο διαχρονικό έργο τέχνης αναπαρίστανται βασικά ανθρώπινα υπαρξιακά διλήμματα, ατομικά και διαπροσωπικά δυναμικά, ενδο- και διαπροσωπικές αντιφάσεις/συγκρούσεις, αναπτυξιακές ματαιώσεις και προβληματικές κοινές σε όλες τις κοινωνίες. Οι εν λόγω προβληματικές συνδέονται με τα αδιέξοδα ή τις εσωτερικές και εξωτερικές προκλήσεις που θεωρείται ότι βιώνει ο άνθρωπος στη διάρκεια της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξής του, στο πλαίσιο των σχέσεων με τα κύρια πρόσωπα αναφοράς, όπως οι γονεϊκές μορφές και η κοινότητα.

Πέρα από τις κλασικές αναλύσεις της *οιδιπόδειας* προβληματικής, όπως αυτή διαγράφεται μέσα από τους αρχαίους ελληνικούς μύθους, πλήθος άλλων προσεγγίσεων εστιάζονται στα ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά των ηρώων και στη σύνδεσή τους με την κλινική ψυχοπαθολογία (π.χ. καταθλιπτική ναρκισσιστική προσωπικότητα του Προμηθέα, σύμφωνα με την Α. Ποταμιάνου, ή ψυχωτική προσωπικότητα της Ιούς, σύμφωνα με τον Racamier, ή του αυτισμού στα παραμύθια της *Ωραίας Κοιμωμένης* και της *Χιονάτης*), καθώς και στην παθολογία των οικογενειακών σχέσεων (π.χ. Προμηθέας- Δίας) που δημιουργούν εμπόδια στην ολοκλήρωση συγκεκριμένων αναπτυξιακών φάσεων (π.χ. διαδικασία αποχωρισμού-εξατομίκευσης και αναγνώρισης της αυτονομίας των παιδιών/κληρονόμων απο την κυριαρχία και εξουσία των γεννητόρων) (Kourkoutas, 1995).

Τα παραμύθια, στη ψυχαναλυτική οπτική, λειτουργούν με βάση τις αρχές και τους μηχανισμούς του ονείρου, όπως η *συμπύκνωση* και η *μετάθεση* (Von Franz, 1973). Διαφορετικά πρόσωπα στο παραμύθι μπορεί να εκφράζουν διαφορετικές πλευρές (*καλές και κακές*) του ίδιου ή διαφορετικών προσώπων (*μητριά-μητέρα, λύκος-γιαγιά, γάτος-αφεντικό, πατέρας/εραστής-τέρας*). Η ύπαρξη δύο αδελφών, η μια με «αγνό χαρακτήρα» και η άλλη γεμάτη «αντιζηλίες και φθονερά αισθήματα», από τις συνηθισμένες θεματικές των παραμυθιών, παραπέμπει σε υπαρκτή οικογενειακή και ψυχική πραγματικότητα, στις δύο αντιθετικές πλευρές του χαρακτήρα/βιώματος του παιδιού. Η ύπαρξη μέσα τους ενός καλού και κακού εαυτού αποτελεί συνηθισμένο βίωμα για τα περισσότερα παιδιά, οι γονείς και η κοινωνία, όμως, απαιτούν την εξάλειψη του «κακού εαυτού».

Τα παραμύθια λειτουργούν σε έναν «ενδιάμεσο» χώρο μεταξύ φανταστικού και πραγματικού (*réel*), εφόσον οι ιστορίες εκφράζονται μέσα από τη γλώσσα στο επίπεδο των μεταφορών και των συμβολικών αναπαραστάσεων και όχι στο επίπεδο της πραγματικής δράσης (Chouvier, 2002).

Το στοιχείο αυτό άλλωστε είναι που τα γοητεύει και τα έλκει σε αυτές τις ιστορίες, εφόσον με αυτό τον τρόπο παραβιάζουν φαντασιωτικά –και άρα νόμιμα– τα όρια και τους περιορισμούς που τους επιβάλλει η πραγματικότητα των ενηλίκων (von Franz, 1970).

4. Τα παραμύθια, φορείς αναπαράστασης συμβολοποίησης της εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας

Πέρα από την ίδια τη δράση και το δραματικό στοιχείο που έλκουν και συγκινούν τα παιδιά, το μεγαλείο και η χρησιμότητα των παραμυθιών συνίσταται στο γεγονός ότι αυτά αναγνωρίζουν και απαντούν σε βασικές αναπτυξιακές/διαπροσωπικές ανάγκες, καθώς και σε επιμέρους επιθυμίες, συναισθήματα και παρορμήσεις (επιθετικότητα, θυμός, οργή, σεξουαλική περιέργεια, κ.λπ.) που συχνά δεν επιτρέπεται να εκδηλώνονται στην καθημερινότητα. Τα παραμύθια απαντούν σε όλα αυτά με έναν έμμεσο, μεταμφιεσμένο και συμβολικό τρόπο, που ανταποκρίνεται στο γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο των παιδιών, χωρίς να διαταράσσουν την αίσθηση της πραγματικότητας και τη σχέση με το περιβάλλον (Bettelheim, 1999).

Η ταύτιση του παιδιού με τους διαφορετικούς και πολυπληθείς ήρωες των παραμυθιών, καθώς και τις περίπλοκες καταστάσεις που αυτοί ζουν θεωρείται ότι λειτουργεί καθαρτικά και κατευναστικά, στο μέτρο που το παιδί αναγνωρίζει ότι οι ιστορίες δεν είναι αληθινές, αλλά επιθυμεί και τις βιώνει ως πραγματικές (Hammel, 2019).

Το παιδί ανακαλύπτει στα παραμύθια όλα αυτά τα αρνητικά και σκοτεινά σημεία (του εαυτού και της ζωής του), τα οποία στην πραγματικότητα δεν γίνονται αποδεκτά και αναγκάζεται να τα απωθεί στις συνδιαλλαγές του με τους άλλους. Τα παιδιά έχουν ανάγκη και τα αρνητικά πρότυπα, που ξεφεύγουν από τους «νόμους» και τους ηθικούς περιορισμούς της πραγματικότητας των γονέων (Bettelheim, 1999). Μέσα από αυτή την ταυτισιακή διεργασία με τους

αρνητικούς ήρωες, τα παιδιά καταφέρνουν να μεταβολίσουν ως ένα βαθμό τις αρνητικές τους φαντασιώσεις, εφόσον η αφήγηση γίνεται σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και δεκτικότητας (Hammel, 2019). Η χρησιμότητα και ο πλούτος των παραμυθιών και γενικά των φανταστικών ιστοριών έγκειται στο γεγονός ότι χαρακτηρίζονται από μια μαγική/ φανταστική και υπερρεαλιστική δομή, επιτρέπουν στα παιδιά να βιώνουν στη φαντασία τους αυτό που τα ίδια επιθυμούν, ερμηνεύοντας τα δρώμενα με το δικό τους τρόπο και με βάση τις δικές τους φαντασιωτικές ή πραγματικές ανάγκες/επιθυμίες, χωρίς να υφίστανται τις συνέπειες της πραγματικότητας.

Τα παραμύθια δεν είναι απλώς κατασκευάσματα κάποιας άναρχης φαντασίας και δεν απευθύνονται αποκλειστικά στις μαγικές και ναρκισσιστικές επιθυμίες των παιδιών. Δεν στοχεύουν, εν ολίγοις, μόνο στη ναρκισσιστική ενίσχυση και έξαψη της παιδικής φαντασίας, αλλά και στην πραγμάτευση συγκεκριμένων πλευρών της παιδικής πραγματικότητας. Τα παιδιά υποσυνείδητα αντιλαμβάνονται τα μηνύματα των δημιουργών των παραμυθιών που ενσωματώνουν στις ιστορίες τη λαϊκή σοφία, καθώς και αθέατα στοιχεία της ψυχικής ζωής, και βιώνουν στο τέλος μια αναδόμηση του «φαντασιωτικού» τους, εφόσον πάντοτε τα παραμύθια περνούν ένα μήνυμα ζωής και καταλήγουν σε ένα τέλος που έχει λογική και είναι «ενσωματωμένο» στην ανθρώπινη κοινωνική πραγματικότητα (Bettelheim, 1999).

Παρά το γεγονός ότι πολλά παραμύθια έχουν έναν ηθικολογικό χαρακτήρα και παρά την αποκάθαρση που υπέστησαν κατά καιρούς, από ανήθικα στοιχεία και μη αποδεκτές («βρόμικες») λεπτομέρειες, τα λαϊκά παραμύθια, στην πλειονότητά τους, θεωρούνται ότι εκφράζουν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, περισσότερο τις σκοτεινές πλευρές της ύπαρξης και της ενδοψυχικής και ενορμητικής εμπειρίας (Bettelheim, 1999). Τα συγκεκριμένα στοιχεία-βιώματα της ψυχικής ζωής και της ανθρώπινης εμπειρίας συνήθως εξοστρακίζονται από τον προφορικό λόγο, εξαιτίας ηθικών-θρησκευτικών επιταγών και μιας κανονιστικής λογικής ελέγχου των «άλογων» ενορμήσεων και φαντασιώσεων, στο μέτρο που θεωρούνται «επικίνδυνα» για την κοινωνική-συλλογική συνοχή.

Στους θρησκευτικούς μύθους, η πραγματικότητα είναι μονοδιάστατη, το κακό δεν πρέπει να υφίσταται, ακυρώνεται, καταργείται, εξοβελίζεται από την ανθρώπινη εμπειρία και εάν υπάρχει, υπάρχει μόνο για να καταδικαστεί (Bettelheim, 1999). Τα παιδιά «πρέπει να μένουν πιστά και να αγαπούν τους γονείς», «να μη θυμώνουν μαζί τους, να μην τους μισούν».

Πρωθείται και επιβάλλεται μια εξιδανικευμένη εικόνα του κόσμου των παιδιών, σε αντίθεση με τα πραγματικά τους βιώματα, όπου βλέπουν τους γονείς τους να μετατρέπονται ξαφνικά από τρυφερές φιγούρες σε τρομακτικούς γίγαντες, ικανούς να τα κατασπαράξουν (όπως συμβαίνει με τη γιαγιά που μετατρέπεται σε λύκο στο παραμύθι της Κοκκίνοσκουφίτσας).

Τα «αμοραλιστικά» παραμύθια αναδεικνύουν τη σύνθετη και πολυδιάστατη ψυχική /κοινωνική πραγματικότητα, τονίζοντας τις εσωτερικές και εξωτερικές αντιφάσεις, τα αμφιθυμικά αρνητικά συναισθήματα: αναφέρουν πραγματικά πρόσωπα που έχουν μοχθηρά αισθήματα και τάσεις και δεν ρίχνονται στα βάραθρα: υπάρχει η αδελφική ζήλια ως κάτι

το αναμενόμενο (βλ. τις αδελφές της Σταχτοπούτας, τις αδελφές της Ωραιάς στο παραμύθι *Η Ωραία και το Τέρας*, όπως και σε πολλά άλλα όχι γνωστά), υπάρχει η πονηρία, η απάτη που πολλές φορές υπερισχύουν (βλ. π.χ. την επιτυχία του παπουτσωμένου γάτου), γονείς που εγκαταλείπουν τα παιδιά τους (βλ. την ιστορία του Κοντορεβιθούλη και πολλών άλλων παιδιών) κ.ο.κ. (von Franz, 1970).

Είναι αναμενόμενο να νιώθουν ζήλια, φθόνο, μοχθηρία, να είναι πονηρά, να έχουν τρελές επιθυμίες, να βιώνουν άγχη και φοβίες εγκατάλειψης, να τρέφουν αισθήματα παντοδυναμίας, να θέλουν να υπερισχύσουν των γονέων τους, χωρίς να επικρίνονται και χωρίς να τιμωρούνται (Dwivedi, 1997, Mendoza & Bradley, 2021).

Η λαϊκή σοφία, ως πηγή πολλών δραματοποιημένων ιστοριών/παραμυθιών, αντιλαμβάνεται την πολυπλοκότητα της ψυχικής και κοινωνικής πραγματικότητας, τις αντιφάσεις, τις αντιθέσεις, τις αρνητικές πλευρές, ταυτιζόμενη με την ψυχαναλυτική προσέγγιση που θεωρεί την παιδική ψυχή και τον ασυνείδητο κόσμο όχι μόνο ως έδρα θετικών και δημιουργικών, αλλά και άγριων/πρωτόγονων συναισθημάτων και διαθέσεων.

Στα παραμύθια η ένταξη του καλού και του κακού γίνεται με ένα δημιουργικό τρόπο, χωρίς να καταλύεται η κακή πλευρά του εαυτού, της οποίας ο αποκλεισμός (forclusion) θεωρείται ότι οδηγεί σε νευρωτικές εκδηλώσεις. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη περίπτωση ενός μικρού αγοριού που έπαθε ξαφνικά «αλαλία, όταν η μητέρα του του έβαλε «φάρμακο στο στόμα για να ξεπλύνει τις κακές λέξεις». Το ίδιο δήλωσε στο θεραπευτή του την αιτία της σιωπής του: «*Η μαμά μου ξέπλυνε το στόμα μου από τις κακές λέξεις, μαζί με αυτές όμως ξέπλυνε και τις καλές λέξεις και τώρα δεν μπορώ να μιλήσω*», δείχνοντας σαφέστατα την ενότητα του «καλού» και του «κακού» του εαυτού.

Οι ιστορίες, επομένως, καθώς και οι αφηγήσεις (παραμύθια) εκφράζουν και συγχρόνως διαμορφώνουν και οργανώνουν (νοηματοδοτούν) την προσωπική και κοινωνική εμπειρία σε ένα συμβολικό αναπαραστατικό επίπεδο και είναι αυτό που κάνει την ανθρώπινη ύπαρξη να αποκτά κοινωνικό χαρακτήρα και την προσωπική εμπειρία να διαφεύγει από τη στενή ατομική διάσταση του βιώματος (Brandel, 2016, Κουρκούτας, 2009).

5. Ενδεικτικές θεματικές των παραδοσιακών παραμυθιών και η σύνδεσή τους με τις ψυχικές δυναμικές προβληματικές της παιδικής ηλικίας

Συνοπτικά, οι θεματικές που η ψυχαναλυτική προσέγγιση θεωρεί ότι θίγονται με έναν τρόπο μεταμφιεσμένο ή συμβολικό από την πλειονότητα των ιστοριών είναι οι ακόλουθες:

(α) τα άγχη εγκατάλειψης από τους γονείς, (β) οι συγκρούσεις μέσα στην οικογένεια, (γ) η διαδικασία αποχωρισμού από μια συμβιωτική σχέση με τους γονείς (διαδικασία αυτόνομησης, κοινωνική ωρίμανση), (δ) η συναισθηματική ολοκλήρωση μέσα από την αποδοχή και ενσωμάτωση των καλών και κακών πλευρών (συναισθημάτων) του εαυτού και

του κόσμου, (ε) σεξουαλική αφύπνιση και απόκτηση σεξουαλικής ταυτότητας, (στ) η αποδοχή των κακών και καλών πλευρών του εαυτού, των γονέων και κατά συνέπεια η αποδοχή της πραγματικότητας (Κουρκούτας, 2009).

Στο παραδοσιακό παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας, η ιστορία μπορεί σε ένα πρώτο επίπεδο να ερμηνευθεί ως η προσπάθεια διδαχής στο παιδί των εξωτερικών κινδύνων και της ανασφάλειας που προκαλεί η πρόωγη απομάκρυνση από την οικογενειακή εστία. Σε ένα άλλο επίπεδο, μπορεί να ερμηνευθεί ως ένα παραμύθι που υποδεικνύει τους κρυμμένους κινδύνους, του να υποκύπτει κανείς στις επιθυμίες του (κόψιμο των λουλουδιών) και να μην είναι συνετός. Επιπλέον, σε ένα βαθύτερο επίπεδο, το παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας μπορεί να θεωρηθεί ότι πραγματεύεται τη διαδικασία αποχωρισμού από την οικογένεια και κυρίως τον αποχωρισμό της κοπέλας από τη μητέρα της (από τη στενή συμβιωτική σχέση τους), στοιχείο απαραίτητο για την ψυχοσυναισθηματική της ωρίμανση.

Στο συγκεκριμένο παραμύθι περιγράφεται, επομένως, η πορεία από τη μητέρα (από την αθώα κατάσταση ενός κοριτσιού) προς τον έξω κόσμο και οι κίνδυνοι που ενυπάρχουν στην επαφή με έναν άντρα, ο οποίος έχει τη μορφή ενός επικίνδυνου τέρατος (λύκου), όπως άλλωστε φαντάζει συχνά και η σεξουαλικότητα στα μικρά κορίτσια, και ο οποίος μπορεί να κατασπαράξει με τις ανεξέλεγκτες- λάγνες επιθυμίες του το κορίτσι. Στο τέλος της ιστορίας, με την παρέμβαση της καλής ανδρικής-πατρικής μορφής (κυνηγός), αποκαθίσταται η τάξη και το παιδί σώζεται.

Το μήνυμα που σε ένα πρώτο επίπεδο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μπορεί να θεωρηθεί ότι περνάει αυτό το παραμύθι είναι πως η πρόωγη διαδικασία αποκοπής από τη μητέρα (οικογένεια) ενέχει κινδύνους και προκαλεί άγχη και φόβους (Bettelheim, 1999). Με την προστασία της καλής ανδρικής-πατρικής φιγούρας (κυνηγός), η έκβαση της απομάκρυνσης μπορεί να έχει αίσιο τέλος. Η σύνδεση της κοπέλας με τη θετική ανδρική φιγούρα (έναν άνδρα που παίζει καθοριστικό ρόλο στη διάσωση της) υπονοεί και την αποδοχή των ετεροφυλικών σχέσεων (άρα και της σεξουαλικής ταυτότητας) ως απαραίτητο στοιχείο για την ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική της ωρίμανση. Το παραμύθι έχει άλλωστε ερμηνευθεί ακριβώς ως η μετάβαση από τη συμβιωτική σχέση με το μητρικό αντικείμενο (μαμά-γιαγιά) σε μια πιο εξελιγμένη για το κορίτσι σχέση με την πατρική-ανδρική μορφή. Η σχέση αυτή σηματοδοτεί και την αντιμετώπιση του φόβου της σεξουαλικότητας, κάτι που στις παλαιότερες αυταρχικές ή στις σύγχρονες θεολογικές/πατριαρχικές κοινωνίες, είναι έντονο .

Επιμέρους μηνύματα για μικρότερα παιδιά συνδέονται πάλι με τα άγχη αποχωρισμού και τα άγχη «καταστροφής» του παιδιού από τους (κακούς) γονείς του, μέσα από τη μετάλλαξη των αγαπημένων του προσώπων σε κακές φιγούρες (π.χ. γιαγιά που γίνεται λύκος) (Bettelheim, 1999). Σε αυτό το επίπεδο, το παραμύθι αφορά, επομένως, στις διεργασίες αποδοχής των κακών-φοβικών πλευρών των γονέων που αποτελούν την κυρίαρχη προβληματική των πρώιμων σταδίων της ψυχικής ζωής. Η υπέρβαση αυτών των σταδίων αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού.

Στο παραμύθι της Σταχτοπούτας η θεματική της «αποκοπής» από μια «ελεγκτική», καταπιεστική και «εγκλωβιστική» μητέρα (μητριά) και η αναζήτηση της εξωοικογενειακής σχέσης με ένα άτομο του άλλου φύλου (πρίγκιπα) σηματοδοτεί, με περισσότερο εμφανή τρόπο, μια παρόμοια προβληματική. Η διαφορά στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ότι η σχέση με τη μητέρα (μητριά) και η στάση της τελευταίας είναι αρνητικές έως παθολογικές. Ωστόσο, σε άλλες περιπτώσεις, στην πραγματικότητα, είναι το παιδί ή ο/η έφηβος/η που ερμηνεύει ή αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά του γονέα που προσπαθεί να θέσει όρια και απαγορεύσεις με έναν ανάλογο τρόπο.

Ο συμβολισμός της ιστορίας, σε κάθε περίπτωση, είναι προφανής: η παθητική υποταγή και προσκόλληση στο μητρικό «ελεγκτικό» αντικείμενο (μητριά) και στην οικογένεια (υπερήτρια των αδελφών), η αδυναμία ολοκλήρωσης του «πένθους» και του «θρήνου» της ιδανικής μητέρας της πρώτης παιδικής ηλικίας (πεθαμένη μητέρα) που οδηγεί στη δυστυχία (σε καθήλωση, σε ψυχοκοινωνικό αδιέξοδο). Η αναζήτηση ενός άνδρα αποτελεί τη διέξοδο από την εξάρτηση από την παντοδύναμη (καταπιεστική) μητέρα.

Από την πλευρά της κοινωνιολογικής και κυρίως φεμινιστικής οπτικής, πολλοί έχουν ερμηνεύσει αυτό το παραμύθι ως έκφραση της ανδροκρατικής αντίληψης και της παθητικοποίησης της γυναίκας. Μιας γυναίκας η οποία δεν στηρίζει την προσωπική της ολοκλήρωση και αυτονομία στις δικές της δυνάμεις, αλλά σε έναν εξιδανικευμένο έρωτα με έναν εξιδανικευμένο άνδρα-σωτήρα (πρίγκιπα) που ονειρεύεται ότι θα την απομακρύνει από την κατάσταση της φτώχειας και της εξάρτησης. Όπως έχει υπογραμμιστεί σε φιλολογικές μελέτες, τα πρόσωπα των παραμυθιών παρουσιάζονται πάντοτε με στερεότυπο τρόπο, στο πλαίσιο ενός απλοϊκού «μανιχαϊστικού» δυόλου καλού-κακού, στοιχείο απαραίτητο για την πρόσληψη της ιστορίας από τα παιδιά και την κινητοποίηση των ψυχικών τους διεργασιών. Κατά συνέπεια, αυτό που δεν λαμβάνεται υπόψη σε αυτές τις (κοινωνιολογικές) αναλύσεις είναι η συμβολική διάσταση της ιστορίας και η ανάγκη παρουσιάσής της με απλοϊκό και συγχρόνως ελκυστικό (εξιδανικευμένο) τρόπο, ο οποίος αναδεικνύει τις αντιθέσεις της πραγματικότητας και ανταποκρίνεται στις ναρκισσιστικές ανάγκες των παιδιών.

Τα παραμύθια λειτουργούν σε μεταφορικό-συμβολικό επίπεδο και το μήνυμα του συγκεκριμένου παραμυθιού είναι το κορίτσι ωριμάζει συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά όταν ξεπεράσει τους οικογενειακούς ανταγωνισμούς και τις αδελφικές ζήλιες (φθονερές αδελφές), όταν ολοκληρώσει τον κύκλο του «πένθους» της ιδανικής (πεθαμένης) μητέρας (της προ-οιδιπόδειας μητέρας, σύμφωνα με την ψυχανάλυση), όταν απεγκλωβιστεί από μια σχέση παθητικότητας και υποταγής από την (ανταγωνιστική οιδιπόδεια) μητέρα και αναζητήσει την αυτονόμηση και την ολοκλήρωσή του σε μια ετεροφυλική σχέση.

Η απουσία του πατέρα σε ένα μεγάλο αριθμό παραμυθιών, όπως επισημαίνεται από πολλούς, εξηγείται με βάση το σκεπτικό ότι τα συγκεκριμένα παραμύθια εστιάζονται στην ανάδειξη κυρίως της προβληματικής στη σχέση μητέρας-κόρης. Αντίθετα, υπάρχει κι ένας αριθμός παραμυθιών που αναφέρονται στη σχέση της κόρης με τον πατέρα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παραμύθι *Η Πεντάμορφη και το Τέρας*, όπου αναδεικνύεται

η ισχυρή και αμοιβαία προσκόλληση της (ενάρετης) κόρης με τον πατέρα της και η πορεία της προς την προσκόλληση (γάμος) με έναν άνδρα που έχει στην αρχή τα χαρακτηριστικά του τέρατος.

Το συγκεκριμένο παραμύθι αναφέρεται, επομένως, στο συμβολικό θάνατο της πιστής, ως κόρης, κοπέλας και στα συναισθήματα άγχους και απόγνωσης που προκαλεί ο αποχωρισμός από τους δικούς της και η απομάκρυνση από την πατρική φιγούρα. Αυτό που μεταφορικά περιγράφεται σε αυτή την ιστορία είναι η «αφύπνιση» της γυναικείας σεξουαλικότητας και της γυναικείας ταυτότητας, που ενεργοποιεί όμως άγχη αποχωρισμού από τον πρώτο άνδρα της ζωής (πατέρα) και την ανάγκη επένδυσης στην ξένη, ανδρική φιγούρα. Ουσιαστικά, το παραμύθι αναφέρεται στην απώλεια και στο πένθος της «πατρικής αγάπης», καθώς και του παιδικού «ασεξουαλικού» εαυτού που παραμένει υπό τον έλεγχο/ προστασία των γονέων. Η απομάκρυνση από την οικογένεια και η ανάληψη της σεξουαλικότητας προκαλεί φανταστικά άγχη που μπορούν να κάνουν το άτομο να παραμείνει εγκλωβισμένο σε μια παιδική αντίληψη ή στάση ζωής, ειδικότερα σε εποχές όπου τα πατριαρχικά (ανδρικά και γυναικεία) πρότυπα /ιδεώδη ήταν απόλυτα. Όταν ξεπεραστεί αυτό το άγχος, το άτομο απομακρύνεται από το σπίτι και οδηγείται στην ευτυχία μακριά από τους γονείς.

Το συγκεκριμένο παραμύθι δείχνει, συνεπώς, ότι το μικρό κορίτσι παρά τους αρχικούς κινδύνους και φόβους, μπορεί να γίνει γυναίκα ενός άλλου άνδρα-συντρόφου, ο οποίος είναι εξίσου ικανός να την κάνει ευτυχισμένη, όπως και ο καλός της πατέρα. Σύμφωνα με τον Bettelheim (1999), αυτό που υπογραμμίζεται σε αυτή την ιστορία είναι ότι οι δύο αγάπες (του πατέρα και του ξένου άνδρα) δεν είναι απαραίτητα αντικρουόμενες. Αντίθετα, η μια αποτελεί συνέχεια και προϋπόθεση της άλλης κι εφόσον η Πεντάμορφη ήταν πραγματικά αφοσιωμένη (σε αντίθεση με τις αδελφές της) στον πατέρα της, αυτό την καθιστά ικανή να αγαπήσει κι έναν άλλο άνδρα. Όταν μάλιστα ξεπεραστούν οι φόβοι αποχωρισμού και οι αγχώδεις φαντασιώσεις γύρω από την (τερατώδη) σεξουαλικότητα, σηματοδοτείται και πραγματοποιείται και η συναισθηματική ολοκλήρωση-ωρίμανση της κοπέλας.

Σε άλλο επίπεδο, το παραμύθι *Η Πεντάμορφη και το Τέρας* αναφέρεται στην αδυναμία του ανθρώπου να κοιτάξει πίσω από την επιφάνεια και να αναγνωρίσει τις βαθύτερες αξίες του συνανθρώπου (εντιμότητα, καλοσύνη κ.λπ.) τις οποίες διέθετε βεβαίως το Τέρας, καλύπτονταν όμως από την εξωτερική ασχήμια του. Η πίστη στα βαθύτερα χαρακτηριστικά του άλλου μπορεί να μας κάνει να αλλάξουμε την ποιότητα των αντιλήψεων και συναισθημάτων.

Σύμφωνα με μια ψυχαναλυτική λογική, η ιστορία αυτή πραγματεύεται τη διαδικασία αυτονόμησης της κόρης από την πατρική φιγούρα και αναφέρεται και πάλι στα άγχη τα οποία προκαλεί η αποδέσμευση της κοπέλας από μια καλή και προστατευτική σχέση με τον πατέρα και η προσκόλλησή της σε έναν «ξένο άνδρα». Αυτό συμβολίζεται με το θάνατο της Πεντάμορφης, που υποτίθεται ότι θα προκαλέσει το τέρας, όταν την πάρει μαζί του. Τελικά ο θάνατός της είναι μόνο στο μυαλό της, αφού όταν η κόρη αποφασίζει να θυσιάσει τη ζωή της στο τέρας, ανακαλύπτει την εσωτερική του ομορφιά, συμβολοποιημένη με τη μορφή ενός ωραίου πρίγκιπα.

Κατά τον ίδιο τρόπο και το παραμύθι *Η Ωραία Κοιμωμένη*, σύμφωνα με το οποίο η κακιά μάγισσα θέλει να σκοτώσει την ωραία πριγκίπισσα με ένα αδράχτι, πραγματεύεται ανάλογες προβληματικές. Η αφύπνιση της ωραίας πριγκίπισσας από το φιλί του ερωτευμένου πρίγκιπα αποτελεί το μαγικό φίλτρο που της ξαναδίνει τη ζωή, μια νέα ζωή ως ώριμης πλέον γυναίκας. Το ξύπνημα από το φιλί και η απόδραση από το θάνατο ισοδυναμούν, σε αυτή την περίπτωση, με τη σεξουαλική και συναισθηματική αφύπνιση.

Σε κοινωνιολογικό επίπεδο, η ιστορία μπορεί να θεωρηθεί ότι αναφέρεται στο φόβο που προκαλούσαν στα μικρά κορίτσια και στις οικογένειές τους παλαιότερα έθιμα, σύμφωνα με τα οποία ο άρχοντας-φευδάρχης κάθε περιοχής είχε το δικαίωμα να απολαμβάνει αυτός πρώτος τα κάλλη των νεαρών παρθένων του βασιλείου του.

Όπως έχει προαναφερθεί, οι μορφές των παραμυθιών (π.χ. η καταπιεστική και άκαρδη μητριά της Σταχτοπούτας) εκφράζουν και αντικατοπτρίζουν είτε πτυχές της πραγματικότητας (π.χ. μια πραγματικά καταπιεστική μητέρα) είτε τις φαντασιώσεις των παιδιών (π.χ. μια μητέρα που απαγορεύει και θέτει όρια μπορεί να βιώνεται ως καταπιεστική, ενώ στην εφηβεία πολλές κοπέλες θεωρούν ότι η μητέρα τους λειτουργεί ανταγωνιστικά απέναντί τους, παρότι στην ουσία μπορεί να είναι οι δικές τους ανάγκες αυτονομίας που τις κάνει να βιώνουν κάθε περιορισμό από την πλευρά των γονέων ως έκφραση ανταγωνιστικών συναισθημάτων).

Συνοπτικά, οι λόγοι για τους οποίους τα παραμύθια και οι φανταστικές αφηγήσεις που εκπορεύονται από την κοινωνική εμπειρία και το «συλλογικό ασυνείδητο» μιας κοινότητας, θεωρούνται ελκυστικά για τα παιδιά αφορούν στα ακόλουθα χαρακτηριστικά: (α) Δραματοποιημένο-υπερβολικό στοιχείο της ιστορίας, (β) κατάργηση της αρχής της πραγματικότητας που ικανοποιεί την ανάγκη διατήρησης του παιδιού σε έναν κόσμο μαγικό εκτός των ματαιώσεων της πραγματικότητας, (γ) έμμεση συσχέτιση με επώδυνα βιώματα του παιδιού, χωρίς να κλονίζεται η αίσθηση της εσωτερικής συγκρότησης, (δ) πλουραλισμός και πολυσημία συμβόλων-αμφισημία νοημάτων, (ε) δυνατότητα απόδοσης νοήματος σε πολλά επίπεδα ανάλογα με τις ψυχικές ανάγκες και τα βιώματα του παιδιού (Hammel, 2019).

6. Παραμύθια, αφηγήσεις, ψυχοθεραπευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

Η χρήση παραμυθιών και συναφών τεχνικών με ανάλογη φιλοσοφία (εφεύρεση ιστοριών από τα παιδιά, βιβλιοθεραπεία, δραματοθεραπεία, κ.λπ.) (Manier, 2015) που χρησιμοποιούνται πλέον συστηματικά και στην Κλινική Ψυχολογία και στην Ειδική Αγωγή, αποδεικνύεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και στην ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων σε παιδιά με ψυχικές δυσκολίες ή αναπτυξιακές διαταραχές (Vitalaki, Kourkoutas & Hart, 2019).

Η δομή των ψυχοθεραπευτικών συνεδριών, κυρίως ψυχοδυναμικής κατεύθυνσης, προσομοιάζει στη φιλοσοφία των παραμυθιών. Αυτό ισχύει στο μέτρο που ο «θεραπευόμενος» (παιδί ή ενήλικος) πρέπει να «αφηγηθεί» την προσωπική του ιστορία, κυρίως, όμως, πρέπει να βοηθηθεί, ώστε να εντάξει στην προσωπική του αφήγηση όλα τα τραυματικά γεγονότα,

τις απαγορευμένες ή κατασταλμένες εμπειρίες και συναισθήματα που έχουν διαταράξει την ψυχική του ισορροπία και που προκύπτουν από το πλαίσιο ζωής του, ανεξάρτητα από το νόημα που δίνει ο ίδιος σε αυτά (Hammel, 2019, Κουρκούτας & συν., 2017).

Οι ιστορίες, επομένως, καθώς και οι αφηγήσεις (παραμύθια) εκφράζουν και συγχρόνως διαμορφώνουν και οργανώνουν (νοηματοδοτούν) την προσωπική και κοινωνική εμπειρία σε ένα συμβολικό αναπαραστατικό επίπεδο και είναι αυτό που κάνει την ανθρώπινη ύπαρξη να αποκτά κοινωνικό χαρακτήρα και την προσωπική εμπειρία να διαφεύγει από τη στενή σωματική διάσταση του βιώματος (Ferro, 2006, Hammel, 2019).

Σε αυτή την κατεύθυνση εστιάζεται μεγάλο μέρος των ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων, στο βαθμό που οι αρνητικές εμπειρίες, τα ανεπίλυτα πένθη και αποδιοργανωτικά τραύματα, καθώς και τα διαταρακτικά συναισθήματα που προκύπτουν πρέπει να γίνουν αντικείμενο εξεργασίας και να «μεταβολιστούν» (συμβολοποιηθούν) μέσα από τη γλώσσα (Mendoza & Bradley, 2021). Παράλληλα, πρέπει να ενταχθούν και να ερμηνευθούν στο πλαίσιο της προσωπικής-οικογενειακής ιστορίας (βλ. π.χ. το παραμύθι με τον σκύλο), ενισχύοντας το άτομο να αποδεχθεί την προσωπική του ιστορία και να κατευνάσει τις εσωτερικές του ανησυχίες/αναταράξεις (Brandel, 2016, Habermas, 2019).

Κατ' αυτό τον τρόπο και στην ψυχοθεραπεία παιδιών με ήπια ή σοβαρά προβλήματα, η ανάγκη δόμησης της τραυματικής ή συγκρουσιακής εμπειρίας και η προσπάθεια έκφρασής της (αφήγηση), είτε μέσα από τη γλώσσα, είτε μέσα από τα παιχνίδια, συνιστά μια βασική παράμετρο της ψυχολογικής εργασίας (Ferro, 2006). Η ικανότητα συμβολοποίησης, άλλωστε, μέσα από το παιχνίδι θεωρείται μια από τις βασικές παραμέτρους για την αξιολόγηση της ανάπτυξης των παιδιών με ψυχικές δυσκολίες, ψυχοκοινωνικά προβλήματα, καθώς και αναπτυξιακές διαταραχές (Karal & Wolfe, 2018).

Σε επίπεδο διήγησης, τα παραμύθια μπορούν, επομένως, να ιδωθούν κι ως ένα αντικείμενο που διαμεσολαβεί (διαμεσολαβητικό αντικείμενο) (*objet de médiation*) και πραγματώνει τη σχέση και την επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών (Chouvier, 2006). Κατά συνέπεια, τα παραμύθια εντάσσονται στο σύστημα των συμβολικών συνδιαλλαγών του ανθρώπου, του οποίου βασική έκφραση και στοιχείο είναι η γλώσσα: η γλώσσα δομεί ουσιαστικά τον εσωτερικό ψυχικό κόσμο, την ικανότητας αυτοπροσδιορισμού και την ικανότητα του παιδιού να ρυθμίζει και να εκφράζει τα συναισθήματά του (Brabdely, 2016, Habermas, 2019, Κουρκούτας, 2009, Κουρκούτας συν., 2017).

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ενός τετράχρονου παιδιού που παρουσίαζε ασυνήθιστη συμπεριφορά μετά την απουσία των γονέων για δύο εβδομάδες και αρνούταν την αγκαλιά της μητέρας με την επιστροφή της. Το παιδί ήταν θυμωμένο με τη μητέρα του, διότι ένιωσε ότι οι γονείς το είχαν εγκαταλείψει στη «νταντά» για μεγάλο χρονικό διάστημα. Το ιδιαίτερο σε αυτή την περίπτωση ήταν ότι το παιδί ζητούσε επίμονα να ακούει συνεχώς την ιστορία του «τελωνιού και του ψαρά». Πρόκειται για ένα παραμύθι που αναφέρεται σε ένα τελώνι, το οποίο ήταν κλεισμένο για πολλά χρόνια σε ένα μπουκάλι και γι' αυτόν το λόγο υπέφερε πολύ. Το άτομο που θα άνοιγε το μπουκάλι για να ελευθερώσει το τελώνι

κινδύνευε να πέσει θύμα του, διότι, από το θυμό του που το είχαν εγκαταλείψει, το τελώνι θα σκότωνε όποιον άνθρωπο παρουσιαζόταν μπροστά του (Bettelheim, 1999).

Στην παραπάνω ιστορία, το συγκεκριμένο παιδί προφανώς ταύτιζε υποσυνείδητα τα αισθήματα «εγκλωβισμού» και απομόνωσης του τελωνιού με τα αισθήματα εγκατάλειψης και αδυναμίας που ένιωθε το ίδιο, αλλά και τα δικά του συναισθήματα θυμού για τους γονείς του, οι οποίοι «τον είχαν εγκαταλείψει» με το θυμό που ένιωθε και το τελώνι –συναισθήματα που το παιδί έπρεπε να απωθήσει και να κρατήσει «φυλακισμένα» μέσα του, ώστε να μη διαταράξει τη σχέση του με τους γονείς του, τους οποίους αγαπούσε και είχε ανάγκη. Η εμμονή του με αυτή την ιστορία είχε σχέση με το γεγονός ότι ένα άλλο «πλάσμα», το τελώνι, ήταν φορέας παρόμοιων συναισθημάτων. Μέσα από την αφήγηση του παραμυθιού από τους γονείς του εκφραζόταν έμμεσα η συναισθηματική κατάσταση στην οποία είχε περιπέσει το παιδί. Επιπλέον, αναγνωρίζονταν ουσιαστικά τα επώδυνα συναισθήματα που βίωσε ή συνέχιζε να βιώνει (ο πόνος και ο φόβος της εγκατάλειψης, το αίσθημα εγκλωβισμού και αδυναμίας, κοκ.).

Στο συγκεκριμένο περιστατικό, μέσα από τη θετική έκβαση του παραμυθιού αποδεικνύεται ότι εκτονώθηκαν παράλληλα με τα αρνητικά συναισθήματα του παιδιού για τους γονείς (ο θυμός για τους «άκαρδους» γονείς που το εγκατέλειψαν, το αίσθημα εκδίκησης γι' αυτούς κ.ο.κ.), που εκλύονται σε περιπτώσεις έντονων ματαιώσεων και απογοητεύσεων, και οι φόβοι ή ενοχές που συνήθως συνοδεύουν τις «επιθυμίες επίθεσης ή καταστροφής του άλλου».

Σύμφωνα με την εξέλιξη του παραμυθιού, ο ψαράς που ανοίγει το μπουκάλι σώζεται από την καταστροφική μανία του τελωνιού, εξαιτίας της πονηριάς του (ικανότητα σκέψης). Το αίσιο τέλος της ιστορίας φαίνεται να ηρεμεί το παιδί, που προφανώς νιώθει ότι τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν και ελέγχονται και δεν καταλήγουν σε καταστροφές. Παράλληλα, το παιδί αισθάνεται ότι ο ψαράς και κατά συνέπεια και οι γονείς του είναι αρκετά ισχυροί για να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τις καταστροφικές τάσεις του τελωνιού, και κατ' επέκταση και τα δικά του αρνητικά ή «καταστροφικά» συναισθήματα, χωρίς να επιβάλλουν αντίποινα.

Με βάση το αίσιο τέλος της ιστορίας, το παιδί δεν νιώθει ότι απειλείται από τις αντιδράσεις των γονέων και από την απώλεια της σχέσης τους. Ο ενήλικος οικογενειάρχης ψαράς (πατέρας) καταφέρνει να δαμάσει τις ανεξέλεγκτες κακές δυνάμεις («κακά συναισθήματα») που αντιπροσωπεύει και βιώνει το τελώνι (παιδί). Η θετική έκβαση της ιστορίας, με όλη την κορύφωση της κρίσης που προηγήθηκε, παρέχει βοήθεια στο παιδί να επεξεργαστεί και τις δικές του αρνητικές τάσεις.

Σε αυτή την κατεύθυνση εστιάζεται ένα μεγάλο μέρος των ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων, στο βαθμό που οι αρνητικές εμπειρίες, τα ανεπίλυτα πένθη και αποδιοργανωτικά τραύματα, καθώς και τα διαταρακτικά συναισθήματα που προκύπτουν πρέπει να γίνουν αντικείμενο εξεργασίας και να «μεταβολιστούν» (συμβολοποιηθούν) μέσα από τη γλώσσα (Hammel, 2019). Παράλληλα, πρέπει να ενταχθούν και να ερμηνευθούν στο πλαίσιο της προσωπικής-οικογενειακής ιστορίας (π.χ. το παραμύθι με στο σκύλο), ενισχύοντας το άτομο

να αποδεχθεί την προσωπική του ιστορία και να κατευνάσει τις εσωτερικές του ανησυχίες/αναταράξεις (Brandel, 2016, Hammel, 2019).

Η χρήση παραμυθιών ως ψυχοπαιδαγωγική και ψυχοθεραπευτική τεχνική, παρά το γεγονός ότι δεν είναι ευρύτερα διαδεδομένη, άρχισε να εφαρμόζεται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια (McGill et al., 2015). Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας, για παιδιά με σοβαρές συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες ή αναπτυξιακές διαταραχές και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. κοινωνικές ιστορίες) (Brandel, 2016, Fero, 2006, Smith, 2003).

Η εν λόγω τεχνική μπορεί να αποτελέσει μέρος ενός ευρύτερου φάσματος στρατηγικών, οι οποίες εφαρμόζονται από διάφορους ψυχοθεραπευτές και ψυχοπαιδαγωγούς γι' αυτές τις ομάδες παιδιών και να έχει κυρίαρχο ή συμπληρωματικό χαρακτήρα. Αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προβληματική του παιδιού, το βαθμό ανταπόκρισής του, τη θεωρητική κατάρτιση του ψυχοθεραπευτή και τις στρατηγικές παρέμβασης που αυτός επιλέγει να χρησιμοποιήσει (Carr, 2016).

Η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί είτε με την ενεργητική συμβολή του παιδιού στη δημιουργία-κατασκευή ενός παραμυθιού, με σκοπό την «ψυχική του κινητοποίηση» (π.χ. όταν πρόκειται για παθητικά ή φοβισμένα παιδιά), είτε με τη διήγηση ιστοριών από μέρος του θεραπευτή, σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο. Η ανταπόκριση τού παιδιού, τα σχόλια, οι αντιδράσεις, οι παρατηρήσεις του πάνω στο παραμύθι θα χρησιμοποιηθούν από το θεραπευτή ως υλικό για περαιτέρω επεξεργασία και παρέμβαση (Ferro, 2006).

Σε πολλές περιπτώσεις, ζητείται από το παιδί να δημιουργήσει μια ιστορία με βάση ένα προϋπάρχον στοιχειώδες υλικό, ακολουθώντας κάποιες οδηγίες (π.χ. «Πες μας την ιστορία του μοναχικού γάτου»). Το προϋπάρχον υλικό μπορεί να αντλείται από ένα ήδη γνωστό και δημοφιλές παραμύθι και σε αυτή την περίπτωση ζητείται από το παιδί να δώσει τη δική του παραλλαγή. Ο στόχος σε όλες τις περιπτώσεις είναι η ανάδειξη μέσα από τον αυτοσχεδιαστικό λόγο του παιδιού των βασικών συναισθηματικών συγκρούσεων και της προσωπικής του ιστορίας (Cattanach, 2003).

Συχνά, ο ειδικός έχει συλλέξει πολλά στοιχεία για το ιστορικό του παιδιού από τους γονείς και καλείται να επιλέξει από το υλικό αυτό ποια στοιχεία θα χρησιμοποιήσει και σε ποιες παραλλαγές των παραμυθιών θα ενσωματώσει στοιχεία της προσωπικής του προβληματικής, άλλοτε αναγνωρίσιμα, άλλοτε λιγότερο εμφανή (Hammel, 2019). Στον κάθε ψυχοθεραπευτή εναπόκειται ο τρόπος με τον οποίο θα ερμηνεύσει και θα διαχειριστεί αυτό το υλικό, καθώς και πώς θα το εντάξει στο θεραπευτικό πρόγραμμα (Ferro, 2006, Hammel, 2019).

Σε κάθε περίπτωση, με βάση τη δράση του μηχανισμού της «προβολής», το παιδί θεωρείται ότι εξωτερικεύει τα στοιχεία (βιώματα, συναισθήματα, γεγονότα κ.λπ.) της προσωπικής του ζωής, που δεν μπορεί να επεξεργαστεί ή να αφομοιώσει και τα οποία προκαλούν εσωτερικές εντάσεις (πόνος, φόβος, άγχος κ.λπ.) (Cattanach, 2003). Το παιδί, αρχικά με έμμεσο τρόπο και σε συμβολικό επίπεδο και στη συνέχεια με τη βοήθεια του θεραπευτή με περισσότερο άμεσο

ή προσωπικό τόνο, μπορεί να εκφράσει τις φανταστικές ή συναισθηματικές συγκρούσεις που νιώθει να το «βασανίζουν» ή τα εξωτερικά γεγονότα που του προκαλούν «ανησυχία, άγχος και ανασφάλεια».

