

2° ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΔΡΑΠΕΤΣΩΝΑΣ

ΤΑΞΗ Α΄

ΤΜΗΜΑ 1

Πρόγραμμα: ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΟΛΟΚΛΗΡΟΥ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

Στο πλαίσιο του μαθήματος: ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Υπό την επίβλεψη της ΜΑΡΙΑΣ ΡΑΥΤΟΠΟΥΛΟΥ



Δημοσιεύεται στο περιοδικό *ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ* τεύχος 143, Αθήνα 2012

Σχολική χρονιά 2011-2012

# Η Λογοτεχνία στην τάξη ως απόλαυση, βιοματική δράση και θεωρητική γνώση με όχημα το έργο “Η Τιμή και το Χρήμα” του Κ. Θεοτόκη

## Περίληψη

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση Προγράμματος για ανάγνωση “ολόκληρου λογοτεχνικού έργου” στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου με παράλληλη προσέγγιση και θεμάτων της Γλώσσας. Το Πρόγραμμα έχει τη μορφή της Διερευνητικής Δράσης και βασίζεται στο βιβλίο “Η Τιμή και το Χρήμα” του Κ. Θεοτόκη. Η υλοποίησή του οργανώθηκε σε τρεις φάσεις: Φάση της Προανάγνωσης, Φάση της Ανάγνωσης, Φάση μετά την Ανάγνωση, όπως προτείνεται από το Πρόγραμμα Σπουδών και τις οδηγίες διδασκαλίας. Στη συνέχεια περιγράφεται η εμπειρία από το Πρόγραμμα παρακολουθώντας τη σταδιακή εξέλιξή του στον άξονα του χρόνου.

### 1. Προετοιμασία

Όταν, αρχές Νοεμβρίου 2011, διάβασα στις οδηγίες διδασκαλίας για τα γλωσσικά μαθήματα της Α' Λυκείου<sup>1</sup> ότι προβλέπεται η διδασκαλία “ολόκληρων λογοτεχνικών έργων”<sup>2</sup>, αποφάσισα να τολμήσω ως Διερευνητική Δράση την ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού βιβλίου στο μάθημα της Λογοτεχνίας<sup>3</sup>. Επέλεξα και πρότεινα στο τμήμα της Α' Λυκείου, στο οποίο είχα αναλάβει το μάθημα της Λογοτεχνίας το βιβλίο “Η Τιμή και το Χρήμα” του Κ. Θεοτόκη<sup>4</sup> για μια σειρά από λόγους: Το βιβλίο θέτει το θέμα των σχέσεων των φύλων, ενότητα που προτείνεται από το Πρόγραμμα Σπουδών<sup>5</sup>. Είχαμε ήδη αναφερθεί στο έργο αυτό μέσα από το πρίσμα του πώς τα χρήματα επηρεάζουν και διαφθείρουν τις ανθρώπινες σχέσεις και είχα διαπιστώσει ενδιαφέρον από τους μαθητές μου. Επιπλέον, το βιβλίο έχει μέγεθος που επιτρέπει την ανάγνωση όλων των σελίδων στην τάξη.

Ο τελευταίος αυτός λόγος (το ευσύνοπτο μέγεθος του κειμένου) συμβαδίζει με τον τρόπο που προσωπικά τοποθετήθηκα στην περίπτωση αυτή ως προς την ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου. Έκρινα σκόπιμο στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο να διαβαστεί όλο το έργο από όλα τα παιδιά, μέσα στη σχολική τάξη και, όχι από φωτοαντίγραφα ή CD, αλλά από το ίδιο το βιβλίο. Θεώρησα ότι η ανάγνωση και η επαφή με το βιβλίο, αν πήγαινε καλά το Πρόγραμμα και καταγραφόταν ως θετική εμπειρία, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως γέφυρα σύνδεσης των μαθητών μου με τη λογοτεχνία. Έτσι, έθεσα εξαρχής ως στόχο

1 Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής της Α' τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. Έτος 2011 – 12, Υπουργείο Παιδείας δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Δ/ση Σπουδών Δ/θμιας Εκπ/σης, τμήμα Α', Αρ. πρ.: 124676/Γ2, 1-11-2011

2 Δανείζομαι τον όρο από τις οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής της Α' τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. Έτος 2011 – 12, με την παρατήρηση, ωστόσο, ότι ολόκληρο λογοτεχνικό έργο είναι και το ποίημα ή το διήγημα. Όταν αναφέρεται ο όρος στη συνέχεια, εννοείται έργο του οποίου η ανάγνωση απαιτεί χρόνο περισσότερο από μία ή δύο διδακτικές ώρες, π.χ., μυθιστόρημα, νουβέλα, θεατρικό έργο. Εναλλακτικά χρησιμοποιείται και ο όρος “ολόκληρο λογοτεχνικό βιβλίο”.

3 Την έλλειψη σχετικών παραδειγμάτων επισημαίνει ο Παπαγεωργιάκης (1999). Για τις δυσκολίες στη μεθόδευση της διδασκαλίας ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Λύκειο, βλ. Πάνος (2001) και Γεωργιάδου, Παπά (2010).

4 Τη διδασκαλία του ίδιου έργου του Θεοτόκη έχει επιλέξει και ο Παπαγεωργιάκης (1999), επειδή υπάρχει και σε κινηματογραφική εκδοχή.

5 Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας Α' τάξης Λυκείου 2011-12, ΦΕΚ1562/2011 – Αρ.70001/Γ2

**όλα τα παιδιά να διαβάσουν όλο το βιβλίο<sup>6</sup>.**

Στη διδακτική ώρα που ακολούθησε τις σκέψεις αυτές, περιέγραψα στους μαθητές μου σε πολύ γενικές γραμμές το Πρόγραμμα Δράσης, τόνισα το διερευνητικό και πειραματικό του χαρακτήρα, αναφέρθηκα με λίγα λόγια στη μέθοδο project ως μέθοδο προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων και πρότεινα το προαναφερθέν βιβλίο. Η υποδοχή της πρότασης υπήρξε απρόσμενα θερμή<sup>7</sup>. Τα περισσότερα παιδιά αντίκρισαν την προοπτική με ενθουσιασμό, ενώ δεν διατυπώθηκε η παραμικρή αντίρρηση ή έστω επιφύλαξη για τη διεξαγωγή του Προγράμματος<sup>8</sup>. Το γιατί δεν συνάντησα αντιρρήσεις αποτελεί ζήτημα προς διερεύνηση. Ένας κοινός νους, όμως, δεν μπορεί να μην οδηγηθεί στην υπόθεση ότι οι μαθητές, ίσως, βαριούνται την επανάληψη, επομένως προβλεψιμότητα, στον τρόπο και στο περιεχόμενο διδασκαλίας<sup>9</sup>. Αντίθετα, αντιμετωπίζουν με ενθουσιασμό προτάσεις πειραματισμού και συνέρευνας<sup>10</sup>, ειδικά σε αντικείμενα στα οποία υπάρχουν -και ορισμένοι το γνωρίζουν ή τουλάχιστον το αισθάνονται- τεράστιες δυνατότητες για πρωτοτυπία, ποικιλία, ανανέωση.

Ήμασταν, λοιπόν, έτοιμοι να ξεκινήσουμε. Η βιβλιοθήκη του σχολείου μας διαθέτει δύο αντίτυπα του βιβλίου «Η Τιμή και το Χρήμα». Τα υπόλοιπα αποφασίσαμε να τα αγοράσουμε, καθώς η σχολική επιτροπή δεν διέθετε καθόλου χρήματα. Παραγγείλαμε και παραλάβαμε σχεδόν άμεσα 15 αντίτυπα από τις εκδόσεις «Νεφέλη»<sup>11</sup>. Μαζί με τα δύο αντίτυπα της βιβλιοθήκης είχαμε 17 βιβλία για 23 μαθητές!!!! Ο αριθμός αυτός, για την ανάγνωση στην τάξη, σημαίνει ότι διαθέταμε από ένα τουλάχιστον βιβλίο ανά θρανίο, επομένως, μπορούσαν όλα τα παιδιά να πιάσουν στα χέρια τους και να διαβάσουν **το βιβλίο από ... το βιβλίο**.

Στην επόμενη συνάντηση, συζητήσαμε για το οργανόγραμμα της Διερευνητικής Δράσης ακολουθώντας σε γενικές γραμμές τις φάσεις που προτείνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών και τις οδηγίες διδασκαλίας: Υπολογίσαμε δουλειά περίπου ενός μηνός για τη Φάση της Προανάγνωσης, λίγο περισσότερο για τη Φάση της Ανάγνωσης και περίπου ένα μήνα για τη Φάση μετά την Ανάγνωση. Χωρίς να θέσουμε

6 Επιλογή που μοιάζει αναχρονιστική στην εποχή των e-books. Πιστεύω, όμως, ότι βιβλίο δεν είναι μόνο το κείμενο και ήθελα να προσανατολίσω τα παιδιά προς το λογοτεχνικό βιβλίο. Την επαφή των μαθητών με το βιβλίο ως υλικό αντικείμενο και εκδοτικό γεγονός προτείνει ο Παπαγεωργιάκης (1999), ο οποίος υποστηρίζει ότι η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στην τάξη διαμορφώνει αναγνώστες «διά βίου». Η εξέλιξη του Προγράμματος που περιγράφεται εδώ ενισχύει την άποψη αυτή: Όλοι οι μαθητές διάβασαν το βιβλίο «Η Τιμή και το Χρήμα» και σχεδόν όλοι ένα ακόμη λογοτεχνικό βιβλίο.

7 Οι Γεωργιάδου, Παπά (2010), αντίθετα, διαπιστώνουν πως οι μαθητές ήταν απρόθυμοι για την ανάγνωση ολόκληρου έργου.

8 Σε 23 άτομα, ούτε ένα δεν εξέφρασε ενδιασμό στο να δοκιμάσουμε. Σημειωτέον ότι διευκρίνισα, εξ αρχής, ότι και εγώ το τολμώ για πρώτη φορά, δεν υποσχέθηκα τίποτε το δελεαστικό, γιατί, απλώς, δεν είχα προηγούμενη εμπειρία. Αντίθετα, τόνισα, ευθύς εξαρχής, ότι η δουλειά που μας περιμένει είναι, ενδεχομένως, πολύ πιο δύσκολη από τη ρουτίνα των ποιημάτων, διηγημάτων, αποσπασμάτων με την οποία όλοι είμαστε εξοικειωμένοι, και ότι συνδέεται με διαφορετικό και, ίσως, πιο δύσκολο τρόπο εξέτασης που βασίζεται σε άγνωστο (μη διδαγμένο) κείμενο.

9 Προβλεψιμότητα διαπιστώνουν οι Αποστολίδου (1999), Φρυδάκη (2003), Γαραντούδης (2005). Οι Φρυδάκη (2003) και Γαραντούδης (2005) επισημαίνουν για το μάθημα της λογοτεχνίας τη σημασία να παίρνουν οι μαθητές αποφάσεις με συντονιστικό ρόλο του διδάσκοντα.

10 Σχετικά με το ζήτημα της συνεργασίας με τους μαθητές και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, βλ. Ματσαγγούρας (2008).

