



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

**"Εφηβική Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο: Δραστηριότητες Δημιουργικής
Γραφής με κείμενα πλαισίωσης, έργα της Άλκης Ζέη"**

Μαρία Π. Εμμανουήλ



Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Άννα Π. Βακάλη**

Φλώρινα, 2021

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

"Εφηβική Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο: Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με κείμενα πλαισίωσης, έργα της Άλκης Ζέη"

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας:

Μαρία Π. Εμμανουήλ, Α.Μ. 7380

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Άννα Π. Βακάλη, Ε.ΔΙ.Π στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Εξεταστική Επιτροπή:

Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος, καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και επιστημονικός
υπεύθυνος του Μεταπτυχιακού «Δημιουργικής Γραφής»

Κωτσαλίδου Ευδοξία, Ε.Ε.ΔΙ.Π στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Φλώρινα, 2021

Στα τριδυμάκια μου

Ευχαριστίες

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά την κ. Άννα Βακάλη, Ε.ΔΙ.Π στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, η οποία ανέλαβε με πολλή προθυμία και θετική διάθεση, την επίβλεψη της παρούσας εργασίας. Η επιστημονική καθοδήγηση, η στήριξη και η ενθάρρυνσή της ήταν πάρα πολύ σημαντική σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης του παρόντος έργου.

Σημαντική στήριξη στην προσπάθειά μου βρήκα και από τα υπόλοιπα μέλη της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής, κ. Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο, καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και επιστημονικό υπεύθυνο του Μεταπτυχιακού «Δημιουργικής Γραφής» και κ. Ευδοξία Κωτσαλίδου, Ε.Ε.ΔΙ.Π στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Τους ευχαριστώ θερμά.

Ευχαριστώ, επίσης, από καρδιάς τους γονείς μου, Παύλο και Έμμη, για την πίστη τους στις ικανότητές μου και την αγάπη που μου δείχνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου. Τον σύζυγό μου, Απόστολο, που με έπεισε ότι μπορώ να τα καταφέρω και με στήριξε έμπρακτα όλο αυτό το διάστημα. Την Ανθή μου, τον Παύλο μου και τον Παναγιώτη μου, που, με μια τους αγκαλιά, μου δίνουν δύναμη να συνεχίζω κάθε προσπάθειά μου.

Περίληψη

Η λογοτεχνία για εφήβους αποτελεί ένα ιδιαίτερο συγγραφικό είδος, το οποίο προσεγγίζει ποικίλα ζητήματα μέσα από την οπτική των νέων. Η εφηβεία, άλλωστε, αποτελεί μία περίπλοκη περίοδο της ζωής του ατόμου, καθώς συντελούνται διάφορες ψυχολογικές, συναισθηματικές, γνωστικές, αλλά και βιολογικές μεταβολές, οι οποίες επηρεάζουν τις αντιδράσεις των νέων και συμβάλλουν στην προετοιμασία τους για την ένταξη στον κόσμο των ενηλίκων.

Τα έργα της εφηβικής λογοτεχνίας, πέρα από τον ψυχαγωγικό τους χαρακτήρα, συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση των εφήβων, μέσα από την προβολή αξιών και την καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει σημαντική βαρύτητα και, για τον λόγο αυτό, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής δύνανται να συμβάλλουν, προκειμένου, εκτός από την προαγωγή των γνώσεων, να επιτευχθεί και η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της φαντασίας των εφήβων.

Τα έργα της Άλκης Ζέη, η οποία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες συγγραφείς στην Ελλάδα, στην κατηγορία του παιδικού κι εφηβικού μυθιστορήματος, αποτελούν πολύτιμο υλικό για κάθε εκπαιδευτικό. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί το ζήτημα της διδασκαλίας της εφηβικής λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, με τη συμβολή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, που έχουν ως κείμενα αναφοράς τους, έργα της Άλκης Ζέη. Έτσι, εκτός από την θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος, θα παρουσιαστούν συγκεκριμένα παραδείγματα ασκήσεων δημιουργικής γραφής, βασισμένα σε τρία από τα σπουδαιότερα έργα της συγγραφέως, καταδεικνύοντας ότι η αξιοποίηση της μεθοδολογίας αυτής διαθέτει ένα σύνολο πλεονεκτημάτων για τους μαθητές και θέτει τις βάσεις για τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: εφηβική λογοτεχνία, εφηβεία, δημιουργική γραφή, Άλκη Ζέη

Abstract

Adolescent literature is a special genre that approaches a variety of issues through the eyes of young people. Adolescence, after all, is a complex period of a person's life, as various psychological, emotional, cognitive, and biological changes take place, which affect the reactions of young people and contribute to the preparation for integration into the adult world. Adolescent literature, in addition to its entertaining character, contributes to the education of adolescents, through the promotion of values and the cultivation of their personality. Under

these circumstances, the course of literature in secondary education is of great importance and, therefore, creative writing activities can contribute, in addition to promoting knowledge, to achieve the development of creative thinking and imagination of adolescents.

The work of Alki Zei, who is one of the most important authors in Greece, in this category, is a valuable material for every teacher. The purpose of this paper is to examine the issue of teaching adolescent literature in high school, with the contribution of creative writing activities, by framing texts of Alki Zei. Thus, in addition to the theoretical approach to the issue, specific examples of creative writing exercises will be presented, based on three of the most important works of the author, indicating that the use of this methodology has a set of advantages for students and can contribute to the modernization of the educational process.

Keywords: literature, adolescence, creative writing, Alki Zei

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη	6
Εισαγωγή	10
ΜΕΡΟΣ 1 ^ο	13
Κεφάλαιο 1: Η Εφηβική Λογοτεχνία και η διδασκαλία της στο Γυμνάσιο.....	13
1.1 Η εφηβική ηλικία και τα βασικά χαρακτηριστικά της	13
1.2 Η εφηβική λογοτεχνία.....	19
1.3 Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο	26
Κεφάλαιο 2 : Η Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση	30
2.1. Η έννοια της δημιουργικότητας.....	30
2.2. Βασικές αρχές της Δημιουργικής Γραφής.....	32
2.3. Η εξέλιξη της Δημιουργικής Γραφής.....	35
2.4. Η εισαγωγή της Δημιουργικής Γραφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	38
2.5. Διδακτικές προσεγγίσεις της Δημιουργικής Γραφής.....	40
Κεφάλαιο 3 : Άλκη Ζέη: Η ζωή και το έργο της.....	45
3.1. Βασικοί σταθμοί της ζωής της – Εργογραφία.....	45
3.2 Χαρακτηριστικά των έργων της Άλκης Ζέη	49
3.2.1. Προσφιλή θέματα.....	49
3.2.2. Οι χαρακτήρες των ηρώων της.....	51
3.2.3. Η γλώσσα των νέων στα βιβλία της Άλκης Ζέη	65
3.3 Σύντομη παρουσίαση τριών έργων της Άλκης Ζέη	67
3.3.1 Εισαγωγικά στοιχεία.....	67
3.3.2 Το καπλάνι της βιτρίνας.....	69
3.3.3 Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου.....	72
3.3.4. Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της	76
Κεφάλαιο 4 : Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής	80
4.1. Γενικά στοιχεία – Σκοπός ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής.....	80

4.2. Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της : Υπόδειγμα ασκήσεων δημιουργικής γραφής	81
4.2.1. Παραγωγή πρωτότυπων λογοτεχνικών κειμένων	89
4.2.1.Ι. Μια ατίθαση έφηβη	90
4.2.1.ΙΙ. Όταν οι ήρωες των βιβλίων συνομιλούν	92
4.3. Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου : Υπόδειγμα ασκήσεων δημιουργικής γραφής ...	97
4.3.1. Παραγωγή πρωτότυπων λογοτεχνικών κειμένων	105
4.3.1.Ι. Ο εσωτερικός μονόλογος μιας έγκλειστης Εβραίας.	105
4.3.1.ΙΙ. Ποιήματα εμπνευσμένα από τον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου».....	109
4.4. Το καπλάνι της βιτρίνας : Υπόδειγμα ασκήσεων δημιουργικής γραφής.....	113
4.4.1 Παραγωγή πρωτότυπων λογοτεχνικών κειμένων	122
4.4.1.Ι. Γράμμα από την Ισπανία.....	122
4.4.1.ΙΙ. Ένα ποίημα εμπνευσμένο από το «Καπλάνι της βιτρίνας».....	124
4.5. Λειτουργικός ρόλος ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής	125
Συμπεράσματα.....	127
Βιβλιογραφία	134
1. Πρωτογενής Βιβλιογραφία.....	134
2. Δευτερογενής Βιβλιογραφία.....	134

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της εφηβικής λογοτεχνίας οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδικά μυθιστορήματα είναι αρκετά απλοϊκά για τους εφήβους, ενώ τα μυθιστορήματα, τα οποία απευθύνονται σε ενήλικες δεν ανταποκρίνονται, συχνά, στα ενδιαφέροντά τους. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα σύγχρονο λογοτεχνικό είδος, το οποίο εκφράζει τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες των εφήβων, προβάλλοντας ηθικές αξίες και αρχές, χωρίς, ωστόσο, να διαθέτει απαραίτητα διδακτικό χαρακτήρα. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αφομοιώσουν, με παιγνιώδη τρόπο, τις αξίες αυτές, καλλιεργώντας, ταυτόχρονα, την φαντασία τους, αλλά και πνεύμα ομαδικότητας.

Η συγγραφέας Άλκη Ζέη αποτελεί μία από τις σημαντικότερες εκπροσώπους του λογοτεχνικού αυτού είδους, η οποία συνέβαλε στην θεμελίωσή του. Έχοντας ζήσει σε μία έντονη περίοδο, με εμφύλιους πολέμους, κατοχή και δικτατορίες και λαμβάνοντας ενεργά μέρος στα γεγονότα της εποχής, μέσα από τα έργα της, προβάλλει τα γεγονότα της περιόδου αυτής, αφήνοντας μία σημαντική κληρονομιά στις επερχόμενες γενεές. Με απλό και κατανοητό ύφος, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των νέων, παρουσιάζει, μέσω των ηρώων, αυτοβιογραφικά στοιχεία και διαμορφώνει ένα σκηνικό, το οποίο βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί το ζήτημα της διδασκαλίας της εφηβικής λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και να εξεταστεί η αξιοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, με κείμενα πλαισίωσης έργα της Άλκης Ζέη. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση, στα πλαίσια της οποίας μελετήθηκε ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Επιπροσθέτως, αναζητήθηκαν, μέσω του διαδικτύου, άρθρα δημοσιευμένα σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά. Όσον αφορά στο πρακτικό μέρος, παρουσιάζονται παραδείγματα ασκήσεων δημιουργικής γραφής, με βάση τρία από τα σημαντικότερα λογοτεχνικά έργα της Άλκης Ζέη και, συγκεκριμένα, τα έργα «Το καπλάνι της βιτρίνας», «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» και «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της».

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα επιχειρηθεί να απαντηθούν, μέσω της παρούσας εργασίας, αφορούν στη σημασία της εφηβικής λογοτεχνίας, σχετικά με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, αλλά και του αξιακού συστήματος των νέων. Επίσης εξετάζεται και η αποτελεσματικότητα των ασκήσεων δημιουργικής γραφής ως μέσου για τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και, κυρίως, σε μαθητές Γυμνασίου. Παρά το γεγονός ότι κατά τα τελευταία έτη η δημιουργική γραφή έχει

αναγνωριστεί ως σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και έχουν εκπονηθεί αρκετές μελέτες στον τομέα αυτό, υπάρχουν περιορισμένες πληροφορίες σχετικά με την αξιοποίηση συγκεκριμένων λογοτεχνικών κειμένων. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής και για έργα άλλων συγγραφέων, πέραν της Άλκης Ζέη.