Σε ένα περισσότερο ψυχοπαιδαγωγικό και λιγότερο ψυχοθεραπευτικό πλαίσιο, η ομαδική δημιουργία ιστοριών ή η σύνδεσή τους με γνωστά παραμύθια μπορεί να παραμένει στα όρια της δημιουργικής αυτοέκφρασης. Κατ' αυτό τον τρόπο, το παιδί μαθαίνει να αναπτύσσει τη φαντασία του και τις συμβολοποιητικές του δεξιότητες, να εκφράζει τα προσωπικά του συναισθήματα και να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, κυρίως, όμως, να λεκτικοποιεί τα άγχη, τις εσωτερικές αντιφάσεις και συγκρούσεις, καθώς και τις ευάλωτες πλευρές του εαυτού του και των βιωμάτων του, τις οποίες εμπιστεύεται σε ένα άλλο πρόσωπο (Brandel, 2016, Cattanaach, 2003, Κογκο,γτaw, 2009).

Μέσα από αυτή τη σχέση με το άλλο πρόσωπο, και τις διακυμάνσεις της, το παιδί, θεωρητικά, ξαναβρίσκει τη δυνατότητα να έρχεται σε επαφή με τους ανθρώπους, χωρίς να τους φοβάται ή να τους δημιουργεί προβλήματα, εφόσον μαθαίνει να εκφράζεται μέσα από το λόγο πλέον, και όχι μέσα από την πράξη (Κουρκούτας συν., 2017). Ανάλογα με την περίπτωση, συχνά απαραίτητη είναι η χρήση, σε ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο, και άλλων συμπληρωματικών εναλλακτικών τεχνικών για να αποκτήσει το παιδί με προβλήματα (διανοητικά, συναισθηματικά, ιατρικά, συμπεριφορικά) τη δυνατότητα να συμβολοποιεί τον εσωτερικό κόσμο και να λειτουργεί με τρόπους εποικοδομητικούς (Hammel, 2019, Κουρκούτας συν., 2017).

Όσον αφορά στην τεχνική διήγησης ιστοριών, ο στόχος είναι μέσα από τη (δια)δράση, τα χαρακτηριστικά και τις συναισθηματικές αντιδράσεις (αδιέξοδα, συγκρούσεις, απογοητεύσεις,, ματαιώσεις) των ηρώων να κινητοποιήσει στο παιδί ψυχικές διεργασίες που συνδέονται με τα οικογενειακά βιώματα. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο ψυχοθεραπευτής θα μπορέσει, άμεσα ή έμμεσα, στη συνέχεια να τα συνδέσει με συγκεκριμένα τραυματικά επεισόδια και συγκρούσεις που ζει το παιδί στην πραγματικότητα (Bnadel, 2016, Hammel, 2019).

7. Παραδοσιακά παραμύθια, ιστορίες και αφηγήσεις στα σύγχρονα κοινωνικά πλαίσια

Ηνοηματοδότηση των προσωπικών βιωμάτων και κυρίως των τραυματικών εμπειριών θεωρείται ότι λειτουργεί κατευναστικά για το σύγχρονο άνθρωπο και για αυτό το λόγο επιβιώνουν ακόμη ιστορίες (εικονοποιημένες ή ψηφιακές) μέσα απο τα σύγχρονα μέσα (έντυπα παραμύθια, κινούμενα σχέδια, βίντεο, κινηματογράφος, εικονικές πραγματικότητες, κ.λπ.) (Moulla, 2020).

Αναπόφευκτα οι προβληματικές και οι ανάγκες των νέων γενεών έχουν αλλάξει, ενώ πλέον ιδιαίτερα οι έφηβοι αναζητούν και κατασκευάζουν τις δικές τους ιστορίες, το δικό τους προσωπικό αφήγημα, μέσα απο την ελευθερία επικοινωνίας που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία και οι τεράστιες αλλαγές σε σχέση με ηθικά ζητήματα που έχουν γίνει στα οικογενειακά και κοινωνικά πλαίσια.

Οι αναπτυξιακές ανάγκες και προκλήσεις, παρά τις αλλαγές, παραμένουν σε μεγάλο βαθμό σταθερές και αφορούν στην ανάπτυξη της αυτονομίας, της κοινωνικότητας/σύνδεσης με τον άλλον, της ταυτότητας φύλου/σεξουαλικής ωρίμανσης, των σχέσεων με τους γονείς, της ένταξης στην κοινωνία (επαγγελματικά και ψυχοκοινωνικά) και της ανατροφής παιδιών.

Ανεξάρτητα από την ελευθερία και τη δυνατότητα εξατομίκευσης που επιφανειακά φαίνεται να ισχύει, τα παιδιά και οι έφηβοι σήμερα συνεχίζουν βιώνουν έντονα άγχη σε σχέση με τα βασικά ενδο- και δια-προσωπικά και οικογενειακά ζητήματα. Ζητήματα γονικής υπερπροστασίας, επιθετικού /αγχώδους έλεγχου, συναισθηματικής υπερ-εμπλοκής, καταθλιπτικών ενοχών, εγκλωβιστικών φοβικών συναισθημάτων, ελλιπούς υποστήριξης/ παραμέλησης ή ακόμη και τραυματικής επιρροής από τους γονείς ισχύουν και στη σημερινή εποχή σε μεγάλο βαθμό.

Οι κίνδυνοι και τα πολιτισμικά πλαίσια πιθανόν να φαίνονται διαφορετικά, άλλα τα περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας, σωματικής/ψυχικής και σεξουαλικής κακοποίησης αθροιστικά και σήμερα, ενώ και ζητήματα προσφυγιάς, βίαιης εκρίζωσης, πολεμικών συγκρούσεων, τρομοκρατικών ενεργειών και ακραίων φυσικών καταστροφών παραμένουν σε μεγάλο βαθμό, με σημαντικές ψυχικές επιπτώσεις στα παιδιά.

Οι συμβιωτικές, υπερπροστατευτικές σχέσεις ή αναστολή και παρεμπόδιση της αυτονομίας παιδιών και εφήβων, η συγκαλυμμένη ή απόρριψη της σεξουαλικότητας παιδιών και εφήβων και η αδυναμία διαχείρισής της με παραγωγικούς τρόπους παραμένουν, μεταξύ άλλων, κρίσιμα ζητήματα και αιτία πολλών ψυχολογικών προβλημάτων και αντιδράσεων στην εφηβική ηλικία.

Οι πραγματικότητες αυτές με βάση την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας δημιουργησαν την ανάγκη για νέες «ιστορίες και παραμύθια», άλλες με ηθικό διδακτικό τρόπο, άλλες με περισσότερο μεταφορικό περιεχόμενο που επικεντρώνονται στη ψυχολογική υποστήριξη και πλαισίωση του παιδιού ή στην ενίσχυση της έκφρασης του τραύματος (π.χ. της κακοποίησης) ή στην σύνδεση με σύγχρονους προβληματισμούς και τις νέες ταυτότητες/ρόλους των κοριτσιών και των αγοριών (Hammel, 2019).

Ο αφηγηματικός «παραμυθικός» λόγος παραμένει σημαντικός, ειδικά στην παιδική ηλικία, και έχει ουσιαστικό ρόλο να παίξει στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας ευρύτερων ομάδων παιδιών που βιώνουν τραύματα σε διάφορα εθνοτικά ή κοινωνικά πλαίσια.

Τα παραμύθια ως πολιτισμικό αγαθό, ως ζωντανή διαδικασία αλληλεπίδρασης (μέσω της αφήγησης ή της δραματοποίησης) εκφράζουν την ανάγκη της φανταστικής και ψυχικής επεξεργασίας (συμβολοποίησης) των (εσωτερικών και εξωτερικών) βιωμάτων και τη μετουσίωση των παρορμήσεων σε δημιουργικές δραστηριότητες και όχι σε πράξεις εκτόνωσης (acting out/ enactment) και προβληματικές συμπεριφορές.

8. Θεραπευτική διάσταση των αφηγήσεων ως ψυχοπαιδαγωγικές τεχνικές

Η ζωή μας ως ενηλίκων, όπως αναφέραμε, συνιστά κατά βάθος, μια αφήγηση, βιώματα ή σε επανάληψη που απαιτούν εσωτερική και εξωτερική διαχείριση, για να προσαρμοστούμε με τρόπο επαρκή και δημιουργικό στη ρευστότητα των καταστάσεων και των κρίσεων και να υποστηρίζουμε και να εκπαιδεύουμε τα παιδιά που φαίνονται πιο εκτεθειμένα σε αυτές τις κρίσεις.

Η ομότιμη καθηγήτρια κλινικής ψυχολογίας του ΕΚΠΑ Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι έχει δημιουργήσει μια σειρά σύγχρονων ιστοριών που αφορούν την υποστήριξη παιδιών μεταναστών ή ασυνόδευτων προσφυγόπουλων, των οποίων η χρήση φαίνεται να έχει μεγάλη επιτυχία για την ενίσχυση της ψυχικής σύνδεσης αυτών των παιδιών με τους άλλους, τον εαυτό τους, την ιστορία τους και κυρίως για τη διαπραγμάτευση του τραύματος.

Έχει, επίσης, δημιουργήσει με μία ομάδα έμπειρων κλινικών ψυχολόγων μια σειρά ιστοριών με έμφαση στις στρεσογόνες καταστάσεις που αφορούσαν τον Covid 21 (Ιολίνα & Κορονάκος) (<https://www.ibrt.gr/ik#toggle-id-37>). Μέσα από την τέχνη της «παραμυθίας», ουσιαστικά, προτείνονται πρακτικές που ταιριάζουν στην παιδική ηλικία που είναι, όμως, ρεαλιστικές αποδραματοποιώντας τη στρεσογόνο πραγματικότητα. Δεν χρησιμεύουν γενικά και αόριστα για την καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών, αλλά προάγουν ρεαλιστικές και εποικοδομητικές στρατηγικές που ωθούν και τα παιδιά σε ένα υπεύθυνο κοινωνικά τρόπο σκέψης, λαμβάνοντας, όμως, υπόψη τις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες της ηλικίας, ώστε να έχουν την ανάλογη θετική επίδραση.

Οι αφηγηματικές αυτές δράσεις μπορούν να λειτουργήσουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα ως έναυσμα για ομαδικό και ατομικό αναστοχασμό στην οικογένεια και στο σχολείο. Με τις «λύσεις-στρατηγικές» που προτείνονται συνιστούν και εργαλεία εκπαίδευσης στη συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών, με κύριο χαρακτηριστικό την ενσυναισθητική-κοινωνική και θετική οπτική που προάγουν τα αφηγήματα -ιστορίες που θίγουν συγκεκριμένες κάθε φορά κοινωνικές και διαπροσωπικές / ενδοπροσωπικές καταστάσεις.

Η Παιγνιοθεραπεία, οι Κοινωνικές Ιστορίες (social stories) για παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές (Karal & Wolfe, 2018, Smith, 2003), η ψηφιακή / συμβουλευτική παιδιών μέσω παραμυθιών στο σχολείο (Reneta, 2013), καθώς και άλλες βιωματικές πρακτικές βάση την τέχνη, συνιστούν πλέον τεκμηριωμένα κλινικά/ θεραπευτικά εργαλεία αλλά και μεθόδους πρόληψης-ανάπτυξης των ψυχοδιανοητικών ικανοτήτων των παιδιών (McGill et al., 2015, Moulla, 2020).

Τα παραμύθια/ιστορίες, όταν αναπτύσσονται μέσα από βιωματικές/ αλληλεπιδραστικές δράσεις με επαγγελματίες ή ενήλικους φροντιστές, μπορούν να έχουν ένα προληπτικό /θεραπευτικό αποτέλεσμα (healing effect), ειδικά όταν απευθύνονται σε παιδιά που βιώνουν δυσκολίες, άγχος συγκρουσιακές καταστάσεις, αμφιθυμικά συναισθήματα και ανασφάλειες, διαπροσωπικές και αναπτυξιακές «παρεκκλίσεις» (Hammel, 2019, McGill et al., 2015).

Καταστάσεις κρίσης που συχνά δύσκολα ελέγχονται και απελευθερώνουν έντονα φοβικά συναισθήματα, όπως έγινε με την πρόσφατη κρίση πανδημίας. Οι δράσεις αυτές μπορούν, επομένως, να γίνουν ψυχοπαιδαγωγικά εργαλεία αιχμής για σχολικούς ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς, εργαλεία που μπορούν να ενεργοποιήσουν ή να καλλιεργήσουν τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Renata, 2013).

Σε κάθε περίπτωση βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να εκτονώνουν τα συναισθήματά τους, μέσω των ταυτίσεων με τους ήρωες, και τις ψυχικές καταστάσεις που φανερά ή συγκαλυμμένα αυτοί βιώνουν. Με αυτό τον τρόπο, θεωρείται ότι κινητοποιούνται οι φανταστικοί και ψυχικοί τους μηχανισμοί, με αποτέλεσμα οι παρορμήσεις και τα αρνητικά/ τραυματικά ή αποδιοργανωτικά συναισθήματα να γίνονται αντικείμενο καλύτερης επεξεργασίας και να μην εκδραματίζονται με έναν «πρωτόγονο» ή επιθετικό τρόπο (Chouvier, 2002).

9. Επίλογος

Ηεπιβίωση των παραδοσιακών και σύγχρονων παραμυθιών με παρόμοιο, συναφές ή Héστω παραλλαγμένο περιεχόμενο, και η συγκίνηση που προκαλούν στα μικρά παιδιά ακόμη και σήμερα αποδεικνύουν ότι η δύναμή τους εκπορεύεται από το γεγονός ότι συνδέονται με συναισθηματικές δυναμικές και διεργασίες που είναι διαχρονικές και εκτός συγκεκριμένων κοινωνικών πλαισίων ή ιστορικών γεγονότων. Οι εν λόγω δυναμικές και διεργασίες, παρά τις επιμέρους διαφορές μεταξύ τους ανά κοινωνίες και ανά τους αιώνες, αφορούν κυρίως στην ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων, την αναπτυξιακή ψυχοκοινωνική πορεία του παιδιού (τα διάφορα τραύματα, ματαιώσεις, απογοητεύσεις ή προκλήσεις που αντιμετωπίζουν) και στο φανταστικό δυναμικό που τη συνοδεύει. Οι ήρωες πιθανόν να αλλάζουν, αλλά αν οι ιστορίες δεν αγγίζουν βαθύτερα ψυχικά στρώματα ή εσωτερικές συγκρούσεις και ζητήματα, τα παιδιά θα παραμείνουν «ασυγ-κίνητα» (χωρίς εσωτερική κίνηση), αναζητώντας την εκτόνωση με ένα ψυχαναγκαστικό τρόπο, όπως γίνεται με πολλά σύγχρονα παιγνίδια.

Ολοκληρώνοντας την πολύ σύντομη περιήγηση στο περιεχόμενο των ιστοριών και στην εφαρμογή τους ψυχοπαιδαγωγικής και ψυχοθεραπευτικής πρακτικής, θα επισημάνουμε ότι τα παραμύθια πραγματεύονται προβληματικές οι οποίες αφορούν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στις βασικές σχέσεις του με τον περίγυρο (π.χ. με τους γονείς, τα αδέρφια κ.ο.κ.), καθώς και στα ζητήματα που συνδέονται με τη σεξουαλικότητα, τη συναισθηματική αυτονομία και κοινωνικοποίηση, την ένταξη του στον κόσμο των ενηλίκων, την ταυτότητα φύλου, τη διαχείριση αρνητικών ή τοξικών συναισθημάτων και αδυναμιών ή αδιεξόδων που μπορεί να βιώνει το ίδιο. Πρόκειται για βασικά υπαρξιακά και αναπτυξιακά ζητήματα που προκαλούν άγχος στο παιδί και στους γονείς και τα οποία είναι δύσκολο να γίνουν ευκόλως κατανοητά και αντικείμενο άμεσης επεξεργασίας στο πλαίσιο των οικογενειακών και κοινωνικών σχέσεων.

Σημείωση

1. Το κείμενο αφιερώνεται στην Ομότιμη Καθηγήτρια Αλεξάνδρα Ζερβού για την ιδιαίτερη αγάπη και το ενδιαφέρον της να συνδεθεί η ψυχολογία/ψυχανάλυση με τη λογοτεχνία και τα παιδικά αφηγήματα. Και βέβαια για την αγάπη και εκτίμηση που τρέφουμε, όλοι όσοι έχουμε συνεργαστεί μαζί της, για την ίδια και το έργο της.

Βιβλιογραφία

- Armstrong, P. (2013) *Neuroscience, Narrative, and Narratology. Poetics Today*.
<https://doi.org/10.1215/03335372-7558052>
- Bettelheim, B. (1977) *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*.
Vintage Books.
- Cattanach, A. (2003) *Θεραπεία μέσω παιχνιδιού*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Carr, A. (2016) *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology A contextual approach*. New York: Routledge.
- Chouvier, B. (2000) *Matière à symbolization. Art, création et psychanalyse*. Lausanne: Delachaux-Niestlé.
- Chouvier, B. (2006) *Objet et médiation dans la dynamique familiale. Le Divan familial*, 1(16), 61-75 <https://www.cairn.info/revue-le-divan-familial-2006-1-page-61.htm>
- Diel, P. (2017) *Le Symbolisme dans la mythologie grecque*. Paris: Payot.
- Diel, P. (2013) *Ce que nous disent les mythes*. Paris: Payot.
- Diel, P. (1980) *Symbolism in Greek Mythology: Human Desire and Its Transformations*.
Boulder: Shambala Eds.
- Dwivedi, K. N. (1997) *The Therapeutic Use of Stories*. London: Routledge.
- Eliade, M. (1998) *Myth and Reality*. Long Groves, IL: Waveland Press.
- Ferro, A. (2006) *Η Τεχνική στην Ψυχανάλυση των παιδιών το παιδί και ο Αναλυτής: Από τη σχέση στο συναισθηματικό πεδίο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Habermas, T. (2019) *Emotion and narrative: Perspectives in autobiographical storytelling*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammel, S. (2019) *Handbook of Therapeutic Storytelling Stories and Metaphors in Psychotherapy, Child and Family Therapy, Medical Treatment, Coaching and Supervision*.
New York: Routledge.
- Holmwood, C., Jennings, J. & Jacksties, S. (2022) *Routledge International Handbook of Therapeutic Stories and Storytelling*. New York: Routledge.

- Herrmann, B. & Lüdtke, J. (2023) A Fairy Tale Gold Standard. Annotation and Analysis of Emotions in the Children's and Household Tales by the Brothers Grimm. https://zfdg.de/2023_005 Doi 10.17175/2023_005
- Jung, C. G. (2000) *Ο άνθρωπος και τα σύμβολά του*. Αθήνα: Αρσενίδης.
- Karal M. A. & Wolfe P. S. (2018) Social story effectiveness on social interaction for students with autism: A review of the literature, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 44-58.
- Kelley-Laine, K. (2005) *Πήτερ Παν ή το Θλιμμένο Παιδί*. Αθήνα: Άγρα.
- Κουρκούτας, Η. (2009) Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση των παιδικών ιστοριών στην ψυχοθεραπεία και την ειδική αγωγή. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Τέχνη-Ψυχολογία-Εκπαίδευση: Ο Ψυχοπαιδαγωγικός Ρόλος της Τέχνης* (481-521). Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η., Βατ-Ορ, Μ., Χρηστίδης, Κ., Σταύρου, Π. (2017) Ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης και εικαστικών τεχνικών (Art therapy) για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών με ΕΕΑ/διαταραχές. Στο Η. Κουρκούτας (επιμ.). *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές* (463-501). Αθήνα: Πεδίο.
- Kourkoutas, E. (1995) La question paternelle dans le Prométhée enchainé et ses rapports au processus de séparation-individuation, Paper presented at the International Conference on "Adolescence", ULB, Brussels.
- Manier, D. (2105) Using Bibliotherapy to promote students' adjustment in Schools. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.). (2015). *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (582-596). Cambridge Scholar Publications.
- McGill R. J., Baker D., Busse R. T. (2015) Social story interventions for decreasing challenging behaviours: A single-case meta-analysis 1995-2012. *Educational Psychology in Practice*, 31(1), 21-42.
- Mendoza, K. & Bradley, L. (2021) Using storytelling for counseling with children who have experienced trauma, *Journal of Mental Health Counseling*, 43(1), 1-18.
- Moulla, Z. (2020) A systematic review of the effectiveness of art therapy delivered in school-based settings to children aged 5–12 years, *International Journal of Art Therapy*, 25(2), doi.org/10.1080/17454832.2020.1751219
- Reneta, A. (2013) Digital Narrative Counselling: Counselling Children through Storytelling, *Journal of Graduate Studies in Education*, 5(1), 17-20.
- Ρουμελιώτη, Β. (2022) « Μίλα». Αθήνα: Πάπυρος.
- Ρουμελιώτη, Β. (2018) «Μην πας φωκάκι!». Αθήνα: Πάπυρος.
- Smith, C. (2003) *Κοινωνικές Ιστορίες: Απο τον σχεδιασμό στη γραφή. Πρακτικές παρεμβάσεις στον αυτισμό*. Αθήνα: Κωνσταντάρας.

Tisseron, S. (2012) *Οικογενειακά μυστικά*. Αθήνα: Αρμός.

Vitalaki, E., Kourkoutas, E. & Hart, A. (2017) Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education, *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427150> Francis/Taylor

von Franz, M. L. (197) *An Introduction to the Psychology of Fairy Tales*. New York: Springer.

**Ο ΠΡΩΤΕΪΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΑ
ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΓΙΩΡΓΟΥ ΘΕΟΤΟΚΑ *ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ*
ΠΕΝΤΟΖΑΛΗΣ: Η ΠΑΡΩΔΙΑ ΜΙΑΣ ΕΠΙΚΗΣ
ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑΣ**

**THE PROTEAN CHARACTER OF THE MODERN
GREEK MAN IN THE WORK OF GIORGOS
THEOTOKAS: *EURIPIDES PENTOZALIS*:
THE PARODY OF AN EPIC PERSONA**

Ελπινίκη Νικολουδάκη
Ομότιμη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Κρήτης
nikoloud@uoc.gr

Περίληψη

Ο Ευριπίδης Πεντοζάλης, ήρωας της ομώνυμης νουβέλας του Γιώργου Θεοτοκά, εισάγει στην Πεζογραφία της γενιάς του τριάντα έναν νέο τύπο νεοέλληνα flaneur πανταχού παρόντα. Δημιουργός συνθηκών, συνήθως αρνητικών, τις υπερβαίνει χωρίς νοησιαρχικό και ηθικό φραγμό, σύμφωνα με τις μαρτυρίες του. Οι μετακινήσεις του επιλέγονται και προγραμματίζονται έτσι ώστε να εννοείται το επιχειρηματικό δαιμόνιο· το δαιμόνιο που «καρποφορεί» σε χώρες του εξωτερικού, που αναγνωρίζεται σε ευρωπαϊκές πόλεις ως στοιχείο πονηρίας. Γι' αυτό, ο πολύμητις Ευριπίδης Πεντοζάλης διώκεται, καταλήγει, όμως, να ηρεμήσει σε ελληνικούς τόπους, που τους θεωρεί κιόλας προγονική του περιουσία.

Στην εργασία μας αναχνεύουμε τα συγγενικά στοιχεία που περνούν από το *Ελεύθερο Πνεύμα* και την *Αργώ* στη νουβέλα, πώς αυτά μετατρέπονται σε πρωτεϊκά χαρακτηριστικά του ήρωα, που παρωδούν – παίζοντας με υπερρεαλιστικές υπερβολές – το πρότυπο του Οδυσσέα.

Λέξεις κλειδιά

Δαιμόνιο, ταλέντο, πολύμητις ήρωας, λογοτεχνικός χαρακτήρας, λογοτεχνικοί τόποι, νοησιαρχία, flaneur (περιπλανώμενος ήρωας), παρωδία.

Abstract

Giorgos Theotokas introduces a new character of modern Greek flaneur into prose of the so-called thirties' generation. We can meet him in every place of the world, creating situations, from which he hopes to win glory and money. Business is his demon. He moves around exotic countries, selling his ideology, his genius, and cheap imitation of Ulysses.

Key words

Demon, genius, tricky, literal character, spaces, rationalism, parody, flaneur.

0. Εισαγωγή

Η νουβέλα *Ευριπίδης Πεντοζάλης* γράφεται και δημοσιεύεται το 1937. Έχει προηγηθεί το Ηδίοτομο μυθιστόρημα *Αργώ* (1931-1935) και θα ακολουθήσει το μυθιστόρημα *Δαιμόνιο* (1938). Όπως έχει επισημάνει ο Τζιόβας (2005), στα έργα αυτά της πρώτης συγγραφικής του περιόδου ο Θεοτοκάς προβάλλει ζητήματα που διαμορφώνουν το άτομο με τάσεις καλλιτεχνικής δημιουργίας: «το δαιμόνιο, αυτό το μυστηριώδες πλεόνασμα δυνάμεων» (Θεοτοκάς, 1973: 29), «ο τυχοδιωκτισμός της ψυχής και του πνεύματος»¹, η *δόξα*, ανήκουν στις βασικές αρχές που αναπτύσσονται στο *Ελεύθερο Πνεύμα*. Αυτές οι έννοιες κυριαρχούν και στην πλοκή των έργων ως ιδέες και κίνητρα δράσης των χαρακτήρων. Θα υποστηρίξουμε, λοιπόν, ότι η νουβέλα *Ευριπίδης Πεντοζάλης*² είναι έργο μεταιχμιακό· από τη μια πλευρά, συνοψίζει και μετατρέπει σε μύθο θέματα που πρωτοσυναντάμε στο *Ελεύθερο Πνεύμα* και στην *Αργώ* και από την άλλη θέματα που εμφανίζονται στη νουβέλα για πρώτη φορά, όπως οι έμμονες ιδέες για τη μαθηματική αναπαράσταση της καλλιτεχνικής δημιουργίας, την αναγέννηση του ελληνικού πνεύματος και την τύχη του δημιουργού—genius μέσα στον εικοστό αιώνα βρίσκουν την αφηγηματική τους εξέλιξη και το τέλος τους στο *Δαιμόνιο* και πολύ αργότερα στις *Καμπάνες* (1970). Η Μουστακάτου (2018) συζητά, γενικότερα, τη μέθοδο δημιουργίας συγγενικών προσώπων στα μυθιστορήματα του Θεοτοκά. Κατά τη γνώμη της, η αφήγηση ή η ιστορία του *Ευριπίδη Πεντοζάλη* δεν αναπτύσσεται γύρω από τον κοσμοπολιτισμό του ομώνυμου ήρωα, αλλά γύρω από το δαιμόνιο που ξεχειλίζει μέσα του και καταφεύγει στις «απατεωνιές και στον κοσμοπολιτισμό», για να μπορέσει να το «χρηματοδοτήσει» και να το μεταμορφώσει σε πρωτότυπο έργο.

Όπως έχει δείξει, επίσης, η Καστριανάκη (1996: 222), ο Ευριπίδης Πεντοζάλης είναι συγγενικό πρόσωπο του Νικηφόρου Νοταρά. Πράγματι, το όραμα του αρχαίου κόσμου και οι ποικίλοι συμβολισμοί της Ακρόπολης, οι αντιρρήσεις των ηρώων για τον θεσμό του γάμου, ο τυχοδιωκτισμός, ο κοσμοπολιτισμός, η χαρτοπαιξία, η συμμετοχή σε εταιρείες χαρτοπαιξίας και το άφθονο χρήμα, ο τύπος του αποσυνάγωγου, το ταλέντο και η διακαής μέριμνα για πρωτοτυπία, το χρέος του συγγραφέα³ και η αντιμετώπιση του μυθιστορήματος ως ερμηνευτικής πηγής της ιστορικής πραγματικότητας είναι κοινά θέματα στα δυο αυτά έργα. Επί πλέον, το όραμα του Σχινά και του Μανόλη Σκυριανού, μελών της φοιτητικής συντροφιάς στο μυθιστόρημα

Αργώ⁴, εμφανίζεται και στο τέλος της νουβέλας *Ευριπίδης Πεντοζάλης*. Η «φωτιά» στις ιδέες του Φραντζή, η «μεγαλομανία» της καταγωγής από μεγάλες ιστορικές οικογένειες της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και της Βενετοκρατίας⁵ είναι, επίσης, κοινά θέματα.

Ωστόσο, ο Ευριπίδης Πεντοζάλης ως χαρακτήρας αντιπαρέρχεται τα αδιέξοδα του Νικηφόρου Νοταρά στην Αργώ και ταξιδεύει ανά τον κόσμο, χωρίς να τον βαραίνουν ενοχές για τις «πονηρίες» του· είναι η ελληνική αναγέννηση ο μέγας στόχος της ζωής του. Πρόκειται για έναν κωμικό χαρακτήρα, που το όνομά του «εκφράζει [...] αρκετά καλά έναν νέο και συμπαθητικό απατεώνα σαν εκείνους που γνωρίσαμε στο εξωτερικό»⁶. Ο Ευριπίδης Πεντοζάλης προαναγγέλλει, επίσης, τις ακραίες εκδοχές του δαιμονίου στην ομότιτλη νουβέλα· ο ίδιος διακατέχεται από το πάθος να αναπαραστήσει την πραγματικότητα με μαθηματικούς τύπους: «Κατά τα λεγόμενά του, μόλις άκουσε τους όρους *logique de l' Algèbre et l' Algèbre de la logique* αισθάνθηκε μια πολύ θολή ακαταμάχητη συγκίνηση να τον συνεπαίρνει ολόψυχα.» (ό.π.: 40). Αλλά και ο δάσκαλος του αφηγητή στο *Δαιμόνιο*, ο μαθηματικός Χριστόφορος Χριστοφής, έχει ανακαλύψει την Αλήθεια, ότι, δηλαδή, «το εν είναι εν, ότι το εν είναι σφαίρα, που έχει μια εξίσωση. Αυτήν την εξίσωση τη βρήκα εγώ. Ναι, το βρήκα το μυστικό!» (Θεοτοκάς, 2005: 99). Επίσης, στο μυθιστόρημα *Καμπάνες* (Θεοτοκάς, 2011) συναντούμε τον διαπρεπή οικονομολόγο ήρωα να μαντεύει καταστροφές πολιτισμικών μνημείων. Έτσι, τα έργα αυτά συγκροτούν μια τριλογία *εν προόδω*, «με δημιουργική πνοή που παρασύρει γοργά τα πρόσωπα στην αίσθηση της ζωής, της πλέριας ζωής των στοχασμών» (Θεοτοκάς, 1984: 67-68).

1. Αντικατοπτρισμοί της νουβέλας *Ευριπίδης Πεντοζάλη* στην *Αργώ*

Ωστόσο, η νουβέλα που εξετάζουμε διαλέγεται κυρίως με την Αργώ. Πρώτα πρώτα ο αφηγητής βρίσκεται έξω από τα γεγονότα και μεταφέρει στο κείμενο τη δράση, τις ιδέες των προσώπων, όντας έξω από την πλοκή και τα επεισόδια που τη συνθέτουν. Έτσι έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει κρίσεις για τα πρόσωπα (Τριάντου, 2011: 61-62). Η απόσταση τόπου και χρόνου τού διασφαλίζει την εποπτική θέση, για την οποία μας μίλησε τόσο στο *Ελεύθερο Πνεύμα* –την ονομάζει «αεροπορική κριτική» (Θεοτοκάς, 1974: 6)– όσο και στον *Ευριπίδη Πεντοζάλη*· με την ίδια προοπτική ανεβάζει ο αφηγητής-συγγραφέας τους φίλους του στα καμπαναριά της Βρετάνης (Θεοτοκάς, 1966: 10). Επιγραμματικά αναφέρουμε τις υποχρεώσεις που έχει ο μυθιστοριογράφος απέναντι στην τέχνη του, στην Ιστορία, στο κοινό του, στα γεγονότα. Επιπλέον, η αναγέννηση του ελληνικού λόγου ως οράματος διάρκειας του ελληνικού πνεύματος, ο τυχοδιωκτισμός, οι γνωριμίες με τα σημαντικά πολιτικά και στρατιωτικά πρόσωπα, η Ακρόπολη ως σύμβολο εξαγνισμού είναι κοινά θέματα στα δυο μυθιστορήματα. Θα υποστηρίξαμε ότι όλα τούτα συνθέτουν την αλληγορία επιβίωσης μιας αξιοθαύμαστης και δαιμονιακής ιδέας που αδυνατεί να υπάρξει χωρίς τον συνδυασμό του σοβαρού και του αστείου στοιχείου.

2. Λίγα λόγια για τη δομή της νουβέλας και την υπόθεση

Το θέμα της νουβέλας, όπως μαρτυρεί και ο τίτλος, είναι ο βίος και η πολιτεία του Ευριπίδη Πεντοζάλη. Η γνωριμία του –υποθετική ή πραγματική δεν είναι σαφής– συμβαίνει κατά τη διάρκεια των θερινών διακοπών, όταν ο συγγραφέας-αφηγητής⁷ και δύο άλλοι συμφοιτητές του, κουρασμένοι από τις *ελεύθερες σπουδές* στο Παρίσι, έρχονται να ανακτήσουν δυνάμεις στο Saint-Quay Portrieux «μια μικρή αμμουδιά της Βρετάνης, στο νομό των Βόρειων Ακτών» (Θεοτοκάς, 1966: 9).

Η νουβέλα αποτελείται από δύο μέρη: α) Το πρώτο παρουσιάζει σχετική αυτονομία, διότι, μέχρι να εμφανιστεί ο Ευριπίδης Πεντοζάλης, καταγράφεται σ' αυτό η ζωή στα χωριά της Βρετάνης, όπου συμβαίνουν απροσδόκητες συναντήσεις με επακόλουθα ισχυρές συγκινήσεις· σταθερή συγκίνηση προσφέρουν οι επισκέψεις στις μεσαιωνικές πολιτείες, φευγαλέα αλλά συγκλονιστική είναι η εντύπωση που αφήνει στους Έλληνες νεαρούς η εμφάνιση «μιας νεότατης Αγγλίδας, ενός είδους θεότητας», παραμυθένια ονειροφантаσία, και η τιμητική υποδοχή των ξωμάχων της φοιτητικής συντροφιάς εκ μέρους των πειρατών που φωλιάζουν στο Saint Malo: «Όταν θα φτάναμε κοντά τους, θα βγάζανε τα καπέλα και θα υποκλινότανε με πολλή επισημότητα και θα τραβούσανε άσφαιρες βολές για να μας τιμήσουνε. [...] Η περήφανη πολιτεία θα χαιρετούσε σύσσωμη την ομορφιά...» (ό.π.: 13).

Το μέρος αυτό είναι πολύ σημαντικό ως ταξιδιωτικό κείμενο, γιατί επιδιώκει να διαμορφώσει έναν ταξιδευτή που ερευνά τον τόπο ως διασταύρωση νοημάτων. Ο συγγραφέας-αφηγητής μαθαίνει στον αναγνώστη πώς και τι οφείλει να βλέπει σ' έναν τόπο που επισκέπτεται, όχι μόνο για να κάνει διακοπές· η φύση, η ιστορία, ο πολιτισμός, οι άνθρωποι του «άλλου» τόπου χαρίζουν αποκαλύψεις. Επιμένει σ' αυτήν την εντύπωση ο Θεοτοκάς, γιατί στο Tréguier «δεν βρίσκεται μόνο η θαυμάσια χωριάτικη εκκλησιά και το οικογενειακό σπίτι του γηραιού μας φίλου Ερνέστου Ρενάν, αλλά μου χάρισε μερικές από τις πολύτιμες αποκαλύψεις της φοιτητικής μου ζωής (με βοήθησε, περισσότερο από όλα τα βιβλία να καταλάβω την παράδοση της καθολικής Δύσης). Αυτός ο τόπος λατρεύει ένα είδος σύγχρονου αγίου, έναν εθνικό και θρησκευτικό ήρωα της Βρετάνης που σκοτώθηκε στις αρχές του Μεγάλου Πολέμου. Είταν ωστόσο πατριώτης μας κι αυτός, λεγότανε Ερνέστος Ψυχάρης. Ο πατέρας του αφού ανατάραξε από μακριά τον Ελληνικό κόσμο καμιά πενήντα χρόνια, ζήτησε να τότε θάψουνε στο πατρογονικό νησί [...] Το πνεύμα όμως του γιου έμεινε στις ακρογιαλιές της Μάγχης για να συγκινεί και να εμπνέει έναν ωραίο κελτικό λαό. Πατέρας και γιος, στις δυο άκρες της Ευρώπης, μου φάνηκαν να συνεχίζουν, ο καθένας με τον τρόπο του και αδιαφορώντας για το τι κάνει ο άλλος, την ίδια πολύτροπη παράδοση του βασιλιά της Ιθάκης» (ό.π.: 10-11). Στη Sainte-Anne d' Auray, ο πανάρχαιος Κέλτικος λαός, με τη φυσική, ακατάβλητη αρχοντιά μνημονεύει τους νεκρούς του «σε μια γλώσσα αρχαϊκή, τραχιά και ακατανόητη με την εξοχή να γεμίζει πάθος και μεγαλεία» (ό.π.: 12). Όπως βλέπουμε, η Βρετάνη προσλαμβάνεται και αυτή ως ένα παλίμψηστο εποχών, και ως τόπος που «οικειώνεται» τον ξένο· εκεί «ανακαλούνται» οι Ψυχάρηδες και αναζωογονούν το οδυσσειακό αρχέτυπο.

Το δεύτερο μέρος καλύπτουν οι αφηγήσεις του ίδιου του Ευριπίδη Πεντοζάλη για τις γνωριμίες του, τις ιδέες του και για τις δραστηριότητές του μέσα και έξω από την Ελλάδα, όπου εντοπίζει Έλληνες, τη Ρωμιούσνη της Διασποράς με τις ποικίλες νοοτροπίες και προσαρμογές⁸. Είναι σύμπτωση ή σχεδιασμένη η συνάντηση του συγγραφέα-αφηγητή και των φίλων του με τον Ευριπίδη Πεντοζάλη στο Portrieux; Ποιος είναι ο λόγος που ο ήρωας των ιστοριών ξεκουράζεται εδώ; Και πώς γίνεται ένας Έλληνας που καταχράται την περιουσία του πλούσιου Γάλλου πεθερού να περνά τις διακοπές του πλουσιοπάροχα σε έναν τόπο, που λατρεύει για το ήθος του έναν άλλο Έλληνα, τον Ερνέστο Ψυχάρη;

Θα υποστηρίζαμε ότι η Βρετάνη αποκτά στη νουβέλα το νόημα ποικίλων χωροχρόνων, όπου το παρελθόν και το παρόν του τόπου διασταυρώνονται με το παρόν και το παρελθόν Ελλήνων επισκεπτών, με διαφορετική ποιότητα, και αποκαλύπτεται μια κλιμακούμενη ειρωνεία· η ρομαντική φυσιογνωμία του Ερνέστου Ψυχάρη είναι σαν να συναντά τον σύγχρονο πολυπράγμονα Νεοέλληνα, που επιβιώνει χάρη στις αμφισβητούμενες πνευματικές του ενασχολήσεις, στις φάρσες του, στις παράνομες δραστηριότητες και στην κοσμοπολιτική φινέτσα του.

Και πώς μας λέει ο Μπαχτίν για τον κάθε άνθρωπο αλλά και για τα λογοτεχνικά πρόσωπα ότι αποκτούν νόημα, μόνο όταν γίνουν μεταξύ τους συναντήσεις και αναπτυχθεί η κουβέντα ανάμεσά τους; Έτσι κι εδώ, την αφορμή να ακούσουμε για τη ζωή και το έργο του Ευριπίδη Πεντοζάλη τη δίνει η τυχαία συνάντηση με την παρέα του συγγραφέα-αφηγητή· τον συγκινεί η ελληνική γλώσσα και συστήνεται ως φοιτητής στο Παρίσι που γράφει ένα βιβλίο «για την αιώνια νιότη του ελληνικού πνεύματος» (Θεοτοκάς, 1966: 16). «Είχε δουλέψει», λέει, «υπερβολικά τους τελευταίους καιρούς στο Παρίσι και έπρεπε να ξεκουραστεί. Τα οικονομικά του ήταν μάλλον σκούρα. Λοιπόν, αρραβωνιάστηκε για να κάνει εξοχή. [...] Κατόπι θα χαλνούσε τον αρραβώνα και θα γυρνούσε στο Παρίσι» (ό.π.: 31).

3. Γιατί Ευριπίδης Πεντοζάλης;

Το ονοματεπώνυμο του ήρωα είναι το «ανάλογον» προς το ψευδώνυμο «Ορέστης Διγενής», με το οποίο ο Θεοτοκάς υπογράφει το *Ελεύθερο Πνεύμα*. Όπως στο *Ελεύθερο Πνεύμα*, το όνομα Ορέστης παραπέμπει στον τραγικό ήρωα της τραγωδίας του Ευριπίδη *Ορέστης*, ο οποίος *μεταμορφώνεται* από μητροκτόνος και άρρωστος σε αρωγό των αγροτών στις Μυκήνες και ο Διγενής ανακαλεί στη μνήμη μας την υποστήριξη των Ακριτών στα απομακρυσμένα εδάφη, έτσι και ο Ευριπίδης Πεντοζάλης επαναφέρει στο παρόν της πλοκής τον αμφίσημο τραγικό ποιητή και τον χορό πεντοζάλη που δίνει το όνομά του στον ήρωα. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για σύζευξη των αντιθέτων, που χαρακτηρίζουν την πολιτισμική μας υπόσταση. Ο τραγικός ποιητής Ευριπίδης έχει γράψει την τραγωδία *Κρήτες*, της οποίας σώζονται αποσπάσματα (Τζιφόπουλος 2002), έχει εισαγάγει στις τραγικές καταστάσεις στιγμές ιλαρές, και το σοφιστικό παιγνίδι ανάμεσα στο *είναι* και στο *φαίνεσθαι*. Από την άλλη, το επώνυμο Πεντοζάλης ανακαλεί τον παραστατικό χορό της κρητικής παράδοσης, όπου ο πρώτος χορευτής, με το τίναγμα του κορμιού στο κενό, επιβεβαιώνει το

πέταγμα του χελιδονόψαρου έξω από το νερό, παρατήρηση του Καζαντζάκη στα έργα *Στα Παλάτια της Κνωσού* (1978: 188) και στην *Αναφορά στον Γκρέκο* (1981: 478), και την *ελευθέρωση της ατομικότητας* που ευαγγελίζεται ο Θεοτοκάς στο *Ελεύθερο Πνεύμα* (ό.π.: 7).

4. Γιατί ο Ευριπίδης Πεντοζάλης είναι πρωτεϊκός χαρακτήρας και παρωδία της επικής φυσιογνωμίας;

Τρία γνωρίσματα παραμένουν σταθερά στον χαρακτήρα του: α) οι συχνές μετακινήσεις του, β) η κλασική ομορφιά του, λεπτομέρειες της οποίας μας δίνουν συχνά ο αφηγητής, αλλά και οι ανταποκρίσεις των βραζιλιάνικων εφημερίδων, και γ) οι έμμονες ιδέες για τον Ελληνισμό· απώτερος στόχος η αναγέννησή του, όπως φιλοδοξεί, άλλωστε, να αναπτύξει στο σύγγραμμά του. Η συστηματική του έρευνα θα αναδειξει ξανά τον Ελληνικό Λόγο, «νοικοκύρη» του Ευρωπαϊκού Πνεύματος. Είναι όμως και πρωτεϊκός χαρακτήρας, γιατί αλλάζει επαγγελματικά προσωπεία, γίνεται πρωταγωνιστής σε φάρσες, χάνεται κάπου και φανερώνεται αλλού, δεν διστάζει να ανασυνθέσει την Ιστορία της πατρίδας του με ενότητες που ανήκουν σε διαφορετικούς χρόνους και χώρες. Αρκεί να αναλογιστούμε την «ξενάγηση» για την ιδιαίτερη πατρίδα του, την Κρήτη, που την ανάγει, με τον μύθο των αρχοντόπουλων, τη μεταβυζαντινή αρχιτεκτονική των πύργων, τη μετατόπιση ευρωπαϊκών εθίμων, όπως είναι το κυνήγι των ελαφιών, σ' ένα παραμυθένιο χωροχρόνο, μόνο και μόνο για να εντυπωσιάσει, για τη δική του φαντασμαγορική υπόσταση. Και δεν λείπουν ούτε οι ισχυροί οικογενειακοί δεσμοί και οι σχέσεις με τον Θεοτοκόπουλο και τον Ελευθέριο Βενιζέλο.

Ωστόσο, οι περιληπτικές πληροφορίες του Ευριπίδη Πεντοζάλη για τους Έλληνες πολιτικούς και στρατιωτικούς, για τα ταξίδια του σε όλον τον κόσμο, για τις συνεντεύξεις που έχει πάρει από διάσημους ηγέτες/διανοούμενους, όπως ο Γκάντι, και οι αναλυτικές διασκεδαστικές αφηγήσεις του για την «απίστευτη ψυχοπάθεια» που τον οδηγεί στον Freud και την οργάνωση μιας φιλολογικής βραδιάς στο λόφο του Φιλοπάππου δημιουργούν ένα πρόσωπο που ενδόμυχα αναζητά μια *ζώνη ζωντανής επαφής* με το πρότυπο του Οδυσσέα. Όντας μακριά από την πατρίδα του, τον καίει η ίδια η νοσταλγία του ομηρικού ήρωα και προσπαθεί να αναπληρώσει το κενό, κάνοντας κάτι «μεγάλο, κάτι καταπληκτικό», για να γελάσουμε!» (Θεοτοκάς, 1966: 50).

Αλήθεια, δεν αγγίζουν αυτές οι φιλοδοξίες του Ευριπίδη Πεντοζάλη τη «μενίππειο σάτιρα», στην οποία ο Μπαχτίν (1995: 84) βρίσκει ότι «οι ήρωες του 'απόλυτου παρελθόντος' και τα σύγχρονα ζωντανά πρόσωπα συναντιούνται για να κουβεντιάσουν ή και να τσακωθούν ακόμη»; Ο Ευριπίδης εκμυστηρεύεται τα σχέδιά του στον φίλο του συγγραφέα και αφηγητή, όταν απολαμβάνουν στο ξενοδοχείο Ριτς το πλούσιο γεύμα και τη σαγηνευτική ατμόσφαιρα. Ιδεολόγος και καταχραστής περιουσιών, Ιανός, «κολυμπά» στα εκατομμύρια, όντας μέλος της Ελληνικής Επιτροπής που διαχειρίζεται τις τύχες των ανθρώπων στα καζίνα της Ευρώπης και ταυτόχρονα με την αχαλίνωτη φαντασία του ονειρεύεται την παντοδυναμία του ελληνικού πνεύματος, επινοώντας «το παιχνίδι της τρέλας και της φρονιμάδας».