11 Όσοι μαθητές είχαν τη δυνατότητα αγόρασαν το δικό τους βιβλίο, με τη δέσμευση να το δανείσουν και σε συμμαθητή τους, μόλις το διαβάσουν.

αυστηρά χρονικά όρια, υπολόγισα τη συνολική διάρκεια του προγράμματος σε τρεις μήνες περίπου. Στο διάστημα αυτό, είχα την ευελιξία να χρησιμοποιώ σε εβδομαδιαία βάση τις δύο ώρες του μαθήματος της λογοτεχνίας και, ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες, να εντάσσω στο Πρόγραμμα και τις δύο ώρες του μαθήματος της Γλώσσας, καθώς το συγκεκριμένο έργο παρέχει αυθεντικό υλικό για τη διδασκαλία αρκετών ενοτήτων Γλώσσας<sup>12</sup>.

Στη συνέχεια περιγράφεται η εξέλιξη του Προγράμματος ανά διδακτική ενότητα – μάθημα. Όπως θα διαπιστώσει ο αναγνώστης, για τις δραστηριότητες σε ορισμένες ενότητες δεν αρκεί μία ώρα. Χωρίς να διευκρινίζεται στο κείμενο, στις ενότητες αυτές χρησιμοποιούσα το δίωρο της Γλώσσας.

## 2. **Φάση της Προανάγνωσης**

Η Φάση της Προανάγνωσης ξεκίνησε με μια προσπάθεια γνωριμίας με τον συγγραφέα<sup>13</sup>. Ο στόχος μας εντοπίστηκε στο να διερευνηθεί το έργο του συγγραφέα, η στάση του απέναντι στη ζωή, τους ανθρώπους και την τέχνη του, η άποψή του για την κοινωνία της εποχής του, η αντίληψή του για τα κοινωνικά προβλήματα και η συμμετοχή του στην αντιμετώπισή τους, καθώς και ό,τι άλλο μπορεί να προκύπτει από τα στοιχεία που διαθέτουμε σχετικά και που μπορεί να μας βοηθήσει να προσεγγίσουμε το έργο του με καλύτερες προσλαμβάνουσες<sup>14</sup>. Ταυτόχρονα, με τη βιογραφική διερεύνηση μου δόθηκε η ευκαιρία να ελέγξω τη δυνατότητα επικοινωνίας των μαθητών μου με πληροφορίες από ποικίλα κείμενα βιογραφικού τύπου και παράλληλα να προσεγγίσω διδακτικά την έννοια της πολυτροπικότητας, καθώς χρησιμοποιήσαμε και πολυτροπικά κείμενα ως πηγές μας.

Αρχίσαμε τη γνωριμία με το συγγραφέα κάπως “παραδοσιακά”, με τη μελέτη έντυπων βιογραφικών του Θεοτόκη. Κινηθήκαμε από πιο συνοπτικά προς πιο αναλυτικά σημειώματα<sup>15</sup>. Με αφορμή τα βιογραφικά αυτά σχολιάσαμε τις σπουδές, την επακόλουθη ευρύτητα γνώσεων του Θεοτόκη, το τεράστιο και ποικιλόμορφο μεταφραστικό έργο του, την αξιοθαύμαστη γλωσσομάθειά του, όπως, επίσης, και το κοινωνικό έργο του, τα οράματα και την αγωνιστικότητά του. Τέλος, παρέπεμψα τα παιδιά σε διαδικτυακούς τόπους και ζήτησα από δύο ομάδες να προετοιμάσουν την *παρουσίαση δύο διαφορετικού τύπου βιογραφικών του συγγραφέα*.

Στο επόμενο μάθημα, συναντηθήκαμε στη βιβλιοθήκη του σχολείου, όπου υπάρχει υπολογιστής

---

12 Στο πλαίσιο του Προγράμματος διδάχθηκε σημαντικό μέρος από τα κεφάλαια του βιβλίου της Γλώσσας της Α' Λυκείου: Γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Ελληνικής, ύφος λόγου, γλώσσα και φύλο, γλώσσα και ηλικία, περιγραφή, αφήγηση, διάλογος. Σχετικά βλ. Έκφραση – Έκθεση, Γενικό Λύκειο, τεύχος Α', ΟΕΔΒ 2008. Επίσης, έγινε μια πρώτη γνωριμία με κείμενα βιογραφικού τύπου, κείμενο συνέντευξης, πολυτροπικά κείμενα και, αν το Πρόγραμμα εξελισσόταν όπως το είχαμε σχεδιάσει, θα πειραματιζόμασταν, ακόμη, σε περίληψη βιβλίου, βιβλιοπαρουσίαση, βιβλιοκριτική, πολυτροπικό κείμενο διαφήμισης βιβλίου. Για το ζήτημα της σχέσης γλώσσας και λογοτεχνίας, βλ. Χατζησαββίδης (1999) και Σπανός (2001).

13 Για θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τα βιογραφικά του συγγραφέα και τη σχέση τους με το λογοτεχνικό έργο, βλ. Πεσκετζή (1999).

14 Ο Μπαλάσκας (1990) αναφέρεται στην ανάγκη διασταύρωσης κειμενικού και εξωκειμενικού πεδίου μέσω της βιογραφίας του συγγραφέα.

15 Διαβάσαμε το βιογραφικό από το βιβλίο των κειμένων της Β' Λυκείου και, στη συνέχεια, το εκτενέστερο κείμενο της Ει. Δεντρινού “Ο Κ. Θεοτόκης σα συγγραφέας και σαν άνθρωπος” στο βιβλίο “Η Τιμή και το Χρήμα”, εκδ. Νεφέλη, σελ.111 – 124.

και μεγάλη οθόνη και μπορούμε όλοι μαζί να παρακολουθούμε την ίδια προβολή. Ξεκινήσαμε με την έννοια της πολυτροπικότητας. Μιλήσαμε γενικά για τα πολυτροπικά κείμενα και ειδικότερα για τα κείμενα διαδικτυακού τύπου. Ένα από αυτά με βιογραφικά του Θεοτόκη ήταν σε πλήρη προβολή μπροστά μας και τυπωμένα στα χέρια μας κρατούσαμε άλλα δύο. Στη συνέχεια, έγινε παρουσίαση των βιογραφικών από τις ομάδες που είχαν αναλάβει αυτό το έργο και ξεκίνησε συζήτηση για τον άνθρωπο και το συγγραφέα. Διαπίστωση ενδιαφέρον και ενημέρωση και αφήσαμε τη συζήτηση για την άλλη μέρα.

Έτσι, η επόμενη ώρα αφιερώθηκε σε συζήτηση που δεν την είχα συμπεριλάβει στον αρχικό προγραμματισμό της Δράσης. Τα παιδιά είχαν εντυπωσιαστεί από γεγονότα της ζωής του συγγραφέα (γάμος, χαμός του παιδιού, ιδεολογική μεταστροφή) και ήταν έτοιμα να μουν σε συζήτηση σχετικά με αυτά, που αυθόρμητα επεκτάθηκε στο τι είναι σωστό να κάνει ένας άνθρωπος και τι όχι, όταν οι πράξεις του δεν συμφωνούν με τις επιταγές του κοινωνικού περιγυρου ή όταν οι ανάγκες της προσωπικής του ζωής δεν εξυπηρετούνται από τις επιλογές του (!!!). Η συζήτηση δεν ήταν προγραμματισμένη, αλλά την άφησα με ικανοποίηση να εξελιχθεί, γιατί έβλεπα ότι τα περισσότερα παιδιά είχαν ενδιαφέρον και ενημέρωση για το συγγραφέα σε βαθμό που δεν την περίμενα.

Μπορούσαμε να μείνουμε λίγο ακόμη στο “μυθιστόρημα” της ζωής του Θεοτόκη... Προγραμματίσαμε και παρακολουθήσαμε ταινία από την ταινιοθήκη της ΕΡΤ με τίτλο “Η ζωή και το έργο του Κ. Θεοτόκη”. Ένιωθα, ήδη, και επιβεβαιώθηκε στον τρόπο παρακολούθησης της ταινίας ότι τα σχετικά με το συγγραφέα είχαν πάρει στην αντίληψη των μαθητών μου διαστάσεις μυθιστορήματος... Η ίδια η προσωπικότητα του Θεοτόκη τους είχε γοητεύσει.... Δεν μπορούσα να φανταστώ τίποτε καλύτερο για αρχή...

Μεσολαβεί μια εξαιρετική συνάντηση με την κ. Σκιά, σύμβουλο φιλολόγων στην περιοχή μας τότε, στην οποία, εκτός από πολλές και πολύτιμες συμβουλές για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση της Διερευνητικής Δράσης, πληροφορήθηκα για ένα σώμα δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να πλαισιώσουν ένα τέτοιο πρόγραμμα, ώστε ζητήματα θεωρίας της λογοτεχνίας να διδαχθούν με βιωματικό τρόπο. Τις δραστηριότητες αυτές παρέλαβα πολύ γρήγορα και τις χρησιμοποίησα σχεδόν στο σύνολό τους, όχι μόνο ως εργασίες προς τους μαθητές, αλλά και ως οδηγό για την αποσαφήνιση των στόχων και την υλοποίηση του προγράμματος<sup>16</sup>.

Ήταν ωρίς για συνέντευξη, ωστόσο, από άποψη ενδιαφέροντος των μαθητών μου για τον συγγραφέα, ήταν ο κατάλληλος χρόνος. Την επόμενη ώρα, τα παιδιά εργάστηκαν σε ομάδες<sup>17</sup> και πήραν υποθετική συνέντευξη από τον συγγραφέα. Έγινε μια μικρή εισαγωγή για τη συνέντευξη ως τύπο κειμένου, και τα είδη της συνέντευξης και πρότεινα μια μορφή με δύο ερωτήσεις σε πεδία προαποφασισμένα από

---

16 Αποτελούν αδημοσίευτη εργασία, η οποία έγινε στο πλαίσιο του έργου της κ. Σκιά ως Συμβούλου Φιλολόγων σε συνεργασία με την κ. Β. Δεμερτζή. Η υποθετική συνέντευξη προς τον συγγραφέα είναι μία από τις δραστηριότητες που προτείνονται εδώ. Οι εργασίες - δραστηριότητες που ακολουθούν (αναφέρονται με πλάγια στοιχεία) προέρχονται από το ίδιο έργο ή βασίζονται στο πνεύμα του.

17 Δύο ομάδες των 4 και 3 των 5 ατόμων. Στο εξής δουλεύαμε πάντα με τον ίδιο αριθμό και δυναμική των ομάδων εναλλάσσοντας μόνο ρόλους και πρόσωπα.

όλους και μία ελεύθερη για κάθε ομάδα. Οι προαποφασισμένες ερωτήσεις αφορούν η μια στη γλωσσομάθεια και η άλλη στις φιλοσοφικές – ιδεολογικές αναζητήσεις του Θεοτόκη. Στις υποθετικές συνεντεύξεις διατυπώθηκαν ερωτήσεις<sup>18</sup>, οι οποίες δείχνουν το επίπεδο της κατανόησης των παιδιών για τη ζωή και το έργο του συγγραφέα και τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται οι δύο τομείς.