Όσον αφορά στη δομή της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο, εξετάζεται το θέμα της εφηβικής λογοτεχνίας και η διδασκαλία της στο Γυμνάσιο. Πιο αναλυτικά, στην αρχή, παρουσιάζεται η έννοια της εφηβικής ηλικίας και τα βασικά χαρακτηριστικά της. Δίνεται, μάλιστα, έμφαση στις συναισθηματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές, γνωστικές και βιολογικές μεταβολές, που συντελούνται και επηρεάζουν τις στάσεις και συμπεριφορές των νέων. Στη συνέχεια, αναλύεται η έννοια της εφηβικής λογοτεχνίας, εστιάζοντας στα βασικά χαρακτηριστικά της, αναφορικά με τους χαρακτήρες των ηρώων, τα υφολογικά στοιχεία, αλλά και τις διαφοροποιήσεις από τη λογοτεχνία, που απευθύνεται σε ενήλικες. Ακόμη, προβάλλεται το θέμα της διδασκαλίας της εφηβικής λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και καταγράφονται, διαχρονικά, οι σημαντικότερες μεταβολές, που έχουν συντελεστεί.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται αναλυτικά η δημιουργική γραφή, ξεκινώντας από την ανάλυση της έννοιας της δημιουργικότητας και καταγράφοντας τα κυριότερα χαρακτηριστικά της. Ακολούθως, αναλύεται η έννοια της δημιουργικής γραφής και προβάλλεται η εξέλιξή της, μέσα από την κατανόηση της σημασίας της για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας του ατόμου. Επιπλέον, πραγματοποιείται αναφορά στην εισαγωγή της δημιουργικής γραφής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και συγκεντρώνονται οι σημαντικότερες διδακτικές προσεγγίσεις στον τομέα αυτό.

Το τρίτο κεφάλαιο είναι εστιασμένο στη σπουδαία συγγραφέα μας Άλκη Ζέη και, αρχικά, παρουσιάζεται η ζωή και το έργο της, καθώς η ενεργή εμπλοκή της στα κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα της εποχής, που έζησε, έχουν επηρεάσει καταλυτικά το σύνολο του έργου της. Κατόπιν, παρατίθενται τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του έργου της, με έμφαση στα αυτοβιογραφικά χαρακτηριστικά και την διαμόρφωση του ιστορικού πλαισίου στα λογοτεχνικά κείμενα και παρουσιάζονται τρία από τα αντιπροσωπευτικότερα έργα της, δηλαδή «Το καπλάνι της βιτρίνας», το οποίο αφορά στην δικτατορία του Μεταξά, «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου», που αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην Ελληνική εφηβική λογοτεχνία και αναφέρεται στα χρόνια της γερμανικής κατοχής και το έργο «Η Κωνσταντίνα και οι

αράχνες της», το οποίο θίγει το επίκαιρο ζήτημα του διαζυγίου, καθώς και το πρόβλημα της χρήσης ναρκωτικών από τους νέους.

Το τέταρτο κεφάλαιο, αφορά σε υποδείγματα ασκήσεων δημιουργικής γραφής με βάση τα προαναφερθέντα έργα της συγγραφέως και, συγκεκριμένες, δραστηριότητες για κάθε έργο, οι οποίες αναλύονται διεξοδικά. Τέλος, καταγράφονται τα κυριότερα σημεία και εξάγονται βασικά συμπεράσματα.

ΜΕΡΟΣ 1^ο

Κεφάλαιο 1: Η Εφηβική Λογοτεχνία και η διδασκαλία της στο Γυμνάσιο

1.1 Η εφηβική ηλικία και τα βασικά χαρακτηριστικά της

Η εφηβική ηλικία περιλαμβάνει το χρονικό διάστημα, κατά το οποίο το παιδί εξελίσσεται σε έναν βιολογικά και συναισθηματικά ώριμο ενήλικα και αναπτύσσει ταυτόχρονα την ικανότητα της σεξουαλικής αναπαραγωγής. Σε αυτή τη χρονική περίοδο, το οικογενειακό περιβάλλον παύει να διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στη ζωή του ατόμου. Ο έφηβος βρίσκεται σε αναζήτηση άλλων προσώπων, με τα οποία επιδιώκει να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις, όπως οι ομάδες συνομηλίκων, που συμβάλλουν στην βελτίωση της αυτοπεποίθησής του και την ίδια στιγμή, επιτρέπουν τον επαναπροσδιορισμό των αρχών, αλλά και των προτύπων συμπεριφοράς του. Η εφηβεία, λοιπόν, θεωρείται μία περίοδος στον ανθρώπινο βίο, η οποία διακρίνεται από σημαντικές εσωτερικές, αλλά και εξωτερικές μεταβολές, καθώς τα άτομα, τα οποία ανήκουν στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, έχουν ως προτεραιότητα τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, μέσα από την οποία τίθενται τα θεμέλια για τη μελλοντική τους, ενήλικη πορεία (Θεοδωράτου-Μπέκου, 2006).

Ταυτόχρονα με τη βιολογική ωρίμανση, η οποία ταυτίζεται με την αύξηση συγκεκριμένων ορμονών, συντελείται η συναισθηματική διάπλαση, η οποία εξαρτάται από συμβάντα, που έχει βιώσει το άτομο, κατά την περίοδο της παιδικής του ηλικίας. Την ίδια στιγμή πραγματοποιούνται σημαντικές αλλαγές στον τρόπο σκέψης και δράσης, προκειμένου το άτομο να προετοιμαστεί για την ανεξάρτητη διαβίωση (Smith, Cowie & Blades, 1999 : 232).

Η χρονική περίοδος της εφηβείας προσδιορίζεται από δυσδιάκριτα ηλικιακά όρια, τα οποία εξαρτώνται από τη βιολογική και ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου, ενώ είναι αναγκαίο για την οριοθέτησή της να λαμβάνονται υπόψη οι πολιτιστικές, κοινωνικές και βιολογικές συνιστώσες που διαμορφώνουν το περιβάλλον του ατόμου (Ντολτό & Ντολτό-Τολίτς, 1990). Χαρακτηριστικό είναι ότι στα κράτη του δυτικού κόσμου η έναρξη της εφηβείας εμφανίζεται πιο νωρίς, λόγω της ανόδου του επιπέδου ζωής και η ολοκλήρωσή της παρουσιάζει σημαντική καθυστέρηση, ως απόρροια του παρατεταμένου χρόνου σπουδών των εφήβων (Κουράκης, 2004). Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, στις γυναίκες η εφηβεία παρουσιάζεται, σχεδόν, δύο χρόνια πιο νωρίς από ό, τι στους άνδρες.

Μπορούμε, ωστόσο, να δεχτούμε ότι η εφηβεία αφορά χονδρικά στη χρονική περίοδο των 13 έως 17 χρόνων, κατά τη διάρκεια της οποίας γίνονται αντιληπτές δομικές μεταβολές στη

συμπεριφορά του νέου (Κουρκούτας, 2001). Σύμφωνα πάλι με τον Μαδιανό (2000) η περίοδος αυτή διαιρείται στις ακόλουθες φάσεις (Μαδιανός, 2000): την προεφηβεία, την κυρίως εφηβεία και την όψιμη εφηβεία. Η περίοδος της προεφηβείας εκτείνεται χρονικά στο ηλικιακό διάστημα 11 έως 13 ετών και κατά τη διάρκειά της πραγματοποιούνται στο άτομο οι εντονότερες ψυχολογικές, αλλά και βιολογικές αλλαγές. Η κυρίως εφηβεία περιλαμβάνει τις ηλικίες 14 έως 18 ετών. Τέλος, η όψιμη εφηβεία επεκτείνεται έως στην ηλικία των 21 ετών και αποτελεί την κύρια περίοδο προετοιμασίας του ατόμου για τη φάση της πλήρους ωριμότητας. Και πάλι, όμως, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η πρώιμη εφηβεία πλησιάζει προς την παιδική ηλικία, όπως κι ένα μέρος της όψιμης συγγέεται με τη νεότητα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2011: 25).

Η συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδος διακρίνεται από έντονες συναισθηματικές μεταπτώσεις, καθώς, από τη μία πλευρά, οι νέοι επιθυμούν να ανεξαρτητοποιηθούν, εκδηλώνοντας αντίδραση κι επαναστατικότητα, βασικά χαρακτηριστικά της περιόδου αυτής και, από την άλλη πλευρά, εξακολουθούν να εξαρτώνται άμεσα από την οικογένειά τους (Σταθόπουλος, 2005). Αναμφισβήτητα οι έφηβοι αποτελούν μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα με δικούς της κώδικες επικοινωνίας και κουλτούρα. Αμφισβητούν τη γονική εξουσία και τον κόσμο των ενηλίκων γενικά και νιώθουν έντονη την ανάγκη αυτονόμησης από το οικογενειακό τους περιβάλλον και αυτοπροσδιορισμού. Η εφηβεία αποτελεί μία επώδυνη διεργασία, μία μεταβατική φάση, που χαρακτηρίζεται από μία σειρά αντιφάσεων, προσωπικών αναζητήσεων και διαρκούς αναδιάρθρωσης, στα πλαίσια της οποίας το άτομο δρα ως παρατηρητής του εαυτού του (Αγγελόπουλος, 2009).

Βαθμιαία, οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τις αλλαγές, τόσο του εξωτερικού, όσο και του εσωτερικού περιβάλλοντός τους και μεταβαίνουν στο στάδιο της ωρίμανσης, κατά το οποίο συντελείται η απομάκρυνσή τους από την παιδική ηλικία και η σταδιακή μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή (Feldman, 2011). Βασικό χαρακτηριστικό της εφηβικής ηλικίας αποτελεί ο συγκρουσιακός χαρακτήρας των νέων, ενώ, σε πολλές περιπτώσεις, οι έφηβοι εκφράζουν την επιθυμία της απομόνωσης, προκειμένου να κατανοήσουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, τον εαυτό τους. Εκδηλώνουν συνεπώς μία αντικοινωνική συμπεριφορά, η οποία, με τη σειρά της, μπορεί να επιφέρει την αμέλεια σχολικών ή και οικογενειακών υποχρεώσεων (Κορώσης, 1997). Επιπλέον, τα άτομα, τα οποία διανύουν την εφηβική ηλικία, έχουν την αίσθηση ότι είναι ευάλωτα απέναντι στις σωματικές, αλλά και τις ψυχικές αλλαγές, τις οποίες βιώνουν, με συνέπεια να παρουσιάζουν, συχνά, αντιδράσεις, που ξεκινούν από την νευρικότητα και την

ανησυχία και εκτείνονται ακόμα και στην εχθρική συμπεριφορά έναντι των άλλων (Steinberg, 1999: 238).