Οι δημοσιογραφικές ειδήσεις που έρχονται από τη Βραζιλία, τελευταίο σταθμό των περιπλανήσεων του Ευριπίδη Πεντοζάλη, είναι ενθουσιώδεις, ανασυντίθενται, αποκτούν τη συνοχή μιας ιστορίας και το ύφος το ανάλογο της υψηλής ποιότητας του προσώπου που μιλάει «την περίοδο των μεγάλων ζυμώσεων που θυμίζουν από ορισμένες απόψεις τον οργανισμό των ιταλικών πόλεων στην Αρχή της Αναγέννησης [...] Νομίζει κανείς πως έσπασε ξαφνικά κάποιο φράγμα και χύνονται νερά στοιβαγμένα από αιώνες» (Θεοτοκάς, 1966: 56). Υπερβολικά θριαμβευτικό το νέο κείμενο γεννά υποψίες στους πνευματικούς κύκλους της Αθήνας και της περιφέρειας, με συνέπεια να ξεσπά ένας μικρός λογοτεχνικός εμφύλιος ανάμεσα στους λογοτέχνες της πρωτεύουσας και της επαρχίας. Κι είναι σαν να τινάσσουν το σάβανο της νέκρας και της σιωπής και να φέρνουν την Αναγέννηση των Γραμμάτων με τις θυελλώδεις συζητήσεις τους. Ο ήρωάς μας «έπεισε το κοινό του Rio de Janeiro πως είταν μεγάλος συγγραφέας και πως στην Ελλάδα γινότανε μια πνευματική Αναγέννηση [...] χαιρότανε τις ηδόνες της ατομικής δόξας, συνταριασμένης με μια μεγάλη εθνική εξόρμηση για την επανάληψη του ελληνικού θαύματος» (ό.π.: 57).

5. Το φως, η αγάπη, η θάλασσα, η βάρκα: Η *Αργώ* και η Ελλάδα «έν το παν»

Διάσημος χαρτοπαίκτης ο Ευριπίδης Πεντοζάλης, αναζητητής της εσωτερικής αρμονίας των πραγμάτων είναι ταυτόχρονα το παράδειγμα του καλού και του κακού Έλληνα. Και αναρωτιόμαστε ποιες δυνάμεις κρατούν στη ζωή τον ήρωά μας, παρ' όλες τις πονηριές, τα ψέματα, τις καταχρήσεις και τις άλλες ατιμίες που θα μπορούσαν να τον είχαν κλείσει στη φυλακή; Κατά τη γνώμη μας, είναι εδώ το απόθεμα του φωτός που τον σώζει, η κωμική τροπή των πραγμάτων που αποτρέπει την αρνητική τους έκβαση και ο ίδιος ο συγγραφέας που «φτιάχνει» έναν νέο Ρωμίο δυναμικό και αμφίσημο· που τον αγαπά και του «χαρίζει» ποιήματα δικά του, όπως είναι το «Αθηναϊκό Δειλινό» όπου προσωποποιείται ο Λυκαβηττός ως «πρίγκιπας/νέος, ωραίος, δυνατός», έτοιμος για καλοπέραση κι έρωτα!⁹. Άλλωστε, οι ευτράπελες ιστορίες του σκορπούν το γέλιο, μια άλλη μορφή κάθαρσης, λύτρωση και παρηγοριά, στα δύσκολα χρόνια, που προαναγγέλλουν τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο.

Παρ' όλη, μάλιστα, την ελαφρότητα του «είναι» του, αυτόν «διακρίνει» η τύχη για να του αποκαλύψει στο Παρίσι «την εξάισια αέρινη αρμονία» που «έφτιαχναν οι λεπτές γραμμές του φωτός», «κάτι απόλυτα αγνό, υπέροχο, σαν ένα τραγούδι των θεών» (Θεοτοκάς 1966: 40) και ένιωθε «πλήρεια ευδαιμονία». «Τα πάντα τον συγκινούσαν», ομολογεί στον φίλο του, «και τον ευχαριστούσαν. Αγαπούσε τα δέντρα, τα σπίτια, τα αμάξια, τα κίσκια με τις εφημερίδες, τους ανθρώπους» (ό.π.: 41). Η ίδια αγάπη λειτουργεί ως καταλλαγή στις ψυχές των δύο φίλων, όταν ο Ευριπίδης έχει κατορθώσει να επιστρέψει στην Κεφαλονιά και να ζήσει σαν απλός άνθρωπος, με λίγα χρήματα, με περιορισμένες πια φιλοδοξίες και αχνά οράματα.

Ο νόστος τους περιβάλλεται από μια εξάισια σκηνή που εκτυλίσσεται μέσα στο ειδυλλιακό θαλασσινό τοπίο του Ληξουρίου, πλημμυρίζοντάς το φως. «Κι εμείς ασάλευτοι κολυπούσαμε μέσα στο φως» (ό.π.: 63). Τότε συμβαίνει η επιφάνεια της Ελλάδας που τη

συμβολίζει μια «βάρκα ασήμαντη, μικρούλα, φτωχική, μ' ένα πανί πολύχρωμο όχι βέβαια από καλλιτεχνική διάθεση, αλλά από τα μπαλώματα. Η μόνη της αξία είτανε πως πήγαινε ολομόναχη, κουνιστή και λυγιστή, σαν κοκόνια φιλάρεσκη, ζεβζέκα και καμωματού μες στη μεγάλη ερημιά της Μεσογείου. [...] Είτανε, σα να πούμε, η βάρκα της Ελλάδας που ξεκινούσε, άλλη μια φορά, για το αιώνιο ταξίδι της, κι έμοιαζε δα και πολύ ευχαριστημένη για την ιδιότητά της αυτή. [...] Το φως¹⁰, χωρίς να χάσει τίποτα από τη λαμπρότητά του, είχε προσλάβει ξαφνικά κάποιον ελαφρότατο, σχεδόν ανεπαίσθητο τόνο ειρωνείας» (ό.π.: 64).

Ο Ευριπίδης Πεντοζάλης αναβαπτίζεται μέσα στο φως και ξαναβρίσκει την πρώτη του ορμή. Ωσάν να μην είχαν περάσει τα χρόνια και η Αργώ να μην είχε καταποντιστεί σ' αγριοκαίρια της Ιστορίας. «Στα μάτια τους το караβάκι της Αργώς ταξίδευε κιάλας προς τις μεγάλες θάλασσες και τις μεγάλες φουρτούνες, προς το άγνωστο, προς το Χρυσόμαλλο Δέρας, που τους σαγήνευε και τους ενθουσίαζε, χωρίς να μπορούν να το καθορίσουν. Το Χρυσόμαλλο Δέρας. Το ζύπνημα του ελληνικού πνεύματος, η δημιουργία, η Αναγέννηση, η Δόξα» (Θεοτοκάς 1984: 58).

Σημειώσεις

1. «Τη φωτιά τη συντηρούν οι ανυπόταχτοι, οι ανικανοποίητοι, οι τυχοδιώκτες της ψυχής και του πνεύματος, οι άνθρωποι που τους σέρνει το πλεόνασμα των δυνάμεών τους πιο μακριά από τους ορίζοντες και πιο ψηλά από το επίπεδο του πλήθους. Τη φωτιά τη συντηρεί ο Άσωτος Υιός» (Θεοτοκάς, ό. π.: 35).
2. Πάντως, το έργο, είτε χαρακτηριζόμενο ως διήγημα είτε ως μυθιστόρημα, έχει προκαλέσει ποικίλα σχόλια. Η κεντρική του μορφή θεωρείται «ίσως ως ένα από τα πιο ζωντανά πρόσωπα που έπλασε (ενν. ο Θεοτοκάς)» (Πολίτης, 1978: 309). Επίσης, ο Μαστροδημήτρης (2008: 250) ορθά παρατηρεί ότι ο Ευριπίδης Πεντοζάλης αποτελεί «πλήρη αντιστροφή του ηρωικού τύπου» που γνωρίζουμε από την *Αργώ* και το *Δαιμόνιο*. Ας σημειώσουμε εδώ ότι στο έργο αυτό αφενός γελοιογραφείται το ηρωικό ομηρικό στερεότυπο και αφετέρου αντανακλώνται οι ψυχολογικές διακυμάνσεις του ίδιου του συγγραφέα.
3. «Κ' ύστερα βαρέθηκα τα μυθιστορήματα, που μιλούνε μονάχα για τον έρωτα, και φρονώ, μαζί με τον Λάμπρο Χρηστίδη, ότι το χρέος ενός ευσυνείδητου μυθιστοριογράφου είναι να μελετά ταυτόχρονα, και με την ίδια επιμέλεια, όλες τις εκδηλώσεις της ζωής», (Θεοτοκάς, 1984:258). Επίσης, ο συγγραφέας αποφαινεται ως εξής για την κατάσταση της μυθιστοριογραφίας στην εποχή του: «Έτσι είναι αυτοί οι μυθιστοριογράφοι, καρφί δεν τους καίγεται για το τι πρόκειται να συμβεί. Φτάνει μονάχα να συμβεί κάτι για να γίνει μια ιστορία. Ο Ευριπίδης όμως είναι άνθρωπος γενναιόκαρδος και περπαθής», (Θεοτοκάς, χ.χ.: 23).
4. «Το σωματείο αυτό λεγότανε, συμβολικά, ρωμαντικά, ίσως κάπως παιδικά, Αργώ. Το έμβλημά του ήταν ένα караβάκι με κουπιά. Ο σκοπός του; Κανείς δεν ήξερε το σκοπό, μα φαντάζεται ο καθένας πως ο σκοπός της Αργώς είναι κάπου μακριά, στο τέρμα ενός μεγάλου ταξιδιού», (Θεοτοκάς, 1984: 56).
5. Ας διαβάσουμε τα εξής παραθέματα από τα δύο μυθιστορήματα. Προηγείται η *Αργώ*: «Ο Φραγκίσκος Δελατόλλας καταγότανε από μια παλιά καθολική οικογένεια της Τήνου και του άρεζε να λέει πως οι πρόγονοί του είτανε Βενετσιάνοι και άρχοντες με οικόσημα. Είχε κ' έναν εξάδελφο από τη Νάξο που λεγότανε Δελαρός ή de la Roche, και κλεινότανε καμιά φορά οι δυο τους στο γραφείο του Δελατόλλα και μιλούσανε με πάθος για την ευγενική τους καταγωγή, σκαλίζοντας με τις ώρες διάφορα παλιά κιτάπια, αδιάβαστα χειρόγραφα, μεμβράνες και άλλα τέτοια μυστήρια» (ό.π.: 59). Αλλά και στον *Ευριπίδη Πεντοζάλη* είναι εμφανής η μεγαλομανία του ομώνυμου ήρωα: γιατί, όπως ο τραγικός ποιητής Ευριπίδης εκθειάζει στην τραγωδία *Κρήτες* (430 π.Χ.) τα διονυσιακά ορφικά μυστήρια που γίνονται στην Ίδη, έτσι και ο Ευριπίδης Πεντοζάλης εκθειάζει το κυνήγι των ελαφιών που γίνεται στον Ψηλορείτη, λες και βρισκόμαστε στα βασιλικά κυνήγια της Αγγλίας! Επιπλέον, μπορεί να διστάζει να μιλήσει για την πιθανή συγγένεια

του με τον Θεοτοκόπουλο, η αλληλογραφία του, όμως, που σώζεται στον οικογενειακό του πύργο, είναι ένα τεκμήριο (ό.π.: 30).

6. Οι μαρτυρίες του Θεοτοκά για το έργο αυτό είναι δύο· τη μια τη διαβάζουμε στο γράμμα του προς τον Σεφέρη, σταλμένο στις 22 Μαΐου 1939 από την Αθήνα: «Μου ζητάς νέα μου. Έχω στο νου μου ένα βαρύ μυθιστόρημα από το περασμένο φθινόπωρο. Νομίζω πως δεν ήρθε ακόμη η ώρα ν' αρχίσω να το γράφω. Στο μεταξύ, με τα ψέματα, έγινε μια συλλογή διηγήματα, που ελπίζω να κυκλοφορήσει μετά το καλοκαίρι. Προτάσσω μια νουβέλα ανέκδοτη και μεγαλούτσικη που επιγράφεται *Ευριπίδης Πεντοζάλης*. Το όνομα αυτό εκφράζει, νομίζω, αρκετά καλά ένα νέο και συμπαθητικό απατεώνα σαν εκείνους που γνωρίσαμε στο εξωτερικό. Έκανα στον Κασιμίπαλη επίσημες δηλώσεις [...] και του είπα ότι το βιβλίο αυτό το γράφω όχι για να σοβαρευτώ, αλλά για να παίξουμε και να χωρατέψουμε» (Θεοτοκάς, Σεφέρης, 1981). Στα *Τετράδια Ημερολογίου* (Θεοτοκάς, 2005) - δεύτερη μαρτυρία - εκμυστηρεύεται για το γράψιμο: «Είναι ένας τρόπος για να ελευθερώνουμε από τις νοσταλγίες μου. π.χ. στα 1937 θυμήθηκα ότι είτανε δέκα χρόνια ακριβώς που είχα περάσει μερικές εβδομάδες στη Bretagne και μ' έπιασε ξαφνικά μια μεγάλη νοσταλγία της εποχής εκείνης και του τοπίου. Ελευθερώθηκα με μερικές σελίδες του *Ευριπίδη Πεντοζάλη*.»
7. Ο Θεοτοκάς είχε μεταβεί τον Ιανουάριο του 1927 για ανώτερες σπουδές στο Παρίσι, όπως μας πληροφορεί η ελληνόφωνη εφημερίδα *Αγών των Παρισίων*: «Αφίκετο εις την πόλιν μας χάριν ανωτέρων σπουδών ο δικηγόρος κ. Θεοτοκάς, άλλοτε πρόεδρος της φοιτητικής συντροφιάς», *Αγών των Παρισίων*, 29.01.1927 και Θεοτοκάς (1973: 6).
8. Ο Θεοτοκάς (1975: 22) διασώζει την εξής μαρτυρία: «Κάποτε ρώτησα το Σεφέρη αν είχε αληθινό ενδιαφέρον για την εργασία του στη διπλωματική υπηρεσία, αν έπαιρνε το πράμα στα σοβαρά [...] Είναι κάτι [...] να έχεις να φροντίσεις για τη Ρωμοσύνη, έτσι που βρίσκεται σκορπισμένη στα μέρη όπου άνθισε άλλοτε, και, πιο πέρα, σ' όλον τον κόσμο. Όταν το συλλογιστείς αυτό, ναι, σίγουρα θα το πάρεις στα σοβαρά. Όλη αυτή η Ρωμοσύνη.»
9. Το ποίημα με χροχρονικό στίγμα Αθήνα, 11 Δεκεμβρίου 1934, ανήκει στις ολιγοσέλιδες ποιητικές συλλογές του Θεοτοκά που κυκλοφόρησαν με τους τίτλους *Φύλλα Ημερολογίου* και *Φύλλα Ημερολογίου II* το 1934. Σήμερα το διαβάζουμε στα "Ποιήματα του Μεσοπολέμου", δημοσιευμένα στο περιοδικό *Νέα Εστία* (Κασκάλη, 2010: 109).
10. Αξίζει να σημειώσουμε εδώ τη συνάντηση Ελύτη και Θεοτοκά. Κοντά στην Ιθάκη βρίσκεται η Κεφαλονιά όπου ηρεμεί, επιτέλους ο Ευριπίδης Πεντοζάλης. Το νησί και η θάλασσα αποτελούν έναν μικρόκοσμο αυτάρκειας και πληρότητας. «Το ύψος του τόπου και το ήθος του ανθρώπου δημιουργούν την κοσμοαντίληψη του Αιγαίου. Σ' αυτόν τον χώρο η γη, τα αγαθά της και το θείον εναρμονίζονται και διαμορφώνουν το πρόσωπο με βαθιά ριζωμένες τις αξίες της αλληλεγγύης και της αξιοπρέπειας» (Καψωμένος 2012: 1-16).

Βιβλιογραφία

Θεοτοκάς, Γ. (1973) *Ελεύθερο Πνεύμα*, Αθήνα: Ερμής.

_____ (1984) *Αργώ*, 9^η έκδ., Αθήνα: Εστία

_____ (1966) *Ευριπίδης Πεντοζάλης*, Αθήνα: Εστία.

_____ (2005) *Δαιμόνιο*, 3^η έκδ., Αθήνα: Εστία.

_____ *Τετράδια Ημερολογίου 1939-1953*, Αθήνα: Εστία, 2005.

Θεοτοκάς, Γ. & Σεφέρης, Γ. (1975 & 1981) *Αλληλογραφία 1930-1966*, Αθήνα: Ερμής.

Καζαντζάκης, Ν. (1978) *Στα Παλάτια της Κνωσού*, Αθήνα: εκδ. Ελένης Καζαντζάκη.

_____ (1981) *Αναφορά στον Γκρέκο*, Αθήνα: εκδ. Ελένης Καζαντζάκη.

- Κασκάλη, Δ. (επιμ.) (2010) "Θεοτοκάς, Ποιήματα", *Νέα Εστία*, 167(1829), 91-140.
- Καστρινάκη, Αγγ. (1996) *Οι περιπέτειες της Νεότητας. Η αντίθεση των γενεών στην ελληνική πεζογραφία (1890-1945)*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καψωμένος, Ερ. Γ. (2012) Η παράδοση, συστατικό στοιχείο της πρωτοπορίας του Μεσοπολέμου, στο Α. Θ. Φωτόπουλος (επιμ.), *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία στον Μεσοπόλεμο. Ιστορική και φιλολογική προσέγγιση*, Πρακτικά Συνεδρίου, 14-16 Μαΐου 2010, Πύργος Ηλείας.
- Μαστροδημήτρης, Π. (2008) *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Φιλολογία*, Αθήνα: Δόμος.
- Μουστακάτου, Κ. (2018) Συγγενείς χαρακτήρες και αντικρουόμενες ιδεολογίες στο πεζογραφικό έργο του Γιώργου Θεοτοκά, στο http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/moustakatou_katerina.pdf/επίσκεψη: 12. 03. 2018.
- Μπαχτίν, Μ. (1995) *Έπος και μυθιστόρημα*, (μτφ. Γ. Κιουρτσάκης), Αθήνα: Πόλις.
- Πολίτης, Λ. (1978) *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Τζιόβας, Δ. (2005) Η μυθιστορηματική πορεία του Γιώργου Θεοτοκά: Άτομο, Ιστορία, Μεταφυσική», *Νέα Εστία*, 58(1784), 871-872.
- Τζιφόπουλος, Γ. (2023) Λατρείες στην Κρήτη: η περίπτωση των διονυσιακών –ορφικών ελασμάτων. <https://www.semanticscholar.org/paper/%CE%9B%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B5%CE%AF%CE%B5%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%9A%CF%81%CE%AE%CF%84%CE%B7%3A-%CE%B7-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CF%80%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B5%CE%BB%CE%B1%CF%83%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD%CE%A4%CE%B6%CE%B9%CF%86%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82/19be5af29d24d4465b59361eda090c56e447c99d>, Επίσκεψη: 30.11.2023.
- Τριάντου, Ιφ. (2011) Η αφηγηματική 'φωνή' στο πεζογραφικό έργο του Γιώργου Θεοτοκά στον συγκεντρωτικό τόμο *Παράδοση και πρωτοπορία*, τ. Α': Η Γενιά του Μεσοπολέμου, Πάτρα: Διαπολιτισμός, 59-77.

**ΟΤΑΝ Η ΕΡΩΤΙΚΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΚΑΤΙΣΧΥΕΙ ΤΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΚΑΛΛΙΡΡΟΗΣ
ΤΟΥ ΧΑΡΙΤΩΝΑ ΤΟΥ ΑΦΡΟΔΙΣΙΕΑ**

**WHEN EROTIC SERVITUDE PREVAILS OVER SOCIAL
SERVITUDE: THE CASE OF *CALLIRHOE* BY
CHARITON OF APHRODISIAS**

Μιχαήλ Πασχάλης
Ομότιμος Καθηγητής Κλασικής Φιλολογίας
Πανεπιστήμιο Κρήτης
michael.paschalis@gmail.com

Περίληψη

Το μυθιστόρημα του Χαρίτωνα του Αφροδισιέα, που τιτλοφορείται *Καλλιρρόη* και μάλλον είναι το παλαιότερο από τα αρχαιοελληνικά μυθιστορήματα (χρονολογείται γύρω στα μέσα του πρώτου μεταχριστιανικού αιώνα), ανασηματοδοτεί το περιεχόμενο της δουλείας, με την έννοια ότι τα μέλη των ελίτ, σε Δύση και Ανατολή, απεικονίζονται ως δούλοι του κάλλους της Καλλιρρόης και του έρωτά τους για αυτήν. Αυτού του είδους η δουλεία προτάσσεται ιεραρχικά, θεματικά ακόμη και γλωσσικά της κοινωνικής δουλείας, η οποία τίθεται στην υπηρεσία της. Επίσης, η ερωτική δουλεία και η θρησκευτική λατρεία συμψύρονται, όπως προκύπτει π. χ. από την άσκηση της «προσκύνησης» στο πρόσωπο της Καλλιρρόης. Η Καλλιρρόη είναι κυρία όλων, ανδρών και γυναικών, η ενσάρκωση της θεάς Αφροδίτης. Αυτή η εξουσία δεν έχει σχέση ούτε με την υψηλή κοινωνική της θέση ούτε με τη λαμπρή πολιτική φήμη του πατέρα της, αλλά πηγάζει από ένα φυσικό προσόν, δηλαδή το ανυπέρβλητο κάλλος της.

Λέξεις κλειδιά

Καλλιρρόη, Αφροδίτη, Χαιρέας, Διονύσιος, Μιθριδάτης, Αρταξέρξης, υπόρρητη δουλεία, ερωτική δουλεία, κοινωνική δουλεία.

Summary

Chariton's novel, entitled *Callirhoe*, probably the oldest of the ancient Greek novels (dating to around the middle of the first century of the Christian era), redefines the content of servitude, in the sense that members of the elite, in both West and East, are depicted as slaves to the beauty of Callirhoe and their love for her. This type of servitude is hierarchically, thematically, and even linguistically prioritized over social servitude, which is placed in its service. Furthermore, erotic

servitude and religious worship merge, as evidenced, for example, by the “adoration” of Callirhoe’s person. Callirhoe is the mistress of all, men and women, the embodiment of the goddess Aphrodite. This power is unrelated to her high social status or the illustrious political fame of her father but stems from a natural attribute, namely her unparalleled beauty.

Key words

Callirhoe, Aphrodite, Chaereas, Dionysius, Mithridates, Artaxerxes, implicit servitude, erotic servitude, social servitude.

0. Εισαγωγή

Παρουσιάζω εν συντομία την υπόθεση της *Καλλιρρόης*, του μυθιστορήματος του Χαρίτωντα του Αφροδισιέα. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, το μυθιστόρημα χρονολογείται γύρω στα μέσα του πρώτου μεταχριστιανικού αιώνα (κατά τον Bowie στο διάστημα 50-70 μ. Χ. και κατά τον Tilly στο διάστημα 41-62 μ.Χ.), και μάλλον είναι το παλαιότερο των αρχαιοελληνικών μυθιστορημάτων.¹

Η πανέμορφη Καλλιρρόη, κόρη του Ερμοκράτη, του στρατηγού των Συρακουσίων και νικήτη των Αθηναίων στη σικελική εκστρατεία, παντρεύεται τον Χαιρέα, γόνο αριστοκρατικής οικογένειας των Συρακουσών. Παρασυρμένος από τη ζηλοτυπία του, ο Χαιρέας λακτίζει την έγκυο Καλλιρρόη στο διάφραγμα, με αποτέλεσμα να χάσει τις αισθήσεις της, να θεωρηθεί νεκρή και να ταφεί σε μνημείο δίπλα στη θάλασσα. Ο πειρατής Θήρων ληστεύει τον τάφο, τη βρίσκει ζωντανή και την πουλάει για ένα ασημένιο τάλαντο στον Λεωνά, τον οικονόμο του Διονυσίου, επιφανούς, πλούσιου και πεπαιδευμένου άνδρα της Μίλητου, ο οποίος την ερωτεύεται παράφορα. Η Καλλιρρόη ανακαλύπτει ότι είναι έγκυος από τον Χαιρέα και έτσι δέχεται τελικά να παντρευτεί τον Διονύσιο, ώστε αυτός να θεωρήσει δικό του το παιδί που θα γεννήσει. Εν τω μεταξύ, στις Συρακούσες έχει συλληφθεί ο Θήρων και έχει ομολογήσει ότι η Καλλιρρόη είναι ζωντανή και βρίσκεται στη Μίλητο. Ο Χαιρέας με τον φίλο του Πολύχαρμο ταξιδεύουν στη Μίλητο για να αναζητήσουν την Καλλιρρόη, όπου όμως ο Φωκάς, ο επιστάτης του Διονυσίου, έχοντας πληροφορηθεί την ταυτότητά τους, πείθει την περσική φρουρά να επιτεθεί στο πλοίο τους. Ο Χαιρέας συλλαμβάνεται και πωλείται ως δούλος μαζί με τον Πολύχαρμο στον σατράπη της Καρίας Μιθριδάτη. Ο Φωκάς πείθει επίσης τον Διονύσιο και την Καλλιρρόη ότι ο Χαιρέας είναι νεκρός και ο Διονύσιος διοργανώνει νεκρική τελετή και ανεγείρει επιβλητικό κενοτάφιο στη μνήμη του. Προσκεκλημένος είναι και ο Μιθριδάτης, που ερωτεύεται και αυτός παράφορα την Καλλιρρόη. Πίσω στην Καρία, ο Μιθριδάτης ανακαλύπτει κατά τύχη την ταυτότητα του Χαιρέα και τον πείθει να στείλει επιστολή στην Καλλιρρόη, ώστε να αποκαλυφθεί ότι είναι ζωντανός και έτσι να βγει κερδισμένος ο ίδιος. Η επιστολή πέφτει όμως στα χέρια του Διονυσίου, ο οποίος απευθύνεται στον Πέρση βασιλιά Αρταξέρξη, κατηγορώντας τον Μιθριδάτη για μοιχεία και πλαστογραφία και ζητώντας δικαίωση. Στη Βαβυλώνα ο Μιθριδάτης παρουσιάζει τον ζωντανό Χαιρέα και αθρώνεται, αλλά

ο βασιλιάς, που έχει ερωτευτεί και αυτός την Καλλιρρόη, αναβάλλει για αργότερα την απόφαση για την τύχη της, την εμπιστεύεται στη γυναίκα του Στάτειρα, και φεύγει μαζί τους για την Αίγυπτο, όπου έχει ξεσπάσει εξέγερση. Ο Χαιρέας διαπρέπει ως στρατηγός των Αιγυπτίων και συλλαμβάνει αιχμάλωτη τη Στάτειρα και την ακολουθία της, χωρίς να γνωρίζει ότι ανάμεσα τους βρίσκεται η Καλλιρρόη. Στο αντίπαλο στρατόπεδο, ο Διονύσιος διακρίνεται ως στρατηγός των Περσών και, ως ανταμοιβή, ο Αρταξέρξης του αποδίδει την Καλλιρρόη. Στο μεταξύ, όμως, έχει συντελεστεί η επανένωση του Χαιρέα με την Καλλιρρόη. Ο Χαιρέας απελευθερώνει τη Στάτειρα και τη στέλνει πίσω στον Αρταξέρξη μαζί με την ακολουθία της. Η Καλλιρρόη εμπιστεύεται τον γιο της στα χέρια του Διονυσίου και μαζί με τον Χαιρέα επιστρέφουν θριαμβευτικά στις Συρακούσες.

Στην πρόσφατη μελέτη του για την απεικόνιση της δουλείας στο αρχαιοελληνικό ερωτικό μυθιστόρημα, η οποία τιτλοφορείται *The Representation of Slavery in the Greek Novel: Resistance and Appropriation*, ο William Owens² υποστήριξε ότι στην *Καλλιρρόη* η απεικόνιση της δουλείας συγκροτείται από δύο αφηγήσεις, την ρητή (explicit) και την υπόρρητη (implicit). Όπως είδαμε, η δουλεία ως κεντρικό στοιχείο της πλοκής του μυθιστορήματος αναδύεται για πρώτη φορά, όταν ο ληστής και τυμβωρύχος Θήρων ανακαλύπτει ζωντανή στον τάφο της την Καλλιρρόη και την πουλάει στον οικονόμο του Διονυσίου.

Σύμφωνα με τον Owens, η ρητή αφήγηση για το πώς ο Διονύσιος ερωτεύεται την πανέμορφη δούλη του και καταλήγει να την παντρευτεί ακολουθεί τις κατεστημένες αντιλήψεις της κοινωνικής ελίτ όσον αφορά τους δούλους και τις σχέσεις αφέντη και δούλου. Αντίθετα, η υπόρρητη αφήγηση, που εγκιβωτίζεται σε υπαινιγμούς, αποσιωπήσεις και αντιφάσεις, αναδεικνύει την εξουσία του κυρίου πάνω στη δούλη και τον συνακόλουθο εξαναγκασμό της Καλλιρρόης σε γάμο. Κεντρικό στοιχείο της ερμηνείας του Owens αποτελεί η θέση ότι η περίοδος της δουλείας «στιγματίζει» την Καλλιρρόη αλλά και τον Χαιρέα, με την έννοια ότι, για να επιβιώσουν, υιοθετούν την «κακή συμπεριφορά» των δούλων ([they] adopt bad-slave behavior in order to survive, 57) και μετέρχονται «τεχνάσματα» που υποδηλώνουν *δουλική πανουργία* (ο όρος είναι του Χαρίτωνα, 2,10,7). Όταν όμως η ηρωίδα οδηγείται στην αυλή του βασιλιά Αρταξέρξη στη Βαβυλώνα για τη δίκη που θα κρίνει την τύχη της, ανακτά τη *σωφροσύνη* της και εξιλεώνεται τρόπον τινά για την προηγούμενη δήθεν δουλική συμπεριφορά της, εφόσον αρνείται να παντρευτεί τον Αρταξέρξη. Ανάλογα υποστηρίζει και για τον Χαιρέα, ο οποίος εξιλεώνεται για τη δήθεν εμπλοκή του στην εξέγερση των δούλων του Μιθριδάτη χάρη στη στρατιωτική επιτυχία στον πόλεμο της Αιγύπτου.

Αν εξαιρέσουμε τον τόμο των πρακτικών του συνεδρίου *Slaves and Masters in the Ancient Novel*, που κυκλοφόρησε επίσης το 2019,³ το βιβλίο του Owens είναι η μοναδική μονογραφία αφιερωμένη εξ ολοκλήρου στο θέμα της δουλείας στο αρχαίο ελληνικό μυθιστόρημα και συνεπώς θα αποτελέσει κεντρικό βιβλιογραφικό οδηγό, παρόλο που περιλαμβάνει μόνο τα μυθιστορήματα του Χαρίτωνα και του Ξενοφώντα του Εφέσιου. Θα αρκούσε απλώς να το μνημονεύσω, αν δεν διαπίστωνα ότι η ερμηνευτική ανάλυση του θέματος της δουλείας στην *Καλλιρρόη*, την οποία επιχειρεί ο συγγραφέας, παρουσιάζει

σοβαρά ερμηνευτικά προβλήματα, όχι μόνο γιατί δεν θεμελιώνεται πάνω στο κείμενο, αλλά κυρίως γιατί εξετάζει το θέμα της δουλείας ως κοινωνικού φαινομένου ερήμην της κυρίαρχης και καταλυτικής παρουσίας στο μυθιστόρημα της μεταφορικής (ερωτικής) διάστασης της δουλείας.

Η υπόθεση του Owens ότι η κατάσταση της δουλείας αλλοίωσε το ήθος της Καλλιρρόης, πάσχει στην αφετηρία της. Εννοώ ότι η θυγατέρα του Ερμοκράτη όχι μόνο δεν υπηρέτησε ως δούλη, αλλά δεν υπήρξε ποτέ δούλη, ούτε τυπικά αλλά ούτε και ουσιαστικά, για διάφορους λόγους. Το στοιχείο αυτό συνιστά κεντρικό ιδεολογικό άξονα του μυθιστορήματος. Όπως θα φανεί παρακάτω, η δουλεία είναι ασύμβατη με την ίδια την υπόσταση της Καλλιρρόης ως μυθιστορηματικού χαρακτήρα, στη σύλληψη του οποίου ενυπάρχει η ακριβώς αντίθετη έννοια. Με άλλα λόγια, η Καλλιρρόη είναι αδύνατο να καταστεί δούλη κανενός, εφόσον είναι κυρία όλων. Τα μέλη των ελίτ, σε Δύση και Ανατολή, απεικονίζονται ως δούλοι του κάλλους της Καλλιρρόης και του έρωτά τους για αυτήν. Γυναίκες και άνδρες την αναγνωρίζουν ως κυρία τους και την προσκυνούν, ταυτίζοντάς την με την Αφροδίτη.

1. Η τυπική και ουσιαστική ακυρότητα της αγοραπωλησίας

Από την πρώτη στιγμή γίνεται φανερό ότι η πώληση της Καλλιρρόης στον Διονύσιο ήταν απάρανομη και, κατά συνέπεια, η κόρη δεν περιήλθε ποτέ τυπικά σε κατάσταση δουλείας. Η Καλλιρρόη ήταν ελεύθερη, και μάλιστα αριστοκρατικής καταγωγής. Συνεπώς, κατά τους νόμους, η πώλησή της χωρίς αποδεικτικά στοιχεία συνιστούσε εγκληματική πράξη και για τον πωλητή και για τον αγοραστή. Ακριβώς επειδή ο Θήρων, που παρουσιάστηκε ως έμπορος, δεν την κατείχε νόμιμα, ισχυρίστηκε στον Λεωνά ότι δήθεν ήταν δούλη μιας κυρίας από τη Σύβαρη, η οποία του την πούλησε επειδή τη ζήλευε για την ομορφιά της (1,12,8). Η αγοραπωλησία υπήρξε λαθραία συναλλαγή αμοιβαία επωφελής, στο πλαίσιο της οποίας ο Λεωνάς κατέβαλε το ποσό του ενός τάλαντου και παρέλαβε αμέσως την κόρη, επειδή φοβόταν μήπως εμφανιστούν άλλοι υποψήφιοι αγοραστές· και ο Θήρων πήρε τα χρήματα και υποσχέθηκε να τον συναντήσει την επομένη για να νομιμοποιήσουν την αγοραπωλησία. Αυτός όμως απέπλευσε εσπευσμένα (είχε αγκυροβολήσει στην περιοχή όπου βρισκόταν η έπαυλη του Διονυσίου), πριν ανακαλυφθεί η απάτη. Ιδού τι διημείφθη μεταξύ τους (1,14, 3-5):⁴

Θήρων δὲ τῆς δεξιᾶς λαβόμενος τοῦ Λεωνᾶ “τὰ μὲν παρ’ ἐμοῦ σοι” φησὶ “πιστῶς πεπλήρωται, σὺ δὲ ἔχε μὲν ἤδη τὴν γυναῖκα (φίλος γὰρ εἶ λαιπὸν), ἦκε δὲ εἰς ἄστου καὶ λάμβανε τὰς καταγραφὰς καὶ τότε μοι τιμὴν, ἦν θέλεις, ἀποδώσεις.” ἀμείψασθαι δὲ θέλων ὁ Λεωνᾶς “οὐ μὲν οὖν” φησὶν, “ἀλλὰ καὶ ἐγὼ σοι τὸ ἀργύριον ἤδη πιστεύω πρὸ τῆς καταγραφῆς,” ἅμα δὲ καὶ προκαταλαβεῖν ἤθελε, δεδιὼς μὴ ἄρα μετὰθῆται· πολλοὺς γὰρ ἐν τῇ πόλει γενήσεσθαι τοὺς ἐθέλοντας ὠνεῖσθαι. τάλαντον οὖν ἀργυρίου προκομίσεις ἠνάγκαζε λαβεῖν, ὁ δὲ Θήρων ἀκκισάμενος [προσποιοοῦμενος ὅτι δεν θέλει]

λαμβάνει. κατέχοντας δὲ ἐπὶ δεῖπνον αὐτὸν τοῦ Λεωνᾶ καὶ γὰρ ἦν ὄψη τῆς ὥρας “βούλομαι” φησὶν “ἀφ’ ἐσπέρας εἰς τὴν πόλιν πλεῦσαι, τῆ δ’ ὑστεραὶ ἐπὶ τῷ λιμένι συμβαλοῦμεν.” Ἐπὶ τούτοις ἀπηλλάγησαν. ἐλθὼν δὲ ἐπὶ τὴν ναῦν ὁ Θήρων ἐκέλευσεν ἀραμένους τὰς ἀγκύρας ἀνάγεσθαι τὴν ταχίστην, πρὶν ἐκπύστους γενέσθαι.

Μετά την αγοραπωλησία ο Λεωνάς επέστρεψε από την έπαυλη του Διονυσίου στην πόλη της Μιλήτου, για να ενημερώσει σχετικά τον κύριό του. Ο Διονύσιος πενθούσε για την όμορφη γυναίκα του που είχε χάσει πρόσφατα και τον πληροφορόρησε ότι την προηγούμενη νύχτα την ονειρεύτηκε, όπως ήταν τη μέρα του γάμου τους. Ο Λεωνάς του απάντησε ότι το όνειρό του έγινε πραγματικότητα. Του εξήγησε ότι αγόρασε από έναν έμπορο *γυναίκα καλλίστην*, αφηγήθηκε τα της αγοραπωλησίας και διευκρίνισε ότι απέμενε μόνο να καταχωριστεί η αγοραπωλησία για να είναι νόμιμη. Ιδού η αντίδραση του Διονυσίου (2,1,5):

ὁ δὲ Διονύσιος τὸ μὲν κάλλος ἠδέως ἤκουσε τῆς γυναικός (ἦν γὰρ φιλογύνης ἀληθῶς), τὴν δὲ δουλείαν ἀηδῶς· ἀνὴρ γὰρ βασιλικός, διαφέρων ἀξιώματι καὶ παιδείᾳ τῆς ὄλης Ἰωνίας, ἀπηξίου κοίτην θεραπευνίδος, καὶ “ἀδύνατον” εἶπεν, “ὦ Λεωνᾶ, καλὸν εἶναι σῶμα μὴ πεφυκὸς ἐλεύθερον [Menander, *Heros* fr. 2 K-T]. οὐκ ἀκούεις τῶν ποιητῶν ὅτι θεῶν παῖδες εἰσὶν οἱ καλοὶ, πολὺ δὲ πρότερον ἀνθρώπων εὐγενῶν; σοὶ δὲ ἤρρεσεν ἐπ’ ἐρημίας· συνέκρινας γὰρ αὐτὴν ταῖς ἀγροίκαις. [...]

Η πεποίθηση του Διονυσίου ότι όμορφος είναι μόνον αυτός που γεννήθηκε ελεύθερος, αποκλείει, εξ ορισμού και όσο τον αφορά, την κοινωνική θέση της δούλης για την Καλλιρρόη. Για να είναι όπως την περιγράφει ο Λεωνάς, προσθέτει ο Διονύσιος, πρέπει να είναι ή γόνος θεῶν ή το πιθανότερο γόνος αριστοκρατικής οικογένειας. Το άλλο στοιχείο που προκύπτει από την απάντηση του Διονυσίου είναι ότι συνευρισκόταν ερωτικά μόνο με ελεύθερες γυναίκες, επιλογή που έμμεσα ορίζει το κοινωνικό πλαίσιο του έρωτά του για την Καλλιρρόη και τη μελλοντική τους σχέση.

Ο Διονύσιος θα στείλει τον Λεωνά σε ένα δικηγόρο στην αγορά της Μιλήτου για να νομιμοποιήσει τη συναλλαγή αλλά, παρά την αναζήτηση σε όλα τα λιμάνια της πόλης, δεν κατάφερε να βρει τον «έμπορο» που του είχε πουλήσει την Καλλιρρόη. Επιστρέφοντας ανάγγειλε την εξαφάνιση του πωλητή και ο Διονύσιος του απάντησε ότι πρέπει να του πούλησε δούλη που ανήκε σε άλλον και τον προέτρεψε να αναζητήσει κάποιον από τη Σύβαρη, που θα τύχαινε να είναι περαστικός από τη Μίλητο (3,1).

Εν τω μεταξύ, στην έπαυλη οι πάντες αναγνωρίζουν αυθόρμητα την Καλλιρρόη ως κυρία τους, εξαιτίας της ανυπέβλητης ομορφιάς της. Οι γυναίκες της περιοχής την επισκέπτονται «για να κερδίσουν την εύνοιά της ωσάν να ήταν η κυρία τους» (2,2,1 *εὐθύς ὡς δέσποιναν ἤρξαντο κολακεύειν*). Η Πλαγγών, η γυναίκα του επιστάτη της έπαυλης, της προτείνει να ξεπλύνει από πάνω της τη σκόνη του ταξιδιού με τη βοήθεια *των θεραπεινίδων της* (2,2,2 *ἔχεις*

θεραπεινίδας). Οι θεραπευαίνιδες που προηγουμένως θαύμαζαν το πρόσωπό της *ώς θεῖον*, βλέποντας το γυμνό της σώμα εκστασιάζονται, τόσο που ξεχνούν το πρόσωπο και ψιθυρίζουν η μία στην άλλη ότι η πεθαμένη γυναίκα του Διονυσίου, που ήταν διάσημη για την ομορφιά της, θα έμοιαζε με θεραπευαίνίδα της Καλλιρρόης (2,2,3 *καλή μὲν ἢ δέσποινα ἡμῶν καὶ περιθόητος· ταύτης δὲ ἂν θεραπευαίνις ἔδοξεν.*).

Η Πλαγγών παροτρύνει την Καλλιρρόη να πάει να προσευχηθεί στον ναό της Αφροδίτης, όπου σημειώνονται συχνά «επιφάνειες» της θεάς και για τον λόγο αυτό την επισκέπτονται για λατρευτικούς λόγους ακόμη και κάτοικοι από την πόλη. Από το σημείο αυτό ξεκινά και στη Μίλητο η ταύτιση της Καλλιρρόης με την Αφροδίτη, που απαντά στην αρχή του μυθιστορήματος, αναβαθμίζοντας έτσι στον ύψιστο βαθμό την αναγνώρισή της στην τοπική κοινωνία. Μία από τις γυναίκες της περιοχής της λέει ότι στο πρόσωπο της θεάς θα νομίζει ότι βλέπει τον εαυτό της (2,2,6 *δόξεις, ὦ γύναι, θεασαμένη τὴν Ἀφροδίτην εἰκόνα βλέπειν σεαυτῆς*). Γουλυπητής μπροστά στο άγαλμα της Αφροδίτης, η Καλλιρρόη παρακαλεί τη θεά να μην την αξιώσει να αγαπήσει άλλον άνδρα εκτός από τον Χαϊρέα. Αλλά η θεά, εξηγεί ο αφηγητής, καθώς είναι η μητέρα του Έρωτα σχεδίαζε κι άλλον γάμο για την Καλλιρρόη, τον οποίο και πάλι δεν σκόπευε να διατηρήσει.

Στο μεταξύ, ο Λεωνάς έχει πείσει τον Διονύσιο να μεταβεί στην έπαυλή του, επικαλούμενος διάφορους λόγους και υπολογίζοντας ότι έτσι θα έχει την ευκαιρία να δει την πανέμορφη δούλη που του αγόρασε. Φτάνοντας αφιπτεύει και μπαίνει στον ναό της Αφροδίτης. Εκεί βρισκόταν ήδη η Καλλιρρόη, που είχε δει στο όνειρό της τη θεά και είχε έλθει για να προσευχηθεί. Να τι ακολούθησε (2,3,5-8):

ψόφου δὲ ποδῶν αἰσθομένη Καλλιρρόη πρὸς αὐτὸν ἐπεστράφη. θεασάμενος οὖν ὁ Διονύσιος ἀνεβόησεν “Ἰλεως εἷης, ὦ Ἀφροδίτη, καὶ ἐπ’ ἀγαθῶ μοι φανεῖης.” καταπίπτοντα δὲ αὐτὸν ἤδη Λεωνᾶς ὑπέλαβε καὶ “αὐτὴ” φησὶν “ἔστιν, ὦ δέσποτα, ἢ νεώνητος· μηδὲν ταραχθῆς. καὶ σὺ δέ, ὦ γύναι, πρόσσελθε τῷ κυρίῳ.” Καλλιρρόη μὲν οὖν πρὸς τὸ ὄνομα τοῦ κυρίου κάτω κύψασα, πηγὴν ἀφῆκε δακρύων ὄψε μεταμανθάνουσα τὴν ἐλευθερίαν· ὁ δὲ Διονύσιος πληξας τὸν Λεωνᾶν “ἀσεβέστατε” εἶπεν, “ὡς ἀνθρώποις διαλέγη τοῖς θεοῖς; σὺ ταύτην λέγεις ἀργυρώνητον; δικαίως οὖν οὐχ εὔρες τὸν πιπράσκοντα. οὐκ ἤκουσας οὐδὲ Ὁμήρου διδάσκοντος ἡμᾶς

καὶ τε θεοὶ ξείνοισιν ἐοικότες ἄλλοδαποῖσιν

ἀνθρώπων ὕβριν τε καὶ εὐνομίην ἐφορῶσι;”

τότ’ οὖν εἶπεν ἡ Καλλιρρόη “παῦσαί μου καταγελῶν καὶ θεὸν ὀνομάζων τὴν οὐδὲ ἄνθρωπον εὐτυχῆ.” λαλούσης δὲ αὐτῆς ἡ φωνὴ τῷ Διονυσίῳ θεία τις ἐφάνη· μουσικὸν γὰρ ἐφθέγγετο καὶ ὡσπερ κιθάρας ἀπεδίδου τὸν ἦχον. ἀπορηθεὶς οὖν καὶ ἐπὶ πλέον ὀμιλεῖν καταιδεσθεὶς ἀπῆλθεν εἰς τὴν ἔπαυλιν, φλεγόμενος ἤδη τῷ ἔρωτι.