Μετά την παραπάνω περιγραφόμενη βιογραφική διερεύνηση, στο επόμενο μάθημα, μιλήσαμε για τον διαδικτυακό τόπο “Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού<sup>19</sup>”, εντοπίσαμε τα κείμενα του Θεοτόκη (“Πίστομα” και “Η Παντρεία της Σταλαχτής”) και διαβάσαμε το διήγημα “Πίστομα”. Αυτή ήταν η πρώτη επαφή με το ύφος του συγγραφέα, τη θεματολογία του και τη διάλεκτο της Κέρκυρας. Το κείμενο σε γενικές γραμμές “σόκαρε”, προκάλεσε αντιδράσεις και σχόλια και, πάλι αυθόρμητα, έγινε συζήτηση σε σχέση, κυρίως, με τα αισθήματα και τα κίνητρα των ηρώων, καθώς και με το αν το “τίμημα”, η εκδίκηση, θα έπρεπε να είναι τόσο σκληρή ή όχι, να εμπλέκει τη ζωή ενός παιδιού ή όχι. Στη συζήτηση, διαπίστωσα ότι τα παιδιά είχαν “σοκαριστεί” από το κείμενο τόσο που αυθόρμητα “έμπαιναν” στη θέση του συγγραφέα. Έτσι, έδωσα ως εργασία για το σπίτι *τη σύνταξη επιστολής στο Θεοτόκη με αφορμή το συγκεκριμένο διήγημα*. Την ίδια μέρα ανέθεσα σε ομάδες να *μελετήσουν και να παρουσιάσουν το διήγημα “Η Παντρεία της Σταλαχτής”*<sup>20</sup>.

Η επόμενη συνάντηση αφιερώθηκε στην ανάγνωση αποσπασμάτων και στην παρουσίαση ενοτήτων του διηγήματος “Η Παντρεία της Σταλαχτής”. Παράλληλα, σχολιάζαμε τη γλώσσα, το ύφος και τη θεματολογία του συγγραφέα. Για το σπίτι ανέθεσα μία ατομική εργασία δημιουργικής γραφής: *Γράψτε μια δική σας ιστορία με το ίδιο θέμα αλλάζοντας χρόνο και τόπο* και ζήτησα να προετοιμαστούν για μια άλλη εργασία που θα γινόταν ομαδικά στην τάξη: *Συνεχίστε την ιστορία περιγράφοντας τι συνέβη στους ήρωες μετά το τέλος του έργου και γράψτε σε ένα σύντομο υπόμνημα πώς θα φαινόταν στο συγγραφέα η συνέχεια που προτείνετε για την ιστορία*.

Η παρουσίαση των εργασιών έγινε στο επόμενο μάθημα. Στην αλλαγή τόπου και χρόνου τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να μεταφέρουν το μοτίβο της “άτυχης αγάπης” στο παρόν και να γράψουν ιστορίες για άτυχους έρωτες, κάποιες αρκετά ενδιαφέρουσες. Στη συνέχεια της ώρας, ασχοληθήκαμε με την ομαδική εργασία για την οποία είχαν προετοιμασθεί. Εδώ το σημαντικό στοιχείο ήταν το πόσο μέσα στο πνεύμα του συγγραφέα ήταν οι εκδοχές για τη συνέχεια της ιστορίας και μία εκδοχή που δεν ήταν μέσα στο πνεύμα του Θεοτόκη συνοδευόταν από υπόμνημα όπου αναφερόταν ακριβώς: “Ο συγγραφέας σε καμμία περίπτωση δεν θα έδινε αυτό το τέλος”. Οι μαθητές της ομάδας ακολούθως αιτιολογούσαν την επιλογή τους.

Η γενική αίσθησή μου ήταν ότι το Πρόγραμμα πήγαινε πολύ καλά από άποψη ενδιαφέροντος και συμμετοχής, οπότε είχαμε συνθήκες κατάλληλες για ορισμένα στοιχεία θεωρίας. Επέλεξα να

18 Αναφέρω ορισμένες ερωτήσεις: “Πού βασίστηκε η επιλογή σας να μάθετε νεκρές γλώσσες;”, “Γιατί επιλέγετε να γράφετε στην επτανησιακή διάλεκτο, ενώ γνωρίζετε εννέα διαφορετικές γλώσσες;”, “Τι σας οδήγησε να απαρνηθείτε τις απόψεις του Νίτσε και να ενστερνισθείτε τις θεωρίες του Μαρξ;”, “Πώς αντιμετωπίσατε τις οικονομικές δυσκολίες, όταν εμφανίστηκαν στη ζωή σας;”, “Δεχθήκατε κριτική για το γάμο σας και πώς την αντιμετωπίσατε;”, “Τα σημαντικά γεγονότα ή οι δύσκολες καμπές της ζωής σας επηρέασαν τα έργα σας;”

19 [www.snhell.gr](http://www.snhell.gr)

20 Συγκριτική προοπτική με βάση άλλα κείμενα στη μελέτη της λογοτεχνίας αναφέρει ο Γαραντούδης (2005) και τη συνεξέταση και άλλων κειμένων η Φρυδάκη (2003).

ασχοληθούμε με τους όρους “διήγημα” - “νουβέλα” - “μυθιστόρημα” χρησιμοποιώντας πληροφορίες από το Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων και παραδείγματα από κείμενα που γνώριζαν ήδη οι μαθητές. Η συνέχεια αφιερώθηκε στους όρους “δομή” – “πλοκή”. Εδώ, για να προλάβω τη μονοτονία, δεν ξεκινήσαμε από αναζήτηση του Λεξικού. Ανέθεσα στους μαθητές εργασία σε ομάδες με θέμα: *Υποθέστε ότι είστε ο Στάθης (“Η Παντρεία της Σταλαχτής”)* και γράψτε πώς θα ενεργούσατε στη θέση του σε ένα σημαντικό σημείο του κειμένου. Θυμίζω ότι ο Στάθης είναι ένα βασικό στοιχείο δομής, αφού χωρίς τις ενέργειές του αποδομείται το κείμενο<sup>21</sup>. Υπό αυτή την έννοια η εργασία ήταν “στημένη”: Περίμενα ότι από φυσική αντιπάθεια, η οποία είχε ήδη εκφραστεί από ορισμένους, τα παιδιά δεν θα μπορούσαν ή δεν θα ήθελαν να ταυτιστούν με το πρόσωπο αυτό και, επομένως, ότι θα άλλαζαν τις πράξεις του στα κρίρια σημεία του κειμένου. Η ανάγνωση τριών από τις εργασίες επιβεβαίωσε τις προσδοκίες μου. Ο Στάθης σε καμμία εργασία δεν εμφανίστηκε ως συμφεροντολόγος, ραδιούργος και με ταπεινά κίνητρα! Αντιθέτως, μεταμορφώθηκε σε έντιμο, μετανιωμένο, απλό και κοινωνικά αποδεκτό τύπο. Όμως, με τον Στάθη “καλό” το κείμενο έμενε χωρίς εξέλιξη, επομένως χωρίς πλοκή. Στη συνέχεια έθεσα το ερώτημα: *“Αν ο Στάθης ενεργήσει όπως λέτε, τι γίνεται με το διήγημα; Το κείμενο πώς θα εξελιχθεί;”* Τα παιδιά εντόπισαν με καθαρότητα και σαφήνεια ότι το διήγημα δεν εξελίσσεται χωρίς τις παρεμβάσεις του συγκεκριμένου προσώπου, έτσι όπως το πλάθει ο συγγραφέας. Με βάση τα παραπάνω δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσουμε για την *αποδόμηση* του κειμένου και -αντίστροφα- για τη *δομή* του. Εντοπίσαμε τους όρους “δομή” – “πλοκή” στο Λεξικό και ολοκληρώσαμε το μάθημα και τη Φάση της Προανάγνωσης.

### 3. Φάση της Ανάγνωσης

Η Φάση της Ανάγνωσης ξεκίνησε μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων. Η χρονική αυτή συγκυρία επέτρεψε στα περισσότερα παιδιά να διαβάσουν το βιβλίο μέσα στις διακοπές με δική τους πρωτοβουλία, αφού γνώριζαν ότι το βιβλίο θα το διαβάσουμε όλο στην τάξη. Ασχολήθηκαν, λοιπόν, όσοι ήθελαν και με ικανοποίηση διαπίστωσα ότι ήθελαν πολλοί. Δεν έδωσα, τότε, ιδιαίτερη σημασία στο γεγονός αυτό. Εκ των υστέρων, όμως, θεωρώ ότι βοήθησε πολύ τον τρόπο και το ρυθμό με τον οποίο εξελίχθηκε η Φάση της Ανάγνωσης, καθώς σε όλη τη διάρκεια έβλεπα ξανά και ξανά πόσο σημαντικό ήταν το ότι για τα περισσότερα παιδιά η ανάγνωση στην τάξη δεν ήταν η πρώτη αλλά η δεύτερη ανάγνωση του βιβλίου.

Το γενικό σχέδιο βάσει του οποίου θα εκτυλίσσονταν η φάση της ανάγνωσης ήταν το εξής: Θα διαβάζαμε στην τάξη έναν αριθμό σελίδων από το βιβλίο ανά ώρα. Η ανάγνωση θα γινόταν κυρίως από τα παιδιά, αλλά μόνο με δική τους πρωτοβουλία, δεδομένης της δυσκολίας σε κείμενα γραμμένα σε διάλεκτο. Εγώ θα αναλάμβανα τον “αγενή”<sup>22</sup> ρόλο να διακόπτω την ανάγνωση, για να θέτω ερωτήματα κατανόησης, να λύνονται γλωσσικές, ή και άλλες, απορίες και να γίνονται ελεύθερες συζητήσεις. Οι γραπτές και οι

21 Είναι ο “κακός” του διηγήματος, σκηνοθετεί τις “συναντήσεις” του αφεντικού και τη “συνάντηση” με τη Σταλαχτή, επηρεάζει με λόγια την οικογένεια του αφεντικού του και τον πατέρα της Σταλαχτής, παρίσταται σε όλες τις σκηνές και, γενικά, κατευθύνει ή, τουλάχιστον, επηρεάζει την εξέλιξη του κειμένου.

22 Στην τάξη, γενικά, προωθούμε ένα κλίμα αποφυγής διακοπής του προσώπου που έχει το λόγο. Εδώ, όμως, η επιλογή να διακόπτω έγινε συνειδητά. Το είχα ήδη δοκιμάσει στη Φάση της Προανάγνωσης και διαπίστωσα ότι αυτός ο τρόπος της “προεξαγγελθείσας διακοπής” μου επιτρέπει να αξιοποιώ τη γλώσσα του σώματος και να την εντάσσω στη διαδικασία της προσέγγισης του βιβλίου.

ερευνητικές εργασίες θα προέκυπταν από τα θέματα του βιβλίου και των συζητήσεων<sup>23</sup>.