Σε αρκετές περιπτώσεις, η ψυχική αυτή κατάσταση δύναται να εκφραστεί με εκδηλώσεις περιορισμένης αυτοπεποίθησης, αυξημένη ευσυγκινησία και συνεχή ονειροπόληση, ενώ μεγάλο μέρος του χρόνου των εφήβων διατίθεται, προκειμένου να γνωρίσουν καλύτερα το σώμα και τη σεξουαλικότητά τους (Buchanan, Eccles & Becker, 1999: 238). Συχνά, επίσης, οι ψυχικές μεταπτώσεις της εφηβείας συνδέονται με αυξημένο ενδιαφέρον για τη γνώμη τρίτων και, ιδιαίτερα για την αποδοχή τους, η οποία εκφράζεται, μέσω της επιδίωξης διαρκούς αλληλεπίδρασης με άτομα της ίδιας ηλικίας και της ενίσχυσης των διαπροσωπικών σχέσεων (Τσιάντης, 2001). Επιπλέον, κατά την περίοδο αυτή του βίου του ατόμου, πραγματοποιούνται σημαντικές γνωστικές μεταβολές, καθώς αναπτύσσεται η δεξιότητα της κριτικής σκέψης, αναφορικά με αφηρημένα ζητήματα και υποθετικές καταστάσεις.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο έφηβος διαμορφώνει, βαθμιαία, μία συνειδητή εικόνα του εαυτού του και επηρεάζεται από την ανάγκη διαμόρφωσης της προσωπικής του ταυτότητας, αλλά και της προσωπικότητάς του (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Hoeksema, 2003). Όπως, μάλιστα, προκύπτει σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες, τα στερεότυπα, τα οποία αφορούν στον ρόλο του φύλου, δυσχεραίνουν τη μετάβαση από την παιδική ζωή στην ενηλικίωση για τα κορίτσια, καθώς η εφηβεία λειτουργεί ως μία φάση προετοιμασίας για τον ρόλο της μητέρας και της συζύγου, γεγονός το οποίο είναι έκδηλο, ακόμα και στη σύγχρονη εποχή (Douvan, 1999: 247). Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, ο νέος βρίσκεται σε μία αέναη αναζήτηση καινούργιων ρόλων, οι οποίοι θα συμβάλλουν στη διάπλαση της προσωπικότητάς του και, για το λόγο αυτό, αντιμετωπίζει διάφορες προκλήσεις, οι οποίες προϋποθέτουν την μετάβαση από την φάση της ανεμελιάς στην φάση της υπευθυνότητας (Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1986).

Μέσω του διαρκούς πειραματισμού, οι έφηβοι ψάχνουν το νόημα των επιλογών τους, γεγονός το οποίο δύναται να προκαλέσει αυξημένη συναισθηματική φόρτιση, αλλά και εσωτερίκευση (Fontana, 1995). Δεν είναι, άλλωστε, λίγες οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες η συγκεκριμένη στάση ευθύνεται για μία σειρά από παραβατικές συμπεριφορές, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη βαθμιαία απομάκρυνση των νέων από την οικογένεια και την αμφισβήτηση των παραδοσιακών αρχών (Cole & Cole, 2002: 78). Η περίοδος της εφηβείας, μάλιστα, χαρακτηρίζεται από την εκτεταμένη προσκόλληση σε ομάδες συνομηλίκων, οι οποίες επηρεάζουν τις αντιλήψεις, αλλά και τη συμπεριφορά του ατόμου.

Η αλληλεπίδραση των νέων με άτομα της ίδιας ηλικίας συντελεί στη δημιουργία μιας καινούργιας ταυτότητας, η οποία εκφράζεται μέσα από σημαντικές αλλαγές στον ενδυματολογικό κώδικα, τις μουσικές προτιμήσεις, αλλά και τα ευρύτερα ενδιαφέροντα του εφήβου, καθορίζοντας την πορεία του προς τον ανεξάρτητο βίο. Οι συμπεριφορές αυτές δύναται να λειτουργήσουν ως εξαιρετικά συχνή συγκρουσιακή πηγή με το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον, καθώς οι γονείς εκφράζουν αντιρρήσεις, για την εμφάνιση ή το λεξιλόγιο, το οποίο χρησιμοποιούν τα παιδιά τους. Οι αντιπαραθέσεις αυτές μπορεί βέβαια να αποβούν ιδιαίτερα εποικοδομητικές, καθώς συμβάλλουν στον καθορισμό των ορίων και καθοδηγούν τους εφήβους, οι οποίοι βρίσκονται σε μία διαρκή παλινδρόμηση ανάμεσα στις έννοιες της χειραφέτησης και της εξάρτησης (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η μετάβαση του εφήβου στο στάδιο της ενηλικίωσης διακρίνεται από δύο δομικές μεταβολές στον βίο του. Από τη μία πλευρά, ολοκληρώνονται οι σχέσεις με το άλλο φύλο και, από την άλλη, ο νέος σταδιακά αυτονομείται από την οικογένειά του (Κούρος, 1993). Οι σημαντικότερες μεταβολές, οι οποίες συντελούνται κατά τη μετάβαση από την παιδική ζωή στην ενηλικίωση, επιγραμματικά αφορούν στα ακόλουθα.

Αρχικά σημειώνονται σωματικές μεταβολές. Κατά την ηλικιακή αυτή περίοδο, συντελούνται ουσιαστικές μεταβολές, οι οποίες προέρχονται από την αύξηση των ορμονών, καθιστώντας τη μία από τις πλέον απαιτητικές μεταβολές, αναφορικά με την ανάπτυξη του ατόμου. Χαρακτηριστικά του φύλου, όπως η αυξημένη τριχοφυΐα, η εμφάνιση της έμμηνου ρύσης και η διόγκωση του στήθους, για τα κορίτσια, καθώς και οι μεταβολές στη φωνή και τις αναλογίες του σώματος, αλλά και η πρόκληση της εφηβικής ακμής, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της περιόδου αυτής. Οι συγκεκριμένες αλλαγές πραγματοποιούνται αιφνίδια και κατά τη διάρκεια ενός περιορισμένου χρονικού διαστήματος, με αποτέλεσμα οι νέοι, σε κάποιες περιπτώσεις, να δυσκολεύονται στον συντονισμό των κινήσεων του σώματός τους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Επιπλέον, κομβικές μεταβολές στο σώμα του εφήβου έχουν σαν αποτέλεσμα, είτε την αυξημένη αιδώ, επιδιώκοντας να τις κρύψει, είτε την έντονη ενασχόληση με σεξουαλικά θέματα. Η αρχή της σεξουαλικής δραστηριοποίησης θεωρείται μία πρόσθετη πρόκληση, την οποία πρέπει να αντιμετωπίσουν οι έφηβοι, σε συνδυασμό με τις ηθικές και κοινωνικοσυναισθηματικές αρχές, που διαθέτουν.

Οι αυξανόμενες σωματικές μεταβολές, οι οποίες επιδρούν στην εικόνα, που διαμορφώνει ο νέος για το σώμα του, προκαλούν σημαντικές ψυχολογικές επιπτώσεις, οι οποίες συνδέονται με τον βαθμό αποδοχής του από το περιβάλλον του (Νταβού, & Πετρίδου, 1994).

Έτσι, οι έφηβοι εξελίσσονται συναισθηματικά και ψυχολογικά. Η αρχή της εφηβείας ταυτίζεται με την απαρχή μιας περιόδου αυξημένου προβληματισμού και αμφισβήτησης, κατά την οποία το άτομο ανακαλύπτει την προσωπική του ταυτότητα. Οι αντιδράσεις των εφήβων απέναντι στους υφιστάμενους θεσμούς και τις μορφές εξουσίας, σε πολλές περιπτώσεις, συμβάλλουν στον περιορισμό των επιδόσεών τους, ενώ συντελούνται σημαντικές ψυχολογικές μεταβολές, οι οποίες αποτυπώνονται με την αυξημένη ανία και την έλλειψη ενδιαφέροντος για κάθε είδους δραστηριότητα. Η έντονη ευαισθησία, οι εκδηλώσεις συναισθηματικής αστάθειας, η νευρικότητα και η νωθρότητα, αλλά και η τάση για απομόνωση, θεωρούνται κύρια γνωρίσματα της εφηβείας. Συχνά, μάλιστα, τα άτομα, τα οποία ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των εφήβων, είναι ιδιαίτερα επικριτικά και προβάλλουν διαρκείς αντιρρήσεις, γεγονός το οποίο ευθύνεται για επαναλαμβανόμενους διαπληκτισμούς, που αφορούν ακόμα και σε ζητήματα ήσσονος σημασίας (Μάνος, 1986). Οι έκδηλες ψυχικές αλλαγές ωθούν ένα ποσοστό των εφήβων σε εξαρτήσεις από ναρκωτικές ουσίες, αλκοόλ και κάπνισμα, ενώ, στην εποχή μας, εξαιρετικά ανησυχητικές διαστάσεις έχει αποκτήσει η εξάρτηση από την τεχνολογία και, πιο συγκεκριμένα, από το διαδίκτυο.

Αξιοσημείωτες είναι και οι κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται στη ζωή του εφήβου. Στην περίοδο της εφηβείας, οι νέοι αντιμετωπίζουν αύξηση των αρμοδιοτήτων και, κυρίως, των ευθυνών τους, ενώ, παράλληλα, καλούνται ν' ανταποκριθούν στις προσδοκίες που έχει γι' αυτούς το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον (Καψάλης, 2003). Ταυτόχρονα συντελείται η βαθμιαία αποκόλληση από το πρότυπο του οικογενειακού περιβάλλοντος, αφού κύρια επιθυμία των ατόμων αυτής της ηλικιακής ομάδας θεωρείται η δυνατότητα να κατακτήσουν την ανεξαρτησία τους. Με τον τρόπο αυτό, οι νέοι, βαθμιαία, αναθεωρούν τα ηθικά πρότυπα, τα οποία έχουν λάβει από την οικογένεια, ασκώντας κριτική και αμφισβητώντας την ισχύ τους.

Κύριο γνώρισμα θεωρείται, ακόμα, η προσκόλληση σε ομάδες συνομηλίκων με κοινά ενδιαφέροντα, με σκοπό να καλύψουν τις βασικές κοινωνικές τους ανάγκες (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Η ενσωμάτωση των εφήβων σε ομάδες ταυτίζεται με το αίσθημα του ανήκειν, και πηγάζει από την αντίληψη ότι αποτελούν μέλος μιας ομοιογενούς ομάδας, εντός της οποίας νιώθουν ασφαλείς και ελεύθεροι να εκφράσουν τις πεποιθήσεις τους, χωρίς να χρειαστεί να αντιμετωπίσουν τις πιθανές επικρίσεις των ενηλίκων (Pervin & John, 2001). Η επιρροή των ομάδων είναι εμφανής, αφενός, στη χρήση ενός ενιαίου λεξιλογίου, το οποίο εκφράζει την αναγκαιότητα καθιέρωσης ενός ξεχωριστού κώδικα επικοινωνίας, που δεν θα

γίνεται αντιληπτός από τον κόσμο των ενηλίκων και, αφετέρου, από την ταύτιση με πρότυπα, τα οποία προέρχονται από τους χώρους της τέχνης ή του αθλητισμού, κυρίως, αναφορικά με την εξωτερική εμφάνιση των εφήβων. Η εφηβεία, επομένως, αποτελεί μία ηλικιακή περίοδο, κατά την οποία κάνουν την εμφάνισή τους ριζοσπαστικές αντιλήψεις και εναλλακτικές πεποιθήσεις, που ασκούν καταλυτική επίδραση στις στάσεις των νέων (Τριανταφύλλου, 1998).

Παρατηρούνται, τέλος, νοητικές και γνωστικές μεταβολές. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι νέοι αναπτύσσουν την αφαιρετική σκέψη. Παράλληλα, προάγονται οι γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα να πραγματοποιούνται υποθέσεις, να εξάγονται συμπεράσματα και να συντελείται η εδραίωση της συμβολικής σκέψης (Brant et al., 1993). Οι έφηβοι, λοιπόν, κατακτούν τη δεξιότητα του διαλόγου, κάνοντας χρήση λογικών επιχειρημάτων και καταλήγοντας σε συλλογισμούς, χωρίς να στηρίζονται στις παρορμήσεις ή τις ενστικτώδεις αντιδράσεις τους (Renner, Abraham, Grzybowski & Marek, 1990: 35-54). Επίσης, εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό τους, με συνέπεια να μπορούν να διατυπώσουν σύνθετες έννοιες, ενώ αναπτύσσεται και η αίσθηση του χώρου. Επιπροσθέτως, οι έφηβοι, κατά την περίοδο αυτή του βίου τους, εκφράζουν έντονους προβληματισμούς και πραγματοποιούν σχέδια για τη μελλοντική τους πορεία (Ρέιμον-Ριβιέ, 1989).