Ο Διονύσιος πιστεύει ότι βρίσκεται μπροστά σε μία από τις συνήθεις «επιφάνειες» της θεάς και γονατίζει για να προσκυνήσει την Καλλιρρόη, αλλά ο Λεωνάς παρεμβαίνει και τον αποτρέπει, εξηγώντας του ότι είναι η δούλη που αγόρασε πρόσφατα και καλεί την Καλλιρρόη να πλησιάσει, για να γνωρίσει τον κύριό της. Αντιδρώντας ο Διονύσιος, χτυπάει τον Λεωνά και τον επιπλήττει, επειδή απευθύνεται στους θεούς σαν να ήταν άνθρωποι και επειδή τολμά να αποκαλεί την Καλλιρρόη “αργυρώνητη δούλη” (*ή νεώνητος*). Στο σημείο αυτό ο αναγνώστης θυμάται ότι η πρώτη αντίδραση του Διονυσίου όταν ο Λεωνάς τον πληροφόρησε πως του αγόρασε μια πανέμορφη δούλη ήταν να μην τον πιστέψει, διότι θεωρούσε την ομορφιά και τη δουλεία έννοιες ασύμβατες· μόνο μια ελεύθερη γυναίκα μπορεί να είναι όμορφη. Στο ίδιο πλαίσιο, την αντίδρασή του στη θεά της Καλλιρρόης υπογορεύει η αντίληψη ότι η μοναδική ομορφιά της δεν δηλώνει μόνον άνθρωπο ελεύθερο και ευγενικής καταγωγής αλλά θεά και κατ’ εξοχήν τη θεά Αφροδίτη. Κάνοντας ένα βήμα παραπέρα, ο Διονύσιος «ακυρώνει» και πάλι την αγοραπωλησία: μια θεά δεν πωλείται ούτε αγοράζεται, για αυτό και ο Λεωνάς δεν μπόρεσε να εντοπίσει τον πωλητή, ώστε να υλοποιηθεί η προβλεπόμενη νομική πράξη της «καταγραφής» —υπονοώντας ότι πρέπει να συνέβη κάτι το υπερφυσικό. Για να επισφραγίσει τον συλλογισμό του, ο Διονύσιος επικαλείται ως υπέρτατο επιχείρημα το διαχρονικό και αναμφισβήτητο κύρος του Ομήρου.

Μετά την αναχώρηση του Διονυσίου, καταφθάνουν από παντού άνθρωποι που έχουν πληροφορηθεί το γεγονός για να θαυμάσουν την Καλλιρρόη, η οποία καθλώνεται αμήχανη μπροστά στις εκδηλώσεις λατρείας του πλήθους. Επιστρέφει ο Λεωνάς και την οδηγεί πίσω στην έπαυλη, με το πλήθος να την ακολουθεί. Στο σημείο αυτό ο αφηγητής σχολιάζει ότι το πλήθος συμπεριφέρεται αυθόρμητα προς την Καλλιρρόη, όπως οι μέλισσες προς τη βασίλισσά τους, ωσάν η ομορφιά της να την είχε αναδείξει κυρία όλων. Αναφέρεται δηλαδή στην εξουσία πάνω στους ανθρώπους που διεκδικεί από τη φύση της η ομορφιά της Καλλιρρόης, πέρα και πάνω από τη θεσμική, πολιτική και κοινωνική, ιεραρχία. Και μόνον αυτή η παράγραφος θα αρκούσε για να εξηγήσει τον λόγο που το κοινωνικό μοντέλο «αφέντης - δούλος» δεν είναι δεσμευτικό για την Καλλιρρόη.

Αυτός δεν θα είναι όμως ο τελικός λόγος του Διονυσίου για την Καλλιρρόη. Αργότερα θα πληροφορηθεί από τα χείλη της το όνομα, την καταγωγή και την περιπέτειά της, και θα της υποσχεθεί ότι θα τη στείλει πίσω στην πατρίδα της —αν και επικαλείται ως μάρτυρα την Αφροδίτη που, όπως είδαμε, είχε άλλα σχέδια— και ότι θα τύχει μεταχείρισης όχι δούλης αλλά κυρίας (2,5,12 *έν δέ τῷ μεταξύ θεραπείαν ἔξεις παρ’ ἡμῖν δεσποίνης μᾶλλον ἢ δούλης*). Έχοντας πιστέψει, μετά τη συνάντησή στον ναό, ότι η Καλλιρρόη ήταν δώρο που του έστειλε η Αφροδίτη, όπως κάποτε είχε στείλει την Ελένη στον Πάρι, ο Διονύσιος βασανίζεται πλέον από ανικανοποίητο έρωτα, αφού η Καλλιρρόη δεν ανταποκρίνεται στα αισθήματά του. Εξομολογούμενος την κατάστασή του στον Λεωνά, του δηλώνει ότι η αναχώρηση της Καλλιρρόης θα σημάνει τον θάνατό του (2,6,2 *τῆς αὐτῆς ἡμέρας ἀπαλλαγῆσεται Καλλιρρόη μὲν ἐντεῦθεν, ἐγὼ δὲ τοῦ ζῆν*). Τρομαγμένος από τον λόγο αυτό, ο Λεωνάς του προτείνει να

χρησιμοποιήσει την εξουσία του κυρίου πάνω στη δούλη που την αγόρασε ο ίδιος για ένα τάλαντο, για να λάβει την παρακάτω οργισμένη απάντηση του Διονυσίου (2,6,2-3):

πρὸς τοῦτο ἀνέκραγεν ὁ Λεωνᾶς “μὴ σύ γε, ὦ δέσποτα, μὴ καταράση σεαυτῶ· κύριος γὰρ εἶ καὶ τὴν ἐξουσίαν ἔχεις αὐτῆς, ὥστε καὶ ἐκοῦσα καὶ ἄκουσα ποιήσει τὸ σοὶ δοκοῦν· τάλαντου γὰρ αὐτὴν ἐπριάμην.” “ἐπρίω σύ, τρισάθλιε, τὴν εὐγενῆ; οὐκ ἀκούεις Ἑρμοκράτην τὸν στρατηγὸν τῆς ὅλης Σικελίας ἐγκεχαραγμένον μεγάλως, ὃν βασιλεὺς ὁ Περσῶν θαυμάζει καὶ φιλεῖ, πέμπει δὲ αὐτῶ κατ’ ἔτος δωρεάς, ὅτι Ἀθηναίους κατεναυμάχησε τοὺς Περσῶν πολεμίους; ἐγὼ τυραννήσω σώματος ἐλευθέρου, καὶ Διονύσιος ὁ ἐπὶ σωφροσύνη περιβόητος ἄκουσαν ὑβριῶ, ἣν οὐκ ἂν ὑβρισεν οὐδὲ Θήρων ὁ ληστής;”

Για μια ακόμη φορά πληροφορούμαστε από τα χείλη του Διονυσίου ότι η υπόσταση της Καλλιρρόης είναι ασύμβατη με την κατάσταση της δούλης. Επίσης, ο Διονύσιος υπογραμμίζει και πάλι την ακυρότητα της αγοραπωλησίας και αυτή τη φορά με ευθύ και κατηγορηματικό τρόπο. Η Καλλιρρόη δεν είναι μόνον άνθρωπος ελεύθερος και ευγενικής καταγωγής. Είναι κόρη του Ερμοκράτη που έχαιρε μεγάλης εκτίμησης στη Σικελία αλλά και στην Περσία, διότι είχε νικήσει τους Αθηναίους, τους εχθρούς των Περσών. Για τον λόγο αυτό, ο βασιλιάς Αρταξέρξης τον θαύμαζε, τον αγαπούσε, και τον τιμούσε αποστέλλοντάς του ετήσια δώρα. Συνεπώς, ο Λεωνάς ήταν αδύνατο να έχει «αγοράσει» την Καλλιρρόη.

Η σχέση του Πέρση βασιλιά με τον Ερμοκράτη είναι ένας ακόμη παράγοντας που δεσμεύει τον Διονύσιο στη σχέση του με την Καλλιρρόη, διότι είναι πιστός υπήκοος του Αρταξέρξη. Σε αυτόν θα απευθυνθεί αργότερα, ζητώντας του να προστατεύσει τον γάμο του, και ο ίδιος θα διαπρέψει στην καταστολή της εξέγερσης των Αιγυπτίων. Στην άρνησή του να ασκήσει ερωτική βία επάνω στην Καλλιρρόη επικαλείται τον ίδιο κώδικα αξιών που ασπάζεται και η Καλλιρρόη, κυριότερη από τις οποίες είναι η *σωφροσύνη*. Με την Καλλιρρόη τον συνδέει επίσης αυτό που παραπάνω αποκάλεσε *συγγένεια τρόπου* (2,5,8 *οὐ πρὸς ἀλλότριον ἐρεῖς· ἔστι γὰρ τις καὶ τρόπου συγγένεια*) και η ελληνική πολιτισμική ταυτότητα, στην οποία λίγο αργότερα θα κάνει έκκληση η Καλλιρρόη (2,5,11 *Ἕλληνας γὰρ εἶ καὶ πόλεως φιλόανθρωπος καὶ παιδείας μετείληφας*).

Αυτά είναι τα συμφραζόμενα που επικαθορίζουν τη σχέση του Διονυσίου με την Καλλιρρόη. Απομένει για συζήτηση ένας ακόμη παράγοντας, που εκ πρώτης όψεως φαίνεται να αντιφάσκει με όσα αναφέραμε. Συγκεκριμένα, ο Διονύσιος αποκαλεί την Καλλιρρόη *τὸ μέγιστον καὶ τιμιώτατόν μου τῶν κτημάτων* (2,6,4), χαρακτηρισμός που, κατά τον Owens, ταυτίζεται με τον λόγο του ληστή Θήρωνα ότι η κόρη του Ερμοκράτη είναι *κτῆμα [...]* *πλουσίου τινός καὶ βασιλέως* (1,12,1) και τον λόγο του Λεωνά ότι είναι *δεσποτικόν [...]* *κτῆμα* (1,12,10). Για τον όρο *κτῆμα*, όταν αναφέρεται σε δούλο, ο Owens παραπέμπει στον αριστοτελικό ορισμό *δοῦλος κτῆμά τι ἔμψυχον* (Πολιτικά 1253b32).

Ας δούμε όμως τα συμφραζόμενα του χαρακτηρισμού του Διονυσίου. Μετά την οργανική απάντησή του στον Λεωνά, ότι δεν πρόκειται να επιβάλει τον έρωτά του στην Καλλιρρόη με τη βία, ο Διονύσιος συνεχίζει την προσπάθειά του να την κατακτήσει με την πειθώ. Έτσι επιστρατεύει τις υπηρεσίες της Πλαγγόνας, αφήνοντάς την να καταλάβει ότι υπολογίζει στη βοήθειά της. Ας δούμε ολόκληρο το σχετικό χωρίο (2,6,4-5):

καλέσας οὖν τὴν Πλαγγόνα “δέδωκάς μοι” φησὶν “ἤδη πεῖραν ἱκανὴν τῆς ἐπιμελείας. ἐγχειρίζω δὴ σοι τὸ μέγιστον καὶ τιμώτατόν μου τῶν κτημάτων, τὴν ξένην. βούλομαι δὲ αὐτὴν μηδενὸς σπανίζειν, ἀλλὰ καὶ προϊέναι μέχρι τρυφῆς. κυρίαν ὑπολάμβανε, θεράπευε καὶ κόσμει καὶ ποίει φίλην ἡμί- ἐπαίνει με παρ’ αὐτῆς πολλὰ καὶ οἶον ἐπίστασαι διηγοῦ. βλέπε μὴ δεσπότην εἶπης.” συνῆκεν ἡ Πλαγγὼν τῆς ἐντολῆς, φύσει γὰρ ἦν ἐντρεχῆς· ἀφανῆ δὲ λαβοῦσα πρὸς τὸ πρᾶγμα τὴν διάνοιαν, ἠπείγετο πρὸς τοῦτο. παραγενομένη τοίνυν πρὸς τὴν Καλλιρρόην, ὅτι μὲν κεκέλευσται θεραπεύειν αὐτὴν οὐκ ἐμήνυσεν, ἰδίαν δὲ εὖνοιαν ἐπεδείκνυτο· καὶ τὸ ἀξίόπιστον ὡς σύμβουλος ἤθελεν ἔχειν.

Αξίζει να προσέξουμε ότι ο Διονύσιος δεν αναφέρεται στην Καλλιρρόη με κάποιον όρο που δηλώνει συγκεκριμένα τη δούλη αλλά με τον όρο *τὴν ξένην*, και ότι εφιστά την προσοχή της Πλαγγόνας να μην αναφέρεται στον ίδιο ως *δεσπότη*. Επίσης, της ζητά να συμπεριφέρεται απέναντί της ως να ήταν η *κυρία* της. Πέρα από όσα προανέφερα, ο Διονύσιος έχει λόγο και ζωτικό συμφέρον να αποκλείσει από τη διαδικασία της κατάκτησης της Καλλιρρόης τη βία που ενυπάρχει στη σχέση «δεσπότη-δούλου». Από την άλλη πλευρά όμως, πρέπει να αναφερθεί με κάποιον τρόπο στην Καλλιρρόη και το όνομά της δεν προσφέρεται για αυτό, όχι μόνο γιατί μόλις έχει γίνει γνωστό, αλλά και γιατί καμιά δούλη δεν απευθύνεται στην κυρία της με το όνομά της (η Πλαγγών δεν το κάνει πουθενά). Έτσι την προσδιορίζει με το ουσιαστικό *τὴν ξένην* και επιπλέον υπογραμμίζει τι σημαίνει η κόρη για αυτόν· και, κατά συνέπεια, αναμένει από την Πλαγγόνα την ανάλογη συμπεριφορά και φροντίδα, και την ανάλογη επιτυχία στο έργο της. Κατά τη γνώμη μου, λουπόν, η φράση *τὸ μέγιστον καὶ τιμώτατόν μου τῶν κτημάτων* δεν σημαίνει «την πιο σημαντική και πολύτιμη από τις δούλες μου», όπως ισχυρίζεται ο Owens. Εδώ ο όρος *κτῆμα* έχει πιθανότατα την έννοια που απαντά π. χ. στη ρήση του Ηροδότου *κτῆμα πάντων ἐστὶ τιμώτατον ἀνὴρ φίλος* (5,24). Με άλλα λόγια, αντί να υποβαθμίζει, αναβαθμίζει τη θέση της Καλλιρρόης, την οποία ο Διονύσιος θεωρεῖ με συναισθηματικούς όρους «δική του».

Ανάλογα όσων υποστήριξα παραπάνω καταθέτει ο Χαιρέας ενώπιον της συνέλευσης των Συρακουσίων, αφηγούμενος τις περιπέτειες της Καλλιρρόης (8,7,9-10):

οὔτος δὲ ὁ παρὰ Θήρωνος Καλλιρόην ταλάντου πριάμενος. μὴ φοβηθῆτε· οὐκ ἐδούλευσεν· εὐθύς γὰρ τὴν ἀργυρώνητον αὐτοῦ δέσποιναν ἀπέδειξε, καὶ ἐρῶν αὐτῆς βιάσασθαι οὐκ ἐτόλμησε τὴν ἐγγενή, πέμψαι δὲ πάλιν εἰς Συρακούσας οὐχ ὑπέμεινεν ἧς ἦρα.

Το θέμα της νομιμότητας της αγοραπωλησίας θα εγερθεί στη δίκη που θα διεξαχθεί στη Βαβυλώνα ενώπιον του βασιλιά Αρταξέρξη, στον οποίο είχε απευθυνθεί ο Διονύσιος ζητώντας την τιμωρία του Μιθριδάτη, του σατράπη της Καρίας. Η κατηγορία ήταν για μοιχεία, λόγω της ερωτικής επιθυμίας του για την Καλλιρρόη, και για πλαστογραφία, λόγω της δήθεν πλαστής επιστολής του Χαιρέα προς την Καλλιρρόη. Ο Διονύσιος παρουσιάζεται ως ο νόμιμος σύζυγος της Καλλιρρόης και πατέρας του παιδιού της, και εξηγεί ότι ο πρώτος σύζυγός της, ο Χαιρέας, είναι νεκρός, όπως αποδεικνύει και το κενοτάφιο που ανήγειρε προς τιμήν του στη Μίλητο (4,1,5-7). Δεν μνημονεύει την αγοραπωλησία, μεταξύ των άλλων γιατί αυτό το γεγονός θα περιέπλεκε τα πράγματα από νομική άποψη (αργότερα ο ίδιος θα ισχυριστεί στον Χαιρέα ότι είναι ακατάλληλος για σύζυγος της Καλλιρρόης, επειδή είναι δούλος του Μιθριδάτη, 5,8,5).

Το θέμα το εγείρει όμως ο αντιδίκος του, ο Μιθριδάτης, που εξηγεί ότι, για να είναι νόμιμος ο γάμος του Διονυσίου με την Καλλιρρόη, πρέπει ο Διονύσιος να παρουσιάσει το αποδεικτικό της απελευθέρωσης, αφού την αγόρασε στην τιμή ενός ταλάντου από τον ληστή Θήρωνα και προλαμβάνοντας ενδεχόμενη ένσταση του Διονυσίου ότι την αγόρασε ενώ ήταν ελεύθερη, ο Μιθριδάτης ανταπαντά ότι στην περίπτωση αυτή είναι απαγωγέας (5,7,3-4):

Διονύσιος γὰρ οὐχ ὑπὲρ γυναικὸς ἐγκαλεῖ κατὰ νόμους αὐτῶ γαμηθείσης, ἀλλὰ πωλουμένην ἠγόρασεν αὐτήν· ὁ δὲ τῆς μοιχείας νόμος οὐκ ἔστιν ἐπὶ δούλων. ἀναγνώτω σοι πρῶτον τὸ γραμματίον τῆς ἀπελευθερώσεως, εἴτα τότε γάμον εἰπάτω. γυναικᾶ τολμᾶς ὀνομάζειν, ἦν ἀπέδοτό σοι ταλάντου Θήρων ὁ ληστής, κάκεῖνος ἀρπάσας ἐκ τάφου; ἄλλὰ φησὶν ἔλευθέραν οὔσαν ἐπριάμην· οὐκοῦν ἀνδραποδιστὴς εἶ σὺ καὶ οὐκ ἀνήρ.

2. Η δουλική πανουργία

Όπως ανέφερα ήδη, κεντρικό στοιχείο της ερμηνείας του Owens αποτελεί η θέση ότι η περίοδος της δουλείας «στιγματίζει» την Καλλιρρόη αλλά και τον Χαιρέα, με την έννοια ότι, για να επιβιώσουν, υιοθετούν την «κακή συμπεριφορά» των δούλων ([they] adopt bad-slave behavior in order to survive) και μετέρχονται «τεχνάσματα» που αντανακλούν *δουλική πανουργία*.

Ας εξετάσουμε, λοιπόν, τον ρόλο της πανουργίας στο μυθιστόρημα, ποιος την ασκεί και αν αφορά την Καλλιρρόη και τον Χαιρέα. Το γεγονός που θέτει σε κίνηση την πλοκή του μυθιστορήματος, δηλαδή το λάκτισμα του Χαιρέα που προκαλεί τη νεκροφάνεια της Καλλιρρόης, οφείλεται σε μια πράξη ζηλοτυπίας. Όταν ο Χαιρέας παντρεύεται την Καλλιρρόη, οι επιφανείς μνηστήρες που τη διεκδικούσαν αποφασίζουν να εκδικηθούν, υιοθετώντας το πανούργο σχέδιο, όχι κάποιου δούλου, αλλά του τυράννου του Ακράγαντα. Παραθέτω το σκεπτικό του, όπως το εισηγείται στη συγκέντρωση των μνηστήρων (1,2,4-6):

Πάντες οὖν ἐπήνεσαν, μόνος δὲ ὁ Ἄκραγαντίνων τύραννος ἀντεῖπεν. “οὐκ εὐνοία δὲ” εἶπε “τῇ πρὸς Χαιρέαν κωλύω τὴν ἐπιβουλήν, ἀλλὰ ἀσφαλεστέρω τῷ λογισμῷ· μέμνησθε γὰρ ὅτι Ἐρμοκράτης οὐκ ἔστιν εὐκαταφρόνητος· ὥστε ἀδύνατος ἡμῖν πρὸς αὐτὸν ἢ ἐκ τοῦ φανεροῦ μάχη, κρείττων δὲ ἢ μετὰ τέχνης· (1,2,5) καὶ γὰρ τὰς τυραννίδας πανουργία μᾶλλον ἢ βία κτώμεθα. χειροτονήσατε ἐμὲ τοῦ πρὸς Χαιρέαν πολέμου στρατηγόν· ἐπαγγέλλομαι διαλύσειν τὸν γάμον· ἐφοπλιῶ γὰρ αὐτῷ Ζηλοτυπίαν, ἣτις σύμμαχον λαβοῦσα τὸν Ἐρωτα μέγα τι κακὸν διαπράξεται· Καλλιρρόη μὲν οὖν εὐσταθῆς καὶ ἄπειρος κακοῦ ἢ θους ὑποψίας, ὁ δὲ Χαιρέας, οἷα δὴ γυμνασίους ἐντραφεὶς καὶ νεωτερικῶν ἀμαρτημάτων οὐκ ἄπειρος, δύναται ῥαδίως ὑποπτεύσας ἐμπεσεῖν εἰς νεωτερικὴν ζηλοτυπίαν· ἔστι δὲ καὶ προσελθεῖν ἐκείνῳ ῥᾶον καὶ λαῆσαι.”

Ὅταν το πρώτο σχέδιο του τυράννου αποτυγχάνει, χρησιμοποιεῖ ἓνα δεύτερο. Για να το υλοποιήσει, ο Ακραγαντίνος, που απεικονίζεται μεταφορικά ως θεατρικός συγγραφέας-παραγωγός, επιλέγει ἓναν ἠθοποιό με τα ανάλογα προσόντα (2,4,2 ὁ δημιουργὸς τοῦ δράματος ὑποκριτὴν ἔτερον ἐξηῦρεν, οὐκέτι ὁμοίως εὐχαριν, ἀλλὰ πανοῦργον καὶ ἀξιόπιστον λαῆσαι), ο οποίος πείθει τον Χαιρέα πως η γυναίκα του ἔχει εραστή. Ο Χαιρέας κρύβεται και βλέπει την πόρτα του σπιτιού του να ανοίγει για να εισέλθει κάποιος, τον οποίο εκλαμβάνει ως εραστή της γυναίκας του, ενώ εἶναι ο εραστής της υπηρέτριας.

Ο πρώτος διδάξας, λοιπόν, την πανουργία στο μυθιστόρημα του Χαρίτωνα δεν εἶναι κάποιος δούλος ἀλλὰ ο επιφανέστερος ἀπὸ τους ευγενεῖς μνηστήρες της Καλλιρρόης, ο τύραννος του Ακράγαντα. Στην εξέλιξη του μυθιστορήματος τα μέλη των τοπικῶν ελίτ διαπρέπουν σε αὐτὸ το πεδίο, προκειμένου να κερδίσουν την ερωτική εὐνοία της Καλλιρρόης, και μάλιστα εἶναι αὐτοὶ που χρησιμοποιοῦν τους δούλους για να επιτύχουν τους σκοπούς τους. Ὑπενθυμίζω τον Διονύσιο που προστρέχει στην πειθῶ της Πλαγγῶνος και τον Μιθριδάτη που βάζει τον δούλο του Χαιρέα να γράψει στην Καλλιρρόη, ὥστε να αποκαλυφθεῖ ὅτι εἶναι ζωντανός, ἐλπίζοντας ὅτι ἔτσι θα επωφεληθεῖ ὁ ἴδιος. Δεν εξαιρεῖται οὐτε ὁ βασιλιάς Αρταξέρξης, που ἔχει ἐπίσης ερωτευτεῖ την Καλλιρρόη. Αὐτός εἶναι ὁ λόγος που αναβάλλει την ἔκδοση ἀπόφασης ὅσον ἀφορὰ τον νόμιμο σύζυγό της, την κρατᾶ στη Βαβυλώνα για να την ἔχει κοντὰ του, και ἀργότερα την παίρνει μαζί του στην Αἴγυπτο.

Οι δούλοι εργάζονται για λογαριασμό του κυρίου τους, ἀκόμη και χωρίς εντολές. Ο Φωκάς, ὁ ἐπιστάτης του ερωτευμένου Διονυσίου, ἔχοντας πληροφορηθεῖ την ταυτότητα του Χαιρέα, θέλει να αποτρέψει την επιστροφή της Καλλιρρόης στον νόμιμο σύζυγό της και ἔτσι προκαλεῖ την αιχμαλωσία και την πώλησή του ως δούλου. Και για να διασφαλίσει οριστικά την ευτυχία του κυρίου του, διακινεῖ το ψεῦδος ὅτι δῆθεν ὁ Χαιρέας εἶναι νεκρός.

Ὅσον ἀφορὰ την Καλλιρρόη, εἶδαμε ὅτι ὁ τύραννος του Ακράγαντα θεωρεῖ ὅτι εἶναι ἄπειρος κακοῦ ἢ θους ὑποψίας. Το κυριότερο επεισόδιο, στο οποίο ὁ Owens της αποδίδει δουλική πανουργία, εἶναι η ἐξύφανση του σχεδίου που οδηγεῖ στον γάμο της με τον Διονύσιο. Τα πράγματα ἔχουν ως εξής. Ἐνῶ η Καλλιρρόη διαμένει ἀκόμη στην ἑπαυλὴ του Διονυσίου,

η Πλαγγών διαπιστώνει ότι είναι έγκυος (κατά τον αφηγητή βρίσκεται ήδη στον τρίτο μήνα). Η Καλλιρρόη ξεσπά σε θρήνο που το παιδί της θα γεννηθεί δούλος, χωρίς πατέρα και πατρίδα, και εύχεται να πεθάνει νωρίτερα. Για την Πλαγγώνα το αγέννητο παιδί είναι πολύτιμο μέσο πειθούς, ώστε να παρακάμψει τη *σωφροσύνη* της Καλλιρρόης και να ικανοποιήσει τον έρωτα του Διονυσίου. Όσον αφορά την Καλλιρρόη, θέτει σε κίνηση έναν αγωνιώδη εσωτερικό διάλογο, που διέρχεται διάφορα στάδια. Στην αρχή έχει την πρόθεση να το σκοτώσει, αλλά αλλάζει γνώμη όταν σκέφτεται ότι μπορεί να γεννηθεί αγόρι και να μοιάζει του πατέρα του, ότι ενδέχεται κάποτε να ταξιδέψει στη Σικελία αναζητώντας τον πατέρα και τον παππού του, και ότι έτσι μπορεί να συντελέσει στην επανένωσή της με τον Χαιρέα. Κάποια νύχτα της εμφανίζεται σε όνειρο μια μορφή ολόιδια με τον σύζυγό της (*εικών Χαιρέου*) —όπως το είδωλο του Πατρόκλου που εμφανίστηκε στον Αχιλλέα ήταν ολόιδιο με τον ζωντανό Πάτροκλο— και της εμπιστεύεται τον αγέννητο γιο του: *παρατίθεμαί σοι, [...] τὸν υἱόν* (2,11,3). Την επομένη η Καλλιρρόη ανακοινώνει στην Πλαγγώνα την απόφασή της να κρατήσει το αγέννητο παιδί της, αλλά εκείνη της απαντά πονηρά ότι ο Διονύσιος είναι ζηλότυπος και δεν θα της το επέτρεπε. Κατά συνέπεια θα έπρεπε ή να πεθάνει και έτσι να το σκοτώσει ή να προσποιηθεί ότι το παιδί ήταν του Διονυσίου. Επιστρέφοντας στο δωμάτιό της, η Καλλιρρόη ανοίγει ένα πλασματικό διάλογο με το αγέννητο παιδί της και την εικόνα του Χαιρέα, που υπήρχε στο δαχτυλίδι με το οποίο την θάψανε. Πατέρας και παιδί δίνουν την ψήφο τους στη ζωή και μόνον η Καλλιρρόη ψηφίζει τον θάνατό της, ώστε να μείνει πιστή στον Χαιρέα. Έτσι αποφασίζει τελικά να ζήσει και να παντρευτεί τον Διονύσιο, δηλαδή για χάρη του αγέννητου παιδιού της. Η σύνοψη που θα δώσει ο Χαιρέας ενώπιον των Συρακουσίων μεταφέρει προφανώς όσα είχε πληροφορηθεί από την Καλλιρρόη και αποδίδουν συνοπτικά το νόημα όσων παρέθεσα. Ιδού το σχετικό χωρίο (8,7,11-12):

ἐπεὶ δὲ ἦσθετο Καλλιρρόη κύουσαν ἑαυτὴν ἐξ ἔμοῦ, σῶσαι τὸν πολίτην ὑμῖν θέλουσα, ἀνάγκην ἔσχε Διονυσίῳ γαμηθῆναι, σοφισζομένη τοῦ τέκνου τὴν γονὴν, ἵνα ἐκ Διονυσίου δόξη γεγεννηκέναι, καὶ τραφῆ τὸ παιδίον ἐπαξίως. τρέφεται γὰρ ὑμῖν, ἄνδρες Συρακόσιοι, πολίτης ἐν Μιλήτῳ πλούσιος ὑπ' ἀνδρὸς ἐνδόξου· καὶ γὰρ ἐκείνου τὸ γένος ἔνδοξον Ἑλληνικόν. μὴ φθονήσωμεν αὐτῷ μεγάλης κληρονομίας. Ταῦτα μὲν οὖν ἔμαθον ὕστερον·

Είναι παράδοξο που ο Χαιρέας αποδίδει στην Καλλιρρόη το σχέδιο να φανεί ότι το παιδί ήταν του Διονυσίου, ενώ το εισηγήθηκε η Πλαγγών. Από την άλλη πλευρά όμως, είναι σαφές ότι επιδοκιμάζει πλήρως το τέχνασμα και επαινεί την Καλλιρρόη που το επινόησε, το οποίο σημαίνει ότι η χρήση δόλου για υψηλό και ευγενή σκοπό ήταν πλήρως αποδεκτή από την κοινή γνώμη των Συρακουσίων. Ας δούμε όμως τι ακριβώς συνέβη. Όταν η Πλαγγών υποβάλλει την ιδέα στην Καλλιρρόη, αυτή αντιδρά λέγοντας «καλύτερα να σκοτώσω το παιδί». Η Πλαγγών προσποιείται ότι συμφωνεί και την ενθαρρύνει να προχωρήσει στην πράξη της, αφού έτσι θα παραμείνει για πάντα στην Μίλητο και θα γίνει «πραγματική δούλη» (*συνάρμοσαι τῇ παρούσῃ τύχῃ καὶ ἀκριβῶς γενοῦ δούλη*). Και ο αφηγητής σχολιάζει: *ταῦτα τῆς*

Πλαγγόνος παραινούσης οὐδὲν ὑπώπτευε Καλλιρόη, μεῖραξ εὐγενῆς καὶ πανουργίας ἄπειρος δουλικῆς (2,10,7). Ο αφηγητής διαβεβαιώνει λοιπόν τον αναγνώστη με κατηγορηματικό τρόπο ότι στην απόφαση της Καλλιρρόης δεν υπόκειται ούτε υποψία δουλικού ήθους —επιβεβαιώνοντας έτσι την παλαιότερη διαπίστωση του τυράννου του Ακράγαντα για το ήθος της ηρωίδας.

Απομένει να εξεταστεί η υποτιθέμενη επίδειξη *δουλικῆς πανουργίας* εκ μέρους του Χαίρεα. Υπενθυμίζω ότι, σε αντίθεση με την Καλλιρρόη, ο αιχμάλωτος Χαίρεας εργάζεται για ένα διάστημα ως δούλος του Μιθριδάτη στα λατομεία της Καρίας. Σύμφωνα με τον Owens, ο Χαίρεας εμπλέκεται στην εξέγερση των δούλων του λατομείου, αλλά αργότερα εξιλεώνεται μέσω της χρήσης «εξουσιοδοτημένης» (sanctioned) βίας, δηλαδή επιδεικνύοντας εξαιρετη πολεμική αρετή κατά των Περσών στην Αίγυπτο. Παραθέτω το σχετικό χωρίο του Owens (58):

The protagonist and his companion Polycharmus were implicated in the murder of a guard and an escape attempt from Mithridates' estate. The episode is narrated three times: The first version is told by Chariton as the external third-person narrator; the second and third versions, by Polycharmus and Chaereas as embedded narrators. Polycharmus, who addresses his version to his master, Mithridates, is trying to save Chaereas' life and his own. Chaereas' version, addressed to the Syracusan assembly at the end of the novel, is a feature of his summary of the protagonists' slave experiences that he has edited and spun in other respects. In these retellings, Polycharmus and Chaereas obscure their adoption of bad-slave behavior, in this case, murder and running away. However, for the reader who keeps in mind the author's original version of the event, the discrepancies and illogic of the retellings serve instead as a reminder that Chaereas and his friend were implicated in a slave rebellion and afterward covered it up, from others and possibly themselves.

Όσα ισχυρίζεται ο Owens είναι ανακριβή. Σύμφωνα με την κύρια αφήγηση, ο Χαίρεας έτυχε να είναι δεμένος με αυτούς που σκότωσαν τον φύλακα και επιχείρησαν να διαφύγουν και έτσι θεωρήθηκε εμπλεκόμενος. Ειδοποιήθηκε ο Μιθριδάτης, ο οποίος διέταξε να σταυρωθούν άπαντες, χωρίς ούτε να τους δει ούτε να ακούσει τι είχαν να πουν για υπεράσπισή τους. Καθώς τους οδηγούσαν στον τόπο της σταύρωσης, ο Πολύχαρμος αναφώνησε ότι η αιτία όλων των δεινών τους ήταν η Καλλιρρόη. Ακούγοντάς τον ο επιστάτης του Μιθριδάτη θεώρησε ότι αναφερόταν σε ασύλληπτο συνεργό της εξέγερσης και οδήγησε τον Πολύχαρμο στον Μιθριδάτη. Έτσι αποκαλύφθηκε η αλήθεια και ο Χαίρεας σώθηκε κυριολεκτικά την τελευταία στιγμή. Παραθέτω το σχετικό χωρίο (4,2,5-7):

τηκόμενος δὲ ὑπὸ τοῦ Καλλιρόης ἔρωτος πάντως ἂν ἔτελεύτερην, εἰ μὴ τοιαῦδέ τις ἔτυχε παραμυθίας. τῶν ἐργατῶν τινες τῶν ἅμα Χαίρεά δεδεμένων (ἑξκαίδεκα δὲ ἦσαν τὸν ἀριθμὸν ἐν οἰκίσκῳ σκοτεινῷ καθειργμένοι) νύκτωρ διακόψαντες τὰ δεσμὰ τὸν ἐπιστάτην ἀπέσφαξαν, εἴτα δρασμῷ

ἐπεχείρουν. ἀλλ' οὐ διέφυγον, οἱ γὰρ κύνες ὑλάσσοντες ἐμήνυσαν αὐτούς. φωραθέντες οὖν ἐκείνης τῆς νυκτὸς ἐδέθησαν ἐπιμελέστερον ἐν ξύλῳ πάντες, μεθ' ἡμέραν δὲ ὁ οἰκονόμος ἐμήνυσε τῷ δεσπότη τὸ συμβάν, κάκεῖνος οὐδὲ ἰδὼν αὐτούς οὐδὲ ἀπολογουμένων ἀκούσας εὐθύς ἐκέλευσε τοὺς ἐξκαίδεκα τοὺς ὁμοσκήνους ἀνασταυρῶσαι. [...] Χαϊρέας μὲν οὖν συναπαγόμενος ἐσίγα, Πολύχαρμος δὲ τὸν σταυρὸν βαστάζων “διὰ σέ” φησὶν, “ὦ Καλλιρρόη, ταῦτα πάσχομεν. σὺ πάντων ἡμῶν τῶν κακῶν αἰτία.”

Η εκδοχή των γεγονότων που παρουσίασε ο Πολύχαρμος στον Μιθριδάτη δεν διαφέρει από την κύρια αφήγηση. Όπως ήταν λογικό, δίνει έμφαση στη μη εμπλοκή τους, προσθέτοντας τρεις λέξεις (*ἕτεροι [...]. οὐς ἀγνοοῦμεν*) που δεν αλλάζουν αλλά επιβεβαιώνουν την ουσία των συμβάντων. Ιδού το σχετικό χωρίο (4,3,3):

ἡμεῖς μὲν οὖν σωφρόνως ἐφέρομεν τὴν συμφορὰν· ἕτεροι δὲ τινες τῶν ἡμῶν συνδεδεμένων, οὐς ἀγνοοῦμεν, διαρρήξαντες τὰ δεσμὰ φόνον εἰργάσαντο· καὶ σοῦ κελεύσαντος τὴν ἐπὶ τὸν σταυρὸν ἠγόμεθα πάντες.

Τέλος, η εξιστόρηση των γεγονότων από τον Χαϊρέα ενώπιον των Συρακουσίων επιβεβαιώνει όσα ειπώθηκαν παραπάνω. Απουσιάζει φυσικά η έμφαση στην αθωότητά τους, που είχε δώσει ο Πολύχαρμος τότε που διακυβευόταν η ζωή τους. Παραθέτω το σχετικό χωρίο (8,8,2-3):

“ὁ πριάμενος ἡμᾶς, δοῦλος Μιθριδάτου, στρατηγοῦ Καρίας, ἐκέλευσε σκάπτειν ὄντας πεπεδημένους. ἐπεὶ δὲ τὸν δεσμοφύλακα τῶν δεσμοτῶν ἀπέκτεινάν τινες, ἀνασταυρωθῆναι πάντας ἡμᾶς Μιθριδάτης ἐκέλευσε. κάγω μὲν ἀπηγόμην· μέλλων δὲ βασανίζεσθαι Πολύχαρμος εἶπέ μου τοῦνομα καὶ Μιθριδάτης ἐγνώρισε· [...]”

3. Συμπεράσματα

Η Καλλιρρόη δεν υπήρξε δούλη του Διονυσίου, ούτε από τυπική ούτε από ουσιαστική άπόψη. Η άκυρη αγοραπωλησία υπηρετεί ένα συγκεκριμένο στόχο: να υποβάλει στον αναγνώστη την ιδέα ότι η Καλλιρρόη δεν μπορούσε να μεταπέσει σε κατάσταση δουλείας, διότι κάτι τέτοιο θα ήταν αντίθετο προς τη μυθιστορηματική της υπόσταση. Το μυθιστόρημα του Χαρίτωνα ανασηματοδοτεί το περιεχόμενο της δουλείας, με την έννοια ότι τα μέλη των ελίτ, σε Δύση και Ανατολή, απεικονίζονται ως δούλοι του κάλλους της Καλλιρρόης και του έρωτά τους για αυτήν. Αυτού του είδους η δουλεία προτάσσεται ιεραρχικά, θεματικά ακόμη και γλωσσικά της κοινωνικής δουλείας, η οποία τίθεται στην υπηρεσία της. Επίσης, η ερωτική δουλεία και η θρησκευτική λατρεία συμψύρονται, όπως προκύπτει π. χ. από την άσκηση της «προσκύνησης» στο πρόσωπο της Καλλιρρόης.⁵ Η Καλλιρρόη είναι κυρία όλων, ανδρών και γυναικών, η ενσάρκωση της θεάς Αφροδίτης. Αυτή η εξουσία δεν έχει σχέση

ούτε με την υψηλή κοινωνική της θέση ούτε με τη λαμπρή πολιτική φήμη του πατέρα της, αλλά πηγάζει από ένα φυσικό προσόν, δηλαδή το ανυπέρβλητο κάλλος της.

Από τη στιγμή που η υπόσταση της Καλλιρρόης υπερβαίνει το πρότυπο της κοινωνικής δουλείας οποιαδήποτε ένταξή της σε αυτό το σχήμα και η συνακόλουθη θεωρία ότι δήθεν «στιγματίστηκε» από τη *δουλική πανουργία* στερούνται νοήματος. Άλλωστε η υπόθεση αυτή δεν τεκμηριώνεται από κανένα σημείο του κειμένου. Ανάλογα ισχύουν και για τη μεταγενέστερη δήθεν εξιλέωσή της, επειδή αρνείται να παντρευτεί τον Αρταξέρξη. Όσον για τον Χαιρέα, ο ισχυρισμός ότι ο ίδιος και ο Πολύχαμος επέδειξαν «bad-slave behavior» ελέγχεται ως ανακριβής.

Σημειώσεις

1. Bowie 2010· Tilg 2010, 59-79.
2. Owens 2019.
3. Panayotakis και Paschalis 2019. Πρόκειται για τα πρακτικά του 7ου συνεδρίου για το αρχαίο μυθιστόρημα που έγινε στο Ρέθυμνο (*RICAN 7*) το 2013.
4. Όλα τα παραθέματα προέρχονται από τον Goold 1995, όπου ο αναγνώστης μπορεί να βρει και μια αξιοπρεπή αγγλική μετάφραση.
5. 1,1,16· 2,3,5·4,1,9· 5,3,9.

Βιβλιογραφία

- Bowie, E. (2002) «The Chronology of the Earlier Greek Novels since B.E. Perry: Revisions and Precisions», *Ancient Narrative* 2: 47-63.
- Goold, G. P. (επιμ., μτφρ.) (1995) *Chariton*: Callirhoe. Cambridge, Mass. / London: Harvard University Press.
- Owen, W. M. (2019) *The Representation of Slavery in the Greek Novel: Resistance and Appropriation*. London / New York: Routledge.
- Panayotakis, S. και Paschalis, M. (επιμ.) (2019) *Slaves and Masters in the Ancient Novel*. Groningen: Barkhuis & Groningen University Library.
- Tilg, S. (2010) *Chariton of Aphrodisias and the Invention of the Greek Love Novel*. New York: Oxford University Press.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΕΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ CREATING DIGITAL STORIES IN PRIMARY SCHOOL: A TEACHING EXAMPLE

Ελευθερία Χαβάκη
Δασκάλα
Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης
xabele84@yahoo.gr

Περίληψη

Στον παρόν άρθρο περιγράφεται μια εφαρμοσμένη διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ και τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία. Ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης αφορούν στη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας, με αφετηρία ένα ακέραιο λογοτεχνικό κείμενο, από μαθητές και μαθήτριες της Δ' τάξης του Δημοτικού, στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (ΕΔ). Αφετηρία για το σχεδιασμό ενός τέτοιου εργαστηρίου αποτελούν η σύγχρονη οπτική που προσφέρουν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και οι προβληματισμοί γύρω από το διδακτικό χρόνο που μπορεί να αφιερωθεί στη Λογοτεχνία στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά

Ψηφιακή αφήγηση, συνανάγνωση, διακειμενικότητα, ιστορίες χωρίς τέλος.

Abstract

This article describes an applied instructional proposal for the teaching of Literature in elementary schools, through the possibilities offered by ICT and modern digital tools. The design, development and implementation of the specific teaching proposal concerns the creation of a digital story, starting from a whole narrative, by students of the 4th grade of Primary School, within the context of the Skills Workshops. The starting point for the design of such a workshop is the contemporary perspective offered by ICT in the teaching of Literature and the considerations regarding the teaching time that can be devoted to Literature in the modern primary school.

Key words

Digital storytelling, co-reading, subjectivity, endless stories.

1. Λογοτεχνία και Ψηφιακός κόσμος

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, οι νέες τεχνολογίες έχουν κατακλύσει τη ζωή μας. Στην πλειονότητά τους, οι σύγχρονες οικογένειες έχουν στην κατοχή τους περισσότερες από μια ή δύο ψηφιακές συσκευές που προσφέρουν εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στο διαδίκτυο, με τα κινητά τηλέφωνα να αναδεικνύονται οι δημοφιλέστερες από αυτές. Η πλειονότητα των εφήβων, αλλά κι ένας μεγάλος αριθμός μικρότερων σε ηλικία παιδιών διαθέτουν το δικό τους προσωπικό κινητό τηλέφωνο, με πρόσβαση στο διαδίκτυο, γεγονός που τους προσφέρει πρόσβαση σε ένα «αχανές» περιβάλλον εύκολης, γρήγορης και κάποιες φορές μη έγκυρης πληροφόρησης, αλλά και σε πληθώρα ηλεκτρονικών εφαρμογών και μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Ταυτόχρονα, αποδεικνύεται συνεχώς πως η ζωή του σύγχρονου ανθρώπου στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη χρήση της τεχνολογίας (εργάζεται, σπουδάζει, μορφώνεται, ενημερώνεται, επικοινωνεί, διασκεδάζει μέσω αυτής). Τα νέα ψηφιακά εργαλεία, εκτός από πληροφορίες, δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες τους να εκφράσουν τη γνώμη τους για τις πληροφορίες που λαμβάνουν και να αλληλεπιδράσουν με άλλους χρήστες, αναπτύσσοντας έναν ψηφιακό διάλογο που αλλάζει την ισορροπία ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος & Μειϊμάρης, 2011).

Η νέα αυτή ψηφιακή πραγματικότητα έχει επηρεάσει αισθητά και το χώρο της εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στο σχολείο ξεκινάει από την απλή προβολή των σχολικών εγχειριδίων με τη βοήθεια ενός προτζέκτορα στον πίνακα της τάξης ή τον εμπλουτισμό μιας διδασκαλίας με βίντεο ή ηχητικό υλικό και φτάνει ως την αξιοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών εφαρμογών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, την ψηφιακή δημιουργία από την πλευρά των μαθητών/τριών ή ακόμα και την αντικατάσταση της δια ζώσης διδασκαλίας.

Όλα τα παραπάνω δεδομένα οδηγούν στο σημείο όπου πια αμφισβητείται η παραδοσιακή αντίληψη για το γραμματισμό – που εστίαζε κυρίως στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής – και δημιουργείται η ανάγκη για έναν *πολυγραμματισμό*, όρο που αποδίδεται στην κατασκευή νοήματος μέσω διαφορετικών τροπικότητων (Γκουτζουκώστα, 2015).