Στο ξεκίνημα της ανάγνωσης, διαβάστηκαν στην τάξη οι 11 πρώτες σελίδες του βιβλίου από μια μαθήτριά η οποία διαθέτει γενικά άνεση στην ανάγνωση και δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα στην απόδοση της διαλέκτου. Πάντως, δεν μπορούσαν όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ανάγνωσης του συγκεκριμένου βιβλίου, οπότε το καθήκον της ανάγνωσης διεκπεραίωσαν λιγότερα από δέκα άτομα. Τα σχόλια που ακολούθησαν είχαν να κάνουν κυρίως με τη διάλεκτο<sup>24</sup>. Ασχοληθήκαμε με το λεξιλόγιο της διαλέκτου με στοιχεία από το βιβλίο, παρατηρήσαμε τη σχέση με την Ιταλική για την οποία έδωσα και περισσότερα παραδείγματα, σχολιάσαμε τον αναγραμματισμό στο άρθρο (τση, τσι) ως χαρακτηριστικό των ανά την Ελλάδα νησιώτικων παραλλαγών της Ελληνικής, προσπάθησα να μεταφέρω ορισμένα στοιχεία από τη φωνητική και τον επιτονισμό της διαλέκτου και, τέλος, υπενθύμισα το ρόλο της Επτανησιακής για τη διαμόρφωση της Νεοελληνικής Κοινής, ζήτημα το οποίο είχαμε παλαιότερα συζητήσει στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας. Ως γραπτή εργασία για το σπίτι, ανέθεσα στα παιδιά να εντοπίσουν παροιμίες στα λόγια της κυρα – Επιστήμης και να συνδέσουν τη συγκεκριμένη χρήση της γλώσσας (ύφος λόγου) με το πρόσωπο και το ρόλο του μέσα στο κείμενο<sup>25</sup>. Ζήτησα επίσης, ως ερευνητική εργασία, να ανατρέξουν σε πηγές και να συγκεντρώσουν στοιχεία για την κοινωνία της Κέρκυρας την εποχή που περιγράφει το βιβλίο.

Η επόμενη ώρα αφιερώθηκε σε συζήτηση για τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας της Κέρκυρας στις αρχές του 20ου αιώνα και τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία της εποχής. Στη συζήτηση ακούστηκαν κυρίως στοιχεία για την οικονομική οργάνωση της κοινωνίας, την άνοδο της αστικής τάξης, τον παράλληλο ξεπεσμό των παραδοσιακών αρχόντων (γαιοκτημόνων αριστοκρατών) και για τον τρόπο με τον οποίο οι οικονομικές ανακατατάξεις επέφεραν κοινωνικές αλλαγές. Συνδέθηκε, έτσι, με τις γενικότερες οικονομικοκοινωνικές απαιτήσεις η θέση της γυναίκας στην παραδοσιακή αριστοκρατική κοινωνία, ερμηνεύθηκαν ευκολότερα τα κατάλοιπα αντιλήψεων από μια παλαιότερη σε μια διαφορετικού τύπου κοινωνική οργάνωση, εν προκειμένω σε οργάνωση με κυρίαρχη την αστική οικονομία, και προσεγγίστηκαν οι πρώτες τάσεις για τη γυναικεία εργασία και απελευθέρωση, ενταγμένες μέσα στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που τις εξέθρεψε. Έγινε, έτσι, αντιληπτό ότι οι κοινωνικές αντιλήψεις συνδέονται τόσο με το κοινωνικό κατεστημένο όσο και με τις κοινωνικές αλλαγές και ότι τα πρόσωπα είναι φορείς κοινωνικών αντιλήψεων. Μέσω της εμπέδωσης αυτής της πληροφορίας στόχευα στο να κατανοήσουν τα παιδιά τη σχέση του κειμένου με τις κοινωνικές δομές της εποχής στην οποία γράφτηκε και αναφέρεται, αλλά και να προσλάβουν με έμμεσο αλλά δυναμικό τρόπο μια ιδέα για το τι σημαίνει “ρεαλιστική απεικόνιση” του πραγματικού στην τέχνη και να διαθέτουν μια συνειδητοποιημένη εμπειρία, την οποία να μπορούν να

---

23 Με βάση το σώμα γραπτών δραστηριοτήτων που μου είχε παραχωρήσει η κ. Σκιά, βλ. ανωτέρω.

24 Είχαμε ήδη καλύψει το κεφάλαιο για τις γλωσσικές ποικιλίες στο μάθημα της Γλώσσας.

25 Παρόμοια παρατήρηση είχε γίνει προφορικά και στο κείμενο “Η Παντρεία της Σταλαχτής”, όπου μια μεσόκοπη γυναίκα “μιλάει”, όπως η κυρα – Επιστήμη, εντάσσοντας στο λόγο και αξιοποιώντας τη λαϊκή σοφία των παροιμιών. Οπότε, η συγκεκριμένη εργασία, εκτός από τον προφανή υφολογικό στόχο, το συσχετισμό γλώσσας - φύλου- ηλικίας, έχει και χαρακτήρα διακειμενικό.



ανακαλέσουν, όταν θα μιλούσαμε για ρεαλισμό στη Φάση μετά την Ανάγνωση<sup>26</sup>.

Ξεκινήσαμε το επόμενο μάθημα με την παρουσίαση των εργασιών για το ύφος του λόγου της κυρα – Επιστήμης. Επιβεβαιώσαμε εδώ ένα ύφος λόγου που δείχνει εξυπνάδα, σοφία και εμπειρία, που καταφεύγει σε λαϊκές ρήσεις, όταν αναφέρεται σε γενικές αλήθειες, θέλοντας να δώσει πανανθρώπινο χαρακτήρα αλλά και απρόσωπο τόνο σε προσωπικές απόψεις και επιλογές. Το ύφος αυτό είχαμε συναντήσει και σε άλλο κείμενο του Θεοτόκη<sup>27</sup>, οπότε με μια απλή υπενθύμιση αβίαστα φτάσαμε στην παρατήρηση ότι το ύφος αυτό ο συγγραφέας το προσάπτει σε γυναικεία πρόσωπα ώριμης ηλικίας<sup>28</sup> και, ενδεχομένως, αποδίδει έτσι μια κοινωνική πραγματικότητα<sup>29</sup>. Μετά την υφολογική και διακειμενική αυτή παρατήρηση, συνδέσαμε το ύφος του λόγου με το πορτραίτο της κυρα – Επιστήμης, έτσι όπως σκιαγραφείται στο κείμενο που είχαμε ήδη διαβάσει (σελ. 11-22), σχολιάζοντας κυρίως τον πανέξυπνο τρόπο, το “εμπορικό” πνεύμα με το οποίο φέρεται στον Αντρέα<sup>30</sup>. Με την παρατήρηση αυτή το πορτραίτο της κυρα – Επιστήμης άρχισε να παίρνει μορφή. Έθεσα τότε στα παιδιά το ερώτημα “*πώς περιμένουμε να φερθεί στη συνέχεια η κυρα – Επιστήμη*” γνωρίζοντας, ωστόσο, ότι τα περισσότερα παιδιά είχαν, ήδη, διαβάσει ολόκληρο το βιβλίο, επομένως, ξέρουν την εξέλιξη. Οι απαντήσεις αξιοποιήθηκαν στην κατεύθυνση του να φανεί πώς πάνω στους ρόλους, στα πρόσωπα, στους χαρακτήρες δομείται το κείμενο, να σχολιασθεί η προοικονομία του κειμένου και να επαναλάβουμε<sup>31</sup>, ότι χαρακτήρες, πρόσωπα, ρόλοι αποτελούν στοιχεία δομής του κειμένου. Στη συνέχεια, διαβάσαμε τις σελίδες 22-32 και ζήτησα από τα παιδιά να εργασθούν με αντίστοιχο τρόπο στο σπίτι (να αντλήσουν πληροφορίες από το κείμενο και να προχωρήσουν σε υφολογική ανάλυση του λόγου) και να σκιαγραφήσουν σε γραπτή εργασία το πορτραίτο του Θανάση Τρίγκουλου (συζύγου της κυρα – Επιστήμης).

Στην ενότητα των σελ. 22-32 (σκηνή της ταβέρνας), συνυπάρχουν η περιγραφή, η αφήγηση και ο διάλογος, οπότε προσφέρεται για την εξοικείωση με τα ανωτέρω είδη του λόγου. Χρησιμοποιώντας στοιχεία από τις αντίστοιχες ενότητες του βιβλίου της γλώσσας<sup>32</sup>, στο επόμενο μάθημα έγινε μια μικρή εισαγωγή σχετικά με τα χαρακτηριστικά της περιγραφής (άξονας του χώρου), της αφήγησης (άξονας του χρόνου) και του διαλόγου (“ζωντανός” λόγος), διακρίναμε τα αντίστοιχα μέρη στην ενότητα των σελ. 22-32 και έθεσα το ερώτημα “*ποιος αφηγείται*” εισάγοντας, με τον τρόπο αυτό, την έννοια του αφηγητή του κειμένου. Τα παιδιά με άνεση προσδιόρισαν τον αφηγητή του κειμένου (συγγραφέας) και τον ταύτισαν με

---

26 Τις πληροφορίες αυτές είχα σκοπό να αξιοποιήσω, όταν θα ερευνούσαμε τον ρεαλισμό ως λογοτεχνικό ρεύμα προχωρώντας στη μελέτη και άλλου βιβλίου. Αυτό, όμως, δεν έγινε, γιατί η Φάση μετά την Ανάγνωση δεν εξελίχθηκε όπως περιμέναμε.

27 Το είχαμε σχολιάσει προφορικά στο κείμενο “*Η παντρεία της Σταλαχτής*”.

28 Γλώσσα και φύλο, γλώσσα και ηλικία.

29 Βιοματική προετοιμασία για τον κοινωνικό ρεαλισμό.

30 Όταν της ζητάει δανεικά και συμφωνούν σε επιτόκιο 20%, εκείνη με πλάγιο τρόπο ξεγελάει τον έμπειρο σ' αυτά Αντρέα και ανεβάζει το ποσοστό του κέρδους της σε 25%! Παραθέτω την παρατήρηση αυτή, γιατί πρόκειται για λεπτομέρεια η οποία περνάει απαρατήρητη από πολλούς αναγνώστες του βιβλίου, εντοπίστηκε όμως από τα παιδιά, όταν, εν είδει παιχνιδιού, προσπαθούσαν να υπολογίσουν το κέρδος της Επιστήμης.

31 Είχαμε θέσει ξανά το θέμα στη Φάση πριν την Ανάγνωση.

32 Έκφραση – Έκθεση, Γενικό Λύκειο, τεύχος Α', ΟΕΔΒ 2008, σελ. 139 – 271.

τον αφηγητή και των προηγούμενων ενοτήτων. Έτσι, μιλήσαμε για τον εξωτερικό αφηγητή που γνωρίζει και αφηγείται όλα τα γεγονότα, τον ονομάσαμε “αόρατο” και “πανταχού παρόντα” και “παντογνώστη”<sup>33</sup> και τον συνδέσαμε με το παραδοσιακό μυθιστόρημα. Προχωρήσαμε σε μια σύντομη αναφορά στην έννοια του εσωτερικού αφηγητή και ζήτησα από τα παιδιά, ως γραπτή εργασία για το σπίτι, να αλλάξουν οπτική γωνία στην αφήγηση. Συγκεκριμένα, ζήτησα να ταυτιστούν με έναν ήρωα (τον Αντρέα ή τον Τρίνκουλο) και να αφηγηθούν τη σκηνή της ταβέρνας<sup>34</sup>.