Ωστόσο, η εφηβική ηλικία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μία προβληματική φάση του βίου των νέων, αλλά αντικατοπτρίζει μία περίοδο, κατά την οποία τα άτομα αντιμετωπίζουν πολυάριθμες δυσχέρειες, που αν δεν τύχουν έγκαιρης αντιμετώπισης, δύνανται να λειτουργήσουν παθολογικά και να αναστείλουν τη δημιουργικότητά τους (Hayes, 1998). Το σχολικό, αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον, σε συνδυασμό με τις ομάδες συνομηλίκων, διαδραματίζουν κομβικό ρόλο, στη μετάβαση προς τη φάση της ωριμότητας, η οποία διακρίνει τον ενήλικο βίο.

Συνοψίζοντας, η εφηβεία, ταυτόχρονα με τις βιολογικές μεταβολές, σχετίζεται με μία σειρά από έντονες ψυχολογικές αλλαγές, οι οποίες προέρχονται από συγκρουσιακές καταστάσεις, αλλά και επιτεύγματα, που πραγματοποιούν οι έφηβοι. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι θέτουν στόχους, τόσο για την επερχόμενη εργασιακή τους αποκατάσταση, όσο και σε ατομικό επίπεδο για τον ίδιο τους τον εαυτό. Ιδιαίτερη επιρροή διαθέτουν ερεθίσματα, αλλά και οι απαιτήσεις, που κατευθύνονται από την οικογένεια, ώστε να ανταπεξέλθουν στα πρότυπα του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού, σύμφωνα με τα οποία τα άτομα, που βρίσκονται στην εφηβεία, καλούνται να αντιμετωπίσουν την διαχείριση ποικίλων ταυτοτήτων.

Αυτό έχει ως συνέπεια πολλοί έφηβοι να διαθέτουν περιορισμένη αυτοεκτίμηση, με επακόλουθο να δέχονται αυξημένη επιρροή από τρίτους, διαμορφώνοντας αισθήματα κατωτερότητας, τα οποία διογκώνονται από τη συνεχόμενη άσκηση κριτικής, που προέρχεται από τον κόσμο των ενηλίκων (Μανωλόπουλος, & Τσιάντης, 1987). Η διαφορετικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική σε αυτή την περίοδο του ατόμου, καθώς, ενδεικτικά, οι νέοι, οι οποίοι έχουν σωματικό βάρος μεγαλύτερο του κανονικού, αλλά και μαθητές, οι οποίοι είναι αντιμέτωποι με μαθησιακές δυσκολίες ή αποτελούν μέλη μονογονεϊκών οικογενειών δέχονται πιο αυξημένα πλήγματα. Η ψυχική αστάθεια και η παλινδρόμηση ανάμεσα στον ενθουσιασμό και τη μελαγχολία, συνδυαζόμενα με απρόβλεπτες συμπεριφορές, αλλά και μια συχνά εριστική στάση θεωρούνται σημαντικά χαρακτηριστικά, τα οποία, σε αρκετές περιπτώσεις, προκαλούν έντονο προβληματισμό για το οικογενειακό περιβάλλον των νέων.

1.2 Η εφηβική λογοτεχνία

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα είδος ψυχαγωγίας του ατόμου. Ο όρος «ψυχαγωγία» είναι μία σύνθετη λέξη, που προέρχεται από την «αγωγή» και την «ψυχή». Υπό αυτή την έννοια η λογοτεχνία είναι η τέχνη του λόγου που καθοδηγεί την ψυχή του αναγνώστη κάθε ηλικίας, προάγοντας την πνευματική του ανάπτυξη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του και προωθώντας την κοινωνική και ηθική εξέλιξή του. Διαχωρίζεται, μάλιστα, στη λογοτεχνία για ενήλικες και σε αυτή, η οποία απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους. Σε κάθε περίπτωση, η λογοτεχνία παρέχει ψυχαγωγία σε κάθε ηλικία, διαφοροποιείται, ωστόσο, σύμφωνα με την ηλικία των αναγνωστών, στους οποίους απευθύνεται.

Η εφηβική λογοτεχνία περιλαμβάνει κείμενα, τα οποία επιδιώκουν να έρθουν οι νέοι σε επαφή με το αισθητικό φαινόμενο της λογοτεχνίας (Γιάκος, 1993). Το διήγημα και το μυθιστόρημα, ως λογοτεχνικά είδη, ενδείκνυνται για παιδιά ηλικίας άνω των 10 ετών καθώς ο τρόπος γραφής είναι τέτοιος, ώστε να μπορούν να γίνουν αντιληπτά τα θέματα που θίγονται στις σελίδες τους (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1987). Παράλληλα, λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι, όχι μόνο οι εμπειρίες, αλλά και τα ενδιαφέροντα των παιδιών διαφοροποιούνται σε κάθε ηλικιακή ομάδα και, για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι προβληματισμοί, αλλά και οι ανησυχίες των νεαρών αναγνωστών (Κουζέλη, 2015: 13-18).

Έφηβους ήρωες συναντούμε, ήδη, σε ευρωπαϊκά λογοτεχνικά κείμενα του 17ου αιώνα καθώς και συγγραφείς, όπως ο Θερβάντες και ο Τουέν. Η παρουσία των εφήβων ηρώων στο 18ο

αιώνα σχετίζεται με την περιπέτεια και, τον επόμενο αιώνα, με την κοινωνική σύγκρουση. Η πρώτη παρουσία του νέου στην ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας εντοπίζεται στο ηθογραφικό διήγημα της Γενιάς του 1880, αλλά και στο αστικό μυθιστόρημα της Γενιάς του 1930. Η παρουσία, βέβαια, αυτή δε σημαίνει ότι τα κείμενα αυτά εντάσσονται σε ό, τι σήμερα αποκαλούμε εφηβική λογοτεχνία (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2010: 20). Ωστόσο, στα έργα αυτά αποτυπώνονται θέματα, όπως ο πρώτος έρωτας ή η απομόνωση του νέου, θέματα προσφιλή στην εφηβική λογοτεχνία.

Οι συγγραφείς του τέλους του 19^{ου} αιώνα, είχαν ως πρότυπο ξένα παιδικά και εφηβικά μυθιστορήματα, τα οποία δημοσιεύονταν μεταφρασμένα ή διασκευασμένα και με βάση τις βασικές αρχές τους επιδόθηκαν στην παραγωγή των πρώτων βιβλίων αυτού του είδους. Οι μεταρρυθμίσεις, που διαδέχθηκαν το πέρας του Α' Παγκοσμίου Πολέμου και την μικρασιατική καταστροφή, στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και τα γεγονότα που ακολούθησαν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τον εμφύλιο επέτρεψαν στο εφηβικό μυθιστόρημα να γνωρίσει πιο μεγάλη άνθηση (Τσιλιμένη, 2004).

Στη χώρα μας, το εφηβικό μυθιστόρημα άρχισε να αναπτύσσεται από την δεκαετία του 1980 κι έπειτα, καθώς μέχρι την εποχή εκείνη, δεν λαμβάνονταν υπόψη οι διαφοροποιημένες ανάγκες των εφήβων. Οι ανάγκες αυτές οδήγησαν τους συγγραφείς, αλλά και τους εκδοτικούς οίκους στη δημιουργία ενός καινούργιου και αυτόνομου είδους, του εφηβικού μυθιστορήματος, το οποίο άρχισε να εξελίσσεται ραγδαία από την δεκαετία του 1990. Ουσιαστικά, ως τότε η εφηβική λογοτεχνία δε διαχωριζόταν από την παιδική (Perry Nodelman & Mavis Reimer, 2003: 187). Την περίοδο εκείνη, κατέστη σαφές ότι η παιδική γραφή δεν ήταν δυνατόν να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις των έφηβων αναγνωστών, ενώ όλες οι μορφές λογοτεχνίας, οι οποίες απευθύνονταν σε ενήλικες, δεν ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα των εφήβων. Για τον λόγο αυτό, κρίθηκε επιβεβλημένη η ύπαρξη ενός μεταβατικού είδους γραφής, που καλυπτόταν από το εφηβικό μυθιστόρημα, το οποίο διαφοροποιούνταν γλωσσικά, υφολογικά και θεματικά από το παιδικό, αφού οι έφηβοι μπορούσαν να κατανοήσουν αφηρημένες και σύνθετες έννοιες.

Από την δεκαετία του 1990 και έπειτα, το εφηβικό μυθιστόρημα χαρακτηρίζεται από γλωσσικούς νεωτερισμούς, τροποποιώντας τη δομή και το περιεχόμενό του και εκφράζοντας τα όνειρα, αλλά και τα προβλήματα των νέων. Το γεγονός ότι τα άτομα, που βρίσκονται στην εφηβεία, διάγουν ένα στάδιο αμφισβήτησης και διερεύνησης της προσωπικής του ταυτότητας επιτρέπει την αναζήτηση στους ήρωες των βιβλίων των προσωπικών τους χαρακτηριστικών

και προβληματισμών (Νάτσινα, 2015: 100-107). Οι συγγραφείς αρχίζουν κι εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους. Τα λογοτεχνικά έργα για εφήβους, τα οποία εκδίδονται στην χώρα μας, αντικατοπτρίζουν την εικόνα της σύγχρονης πραγματικότητας, ωστόσο δέχονται σημαντικές επιρροές από το ξενόγλωσσο μυθιστόρημα, το οποίο κυριαρχεί στις παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες (Κανατσούλη, 2015: 769). Οι ήρωες της εφηβικής λογοτεχνίας έρχονται αντιμέτωποι με δυσάρεστες καταστάσεις της καθημερινής ζωής και, ως αντίβαρο παρουσιάζονται ο έρωτας, η τέχνη, αλλά και η επιστροφή σε οικείους χώρους.

Σε κάθε περίπτωση, οι έφηβοι κινούνται ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση, γεγονός το οποίο εξηγεί τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της περιόδου αυτής, αλλά και τις ξεχωριστές ανάγκες τους. Οι έφηβοι, λοιπόν, προσδοκούν από ένα βιβλίο να τους χαρίσει στιγμές ψυχαγωγίας, αλλά και προβληματισμούς, τους οποίους δεν μπορούν να τους παρέχουν τα παιδικά αναγνώσματα. Παράλληλα, είναι πρόθυμοι να δεχτούν νέες εμπειρίες, οι οποίες θα συμβάλουν στην κατανόηση του κόσμου, που τους περιβάλλει, αλλά και στην προετοιμασία τους για την ενήλικη ζωή. Γενικά, όμως, τα εφηβικά μυθιστορήματα μπορούν να αποτελέσουν ένα εξαιρετικό ανάγνωσμα και για ενήλικες, οι οποίοι επιδιώκουν να ανασύρουν από τη μνήμη τους την παιδικότητα, που έχουν απωλέσει, ενώ αποτελούν σημαντικό εργαλείο και για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μυήσουν τους μαθητές τους στη φιλιαναγνωσία. Η λογοτεχνία, άλλωστε, διαθέτει τη δύναμή της συγκίνησης, αλλά και του επηρεασμού και, για τον λόγο αυτό, διαθέτει εκπαιδευτική διάσταση.