Τα σύγχρονα παιδιά, ωστόσο τείνουν να χρησιμοποιούν κυρίως επιφανειακά την τεχνολογία, παρουσιάζοντας μηδενική ανοχή στην καθυστέρηση ικανοποίησης της ανάγκης για πληροφόρηση και έλλειψη υπομονής κατά την πλοήγηση, γεγονότα που οδηγούν σε μειωμένη κριτική πρόσληψη της διαδικτυακής πληροφορίας. Η στάση αυτή απέναντι στη χρήση του διαδικτύου φαίνεται να επηρεάζει και τη στάση απέναντι στην ανάγνωση γενικότερα, με την αναγνωστική απόλαυση να μειώνεται, όπως παρουσιάζουν έρευνες, στις ηλικίες από 11 έως 17 ετών (Μουλά, 2018).

Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών κρίνεται καθοριστικός σε αυτήν τη νέα ψηφιακή πραγματικότητα. Το σχολείο οφείλει να συμβάλλει στην καλλιέργεια ψηφιακά εγγράμματων πολιτών, αλλάζοντας δραστικά την ψηφιακή κουλτούρα των σύγχρονων παιδιών. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να συντονιστεί και να συμπορευτεί με την

εποχή του και να προετοιμάσει ψηφιακά εγγράμματους πολίτες που θα είναι σε θέση να αξιολογούν και να διαχειρίζονται κατάλληλα τον τεράστιο όγκο πληροφοριών που προσφέρουν η καθημερινή πρόσβαση στο διαδίκτυο (Γκουτζιουκώστα, 2015), αλλά και να ανταποκρίνονται στα συνεχώς μεταβαλλόμενα ψηφιακά δεδομένα.

Μέσα στη νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα εντάσσεται και το μάθημα της λογοτεχνίας. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο πρέπει να συσχετιστεί και με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων, όχι μόνο για να συμβάλει στην καλλιέργεια ενός ψηφιακού εγγραμματισμού, αλλά και για να εκσυγχρονιστεί η ίδια και η διδασκαλία της. Το λογοτεχνικό μάθημα στο σχολείο οφείλει να ακολουθήσει τις τεχνολογικές αλλαγές που συντελούνται και στο χώρο της λογοτεχνίας. Οι σύγχρονοι αναγνώστες, λοιπόν, ξεκινώντας από τη χρήση των e-books, μπορούν να φτάσουν στη χρήση της κυβερνολογοτεχνίας και των υπερκειμένων, να συμμετάσχουν σε διαδικτυακές ή εικονικές κοινότητες αναγνωστών ή να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις. Οι παραπάνω ψηφιακές δυνατότητες που προσφέρονται πια στο χώρο της λογοτεχνίας επιφέρουν δυναμικές αλλαγές που σχετίζονται κυρίως με τον τρόπο που ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο, αλλά και με το συγγραφέα του κειμένου, ανοίγοντας διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των αναγνωστών. Τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να κατευθύνουν επίσης τον αναγνώστη προς μια δημιουργική πορεία, καθώς του δίνουν το βήμα να δημιουργήσει κι αυτός τα δικά του κείμενα ή τις δικές του ψηφιακές ιστορίες και να τα δημοσιοποιήσει, δεχόμενος κριτική (Αποστολίδου, 2012).

Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, πως η διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος πρέπει να αλλάξει στο σύγχρονο σχολείο και να ξεπεράσει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας που στηρίζεται στην ανάγνωση και ανάλυση, μέσω συγκεκριμένων ερωτήσεων κατανόησης, λογοτεχνικών αποσπασμάτων. Οι ψηφιακοί πόροι σήμερα προσφέρουν εργαλεία για ένα ελκυστικότερο μάθημα λογοτεχνίας, προσκαλώντας τους μαθητές και τις μαθήτρες να τα αξιοποιήσουν δημιουργικά, συμβάλλοντας στον ψηφιακό εγγραμματισμό τους. (Αποστολίδου, 2012).

Η εφαρμοσμένη διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο προτείνει τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας από την πλευρά των μαθητών/τριών με αφετηρία ένα κλασικό λογοτεχνικό κείμενο. Το σύγχρονο πλαίσιο επικοινωνίας μέσω των τεχνολογικών μέσων παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αντλεί πληροφορίες από ένα ευρύ πεδίο μέσων για το κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι. Η χρήση των υπερσυνδέσμων (hyperlinks) επιτρέπει στον χρήστη να μεταβαίνει από τη μία «ιστορία» στην άλλη, διαταράσσοντας τη ροή του ψηφιακού αφηγήματος. Αυτή η νέα πραγματικότητα οδηγεί σε έναν ευρύ ορισμό για την ψηφιακή αφήγηση. Θα λέγαμε πως με τον όρο αυτό εννοείται *μια διαδραστική αφήγηση, βασικά γνωρίσματα της οποίας είναι η αλλαγή στην παραδοσιακή δομή της αφήγησης και ο βαθμός ανάμειξης του χρήστη στη διαμόρφωση της ιστορίας, είτε σε επίπεδο ανάγνωσης (ο αναγνώστης επιλέγει την πορεία της αφήγησης), είτε σε επίπεδο δημιουργίας (ο αναγνώστης μπορεί να προσθέσει αφηγηματικά στοιχεία)* (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος & Μειμάρης, 2011). Κάτω από την ομπρέλα αυτού του ορισμού χωράνε διαφορετικού τύπου αφηγήματα. Τα έργα της κυβερνολογοτεχνίας φαίνεται να ανταποκρίνονται ακριβώς σε

αυτόν. Σε αυτά θα μπορούσαν ίσως να προστεθούν κι άλλα αφηγηματικά είδη που παραβιάζουν τη γραμμική δομή, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, η ειδησεογραφία, οι διαφημίσεις ή ακόμα και μια ολόκληρη ιστοσελίδα που αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Έτσι, ο κάθε αναγνώστης – χρήστης μπορεί να επιλέξει τους υπερσυνδέσμους που θα χρησιμοποιήσει, κατασκευάζοντας το δικό του προσωπικό αφήγημα.

Ωστόσο, στην παρούσα εργασία αξιοποιείται διδακτικά η ψηφιακή αφήγηση με την στενότερη έννοια της, αυτή που της αποδίδει ο ορισμός του Ohler, στον οποίο αναφέρεται ένας τύπος αφήγησης που ακολουθεί μια γραμμική μορφή, αλλά διαχωρίζεται από την παραδοσιακή αφήγηση ως προς τα μέσα που χρησιμοποιούνται για να παραχθεί (2008). Μια τέτοια σύμπραξη της λογοτεχνίας και των ΤΠΕ μέσα στη σχολική τάξη, μέσω της ψηφιακής αφήγησης, θα μπορούσε να φανεί ευεργετική και για τους δύο κλάδους, αλλά και για τους ίδιους τους μαθητές. Καταρχήν, τα σημερινά παιδιά είναι εξοικειωμένα με τις δυνατότητες που τους προσφέρουν τα τεχνολογικά μέσα, αφού τις χρησιμοποιούν καθημερινά. Ωστόσο, η χρήση αυτή είναι κυρίως επιφανειακή, έως και επιβαρυντική θα σημειώναμε, τις περισσότερες φορές. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα και μέσα σε ένα ουσιαστικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο θα βοηθήσει τους μαθητές να καλλιεργήσουν συγχρόνως διαφορετικούς ψηφιακούς γραμματισμούς (Αποστολίδου, 2012).

Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι η πρωτότυπη αυτή και δημιουργική διαδικασία κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία. Τα σημερινά παιδιά αγαπούν την εικόνα και τη χρήση της τεχνολογίας και σίγουρα ένα μάθημα που συμπεριλαμβάνει τα παραπάνω τους φαίνεται ελκυστικό. Μια τέτοια διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας μπορεί να λειτουργήσει, επομένως, ευεργετικά προς την ίδια τη λογοτεχνία, καθώς οι δημιουργικές διέξοδοι έκφρασης που προσφέρουν τα τεχνολογικά μέσα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών προς αυτήν.

Μέσω της νέας αυτής προοπτικής στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων πραγματοποιείται ακόμα μια διαφορετική ανάγνωση της λογοτεχνίας. Τα κλασικά κείμενα διαβάζονται ξανά από σύγχρονους μαθητές και μέσω της ψηφιακής αφήγησης ανανοηματοδοτούνται και επικαιροποιούνται με έναν σύγχρονο και ταυτόχρονα δημιουργικό τρόπο. Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών από τους μαθητές δίνει σε αυτούς τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στην ανάγνωσή τους, να εκφράσουν τη δική τους γνώμη απέναντι στα κείμενα και να εκφραστούν μέσω αυτών, να κατανοήσουν τον κόσμο τους μέσα από αυτά, να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν δικές τους ιστορίες, να εκφραστούν, δηλαδή, με αφετηρία τα λογοτεχνικά κείμενα.

Παράλληλα, μια τέτοια εκπαιδευτική δραστηριότητα ενισχύει τις τεχνολογικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα – τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την επικοινωνία (4cs: creativity, critical thinking, collaboration, communication). Η εργασία, λοιπόν, με τα ψηφιακά μέσα στο σχολικό περιβάλλον προετοιμάζει ψηφιακά εγγράμματους μαθητές που μπορούν να αναλύουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ώστε να εγκρίνουν ή να απορρίπτουν το περιεχόμενο των ψηφιακών κειμένων ή ακόμα και να δημιουργούν το δικό τους ψηφιακό έργο (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος & Μεϊμάρης, 2011).

Η κατασκευή μιας ψηφιακής ιστορίας είναι ακόμα μια σύνθετη δραστηριότητα που συνδυάζει την καλλιέργεια παραδοσιακών και σύγχρονων γραμματισμών. Έτσι, μέσω της δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας οι μαθητές αναπτύσσουν τεχνολογικούς, πληροφοριακούς, οπτικούς, ψηφιακούς, καλλιτεχνικούς γραμματισμούς (Γκουτζιουκώστα, 2015). Ταυτόχρονα, όμως αυτό λειτουργεί απελευθερωτικά ως προς τους εκπαιδευόμενους. Τα άτομα αποκτούν την ευκαιρία να εκφραστούν και να αφηγηθούν μια προσωπική τους ιστορία, ενισχύοντας την επικοινωνιακή τους δύναμη μέσω των τεχνολογικών μέσων (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος & Μειμάρης, 2011). Αρκετοί μελετητές, ακόμη, εντοπίζουν στην ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση και τους επτά τύπους νοημοσύνης του Gardner. Έτσι, το μαθησιακό αυτό εργαλείο δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναδείξουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες και τα ταλέντα τους, που δύσκολα αναδεικνύονται με την παραδοσιακή διδασκαλία (Γκουτζιουκώστα, 2015).

2. Εργαστήρια Δεξιοτήτων - το θεσμικό πλαίσιο και η σχέση τους με τη Λογοτεχνία

Το Σεπτέμβριο του 2021 εισάγεται ένα νέο διδακτικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ). Τα ΕΔ σχεδιάστηκαν για να αντικαταστήσουν το διδακτικό αντικείμενο της Ευέλικτης Ζώνης (ΕΖ) και στοχεύουν στην καλλιέργεια σύγχρονων δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών με την αξιοποίηση σύγχρονων και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, οι μαθητές μέσω των ΕΔ καλούνται να καλλιεργήσουν ήπιες δεξιότητες στον 21^ο αιώνα, δεξιότητες ζωής, του νου και της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης. Το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό των ΕΔ ομαδοποιείται σε τέσσερις θεματικές ενότητες¹. Κάθε θεματική χωρίζεται σε δύο ή τρεις υποθεματικές. Οι τέσσερις θεματικές ενότητες διδάσκονται υποχρεωτικά σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ωστόσο, σε κάθε τάξη αντιστοιχεί μια διαφορετική υποθεματική, η οποία ορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο και το πρόγραμμα σπουδών. Οι τέσσερις θεματικές ενότητες διδάσκονται με συγκεκριμένη σειρά μέσα στο διδακτικό έτος και διαρκούν από πέντε έως επτά εβδομάδες η κάθε μία. Μέσω των ΕΔ προτείνεται να καλλιεργηθούν στους μαθητές 14 συγκεκριμένες δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει κάθε φορά ποιες από αυτές θα θέσει ως στόχους στη διδασκαλία του ανά θεματική ενότητα (Πλαίσιο Π.Σ. για τα ΕΔ, 2021).

Μελετώντας, όμως, το πρόγραμμα σπουδών για τα ΕΔ προκύπτει το ακόλουθο ερώτημα: Σε ποιο χρόνο θα διδάξει λογοτεχνία ο εκπαιδευτικός του Δημοτικού Σχολείου στους μαθητές τους; Ο ελεύθερος χρόνος που προσέφερε το μάθημα της ΕΖ έχει αντικατασταθεί από το αυστηρά δομημένο και υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών για τα ΕΔ. Μέσα σε αυτό το διδακτικό πλαίσιο η στόχευση για τον λογοτεχνικό λόγο απουσιάζει εντελώς. Μία μόνο από τις δεκατέσσερις δεξιότητες αναφέρεται στην *Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας (Α3)*, όπου ο λογοτεχνικός λόγος, ως μέρος της τέχνης, μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο για να διδαχθεί μια θεματική ενότητα, αλλά όχι ως διδακτικό αντικεί-

μενο. Ταυτόχρονα, η ώρα της Φιλαναγνωσίας έχει πια από καιρό καταργηθεί. Επομένως, ο χρόνος που μπορεί να αφιερώσει ένας εκπαιδευτικός για να διδάξει λογοτεχνία στους μαθητές του περιορίζεται στα στενά πλαίσια του ήδη βεβαρυμένου γλωσσικού μαθήματος.

Παρόλα αυτά, η μέθοδος της *συνανάγνωσης*, που προβλέπει την ανάγνωση ακέραιων λογοτεχνικών κειμένων σε όλες τις ώρες του ωρολογίου προγράμματος, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, φαίνεται να είναι αυτή που προσφέρει διεξόδους τον χαμένο χρόνο και χώρο της λογοτεχνίας (Ζερβού, 2006/2010). Η ιδέα να στηριχθεί ολόκληρος ο σχεδιασμός των ΕΔ σε ακέρια λογοτεχνικά κείμενα ή σε βιβλία γνώσεων, θα μπορούσε να δώσει πίσω στη λογοτεχνία το χαμένο της χώρο και χρόνο, συμβάλλοντας παράλληλα στην καλλιέργεια της αναγνωστικής κουλτούρας των μαθητών μας.

Η Θέση αυτής της εργασίας είναι πως ο σχεδιασμό όλων των ΕΔ, ακόμα και αυτών που παραδοσιακά δεν συνδέονται με τον λογοτεχνικό λόγο, όπως το STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) που περιλαμβάνεται στην 4η ενότητα – «Δημιουργώ και Καινοτομώ» των ΕΔ θα μπορούσε να στηριχθεί εξολοκλήρου στα λογοτεχνικά κείμενα. Η συγκεκριμένη υποθεματική, μάλιστα, αυτή είναι η καταλληλότερη να φιλοξενήσει ένα μάθημα λογοτεχνίας με τη συνδρομή των ΤΠΕ.

Ένα τέτοιο διδακτικό παράδειγμα παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο. Ο σκοπός του είναι τριπλός: α) προτείνει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη συνδρομή των ΤΠΕ, προωθώντας επίκαιρες και δημιουργικές αναγνώσεις από την πλευρά των μαθητών, β) αποσκοπεί να λειτουργήσει ως ένα παράδειγμα σχεδιασμού των ΕΔ με αφετηρία τα λογοτεχνικά κείμενα, αποδεικνύοντας πως η αξιοποίησή τους σε ένα μάθημα ΕΔ συμβάλει στην καλλιέργεια διαφορετικών δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών και γ) λειτουργεί σαν μια ακόμα πρόταση που ενισχύει την παρουσία του λογοτεχνικού κειμένου σε όλες τις ώρες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3. Επιλέγοντας λογοτεχνικό κείμενο

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη της υποθεματικής *STEM – Εκπαιδευτική Ρομποτική* από την 4^η ενότητα του κύκλου των ΕΔ, *Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία*, για μαθητές της Δ' Δημοτικού. Ως αφετηρία για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του συγκεκριμένου ΕΔ λαμβάνεται το 20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα του Ιουλίου Βερν, σε μια διασκευασμένη εκδοχή του από τους Αντώνη Παπαθεοδούλου και Ίριδα Σαμαρτζή και τις εκδόσεις Παπαδόπουλος. Γιατί όμως επιλέγουμε ένα έργο του Ιουλίου Βερν για μια σχολική συνανάγνωση; Η απάντηση είναι σχετικά απλή και εύκολη. Ο Ιούλιος Βερν είναι κλασικός και πολυδιαβασμένος, ενώ ταυτόχρονα θεωρείται ο πατέρας της λογοτεχνίας επιστημονικής φαντασίας. Στο έργο του συγχωνεύεται όλη η επιστημονική γνώση του 19^{ου} αιώνα, αλλά και αποτυπώνονται τα νέα επιστημονικά δεδομένα που βρίσκονται σε πειραματικό στάδιο εκείνη την εποχή (Πάτσιου, 2008). Οι περιγραφές τεχνολογικών επιτευγμάτων που στη δική μας εποχή θεωρούνται δεδομένες, όμως σε μια άλλη εποχή, σε αυτήν του συγγραφέα, είναι άγνωστες, αλλά και οι

περιπετειώδεις αφηγήσεις του είναι τα στοιχεία που τον κάνουν τόσο αγαπητό στα παιδιά εδώ και τόσα χρόνια. Τα κριτήρια, ωστόσο που οδήγησαν στην επιλογή μιας διασκευασμένης εκδοχής του έργου είναι πρωτίστως παιδαγωγικά και πρακτικά. Η ανάγνωση του πρωτογενούς έργου του Βερν δεν χωρούσε στα πλαίσια ενός ΕΔ, διάρκειας πέντε εβδομάδων. Αισθητικά, επίσης, κριτήρια που αφορούσαν στη διασκευή και την εικονογράφηση του κειμένου οδήγησαν στην επιλογή της συγκεκριμένης διασκευής.

4. Το τέλος μιας ιστορίας – η αρχή μιας νέας ψηφιακής λογοτεχνικής αναδημιουργίας

«**Τ**ι συνέβη με τον Ναυτίλο και τον πλοίαρχο Νέμο; Τους κατάπτε το Μάελstrom και χάθηκαν για πάντα; Ή μήπως θα εμφανιστούν ξανά σε κάποια άλλη μυστηριώδη ιστορία του Ιούλιου Βερν και τότε θα μάθουμε το μυστικό τους;». Με αυτές τις προτάσεις ολοκληρώνεται η αφήγηση του Βερν στο 20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα, φανερώνοντας την πρόθεσή του για ένα τέλος ανοιχτό, ένα τέλος που προοικονομεί την επανεμφάνιση των ηρώων του σε κάποιο άλλο έργο του. Πράγματι, ο θρυλικός Ναυτίλος και ο πλοίαρχος Νέμο επανεμφανίζονται στο *Μυστηριώδες Νησί*, έργο που θεωρείται η συνέχεια του 20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα.

Οι ίδιες ακριβώς προτάσεις αποτελούν και την αφετηρία της εργασίας που ανατέθηκε στα παιδιά: να επινοήσουν δηλαδή μια νέα δική τους ιστορία, στην οποία θα αποκαλύπτουν τι συνέβη τελικά στο Ναυτίλο και τον πλοίαρχο Νέμο. Η συνέχεια της ιστορίας του Βερν επινοήθηκε και γράφτηκε από το σύνολο των παιδιών μέσα στην τάξη και στη συνέχεια μετουσιώθηκε σε ψηφιακή αφήγηση. Μεταφράζοντας την εργασία των μαθητών με όρους από τη θεωρία της λογοτεχνίας, θα μιλούσαμε δίχως άλλο για τις ιστορίες χωρίς τέλος, αλλά και την έννοια της διακειμενικότητας.

Το τέλος ενός αναγνώσματος, ανοιχτό ή κλειστό, διττό ή πολλαπλό, αναμενόμενο ή ανατρεπτικό, το τέλος της ανατροπής ή της αναίρεσης, ακόμα και το τέλος της επανεκκίνησης, είναι αυτό που στην πραγματικότητα πυροδοτεί την ανάγνωση μιας ιστορίας. Κινητήρια δύναμη της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι η αγωνία του αναγνώστη να φτάσει στο τέλος, να δει τελικά τι θα γίνει και ποια θα είναι η κατάληξη των ηρώων. Πάνω σε αυτό το τέλος, την καταληκτική παράγραφο, χτίζονται όλα τα στοιχεία της αφήγησης ενός κειμένου (Ζερβού, 2010).

Είναι αναμφισβήτητο το γεγονός πως το τέλος είναι επώδυνο για τον αναγνώστη της ιστορίας. Δεν υπάρχει αναγνώστης που να μην έχει βιώσει δύσκολες και φορτισμένες συναισθηματικές στιγμές στις τελευταίες γραμμές ενός αναγνώσματος. Τον οδυνηρό αυτό αποχωρισμό από τους ήρωες ενός αναγνώσματος, τα πρόσωπα εκείνα με τα οποία συμπορεύτηκε για ένα χρονικό διάστημα, τα ακολούθησε στη ζωή τους και παράλληλα τους επέτρεψε να εισέλθουν στη δική του, έζησε μαζί τους περιπέτειες και τα αγάπησε, περιγράφει ο Μίχαελ Έντε στην *Ιστορία χωρίς τέλος* (Ζερβού, 2010). Τον θυμό και το έντονο αυτό αίσθημα του αποχωρισμού από μια αγαπημένη ιστορία περιγράφει και ο Καλβίνο στο *Αν μια νύχτα του*

χειμώνα ένας ταξιδιώτης, όπου ο Αναγνώστης του αναγκάζεται, με βίαιο τρόπο, να διακόψει την ανάγνωση δέκα διαφορετικών μυθιστορημάτων.

Όσο δύσκολο είναι, όμως, για τον αναγνώστη να αποχωριστεί τη συντροφιά με αγαπημένους ήρωες, το ίδιο δύσκολο είναι και για τον συγγραφέα να δημιουργήσει αυτές τις τελευταίες γραμμές του αναγνώσματος που σηματοδοτούν το τέλος της ενασχόλησής του με τους ήρωες και τις ιστορίες που αυτός δημιούργησε. Αυτός είναι και ο λόγος που αρκετοί συγγραφείς φροντίζουν να αναβάλλουν αυτόν τον αποχωρισμό, επινοώντας συνέχειες στις αρχικές ιστορίες. Ο πλοίαρχος Νέμο εμφανίζεται ξανά στο *Μυστηριώδες Νησί*. Ο L. Carroll μετά την *Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* δημιουργεί την *Αλίκη πίσω από τον Καθρέπτη*. Ο Μαρκ Τουέιν επινοεί τον *Χακ Φιν* ως συνέχεια του *Τομ Σώγιερ* (Ζερβού, 2010). Ίσως και για τον λόγο αυτό οι σύγχρονοι μικροί αναγνώστες δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στις σειρές λογοτεχνικών αναγνωσμάτων, που εκδίδονται συνεχώς τα τελευταία χρόνια.

«Ακόμα κι όταν τελειώσει το παραμύθι, υπάρχει πάντα η πιθανότητα ενός «μετά», σημειώνει ο Rodari (Ροντάρι, 2003). Ευτυχώς για τους αναγνώστες, «οι λογοτεχνικοί ήρωες δεν πεθαίνουν ποτέ, ή, κι αν πεθάνουν, μπορούν να «αναστηθούν»» (Ζερβού, 2010: 18). Ακόμα κι αν το τέλος ενός ήρωα είναι ο θάνατος, σε καμία περίπτωση αυτός δε σηματοδοτεί το οριστικό του τέλος. Η κατάληξη αυτή είναι τελεσίδικη στην πραγματική ζωή, όμως δε συμβαίνει το ίδιο και με τους λογοτεχνικούς ήρωες. Οι ήρωες αυτοί μπορούν να ξαναγεννηθούν είτε από τον ίδιο τους το συγγραφέα, είτε από τους ίδιους τους αναγνώστες (Ζερβού, 2010).

Τα λογοτεχνικά παραδείγματα είναι αμέτρητα, όμως ως πιο πρόσφατο θα αναφέρουμε εδώ αυτό του πολυαγαπημένου και πολυδιαβασμένου για *Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα* Τζον Μπόιν. Περίπου είκοσι χρόνια έπειτα από το πρώτο αυτό έργο, ο συγγραφέας επιστρέφει με το *Όλα τα συντρίμια* για να αφηγηθεί τη ζωή της Γκρέτελ, της αδελφής του Μπρούνο, στα χρόνια που ακολούθησαν μετά τον πόλεμο έως το σύγχρονο παρόν. Όπως δηλώνει ο ίδιος ο συγγραφέας στο σημειώμα που παραθέτει στο τέλος του έργου του, η επιστροφή στην ενασχόληση με χαρακτήρες από προηγούμενα έργα είναι για το συγγραφέα μια διαδικασία επίφοβη, μα και απολαυστική συνάμα, ειδικά όταν αυτοί προέρχονται από το πιο γνωστό του έργο, επιβεβαιώνοντας για ακόμα μια φορά πως οι λογοτεχνικοί ήρωες δεν πεθαίνουν. Στο δεύτερο αυτό έργο του Μπόιν, ο αναγνώστης, εκτός από τη ζωή της Γκρέτελ μετά τον πόλεμο, έχει την ευκαιρία να συναντήσει ξανά τον Μπρούνο, που έχει πεθάνει στο προηγούμενο βιβλίο και να ενημερωθεί πια για όλες τις λεπτομέρειες που αφορούσαν στο θάνατό του.

Άλλες πάλι φορές, γνωστοί ήρωες επιστρέφουν στους αναγνώστες τους μέσω των διασκευών και των αυτοδιασκευών τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι γνωστοί ήρωες εμφανίζονται ξανά, κάπως όμως αλλαγμένοι έτσι ώστε αυτοί να είναι κατάλληλοι και κατανοητοί από τους ανήλικους αναγνώστες τους. Στη *Ματίλντα* του Ρόαλντ Νταλ, για παράδειγμα, ο αναγνώστης του *Αγοριού* και της *Σόλο πορείας* αναγνωρίζει στο πρόσωπο της Τράντσμποουλ το πρότυπο των αυστηρών δασκάλων που συνάντησε ο ίδιος ο συγγραφέας στα σχολικά του χρόνια. Κάπως έτσι και η ψηφιακή αφήγηση των μαθητών μου συνεχίζει τη λογοτεχνική παράδοση

που θέλει αγαπημένες ιστορίες να μην έχουν τέλος. Τα παιδιά δημιουργούν τη δική τους ψηφιακή αφήγηση μέσα στην οποία οι γνωστοί ήρωες του Βερν συνεχίζουν την πορεία τους.

5. Διακειμενικότητα: οι σχέσεις μεταξύ των λογοτεχνικών κειμένων

Κάπως έτσι παρατηρούμε πως τα λογοτεχνικά έργα, είτε μέσω των ηρώων τους, είτε μέσω άλλων αναφορών βρίσκονται σε μια συνεχή επικοινωνία μεταξύ τους. Αυτήν την πολυμελετημένη επικοινωνία των λογοτεχνικών κειμένων, η Julia Kristeva ονόμασε *διακειμενικότητα*. Ένας από τους πιο απλούς ορισμούς της περιλαμβάνει τις λογοτεχνικές νύξεις σε λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά κείμενα. Η J. Kristeva, ορίζοντας τη διακειμενικότητα, σημείωσε ότι το νόημα των κειμένων εξαρτάται από την επαφή τους με άλλα κείμενα, γραπτά και προφορικά, αλλά και τη γνώση των συνομιλητών τους (συγγραφέων και αναγνωστών). Η γνώση αυτή προέρχεται από άλλα βιβλία, από τη χρησιμοποιούμενη γλώσσα και από το συγκεκριμένο. Ο Μπαχτίν περιέγραψε τη διακειμενικότητα ως ένα διάλογο ανάμεσα στα γραπτά κείμενα: *«κάθε κείμενο είναι ένα «μωσαϊκό» παραθεμάτων, κάθε κείμενο είναι η αφομοίωση και ο μετασχηματισμός ενός άλλου κειμένου»* (Wilkie - Stibbs, 2009). Η Α. Ζερβού ορίζει τη διακειμενικότητα ως *«το υπαρκτό πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσουν τα διάφορα κείμενα μεταξύ τους, είτε είναι του ίδιου συγγραφέα, είτε απέχουν μεταξύ τους χωροχρονικά»*. Πρόκειται για μια εργοκεντρική θεώρηση που αντιμετωπίζει τα κείμενα ως ζωντανούς οργανισμούς και αναφέρεται στη *«σύγχρονη και διαχρονική σχέση συνύπαρξης και διαρκούς επικοινωνίας ανάμεσα στα κείμενα, που διέπει τη δημιουργία και την ανάγνωσή τους»* (1997, 165-166). Οι Nikolajeva και Scott ορίζουν πως *«η έννοια της διακειμενικότητας αναφέρεται σε κάθε είδος διασυνδέσεων μεταξύ ενός ή περισσότερων κειμένων, που μπορεί να είναι ειρωνεία, παρωδία, λογοτεχνικές και εξωλογοτεχνικές νύξεις, ευθείες ή έμμεσες παρομοιώσεις σε προηγούμενα κείμενα...»* (2001).

Ένα κείμενο, λοιπόν, κατά τη δημιουργία του, εμπειριέχει διακειμενικές αναφορές σε άλλα κείμενα, προγενέστερα, τα οποία ανήκουν στα αναγνώσματα της παιδικής και ενήλικης ζωής του συγγραφέα. Η Μ. Nikolajeva, μάλιστα, σημειώνει πως κανένα λογοτεχνικό κείμενο δεν μπορεί να παραχθεί χωρίς διακειμενική αντιπαράθεση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όλες οι μορφές λόγου, είτε προορίζονται για ενήλικες, είτε για παιδιά, είτε είναι παραδοσιακές, είτε είναι εναλλακτικές, αντλούν τη σημασία τους από τις σχέσεις με άλλα κείμενα που προηγούνται ή έπονται από αυτά. Έτσι, υπό την έννοια της διακειμενικότητας αμφισβητείται η εξουσία οποιουδήποτε κειμένου έναντι κάποιου άλλου, γιατί ουσιαστικά μια διακειμενική ανάλυση βασίζεται στην ισότητα της αντιπαράθεσης των κειμένων (Desmet, 2001).

Το 20.000 *Λεύγες κάτω από τη θάλασσα* είναι ένα έργο στο οποίο ο αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει ένα μεγάλο αριθμό λογοτεχνικών και εξωλογοτεχνικών διακειμενικών αναφορών. Ο συγγραφέας αναφέρεται ξεκάθαρα, για παράδειγμα, σε δύο προγενέστερες και πολύ σημαντικές λογοτεχνικές ναυτικές περιπλανήσεις, τον *Μόμπι Ντικ* και την *Οδύσσεια*, αλλά και σε άλλους θαλάσσιους μύθους και θρύλους. Το όνομα του πλοίαρχου Νέμο, που

σημαίνει «κανένας» συνδέεται ολοφάνερα με τον Οδυσσέα και τη συνάντησή του με τον κύκλωπα Πολύφημο, ενώ οι φήμες για το θαλάσσιο τέρας που θυμίζει το καλαμάρι Κράκεν, ένα μυθικό γιγάντιο κεφαλόποδο που εμφανίζεται σε νορβηγικές ιστορίες, αλλά και ο μύθος της χαμένης Ατλαντίδας είναι μερικές μόνο από τις διακειμενικές αναφορές που αναγνωρίζει σχετικά εύκολα ένας ενήλικος ή έμπειρος αναγνώστης του έργου.

Ο Βερν είναι σπουδαίος μελετητής των επιστημονικών δεδομένων της εποχής του. Στο έργο του μπορεί να αναγνωρίσει κανείς ένα τεράστιο όγκο εξωλογοτεχνικών αναφορών από τον χώρο των επιστημών και της ιστορίας. Στις 20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα αναφέρονται ονόματα σπουδαίων εξερευνητών και ωκεανογράφων της εποχής, πληροφορίες που ωστόσο παραλείπονται στη διασκευή που επιλέχθηκε να αξιοποιηθεί διδακτικά. Ταυτόχρονα, οι περιγραφές της φυσικής ομορφιάς των βυθών είναι ακριβείς. Το 1867 ο Βερν επισκέπτεται την Διεθνή Έκθεση στο Παρίσι, όπου μελετά το πρόσφατα εξελιγμένο υποβρύχιο του Γαλλικού Πολεμικού Ναυτικού «Plongeur». Πάνω στη μελέτη αυτή στηρίζεται η περιγραφή του δικού του υποβρυχίου. Το όνομα του Ναυτίλου παραπέμπει επίσης στον ναυτίλο, ένα θαλάσσιο είδος που ανήκει στο γένος των κεφαλόποδων μαλάκιων. Στο έργο, αλλά και στη διασκευή που επιλέξαμε να διαβάσουμε στους μαθητές μας γίνεται επίσης αναφορά στην Κρητική Επανάσταση του 1866-1869, ενώ στο αρχικό έργο, ο Βερν αναφέρεται έμμεσα και στη Βιομηχανική Επανάσταση, αλλά και στις Επαναστάσεις του 1848.

Στη διασκευασμένη εκδοχή του 20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα των Παπαθεοδούλου και Σαμαρτζή ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος και με μια σειρά διεικονικών αναφορών με τον όρο να αναφέρεται στη σχέση που αναπτύσσουν τα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά με άλλες εικόνες, κυρίως από το χώρο της τέχνης (Κανατσούλη, 2015). Ο Ναυτίλος, εκτός από ένα σύγχρονο υποβρύχιο είναι ταυτόχρονα μια μεγάλη βιβλιοθήκη με 12.000 τόμους βιβλίων, αλλά και ένα μουσείο των τεχνών. Ο Πλοίαρχος Νέμο είναι συλλέκτης έργων τέχνης γνωστών ζωγράφων, καθώς και παρτιτούρων διάσημων συνθετών. Η εικονογράφος του βιβλίου επιλέγει να παραθέσει έργα από τη συλλογή του Νέμο, τοποθετώντας μέσα στο κείμενο πίνακες ζωγραφικής των ζωγράφων που αναφέρθηκαν. Ανάμεσα σε αυτούς αναγνωρίζουμε σχέδια των μηχανών του Ντα Βίντσι.

Η διακειμενικότητα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αφορά κυρίως τον αναγνώστη. Αρχικά, ο συγγραφέας δημιουργεί ένα νέο κείμενο εγγράφοντας σε αυτό διακειμενικές αναφορές σε άλλα παλαιότερα κείμενα με τα οποία έχει έρθει σε επαφή ο ίδιος ως αναγνώστης. Στην περίπτωση του Βερν, εδώ θα προσθέσουμε και την ιδιότητά του ως μελετητή των επιστημονικών δεδομένων της εποχής του. Έπειτα, τα κείμενα αυτά απευθύνονται στον δικό τους αναγνώστη τον οποίο προτρέπουν να αναγνωρίσει τα στοιχεία αυτά και να συνδέσει το σύγχρονο δευτερογενές κείμενο με τις παλαιότερες πρωτογενείς πηγές (Αναγνωστοπούλου, 2014). Όταν ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με ένα τέτοιο έργο, θα το ερμηνεύσει, κατά τους θεωρητικούς της πρόσληψης, με το δικό του μοναδικό τρόπο. Η αναγνώριση των διακειμενικών αναφορών και η ερμηνεία του κειμένου θα εξαρτηθεί από τα δικά του προσωπικά αναγνώσματα, το κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό του περιβάλλον, τα βιώματα και τις εμ-

πειρίες του. Θα παράγει, δηλαδή, το νόημα του κειμένου με βάση τις δικές του διακειμενικές αναφορές.

Γι' αυτούς ακριβώς τους λόγους η αναγνωστική διαδικασία διαφέρει μεταξύ των αναγνωστών, ιδιαίτερα μεταξύ ενός ενήλικου κι ενός παιδιού. Καθένας τους εκτίθεται σε μια διαφορετική γκάμα κειμένων. Το αναγνωστικό ρεπερτόριο ενηλίκων και παιδιών είναι διαφορετικό. Οι ενήλικες έχουν πρόσβαση σε ένα ρεπερτόριο βιβλίων για ενήλικες που δεν είναι απαραίτητα προσβάσιμα σε παιδιά, αλλά και τα παιδιά μπορεί να έχουν διαβάσει έργα άγνωστα στον ενήλικο συγγραφέα/αναγνώστη. Τα σύγχρονα παιδιά μάλιστα, εξαιτίας της επαφής τους με την τεχνολογία, έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες από τους ενήλικους συναναγνώστες τους, τέτοιες που τα κάνουν πιο «ευαίσθητα» στις διεικονικές και διαμεσικές αναφορές. Αυτές οι διαφορές στην αναγνωστική εμπειρία κάθε αναγνώστη σημαίνουν πως οι διακειμενικοί υπαινιγμοί μπορεί να παραμείνουν αδρανείς ή πως θα γίνουν διαφορετικές συνδέσεις (Desmet, 2001). Ωστόσο, θα σημειώσουμε εδώ πως μια συνανάγνωση παιδιών και ενηλίκων μπορεί να φανεί ιδιαίτερα διαφωτιστική για ένα κείμενο. Σε μια τέτοια ανάγνωση, το αναγνωστικό ρεπερτόριο των ενηλίκων συναντιέται με το αναγνωστικό ρεπερτόριο των παιδιών συμβάλλοντας σε μια πιο εμπλουτιστική ανάγνωση και για τις δύο πλευρές.

Στην περίπτωση του Βερν οι αναγνώσεις, ακόμα και των διασκευών του, από τους ενήλικους και ανήλικους αναγνώστες του, παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις. Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο ΕΔ που περιγράφεται σε αυτήν την εργασία για παράδειγμα, συνέδεσαν χωρίς δυσκολία τον πλοίαρχο Νέμο με τον Οδυσσέα, μιας και η ιστορία της Οδύσσειας τους ήταν εξαιρετικά οικεία, καθώς η τελευταία επαφή μαζί της συντελέστηκε στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού. Αντίθετα, οι αναφορές στο Μόμπι Ντικ, το καλαμάρι Κράκεν, την Κρητική Επανάσταση ή στα έργα διάσημων ζωγράφων, στην περίπτωση της εικονογραφημένης διασκευής του έργου, δεν φαίνονται να είναι διακειμενικές αναφορές αναγνωρίσιμες από δεκάχρονους μαθητές. Κάπως έτσι, σε αυτό το σημείο φαίνεται καθοριστικής σημασίας η συμβολή της συνανάγνωσης και η συνδιαλλαγή του ενήλικου και του ανήλικου αναγνώστη.

6. Περιγραφή της διδακτικής δραστηριότητας

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του συγκεκριμένου εργαστηρίου παρακινήθηκε από την πρόθεση να έρθουν τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου σε επαφή με την καλή παιδική ή κλασική λογοτεχνία. Ταυτόχρονα, η πρόθεση αυτή συνδυάστηκε με την ανάγκη να ανταποκριθεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου στα ενδιαφέροντα των σύγχρονων μαθητών. Τα σημερινά παιδιά αγαπούν τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων και ενθουσιάζονται όταν αυτή περιλαμβάνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ξεκινώντας από τους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν για το ΕΔ με αφετηρία το μυθιστόρημα του Ιούλιου Βερν *20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα*, θα λέγαμε πως σχεδιάστηκε ώστε οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν την αγάπη για το διάβασμα και τη λογοτεχνία, να γνωρίσουν έργα της κλασικής λογοτεχνίας, να γνωρίσουν τον Ιούλιο Βέρν και το έργο του,

να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, να καλλιεργήσουν δεξιότητες δημιουργικής γραφής, να εξασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου, να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, να αναπτύξουν τεχνολογικές δεξιότητες και δεξιότητες διαχείρισης των ψηφιακών μέσων.

Στο ΕΔ συμμετείχαν 15 μαθητές/τριες της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου και προγραμματίστηκε να διαρκέσει 9 διδακτικές ώρες. Το ΕΔ ξεκίνησε με την ανάγνωση του κειμένου και τη συζήτηση γύρω από αυτό, δραστηριότητα διάρκειας τριών διδακτικών ωρών. Μέσα σε αυτόν το χρόνο έγινε προσπάθεια να προσπελαστεί το απαιτητικό λεξιλόγιο του κειμένου καθώς και το πλήθος των διακειμενικών και διεικονικών συνδέσεων του, ώστε να διευκολυνθεί η πρόσληψη του κειμένου από τους μαθητές. Ταυτόχρονα, αφιερώθηκε χρόνος στη γνωριμία των μαθητών με το συγγραφέα και το έργο του.

Για τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας αξιοποιήθηκε η εφαρμογή Toontastic της Google. Η συγκεκριμένη εφαρμογή λειτουργεί σε tablet ή κινητό τηλέφωνο. Είναι εύκολο να την κατεβάσει κάποιος από το Play Store και ταυτόχρονα είναι εξαιρετικά εύχρηστη για μαθητές δημοτικού ή και εκπαιδευτικούς που δυσκολεύονται με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων μέσα στην τάξη. Η εφαρμογή περιλαμβάνει έτοιμα σκηνικά και ήρωες για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας, δίνοντας ταυτόχρονα στο χρήστη της την ευκαιρία να σχεδιάσει το δικό του σκηνικό ή τους δικούς του ήρωες. Δίνει επίσης τη δυνατότητα ηχογράφησης, κίνησης και μετακίνησης των ηρώων στο χώρο. Διαθέτει τρεις επιλογές δημιουργίας ιστοριών: τη μικρή ιστορία (Short Story) που αποτελείται από τρία μέρη, την κλασική ιστορία (Classic Story) που αποτελείται από πέντε μέρη και την επιστημονική έκθεση (Science Report) που αποτελείται επίσης από πέντε μέρη.

Η συγκεκριμένη εφαρμογή επιλέχθηκε για έναν ακόμα ουσιαστικό λόγο. Οι δυνατότητες που προσέφερε για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας ακολουθούν τη δομή του κλασικού αφηγήματος (αρχή – μέση – τέλος). Θεωρήθηκε, επομένως, εξαιρετικά ενδιαφέρον το γεγονός πως οι μαθητές/τριες θα είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία, ακολουθώντας ωστόσο τους παραδοσιακούς τρόπους συγγραφής.

Για τη δημιουργία της δικής μας ψηφιακής ιστορίας επιλέξαμε την κλασική ιστορία. Στην επιλογή της κλασικής ιστορίας η ψηφιακή αφήγηση δημιουργείται σε πέντε φάσεις. Κάθε φάση της ιστορίας ηχογραφείται χωριστά, ενώ η σύνθεσή τους και η παραγωγή του βίντεο γίνεται αυτόματα από την εφαρμογή. Έτσι, στην πρώτη φάση (setup), ο χρήστης θα πρέπει να τοποθετήσει τους ήρωες της ιστορίας στο χώρο και στο χρόνο. Στη δεύτερη φάση (conflict) καλείται να περιγράψει μια σύγκρουση, η οποία θα δώσει την ώθηση για τη πλοκή της ιστορίας. Στην τρίτη φάση (challenge) θα πρέπει να περιγραφεί η πρόκληση με την οποία θα έρθουν αντιμέτωποι οι ήρωες. Ακολουθεί η τέταρτη φάση (climax) και η κορύφωση της ιστορίας για να ολοκληρωθεί με την πέμπτη και τελευταία φάση (resolution) και τη λύση του προβλήματος. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως η εφαρμογή ακολουθεί την κλασική δομή της παραδοσιακής αφήγησης.

Κατά τη διάρκεια της τέταρτης διδακτικής ώρας οι μαθητές περιηγήθηκαν στην εφαρμογή. Μελέτησαν αναλυτικά τα σκηνικά και τους ήρωες που προσφέρει η εφαρμογή για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας και τη δοκίμασαν ηχογραφώντας μικρές δοκιμαστικές ιστορίες. Σκοπός αυτού του βήματος ήταν η γνωριμία με τα σκηνικά, τους ήρωες και τις δυνατότητες που προσφέρει η εφαρμογή, ώστε αυτά να λειτουργήσουν ως πηγή έμπνευσης για την ιστορία που θα δημιουργούσαν τα παιδιά.

Την πέμπτη και έκτη διδακτική ώρα οικοδομήθηκε από τους μαθητές η δική τους νέα ιστορία. Πριν από τη συγγραφή της νέας ιστορίας από τα παιδιά, θεωρήθηκε αναγκαίο να διαχθούν οι θεμελιώδεις αρχές της αφήγησης, ο ήρωας και η πλοκή. Αρχικά, διδάχθηκε στα παιδιά η σημασία της δημιουργίας του ήρωα σε μια αφήγηση και το πώς τα χαρακτηριστικά που θα επιλέξουμε να του αποδώσουμε θα καθορίσουν και την πλοκή της ιστορίας. Στη συνέχεια, διδάχθηκε ο όρος πλοκή και αναλύθηκε στα βασικά συστατικά του. Οι μαθητές/τριες διδάχθηκαν το πώς χτίζεται η πλοκή μιας αφήγησης. Συγκεκριμένα, δόθηκε έμφαση στα στοιχεία εκείνα της πλοκής που περιλαμβάνονται στην εφαρμογή που χρησιμοποιήθηκε για την ψηφιακή αφήγηση, με σκοπό να διευκολυνθούν οι μαθητές κατά τη συγγραφή της δικής τους αφήγησης. Έτσι, διδάχθηκε στα παιδιά πως μια αφήγηση ξεκινά με την περιγραφή των ηρώων, αλλά και την τοποθέτησή τους στο χώρο και το χρόνο. Στο σημείο αυτό δόθηκε έμφαση στις διαφορές που παρουσιάζονται στην τοποθέτηση ενός ήρωα στο χώρο και το χρόνο σε ένα κλασικό αφήγημα και σε μία οπτικοποιημένη αφήγηση, όπως τα κόμικς ή οι ψηφιακές ιστορίες. Στη συνέχεια η συζήτηση επικεντρώθηκε στην έναρξη της ιστορίας, τα προβλήματα και τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν οι ήρωες, την κορύφωση της ιστορίας και φυσικά το τέλος της ιστορίας και τη λύση του προβλήματος.