Στην επόμενη συνάντηση, διαβάσαμε την ενότητα των σελ. 33-44. Στην ενότητα αυτή σκιαγραφείται με καθαρότητα η κοινωνία της Κέρκυρας και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι γυναίκες και ιδιαίτερα τα νεαρά κορίτσια. Είναι το σημείο που η Ρήνη προβαίνει στην “εγκληματική” για την εποχή πράξη να επιτρέψει του Αντρέα να μπει στο σπίτι για να μιλήσουν, οπότε “διασύρεται” η υπόληψή της και το τίμιο όνομα του σπιτιού της και η κυρα - Επιστήμη προσπαθεί να βρει μια “ξαφόρμιση” (=δικαιολογία) για να γλιτώσει το όνομα της Ρήνης και τα “δύο θεριά που αξαίνουν το κατόπι της”. Τα “δύο θεριά” είναι τα δύο μικρότερα κορίτσια της οικογένειας... Όπως είναι εύλογο, η συζήτηση επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο εκείνη την εποχή η κοινωνία και στο ίδιο πλαίσιο η οικογένεια αντιμετώπιζε τη γυναίκα. Το ίδιο θέμα δόθηκε ως γραπτή εργασία για το σπίτι, με την προσθήκη να μπουν στη θέση ενός νέου κοριτσιού εκείνης της εποχής και να περιγράψουν πώς φαντάζονται ότι θα ένιωθαν.

Από το σημείο αυτό, με την ανάγνωση εργασιών, ξεκίνησε η συζήτηση στο επόμενο μάθημα. Ακούστηκαν περιγραφές από εργασίες, μαθητριών κυρίως, για τη θέση και τη συναισθηματική κατάσταση των κοριτσιών εκείνης της εποχής, για τις απαγορεύσεις και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Στη συνέχεια, με κατάλληλα ερωτήματα, κατήυθυνα τη συζήτηση, ώστε να οδηγηθούμε στη διαπίστωση ότι στο κοινωνικό κατεστημένο της εποχής κάτι έχει αρχίσει να αλλάζει και ότι τα μηνύματα αυτής της αλλαγής στο συγκεκριμένο έργο συνδέονται με τα πρόσωπα – ρόλους των γυναικών<sup>35</sup>. Αντιθέτως, οι ανδρικοί ρόλοι συνδέονται με τις συντηρητικές απόψεις σε σχέση και με τη γυναικεία εργασία (άρνηση του Αντρέα να δουλέψει η Ρήνη) και με την αντιμετώπιση της γυναίκας γενικότερα (ο Σπύρος, θείος του Αντρέα, συνδέει το γάμο μόνο με την προίκα). Προέκυψε έτσι το συμπέρασμα, και με αυτό κλείσαμε τη συζήτηση, ότι βρισκόμαστε σε μια περίοδο οικονομικών και κοινωνικών ανακατατάξεων στην Κέρκυρα που αφορούν σε αναδιάρθρωση του κοινωνικού κατεστημένου και επηρεάζουν τη θέση των γυναικών.

Διαβάσαμε τις σελίδες 45-57 στο επόμενο μάθημα. Εδώ, περιλαμβάνονται δύο ενότητες, ένας διάλογος του Αντρέα με το Σπύρο στο καΐκι και η ενότητα όπου ο Αντρέας πάει στο σπίτι της Επιστήμης και

---

33 Οι αναφορές είναι σαφείς και οι φράσεις σκόπιμα επιλεγμένες.

34 Τις γραπτές εργασίες τις παρέλαβα στο επόμενο μάθημα. Συγκρίνοντας με τις άλλες εργασίες του Προγράμματος, μπορώ να πω ότι τα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν με τόση άνεση στην άσκηση αυτή. Ίσως, η εργασία είναι πιο απαιτητική από τις δυνατότητές τους ή, ίσως, την έθεσα πολύ νωρίς. Αναρωτιέμαι ποια θα ήταν τα αποτελέσματα, αν έθετα την εργασία αυτή στη Φάση μετά την Ανάγνωση. Ερωτήματα για επόμενη διερευνητική δράση.....

35 Έστρεψα τη συζήτηση προς την κυρα-Επιστήμη. Σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που απορρίπτει τη γυναικεία εργασία η Επιστήμη δουλεύει. Πώς το κρίνετε αυτό; Οι γυναίκες είναι υποχρεωμένες να υπακούουν στους συζύγους, αλλά η Επιστήμη είναι τυπικά και ουσιαστικά αρχηγός της οικογένειας. Τι σημαίνει αυτό; Η Ρήνη είναι έτοιμη να δουλέψει όπως η μητέρα της. Πώς κρίνετε τη στάση της; Τι θα κάνατε στη θέση της; Κρίνετε ότι οι δύο γυναίκες είναι προοδευτικές ή συντηρητικές για τα δεδομένα της εποχής τους;

πείθει τη Ρήνη να τον ακολουθήσει. Γίνεται πλέον φανερό ότι το βιβλίο αφιερώνεται στις σχέσεις των δύο φύλων και στον τρόπο με τον οποίο το χρήμα επηρεάζει και διαφθείρει τόσο τις σχέσεις των φύλων όσο και γενικότερα τις σχέσεις των ανθρώπων. Οπότε, τα σχόλιά μας περιστράφηκαν γύρω από τα δύο αυτά θέματα. Αρχικά, συζητήσαμε τη σχέση της Ρήνης με τον Αντρέα από τη σκοπιά και των δύο ηρώων, πώς νιώθει, δηλαδή, και τι περιμένει από τη σχέση αυτή ο καθένας από τους δύο. Ύστερα, περάσαμε στο πόσο ο καθένας εξαρτάται από τα χρήματα και πόσο τα χρήματα επηρεάζουν τις απόψεις, τη στάση και τη συμπεριφορά του καθενός (εμφανής εδώ η διαφορά της Ρήνης και του Αντρέα). Στη συνέχεια, επανέφερα το ερώτημα *“γνωρίζοντας καλύτερα τα πρόσωπα, πώς περιμένετε να εξελιχθεί το κείμενο”*. Με ερώτημα αυτού του τύπου ασχοληθήκαμε για τρίτη φορά. Επανερχόμενοι κάθε φορά που προσετίθετο από άποψη ανάγνωσης ένα σημαντικό στοιχείο που προϋπέθετε για την πλοκή του κειμένου, για να καθίσταται όσο το δυνατόν σαφέστερος ο τρόπος που ο συγγραφέας “χτίζει” (δομεί) το κείμενο και η έννοια της δομής γενικότερα. Τέλος, κινηθήκαμε διαθεματικά αναζητώντας το μοτίβο της σχέσης των φύλων και του χρήματος σε άλλα λογοτεχνικά κείμενα που είχαν τυχόν διαβάσει τα παιδιά αλλά και σε θεατρικές παραστάσεις ή ταινίες που είχαν παρακολουθήσει. Η δραστηριότητα αυτή δόθηκε και ως εργασία για το σπίτι. Ζήτησα από τα παιδιά να επιλέξουν ένα έργο (λογοτεχνικό, θεατρικό, κινηματογραφικό) ανεξαρτήτως εποχής, στο θέμα του οποίου να εμφανίζονται προβλήματα στις σχέσεις των φύλων λόγω χρημάτων και να το παρουσιάσουν στην τάξη.

Στην επόμενη συνάντηση, παρουσιάσθηκαν στην τάξη ορισμένες εργασίες και πήρα τις άλλες για να τις ελέγξω. Τα παιδιά είχαν εντοπίσει το θέμα “σχέσεις των φύλων – χρήμα” σε άλλα έργα του Θεοτόκη<sup>36</sup>, σε πλήθος ταινιών -κυρίως γνωστών ελληνικών-, ακόμη και σε τηλεοπτικές σειρές! Αποφασίσαμε να ασχοληθούμε σε επίπεδο τάξης με κάποιο από τα έργα αυτά στη Φάση μετά την Ανάγνωση<sup>37</sup>. Στη συνέχεια, διαβάσαμε τις σελίδες 58 – 75, όπου περιλαμβάνονται δύο σκηνές: Η Επιστήμη μαθαίνει ότι ο Αντρέας πήρε τη Ρήνη στο σπίτι του και ο θεός του Αντρέα (Σπύρος) επισκέπτεται την Επιστήμη και την πληροφορεί ότι πρέπει να δώσει το ποσό που ζητάει ο Αντρέας, διαφορετικά ο ανιψιός του, όχι μόνο “δεν τη στεφανώνει”, αλλά θα στραφεί προς άλλη νύφη με μεγάλη προίκα. Στο μονόλογο του Σπύρου προς την Επιστήμη, ο Σπύρος αναλαμβάνει το ρόλο να προχωρήσει την εξέλιξη του κειμένου παρέχοντας στην Επιστήμη πληροφορίες που θα την κλονίσουν, με στόχο να αλλάξει στάση. Και ο ρόλος και το ύφος του λόγου του θυμίζει έντονα τον Στάθη από την “Παντρεία της Σταλαχτής”<sup>38</sup>. Είχα σκοπό να κάνουμε τον συσχετισμό στην τάξη, δεν σχολίασαμε, όμως, τίποτε, γιατί δεν προλαβαίναμε. Οπότε, έθεσα το ερώτημα ως γραπτή εργασία για το σπίτι. Ζήτησα να σκιαγραφήσουν το πορτραίτο του μπάμπια – Σπύρου και να αναφέρουν ποιον άλλο ρόλο τους θυμίζει, αν τους θυμίζει κάποιον. Όταν πήρα τις εργασίες, διαπίστωσα ότι ο συσχετισμός των δύο ρόλων είχε γίνει πολύ άνετα, χωρίς περαιτέρω καθοδήγηση από πλευράς μου. Η αίσθηση της διακειμενικής συσχέτισης είχε ενεργοποιηθεί επαρκώς, τουλάχιστον ως προς

---

36 Είναι χαρακτηριστικό ότι οι επιλογές των παιδιών προσανατολίσθηκαν προς τον συγγραφέα τον οποίο ερευνούσαμε σε αυτή τη Διερευνητική Δράση. Αυτό οδηγεί στην υπόθεση ότι, αν είχαν προηγηθεί παρόμοια Προγράμματα, τα παιδιά ίσως είχαν ευρύτερη επαφή με τη λογοτεχνία.

37 Αυτό, δυστυχώς, δεν έγινε, γιατί η Φάση μετά την Ανάγνωση έκλεισε κάπως απότομα.

38 Στη Φάση της Προανάγνωσης είχαμε σταθεί στο ρόλο αυτόν και τον είχαμε σχολιάσει και από άποψη πλοκής.

τα έργα του Θεοτόκη που είχαμε γνωρίσει.