Η εφηβική λογοτεχνία, λοιπόν, περιλαμβάνει λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία απευθύνονται στους νέους και αφορούν σε εξωσχολικά αναγνώσματα, που παρέχουν αισθητική απόλαυση και καλλιτεχνική συγκίνηση, ωστόσο αποβλέπουν, παράλληλα, στη διδασκαλία και την διαπαιδαγώγηση. Εξάλλου, η λογοτεχνία είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη διεργασία ανάπτυξης των παιδιών, αφού στην εφηβεία διαπλάθεται ο χαρακτήρας, αλλά και οι αρχές και η ψυχοσύνθεση των νέων. Συνεπώς, διαθέτει γρήγορους ρυθμούς, εικόνες, οι οποίες προκαλούν τον εντυπωσιασμό, έντονες συναισθηματικές καταστάσεις, αλλά και μία μαγική οπτική της σύγχρονης ζωής (Κανατσούλη & Πολίτης, 2011).

Ο κλάδος της ψυχολογίας επηρέασε σημαντικά την εξέλιξη της εφηβικής λογοτεχνίας, παρέχοντας πολύτιμο υλικό στους συγγραφείς και διαμορφώνοντας ένα λογοτεχνικό είδος, το οποίο στοχεύει στην μετάβαση στην ενηλικίωση, με συνέπεια να αποτελεί ένα είδος, το οποίο απευθύνεται σε νεαρούς ενήλικες (Σαχίνης, 1983). Το εφηβικό μυθιστόρημα, λοιπόν,

διαπλάθει και αποσκοπεί στην επίλυση δυσλειτουργικών καταστάσεων, τις οποίες βιώνει το άτομο αυτής της ηλικίας, ενώ διαθέτει εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Οι ήρωες των λογοτεχνικών αυτών έργων, σε πολλές περιπτώσεις, διακρίνονται από μοναχικότητα και ευαισθησία, ενώ, συχνά, η πλοκή διαδραματίζεται κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, κυρίως, στην ύπαιθρο και ο πρώτος έρωτας αποτελεί βασικό θεματικό αντικείμενο.

Η λογοτεχνία για εφήβους είναι αναγνωρισμένη εδώ και αρκετές δεκαετίες ως αυτόνομος κλάδος της λογοτεχνίας και βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι οι ιστορίες, που αφηγούνται τα μυθιστορήματα, αντιμετωπίζονται από την οπτική γωνία των εφήβων, με συνέπεια, σε αρκετές περιπτώσεις, οι ήρωες να διαθέτουν αντίστοιχη ηλικία με αυτή του αναγνωστικού κοινού τους (Nilsen & Donelson, 1993). Κύριο θέμα της εφηβικής λογοτεχνίας αποτελεί η ανεξαρτητοποίηση των νέων από την προστατευτική εξουσία των γονέων τους, η οποία, συχνά, οδηγεί σε αντιπαράθεση μαζί τους. Συνήθως, η πλοκή διαδραματίζεται, όχι σε ένα ρομαντικό και εξωραϊσμένο περιβάλλον, αλλά στο πραγματικό σκηνικό των σύγχρονων αστικών κέντρων, στο οποίο οι νέοι έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα της εποχής, όπως το διαζύγιο των γονέων, οι καταχρήσεις, μεταξύ των οποίων ο αλκοολισμός και η πρόσληψη ναρκωτικών ουσιών, αλλά και η πρόωγη εγκυμοσύνη. Κάτω από το πρίσμα αυτό, η εφηβική λογοτεχνία διακατέχεται από έντονη ευαισθησία για τα ζητήματα, τα οποία απασχολούν τους νέους αυτής της ηλικίας. Εστιάζει, επίσης, στις πολιτισμικές διαφορές, που παρατηρούνται στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος και επηρεάζει την ωρίμανση των ηρώων.

Τα κυριότερα θέματα αφορούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου, την ανεξαρτησία του από το οικογενειακό περιβάλλον, την αμφισβήτηση των κοινωνικών θεσμών, τις φιλοσοφικές αναζητήσεις. Προσφιλή θέματα αποτελούν ακόμη η ασθένεια και ο θάνατος, ο έρωτας, η φιλία, η βία, ο σχολικός εκφοβισμός και η κακοποίηση, ο εθισμός και η αυτοκαταστροφική τάση (Ιακωβίδου, 2015: 705). Παράλληλα, τίγονται κοινωνικά ζητήματα, τα οποία αφορούν τη σύγχρονη πραγματικότητα, όπως η διαφορετικότητα και το πολυπολιτισμικό περιβάλλον, η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος, η οικονομική κρίση, ο καταναλωτισμός, το διαδίκτυο, το ηλεκτρονικό έγκλημα, η διαμόρφωση της κοινής γνώμης και η νευρική ανορεξία. Η κακοποίηση ανηλίκων, το διαζύγιο και η χρήση ναρκωτικών από εφήβους είναι κάποια ακόμη από τα θέματα των εφηβικών μυθιστορημάτων κοινωνικού χαρακτήρα. Η γραφή, που υιοθετείται είναι ρεαλιστική, ακολουθώντας τον ρεαλισμό των

θιγόμενων ζητημάτων, ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις, υφέρπει η αίσθηση της μαγείας, προκειμένου να θίγονται δυσάρεστες καταστάσεις και περίπλοκα νοήματα.

Ωστόσο, τα ελληνικά εφηβικά έργα δε διαθέτουν την τολμηρή θεματολογία των αντίστοιχων ξενόγλωσσων και χαρακτηρίζονται από συντηρητισμό. Οι συγγραφείς μοιάζουν να αυτολογοκρίνονται, καθώς ωραιοποιούν και απαλύνουν τις αδιέξοδες αυτές καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι ήρωές τους, συμμορφούμενοι προς το αποδεκτό, από τη σύγχρονή τους ελληνική κοινωνία. Συγκεκριμένα, στα ελληνικά εφηβικά μυθιστορήματα δεν τονίζεται η βία ή η αυτοκαταστροφικότητα των ηρώων (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2010: 25). Ακόμη και θέματα σκληρά, όπως αυτό του θανάτου, της τρομοκρατίας, των ναρκωτικών ή του AIDS, δεν αποτυπώνονται κυνικά, αλλά δοσμένα με έναν «συναισθηματικό ρεαλισμό» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2010: 25). Συχνά, μάλιστα, το τέλος των βιβλίων είναι αίσιο.

Κατά το παρελθόν και ιδιαίτερα όσον αφορά στην αμερικάνικη λογοτεχνία για εφήβους, της δεκαετίας του 1970, παρατηρείται έκδηλο το στοιχείο του ρεαλισμού, το οποίο αναπτύσσεται σε τέτοιο βαθμό ώστε να διακατέχεται από απαισιοδοξία και πεσιμισμό, ωστόσο η τάση αυτή, σταδιακά, παραγκωνίστηκε, δίνοντας χώρο σε πιο αισιόδοξες προσεγγίσεις. Τα λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία απευθύνονται στην ηλικιακή ομάδα των εφήβων, έχουν ως στόχο την μετάβαση από την σφαίρα της αθωότητας στην ενήλικη ζωή, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο ευθυνών, αλλά και από την ωριμότητα και την αυτονομία, με όσο το δυνατόν πιο ανώδυνο τρόπο.

Στην κατηγορία της φανταστικής λογοτεχνίας -που είναι συνήθως ξενόγλωσση- ο νεαρός αναγνώστης παρακολουθεί το φανταστικό στοιχείο να συνδέεται με την περιπέτεια, τη μεταφυσική, τον τρόμο ή ακόμη και την μαγεία και βλέπει έναν κόσμο μυστηρίου ν' ανοίγεται μπροστά του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η σειρά βιβλίων του Χάρι Πότερ της J.K. Rowling. Αρκετά εφηβικά μυθιστορήματα πραγματεύονται, επίσης, αστυνομικά θέματα, εστιάζοντας σε εξαφανίσεις, εξερευνήσεις και άλλα μυστήρια.

Ο ποιητικός λόγος στην εφηβική λογοτεχνία τείνει να εκλείψει, ενώ ιστορικά συμβάντα αξιοποιούνται ως πλαίσιο αναφοράς, αντανακλώντας την ανάγκη σύζευξης του παρελθόντος με το παρόν. Οι έφηβοι ήρωες τέτοιων έργων ζουν και κινούνται στην καρδιά των γεγονότων της ιστορίας και συχνά η μοίρα τους ανάγεται σε «μάθημα» για τον νεαρό αναγνώστη. Ο τελευταίος έρχεται σε επαφή με μια «παραδειγματική διήγηση» κι έτσι ωφελείται (Αναγνωστοπούλου, Διαμαντή, 2010: 44). Παρακολουθώντας, συγκεκριμένα, την περιπέτεια

του ήρωά του, γίνεται μάρτυρας μιας συχνά οδυνηρής ιστορικής πραγματικότητας. Βλέπει τους ήρωές του να υφίστανται την αδικία ή την καταπίεση και δυσφορεί και ο ίδιος.

Κύριο χαρακτηριστικό των εφηβικών μυθιστορημάτων αποτελεί η σαφήνεια και η απλότητα των νοημάτων τους, ενώ, όσον αφορά στο ύφος, συχνά, επιλέγεται ο εσωτερικός μονόλογος και η ημερολογιακή ή και η επιστολική γραφή. Ακολουθούνται γρήγοροι ρυθμοί, σημειώνεται καταγιμιστική εναλλαγή εικόνων και συναισθημάτων και η πλοκή είναι συχνά ανατρεπτική και περιπετειώδης. Επίσης, αξιοποιείται το χιούμορ, προκειμένου να γίνει αναφορά σε σοβαρά ζητήματα. Η έκτασή τους κυμαίνεται σε λιγότερες από 200 σελίδες, δηλαδή είναι σημαντικά μικρότερα, σε μέγεθος, από τα λογοτεχνικά έργα, τα οποία απευθύνονται σε ενήλικες.

Επιπρόσθετα, η εφηβική λογοτεχνία προϋποθέτει την αξιοποίηση κατάλληλων εκφραστικών μέσων καθώς «ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να συγκινήσει το παιδί μόνο όταν ανταποκρίνεται στη γλωσσική του ικανότητα, στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα της ηλικίας του και στα γενικότερα κοινά γνωρίσματα που διακρίνουν την παιδική έκφραση και δημιουργία: την εικονοπλαστική δύναμη, την εκφραστική λιτότητα, το πηγαίο χιούμορ, το βίωμα και την ανθρωπιά» (Καλλέργης, 1995: 21).

Η γλώσσα προσεγγίζει στην ιδιόλεκτο της νέας γενιάς και χαρακτηρίζεται από λιτότητα, ενώ, αρκετές φορές, μοιάζει προκλητική. Ο λόγος είναι οικείος και καθημερινός και στα διαλογικά κυρίως μέρη είναι κοντά στον προφορικό λόγο των νέων. Επίσης, τα εφηβικά λογοτεχνικά κείμενα χαρακτηρίζονται από μία λανθάνουσα διδακτική προσέγγιση, ενώ ο τρόπος δόμησης των ηρώων αντιστοιχεί στην ιδέα και εντύπωση των ενηλίκων συγγραφέων για την εφηβική ηλικία.

Έτσι, χρησιμοποιείται συχνά η τριτοπρόσωπη αφήγηση και ο αφηγητής είναι παντογνώστης κι ετεροδιηγητικός¹. Αποδίδεται, μ' αυτόν τον τρόπο η θέαση του ενηλίκου, ο οποίος και καθοδηγεί τα βήματα της αφήγησης (Αναγνωστοπούλου Διαμαντή, 2010: 42).

Η αφήγηση, βέβαια, μπορεί να πραγματοποιείται σε πρώτο πρόσωπο και ο αφηγητής να είναι ομοδιηγητικός² ή ακόμη και αυτοδιηγητικός³. Σε αυτή την περίπτωση είναι έντονο το χαρακτηριστικό της εξομολόγησης και της υποκειμενικής προσέγγισης των θιγόμενων

¹ Ο αφηγητής που εξιστορεί την ιστορία ενός άλλου προσώπου και δε συμμετέχει στην πλοκή ως δρων πρόσωπο.