Έπειτα ακολούθησε η συγγραφή της νέας ιστορίας από τους μαθητές. Αρχικά, με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών συζητήθηκε στην ολομέλεια της τάξης το πώς θα μπορούσε να συνεχιστεί η ιστορία. Τα παιδιά συμφώνησαν πως η συνέχεια της ιστορίας θα έβρισκε τρεις από τους ήρωες, τον διάσημο επιστήμονα των θαλασσών Πιερ Αρονάξ, τον βοηθό Κονσέιγ και τον διάσημο φαλινοθήρα Νεντ Λαντ, ταλαιπωρημένους στο χωριό Λοφούτεν της Σουηδίας, έπειτα από την περιπέτειά τους με το φοβερό τυφώνα Μάελστρομ. Εκεί που οι τρεις ήρωες νομίζουν πως έχουν πια απαλλαγεί από τον πλοίαρχο Νέμο, εκείνος εμφανίζεται ξανά μπροστά τους και τους προτείνει να μουν και πάλι στον Ναυτίλο για να συνεχίσουν όλοι μαζί τις θαλάσσιες περιπέτειές τους. Η επιθυμία για νέες υποθαλάσσιες περιπέτειες υπερνικά τη δυσθυμία των ηρώων απέναντι στον πλοίαρχο Νέμο και όλοι μαζί επιστρέφουν στον Ναυτίλο για να συνεχίσουν με νέα υποθαλάσσια ταξίδια. Σε μια από τις εξερευνησεις τους βρίσκονται σε ένα θαλάσσιο δάσος, όπου τα πλάσματα του βυθού μιλούν. Εκεί συναντούν μια μέδουσα που θέλει να μάθει την καταγωγή τους και μια γοργόνα, που ως άλλη Σειρήνα προσπαθεί με το τραγούδι της να τους μαγέψει, ώστε να τους κρατήσει για πάντα κοντά της. Τότε εμφανίζεται ο ψαράς, ήρωας από το έργο του Βερν, που είχε σώσει κάποτε ο Νέμο, για να τους βοηθήσει να ξεφύγουν από το μαγευτικό τραγούδι της γοργόνας και να επιστρέψουν στον Ναυτίλο.

Στην έβδομη διδακτική ώρα οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες, όσα και τα στάδια της αφήγησης που προβλέπονται από την εφαρμογή. Έπειτα, προσπάθησαν να χωρίσουν την ιστορία που σκέφτηκαν στα πέντε αυτά μέρη: την περιγραφή του σκηνικού, τη σύγκρουση, την πρόκληση, την κορύφωση και τέλος, τη λύση του προβλήματος. Κάθε μία από τις πέντε ομάδες ανέλαβε να συγγράψει τους διαλόγους ή τα αφηγηματικά μέρη σε ένα από τα πέντε στάδια της ιστορίας. Τα κείμενα των παιδιών διορθώθηκαν και ενώθηκαν, ώστε να αποτελέσουν μια ενιαία αφήγηση. Στις επόμενες δύο διδακτικές ώρες κάθε ομάδα χρησιμοποίησε την εφαρμογή, ώστε να μετατρέψει το μέρος της ιστορίας που έγραψε σε ψηφιακή αφήγηση. Το ΕΔ ολοκληρώθηκε με την προβολή και την ανάρτηση της ψηφιακής ιστορίας των μαθητών στην πλατφόρμα του youtube, στον παρακάτω σύνδεσμο: https://www.youtube.com/watch?v=WjqOfZwXyB4&t=9s&ab_channel=Elecha και έχει τίτλο: *20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα, η συνέχεια*.

7. Συμπεράσματα

Η νέα αυτή ψηφιακή δημιουργία των μαθητών αναπτύσσει μία διακειμενική ή καλύτερα θα λέγαμε διαμεσική σχέση με το κείμενο από το οποίο κατάγεται. Πολύ συχνά τα παιδιά, όταν καλούνται να δημιουργήσουν τις δικές τους λογοτεχνικές αφηγήσεις, αναπαράγουν ασυνείδητα τις τεχνικές, τα μοτίβα και τις μεθόδους των συγγραφέων. Έτσι, στην ιστορία που οικοδόμησαν οι μαθητές της τάξης μου, αποφάσισαν πως το ταξίδι του Ναυτίλου και των επιβατών του έπρεπε να συνεχιστεί. Ο Πλοίαρχος Νέμο μετά τον τυφώνα Μάελστρομ εμφανίζεται και πάλι μπροστά στους συνταξιδιώτες του και τους ζητά να επιβιβαστούν στον Ναυτίλο για να συνεχίσουν τις θαλάσσιες περιπέτειές τους. Αυτή είναι και στην πραγματικότητα η ιδέα του ίδιου του Βερν που επιλέγει να συνεχίσει την πορεία του λογοτεχνικού του ήρωα, του πλοίαρχου Νέμο και του Ναυτίλου στο επόμενο βιβλίο του, *Το Μυστηριώδες Νησί*, προοικονομώντας μάλιστα αυτή του την πρόθεση με τις τελευταίες φράσεις του βιβλίου του.

Οι μαθητές αποφασίζουν, επίσης, να αναπαράγουν αφηγηματικά μοτίβα που συνάντησαν κατά την ανάγνωση του αρχικού κειμένου. Έτσι οι ήρωες στη νέα δική τους ψηφιακή ιστορία αποφασίζουν να επισκεφτούν ένα θαλάσσιο μαγεμένο δάσος, στο οποίο τα πλάσματα του βυθού μιλούν. Εκεί θα αντιμετωπίσουν μία ακόμα δυσκολία, όπως συμβαίνει και με τα επεισόδια του αρχικού κειμένου. Στο δάσος αυτό συναντούν μια γοργόνα, η οποία προσπαθεί με το υπέροχο τραγούδι της να τους κρατήσει για πάντα κοντά της. Η διακειμενική σύνδεση με τις Σειρήνες της *Οδύσσειας* έγινε συνειδητά από τα παιδιά, τα οποία ακολούθησαν το παράδειγμα του Βερν.

Ταυτόχρονα, το λογοτεχνικό κείμενο παίρνει νέα πνοή και αποκτά μια σύγχρονη διάσταση, καθώς δίνει το έναυσμα για την έμπνευση και τη δημιουργία μιας νέας ψηφιακής λογοτεχνικής παραγωγής. Μέσα σε ένα τέτοιο μάθημα συμπορεύονται το παραδοσιακό με το νέο. Από τη μία ενισχύεται η δημιουργική γραφή και η λογοτεχνική παραγωγή από τη μεριά των μαθητών, που ακολουθεί τη δομή μιας κλασικής αφήγησης. Το κείμενο των μαθητών ακολουθεί την πορεία αρχή – εμφάνιση προβλήματος – σύγκρουση – κορύφωση –

λύση προβλήματος. Από την άλλη, οι παραδοσιακοί αυτοί τρόποι λογοτεχνικής δημιουργίας μετουσιώνονται σε ψηφιακές αφηγήσεις. Έτσι, ένα παλιό κλασικό κείμενο διαβάζεται στο σύγχρονο παρόν και στη συνέχεια επικοινωνεί με αυτό μια νέα σύγχρονη λογοτεχνική αναδημιουργία.

Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου εργαστηρίου έδωσε ακόμα την ευκαιρία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με έναν διάσημο συγγραφέα, που δύσκολα διαβάζεται πια από τα σύγχρονα παιδιά. Στην πραγματικότητα μόνο δύο από τους μαθητές μου γνώριζαν τον Ιούλιο Βερν. Η επαφή με το συγγραφέα και το έργο του ανταποκρίθηκε στα ενδιαφέροντα των μαθητών μου. Η περιπέτεια αλλά και οι περιγραφές των τεχνολογικών επιτευγμάτων προκάλεσαν το έντονο ενδιαφέρον κυρίως των αγοριών, τα οποία στη συνέχεια αναζήτησαν άλλα έργα του συγγραφέα στη βιβλιοθήκη του σχολείου.

Παράλληλα, είναι σημαντικό να τονίσουμε πως οι εργασίες των μαθητών, αλλά και ο τρόπος που εργάστηκαν στην τάξη επιβεβαιώνουν βιβλιογραφικά ευρήματα για τη σύνδεση των νέων τεχνολογιών και της λογοτεχνίας. Η ενασχόληση των παιδιών με τα ψηφιακά εργαλεία μέσα στην τάξη ενεργοποιεί σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία. Όταν μάλιστα η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων συνδέεται με ένα λογοτεχνικό κείμενο, παρατηρούμε πως το ενδιαφέρον των μαθητών μεγεθύνεται και για το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο. Έτσι, η λογοτεχνία βρίσκει ακόμα ένα τρόπο να προσελκύσει το ενδιαφέρον των σημερινών δύσκολων αναγνωστών, να δηλώσει παρούσα μέσα στη σχολική τάξη και να επικοινωνήσει μαζί τους. Ταυτόχρονα, η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων μέσω των τεχνολογικών μέσων μετατρέπει τους μαθητές σε ενεργούς αναγνώστες, προ(σ)καλώντας τους παράλληλα να γίνουν οι ίδιοι δημιουργικοί και να παράγουν τα δικά τους λογοτεχνικά έργα.

Τέλος, γίνεται σαφές πως η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να χωρέσει σε όλες τις ώρες και όλα τα διδακτικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου, ακόμα και σε αυτά που παραδοσιακά δεν συνδέονται με τη λογοτεχνία, όπως το STEM. Η προοπτική αυτή προσφέρει στη λογοτεχνία την ευκαιρία να ανακτήσει το χαμένο της χρόνο και χώρο μέσα στο Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, προτείνοντας ταυτόχρονα νέους τρόπους προσέγγισης των διδακτικών αυτών αντικειμένων. Στο διδακτικό παράδειγμα που μόλις παρουσιάστηκε, το STEM (Science, Technology, Engineering & Mathematics) μετουσιώνεται με τη βοήθεια του λογοτεχνικού κειμένου σε STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics).

Σημείωση

1. «Ζω καλύτερα – Ευ Ζην», «Φροντίζω το περιβάλλον», «Δημιουργώ και Καινοτομώ» και «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη»

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Desmet, M. (2001) Inetrexuality / Intervisuality in the Translativon: The Jolly Postman's Intertextual Journeyfrom Britain to the Netherlands. *Children's Literatuere in Education*, 32 (1), 31-43.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001) *How Picturebooks Work*. New York and London : Garland.
- Ohler, J. (2008) *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Corwin Press.
- Wilkie - Stibbs, C. (2009) Διακειμενικότητα και παιδί - αναγνώστης. Στο P. Hunt (Επιμ.), *Κατανοώντας τη Λογοτεχνία για παιδιά*. Μεταίχιμο.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2014) Πινελιές διακειμενικότητας στη *Ζωγραφιά της Χριστίνας* του Ευγένιου Τριβιζά. *Κείμενα* (18).
- Αποστολίδου, Β. (2012) *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των Τ.Π.Ε.: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική αφήγηση και γραφή στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Γκουτζουκώστα, Ζ. (2015) Ψηφιακή αφήγηση: Ένα πολλά υποσχόμενο διδακτικό εργαλείο για τη γόνιμη ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική της Λογοτεχνίας. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία"*. Θεσσαλονίκη : Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.
- Ζερβού, Α. (2006) Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία. Στο Τ. Κολογήρου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Σχολείο* (σσ. 15-34). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζερβού, Α. (2010) Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Συνανάγνωση και πνευματική ενηλικίωση. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος* (σσ. 167-179). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ζερβού, Α. (1997) *Στη χώρα των θαυμάτων*. Πατάκης.
- Ζερβού, Α. (2010) Στην άλλη άκρη της κόκκινης κλωστής: σημειώσεις για μια τυπολογία του τέλους. *Δια-κείμενα*, 12, 115-126.
- Καλβίνο, Ι. (2009) *Αν μια νύχτα του χειμώνα ένας ταξιδιώτης*. Καστανιώτης.
- Κανατσούλη, Μ. (2015) Διεικονικότητα και εικονογραφημένο βιβλίο: πολιτισμικές διαδρομές στο χώρο και στο χρόνο. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Λογοτεχνία και διαπολιτισμικές διαδρομές*. Κομοτηνή.
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ. & Μειμάρης, Μ. (2011) Ψηφιακή αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. *6th International Conference in Open & Distance Learning*. Loutraki Greece.
- Μουλά, Ε. (2018) Ένας μυθιστορηματικός ήρωας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Τ.Π.Ε., φιλαναγνωσία και δημιουργικότητα. *Νέος Παιδαγωγός*, 9, 12-22.
- Μπόιν, Τ. (2023) *Όλα τα συντρίμια*. (μτφ. Α. Μοσχονά) Ψυχογιός.

- Μπόιν, Τ. (2006) *Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα*. (μτφ. Α. Μοσχονά) Κέδρος.
- Παπαθεοδούλου, Α. & Σαμαρτζή, Ι. (2015) *20.000 λεύγες κάτω από τη θάλασσα*. Παπαδόπουλος.
- Πάτσιου, Πάτσιου, Β., Βουδούρη, Α., Κουτρομάνος, Γ., Δράκου, Χ. & Μαυροματίδου, Ε. (2018) Η αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας στη λογοτεχνία διαμέσου των συσκευών κινητής τεχνολογίας. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 30, 99-128.
- Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων*, 2021.
- Ροντάρι, Τ. (2003) *Γραμματική της Φαντασίας*. (μτφ. Γ. Κασαπίδης) Μεταίχμιο.

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΣΤΟ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΠΡΩΤΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ¹

THE PEDAGOGICAL ACADEMY IN POST-WAR HERAKLION: AN INITIAL APPROACH

Εμμανουήλ Γ. Χαλκιαδάκης
Δρ Ιστορίας, Διδάσκων (Ε.Δι.Π.)
Πανεπιστήμιο Κρήτης (Π.Τ.Δ.Ε.)
Visiting Scholar
University of London (R.H.U.L.)
e.chalkiadakis@uoc.gr

Περίληψη

Η μελέτη αυτή² αναφέρεται συνοπτικά στην ιστορία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου. Κατά τη μεταπολεμική περίοδο. Ουσιαστικά, μέχρι την ίδρυση τμημάτων του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ηράκλειο, η Παιδαγωγική Ακαδημία υπήρξε το ανώτερο πνευματικό ίδρυμα στην πόλη του Ηρακλείου, από το οποίο αποφοίτησαν εκατοντάδες δάσκαλοι. Παράλληλα, επιφανείς επιστήμονες υπήρξαν φοιτητές και καθηγητές στην εν λόγω ακαδημία. Η ιστορία αυτής της σχολής είναι συνυφασμένη με τη νεότερη και σύγχρονη ιστορία της πόλης του Ηρακλείου, ενώ ακόμα και σήμερα η περιοχή που στέγασε το πλέον ιστορικό κτήριό³ της ονομάζεται στη συνείδηση του κόσμου «Ακαδημίας», παρά τη μετονομασία του δρόμου που περνά μπροστά από την κεντρική είσοδο του κτηριακού της συγκροτήματος. Το τελευταίο είναι και ενδεικτικό του ιδιαίτερου σημασιολογικού και ιστορικού της βάρους στην πνευματική και κοινωνική ζωή του τόπου.

Λέξεις κλειδιά

Παιδαγωγική Ακαδημία, Διδασκαλείο, Τμήμα, Πρόγραμμα Σπουδών, εκπαίδευση, δάσκαλοι, σπουδαστές.

Abstract:

This study provides a brief overview of the history of the Pedagogical Academy of Heraklion during the post-war period. Essentially, until the establishment of departments of the University of Crete in Heraklion, the Pedagogical Academy was the premier intellectual institution in the city of Heraklion, from which hundreds of teachers graduated. At the same time, prominent scholars were students and professors at the academy. The history of this school

is intertwined with the more recent and contemporary history of the city of Heraklion, and even today, the area that housed its most historic building is referred to in the consciousness of most as the “Academy”, despite the renaming of the street passing in front of the main entrance of the building complex. The latter is indicative of the particular semantic and historical weight in the intellectual and social life of the place.

Key words

Pedagogical Academy, Teaching, Department, Curriculum, education, teachers, students.

0. Εισαγωγή

Το 1920, με εισήγηση του Δημητρίου Γληνού, ιδρύθηκε Παιδαγωγική Ακαδημία στην Αθήνα. Ο Δημήτριος Γληνός υπήρξε εκπαιδευτικός, συγγραφέας, πολιτικός και μέλος του «Εκπαιδευτικού Ομίλου». Ο τελευταίος στόχευε στη συγγραφή διδακτικών βιβλίων στη δημοτική γλώσσα και στη σύσταση ενός Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου, με σκοπό την εφαρμογή των ιδεών του Κινήματος των Δημοτικιστών στο πλαίσιο της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από τη διδασκαλία της δημοτικής⁴.

Ωστόσο, οι πολιτικές συνθήκες εκείνης της εποχής δεν επέτρεψαν τη λειτουργία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας στην Κρήτη. Την περίοδο εκείνη, ιδρύθηκαν πολυτάξια Διδασκαλεία για τη μόρφωση των δασκάλων. Στο Ηράκλειο ιδρύθηκε Διδασκαλείο, επί Κρητικής Πολιτείας, το 1901⁵. Με τον Νόμο 5802/1933 καταργήθηκαν όλα τα Διδασκαλεία και αντικαταστάθηκαν από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες⁶. Η Παιδαγωγική Ακαδημία στο Ηράκλειο λειτούργησε επίσημα την περίοδο 1933-1989 και από αυτήν αποφοίτησαν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες των δημοτικών σχολείων⁷.

1. Από το Διδασκαλείο στην Παιδαγωγική Ακαδημία

Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών τη δεκαετία του 1930 θα μπορούσε να συνοψιστεί στους ακόλουθους λόγους: α) η φοίτηση των δασκάλων σε ανώτερες σχολές θα σήμαινε και την αύξηση του κοινωνικού status των αποφοίτων (πέρα από την καλύτερη επισημονική τους κατάρτιση), β) η συντήρηση των Διδασκαλείων κρίθηκε πολυδάπανη σε σχέση με τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, γ) υπήρξε καταλυτική στην ίδρυσή τους η επίδραση της γερμανικής παιδαγωγικής επιστήμης και δ) η καθιέρωση της καθαρεύουσας ως γλώσσας εκπαίδευσης των δασκάλων, κάτω από το βάρος του Κλασικισμού, θεωρήθηκε πως θα μπορούσε να υιοθετηθεί ευκολότερα μέσα από μία Παιδαγωγική Ακαδημία από ό,τι από ένα Διδασκαλείο⁸.

Στην πόλη του Ηρακλείου η Παιδαγωγική Ακαδημία άρχισε να λειτουργεί ουσιαστικά από το ακαδημαϊκό έτος 1934-1935 και στεγαζόταν στο κτήριο του άλλοτε Διδασκαλείου, στον ίδιο χώρο που λειτουργεί σήμερα το 8ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο, κοντά στον ναό του

Αγίου Ματθαίου των Σιναϊτών. Στον χώρο αυτό ήταν κτισμένο αρχικά νοσοκομείο, γνωστό και ως «Σπιτάλια»⁹, ενώ λειτουργούσε και γηροκομείο και πτωχοκομείο, για τους Χριστιανούς της πόλης. Το 1902 ιδρύθηκε το Πανάνειο Νοσοκομείο¹⁰ κι έτσι το κτήριο μετατράπηκε σε διδασκαλείο που λειτούργησε από το 1905, αρχικά ως Διδασκαλείο και έπειτα ως Παιδαγωγική Ακαδημία Κρήτης¹¹.

Η επιγραφή που βρίσκεται εντοιχισμένη στον εξωτερικό τοίχο του 8ου Δημοτικού Σχολείου, εκεί όπου υπήρχε το παλιό Διδασκαλείο που εξελίχθηκε σε Παιδαγωγική Ακαδημία Κρήτης, είναι ενδεικτική της ιστορίας του κτηρίου και του χώρου. Αναλυτικά αναφέρεται:

«ΣΕΠΤΟΣ Ο ΧΩΡΟΣ ΑΥΤΟΣ
ΑΠΟ ΤΟΝ ΙΗ΄ ΑΙΩΝΑ ΤΑ ΣΠΙΤΑΛΙΑ
ΕΣΤΕΓΑΖΑΝ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΑΛΛΑ
ΚΑΙ ΓΗΡΟΚΟΜΕΙΟ ΠΤΩΧΟΚΟΜΕΙΟ
ΑΠΟΤΕΛΟΥΣΑΝ ΚΑΤΑΦΥΓΙΟ ΤΩΝ
ΔΙΩΚΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΤΟΥΡΚΟΥΣ
ΧΡΙΣΤΙΑΝΩΝ
ΑΘΡΟΟΙ ΟΙ ΤΑΦΟΙ ΤΩΝ ΣΦΑΓΙΑΣΘΕΝΤΩΝ
ΜΑΡΤΥΡΩΝ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ
ΑΠΟ ΤΟ 1905 ΤΟ ΛΙΤΟ ΑΛΛ ΕΠΙΒΛΗΤΙΚΟ
ΠΑΛΑΙΟ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΗΜΑ ΕΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΕ
ΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΡΓΟΤΕΡΑ ΩΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΚΡΗΤΗΣ
ΖΩΝΤΑΝΗ Η ΜΝΗΜΗ ΤΟΥΣ
ΑΣ ΜΕΙΝΕΙ ΣΤΗΝ ΚΑΡΔΙΑ ΜΑΣ»¹².

Το 1935 ο Δήμος Ηρακλείου παραχώρησε στη Σχολική Εφορία της Ακαδημίας το «παρά την ομώνυμον Λεωφόρον άνωθεν του «γεωπονικού κήπου» οικόπεδον αρκετής εκτάσεως, επί του οποίου και ήρχισεν αμέσως η κατασκευή του [...] σχολικού κτιρίου το οποίο θα εστέγαζεν την Ακαδημίαν [...]». Σύμφωνα με το ίδιο δημοσίευμα της εφημερίδας *Πατρίς*, το κτήριο ήταν το 1953 ακόμα ημιτελές¹³. Από την άλλη, υπάρχει η άποψη, αντίθετα με το δημοσίευμα, ότι το οικόπεδο για την ανέγερση του κτηρίου της Ακαδημίας το παραχώρησε ο Γεώργιος Κατεχάκης, γενικός διοικητής Κρήτης και μετέπειτα υπουργός των Στρατιωτικών¹⁴, πέραν του χρηματικού ποσού που είχε κληροδοτήσει για την κατασκευή του κτηρίου¹⁵.

Το Πρόγραμμα Μαθημάτων ήταν κοινό για όλες τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας και διατηρήθηκε, με ορισμένες τροποποιήσεις, μέχρι το 1966. Σε αυτό δινόταν ιδιαίτερη βαρύτητα σε μαθήματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και σε κάποια ειδικά μαθήματα, ενώ έλειπαν τα μαθηματικά, πιθανόν με το σκεπτικό ότι σκοπός του ήταν η εξειδικευμένη παιδαγωγική κατάρτιση των σπουδαστών¹⁶.

2. Η Δωρεά Κατεχάκη

Ο γενικός διοικητής Κρήτης Γεώργιος Κατεχάκης δώρισε μεγάλο χρηματικό ποσό για την κατασκευή του Διδασκαλείου Ηρακλείου. Αποκαλυπτικό ως προς τη δωρεά Κατεχάκη είναι το δημοσίευμα της εφημερίδας *Ελευθέρα Σκέψις* του 1930. Σε αυτό αναφέρονται, μεταξύ άλλων:

«ΓΕΝΕΑ (sic) ΔΩΡΕΑ ΤΟΥ κ. ΚΑΤΕΧΑΚΗ

ΠΡΟΣ ΑΝΕΓΕΡΣΙΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΕΝ ΗΡΑΚΛΕΙΩ

Ο υπουργός Γενικός Διοικητής Κρήτης κ. Κατεχάκης προέβη εις μίαν υψηλόφρονα και φιλοπάτριδα πράξιν, δωρήσαν πάσαν την πατρικήν αυτού περιουσίαν, αξίας πολλών εκατοντάδων χιλιάδων δραχμών, ίνα δι' αυτής ανεγερθή οίκημα προς στέγασιν του εν Ηρακλείω λειτουργούντος Διδασκαλείου, όπερ σήμερα δεν έχει οίκημα ούτε ανεκτόν ούτε μόνιμον. [...]»¹⁷. Σύμφωνα με μεταγενέστερο δημοσίευμα του 1953, το πόσο που άφησε ο Γ. Κατεχάκης για την αποπεράτωση του κτηρίου της Ακαδημίας (που αντικατέστησε το Διδασκαλείο) ανήλθε στις 331.940 χρυσές δραχμές, προερχόμενο από εκποίηση της πατρικής του περιουσίας για τον σκοπό αυτό. Το 1936 η κατασκευή του νέου κτηρίου της Ακαδημίας στην ομώνυμη οδό διακόπηκε λόγω έλλειψης πιστώσεων.¹⁸

3. Οι προσωπικότητες που οδήγησαν στην ίδρυση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου

Αποκαλυπτικό ως προς την ίδρυση Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κρήτης με έδρα το Ηράκλειο είναι το δημοσίευμα της εφημερίδας *Μεσόγειος* του 1966. Σε αυτό διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή του Διδασκαλείου Σταύρου Μπουρλώτου, του δημοσιογράφου Μιχαήλ Μαρνελάκη και του βουλευτή Σάμου, με καταγωγή από το Ρέθυμνο, Εμμ. Χατζιδάκη. Ο ρόλος, μάλιστα, του τελευταίου υπήρξε καθοριστικός στην επιλογή της έδρας της Ακαδημίας στο Ηράκλειο, ενώ δεν πρέπει να λησμονείται και η μετέπειτα συμβολή του Γ. Κατεχάκη στην ανέγερση του νέου οικήματος της Ακαδημίας¹⁹.

4. Η περίοδος της ναζιστικής κατοχής

Στα δύσκολα χρόνια της ναζιστικής Κατοχής, η Ακαδημία στεγαζόταν προσωρινά στον Σπρόναο και στον γυναικωνίτη του Αγίου Μηνά, αφού το κτήριο της το είχαν καταλάβει οι Γερμανοί²⁰. Μετά την απελευθέρωση, η Ακαδημία Ηρακλείου συνέχισε να στεγάζεται στον χώρο του παλιού Διδασκαλείου, όπου το σημερινό 8ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου²¹. Το ημιτελές κτήριο της Ακαδημίας με το προαύλιό του στην ομώνυμη οδό χρησιμοποιήθηκε από τους Γερμανούς ως γκαράζ, ως αποθήκη και ως μηχανουργείο²².

5. Τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια - Η μεταφορά της Ακαδημίας στο κτήριο της ομώνυμης (τότε) οδού

Με την αποχώρηση των Γερμανών από το Ηράκλειο, το ημιτελές κτήριο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας μετατράπηκε (προσωρινά) σε καταυλισμό αστέγων. Μολονότι προπολεμικά είχαν δαπανηθεί από το κράτος 1.200.000 δραχμές και άλλες 331.940 δραχμές από τη δωρεά του Γ. Κατεχάκη για την κατασκευή του κτηριακού συγκροτήματος, και παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες της Σχολικής Εφορείας και της διεύθυνσης της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, δεν εξασφαλίστηκαν τα απαραίτητα κονδύλια για την αποπεράτωση της. Συνολικά απαιτούνταν επιπρόσθετα 900.000.000 μετακατοχικές δραχμές, ενώ μόνο τα 300 μπορούσε να εξασφαλίσει το Εφεδρικό Ταμείο Ηρακλείου. Παρόλα αυτά, ο τότε διευθυντής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Σταμάτης Γλύκας δήλωνε αισιόδοξος πως και με το διαθέσιμο ποσό από το Εφεδρικό Ταμείο θα μπορούσε να αποπερατώσει τη Σχολή²³. Πράγματι, λίγα χρόνια μετά, το κτήριο της Ακαδημίας υποδέχθηκε τους νέους σπουδαστές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μεταπολεμική εποχή υπήρξε μία περίοδος εσωτερικής ανασυγκρότησης, οικονομικής ένδειας, καθώς και κοινωνικών προβλημάτων, ιδεολογικών συγκρούσεων και πολιτικής αστάθειας²⁴. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λειτούργησε η Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου. Κάτω από το πρίσμα των δυσκολιών της εποχής έχει ιδιαίτερη σημασία το γεγονός ότι από τη δεκαετία του 1950 θεσπίζεται υποτροφία για τους καλύτερους σπουδαστές από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών²⁵. Τη σημασία της υποτροφίας του Ίδρυματος Κρατικών Υποτροφιών για τους σπουδαστές της Ακαδημίας την επισημαίνει με τον πλέον χαρακτηριστικό τρόπο ο ομότιμος καθηγητής της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης Γ. Κρασανάκης που είχε διατελέσει καθηγητής αλλά και σπουδαστής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «[...] Με τα χρήματα που ελάμβανα ως υπότροφος και κατά τα δύο έτη της φοιτήσεώς μου [1958-1960], δεν βοήθησα μόνο τον εαυτό μου, αλλά και την αδελφή μου Ελευθερία, που ήταν τότε μαθήτρια Γυμνασίου»²⁶.

Τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια αυξήθηκε ο αριθμός των σπουδαστών. Ενδεικτικά, αξίζει να σημειωθεί ότι το ακαδημαϊκό έτος 1952-1953 διαγωνίστηκαν για την εισαγωγή τους στην Ακαδημία 401 σπουδαστές, από τους οποίους 229 άνδρες και 172 γυναίκες. Από αυτούς εισήχθησαν στην Ακαδημία 54 άνδρες και 53 γυναίκες²⁷. Από ό,τι φαίνεται περισσότεροι υποψήφιοι ήταν οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί και από το ότι η Παιδαγωγική Ακαδημία ήταν η μοναδική ανώτερη σχολή στην Κρήτη για όποιον Κρητικό ήθελε να σπουδάσει, που εξασφάλιζε, μάλιστα, και σχετικά άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Για τα δεδομένα της εποχής, κατά την οποία εργάζονταν εκτός του οίκου τους κυρίως οι άνδρες ήταν μία λύση για όσους από αυτούς αναζητούσαν μία σχολή κοντά στον τόπο καταγωγής τους που θα τους εξασφάλιζε μόρφωση και άμεση εργασία. Προς επιβεβαίωση του παραπάνω σκεπτικού αναφέρεται η ίδια η μαρτυρία του σπουδαστή και μετέπειτα καθηγητή της Ακαδημίας και, στη συνέχεια, του Πανεπιστημίου Κρήτης Γ. Κρασανάκη: «[...] Ποιοι άλλοι θα μπορούσαν να σηκώσουν το βαρύ οικονομικό φορτίο των σπουδών μου σε

μία πανεπιστημιακή Σχολή στην Αθήνα ή στη Θεσσαλονίκη [;] (τότε μόνο τα δύο αυτά Πανεπιστήμια λειτουργούσαν). Έτσι πήρα μόνος μου την απόφαση να στραφώ προς την Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου, όπου η φοίτηση ήταν διετής και τα έξοδα περιορισμένα, λόγω της έδρας της στο Ηράκλειο. Επιπλέον, θα μπορούσα γρήγορα να μπω στην ενεργό δράση ως πτυχιούχος δάσκαλος, ώστε να βοηθήσω την πατρική μου οικογένεια.»²⁸.

Το ακαδημαϊκό έτος 1952-1953 ο συνολικός αριθμός των σπουδαστών της Ακαδημίας ανήλθε στους 248, 131 άνδρες και 117 γυναίκες. Την ίδια περίοδο καταγράφονται ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό, υποδιευθυντή, αλλά και σε βοηθητικό προσωπικό²⁹.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο προϊστάμενος της Βικελαίας Βιβλιοθήκης Δημήτρης Σάββας που υπήρξε και πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου, «[...] η Παιδαγωγική Ακαδημία είχε χαρακτηριστεί από την Πολιτεία σαν Ανωτάτη σχολή κατ' ευφημισμόν τουλάχιστον και εδίδαξαν [σε αυτήν] οι παιδαγωγοί Μπουρλώτος, Γλύκας, Ζαμπετάκης κλπ. Σε καμία όμως περίπτωση όσοι φοιτούσαν δεν ένοιωθαν εξομοιωμένοι με τους φοιτητές των άλλων Ανωτάτων σχολών π.χ. όσοι φοιτούσαν στην Παιδαγωγική Ακαδημία δε λεγότανε φοιτητές αλλά σπουδαστές. Μετά την αποφοίτηση δεν έπαιρναν πτυχίο αλλά απολυτήριο. Η φοίτηση ήταν διετής και μετά το διορισμό τους είχαν μειωμένη κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική παρουσία. Από το 1964 με κάποιες νομοθετικές ρυθμίσεις της τότε κυβέρνησης, άρχισαν οι δάσκαλοι να αισθάνονται μεγαλύτερη καταξίωση, κάτι που ολοκληρώθηκε με την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και τη δημιουργία παιδαγωγικού τμήματος στα Πανεπιστήμια, τεταρτοετούς φοίτησης. Μέχρι το σχολικό έτος 1950-1951 εισάγονταν κάθε χρόνο 30 άρρνες και 10 θήλεις. Από το έτος 1951-1952 εισήχθησαν για πρώτη φορά 40 άρρνες και 40 θήλεις αλλά και καθ' υπέρβαση 25+25 αντίστοιχα, με αποτέλεσμα το 1953 ν' αποφοιτήσουν 130 συνολικά δάσκαλοι και δασκάλες [...]»³⁰.

Η μελέτη για το συγκρότημα της πρώην Παιδαγωγικής Ακαδημίας πραγματοποιήθηκε από τον Πάτροκλο Καραντινό, έναν από τους πλέον σημαντικούς Έλληνες αρχιτέκτονες του 20ού αιώνα, την περίοδο 1932-1938. Η κατασκευή του κτηρίου ξεκίνησε πριν από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και ολοκληρώθηκε μερικά χρόνια μετά το τέλος του. Το 1957, η Παιδαγωγική Ακαδημία μεταφέρθηκε και λειτούργησε στον νέο της χώρο, όπως και τα Πρότυπα Δημοτικά Σχολεία της³¹. Σε αυτά γίνονταν και η πρακτική άσκηση των σπουδαστών της. Η τελευταία αποτελούσε σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης των μελλοντικών δασκάλων και πραγματοποιούνταν στο δεύτερο έτος σπουδών³².

Σύμφωνα με τον Δ. Σάββα, «[...] Τα σχολικά αυτά χρόνια μοναδικός παιδαγωγός ήταν ο διευθυντής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Σταμάτης Γλύκας. Δίδασκε ειδική και γενική διδακτική καθώς και πρακτική διδασκαλία. Υπήρχαν όμως και άλλοι καθηγητές όπως: Ο Πετράκης, θεολόγος και διευθυντής του Λυκείου "Ο Κοραΐς", ο Άγγελος Σαφαρίκας, επιθεωρητής Δημοτικών σχολείων που δίδασκε Ιστορία της Παιδαγωγικής, ο δικηγόρος Στυλιανός Φιοράκης δίδασκε σχολική νομοθεσία, Παιδαγωγική ψυχολογία, ο επιθεωρητής Δημοτικών σχολείων Ηλίας Ξηροτύρης, φιλοσοφία, ο σοφός καθηγητής Σπύρος Αλεξίου, Σχολική υγιεινή, ο Καπετανάκης διευθυντής του Πρότυπου Δημοτικού σχολείου Ηρακλείου, ο φιλόλογος Εμμανουήλ

Βλαχάκης δίδασκε αρχαία και νέα ελληνική Λογοτεχνία, Φυσική ο Βουκουκλάρης, Γαλλική γλώσσα ο Φερετζάκης, ο γεωπόνος Μιχαλιτσιάνος δίδασκε στοιχεία Γεωπονίας και Ζωοτεχνίας, γυμναστική ο Φανουριάκης, ιχνογραφία και χειροτεχνία ο Κόκκινος και το μάθημα της Ωδικής ενόργανης και εκκλησιαστικής Μουσικής το έκανε ο καθηγητής Βασίλειος Νουφράκης. Η ζωή των σπουδαστών στην Π.Α. έμοιαζε περισσότερο με μαθητική, παρά με φοιτητική. Κοινή πρωινή προσευχή, παρουσία διδασκόντων και διδασκομένων, ανακοινώσεις της Διεύθυνσης, κουδούνι, διαλείμματα. Φυσικά το κάπνισμα απαγορευόταν στην αυλή της Ακαδημίας, αλλά υπήρχε ειδικός χώρος για τους καπνίζοντες σπουδαστές. «[...] Η εξέταση των μαθημάτων γίνονταν μπροστά στην έδρα και τα πειράγματα προς τους καθηγητές ήταν συχνά. Οι σχολικές γιορτές στις διάφορες επετείους, οι γυμναστικές επιδείξεις στην πλατεία του Αγίου Μηνά, οι διασχολικοί αθλητικοί αγώνες, η χορωδία, μαζί με τα αισθηματικά σκιρτήματα πολλά από τα οποία ολοκληρώθηκαν, είναι κάτι που θυμούνται οι νέοι σπουδαστές εκείνης της εποχής που σήμερα πλησιάζουν τα ογδόντα. [...]»³³.

Το 1957³⁴ μεταφέρθηκε η Σχολή στην οδό Ακαδημίας 10 (ο δρόμος πήρε το όνομά του από την Παιδαγωγική Ακαδημία), τη σημερινή οδό Ανδρέα Παπανδρέου, όπου στεγάζονται σήμερα, μεταξύ άλλων, το 53ο και 54ο Δημοτικό Σχολείο³⁵.

6. Η συμμετοχή των σπουδαστών της Ακαδημίας στην κηδεία του Καζαντζάκη

Το 1957 συνέβη ένα σημαντικό γεγονός που τάρaxε την πνευματική ζωή του τόπου και όχι μόνο. Ο επιφανής Κρητικός συγγραφέας Νίκος Καζαντζάκης πέθανε και η κηδεία του πραγματοποιήθηκε στο Ηράκλειο. Σε αυτήν συμμετείχαν ενεργά σπουδαστές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας που συνόδευσαν τη νεκρώσιμη πομπή παραταγμένοι, κρατώντας στα χέρια τους έργα του μεγάλου Κρητικού δημιουργού, όπως το ίδιο το φωτογραφικό υλικό έχει αποθανάτισει (βλ. τις σχετικές φωτογραφίες στο Παράρτημα Εικόνων). Ενδιαφέρουσα είναι και η ανταπόκριση του δημοσιογράφου Φρέντυ Γερμανού για το γεγονός και η αναφορά του στους σπουδαστές της Ακαδημίας. Μεταξύ άλλων, επισημαίνει: «Το φέρετρο ακολούθησε τη στράτα που φέρνει στο Ενετικό Κάστρο. [...] Προηγείτο η φιλαρμονική του Δήμου Ηρακλείου [...]. Ακολουθούσε μία ομάδα σπουδαστών της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, κρατώντας στα χέρια τα έργα που δόξασαν σε όλο τον κόσμο την Κρήτη και τον Καζαντζάκη, την «Οδύσσεια», τον «Καπετάν Μιχάλη», τον «Ζορμπά», τον «Χριστό»...»³⁶.

7. Η λειτουργία της Ακαδημίας τη μεταπολεμική περίοδο: καθημερινότητα, διδακτικό προσωπικό, πρόγραμμα σπουδών

Ο Γεώργιος Κρασανάκης αναφέρεται αναλυτικά, στην αυτοβιογραφία του, στην περίοδο που φοίτησε στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου. Συγκεκριμένα, επισημαίνει τα ακόλουθα, μεταξύ άλλων: «[...] Στη Σχολή αυτή έζησα ένα κλίμα ευχάριστο και πολύ πνευματικό. [...] είχα αμέριστη την αγάπη και την συμπαράσταση όλων των καθηγητών μου.

Μνημονεύω σήμερα τα ονόματά τους ευγνωμόνως και με υϊκή αγάπη. Αυτοί ήταν οι: Σταμάτιος Γλύκας, διευθυντής, Εμμανουήλ Ζαμπετάκης, υποδιευθυντής, Νικόλαος Πετρουλάκης, υποδιευθυντής, Εμμανουήλ Βλαχάκης, φιλόλογος, Εμμανουήλ Πετράκης, θεολόγος, Αρχιμ. Νικόλαος Ξένος, θεολόγος, Δημήτριος Μιχαλιτσιάνος, γεωπόνος, Ελευθέριος Βουκουκλάρης, φυσικός, Θεόδωρος Αντωνακάκης, μουσικός, Στυλιανός Φιοράκης, δικηγόρος, Εμμανουήλ Φανουριάκης, γυμναστής, Μιχαήλ Δρακωνάκης, γυμναστής, Γεώργιος Φερετζάκης, Γαλλικής Φιλολογίας, Ειρήνη Ζομπανάκη, οικιακής οικονομίας.

Δεν θα ξεχάσω, επίσης, ποτέ τους δασκάλους των Προτύπων Δημοτικών Σχολείων της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, στις τάξεις των οποίων και με τη βοήθειά τους πραγματοποιήσαμε τις διδακτικές ασκήσεις. Ήταν όλοι άριστοι επιστήμονες παιδαγωγοί και αφοσιωμένοι στο έργο τους λειτουργοί. [...]».

Ο Γ. Κρασανάκης αναφέρει αναλυτικά και τους συσπουδαστές του την περίοδο 1958-1960. Πρόκειται για 61 άνδρες και 32 γυναίκες. Επιπρόσθετα, δίνει στοιχεία για τη φοίτησή του την εποχή εκείνη:

«[...] Η φοίτηση στην Παιδαγωγική Ακαδημία ήταν διετής και υποχρεωτική. Τα μαθήματα διεξήγοντο ανά ώρα και καθ' όλες τις ημέρες τις εβδομάδος. Το ωρολόγιο πρόγραμμα ήταν παράλληλο με εκείνο των συστεγαζομένων προτύπων δημοτικών σχολείων, στα οποία κάναμε τις διδακτικές ασκήσεις. Η συνύπαρξη καθηγητών, διδασκάλων, σπουδαστών και μαθητών έδωσε την εντύπωση στον επισκέπτη ότι στο ίδρυμα αυτό εβασίλευε η τάξη, η αρμονία και η αγάπη.

Οι προαγωγικές και πτυχιακές εξετάσεις δεν διέφεραν καθόλου από εκείνες των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης. Ο τίτλος που λάμβαναν οι πτυχιούχοι λεγόταν Απολυτήριο. [...]»³⁷.

Το 1964, με την επικράτηση στην πολιτική σκηνή της χώρας της Ένωσης Κέντρου, ο χρόνος φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες αυξήθηκε στα τρία έτη, προστέθηκαν νέα μαθήματα, όπως Γενική Ιστορία και Ιστορία του Πολιτισμού, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες, ενώ το νέο πρόγραμμα σπουδών αποτέλεσε τον βασικό κορμό των προγραμμάτων που ακολούθησαν³⁸. Η στρατιωτική δικτατορία του 1967 μείωσε σταδιακά τη φοίτηση των σπουδαστών στα δύο χρόνια και τροποποίησε το πρόγραμμα σπουδών, διατηρώντας μαθήματα όπως τα Μαθηματικά και τα Φυσικά, καταργώντας άλλα, όπως την Κοινωνιολογία και τα Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Δικαίου, και συρρικτώνοντας την Ιστορία στη μία ώρα την εβδομάδα και μόνο για το πρώτο έτος³⁹. Στο Πρόγραμμα του 1972 δόθηκε βαρύτητα στα Θρησκευτικά και στα μαθήματα Ελληνικού Πολιτισμού, ενώ η φοίτηση είχε παγωθεί στα δύο έτη, με όλες τις συνέπειες για τους σπουδαστές λόγω του ασφυκτικού χρόνου σπουδών τους⁴⁰.

Τα χρόνια που ακολούθησαν, ο Δ. Σάββας, που σπούδασε και στο κτήριο του Εσταυρωμένου, μετά τη μεταφορά της Σχολής από την οδό Ακαδημίας 10, αφηγείται την καθημερινότητά του και αναφέρεται στους καθηγητές του και τα μαθήματα που διδάχθηκε ως

σπουδαστής: «[...] κάθε Τρίτη πηγαίναμε [...] στην οδό Ακαδημίας για να παρακολουθήσουμε υποδειγματικές διδασκαλίες ή για να γυμνασθούμε από τον κ. Θανάση Τσακίριδη. Δεν θα ξεχάσω τους τότε δασκάλους μου, που έδιναν την ψυχή τους: την κυρία Βαβουρανάκη, την κα Καρφή, τον κ. Αντωνάκη (σήμερα σχολικό σύμβουλο), τον κ. Γιώργο Σταυρακάκη, τον κ. Ιωσήφ Αλυγιζάκη, τον κ. Γιώργο Τερεζάκη που ήταν και διαιτητής ποδοσφαίρου, τον κ. Παπαδάκη, τον μακαρίτη Αιμίλιο Καρφόπουλο, την Ευαγγελία Ασσαριωτάκη, την κα Πυργιωτάκη, τον κ. Μαζωνάκη και τους πάντα αεικίνητους διευθυντές των Πειραματικών σχολείων κυρίου Αριστοφάνη Χουρδάκη και Ζιώγα. Ας μου επιτραπεί να τους πω ένα μεγάλο ευχαριστώ και να ζητήσω συγγνώμη για κάποιους που μου διέφυγαν και δεν τους ανέφερα.