Διαβάσαμε τις σελίδες 76-90 στο ακόλουθο μάθημα. Εδώ το δράμα κορυφώνεται, καθώς συγκρούεται πλέον ο Αντρέας με τη Ρήνη, την εγκαταλείπει μόνη της στο σπίτι του, την επισκέπτεται η Επιστήμη και μαθαίνει ότι η κόρη της είναι ήδη έγκυος. Η συμμετοχή στη διάρκεια της ανάγνωσης ήταν απίστευτη. Δεν σχολιάσαμε τίποτε, το έκρινα περιττό. Αντί για σχόλια, ζήτησα από τα παιδιά προαιρετικά να ξαναδιαβάσουν για όλη την τάξη όποιο σημείο ή απόσπασμα θα ήθελαν να ξαναδιαβάσουν ή να ξανακουστεί...<sup>39</sup> Για το σπίτι έδωσα δύο γραπτές εργασίες, μέσω των οποίων όσοι επιθυμούσαν θα μπορούσαν να συνδέσουν το κείμενο με την προσωπική τους εμπειρία. Στην πρώτη, ζήτησα να επιλέξουν ποιον από τους ήρωες του έργου θα ήθελαν για φίλο τους και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους και στη δεύτερη, να αναφέρουν, από την εμπειρία τους ή από πληροφορίες, κάποιο γεγονός, που το θυμήθηκαν διαβάζοντας το κείμενο.

Στην επόμενη συνάντηση, διαβάσαμε τις σελίδες 91-100. Είναι η σκηνή στην αγορά, όπου η Επιστήμη αρχικά επιτίθεται λεκτικά στον Αντρέα, αργότερα τον τραυματίζει στο χέρι, ενώ το κοινό της αγοράς τάσσεται με το μέρος της. Εδώ, επανήλθαμε στη διάκριση της περιγραφής από την αφήγηση και σχολιάσαμε το ρόλο της εκτενούς περιγραφής της αγοράς στην ενότητα αυτή, αλλά και γενικότερα το ρόλο της περιγραφής στη λογοτεχνία. Στην ενότητα είναι έντονη η παρουσία της διαλέκτου στους διαλόγους, οπότε επανέφερα και το θέμα της διαλέκτου θέτοντας προς συζήτηση το ερώτημα *αν τελικά άρεσε το ότι το κείμενο είναι γραμμένο στην τοπική διάλεκτο ή αν και ποιοι θα προτιμούσαν την Κοινή αντί για τη διάλεκτο στο κείμενο*. Με χαρά άκουσα τους περισσότερους να διατυπώνουν ρητά και σίγουρα την άποψη ότι το κείμενο αποκτά περισσότερο “χρώμα” με τη διάλεκτο, ότι, έτσι, συνδέεται καλύτερα με την τοπική κοινωνία, ότι εύκολα συνηθίζει ο αναγνώστης τα χαρακτηριστικά της διαλέκτου μετά τις πρώτες σελίδες. Ακόμη και τα παιδιά που παραδέχτηκαν ότι η διάλεκτος εμπόδιζε, κάπως, στην αρχή την κατανόηση του κειμένου, δήλωσαν ξεκάθαρα ότι προτιμούν τελικά το κείμενο στη γλωσσική ποικιλία της Κέρκυρας που επέλεξε ο συγγραφέας! Κλείσαμε με την υπόσχεση ότι θα κρατήσουμε το κείμενο όπως είναι, αν προχωρήσουμε μετά την ανάγνωση σε δραματοποίηση σκηνής.

Στις σελίδες 101-103 εμπεριέχεται η τελευταία σκηνή του έργου. Αμέσως μετά την ανάγνωσή τους, η πρώτη παρατήρηση που έγινε αυθόρμητα από τα παιδιά ήταν ότι το κείμενο “τελειώνει πολύ απότομα”. Ούτως ή άλλως ήταν προγραμματισμένη η εργασία, αλλά η παρατήρηση αυτή έδωσε πολύ καλό έδαφος για να στηριχθεί. Τα παιδιά εργάστηκαν σε ομάδες, με στόχο να συνεχίσουν το έργο που μόλις “τελείωσε απότομα” και να το τελειώσουν με όποιο τρόπο θέλουν μπαίνοντας όσο μπορούν στη θέση του συγγραφέα και διατηρώντας το πνεύμα του. Ενημέρωσα ότι την άλλη μέρα θα διαβάσουμε όλες τις εκδοχές και σε ανοιχτή ψηφοφορία όλοι μαζί θα αποφασίσουμε για την καλύτερη και διαθέσαμε την υπόλοιπη ώρα στη συγγραφή. Όσες ομάδες δεν πρόλαβαν να τελειώσουν συνέχισαν στο σπίτι.

Την επόμενη μέρα, διαβάσαμε όλες τις εργασίες και ψηφίσαμε για την καλύτερη, μέσα σε ένα κλίμα με απόλυτη συμμετοχή αλλά και γέλιο<sup>40</sup>. Οι εκδοχές του τέλους ήταν ποικίλες, από το να οδηγούνται

<sup>39</sup> Ιδέα της στιγμής, που μου υπέβαλε το κλίμα της τάξης...

<sup>40</sup> Ήταν μια ώρα από αυτές που μας δίνουν κουράγιο και αποτελούν ηθική δικαίωση -ίσως και τη μόνη πλέον- για το έργο μας.

ο ένας μετά τον άλλο στο θάνατο μέχρι και happy end<sup>41</sup>. Δεν συγκράτησα ποια επικράτησε και δεν έχει για μένα σημασία. Σημασία έχει ότι ολοκληρωνόταν μια δίμηνη δραστηριότητα με συμμετοχή και χαρά. Ζήτησα από τα παιδιά στο σπίτι, προαιρετικά<sup>42</sup>, να γράψουν ένα δικό τους λογοτεχνικό κείμενο με θέμα μια άτυχη αγάπη και μάλιστα, αν γίνεται, να εμπλέκεται στην άτυχη έκβαση και το χρήμα. Ζήτησα, επίσης, όσο γίνεται η ιστορία να μοιάζει με αληθινή<sup>43</sup>. Τα κείμενα που παρέλαβα έχουν εξαιρετικό ενδιαφέρον από άποψη προσπάθειας που αποτυπώνεται στην έκτασή τους (ορισμένα φτάνουν έως και 12 σελίδες) αλλά και από άποψη ανατροπής της εικόνας που είχα, ως τότε, για τον γραπτό λόγο ορισμένων μαθητών, αφού διάβασα πολύ ωραία κείμενα από μαθητές που δεν το περίμενα.

Ολοκληρώσαμε έτσι τη Φάση της Ανάγνωσης, και προγραμματίσαμε να παρακολουθήσουμε την ταινία “Η τιμή της αγάπης” της Τ. Μαρκετάκη, η οποία βασίζεται στο βιβλίο.

#### **4. Φάση μετά την ανάγνωση**

Είναι σκόπιμο να τονίσω στο σημείο αυτό ότι τη Φάση μετά την Ανάγνωση δεν την χαρήκαμε όσο τις άλλες. Αυτό γιατί υπήρχαν πληροφορίες ότι τελικά ο τρόπος της εξέτασης των κειμένων δεν θα ακολουθήσει τις οδηγίες για τη διδασκαλία, καθώς δεν είχε φθάσει ακόμη το Προεδρικό Διάταγμα το οποίο θα επιβεβαίωνε την ισχύ τους. Κρίναμε, λοιπόν, ότι έπρεπε να βιαστούμε για να επανέλθουμε στο βιβλίο, ώστε να είμαστε καλυμμένοι, αν ακολουθούσαμε τον παραδοσιακό τρόπο εξέτασης. Τελικά, το Προεδρικό Διάταγμα ήρθε και δεν υπήρχε στην ουσία λόγος να γίνει αναδίπλωση, αλλά ήρθε πολύ αργότερα και τότε δεν ήμασταν σε θέση να το γνωρίζουμε.

Για τη φάση αυτή είχα προγραμματίσει να ερευνήσουμε τα ακόλουθα θέματα:

- Ο “ρεαλισμός” ως λογοτεχνικό ρεύμα αλλά και ως γενικότερη καλλιτεχνική έκφραση
- Ο κοινωνικός ρεαλισμός του Θεοτόκη
- Ανάγνωση - μελέτη άλλου λογοτεχνικού κειμένου και “διάγνωση” χαρακτηριστικών του ρεαλισμού στα δύο κείμενα
- Δραστηριότητες συσχετισμού των δύο κειμένων
- Γνωριμία με -και δοκιμές σε- κείμενα που αφορούν σε κείμενο βιβλίου, όπως περίληψη, βιβλιοπαρουσίαση και βιβλιοκριτική
- Σύνθεση διαφήμισης του βιβλίου με λόγο και εικόνα, ίσως και με ήχο, (Πολυτροπικό κείμενο)
- Μελέτη της έκδοσης και διατύπωση ιδεών για ενδεχόμενη επανέκδοση του βιβλίου.

Τα παραπάνω δεν έγιναν, οπότε αναμένουμε επόμενο Πρόγραμμα, για να δοκιμασθούν.

---

41 Η τελευταία συνοδευόμενη από το υπόμνημα ότι δεν θα την επέλεγε ο συγγραφέας. Σημειωτέον, στην εργασία αυτή δεν είχα ζητήσει υπόμνημα. Οι μαθητές της ομάδας θεώρησαν από μόνοι τους το υπόμνημα απαραίτητο, γεγονός που σημαίνει ότι είχαν κατανοήσει το πνεύμα του συγγραφέα.

42 Είχα, ήδη, εξασφαλίσει υψηλά ποσοστά συμμετοχής από όλους και δεν ήθελα να κουράσω όποιους δεν ήθελαν.

43 Κάνοντας, έτσι, μια τελευταία προσπάθεια βιωματικής προσέγγισης του ρεαλισμού, αφού γνώριζα, ήδη, ότι δεν θα προλάβουμε να περάσουμε στα θέματα που είχα προγραμματίσει για τη Φάση μετά την Ανάγνωση.

Περάσαμε στη Φάση μετά την Ανάγνωση με την ταινία “Η τιμή της αγάπης” την οποία παρακολουθήσαμε όλοι μαζί με ενδιαφέρον.

Στην επόμενη συνάντηση, συζητήσαμε γενικά θέματα για τη σχέση του βιβλίου με την ταινία<sup>44</sup>, παρατηρήσαμε τις παρεμβάσεις στην κινηματογραφική εκδοχή του έργου και ακούσαμε πάλι τη μουσική. Στη συνέχεια, επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας πάλι στο βιβλίο, το οποίο σχολιάσαμε ως περιεχόμενο αλλά και ως αντικείμενο και θίξαμε το ζήτημα της ανάγνωσης ως διαδικασία μάθησης αλλά και απόλαυσης<sup>45</sup>. Στο τέλος της ώρας, ζήτησα από τα παιδιά να δηλώσουν, εντελώς προαιρετικά, αν και ποιοι ενδιαφέρονται να συνεχίσουμε την ανάγνωση με άλλο βιβλίο του Θεοτόκη, εκτός πλαισίου του μαθήματος και πρότεινα το βιβλίο “Οι Σκλάβοι στα Δεσμά τους”<sup>46</sup>. Σε σύνολο 23 τα 19 άτομα (ποσοστό μεγαλύτερο από 80%) ήθελαν να αγοράσουμε τα βιβλία και να συνεχίσουμε σε προαιρετική βάση και εκτός μαθήματος την ανάγνωση! Νομίζω ότι οι αριθμοί δεν χρειάζονται κανένα σχόλιο.