² Ο αφηγητής που συμμετέχει στην ιστορία ως δρων πρόσωπο.

³ Ο αφηγητής που πρωταγωνιστεί στην ιστορία που αφηγείται.

θεμάτων. Στις σελίδες του έργου αποτυπώνεται η οπτική γωνία του έφηβου πρωταγωνιστή και το ενδιαφέρον εντοπίζεται στα μυστικά του συναισθήματα, τις μύχιες σκέψεις, τους φόβους και τις αντιδράσεις του. Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση ενισχύει την αληθοφάνεια του κειμένου και κεντρίζει το ενδιαφέρον του νεαρού αναγνώστη. Ο τελευταίος εμπλέκεται ενεργά στην αφήγηση και ο έφηβος πρωταγωνιστής του βιβλίου γίνεται το alter ego του (Αναγνωστοπούλου, 2010: 43).

Συγκεκριμένα, ο έφηβος αναγνώστης παρακολουθεί την ατομική εμπειρία του πρωταγωνιστή του βιβλίου, αναπτύσσει μαζί του μια στενή σχέση και διαλέγεται με αυτόν. Αναγνώστης και ήρωας έρχονται κοντά, εξοικειώνονται και τελικά ταυτίζονται. Ο έφηβος αναγνώστης συναντιέται με τον ήρωα, ο οποίος του επιστρέφει μια εικόνα από τον ίδιο του τον εαυτό. Έχει έτσι την ευκαιρία για ενδοσκόπηση και σε βάθος γνώση του εαυτού του. Προβάλλει αυτά που συμβαίνουν στον ήρωα στη δική του ζωή. Τελικά ο αναγνώστης μέσα από αυτή την επαφή εξελίσσεται, ωριμάζει και διαπλάθει πτυχές του χαρακτήρα του. Συντελείται, δηλαδή, μια «αόρατη παιδαγωγία», μια «παραδειγματική μαθητεία» (Αναγνωστοπούλου, 2010: 44).

Στις μέρες μας, οι εκδοτικές απόπειρες στον τομέα της εφηβικής λογοτεχνίας βασίζονται σε στερεότυπα. Για παράδειγμα, οι περιπέτειες απευθύνονται σε αγόρια, σε αντίθεση με τα πιο συναισθηματικά αναγνώσματα, τα οποία διαθέτουν γυναικείο κοινό, γεγονός το οποίο αποτυπώνεται ακόμη και στα εξώφυλλα των βιβλίων (Αποστολίδου, 2018: 154-164). Θα πρέπει, ακόμη, να λαμβάνεται υπόψη ότι, παρά το γεγονός ότι οι αναγνώστες ανήκουν στο φάσμα της εφηβικής ηλικίας, οι αγοραστές τους είναι συχνά ενήλικες, οι οποίοι διαμεσολαβούν, επιλέγοντας το λογοτεχνικό έργο, εκτιμώντας ότι η μυθοπλασία θα ασκήσει επιρροή στο αξιακό σύστημα του εφήβου (Μπάνου, 2018: 131-142).

Η εφηβική λογοτεχνία δημιουργείται από ενήλικες με βαθιά κατανόηση της σωματικής και ψυχικής ανάπτυξης των εφήβων, οι οποίοι αναβιώνουν την εφηβική τους ηλικία, ενώ η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού των ορίων έναρξης και λήξης της εφηβείας τοποθετεί αυτό το είδος ανάμεσα στα βιβλία για παιδιά και σε αυτά για ενήλικες, δίνοντας έμφαση στις ηλικίες 14 έως 18 ετών. Στην ηλικία αυτή, μάλιστα, η ανάγνωση διαθέτει μία ηθικοπλαστική προσέγγιση με ψυχαγωγικό χαρακτήρα, η οποία συμβάλλει στην καλλιέργεια της αφηρημένης σκέψης και της αυτοσυνειδησίας.

Τα σύγχρονα λογοτεχνικά έργα, που απευθύνονται σε εφήβους αποτελούν αναγνώσματα, που είναι προσαρμοσμένα στη δική τους πραγματικότητα. Είναι, όμως, και σημαντικό

εκπαιδευτικό υλικό, για το σχολείο που λειτουργεί ως μέσο σύζευξης των εφήβων με την φιλαναγνωσία. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας διαθέτει σημαντική βαρύτητα, τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ οι στόχοι του μαθήματος διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

1.3 Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, η λογοτεχνία σχετίζεται με την έννοια της δημιουργικότητας και η επιτυχημένη διδασκαλία της προϋποθέτει την καλλιέργεια της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, την ανάπτυξη της φαντασίας και την προαγωγή της ενσυναίσθησης (Κυβιρτζίκης, 2011). Παράλληλα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδέεται άρρηκτα με τη γλωσσική εκπαίδευση, καθώς μέσα από την επαφή με διάφορα λογοτεχνικά έργα, οι μαθητές εξοικειώνονται με ποικίλα υφολογικά στοιχεία και διαφορετικά κειμενικά είδη, ενώ τα λογοτεχνικά κείμενα θεωρούνται βασικά πρότυπα αυθεντικού λόγου (Σπανός, 2002: 69-74). Μέσω της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, ενθαρρύνεται η προαγωγή της διερευνητικής μάθησης και επιδιώκεται η εμπλοκή των μαθητών σε δημιουργικές δραστηριότητες, με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, αλλά και την ανταπόκρισή τους σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία της λογοτεχνίας λειτουργεί υποστηρικτικά, προκειμένου ο μαθητής να κατανοήσει το περιβάλλον του μέσα από κείμενα, που αντανakλούν τη σύγχρονή του πραγματικότητα.

Η λογοτεχνία αποτελεί ανεξάρτητο μαθησιακό αντικείμενο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, από το 1877, με στόχο την εστίαση στη γλωσσική διδασκαλία. Επτά χρόνια αργότερα (1884) πραγματοποιήθηκε μία δεύτερη απόπειρα ενσωμάτωσης του μαθήματος της λογοτεχνίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με την μελέτη βιβλίων, τα οποία τιτλοφορούνταν "Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα" και συμπεριελάμβαναν λογοτεχνικά έργα εκπροσώπων του Ρομαντισμού και της Α' Αθηναϊκής Σχολής, γραμμένα σε ακραία καθαρεύουσα. Τα κείμενα αυτά στόχευαν στην εμφύσηση ηθικών αξιών, αλλά και στην καλλιέργεια της αγάπης για την πατρίδα, παρέχοντας ένα σύνολο διδαγμάτων.

Με την αλλαγή του αιώνα και, πιο συγκεκριμένα, το 1914, η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας εστίασε στην ανάλυση κειμένων και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 οδήγησε στην αυτονόμηση του μαθήματος και στον διαχωρισμό του από τα αρχαία ελληνικά, δίνοντας έμφαση στη σωστή χρήση της γλώσσας. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 δεν μετέβαλε την βασική προσέγγιση, καθώς η διδασκαλία της λογοτεχνίας εξακολούθησε να εστιάζει σε γλωσσικά και υφολογικά στοιχεία και, μόλις μετά τη μεταπολίτευση, επιχειρήθηκε

να υιοθετηθεί μία προσέγγιση του συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου, σε μία επιστημονική βάση. Λίγο πριν την αυγή του αιώνα μας, το 1998, η θεωρία της λογοτεχνίας άρχισε να αποκτά μία πιο σύγχρονη οπτική, αξιοποιώντας σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες, οι οποίες είναι εστιασμένες στον αναγνώστη, με κυρίαρχη τη θεωρία της πρόσληψης.

Βασικό σκοπό της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος, στο Γυμνάσιο, αποτελεί η διαμόρφωση επαρκών αναγνωστών και η ενίσχυση της δημιουργικής σχέσης τους με τη λογοτεχνία, μέσα από την προαγωγή αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η διδασκαλία ποικίλων κειμενικών ειδών αποβλέπει στη σύνδεση της γλώσσας με τον πολιτισμό. Επιπρόσθετα, ενθαρρύνεται η καλλιέργεια της κριτικής άποψης και η εξοικείωση με διάφορα είδη αναγνωσμάτων, καθώς και η αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων, που ενυπάρχουν σε αυτά. Σε κάθε περίπτωση, μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας, προάγονται πανανθρώπινες αξίες και προωθείται η έννοια της διαφορετικότητας (Στεργιόπουλος, 1989: 6-9). Δίνεται, ακόμη, έμφαση στον σεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας.

Επιδιώκεται, επίσης, η σύνδεση της λογοτεχνίας με την συγκρότηση της προσωπικής ταυτότητας του κάθε μαθητή και η εξοικείωση με τη μεταφορική χρήση της γλώσσας, η οποία αποτελεί σημαντική προϋπόθεση του στοχασμού και της κριτικής σκέψης. Για τον λόγο αυτό, αξιοποιούνται κείμενα, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά είδη και ενθαρρύνεται η κριτική αποδοχή διαφορετικών ερμηνευτικών προσεγγίσεών τους (Gee, 2015). Ακόμη, ζητούμενη είναι η, σε βάθος, κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούνε οι έφηβοι, η κατανόηση του ίδιου τους του εαυτού, των ανθρωπίνων σχέσεων, καθώς επίσης και η βίωση της λογοτεχνίας ως πηγής συναισθημάτων, εμπειριών και ερεθισμάτων. Γι' αυτό και το μάθημα της λογοτεχνίας είναι και θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μαθητοκεντρικό.

Τα προγράμματα σπουδών, ωστόσο, παραμένουν εστιασμένα στα μαθησιακά αποτελέσματα, παρά το γεγονός ότι γίνονται προσπάθειες να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον σε τομείς, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ο συσχετισμός των διδασκόμενων κειμένων με την καθημερινότητα. Ακόμη, το εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ενισχύει την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας των μαθητών.

Επιπλέον, οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας, καλούνται να αιτιολογήσουν τις προσωπικές τους απόψεις για τα αναγνώσματα, με τα οποία έρχονται σε επαφή και να μεταδώσουν τις απόψεις, αλλά και τα συναισθήματά τους για κάθε κειμενικό

είδος. Κάτω από το πρίσμα αυτό, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μέθοδος project αποτελούν βασικές διδακτικές μεθοδολογίες, εστιάζοντας στις εμπειρίες, τα ταλέντα, τις δεξιότητες και τις ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου (Κυπριανίδου & Καρατάσιου, 2010: 49-62). Σε αυτό το πλαίσιο, η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών κειμένων στη μαθησιακή διαδικασία επιτρέπει την αποτελεσματική επικοινωνία, τη συνεργασία, αλλά και την απόκτηση νοηματοδότησης, με βάση τις εμπειρίες και τις γνώσεις των μαθητών.

Γενικότερα, σκοπό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο αποτελεί η γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών, μέσα από την κατανόηση και την ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων Ελλήνων και ξένων συγγραφέων, τα οποία λειτουργούν ως φορείς οικουμενικών αξιών. Η ανάγνωση των κειμένων αυτών επιτρέπει στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με έργα της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς, διευρύνοντας τις εμπειρίες τους και ενθαρρύνοντας την ενεργητική αξιοποίηση της γνώσης για την διαμόρφωση προσωπικών αντιλήψεων. Η βιωματική μάθηση συμβάλλει στη διαμόρφωση μίας σταθερής σχέσης με την ανάγνωση, ευαισθητοποιώντας και εμπλουτίζοντας την φαντασία, αλλά και αφυπνίζοντας δημιουργικές ικανότητες.