Διευθυντές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου υπήρξαν οι [διατηρείται η μαρτυρία με όλα τα ονόματα του προσωπικού της Ακαδημίας]: Σταύρος Μπουρλώτος, Γλύκας, Ζαμπετάκης, Γιώργος Ξέκαλος, Γιώργος Παπαγεωργίου, Ευθύμιος Στυλιάρας, Ευθύμιος Κασσώλας, Γεώργιος Κρασανάκης, Μιχάλης Κυριακάκης, Αντώνης Κυπριωτάκης, Αντώνης Σοφουλάκης και ο υποδιευθυντής Πετρουλάκης που προήχθηκε διευθυντής στα Ιωάννινα. Όσο για καθηγητές υπήρξαν οι: Ιωαννίδης, Βάμβουκας, Πυργιωτάκης, Τσακίριδης, ο γνωστός ομότιμος καθηγητής Θεοχάρης Δετοράκης, Τρούλλης, Στυλιάρας, αλλά και όσοι δίδασκαν τότε που έγινε η μεταφορά της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου στο Παιδαγωγικό τμήμα του Πανεπιστημίου Ρεθύμνου το έτος 1987, δηλαδή οι: Χαράλαμπος Βαβουρανάκης, Βασίλης Ορφανός, Γιώργος Γκερεδάκης, Μιχάλης Νικολιδάκης, ο μακαρίτης Αζαρίας Μαδανιάν, ο Ηλίας Μετοχιανάκης, ο μαθηματικός Μιχαηλίδης, οι καθηγητές της Μουσικής Θεόδωρος και Βίλμα Αντωννάκη, ο θεολόγος Νίκος Ανδρουλάκης, ο κ. Μανετάκης, η γραμματέας κα Μαρία Νεονάκη [...] Είχαμε βέβαια και τον επιστάτη, το Γιάννη, που αργότερα πήγε στα γραφεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αρχή της οδού Ακαδημίας, δίπλα στην κλινική του Γαληνού. Αφού μιλάμε για την Παιδαγωγική Ακαδημία θεωρώ σκόπιμο να αναφέρω τους καθηγητές που είχαν ειδικότητα στο μάθημα της Παιδαγωγικής. Πρόκειται για τους Γιάννη Ιωαννίδη, Γεώργιο Πετρουλάκη, Γεώργιο Ξέκαλο, Νικόλαο Γιαννούλη, Γεώργιο Κρασανάκη, Μιχάλη Βάμβουκα, Γιάννη Πυργιωτάκη, Αντώνη Κυπριωτάκη και Ηλία Μετοχιανάκη [...]»⁴¹.

Τα μαθήματα που δίδασκονταν οι σπουδαστές της Ακαδημίας την περίοδο 1979-1981 ήταν τα ακόλουθα: Θρησκευτικά, Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία – Αγωγή του Λόγου, Ελληνική Ιστορία και Ελληνικός Πολιτισμός – Αρχαιολογικοί και Ιστορικοί τόποι της Ελλάδος – Λαογραφία, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Γενική Παιδαγωγική, Γενική Διδακτική, Ειδική Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου, Αγωγή των καθυστερημένων παιδιών (αξίζει να επισημανθεί ο υποτιμητικός όρος με τον οποίο χαρακτηριζόταν την εποχή εκείνη η Ειδική Αγωγή, μολονότι αποτελούσε ξεχωριστό αυτόνομο μάθημα, και είναι ενδεικτικός του στιγματισμού εκείνης της κοινωνίας απέναντι σε τέτοιες περιπτώσεις), Σωματολογία του παιδιού, Γενική και Παιδαγωγική Ψυχολογία, Ψυχολογία αναπτυσσομένου ανθρώπου ιδίως του παιδιού, Ψυχολογία ατομικών διαφορών με εφαρμογές και Στοιχεία Στατιστικής στην Ψυχολογία και την Παιδαγωγική, Στοιχεία Εισαγωγής στην Φιλοσοφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης (που το 1984 αντικαταστάθηκε από

το μάθημα Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης⁴²), Οικιακή Οικονομία και Οικογενειακή Αγωγή, Υγιεινή, Ξένη Γλώσσα, Στοιχεία Γεωπονίας και Γεωργικής Οικονομίας, Τεχνικά, Σωματική Αγωγή, Μουσική, Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας»⁴³. Από το Πρόγραμμα δεν έλειπαν οι εκπαιδευτικές εκδρομές εντός και εκτός Κρήτης⁴⁴.

Στο Πρόγραμμα του 1984, που ήταν και το τελευταίο Πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, δόθηκε έμφαση στα Παιδαγωγικά μαθήματα και τα μαθήματα Ψυχολογίας, έπειτα στα μαθήματα ειδικότητας και τέλος στα μαθήματα δραστηριοτήτων, προστέθηκαν νέα μαθήματα, όπως της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, της Κοινωνιολογίας της Παιδείας και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από την άλλη καταργήθηκαν άλλα μαθήματα, όπως της Γεωπονίας και της Υγιεινής. Από ό,τι φαίνεται το νέο πρόγραμμα στόχευε στην, κατά το δυνατόν, ολοκληρωμένη επιστημονική κατάρτιση των απόφοιτων και αυριανών εκπαιδευτικών, με έμφαση στα παιδαγωγικά μαθήματα⁴⁵.

8. Η μεταφορά της Ακαδημίας στην περιοχή του Εσταυρωμένου και κατόπιν στο Ρέθυμνο

Το 1981 πραγματοποιήθηκε νέα μεταφορά της Παιδαγωγικής Ακαδημίας στην περιοχή του Εσταυρωμένου, στο Ηράκλειο, (πρόκειται για την τρίτη κατά σειρά: από το παλιό Διδασκαλείο στην οδό Ακαδημίας, νυν Ανδρέα Παπανδρέου, και από την τελευταία στον Εσταυρωμένο)⁴⁶. Ωστόσο, μία φορά την εβδομάδα, οι σπουδαστές πήγαιναν στο ιστορικό κτήριο της οδού Ακαδημίας, για να παρακολουθήσουν τις υποδειγματικές διδασκαλίες⁴⁷. Το κτήριο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας παραχωρήθηκε, με το κλείσιμό της, για την κάλυψη άλλων στεγαστικών αναγκών της εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων και για τη στέγαση του Πειραματικού Γυμνασίου και Λυκείου⁴⁸.

9. Νομοθετικές ρυθμίσεις για την ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία παιδαγωγικών τμημάτων και για τη μεταφορά της Παιδαγωγικής Ακαδημίας στο Ρέθυμνο

Με τον Ν. 1268/1982 ιδρύονται τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρο 46 του ίδιου Νόμου,

- «1. Κατ' εξαίρεση της διαδικασίας της παραγράφου 6 του άρθρου 6, ιδρύονται Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών στα Πανεπιστήμια Αθηνών Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων, Θράκης και Κρήτης. Τα Τμήματα αυτά έχουν διάρκεια σπουδών τουλάχιστον οκτώ εξαμήνων και διέπονται από τις διατάξεις αυτού του νόμου και γενικά τη νομοθεσία για τα Α.Ε.Ι. [Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα].
2. Με Π.Δ. που εκδίδονται ύστερα από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται ο χρόνος που αρχίζει η λειτουργία και εισάγονται φοιτητές στο πρώτο έτος των τμημάτων που ιδρύονται, ο χρόνος που δεν εισάγονται σπουδαστές στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Π.Α.) και Σχολές Νηπιαγωγών (Σ.Ν.) και παύει η λειτουργία

τους, η αποστολή των Τμημάτων που ιδρύονται, η έδρα ή τα παραρτήματά τους, η επαγγελματική κατοχύρωση των πτυχιούχων τους, τα τυπικά προσόντα των υποψηφίων και η διαδικασία προκήρυξης των θέσεων και εκλογής των πρώτων μελών του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού, η άσκηση των φοιτητών σε σχολεία, τα της μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των αποφοίτων Π.Α. και Σ.Ν. των προϋποθέσεων και της διαδικασίας εξομοίωσης των αποφοίτων αυτών με τους πτυχιούχους των Τμημάτων που ιδρύονται και ρυθμίζονται οι σπουδαστικές, εκπαιδευτικές και διοικητικές εκκρεμότητες που μπορεί να υπάρξουν μετά την παύση της λειτουργίας των Π.Α. και Σ.Ν. ως και τα θέματα που τυχόν θα προκύψουν σχετικά με τη λειτουργία των Τμημάτων που ιδρύονται και δεν προβλέπονται από την ισχύουσα νομοθεσία».

Το Π.Δ. 320/ 3.9.1983 για την «Οργάνωση και λειτουργία των ΠΤΔΕ» εξηγεί, μεταξύ άλλων, και γιατί μεταφέρθηκε η Παιδαγωγική Ακαδημία από το Ηράκλειο στο Ρέθυμνο. Σύμφωνα με το άρθρο 1, παράγρ. 1-3:

- «1. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα, τα οποία ιδρύθηκαν με το άρθρο 46 του Ν. 1268/82 «για τη δομή και λειτουργία των Α.Ε.Ι.» θα αρχίσουν να λειτουργούν από το ακαδημαϊκό έτος 1984-85 οπότε και θα εισαχθούν για πρώτη φορά φοιτητές.
2. Έδρα κάθε Τμήματος είναι η έδρα του Πανεπιστημίου στο οποίο ανήκει. Έδρα των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θράκης είναι η Αλεξανδρούπολη, ενώ έδρα των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Κρήτης είναι το Ρέθυμνο.
3. Τα σχετικά με την εσωτερική διάρθρωση, τη διοίκηση, την οργάνωση, τη λειτουργία και το προσωπικό των παραπάνω Τμημάτων καθορίζονται με βάση τις ισχύουσες για τα αντίστοιχα ΑΕΙ διατάξεις»⁴⁹.

Επομένως, σύμφωνα με την παράγραφο 2 του ίδιου άρθρου, αφού η έδρα του Πανεπιστημίου Κρήτης ήταν το Ρέθυμνο, εκεί μεταφέρθηκε και η έδρα του νεοσύστατου τετραετούς Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που αποτέλεσε μετεξέλιξη της διετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Οι μεταβατικές διατάξεις καθορίζουν το χρονικό όριο λειτουργίας της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και την τύχη της περιουσίας της. Αναλυτικά, αναφέρονται στο άρθρο 7 τα εξής:

«Μεταβατικές διατάξεις

Στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και στις Σχολές Νηπιαγωγών που λειτουργούν κατά την έναρξη της ισχύος του νόμου αυτού εγγράφονται για τελευταία φορά σπουδαστές ως πρωτοετείς κατά το ακαδημαϊκό έτος 1985-86. Η λειτουργία των παραπάνω παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών παύει οπωσδήποτε από το ακαδημαϊκό έτος 1988-1989.

- α) Από το ακαδημαϊκό έτος 1988-1989 η κινητή και η ακίνητη περιουσία των παραπάνω Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών, που εδρεύουν σε πόλεις όπου θα ιδρυθούν τα Παιδαγωγικά Τμήματα μεταβιβάζονται αυτοδίκαια στα αντίστοιχα ΑΕΙ και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για την κάλυψη των αναγκών των αντίστοιχων Τμημάτων.

β) Η κινητή και ακίνητη περιουσία των υπολοίπων από τις παραπάνω Παιδαγωγικές Ακαδημίες και Σχολές Νηπιαγωγών μεταβιβάζονται από το ακαδημαϊκό έτος 1988-1989 αυτοδίκαια στο Δημόσιο που χρησιμοποιείται κατ' αρχή για την κάλυψη των αναγκών μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτουργών, όπως ειδικότερα προβλέπεται στο άρθρο 4 αυτού του Προεδρικού Διατάγματος.»⁵⁰.

Τέλος, με το Π.Δ. 186/ 16.4.1984 (ως συμπλήρωση του ως άνω Π.Δ.) επισημαίνεται εκ νέου (με τη διαφορά ότι αναφέρει «από το ίδιο ακαδημαϊκό έτος») η μεταφορά της κινητής και ακίνητης περιουσίας της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου Κρήτης - και του αρχείου της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου - στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο), για τις ανάγκες των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Κρήτης ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες του ίδιου πανεπιστημίου.⁵¹.

10. Σταθμοί της μεταπολεμικής λειτουργίας της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου μέχρι την κατάργησή της και τη μεταφορά της στο Ρέθυμνο

Για τη μεταφορά της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου στην οδό Ακαδημίας και από την Ακαδημία στην περιοχή του Εσταυρωμένου και κατόπιν στο Ρέθυμνο, εξόχως ενδιαφέροντα είναι τα όσα δημοσιεύει ο δάσκαλος και τελευταίος διευθυντής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου Γ. Σοφουλάκης:

«[...] Το κτήριο στο οικόπεδο Κατεχάκη άρχισε να λειτουργεί ως Παιδαγωγική Ακαδημία το σχολικό έτος 1957-58. Το 1979-80 εγώ είχα αποσπασθεί για ένα χρόνο από τη Σχολή Νηπιαγωγών Χανίων στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου σ' αυτό το κτήριο. Μετά το 1980 η Ακαδημία μεταφέρθηκε σε νέο κτήριο στο ΤΕΙ Ηρακλείου (περιοχή Σταυρωμένου).

Το 1991 (Ιούλιο μήνα) εγώ ως τελευταίος διευθυντής⁵² της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου παρέδωσα την κινητή περιουσία της Ακαδημίας σε επιτροπή του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο, το δε κτήριο στη ΣΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ που από τότε και ύστερα μετονομάστηκε ΠΕΚ (Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο), όπου επιμορφώνονται νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και καθηγητές. Ένα μέρος του κτηρίου δόθηκε επίσης για τη στέγαση του Πειραματικού Γυμνασίου – Λυκείου Ηρακλείου. [...]»⁵³.

Σήμερα στο ιστορικό κτηριακό συγκρότημα της πρώην Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου συνολικής επιφάνειας 2.580 τ.μ., στην πρώην οδό Ακαδημίας, νυν Ανδρέα Παπανδρέου, συστεγάζονται το 53ο Δημοτικό, το 54ο Δημοτικό, το 1ο Ειδικό Δημοτικό και το 2ο Νηπιαγωγείο ενώ πρόσφατα ελήφθη μέριμνα για την κτηριακή τους ενίσχυση⁵⁴.

11. Συγγραφείς - απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Πολλοί απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου έγιναν δάσκαλοι σε διάφορα Πσχολεία της Κρήτης, και όχι μόνο, αλλά και ασχολήθηκαν με τη συγγραφή βιβλίων. Η κατά βάση μεταπολεμική βιβλιοπαραγωγή τους έχει περιεχόμενο κυρίως λογοτεχνικό, ιστορικό, λαογραφικό, μουσικό, αυτοβιογραφικό, παιδαγωγικό, καθώς και εν γένει εκπαιδευτικό και επιστημονικό. Το 2000 ο Σύλλογος Δασκάλων – Νηπιαγωγών Νόμου Ηρακλείου «Νίκος Καζαντζάκης» εξέδωσε το *Λεύκωμα Κρητών Δασκάλων Συγγραφέων*. Ασφαλώς στα ονόματα που αναφέρονται προστέθηκαν, στην πορεία του χρόνου, και νέα. Παρακάτω επισημαίνονται ενδεικτικά ονόματα συγγραφέων που υπήρξαν απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου:

Ιωάννης Εμμ. Αλεξάκης, Μιχαήλ Ε. Αλεξάκης, Νικόλαος Μ. Αλέξης, Κωνσταντίνος Α. Απανωμεριτάκης, Χαράλαμπος Χ. Βαβουρανάκης, Βίλμα Βερνάρδου – Αντωννάκη, Νικόλαος Θ. Γαρεφαλάκης, Μιχαήλ Γ. Γιαμαλάκης, Ευστράτιος Π. Γιαννετάκης, Εμμανουήλ Σ. Δημητρακάκης, Γεώργιος Εμμ. Δημητριανάκης, Εμμανουήλ Δημητρομανωλάκης, Κυριάκος Ζαχαρενάκης, Χρήστος Ι. Καλλιτσάκης, Γρηγόριος Ζ. Καλογεράκης, Νικόλαος Π. Καπελώνης, Κωνσταντίνος Καρτσάκης (με το φιλολογικό ψευδώνυμο Ελ. Κρης), Αιμίλιος Α. Καρφόπουλος, Δημήτριος Ν. Κατσαράκης, Εμμανουήλ Κογχυλάκης, Εμμανουήλ Α. Κοντογιάννης, Γεώργιος Μ. Κορναράκης, Γεώργιος Ι. Κουκλινός, Ελευθέριος Κρουσβρυσανάκης, Χρήστος Π. Κωνσταντουδάκης, Κωνσταντίνος Α. Κωστουράκης, Ευαγγελία Λαμπιθιανάκη – Παπαδάκη, Ιωάννης Λιμνιωτάκης, Μαρία Μαθιουδάκη – Δραγασάκη, Αντώνιος Ε. Μανδαλάκης, Παντελής Γ. Μαρκατάτος, Αλκιβιάδης Σ. Μαυράκης, Γεώργιος Μπελαδάκης (ιερέας), Φρίξος Νικολακάκης, Νικόλαος Νικολιδάκης, Νικόλαος Νιουράκης, Νικόλαος Α. Ορφανός, Γεώργιος Ι. Παπαδάκης, Κωνσταντίνος Ιωαν. Παρασκάκης, Γεώργιος Εμμ. Πατεράκης, Γεώργιος Μιχ. Πατεράκης, Παντελής Στ. Παντελάκης, Λίτσα Πατρελάκη – Κουγιουμτζή, Γεώργιος Ιωα. Περάκης, Γεώργιος Εμμ. Περπιράκης, Στυλιανός Δ. Περυσινάκης, Ελένη Πλαγιωτάκη – Σατσάκη, Φραγκίσκος Γ. Πλατάκης, Εμμανουήλ Γεωρ. Ροδιτάκης, Κωνσταντίνος Σακαβέλης, Μιχαήλ Ι. Σερπετσιδάκης, Κωνσταντίνος Σηφάκης, Γεώργιος Σμπώκος, Ιωάννης Σμυρνωτάκης, Εμμανουήλ Γ. Σουργιάδακης, Νικόλαος Ι. Σταυρακάκης, Αντώνιος Εμμ. Στιβακτάκης, Χριστόφορος Σωμαράκης, Ειρήνη Ταχατάκη, Πέτρος Μιχ. Τζανάκης, Μαρία Τζενάκη, Γεώργιος Ν. Τσιγδινός, Νικόλαος Φασατάκης, Παντελής Μ. Φραιδιάκης, Βασίλειος Φρογάκης, Ιωάννης Χαλκιάδακης (εκδότης), Εμμανουήλ Χαλκιάδακης, Βασίλειος Γ. Χαρωνίτης, Δημήτριος Χατζηκωνσταντίνου, Αριστοφάνης Χουρδάκης (γνωστός και ως «ο παραμυθάς της Κρήτης»), Γεώργιος Δ. Χρηστάκης, Γιάννης Γ. Χρηστάκης, Νικόλαος Γεωρ. Χριστινίδης⁵⁵.

Εννοείται ότι υπάρχουν και άλλοι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου που ήταν και συγγραφείς, όπως οι πανεπιστημιακοί Γεώργιος Κρασσανάκης⁵⁶, Ανδρέας Νανάκης (μητροπολίτης Αρκαλοχωρίου)⁵⁷, Μιχάλης Βάμβουκας, Γιάννης Πυργιωτάκης, Αντώνης Κυπριωτάκης, Ηλίας Μετοχιανάκης κ.ά.⁵⁸.

12. Επίλογος

Συμπερασματικά, η ιστορία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου που αποτέλεσε, μέχρι την ίδρυση τμημάτων του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ηράκλειο, το πλέον σημαντικό πνευματικό ίδρυμα της πόλης, βρίσκεται άρρηκτα δεμένη με την ιστορία και την πνευματική ζωή αυτού του τόπου, σε μία δύσκολη πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά περίοδο για την Ελλάδα. Δεν είναι τυχαίο ότι η περιοχή και η οδός μπροστά από το ιστορικό κτήριο της Σχολής⁵⁹ ονομάζεται, ακόμα και σήμερα, από μεγαλύτερους αλλά και από νεότερους ηλικιακά, «οδός Ακαδημίας», παρά την επίσημη μετονομασία της σε «Ανδρέα Παπανδρέου». Επιπλέον, οι απόφοιτοι της Σχολής αναπολούν με μία γλυκιά νοσταλγία την περίοδο των σπουδών τους. Στο παρόν άρθρο διατηρούνται μαρτυρίες με ονόματα καθηγητών της Ακαδημίας και όχι μόνο. Τα γράμματα στην πρόσοψη του συγκροτήματος της παλιάς Παιδαγωγικής Ακαδημίας που σώζονται μέχρι τις μέρες μας, αποτελούν τους αδιάψευστους μάρτυρες της σημαντικής της Ιστορίας. Μπορεί η Ακαδημία να μην υπάρχει πια, η συμβολή της, όμως, στην εκπαίδευση των δασκάλων και γενικά στην ανάπτυξη των γραμμάτων στο Ηράκλειο και στην Κρήτη εν γένει υπήρξε καθοριστική.

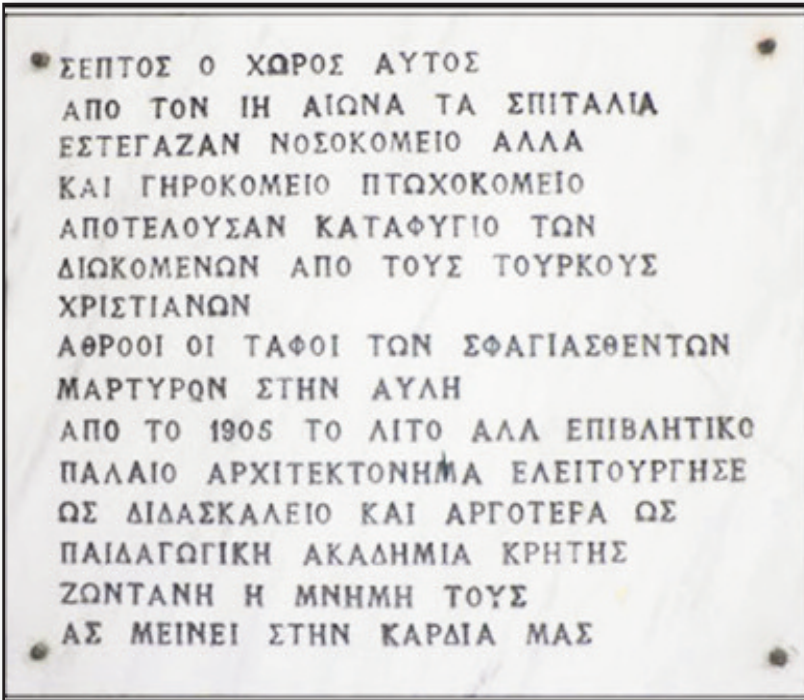
Παράρτημα Φωτογραφιών, Εντύπων και Εγγράφων

1. Το 8^ο Δημοτικό (σήμερα Πειραματικό) Σχολείο Ηρακλείου, όπου αρχικά στεγαζόταν η Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου Κρήτης



Φωτογραφία: Εμμ. Γ. Χαλκιαδάκης

2. Αναμνηστική Επιγραφή στο 8ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου που αναφέρεται στην ιστορία του χώρου και του σχολικού συγκροτήματος που λειτούργησε και ως Παιδαγωγική Ακαδημία



Επεξεργασμένη Φωτογραφία: Εμμ. Γ. Χαλκιαδάκης

3. Δημοσίευμα που αναφέρεται στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου και το ζήτημα της στεγασής της

Τό ζήτημα τῆς στεγασέως τῆς Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας

Ἡ ἀποπεράτωσις τοῦ νέου κτιρίου τῆς

Εἰς προηγούμενα φύλλα μας εἶχομεν ἀσχοληθῆ μετὰ τὴν γενικὴν κατάστασιν τῆς στοιχειώδους ἐκπαιδύσεως εἰς τὸν Νομὸν μας τὴν ἀθλιότητα τῆς ὁποίας ἐκφραζόμεν μετὰ στοιχεῖα καὶ ἀριθμοὺς, ὥστε καὶ νὰ μὴ δύναται νὰ ἀμφισβητηθῆ ἡ ἀλήθεια παρ' οὐδενός.

Σήμερον δὲ μᾶς ἀνασχοκῆσθαι ἔπειτα κλάδος τῆς ἐκπαιδύσεώς μας καὶ ἀφορᾷ γενικῶτερον τὴν Κρήτην ὀλόκληρον. Πρόκειται περὶ τῆς Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας Ἡρακλείου.

Ἡ Παιδαγωγικὴ Ἀκαδημία Ἡρακλείου λειτουργεῖ εἰς τὴν πόλιν μας ἀπὸ 43ετίας περίπου, στεγάζεται δὲ πάντοτε εἰς τὸ γωστοῦν πλῆρῶν τὸν Ἅγιον Μαιζίνην κτίριον τὸ ὁποῖον παλαιότερον ἐχρησιμοποιοῦτο ὡς Νοσοκομεῖον (Σπειράλιον).

Δύο ἀκριβῶς τοῦ προορισμοῦ διὰ Νοσοκομεῖον τὸ κτίριον τοῦτο, ἔχει ἄρα τὸν φαινομένον, καὶ ἀκριβῶς, μέχρις ἐνδὸς χρονικοῦ ἔτους δὲ καὶ πρὸ τῆς ἀξίσεως τοῦ ἀριθμοῦ τῶν σπουδαστῶν τῆς Ἀκαδημίας, ἦτο κατάλληλον καὶ ἐκρίνετο ὀφειλόν, διὰ τὴν χρησιμοποίησιν του ὡς διδασκαλίου.

Ἡδὲ τὸ κτίριον αὐτὸ ἐκτός τοῦ ὅτι εἶνε πεπαλαιωμένον καὶ ἀπὸ ἀψήχως τῶν δὲν δύναται νὰ θεωρηθῆ πλέον ὡς δυνάμενον νὰ στεγάσῃ τὴν Παιδαγωγικὴν Ἀκαδημίαν, δεδομένου ὅτι ὁ ἀριθμὸς τῶν σπουδαστῶν ὑπερδιπλασιάσθη ἔφ' ἵσον λειτουργοῦν παρ' αὐτῆ 2 τμήματα στεγάζόμενα μετὰ τὰ γραφεῖα καὶ τὰς αἰθούσας παρῶντων εἰς τὸν πρῶτον δὲ φωνὴν τοῦ κτιρίου ἐνῶ εἰς τὸ ἑκατέρωθεν στεγάζονται τὰ ἔργα στήρια καὶ τὸ μαγειρεῖον μετὰ τὰς αἰθούσας ἐστιασίου τῶν σπουδαστῶν. Σημειώσιον ὅτι ἀπὸ διετίας λειτουργεῖ κανονικὸν συσσίτιον διὰ τοῦς ἐκ τῆς ὑπαίθρου καὶ ἐξ ἄλλων Νομῶν κυρίως ἀπόρους σπουδαστὰς ἐπιχορηγούμενον ὑπὸ τοῦ ὀπουργείου τῆς Παιδείας κατὰ ἓν ποσοστὸν καὶ ἔξ ἀρχῆς τοῦ Ἐφεδρικοῦ Ταμείου Ἡρακλείου.

Ἀλλὰ τὸ νῦν κτίριον ὃν στεγάζεται ἡ Παιδαγωγικὴ μὲς Ἀκαδημία, τὸ ἀνεπίκαιρον αὐτὸ ἐκπαιδευτικὸν ἴδρυμα ὀλοκληρῶν τῆς Νήσου Κρήτης ὡς προαναφέραμεν εἶναι σήμερον τελεῖαις ἀνεπαρέχες. τοῦτο δὲ εἶνε προβλεφθῆ ἀπὸ 20ετίας περίπου, καὶ διὰ τὴν πρόληψίν τὸ ζήτημα τῆς στεγασέως τῆς ἐγέναν ἀνάλογο, ἐκτελεῖται καὶ διαβέβαια διὰ τὴν ἀνέγεισιν ἐνδὸς συγχροισμένου κτιρίου εἰς ἐπίκαιρον θέσιν διὰ τὴν στέγασιν τῆς ἀνωτάτης ταύτης Σχολῆς μας.

Τὸ 1935 κατόπιν ἐισηγήσεως τῶν ἀρμοδίων ὁ Δῆμος Ἡρακλείου παρεστῶρσε εἰς τὴν Σχολικὴν Ἐφεσίαν τῆς Ἀκαδημίας τὸ παρὰ τὴν δωμόνυμον Λεωφόρον ἄνωθεν τοῦ γεωπολιτικοῦ κήπου οἰκοπέδον, ἀρκετῆς ἐκτάσεως, ἐπὶ τοῦ ὁποῖου καὶ ἤρχισεν ἀμέσως ἡ κατασκευὴ τοῦ νῦν ἡμιτελοῦς σχολικοῦ κτιρίου τὸ ὁποῖον θὰ ἐπιτέλῃ τὴν Ἀκαδημίαν, τῆς σχετικῆς δαπάνης ὑπολογισθείσης τότε εἰς 1.200.000 χρυσὰς δραχμῆς, ἐξασφαλισθείσης μάλιστα καὶ τῆς δωρεᾶς τοῦ ἀμειψήστου Στρατηγοῦ Γ. Κανεχάκη ἐκ δραχ. χρυσῶν 331.940 προορισμένων ἐξ ἐκποιήσεως πατριτικῆς του κτησίου πρὸς τὸν σκοπὸν αὐτόν.

Ἡ κυριακὴ κατασκευὴ αὕτη συνεχίσθη καὶ κατὰ τὸ ἔτος 1936 ὁπότε καὶ διεκόπη διὸν, δὲν ὑπῆρχον διαθέσιμα πιστώσεις πρὸς ἀποπεράτωσιν του, εἰς εἶν δὲ κατάστασιν ἐκρίνεται σήμερον, τὸ ἔτι δὲ κατοχὴ κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς ὁποίας ἐχρησιμοποιοῦθη παρὰ τῶν γερμαντῶν ὡς γκαράζ, ἀποθήκη μηχανουργίῶν κλπ.

(Συνεχίζεται)

Ἐπιστρέφουν σήμερον αἱ ὁδηγοί

Κατὰ χθεσινὸν (τηλ)μα τῆς Ἐφόρου Ὀδηγῶν κ.Μαρία Κριαρᾶ ἡ δμάς τῶν Ὀδηγῶν ἡ ὁποία ἀπεσκέφθη τὴν Ἐπιθεσίον Θεολογικῆς Σχολῆς εἰς Ἀθήνας ἐπιστρέφει σήμερον εἰς Ἡράκλειον μετὰ τὸ ἀπλοῖον «Καραϊσκάκης».

Πηγή: Εφ. Πατρίς, Ηράκλειο, 23 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2041, ἄρθρο με τίτλο «Το ζήτημα της στεγασέως της Παιδαγωγικῆς Ακαδημίας. Η ἀποπεράτωσις τοῦ νέου κτιρίου τῆς».

4. Δημοσίευμα που αναφέρεται στη δωρεά του Κατεχάκη για την ανέγερση διδασκαλείου (που αργότερα αντικαταστάθηκε από την Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου)

ΓΕΝΕΑ ΔΩΡΕΑ ΤΟΥ κ. ΚΑΤΕΧΑΚΗ ΠΡΟΣ ΑΝΕΓΕΡΣΙΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΕΝ ΗΡΑΚΛΕΙΩ

Ὁ ὑπουργὸς Γενικῆς Διοικήσεως Κρήτης κ. Κατεχάκης προέβη εἰς μίαν ὑψηλόφρων καὶ φιλοπάτριδα πράξιν δωρήσας πᾶσαν τὴν πατρικὴν αὐτοῦ περιουσίαν, ἄξιαν πολλῶν ἑκατοντάδων χιλιάδων δραχμῶν, ἵνα δι' αὐτῆς ἀνεγερθῇ οἰκῆμα πρὸς στέγασιν τοῦ ἐν Ἡρακλείῳ λειτουργοῦντος Διδασκαλείου, ὅπερ σήμερον δὲν ἔχει οἰκίαν οὔτε ἀνεκτόν, οὔτε μόνιμον.

Ἡ ὑψηλόφρων αὕτη ἐνέργεια ἀποτελεῖ ἐν ἐπί πλέον δείγμα τῆς πατρικῆς ὄψεως μαρμάρης καὶ φροντίδος τοῦ συμπολίτου ὑπουργοῦ Γεν. Διοικήσεως ὅπῃ τῶν κοιτῶν καὶ τῆς εὐμερείας τῆς νῆσου. Οὐ μόνον δὲ τοῦτο, ἀλλὰ καὶ διὰ τῆς ἀλτρουιστικῆς δωρεῆς του προβάλλει ὡς φωταῖνον παράδειγμα διὰ τοὺς ἑσῶτας καὶ ἐπιγιννομένους, ἵαν παρήγορον διὰ τὸ ἔθνος, διὸ δὲν ἐπαύσει ἡ Ἑλλὰς νὰ γεννᾷ ἀνδρᾶς ἐμπνέοντας τὴν μεγαλοφροσύνην καὶ τὴν φιλοπατριάν.

Τὴν γενναϊόφρονα δωρεάν του ὁ κ. Κατεχάκης ἀνήγγειλεν εἰς τὸν Γεν. Ἐπιδημοσιεὺν Παιδείας ἐν Κρήτῃ κ. Φιλόπουλον, διὰ τῆς καταπύρου ἐπιστολῆς του :

Ἐν Χανίοις τῆ 14-1-1930
Ἀξιότμη κ. Φιλόπουλε,
 Γνωρίζετε κάλλιστα ὅποιαν σημασίαν ἀποδίδω εἰς τὴν δημοτικὴν ἐκπαίδευσιν ἀπὸ τῆν ὅποιαν κριτικῶς ἔλασθ' εἰς τὴν πνευματικὴν τοῦ Κρητικοῦ Λαοῦ προκοπὴν ἀλλὰ καὶ ἡ ὅποια ἐπιρροαὴ ποιεῖται εἰς τῆς ἀρετῆς τοῦ Δημοδιδασκάλου μορφώσεως.

Διὰ τοῦτο δὲ καὶ πολὺ μὲ ἐλύθησεν ἡ χεῖρισή Σας ἀνακοίνωσις κατὰ τὴν ἑβδόμην πρόκει νὰ δημοσηθῶσιν ὡς ἀποτυχῶσαι ὅσαι ἐνέργειαι ἀπὸ Σας καὶ τὸν κ. Μπουσιώτου κατεβλήθησαν πρὸς ἀνέγερσιν ἐν Ἡρακλείῳ τῆς ἀπαιτουμένης οἰκοδομῆς πρὸς στέγασιν καὶ ἄρτιαν λειτουργίαν τοῦ ἐκεῖ Διδασκαλείου ἕνεκα ἀνεπαρκείας τῶν διατεθειμένων πόρων.

Εἰς τὴν περίπτωσιν δ' ὅμως αὐτὴν νομίζω διὰ δυνάμει δλωσ ἀτομικῶς νὰ συμβάλω κάπως εἰς τὴν ἐπιτυχίαν τῆς ἔθνοφελουτέτης ταύτης προθέσεώς Σας, καὶ ἰδοὺ πῶς :

Ἔχω εἰς τὴν κατοχήν μου ἓκ κληρονομίας τῶν μ. γονέων μου, μίαν ἀκίνητον περιουσίαν ἢ ἄξιαν τῆς ὁποίας ἔχει ἐκτιμηθῆ ὑπότιός 750 χιλ. δραχμῶν.

Τὰ δύο δέκατα τῆς περιουσίας αὐτῆς προτίθημαι νὰ καταναλώσω διὰ τὰς κοινότητας Πόμπης καὶ Πλατάνου.

Τὰ ὑπόλοιπα ὅμως ἑκτὼ δέκατα αὐτῆς δυνάμει κάλλιστα νὰ θέσω εἰς τὴν διαθήκην Ὑμῶν καὶ τοῦ κ. Μπουσιώτου ἵνα ἀνεγερθῇ εἰς μνήμην τῶν γονέων μου τὸ Διδασκαλεῖον τοῦτο, ἄρκει νὰ ἐξασφαλιστε τὴν πλήρη αὐτοῦ ἀποπεράτωσιν, διότι δυστυχῶς δὲν ἔχω ἄλλο τίποτε νὰ Σας δώσω.

Ἄν λοιπὸν νομίζητε διὰ τὴν ἀνομιλίαν δόλωσ μου δυνάμει νὰ χορηγηθῆ, ἔχετε πλήρη ἐκ μέρους μου ἐξουσιοδότησιν νὰ προβῆτε εἰς πᾶσαν ἔνδεικνυομένην ἐνέργειαν πρὸς ὅσον τὸ δυνατόν ταχύτερον πραγματοποιήσιν τοῦ σκοποῦ τούτου.

Μίαν δὲ καὶ μόνην διατυπῶ ἐν τῇ περιπτώσει ταύτῃ παράκλησιν ὅπως κατὰ τὴν ἐκκαθάρισιν τῆς σθητικῆς περιουσίας παρασχεθῇ γρηγορῶς τὸ παράδεικ νὰ μεισθῆ ἡ ἀξία αὐτῆς πᾶσα ἐσχέτεια ἐπιλογῆς εἰς τοὺς συγκληρονόμους μου.

Μετὰ φιλίαν χαίρομαι.
 Γ. ΚΑΤΕΧΑΚΗΣ

Ὁ κ. Φιλόπουλος διὰ θερμῆς ἐπιστολῆς τοῦ ἰουλινοῦ νὰ ἀπερρίθη πρὸς τὸν κ. Κατεχάκην τὰς ἐνδεικτικῆς καὶ τῆς ἐγνωμοσύνης τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ κόσμου καὶ τῆς κατεσκευασμένης γελοίας τῆς Νῆσου διὰ τὴν γενναίαν καὶ ὑψηλόφρονα χειρονομίαν του.

Πηγή: Εφ. *Ελευθέρα Σκέψις*, *Ηράκλειο*, 18 Ιανουαρίου 1930, αριθ. φύλ. 436, σ. 1.

5. Δημοσίευμα που αναφέρεται στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου και στο χρονικό της ίδρυσής της

ΑΠ' ΟΛΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ

ΚΑΣΤΡΙΝΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑ

ΕΓΓΡΑΦΑ χθές εις τὰ σημε
ιώματά μου διὰ τὸν μακαρίτην
Μιχαὴλ Μαρνελάκη, τὴν ἔφημε
ρίδα του τὴν «ΙΔΗΝ» καὶ τὴν
φιλίαν, τὴν ἀγάπην καὶ τὴν ἀλ
λγλοεκτίμησιν πού εἶχεν οἱ
τρεῖς θάρδοι τῆς Καστρινῆς δρ
μοσιογραφίας κατὰ τὴν περί
δον 1906 — 1935 Μουρέλλος
— Μαρνελάκης — Ζωγράφος.
Συμπληρώων τὰ χθεσινὰ μοι
σημειώματα θ' ἀναφερθῶ εἰς μί
αν ἐπιτυχίαν διὰ τὴν πόλιν τοῦ
Ἡρακλείου πού ὠφείλετο ἀπο
κλειστικῶς καὶ μόνον εἰς τὴν
ἔφημερίδα «ΙΔΗΝ» καὶ εἰς τὰς
προσωπικὰς γνωριμίας τοῦ
Μαρνελάκη. Τὴν ἐπιτυχίαν αὐ
τὴν τὴν γνωρίζω ἐξ ἰδίας ἀντι
λήψεως. Πρόκειται διὰ τὴν Παι
δαγωγικὴν Ἀκαδημίαν Ἡρακλεί
ου. Ἡ ἵδρυσις τῆς καὶ ὁ καθο
ρισμὸς ὡς ἔδρας ταύτης, τὸ
Ἡρακλεῖον εἶναι ἔργον τοῦ
Μαρνελάκη καὶ τῆς ἔφημερίδος
του τῆς «ΙΔΗΣ». Οἱ παλαιοί
τεροὶ ἴσως νὰ ἐθυμοῦνται τὸ
πρᾶγμα, οἱ νεώτεροι ὁμῶς ἀσφα
λῶς δὲν τὸ γνωρίζουν. Εἰς
τοὺς πρώτους θὰ τὸ ὑπενθυμί
σωμεν, διὰ τοὺς δευτέρους θὰ
τοὺς τὸ διηγηθῶμεν διὰ νὰ τὸ
μάθουν.

⊕

ΤΑΣ ἐκλογὰς τοῦ Μαρτίου
1963 ἐκέρδισεν τὸ Λαϊκὸν Κομ
μα καὶ οἱ συνεργαζόμενοι μετ'
αὐτοῦ Κοινὸς — Χατζηκυρι
⊕ — ΣΥΝΕΧΕΙΑ
ΕΚ ΤΗΣ 1ης ΣΕΛΙΔΟΣ

Πηγή: Εφ. *Μεσόγειος*, Ηράκλειο, 13 Ιανουαρίου 1966, αριθ. φύλ. 4636, σ. 1.

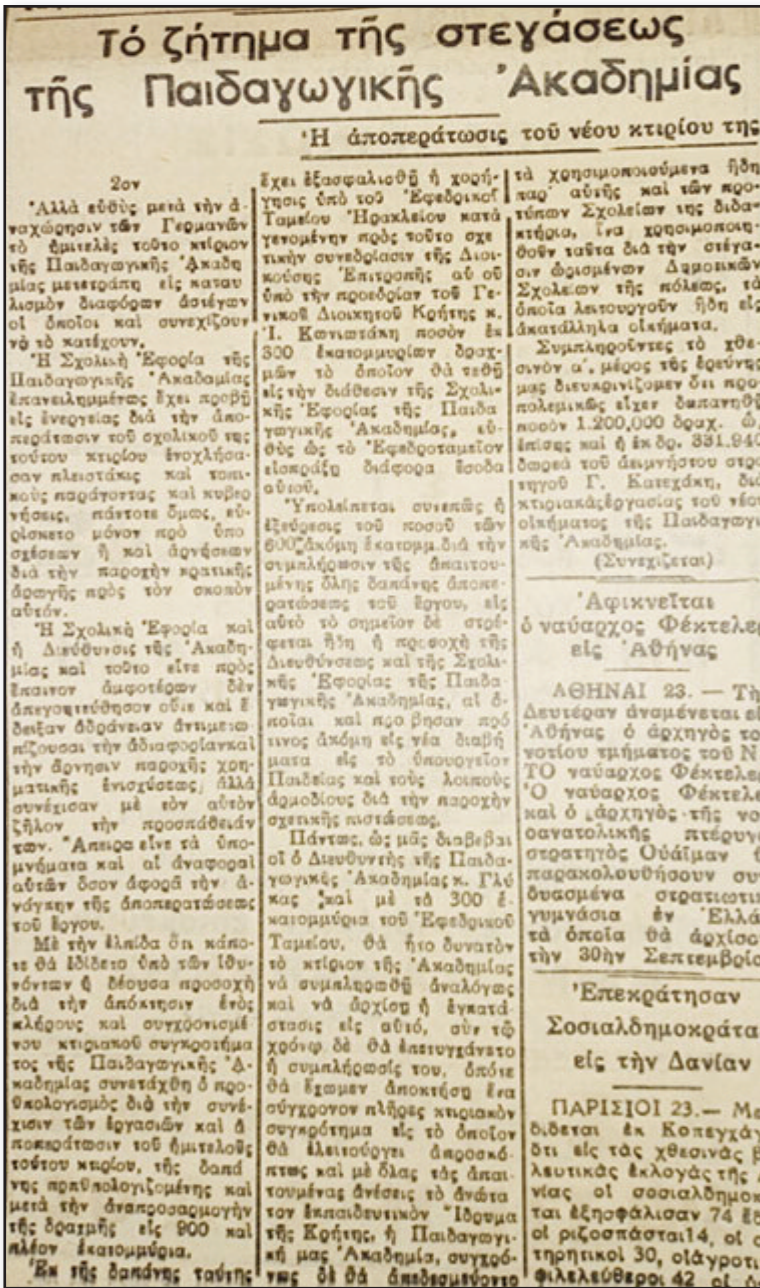
6. Δημοσίευμα που αναφέρεται στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου και στο χρονικό της ίδρυσής της

τι ούδεις ἐν τῇ περιφερείᾳ Κρήτης εἶχεν ἐκλεγεί κυβερνητικὸς βουλευτῆς, διότι αἱ ἐκλογαὶ εἶχον γίνῃ με τὸ πλειοψηφικόν.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ τοῦ καταργουμένου διὰ τοῦ Νόμου 5802)933 Διδασκαλείου Ἡρακλείου ὁ μακαρίτης Σταῦρος Μπουρλώτος "Ἄνθρωπος καὶ μορφώσεως ἀλλά καὶ εὐφυΐας. Ὑπανδρευθεὶς εἰς τὸ Ἡράκλειον δὲν ἦτο δυνατὸν παρὰ νὰ ἐνδιαφερθῆ ὡς ὀρισθῆ ἔδρα τῆς ἰδρυομένης Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας τοῦ Ἡράκλειου. Ἀπετάθη, λοιπὸν, εἰς τοὺς τότε πολιτευομένους ἐκ τῆς Λαϊκῆ παρατάξεως. Ἀλλὰ ἐκ παραλλήλου ἀντελαμβάνετο ὅτι οἱ πολιτευόμενοι τῶν Χανίων ἐκινούνο διὰ νὰ ὀρισθῆ ἡ πόλις τῶν ὡς ἔδρα. Ἐσκέφθη ὡς ἐκ τούτου ὅτι ἐπέβαλλετο καὶ ἡ δημιουργία δημοσιογραφικοῦ θορύβου. Καὶ ἀφ' ὅσον ὁ θόρυβος θὰ ἐδημιουργεῖτο ἀπὸ τὴν «ΙΔΗΝ» θὰ εἶχε μεγαλετήραν ἀπήχησιν εἰς τὴν Κυβέρνησιν ἀφοῦ ἦτο ἐπίσημον Κομματικὸν δημοσιογραφικὸν ὄργανον τῆς ἐν τῇ ἀνατολικῇ Κρήτῃ. Ἐδίδεν στοιχεῖα καὶ κατευθύνσεις ὁ ἀείμνηστος Σταῦρος Μπουρλώτος καὶ ἔγραφε εἰς τὴν «ΙΔΗΝ» τοῦ ὁ Μαρνελάκης. Καὶ ἀποστολῇ ἐν συνεχείᾳ ἐντὸς φακέλλων, ἐπιστολῶν καὶ δημοσιευμάτων πρὸς Ὑπουργοὺς καὶ βουλευτὰς μετὰ τὸν ἀπολύον

Πηγή: Εφ. Μεσόγειος, Ηράκλειο, 13 Ιανουαρίου 1966, αριθ. φύλ. 4636, σ. 4.

7. Δημοσίευμα που αναφέρεται στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου και το ζήτημα της στεγασής της



Πηγή: Εφ. Πατρίς, Ηράκλειο, 24 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2042, άρθρο με τίτλο «2ον, Το ζήτημα στις στεγασέως της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η αποπεράτωσις του νέου κτιρίου της».

8. Δημοσίευμα που αναφέρεται στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου και το ζήτημα της στεγασής της

**Τό ζήτημα τῆς στεγᾶσεως
τῆς Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας**

Ἡ ἀποπεράτωσις τοῦ νέου κτιρίου τῆς

3ον (τελευταίον)

Σήμερον θὰ μᾶς ἀπασχο-
δου ἡ κατάσταση τῆς
παιδαγωγικῆς μᾶς Ἀκαδη-
μίας ἀπὸ ἀπόψεως κτιρί-
ων σπουδαστῶν, ἡλικί-
ων ἑκπαιδευτικῶν προσωπι-
οῦ κλπ.