Η ανάγνωση του βιβλίου “Οι Σκλάβοι στα Δεσμά τους” έγινε ατομικά από τα παιδιά στο σπίτι, χωρίς συντονισμό, χωρίς διερευνητικού τύπου δραστηριότητες, μόνο με σύντομες, εκτός προγράμματος, συναντήσεις για ανταλλαγή απόψεων. Η γενική εντύπωση που μου μεταφέρθηκε από τα παιδιά ήταν ότι αυτό το βιβλίο δεν τους άρεσε όσο το “Η Τιμή και το Χρήμα”. Δεν γνωρίζω αν η εντύπωση αυτή των παιδιών σχετίζεται με τον τρόπο προσέγγισης του βιβλίου, αλλά μπορώ να υποθέσω ότι σχετίζεται, καθώς ούτε ένα από τα 19 άτομα δεν μου είπε ότι του άρεσε περισσότερο το “Οι σκλάβοι στα Δεσμά τους”. Και οι 19 διατείνονται ότι το “Η Τιμή και το Χρήμα” τους άρεσε περισσότερο, και ο συνολικός αυτός προσανατολισμός είναι δύσκολο να είναι τυχαίος.

Ως επίλογο της Διερευνητικής Δράσης, επέλεξα να επιχειρήσουμε μια μικρή αυτοαξιολόγηση. Ζήτησα από τα παιδιά να γράψουν εντελώς ελεύθερα, ανώνυμα ή αν το επιθυμούν και επώνυμα, ένα κείμενο με τις εντυπώσεις τους από το Πρόγραμμα, όπου να περιγράφουν αν τους άρεσε, αν νομίζουν ότι πήγε καλά, τι θα μπορούσε να είναι καλύτερο, αν θεωρούν ότι τους πρόσφερε κάτι η όλη διαδικασία και τι, αν εγκρίνουν ή προτιμούν αυτόν τον τρόπο για το μάθημα της λογοτεχνίας, και, γενικά, να γράψουν ό,τι νομίζουν ή θέλουν σχετικά. Τα κείμενα που πήρα ήταν -το λιγότερο που μπορώ να πω- συγκινητικά, καθώς φανερώνουν τη μεγάλη ικανοποίηση των μαθητών από το Πρόγραμμα και την, χωρίς καμμία επιφύλαξη, αποδοχή τέτοιων επιλογών, η οποία εκφράζεται με εξαιρετικά ευρηματικό και ζεστό τρόπο.

Προς το τέλος του σχολικού έτους, μας δόθηκε η ευκαιρία να επανέλθουμε στο βιβλίο, όταν αποφασίσαμε ως σχολείο να παρουσιάσουμε σε μια ολοήμερη εκδήλωση όλα τα Προγράμματα που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια του έτους. Τότε, συζητώντας για την παρουσίαση, οι μαθητές μου υπενθύμισαν την ιδέα της δραματοποίησης<sup>47</sup> και ομολογώ ότι ο ενθουσιασμός τους με παρέσυρε, ώστε να

44 Στη σχέση της λογοτεχνίας με τον κινηματογράφο αναφέρεται η Βατούγιου (2010).

45 Τα θέματα αυτά μοιάζουν πολλά και ετερόκλητα. Στην πράξη όμως δεν ήταν έτσι, γιατί όλα προέκυψαν από την άποψη που εξέφρασαν τα παιδιά ότι το βιβλίο τους “άρεσε περισσότερο” από την ταινία και περιστράφηκαν γύρω από αυτήν.

46 Οδηγήθηκα στην επιλογή αυτή, όταν με έρευνα για προσφορά βιβλίων σε χαμηλή τιμή, η καλύτερη προσφορά που πέτυχα ήταν από τις εκδόσεις Λιβάνη για το βιβλίο “Οι Σκλάβοι στα Δεσμά τους”. Αρχική μου πρόθεση, ωστόσο, ήταν να συνεχίσουμε με άλλο συγγραφέα.

47 Τη χρήση της δραματικής μεθόδου στο μάθημα της Λογοτεχνίας αναλύει η Τσαμπροπούλου (1999).

παραβλέψω τις δυσκολίες και την πίεση του χρόνου. Επιλέξαμε δύο μικρές σκηνές και αρχίσαμε την εκτός ωραρίου δουλειά μετά πολλών εμποδίων, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων και δικών μου και των παιδιών, πολλά εκ των οποίων έδιναν εξετάσεις για ξενόγλωσσα πτυχία την ίδια περίοδο. Το σημαντικό εδώ ήταν ότι δεν στηνόταν “μια παράσταση για την παράσταση”. Τα παιδιά διάλεξαν μόνα τους τις σκηνές και επέλεξαν τους ρόλους. Οι πρόβες γίνονταν παρουσία όλου του τμήματος. Όσα παιδιά δεν είχαν ρόλο ηθοποιού ενεπλάκησαν ενεργά σε άλλες κατευθύνσεις, έγραψαν περίληψη του έργου και βασικά σημεία για την παρουσίαση, ασχολήθηκαν με τα σκηνικά, τον ήχο, την εικόνα, την ένδυση, την παρουσίαση της μουσικής<sup>48</sup>, ήρθαν σε επαφή με τους υπεύθυνους του χώρου και διεκπεραίωναν ό,τι άλλο προέκυπτε. Όπως όλοι μαζί είχαμε αποφασίσει, το κείμενο παρέμεινε στη διάλεκτο. Η βαθύτερη επαφή των παιδιών με το έργο φάνηκε στην παράσταση, σύμφωνα με σχόλια συναδέλφων και γονέων που την παρακολούθησαν. Σημειωτέον ότι μικρόφωνα διαθέτουμε μόνο δύο, η στοιχειώδης ηχητική εγκατάσταση του σχολείου είχε σοβαρό πρόβλημα, οπότε στην ουσία η παράσταση δόθηκε χωρίς μικρόφωνα, με φυσικό ήχο. Ωστόσο, το κοινό τίμησε την προσπάθεια παρακολουθώντας με ασυνήθιστη για σχολείο ησυχία.

Με τη δραματοποίηση, το Πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με μια παράσταση η προετοιμασία της οποίας ήταν για όλους κουραστική όσο, όμως, και γενναιόδωρη.

## 5. Εκτιμήσεις

Μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος, μπορώ να διατυπώσω ορισμένες εκτιμήσεις και να καταθέσω κάποιες υποθέσεις εργασίας για μελλοντικές Διερευνητικές Δράσεις.

1. Τα παιδιά είχαν πολύ θετική στάση απέναντι στο Πρόγραμμα. Σε σπάνιες άλλες περιπτώσεις, ως διδάσκουσα, έχω βιώσει παρόμοια προθυμία για συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες. Η θετική στάση των μαθητών αποτέλεσε χαρακτηριστικό του Προγράμματος σε όλη τη διάρκειά του και διατυπώθηκε με σαφήνεια και στην τελική αυτοαξιολόγηση. Το γεγονός αυτό θεωρώ ότι συνδέεται, κυρίως, με τον χαρακτήρα του Προγράμματος (**Διερευνητική Δράση**) που έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να μπουν στο **ρόλο του ερευνητή** και να παίξουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Με τους **μαθητές συνεργευνητές και συνεργάτες**, η διαδικασία του μαθήματος είχε και για μένα ξεχωριστό ενδιαφέρον και αποτέλεσε μια ιδιαίτερα διδακτική εμπειρία.
2. Χαρακτηριστική υπήρξε η σχέση που ανέπτυξαν οι μαθητές με το βιβλίο. “Η Τιμή και το Χρήμα” άρεσε πολύ ως ανάγνωσμα στα παιδιά, ενώ από κανέναν δεν διατυπώθηκε το παραμικρό αρνητικό σχόλιο. Είναι πολύ σημαντικό ότι τα περισσότερα παιδιά διάβασαν από μόνα τους το βιβλίο πριν ξεκινήσει η Φάση της Ανάγνωσης και ότι μετά το τέλος του Προγράμματος η συντριπτική πλειοψηφία επέλεξε να συνεχίσει την ανάγνωση λογοτεχνικού βιβλίου με άλλο βιβλίο του ίδιου συγγραφέα (σε ποσοστό μεγαλύτερο από 80% πήραν και διάβασαν και το επόμενο βιβλίο που προτάθηκε). Η σχέση των μαθητών με το βιβλίο, θεωρώ ότι διευκολύνθηκε τόσο από το **θέμα του βιβλίου**, που αποτελεί κλασικό πόλο έλξης του κοινού σε ποικίλες μορφές τέχνης, όσο, όμως, και

---

<sup>48</sup> Μια ομάδα μαθητών - “μουσικών” έπαιξε ζωντανά την “Η καντάδα της παραλίας” της Ε. Καραϊνδρου από τη μουσική της ταινίας.

από το **μέγεθος του βιβλίου**, που δεν αποθάρρυνε με τον όγκο του, καθώς για πολλά από τα παιδιά “ήταν το πρώτο βιβλίο που διάβασαν ολόκληρο”, σύμφωνα με ομολογίες τους.