Στις πρώτες δύο τάξεις του Γυμνασίου η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας οργανώνεται σε θεματικές ενότητες, οι οποίες εστιάζουν στη σχέση του ατόμου με το φυσικό περιβάλλον, τον κοινωνικό βίο, την παράδοση, τις ηθικές αρχές και αξίες αλλά και σύγχρονα ζητήματα. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνεται η διαθεματική προσέγγιση με αντικείμενα, όπως η αισθητική αγωγή, η ιστορία, η τεχνολογία, η θρησκευτική αγωγή και η γεωγραφία. Επιδιώκεται, δηλαδή, η συνομιλία των λογοτεχνικών κειμένων με άλλες τέχνες, (όπως η ζωγραφική, η μουσική, η δραματοποίηση, η κινηματογραφική απεικόνιση) και ταυτόχρονα η διεύρυνση της ποικιλίας των δραστηριοτήτων που ανατίθενται στους μαθητές.

Η διδασκαλία του μαθήματος ξεκινά, είτε με την απευθείας ανάγνωση του έργου είτε αφού προηγηθεί μία σύντομη εισαγωγή για το κείμενο, τον συγγραφέα και την εποχή του. Συμπληρωματικά κι επικουρικά μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν τα βιβλία «Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» και «Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων». Στη Γ τάξη του Γυμνασίου αξίζει να σημειωθεί ότι η ύλη οργανώνεται ιστορικά, ακολουθείται, δηλαδή, η χρονολογική διάταξη των κειμένων.

Η παρουσία της εφηβικής λογοτεχνίας είναι, ωστόσο, δειγματική στα εγχειρίδια του μαθήματος της λογοτεχνίας και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Οι απουσίες, από τα

Αναλυτικά Προγράμματα του Γυμνασίου και του Λυκείου, έργων εφηβικής λογοτεχνίας είναι σημαίνουσες και η αδιαφορία της πολιτείας για τη συστηματική της διδασκαλία στην εκπαίδευση, μόνο ανερμήνευτη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί (Κωτόπουλος, 2011). Η αξιοποίηση έργων εφηβικής λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο θα λειτουργούσε για τους μαθητές «ανακουφιστικά» (Αναγνωστοπούλου, 2010: 40). Οι έφηβοι μαθητές θα ενισχύονταν στην πορεία τους προς την ενηλικίωση και θα βοηθούνταν στη συγκρότηση της ταυτότητάς τους αλλά και την κατάκτηση της αυτονομίας τους. Η εφηβική λογοτεχνία έχει, όμως, και διδακτική και καθοδηγητική χρησιμότητα. Βοηθά τους μαθητές ν' αντιληφθούν την ιστορικότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, μέσα από τη σύγκριση με πορτρέτα εφήβων άλλων εποχών ή και πολιτισμών. Συντελεί αποφασιστικά στο να αποκτήσουν οι έφηβοι μαθητές καλύτερη επίγνωση του εαυτού τους και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Τέλος, η εφηβική λογοτεχνία μυεί τον νεαρό αναγνώστη στην πραγματική ζωή, λειτουργώντας, έτσι και παιδαγωγικά.

Βέβαια, παρατηρείται μία σχετική ευελιξία στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου, η οποία επιτρέπει στον διδάσκοντα να οργανώσει το μάθημα, με βάση τις ανάγκες της σχολικής τάξης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, αλλά και να επιλέξει ελεύθερα τα κείμενα που θα διδάξει. Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί μία πολύ σύνθετη διεργασία, η οποία βασίζεται σε ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης, καθώς δεν είναι δυνατόν να υπάρξουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, είναι σημαντικό να αξιολογείται η δυνατότητα αναπαραγωγής και κατανόησης των κειμένων, η κριτική ικανότητα σχολιασμού των βασικών νοημάτων και ιδεών τους, η ερμηνεία από πλευράς των μαθητών των χαρακτήρων και των πράξεων που αποτυπώνονται στα κείμενα καθώς και η συμμετοχή και η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η δημιουργική γραφή δύναται να αποτελέσει μία εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση, όσον αφορά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, η οποία είναι επικεντρωμένη στην ελευθερία έκφρασης των μαθητών και την ενδυνάμωση της δημιουργικότητάς τους (Ματσαγγούρας, 2004). Μπορεί, ακόμη, να συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και συγγραφικής απόλαυσης και στην καταπολέμηση της αυτολογοκριτικής λογικής, αφήνοντας ελεύθερη τη φαντασία των μαθητών. Με άλλα λόγια, η δημιουργική γραφή αποτελεί μία διαδραστική διαδικασία, απαραίτητη προϋπόθεση της οποίας είναι η ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών.

Κεφάλαιο 2 : Η Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση

2.1. Η έννοια της δημιουργικότητας

Η έννοια της δημιουργικότητας διακρίνεται από μεγάλη ασάφεια και, κατά το παρελθόν, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις, σχετικά με το τι δύναται να θεωρηθεί ως δημιουργικότητα. Όπως προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, με τον όρο «δημιουργικό» δύναται να περιγραφεί οτιδήποτε χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, φέρει δυνατότητα εφαρμογής και χρηστικότητα (Martindale, 1989: 211-232). Επιπλέον, σύμφωνα με αρκετούς ακαδημαϊκούς, έχει υπογραμμιστεί ότι η δημιουργικότητα δεν είναι δυνατόν να σχετίζεται με την παραλλαγή υφιστάμενων στοιχείων και, κατά συνέπεια, να συνδέεται με προϋπάρχουσες ιδέες, οι οποίες αποτυπώνονται με μία πιο σύγχρονη οπτική (Dowd, 1989: 233-242). Σύμφωνα, λοιπόν, με την προαναφερθείσα αντίληψη, η δημιουργικότητα επιβάλλει τη διαμόρφωση ενός νέου παραγόμενου, το οποίο δεν περιορίζεται στη θεωρητική προσέγγιση, αλλά σχετίζεται με πρακτικές εφαρμογές, βάσει των οποίων προκύπτουν παράγωγα, με συγκεκριμένη υλική μορφή.

Επιπροσθέτως, η δημιουργικότητα σχετίζεται άρρηκτα με τις συνθήκες, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται. Αρκεί κανείς να σκεφτεί ενδεικτικά ότι εφαρμόζονται διαφορετικά κριτήρια, όταν αξιολογείται το στοιχείο της δημιουργικότητας στη ζωγραφιά ενός παιδιού, συγκριτικά με αυτά, τα οποία θα λαμβάνονταν υπόψη κατά την αξιολόγηση ενός έργου τέχνης, που δημιουργήθηκε από έναν γνωστό εικαστικό (Carey & Flower, 1989: 283-303). Συνεπώς, η δημιουργικότητα σχετίζεται με τη διαφοροποιημένη οπτική, η οποία φέρει την ικανότητα υπέρβασης των εμπειρικών σχημάτων, κάτω από το πρίσμα μιας παιγνιώδους διεργασίας (Ροντάρι, 2003). Η δημιουργικότητα, αναμφισβήτητα εξαρτάται ακόμη από την προσωπικότητα και την ιδιότητα του δημιουργού, από το περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα μια δημιουργική δραστηριότητα, αλλά και από τις κοινωνικές παραμέτρους που συμβάλλουν στην απελευθέρωση ή την κατάπνιξή της. Σε αυτές τις συνθήκες, η δημιουργικότητα μετατρέπεται σε συνώνυμο του αντικοφορμισμού και αντιδιαστέλλεται στην παραγωγή μιας ομοιόμορφης σκέψης.

Συνεπώς, ό, τι μπορεί να θεωρηθεί δημιουργικό, διαφοροποιείται από το σύνολο και, συχνά, η αποδοχή του αποτελεί εξαιρετικά δυσχερές εγχείρημα (Sternberg, 2012). Έτσι, η δημιουργικότητα συνδέεται άρρηκτα με την αποκλίνουσα σκέψη και κύριες συνιστώσες της αποτελούν η πρωτοτυπία, η πολυπλοκότητα, η ευελιξία και η ευχέρεια (Guilford, 1968). Αναλυτικότερα, η ευελιξία συνδέεται με την ευκολία, με την οποία ένα άτομο καταφέρνει να

ξεφύγει από τις υφιστάμενες νόρμες, αναζητώντας καινούργια μονοπάτια σκέψης, τα οποία αντανακλούν τη μεταβολή στη διαδικασία ερμηνείας των γεγονότων. Στην αρχή, επιχειρείται η διερεύνηση του θέματος, μέσα από τη συγκέντρωση δεδομένων, ο συνδυασμός των οποίων αναδεικνύει καινούργιους προβληματισμούς. Ακολούθως, έπεται η φάση της έμπνευσης, κατά την οποία ο δημιουργός επικυρώνει ή αλλιώς αξιολογεί την ιδέα του, ανάλογα με τα προσωπικά του πρότυπα (Σάλλα-Δοκουμετζίδα, 1996). Κάτω από το πρίσμα αυτό, η δημιουργικότητα δεν αφορά, αποκλειστικά, στη διευθέτηση ενός θέματος, αλλά στην διατύπωση ενός καινούργιου ή και την επαναδιατύπωση ενός υφιστάμενου και την προβολή του σύμφωνα με μία νέα οπτική.

Αναφορικά με την εκπαίδευση, η δημιουργικότητα σχετίζεται με δραστηριότητες της καθημερινής ζωής των μαθητών, μεταξύ των οποίων, για παράδειγμα, η ενίσχυση των δημιουργικών δραστηριοτήτων, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (Hayes, 1989: 135-145). Βασική συνιστώσα της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί το χιούμορ και, για τον σκοπό αυτό, συνιστάται οι εκπαιδευόμενοι να παροτρύνονται να το αξιοποιούν αλλά και να χρησιμοποιούν τον μεταφορικό λόγο, επιδιώκοντας να ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους (Colvin & Bruning, 1989: 323-339).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι έχουν καταγραφεί πολλές διαφορετικές απόψεις, σχετικά με το ερώτημα εάν η δημιουργικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου ή αποτελεί μία επίκτητη ιδιότητα. Το ερώτημα αυτό σχετίζεται με το ρόλο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, επιδιώκοντας τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο δύνανται να ενισχύσουν την ατομική έκφραση ή, αντιθέτως, να συντελέσουν στην ομογενοποίηση, μέσα από την περιστολή κάθε μορφής δημιουργικής έκφρασης. Παράλληλα, είναι σημαντικό να εξακριβωθεί ο τρόπος με τον οποίο η δημιουργικότητα μπορεί να αποτελέσει γνώρισμα του ατόμου. Κάτω από αυτό το πρίσμα, αφενός, επικρατεί η αντίληψη ότι αρκετά άτομα μπορούν να θεωρηθούν δημιουργικά, σε αντίθεση με άλλα, τα οποία δεν κατέχουν αυτό το γνώρισμα και, αφετέρου, επιδιώκεται μία ολιστική προσέγγιση του ζητήματος, με βάση την οποία η δημιουργικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, το οποίο ευρισκόμενο σε κατάλληλες συνθήκες δύναται να εξελιχθεί ή, αντίθετα, να αποδυναμωθεί (Κωτόπουλος, 2012).

Επομένως, είναι ουσιαστικό να διαμορφωθούν οι απαιτούμενες ευκαιρίες, με στόχο την ανάδειξη της δημιουργικότητας του ατόμου, μέσα από ένα σύνολο συγκεκριμένων και στοχευμένων δραστηριοτήτων, ενώ η ενθάρρυνση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο προς την

κατεύθυνση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, η δασκαλοκεντρική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται στην αυθεντία του δασκάλου, στις περισσότερες περιπτώσεις, σχετίζεται με την τάση να αποτρέπεται η πρωτοτυπία και να αποθαρρύνεται οτιδήποτε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αντισυμβατικό, δίνοντας έμφαση στην ομοιογένεια, αλλά και την απομνημόνευση. Προκειμένου, λοιπόν, να εξασφαλίσουν την επιτυχία τους στις σχολικές εξετάσεις, οι μαθητές εστιάζουν στην αποστήθιση και όχι στη διαχείριση νέων θεμάτων, με αποτέλεσμα να καταλήγουν σε έναν συμβιβασμό και στον περιορισμό της ελευθερίας της σκέψης τους.