Εἶναι γεγονός διὸ κατὰ
τὴ τελευταία, μεταπολεμικὰ
εἴδη, ὁ ἀριθμὸς τῶν
σπουδαστῶν τῆς Παιδαγω-
γικῆς μᾶς Ἀκαδημίας ἠρέζε
τὴ ἀιματωδῶς, σπουδασταὶ
ἔκαστος καὶ σπουδαστριάς ἔξ
ἑκαστοῦ τῶν περιοχῶν τῆς Κρή-
της ἀλλὰ καὶ τῆς λοιπῆς
Ἑλλάδος, ἐφοίτησαν καὶ ἔ-
σβον τὰ πτυχία τῶν ἑξ
εἰρηθ.

Ἦδη κατὰ τὸ παρελθόν
καθημερινῶν ἔτος 1952—
1953 εἶχον προσέλθῃ καὶ
εγγραψθῆσαν διὰ τὴν εἰ-
σαγωγὴν τῶν εἰς τὴν Ἀκα-
δημίαν τὸ ὅλον 401 σπου-
δασταὶ ἔκ τῶν ὁποίων 229
ἄρρενες καὶ 172 θήλειαι.
Ἐκ τούτων ἐπέτυχον καὶ
ἐσβήθησαν εἰς τὴν Ἀκαδη-
μίαν 64 ἄρρενες καὶ 53 θή-
λειαι. Ἡ δὲ δόξα εἰς τὴν
σπουδαστριάς τῆς Ἀκαδη-
μίας κατὰ τὸ 1952—53 ἦτο
συνολικῶς 248 ἦτοι εἰς τὴν
Α' εἴδη 119 ἔξ ὧν 65 ἄρ-
ρενες καὶ 54 θήλειαι καὶ εἰς
τὴν Β' εἴδη 129 ἔξ ὧν 66
ἄρρενες καὶ 63 θήλειαι. Ἡ
αὐτὴ ἀναλογία δυτῶν εἰς
σπουδαστῶν καὶ σπουδα-
στριάς τῆς Παιδαγωγικῆς
Ἀκαδημίας, ἐπολογίζεται
καὶ κατὰ τὸ ἀρξάμενον ἄκα-
δημικὸν ἔτος 1953—1954.

Τὸ ἑκπαιδευτικὸν προ-
σωπικὸν τῆς Ἀκαδημίας

ἢμπορεῖ νὰ λεχθῆ ὅτι εἶναι
πλήρως εἰς ὀργανικὰ θέ-
σεις προβλεπόμενος ὑπὸ
τῶν σχετικῶν νόμων, πρὸ
τῆς ἀριθμητικῆς ὁμοῦ ἀν-
τίθεσεως τῶν σπουδαστῶν
τῆς. Ὑπάρχει ἐν τούτοις
μία κενὴ ὀργανικὴ θέσις
τοῦ ὑποδιευθυντοῦ.

Ἀπὸ διετίας ἡ Παιδαγω-
γικὴ Ἀκαδημία Ἡρακλείου
λειτουργεῖ μὲ 2 τμήματα.
Διὰ τὴν κανονικὴν λειτουρ-
γίαν τῆς Σχολῆς θὰ ἔπρεπε
νὰ διδασκουν εἰς αὐτὴν 4
παιδαγωγοί, ὁ σχετικὸς γό-
μος ὁμοῦ δὲν προβλέπει
τὴν αὐτίαν τῶν παιδαγω-
γῶν παρὰ τὴν σημασθεῖ-
σαν ἀξίαν τοῦ ἀριθμοῦ
τῶν σπουδαστῶν καὶ εἶσι
ὑπηρεσιῶν ἤδη εἰς τὴν Ἀ-
καδημίαν 2 παιδαγωγοί οἱ
προβλεπόμενοι ὑπὸ τοῦ σχε-
τικοῦ νόμου. Καὶ τοῦτο διό-
τι τὸ Τμήμα Θελέων, δη-
λαδὴ τὸ Β Τμήμα Ἰδρύθη
μὲ τὸν 3ρον γὰ μὴ ἐπιβα-
ρυνθῆ ὁ προσπολογισμὸς.
Ὅθεν οἱ ὑπηρεσιῶν εἰς
τὴν Παιδαγωγικὴν Ἀκαδη-
μίαν 2 παιδαγωγοὶ ἀναγκά-
ζονται νὰ ἐργάζονται ὑπε-
ρανθρώπως διὰ τὰ δυνη-
θῶν νὰ ἀνταποκριθῶν εἰς
τὰς δημιουργηθείσας μὲ τὸν
διπλασιασμὸν τῶν σπουδα-
στῶν, ἀνάγκας αὐτῆς.

Ἀλλὰ πλὴν τῆς ἡλικί-
ας ὑποδιευθυντοῦ καὶ 2
παιδαγωγῶν, ἡ Ἀκαδημία
στερεῖται καὶ κατωτέρου
προσωπικοῦ, ἦτοι ἐπιμελη-
τοῦ καὶ ὑπηρετιῶν, ἔχου-
σα μόνον τὸν ὑπὸ τῷ νό-
μῳ προβλεπόμενον κηπου-
ρὸν ὁ ὁποῖος ἀναγκαστι-
κῶς χρησιμοποιοῦται καὶ

διὰ τὰς λοιπὰς ὑπηρεσίας.
Τὰ ἀνωτέρω ἀποτελοῦν
μίαν ἐπὶ πλέον ἀπόδειξιν ὅ-
τι καὶ εἰς τὸν τομέα τῆς δι-
δακτικῆς ἑκπαιδευτικῆς μᾶς
ἡλικίαι τοῦ κρατικῶν ἐκπαι-
δευτικῶν ἐκδηλούμενον μόνον
μὲ ὑποσχίσεις καὶ ἀναβο-
λάς, ὥστε ποιτὶ νὰ μὴ πα-
ροουσιάζονται τὸ κρῖτος ἀν-
τοποκρινόμενον εἰς τὰς ὑπο-
χρεώσεις του ἔναντι τῶν
πολιτῶν τοῦς ὁποῖους ἐν-
θεμελίαι μόνον διατὸν θέλει
νὰ ἐπιβίβῃ βεβαίως φορο-
λογίας.

Παριστικτικόντως ἀναφ-
ροῦμεν διὰ τὸ Ἴδρυμα Κρη-
τικῶν Ὑποτροφιστῶν ἀπὸ τε-
τρατίως παρέχει καὶ εἰς
τὴν Παιδαγωγικὴν Ἀκαδη-
μίαν Ἡρακλείου ὑποτρο-
φίας εἰς 4 σπουδαστῶν ἀν-
τὶς ἡνὶ 6 ἑξατομυριακά
ἑτησίως, δι' ἑκάστον παρ-
χωρημένας εἰς τοὺς καλ-
τέρους σπουδαστῶν κ.
σπουδαστριάς.

Συνέχεται

ἡ Τοπικὴ Σύνοδος

τὴν 12 Ὀκτωβρίου

Διὰ τὴν 12ην Ὀκτωβ-
εῖ κλήθη ὁμοῦ συνέλθῃ
τῷ ἔξῃ τῆς Μετροπόλ-
εως Ἡρακλείου ἡ Τοπικὴ
σύνοδος τῆς Ἐκκλησίας τῆς
Κρήτης. Σχετικαὶ προκλή-
θεῖσας ἦν ὑπὸ
Σεβ. Μητροπολίτου κ.
γινούσας τὸς τοὺς θεο-
ῦ Ἐπισκόπου ἐν Κρήτῃ.
Σύνοδος θὰ ἀσχοληθῆ
ὁμοῦ ἀναγκαστικῶς ἑκκλησια-
στικὰ ζητήματα.

Πηγή: Εφ. Πατρίς, Ηράκλειο, 25 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2043, ἄρθρο με τίτλο «3ον (τελευταίον),
Τὸ ζήτημα στῆς στεγᾶσεως τῆς Παιδαγωγικῆς Ακαδημίας. Η ἀποπεράτωσις τοῦ νέου κτιρίου τῆς».

9. Σπουδαστές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας στην κηδεία του Νίκου Καζαντζάκη



Πηγή: Μουσείο Καζαντζάκη

**10. Σπουδαστές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου
στην κηδεία του Νίκου Καζαντζάκη**



Πηγή: Δήμος Ηρακλείου, *Αναμνηστικό Λεύκωμα Νίκου Καζαντζάκη*, εκδόσεις Δίφρος, Αθήνα 1961, σ. 89.

**11. Απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας (έτος 1971). Διακρίνονται από αριστερά
(καθιστοί) οι καθηγητές Τσακιρίδης, Κοντογιαννάκης, Παπαγεωργίου, Ζαμπετάκης
(διευθυντής), Αντωννάκης, Κυριακάκης και Ουσταμπασίδης.**



Πηγή: Ιδιωτικό Αρχείο Μανώλη Χετζογιαννάκη.- Πρβλ. users.sch.gr/chetzogian/globalsch-autosch/iware/?D=4a648e9dc6c46b7e046795d66a01da0a
(ιστοσελίδα συντ. Δάσκαλου Μανώλη Χετζογιαννάκη. Ημερομηνία πρόσβασης 2.5.2019).

12. Απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας (1975). Οι καθηγητές καθιστοί στην πρώτη σειρά. Σύμφωνα με τον Γ. Πιτσιτάκη, πρόκειται για τους: (από αριστερά) Νικόλαος Ανδρουλιδάκης που δίδασκε Θρησκευτικά ο Παναγιώτης Βήχος, γυμναστής που δίδασκε χορούς (για το καθαυτό μάθημα της Γυμναστικής και των αθλημάτων μπάσκετ, βόλεϊ κ.ά. υπήρχε άλλος καθηγητής, ο Θανάσης Τσακιρίδης), ο διευθυντής της σχολής Γεώργιος Παπαγεωργίου (δίδασκε Ψυχολογία), ο υποδιευθυντής Γιάννης Ιωαννίδης (δίδασκε Ειδική Διδακτική, δηλαδή Μεθοδολογία κι έχει γράψει και παιδικά βιβλία). Πίσω από τον Ιωαννίδη ανάμεσα στους σπουδαστές διακρίνεται ο καθ. Νικόλαος Γιαννούλης που δίδασκε Διδακτική. Δίπλα στον Ιωαννίδη ο Κοντογιάννης που δίδασκε Γεωπονικά και ο Λάζαρος Ουσταμπασιίδης (σπουδαίος ζωγράφος) που δίδασκε Εικαστικά. Από τη φωτογραφία λείπουν οι: Γεώργιος Κρασανάκης (Εξελικτική Ψυχολογία), Θεοχάρης Δετοράκης (Λαογραφία), Καλλέργης και Νικ. Στεφανάκης (Φιλολογικά, Λογοτεχνία) και Κυριακάκης (Φυσικά).



Πηγή: Ιδιωτικό Αρχείο Γεωργίου Γ. Πιτσιτάκη

13. Σπουδαστές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας στον αρχαιολογικό χώρο της Φαιστού, στο πλαίσιο εκπαιδευτικής εκδρομής στη Μεσαρά (Μάιος 1974)



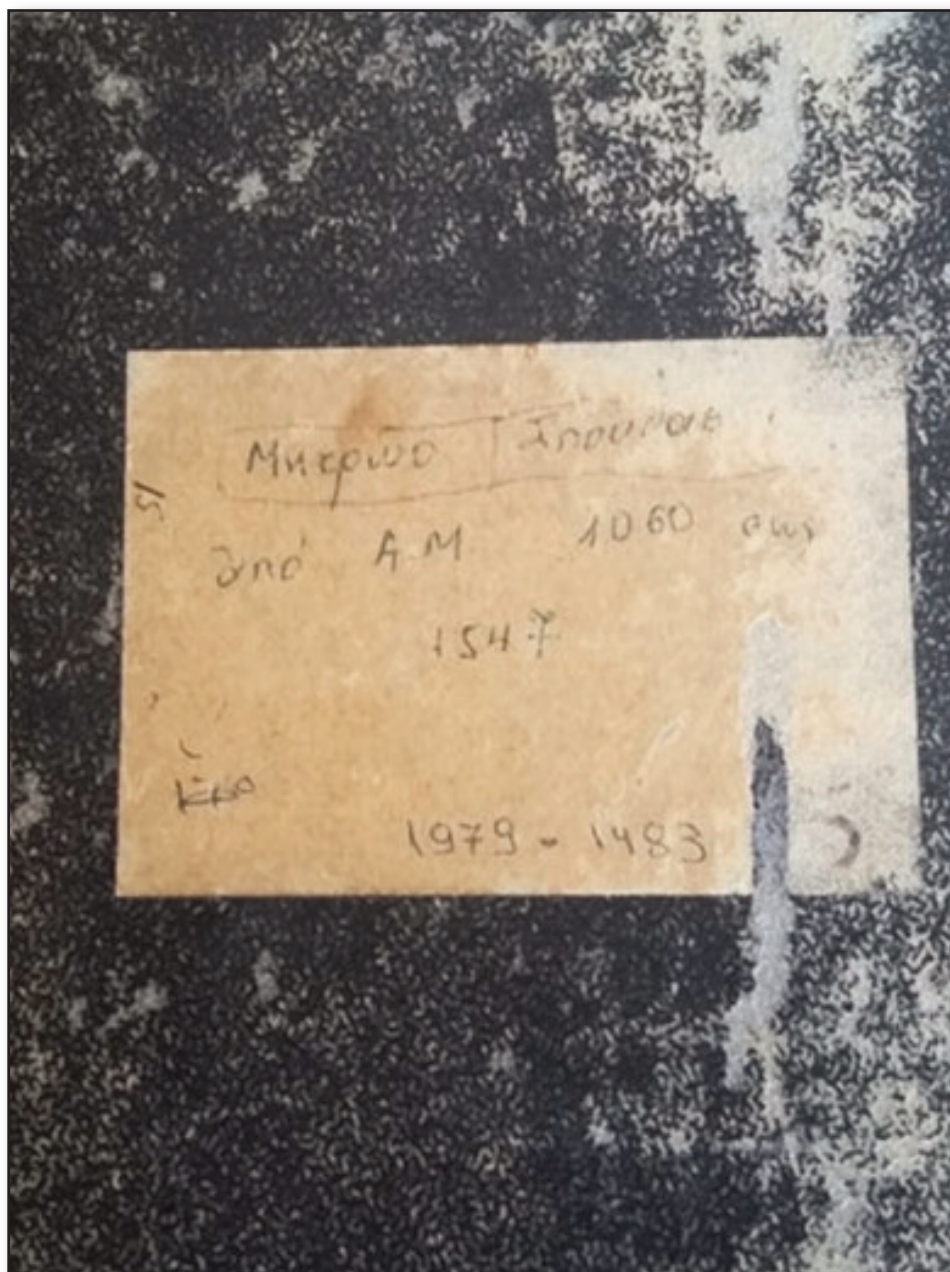
Πηγή: Ιδιωτικό Αρχείο Γεωργίου Γ. Πιτσιτάκη

**14. Σπουδαστές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας στην Έδεσσα,
στο πλαίσιο εκπαιδευτικής εκδρομής (Μάιος 1975)**



Πηγή: Ιδιωτικό Αρχείο Γεωργίου Γ. Πιτσιτάκη

15. Μητρώο Σπουδαστών Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου (εξώφυλλο καταστίχου)



Πηγή: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αρχείο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου, Κατάστιχο «Μητρώο Σπουδαστών από Α.Μ. 1060 έως 1547, [ακαδ. έτη] 1979-1983».

**16. Μητρώο Σπουδαστών Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου
(σε αυτό φαίνονται τα μαθήματα και η βαθμολογία)**

ΜΗΤΡΩΟ						
ΦΟΙΤΗΣΙΣ ΕΠΙΣΤ.						
Α' ΕΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ						
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Χαρακτηρισμός φοιτητών και επιδόσεων	Έτησια βαθμολογία γενικών				
		Α' Περίοδος		Β' Περίοδος		Παρ. Όσοι
		Εγγράφου	Αρ.	Εγγράφου	Αρ.	
1. Ορθογραφία		Σίμα	10			
2. Έλληνική γλώσσα και Γραμματική - Άγωγή λόγου		σίμα	5			
3. Έλληνική Ιστορία και Έλληνική Πολιτεία - Αρχαιολογία και Ιστορικοί τόποι της Ελλάδας - Λογογραφία		σίμα	8			
4. Μαθηματικά		σίμα	5			
5. Φυσική Ισορροπία		Σίμα	10			
6. Γενική Παιδαγωγική		Σίμα	9			
7. Γενική Διδακτική		σίμα	5			
8. Ειδική Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτ. σχολείου		Σίμα	9			
9. Άγωγή των καθημερινών παιδιών						
10. Συστηολογία του παιδιού						
11. Γενική και Παιδαγωγική Ψυχολογία		σίμα	8			
12. Ψυχολογία αναπτυσσόμενων ανθρώπων 8ης & 9ου παιδίου		Σίμα	10			
13. Ψυχολογία άνωτικών διαφορών μετ' εφαρμογών και Στοιχεία Στατιστικής & τή Ψυχολογία και τή Παιδαγωγική						
14. Στοιχεία Εισαγωγή εις την Φιλοσοφία		Σίμα	9			
15. Κοινωνία και Πολιτική άγωγή						
16. Οργάνωση και Διοίκηση της Έκπαίδευσης						
17. Οικιακή Οικονομία και Οικολογική άγωγή		Σίμα	10			
18. Ύψος		Σίμα	7			
19. Είδη γλώσσα		Σίμα	10			
20. Στοιχεία Γλωσσικής και Γραμματικής Οικονομίας		Σίμα	8			
21. Τραγικό		Σίμα	9			
22. Σωκρατική άγωγή		Σίμα	9			
23. Μουσική		Σίμα	4	Σίμα	7	
24. Πρακτική άσκηση διδασκαλίας						

Α' ΕΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ			Β' ΕΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ		
Έγγραφο	Αναλυτικό	Μεταγγραφή	Έγγραφο	Αναλυτικό	Μεταγγραφή
31-10-79			20-9-80		
Άμφιβ	Πινελ	Διευγυή	Άμφιβ	Πινελ	Διευγυή
Λοιπώι Μεταβόλει			Λοιπώι Μεταβόλει		

Πηγή: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αρχείο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου, Κατάστιχο «Μητρώο Σπουδαστών από Α.Μ. 1060 έως 1547, [ακαδ. έτη] 1979-1983».

17. Διαβεβαίωση που συνόδευε το πτυχίο (έτος 1975)

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ

ΔΙΑΒΕΒΑΙΩΣΙΣ

Τ.Ο. Πτυχίου *Πιτσιτάκη Γεωργίου καὶ Γεωργίου*

Το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου έξιωθέντες, διαβεβαιούμεν την ακόλουθον πίστιν:

Από τού σκοπού τούτου τμήματος της Παιδείας εξαρχήν, κατ' έρετην βιωσάμεθα, άσκούντες τό λειτουργημα τού έδωκεύλου έως άθρησκείας, έν πνεύματι καί άληθείας, μακράν παντός χρηματισμού ή έπιπόρευσης κενού κλέους. Ούτω χρησίμως ήμας αύτούς καταστήσομεν πρός τούς μαθητάς μας καί άπαντας τούς θεομένους της ήμετέρας άραχής, συντελώσομεν ή πρός κοινήν εύχαρίαν καί χρηστότητα ήβών εις πύσαν κοινωνίαν ανθρώπων, βαινόντες έν αίσθη τού βίου ώμω καί ήμπεύρομεν ώς τών άκαταλότου έβών τού Έλληνικού καί Χριστιανικού Πολιτισμού.

Εις ήμας, έπιτελούντες την έπαγγελίαν μας τάσθη μετά τών εύχών τών καθηγητών μας, ής είναι ή θεός βοήθεις έν τώ βίω.

Έν Ηρακλείω τή *20-Σεπτεμ.* 1975

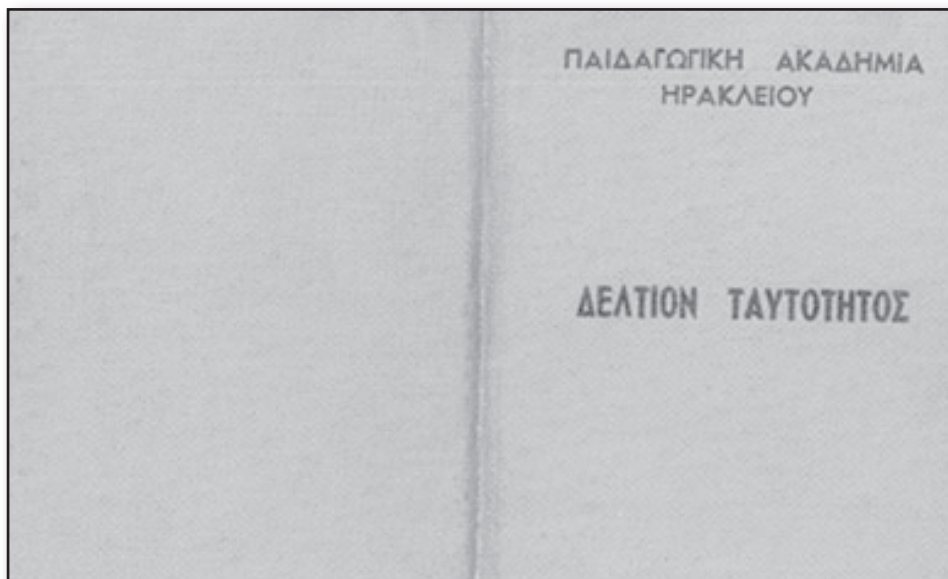
Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
Ο ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

Ο ΓΡΑΜΜΑΤΕΥΣ
Πιτσιτάκη

Ο ΣΠΟΥΔΑΣΤΗΣ
Γεωργίου

Πηγή: Ιδιωτικό Αρχείο Γεωργίου Γ. Πιτσιτάκη

18. Εξώφυλλο Δελτίου Σπουδαστικής Ταυτότητας



Πηγή: Ιδιωτικό Αρχείο Γεωργίου Γ. Πιτσιτάκη

19. Το ιστορικό συγκρότημα της πρώην Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου



Φωτογραφία: Εμμ. Γ. Χαλκιαδάκης

20. Το ιστορικό συγκρότημα της πρώην Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου σήμερα εν μέσω εργασιών αποκατάστασης



Φωτογραφία: Εμμ. Γ. Χαλκιαδάκης

Σημειώσεις

1. Θερμές ευχαριστίες οφείλω στον προϊστάμενο της Βικελαίας Δημοτικής Βιβλιοθήκης Δημήτρη Σάββα και στον υπεύθυνο των Αρχείων Στέφανο Γρατσέα, στην πρώην διευθύντρια του Μουσείου Καζαντζάκη Βαρβάρα Τσάκα, στην προϊσταμένη Γραμματείας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης Ελένη Μουντάκη, καθώς και στη Γεωργία Χουρδάκη, στον Καθηγητή του Τμήματος Αντώνη Χουρδάκη και στους δασκάλους Γ. Πιτσιτάκη και Μ. Χετζογιαννάκη για τη βοήθειά τους στη συγγραφή αυτής της μελέτης.
2. Η συγκεκριμένη μελέτη βασίζεται σε αδημοσίευτη ομιλία του γράφοντος στο συνέδριο για τα 40 χρόνια της Ένωσης Φιλολόγων Νομού Ηρακλείου με τίτλο «Ερευνώντας το Πολιτιστικό Πρόσωπο του Μεταπολεμικού Ηρακλείου», Πολιτιστικό Κέντρο Ηρακλείου, 17-19 Απριλίου 2019.
3. Μεταξύ του ιστορικού τύπου «κτίριο» και του ετυμολογικά ορθότερου «κτήριο» επιλέγω για αυτήν τη δημοσίευση τον δεύτερο τύπο.
4. Κώστας Σωτηρίου, «Δημήτρης Γληνός. Ο μεγάλος του έθνους Δάσκαλος», *Πολιτική, Οικονομική Έρευνα* 98 (Φεβρουάριος 1965), σ. 30-33.- Κωνσταντίνος Γεωργούλης, «Δημήτρης Γληνός», *Νέα Εστία* 398-399 (1-15 Ιανουαρίου 1944), σ. 106-111.
5. Για την Εκπαίδευση στην Κρήτη την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας βλ. Αντώνη Χουρδάκη, *Η παιδεία στην Κρητική Πολιτεία (1898-1913)*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg – Γιώργος και Κώστας Δαρδανός, 2002.
6. Ν. 5802/1933, Φ.Ε.Κ. 286, τεύχος Α΄, 29.9.1933, «περί ιδρύσεως Π.Α.[Παιδαγωγικών Ακαδημιών]».
7. Βλ. αναλυτικά για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση την περίοδο που εξετάζεται: Σήφης Μπουζάκης, Χρήστος Τζήκας, Κώστας Ανθόπουλος, *Η κατάρτιση των Δασκάλων – Δασκαλισμών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τ. Β΄, Η Περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών, 1933-1990*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2002.

8. Ειρήνη Ξενέλλη, *Από το Διδασκαλείο στην Παιδαγωγική Ακαδημία. Γυναίκες δασκάλες στην Παιδαγωγική Ακαδημία Μυτιλήνης (1950-1964)*, Επιβλέπων: Χ. Εξερτζόγλου, Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Γυναίκες και Φύλα: Ανθρωπολογικές και Ιστορικές Προσεγγίσεις», χ.χ., σ. 33-34.
9. Για τη λειτουργία της Ακαδημίας σε αυτό το κτήριο βλ. και. εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 23 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2041 και συγκεκριμένα το άρθρο με τίτλο «Το ζήτημα στην στεγασέως της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η αποπεράτωση του νέου κτιρίου της».
10. Για το Πανάνειο νοσοκομείο βλ. Στέργιο Γ. Σπανάκη, *Η Κρήτη Α΄ Κεντρική – Ανατολική, Τουρισμός – Ιστορία – Αρχαιολογία*, Ηράκλειο: εκδόσεις «Σφακιανός», χ.χ., σ. 229
11. Δημήτρης Χ. Σάββας, *Λες και ήταν χθες. Μνήμες... από το παλιό Ηράκλειο*, Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη, Ηράκλειο 2015, σ. 277.
12. Βλ. Παράρτημα Φωτογραφιών, Εντύπων και Εγγράφων, αρ. 1 και 2.
13. Εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 23 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2041 και συγκεκριμένα το άρθρο με τίτλο «Το ζήτημα στην στεγασέως της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η αποπεράτωση του νέου κτιρίου της».- Πρβλ. Παράρτημα Φωτογραφιών Εντύπων και Εγγράφων, αρ. 3.
14. Δημήτρης Σάββας, «Ιστορικές σελίδες - Η Παιδαγωγική Ακαδημία στο Ηράκλειο», εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 10.11.2008.
15. Εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 23 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2041 και συγκεκριμένα το άρθρο με τίτλο «Το ζήτημα στην στεγασέως της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η αποπεράτωση του νέου κτιρίου της».- Πρβλ. Παράρτημα Φωτογραφιών Εντύπων και Εγγράφων, αρ. 3.
16. Βλ. ενδεικτικά Α. Καραφύλλη, «Η μόρφωση των δασκάλων και των διδασκαλισών κατά την περίοδο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (1933 – 1990)», στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις*. τ. Β΄, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2011, σ. 837 – 850.
17. Εφ. *Ελευθέρα Σκέψις*, Ηράκλειο, 18 Ιανουαρίου 1930, αριθ. φύλ. 436, σ. 1.
18. Εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 23 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2041 και συγκεκριμένα το άρθρο με τίτλο «Το ζήτημα στην στεγασέως της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η αποπεράτωση του νέου κτιρίου της».- Πρβλ. Παράρτημα Φωτογραφιών Εντύπων και Εγγράφων, αρ. 3.
19. Εφ. *Μεσόγειος*, Ηράκλειο, 13 Ιανουαρίου 1966, αριθ. φύλ. 4636, σ. 1. - Βλ. και Παράρτημα Φωτογραφιών, Εντύπων και Εγγράφων, αρ. 4-6.
20. Πρβλ. Αντώνιο Σοφουλάκη, «Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου», εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 4 Φεβρουαρίου 2019.- Δημήτρης Χ. Σάββας, *Λες και ήταν χθες. Μνήμες... από το παλιό Ηράκλειο*, ό.π., σ. 280.- Για την χρήση του μητροπολιτικού ναού του Αγίου Μηνά κατά τη διάρκεια της Κατοχής βλ. και Emmanouil Chalkiadakis, “The Church of Crete during the Nazi Occupation, 1941-1945”, *Mésogeios* 37 (2022) [Διάλεξη στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης (Institut für Byzantinistik und Neogräzistik der Universität Wien), 6.1.2016], σ. 144.
21. Δημήτρης Χ. Σάββας, *Λες και ήταν χθες. Μνήμες... από το παλιό Ηράκλειο*, ό.π., σ. 280.
22. Εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 23 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2041 και συγκεκριμένα το άρθρο με τίτλο «Το ζήτημα στην στεγασέως της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η αποπεράτωση του νέου κτιρίου της».
23. Εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 24 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2042 και συγκεκριμένα το άρθρο με τίτλο «2ον, Το ζήτημα στην στεγασέως της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η αποπεράτωση του νέου κτιρίου της».- Πρβλ. Παράρτημα Φωτογραφιών, Εντύπων και Εγγράφων, αρ. 7.
24. Γ. Β. Δερτιλής, *Επτά Πόλεμοι, Τέσσερις Εμφύλιοι, Επτά Πτωχεύσεις 1821-2016*, εκδόσεις Πόλις, Αθήνα 2017, σ. 99-111.- Νίκος Γ. Σβορώνος, *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1994, σ. 144-153.- Απόστολος Ε. Βακαλόπουλος, *Νέα Ελληνική Ιστορία. Από το 1204 έως τις αρχές του 21ου αιώνα*, επιστημονική επιμέλεια, επίμετρο, χρονολόγιο και συμπληρωματική βιβλιογραφία: Εμμανουήλ Γ. Χαλκιαδάκης, εκδόσεις Ηρόδοτος, Αθήνα 2020, σ. 411-433.

25. Εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 25 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2043 και συγκεκριμένα το άρθρο με τίτλο «3^ο (τελευταίον), Το ζήτημα στις στεγάσεις της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η αποπεράτωση του νέου κτιρίου της».- Πρβλ. Παράρτημα Φωτογραφιών, Εντύπων και Εγγράφων, αρ. 8.
26. Γεωργίου Ε. Κρασανάκη, *Οδοιπορικό Ζωής (Αυτοβιογραφία)*, Ηράκλειο Κρήτης 2020, σ. 43.
27. Εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 25 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2043 και συγκεκριμένα το άρθρο με τίτλο «3^ο (τελευταίον), Το ζήτημα στις στεγάσεις της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η αποπεράτωση του νέου κτιρίου της».- Πρβλ. Παράρτημα Φωτογραφιών, Εντύπων και Εγγράφων, αρ. 8.
28. Γεωργίου Ε. Κρασανάκη, *Οδοιπορικό Ζωής (Αυτοβιογραφία)*, ό.π., σ. 43.
29. Εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 25 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2043, ό.π.
30. Βλ. το έργο του Δημήτρη Σάββα, *Λες και ήταν χθες. Μνήμες... από το παλιό Ηράκλειο*, ό.π., σ. 280.
31. Πρβλ. το άρθρο του Μπάμπη Σαββίδη, «Ηράκλειο: “Πράσινο φως” για την πρώην Παιδαγωγική Ακαδημία που μετρά οκτώ δεκαετίες ζωής», εφ. *Νέα Κρήτη*, Ηράκλειο, 29 Ιανουαρίου 2022.
32. Α. Καραφύλλης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Αθήνα: Κριτική 2013, σ. 105.
33. Δημήτρης Χ. Σάββας, ό.π., σ. 280-281.
34. Πρβλ. το άρθρο του Μπάμπη Σαββίδη, «Ηράκλειο: “Πράσινο φως” για την πρώην Παιδαγωγική Ακαδημία που μετρά οκτώ δεκαετίες ζωής», εφ. *Νέα Κρήτη*, Ηράκλειο, 29 Ιανουαρίου 2022.
35. Δημήτρης Χ. Σάββας, ό.π., σ. 281.
36. Δήμος Ηρακλείου, *Αναμνηστικό Λεύκωμα Νίκου Καζαντζάκη. Από το πρώτο φιλολογικό μνημόσυνό του στο Ηράκλειο στις 10 Γενάρη του 1960*, Αθήνα: Δίφρος 1961, σ. 77. Στο λεύκωμα περιλαμβάνεται ο πρόλογος του περιοδικού *Εικόνες* (τχ. 109, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1957), με τίτλο "Ο γιος της Κρήτης επιστρέφει για πάντα στη γη που γεννήθηκε και εμπνεύσθηκε", καθώς και η περιγραφή της κηδείας του Καζαντζάκη από τον Φρέντυ Γερμανό. Βλ. και Παράρτημα Φωτογραφιών, Εντύπων και Εγγράφων, αρ. 9 και 10.
37. Γεωργίου Ε. Κρασανάκη, *Οδοιπορικό Ζωής (Αυτοβιογραφία)*, ό.π., σ. 43-45.
38. Βλ. αναλυτικά Α. Καραφύλλη, «Η μόρφωση των δασκάλων και των διδασκαλισών κατά την περίοδο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (1933 – 1990)», Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις*, τ. Β', Αθήνα: Gutenberg, 2011, σ. 837- 850. Σήφης Μπουζάκης, Χρήστος Τζήκας, Κώστας Ανθόπουλος, *Η κατάρτιση των Δασκάλων – Δασκαλισών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τ. Β', *Η Περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών, 1933-1990*, ό.π., σ. 44-52.
39. Σήφης Μπουζάκης, Χρήστος Τζήκας, Κώστας Ανθόπουλος, *Η κατάρτιση των Δασκάλων - Δασκαλισών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τ. Β', *Η Περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών, 1933-1990*, ό.π., σ. 50-53.
40. Ό.π., σ. 58.
41. Δημήτρης Χ. Σάββας, ό.π., σ. 282-283. Για τους καθηγητές της Ακαδημίας βλ. και Παράρτημα Φωτογραφιών, Εντύπων και Εγγράφων, αρ. 11-12.
42. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Αρχείο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου*, Κατάστιχο «Από 1548. Ακαδ. έτος 1982-1983, 1983-1984 (1984-1985 μόνο μετ/φές), Από 1548-2020 και 2121 -2211».
43. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Αρχείο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου*, Κατάστιχο «Μητρώον Σπουδαστών 1976-1980, 683-1059» και Κατάστιχο «Μητρώο Σπουδαστών από Α.Μ. 1060 έως 1547, [ακαδ. έτη] 1979-1983».
44. Για τα μαθήματα, τις εκδρομές και γενικά για τη λειτουργία της Ακαδημίας βλ. και Παράρτημα Φωτογραφιών, Εντύπων και Εγγράφων, αρ. 13-18.

45. Σήφης Μπουζάκης, Χρήστος Τζήκας, Κώστας Ανθόπουλος, *Η κατάρτιση των Δασκάλων - Δασκαλισμών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τ. Β', Η Περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών, 1933-1990*, ό.π., σ. 74.
46. Αντώνιος Σοφουλάκης, «Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου», εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 4 Φεβρουαρίου 2019.
47. Δημήτρης Χ. Σάββας, ό.π., σ. 282.
48. Αντώνιος Σοφουλάκης, «Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου», εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 4 Φεβρουαρίου 2019.- Πρβλ. Φ.Ε.Κ. Δ4/131, «Ίδρυση Πειραματικού λυκείου στο Ηράκλειο Κρήτης» [σε κτήριο της Παλιάς Παιδαγωγικής Ακαδημίας], Αθήνα, 6 Οκτωβρίου 1989.
49. Π.Δ. 320/ 1983, Φ.Ε.Κ. 116/ 7.9.1983, τ. Α', «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Α.Ε.Ι.», άρθρο 1, παράγραφοι 1-3.
50. Π.Δ. 320/ 1983, Φ.Ε.Κ. 116/ 7.9.1983, τ. Α', «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Α.Ε.Ι.», άρθρο 7.
51. Π.Δ. 186/1984, Φ.Ε.Κ. 61/ 8.5.1984, τ. Α', «Συμπλήρωση του Π.Δ/τος 320/1983 «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», άρθρο μόνο.
52. Από τους τελευταίους διευθυντές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας υπήρξε και Γ. Κρασανάκης, και συγκεκριμένα από τις 5.3.1982 μέχρι τις 11.7.1983. Βλ. σχετικά το έργο του Γεωργίου Ε. Κρασανάκη, ό.π., σ. 93.
53. Αντώνιος Σοφουλάκης, «Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου», εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 4-2-2019.
54. Πρβλ. άρθρο του Μπάμπη Σαββίδη, «Ηράκλειο: “Πράσινο φως” για την πρώην Παιδαγωγική Ακαδημία που μετρά οκτώ δεκαετίες ζωής», εφ. *Νέα Κρήτη*, Ηράκλειο, 29 Ιανουαρίου 2022.- Πρβλ. Παράρτημα Φωτογραφιών, Εντύπων και Εγγράφων, αρ. 20.
55. Χρήστος Κωνσταντουδάκης - Αντώνης Στιβακτάκης, *Λεύκωμα Κρητών Δασκάλων Συγγραφών*, Σύλλογος Δασκάλων - Νηπιαγωγών Νομού Ηρακλείου «Νίκος Καζαντζάκης», Ηράκλειο 2000. Αναφέρονται μόνο τα ονόματα όσων αποδεδειγμένα φοίτησαν στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου.
56. Πρβλ. το έργο του Γεωργίου Ε. Κρασανάκη, *Οδοιπορικό Ζωής (Αυτοβιογραφία)*, ό.π., κεφ. 6 «Το συγγραφικό μου έργο», σ. 127-133.
57. Πρβλ. Εμμανουήλ Γ. Χαλκιαδάκη, *Ιερά Μονή Αγκαράθου, Ιστορία, Θρησκευτική και Πολιτιστική Κληρονομιά*, (υπό έκδοση), κεφ. «Ανδρέας Νανάκης, Μητροπολίτης Αρκαλοχωρίου Καστελλίου και Βιάννου...».
58. Δημήτρης Χ. Σάββας, ό.π., σ. 283.
59. Πρβλ. Παράρτημα Φωτογραφιών, Εντύπων και Εγγράφων, αρ. 19-20.

Πηγές - Βιβλιογραφία

Αρχεία

- Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Αρχείο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου*, Κατάστιχο «Μητρώον Σπουδαστών 1976-1980, 683-1059» και Κατάστιχο «Μητρώο Σπουδαστών από Α.Μ. 1060 έως 1547, [ακαδ. έτη] 1979-1983».
- Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Αρχείο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου*, Κατάστιχο «Από 1548. Ακαδ. έτος 1982-1983, 1983-1984 (1984-1985 μόνο μετ/φές), Από 1548-2020 και 2121 -2211».
- Ιδιωτικό Αρχείο Γεωργίου Γ. Πιτσιτάκη.
- Ιδιωτικό Αρχείο Μανώλη Χετζογιαννάκη.

Νομοθετικά Διατάγματα

Ν. 5802/1933, Φ.Ε.Κ. 286, τεύχος Α', 29.9.1933, «περί ιδρύσεως Π.Α.».

Π.Δ. 320/ 1983, Φ.Ε.Κ. 116/ 7.9.1983, τ. Α', «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Α.Ε.Ι.».

Π.Δ. 186/1984, Φ.Ε.Κ. 61/ 8.5.1984, τ. Α', «Συμπλήρωση του Π.Δ/τος 320/1983 «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων».

Φ.Ε.Κ. Δ4/131, «Ίδρυση Πειραματικού λυκείου στο Ηράκλειο Κρήτης» [σε κτήριο της Παλιάς Παιδαγωγικής Ακαδημίας], Αθήνα, 6 Οκτωβρίου 1989.

Τύπος

Εφ. *Ελευθέρα Σκέψις*, Ηράκλειο, 18 Ιανουαρίου 1930, αριθ. φύλ. 436.

Εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 23 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2041 και συγκεκριμένα το άρθρο με τίτλο «Το ζήτημα στις στεγάσεως της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η αποπεράτωση του νέου κτιρίου της».

Εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 24 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2042 και συγκεκριμένα το άρθρο με τίτλο «2ον, Το ζήτημα στις στεγάσεως της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η αποπεράτωση του νέου κτιρίου της».

Εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 25 Σεπτεμβρίου 1953, αρ. φύλ. 2043 και συγκεκριμένα το άρθρο με τίτλο «3ον (τελευταίον), Το ζήτημα στις στεγάσεως της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η αποπεράτωση του νέου κτιρίου της».

Εφ. *Μεσόγειος*, Ηράκλειο, 13 Ιανουαρίου 1966, αριθ. φύλ. 4636.

Δημήτρης Σάββας, «Ιστορικές σελίδες - Η Παιδαγωγική Ακαδημία στο Ηράκλειο», εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 10 Νοεμβρίου 2008.

Αντώνιος Σοφουλάκης, «Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου», εφ. *Πατρίς*, Ηράκλειο, 4 Φεβρουαρίου 2019.

Μπάμπης Σαββίδης, «Ηράκλειο: "Πράσινο φως" για την πρώην Παιδαγωγική Ακαδημία που μετρά οκτώ δεκαετίες ζωής», εφ. *Νέα Κρήτη*, Ηράκλειο, 29 Ιανουαρίου 2022.

Βοηθήματα, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και συλλογικούς τόμους

Βακαλόπουλος, Α. (2020) *Νέα Ελληνική Ιστορία. Από το 1204 έως τις αρχές του 21ου αιώνα*, επιστημονική επιμέλεια, επίμετρο, χρονολόγιο και συμπληρωματική βιβλιογραφία: Εμμανουήλ Γ. Χαλκιαδάκης, Αθήνα: Ηρόδοτος.

Γεωργούλης, Κ. (1944) «Δημήτρης Γληνός», *Νέα Εστία* 398-399 (1-15 Ιανουαρίου 1944), 106-111.

Δερτιλής, Γ. (¹⁰2017) *Επτά Πόλεμοι, Τέσσερις Εμφύλιοι, Επτά Πτωχεύσεις 1821-2016*, Αθήνα: Πόλις.

- Δήμος Ηρακλείου (1961) *Αναμνηστικό Λεύκωμα Νίκου Καζαντζάκη. Από το πρώτο φιλολογικό μνημόσυνο του στο Ηράκλειο στις 10 Γενάρη του 1960*, Αθήνα: Δίφρος.
- Καραφύλλης, Α. (2011) «Η μόρφωση των δασκάλων και των διδασκαλισσών κατά την περίοδο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (1933 – 1990)», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις*. τ. Β', Αθήνα: Gutenberg, 837-850.
- (2013) *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Αθήνα: Κριτική.
- Κρασανάκης, Ε. Γ. (2020) *Οδοιπορικό Ζωής (Αυτοβιογραφία)*, Ηράκλειο Κρήτης.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χρ., Ανθόπουλος, Κ. (2002) *Η κατάρτιση των Δασκάλων – Δασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τ. Β', Η Περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών, 1933-1990*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ξενέλλη, Ει. (χ.χ.) *Από το Διδασκαλείο στην Παιδαγωγική Ακαδημία. Γυναίκες δασκάλες στην Παιδαγωγική Ακαδημία Μυτιλήνης (1950-1964)*, Επιβλέπων: Χ. Εξερτζόγλου, Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Γυναίκες και Φύλα: Ανθρωπολογικές και Ιστορικές Προσεγγίσεις».
- Σάββας, Δ. (2015) *Λες και ήταν χθες. Μνήμες... από το παλιό Ηράκλειο*, Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη, Ηράκλειο.
- Σβορώνος, Ν. (1994) *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, Αθήνα: Θεμέλιο, 144-153.
- Σπανάκης, Στ. (χ.χ.) *Η Κρήτη Α' Κεντρική – Ανατολική, Τουρισμός – Ιστορία – Αρχαιολογία*, Ηράκλειο: εκδόσεις "Σφακιανός".
- Σωτηρίου, Κ. (Φεβρουάριος 1965) «Δημήτρης Γληνός. Ο μεγάλος του έθνους Δάσκαλος», *Πολιτική, Οικονομική Έρευνα* 98, 30-33.
- Χαλκιαδάκης, Ε. (υπό έκδοση) *Ιερά Μονή Αγκαράθου, Ιστορία, Θρησκευτική και Πολιτιστική Κληρονομιά*.
- , "The Church of Crete during the Nazi Occupation, 1941-1945", *Mésogeios* 37 (2022) [Διάλεξη στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης (Institut für Byzantinistik und Neogräzistik der Universität Wien), 6.1.2016], 135-155.
- Χουρδάκης, Α. (2002) *Η παιδεία στην Κρητική Πολιτεία (1898-1913)*, Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος και Κώστας Δαρδανός.

Πηγές στο Διαδίκτυο

- users.sch.gr/chetzogian/globalschautosch/iware/?D=4a648e9dc6c46b7e046795d66a01da0a (ιστοσελίδα συντ. Δάσκαλου Μανώλη Χετζογιαννάκη. Ημερομηνία πρόσβασης 2.5.2019).

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται στην **Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται με **ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει ..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές -βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996: 27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985: 64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.ά. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2^η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3^η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καΐλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία. *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) *A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [online]*. Available: journal.html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

GUIDE FOR AUTHORS

Authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendixes, they should also be provided in a separate file.

Submission and Review Process

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

Manuscript Format

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction-if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (***3.1 Sample and data collection process***) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks ("...") are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be

cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a 'star') or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme 'παν' can also denote.."). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2, Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney, 1960, p. 188)". (Tsoukalas, 1977: 35-6), (Poulantzas, 1982), "According to Carrasquillo & Rodriguez (1996: 27),..." , "As Halliday suggests (1985: 64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

Reference List

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

A) Book References:

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

B) Journal References

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

C) References to book chapters from edited books or conference proceedings

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

D) References to unpublished work

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

E) References to reprinted/republished work

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

F) Web references

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an Additional Language*, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

ISSN 1109-8740