3. Ιδιαίτερη σχέση, επίσης, ανέπτυξαν τα παιδιά με το **συγγραφέα**, η οποία είχε ως αποτέλεσμα χαρακτηριστική άνεση στην προσέγγιση του κειμένου. Στη Φάση πριν την Ανάγνωση οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ερευνήσουν σχετικά με τη ζωή του Θεοτόκη, να μελετήσουν την εποχή στην οποία έζησε, να δουν ταινία για τη ζωή και το έργο του, να διαβάσουν κάποια μικρότερα κείμενά του, να εξοικειωθούν με τη γραφή και τη γλώσσα του, να του απευθύνουν ερωτήματα σε υποθετική συνέντευξη. Με υπόβαθρο αυτή τη σχέση προσέγγισαν το κείμενο του βιβλίου με μεγάλη άνεση. Η άνεση αυτή αφορά στο σύνολο των μαθητών, χωρίς εξαιρέσεις.
4. Στο Πρόγραμμα δεν είχαμε μεγάλη ευχέρεια διακειμενικής συσχέτισης, καθώς οι μαθητές μου δεν διέθεταν ευρύ λογοτεχνικό υπόβαθρο. Διαπίστωσα, όμως, ότι μεταξύ των έργων του Θεοτόκη που διαβάσαμε στο Πρόγραμμα η αίσθηση της διακειμενικότητας ενεργοποιούνταν επαρκώς, σε κάποιες περιπτώσεις σχεδόν αυθόρμητα, και πάντοτε διευκόλυνε την προσέγγιση των κειμένων. Καθώς θεωρώ τις διακειμενικές δραστηριότητες απαραίτητες για την τοποθέτηση του λογοτεχνικού έργου στο χρόνο (εποχή) όσο και στο λογοτεχνικό χώρο, οδηγούμαι στην υπόθεση ότι, όταν τα παιδιά **διαθέτουν εμπειρία κειμένων**, οι διακειμενικές συσχετίσεις πραγματοποιούνται σχεδόν αβίαστα.
5. Η διδασκαλία στοιχείων θεωρίας της λογοτεχνίας εξελίσσεται πολύ πιο ομαλά, όταν αφορμάται από -και στηρίζεται σε- ένα κείμενο που τα παιδιά γνωρίζουν και παρακολουθούν με ενδιαφέρον. Επιπλέον, η θεωρία αποκτά ξεχωριστή υπόσταση, όταν αποτελεί επιστέγασμα μιας ερευνητικής διαδικασίας την οποία έχουν πραγματοποιήσει τα ίδια τα παιδιά με την απαιτούμενη καθοδήγηση. Το Πρόγραμμα μου έδειξε ότι ο δρόμος **από το κείμενο προς τη θεωρία** με ταυτόχρονη ενεργοποίηση των μαθητών, αφενός συγκεντρώνει πολύ περισσότερο το ενδιαφέρον τους, αφετέρου διασφαλίζει ουσιαστική κατανόηση των όποιων στοιχείων θεωρίας επιλέξουμε να διδάξουμε. Για παράδειγμα, τα σχετικά με τον αφηγητή και την οπτική γωνία στην αφήγηση αναφέρθηκαν αφού τα παιδιά είχαν επιτυχώς εντοπίσει και σχολιάσει τον αφηγητή του κειμένου. Επίσης, η σχέση του έργου με την κοινωνική πραγματικότητα προέκυψε ως συμπέρασμα έρευνας των μαθητών για την κοινωνία της εποχής και αφού προηγουμένως είχαν έρθει σε επαφή με τη λογοτεχνική αναπαράσταση των κοινωνικών στερεοτύπων από άλλα κείμενα του ίδιου συγγραφέα<sup>49</sup>.
6. Στην ίδια κατεύθυνση (προσέγγιση στοιχείων θεωρίας) και με τον ίδιο τρόπο (ουσιαστική κατανόηση) λειτουργούν και οι **βιοματικές δραστηριότητες** ως τρόπος προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου. Για παράδειγμα η έννοια της δομής “ξεκλειδώνει” ευκολότερα με αντίστροφη πορεία, δηλαδή όταν καταλήγουμε σ' αυτήν μέσω της αποδόμησης του κειμένου, κάτι που είναι σχετικά εύκολο να γίνει. Πριν μπούμε στη φάση της Ανάγνωσης, ζήτησα από τους μαθητές μου να περιγράψουν πώς θα ενεργούσαν στη θέση ενός προσώπου στο οποίο ο συγγραφέας στήριζε την πλοκή του κειμένου “Η Παντρεία της Σταλαχτής”. Με σχεδόν δεδομένη την άρνηση ταύτισης με τον

---

49 Βλ. ανωτέρω, Φάση Ανάγνωσης.



“κακό” του κειμένου, τους έδωσα, με τον τρόπο αυτόν, την ευκαιρία να τραβήξουν τον ακρογωνιαίο λίθο του κειμένου και να το οδηγήσουν στην κατάρρευση<sup>50</sup>. Έτσι, με βιωματικό τρόπο, κατανόησαν -κατανόηση που επιβεβαιώθηκε στη Φάση της Ανάγνωσης- τι σημαίνει αποδομά και, αντιστρόφως, δομά ένα κείμενο και ποια στοιχεία (πρόσωπα, πράγματα, γεγονότα, συνθήκες ή ό,τι άλλο) συναπαρτίζουν τη δομή ενός κειμένου.

7. Η διδασκαλία “ολόκληρου λογοτεχνικού έργου” προσφέρει **αυθεντικό υλικό** για να προσεγγίσουμε διάφορα ζητήματα του μαθήματος της **Γλώσσας**. Το βιβλίο με το οποίο ασχοληθήκαμε στο Πρόγραμμα προσφέρεται για εξοικείωση με την έννοια της γεωγραφικής και κοινωνικής ποικιλίας, καθώς και με τα θέματα γλώσσα και ηλικία, γλώσσα και φύλο, έννοιες τις οποίες προσεγγίσαμε βιωματικά και διερευνητικά μέσα από τη διάγνωση κοινού ύφους σε περισσότερα από ένα πρόσωπα σε διαφορετικά έργα του ίδιου συγγραφέα και τον παραλληλισμό ύφους – ρόλου – προσώπου – κοινωνικής πραγματικότητας<sup>51</sup>. Επίσης, στο βιβλίο συνυπάρχουν η περιγραφή, η αφήγηση και ο διάλογος. Με την ανάγνωση ολόκληρου του έργου και τον εντοπισμό των αντίστοιχων χωρίων καταδεικνύεται ο ρόλος του κάθε είδους λόγου μέσα στο σύνολο του κειμένου. Επιπλέον, μας δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουμε ποικίλα κείμενα βιογραφικού τύπου, να μιλήσουμε για τη συνέντευξη ως τύπο κειμένου και, αν αφιερώναμε στη Φάση μετά την Ανάγνωση τον προγραμματισμένο χρόνο, θα είχαμε πειραματισθεί σε κείμενο περίληψης βιβλίου, βιβλιοπαρουσίασης, βιβλιοκριτικής και σε σύνθεση πολυτροπικού κειμένου διαφήμισης. Γενικά, μέσω του Προγράμματος δόθηκε η ευκαιρία να βιώσουν οι μαθητές ότι ποικίλες και πολλές μορφές επικοινωνίας είναι γλώσσα, ότι η λογοτεχνία είναι γλώσσα, ότι η γλώσσα διαθέτει συνέχεια μέσα στην ποικιλομορφία της και ότι το γλωσσικό μάθημα δεν περιορίζεται στο τυπικό πλαίσιο των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος.
8. Με βάση τις γραπτές τοποθετήσεις (μορφή αυτοαξιολόγησης) των μαθητών μου σχετικά με το Πρόγραμμα, αλλά και τα αριθμητικά δεδομένα που καταγράφουν τη διάθεσή τους να συνεχίσουν την ανάγνωση λογοτεχνικού έργου εκτός πλαισίου Προγράμματος ή μαθήματος, οδηγούμαι στην υπόθεση ότι, αν είχαν προηγηθεί αναγνώσεις ολόκληρων έργων, ίσως τα παιδιά είχαν ευρύτερη γνώση λογοτεχνικών κειμένων και βαθύτερη σχέση με τη λογοτεχνία. Εκτιμώ ότι η ανάγνωση λογοτεχνικού βιβλίου στο πλαίσιο του μαθήματος εξυπηρετεί μια σχέση με τη Λογοτεχνία διαφορετική από εκείνη των αποσπασμάτων. Σχέση πολύ πιο ουσιαστική που μπορεί να εξακολουθήσει και μετά το σχολείο και να οδηγήσει τους νέους ανθρώπους προς την Τέχνη του Λόγου.

---

50 Βλ. ανωτέρω, υποσημείωση 13.

51 Βλ. ανωτέρω, Φάση Ανάγνωσης.

**6. Αντί επιλόγου**

Το Πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε στο 2<sup>ο</sup> Γενικό Λύκειο Δραπετσώνας κατά το σχολικό έτος 2011 – 2012 από τους μαθητές της Α<sub>1</sub>' τάξης με συντονισμό της υπογράφουσας. Είναι βέβαιο ότι δεν θα είχε την ίδια εξέλιξη ούτε την ίδια μορφή, χωρίς την ενθάρρυνση και την πολύτιμη στήριξη της Συμβούλου Φιλολόγων, στην περιοχή του Πειραιά τότε, κυρίας Κ. Σκιά. Μας προσέφερε βοήθεια στο σχεδιασμό, καθοδήγησε την πορεία μας με συμβουλές και ιδέες, επέβλεψε τη δημοσίευση με γόνιμα σχόλια. Την ευχαριστώ προσωπικά, αλλά και εκ μέρους των μαθητών μου, καθώς οφείλουμε στο έργο της και την ευγενική στήριξή της ένα μεγάλο μέρος της εμπειρίας μας.

## **Βιβλιογραφία**

1. Αποστολίδου Β., «Λογοτεχνία και ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» στο Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. (επιμέλεια), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, τυπωθήτω, Αθήνα 1999, σ. 335 – 348.
2. Βατούγιου Σ., «Λογοτεχνία και κινηματογράφος. Τέχνες της αφήγησης» στο Αργυροπούλου Χ., Σκορδάς Π. (επιμέλεια), *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Ελληνοεκδοτική, Αθήνα 2010, σ. 325 - 338.
3. Γαραντούδης Ε., «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη» στο Μπαλάσκας Κ., Αγγελάκος Κ., *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 21 – 34.
4. Γεωργιάδου Α., Κατσιαμπούρα Ζ., Κρούπη-Κολώνα Ε., Πατούνα Α., Χατζηδημητρίου-Παράσχου Σ., Χατζηθεοχάρους Π., *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Βιβλίο καθηγητή, τεύχη Α' και Β'*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2008.
5. Γεωργιάδου Α., Παπά Γ., «Διδάσκοντας ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο στην τάξη: προοπτικές δυνατότητες και προσδοκίες» στο Αργυροπούλου Χ., Σκορδάς Π. (επιμέλεια), *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Ελληνοεκδοτική, Αθήνα 2010, σ. 155 – 170.
6. Καββαδία – Βοϊκλή Μ., «Οι πολλαπλές λειτουργίες της λογοτεχνίας, Διαβάζοντας ένα ολόκληρο μυθιστόρημα στην τάξη», περιοδικό *Νέα Παιδεία*, τ. 141, Αθήνα 2012, σ. 130 - 141.
7. Κατσίκη – Γκίβαλου Α., Καλογήρου Τζ., «Σχολικός Εγγραματισμός: Η πρόκληση της λογοτεχνίας» στο Ματσαγγούρας Η. (επιμέλεια), *Σχολικός εγγραματισμός*, Γρηγόρη, Αθήνα 2007.
8. Ματσαγγούρας Η., *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Γρηγόρη, Αθήνα 2008.
9. Μπαλάσκας Κ., *Ταξίδι με το κείμενο*, επικαιρότητα, Αθήνα 1990.
10. Πάνος Δ., «Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στο Λύκειο σήμερα: Όρια και δυνατότητες» στο Σπανός Γ., Φρυδάκη Ε. (επιμέλεια), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, Αθήνα 2001, σ. 37 – 68.
11. Παπαγεωργιάκης Δ., «Παρουσίαση μυθιστορήματος στο Λύκειο» στο Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. (επιμέλεια), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, τυπωθήτω, Αθήνα 1999, σ. 73 – 90.
12. Πεσκετζή Μ., «Ο ρόλος του συγγραφέα στην ερμηνευτική διαδικασία και η εγκυρότητα της ερμηνείας» στο Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. (επιμέλεια), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, τυπωθήτω, Αθήνα 1999, σ. 147 – 156.
13. Σπανός Γ., «Επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου» στο Σπανός Γ., Φρυδάκη Ε. (επιμέλεια), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, Αθήνα 2001, σ. 183 – 226.
14. Τσαμπροπούλου Α., «Η χρήση της δραματικής μεθόδου σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας» στο Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. (επιμέλεια), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, τυπωθήτω, Αθήνα 1999, σ. 369 – 378.

15. Φρυδάκη Ε., *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, κριτική, Αθήνα 2003.
16. Χατζησαββίδης Σ., «Γλώσσα και Λογοτεχνία: Ο λογοτεχνικός και μη λογοτεχνικός λόγος» στο Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. (επιμέλεια), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, τυπωθήτω, Αθήνα 1999, σ. 103 -120.