Η χρήση της δημιουργικής γραφής, ως μέσου για την εκδήλωση της δημιουργικότητας των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου, τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να προσφέρει ποικίλα οφέλη, καθώς προσδίδει μία καινοτόμο οπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, τόσο η συνθετική και αναλυτική σκέψη, όσο και η εφευρετικότητα, χάρη στην οποία ένα υφιστάμενο αντικείμενο μεταβάλλεται, αποκτώντας καινούργιο σχεδιασμό και λειτουργίες, αλλά και η πολυπλοκότητα, η οποία αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί ποικίλες έννοιες ταυτόχρονα, συνδυαζόμενη με την δημιουργία ασυνήθιστων έργων, θεωρούνται οι πυλώνες της δημιουργικής σκέψης. Σύμφωνα με αυτή την πεποίθηση, η βαθύτερη κατανόηση των γνωρισμάτων της δημιουργικότητας μπορεί να συντελέσει στην αλλαγή της συμπεριφοράς της εκπαιδευτικής κοινότητας και να λειτουργήσει απελευθερωτικά για τους καταρτιζόμενους (Moran, 2010: 319-359).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σταδιακά, επιτυγχάνεται η ένταξη δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στην παιδαγωγική διαδικασία, αποτελώντας ένα πρόσθετο εργαλείο για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να παρουσιαστεί σαν ένα είδος καλλιτεχνικής έκφρασης, μία παιδαγωγική μέθοδος ή μια πολιτική, με σκοπό να ενισχυθούν ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, διασφαλίζοντας την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Μέσω των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, οι μαθητές δύναται να εξοικειωθούν με την έννοια του γραπτού λόγου, εξασκούμενοι στην συγγραφή λογοτεχνικών έργων, διηγημάτων, πεζών ή θεατρικών, ενώ οι μεθοδολογίες, με βάση τις οποίες πραγματοποιείται η διδασκαλία της, διαφοροποιούνται, καθώς αποτελεί βασική προϋπόθεση η ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα, αλλά και τις ικανότητες των μαθητών (Morley, 2007).

2.2. Βασικές αρχές της Δημιουργικής Γραφής

Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής εμπλέκει ταυτόχρονα την πράξη του να γράφει ένας μαθητής δημιουργικά αλλά και την πράξη του να σκεφτεί κριτικά τη διαδικασία της συγγραφής

και τα αποτελέσματά της. Χρειάζεται, δηλαδή, ο δημιουργός να στοχαστεί πάνω στη δραστηριότητα και το παραγόμενο αποτέλεσμα. Μέσα από τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει να ελέγχει τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή. Ταυτόχρονα οδηγείται στην παραγωγή λόγου με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη.

Σημαντικός σκοπός των ασκήσεων δημιουργικής γραφής θεωρείται η βελτίωση της ποιότητας της παραγωγής γραπτών λογοτεχνικών κειμένων των εκπαιδευομένων, ενώ, την ίδια στιγμή, οι ασκήσεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν μία ευκαιρία να εκτονωθούν και να απελευθερωθούν ψυχικά, αποτυπώνοντας τις πεποιθήσεις τους μέσα από τα γραπτά κείμενα, τα οποία συνθέτουν. Η δημιουργική γραφή μπορεί, λοιπόν, να χαρακτηριστεί ως ένα είδος εσωτερικής λύτρωσης, ενώ η ανάγνωση λογοτεχνικών έργων, στο πλαίσιο της ομάδας, συντελεί στη διαμόρφωση διαύλων επικοινωνίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, με σκοπό να επιτευχθεί η ένταξη και η αποδοχή τους στο σχολικό περιβάλλον. Αν και οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής έχουν μία σαφώς καθορισμένη μορφή, είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί ότι λαμβάνουν χώρα σε ένα κλίμα παιγνιώδους διάθεσης, η οποία δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να νιώσουν ασφάλεια, με σκοπό την απελευθέρωση της φαντασίας τους, τον πειραματισμό, αλλά και την ικανοποίηση της περιέργειας τους (Καρακίτσιος, 2013).

Η έννοια της δημιουργικής γραφής διαθέτει δύο συστατικά. Από τη μία πλευρά, λοιπόν, αποτελείται από την έννοια της δημιουργίας, η οποία συσχετίζεται με την έκφραση της δημιουργικότητας και, από την άλλη πλευρά, περιλαμβάνει τη γραφή, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον γραπτό λόγο. Συνεπώς, μέσα από την έκφραση της δημιουργικότητάς τους, οι μαθητές εμπνέονται, αξιοποιώντας τη φαντασία τους, με σκοπό την ανακάλυψη λύσεων, τις οποίες δεν είχαν αντιληφθεί προγενέστερα (Ευαγγέλου, 2011).

Ταυτόχρονα, η δημιουργικότητα συνδέεται με την ανασύνθεση και τον μετασχηματισμό δεδομένων, τα οποία διαθέτει κάθε άτομο, με σκοπό τη δημιουργία πρωτότυπων και καινοτόμων έργων. Η χρήση των συγκεκριμένων δεδομένων συντελείται, κυρίως, διαισθητικά, αφού η δημιουργικότητα επεκτείνεται πέρα από τις νοητικές διαδικασίες, οι οποίες σχετίζονται με τη διεύρυνση των ορίων της γνώσης (Honing, 2000). Με τον τρόπο αυτό, η δημιουργικότητα δύναται να λειτουργήσει ως θεμέλιο της ανθρώπινης ύπαρξης, το οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί, ενώ ταυτόχρονα ο γραπτός λόγος θεωρείται θεμέλιο του σύγχρονου εγγράμματου πολιτισμού.

Σε αυτό το πλαίσιο, μέσα από την έκφραση της δημιουργικότητας, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να προβούν στην παραγωγή αυθεντικών κειμένων, με κείμενα πλαισίωσης τα ήδη υπάρχοντα, εστιάζοντας στην πεποίθηση ότι η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου δεν σχετίζεται μόνο με το ταλέντο, αλλά δύναται να λειτουργήσει και ως αντικείμενο διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2011). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η δημιουργική σκέψη δεν ταυτίζεται με τα συνήθη πρότυπα, αλλά βασίζεται στην καινοτομία, προχωρώντας σε νέες δημιουργίες, οι οποίες ενθαρρύνονται από το ρίσκο, την περιέργεια και τη φαντασία, αλλά και την υπέρβαση υφιστάμενων δομών, μορφών και συμβατικοτήτων (Μαγνήσαλης, 2003). Εξάλλου, η δημιουργικότητα έχει ως προϋπόθεση να απελευθερωθεί το άτομο και να ενεργοποιήσει διανοητικές και συναισθηματικές δυνάμεις, ώστε να αναζητήσει άγνωστες μεθόδους επίλυσης ενός προβλήματος (Briggs, 1968).

Με άλλα λόγια, η δημιουργική γραφή επικεντρώνεται σε μία μέθοδο γραφής, η οποία διακρίνεται από αντισυμβατικότητα, αλλά και έντονη πρωτοτυπία, αφού ο χαρακτήρας της είναι, κυρίως, αισθητικός και λιγότερο ενημερωτικός, καθώς δεν εστιάζει στη δημιουργία ακαδημαϊκών συγγραμμάτων, αλλά στην αναδημιουργία του κόσμου, μέσα από την ξεχωριστή οπτική κάθε ατόμου και την υιοθέτηση ενός μοναδικού τρόπου γραφής, με σκοπό να συγκροτήσει τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τις αντιλήψεις του (Herbert, 2010). Συνεπώς, αφορά σε μία βιωματική διδακτική μεθοδολογία, η οποία, πέρα από τον εκπαιδευτικό κλάδο εφαρμόζεται σε αυτούς της ψυχολογίας και της φιλολογίας, ενώ λειτουργεί και ως θεραπευτικό μέσο. Επιπρόσθετα, εφαρμόζεται στον τομέα της διαφήμισης, με συνέπεια τη διαφοροποίησή της από μία απλή εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση, όσον αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας.

Στην εποχή μας, η έννοια της δημιουργικής γραφής επικεντρώνεται στην κατάκτηση της συγγραφικής δεξιότητας, δηλαδή την εκπαιδευτική διεργασία, με σκοπό την προαγωγή του γραπτού λόγου, με παιγνιώδη, αλλά και ελκυστικό τρόπο. Παράλληλα, επιτρέπει να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες, επιδιώκοντας να απελευθερωθεί η δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων (Κωτόπουλος, Βακάλη & Ζωγράφου, 2013). Για τους καταρτιζόμενους, η δημιουργική γραφή θεωρείται μία μεθοδολογία, με στόχο να βιώσουν τη σημασία και τη δύναμη του γραπτού λόγου και να επιτευχθεί η εξοικείωση τους, μέσω της εξερεύνησης των ικανοτήτων τους και της ανακάλυψης του προσωπικού τους ύφους (Pinsent, 2003: 1-6).

Μέσα από τη διδασκαλία του αντικειμένου της δημιουργικής γραφής, η ανάγνωση και γραφή λειτουργούν ως ένα είδος δημιουργικής απασχόλησης και επιτρέπουν στους μαθητές τον

πειραματισμό, με μία σειρά από διαφορετικά λογοτεχνικά είδη, με έμφαση στην αυτοαποκάλυψη, αφού δεν υφίστανται σωστές και λάθος απαντήσεις (Protherough, 1983). Έτσι, η δημιουργική γραφή αφορά στην εργαστηριακή παραγωγή κειμένων, κυρίως λογοτεχνικών και όχι χρηστικών, αφού εστιάζει στην αισθητική απόλαυση και η χρησιμοποιούμενη γλώσσα επικεντρώνεται στην ποιητική και μεταφορική της διάσταση (Αρχάκης, 2011). Μάλιστα, κατά τη διδασκαλία δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζουν τη συγγραφή ως μία μοναχική λειτουργία, αλλά ως μία ευκαιρία για αναστοχασμό και αντιμετώπιση σύγχρονων ζητημάτων. Για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής επιλέγονται κλασικά, αλλά και σύγχρονα είδη γραφής, με στόχο να παραχθούν αφηγηματικά έργα μεγάλης ή μικρότερης έκτασης, ακόμα και θεατρικά κείμενα ή κείμενα, τα οποία στηρίζονται στο είδος της ημερολογιακής γραφής.

Συνοψίζοντας, η δημιουργική γραφή σχετίζεται με τη διδακτική της λογοτεχνίας και την κατάκτηση της ικανότητας του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργική γραφή συντελεί στην προαγωγή της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών, μέσα από ένα σύνολο μεθόδων, τεχνικών, αλλά και κανόνων. Απώτερος στόχος της δημιουργικής γραφής δεν θεωρείται η αναζήτηση ταλέντων στον συγγραφικό τομέα, αλλά η ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης και της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευόμενου, κάνοντας χρήση του γραπτού λόγου, ώστε να επιτευχθεί η απελευθέρωσή του και εκδήλωση συναισθημάτων, αντιλήψεων και απόψεων, μέσω της ενεργοποίησης της δημιουργικής του φύσης.

2.3. Η εξέλιξη της Δημιουργικής Γραφής

Ιστορικά, οι ρίζες της δημιουργικής γραφής εντοπίζονται στην εποχή του Αριστοτέλη, ο οποίος μέσα από το έργο του «Περί Ποιητικής» επιδίωξε να παρουσιάσει έναν ερμηνευτικό απολογισμό, αναφορικά με τη συλλογή και μελέτη συγγραφικών πρακτικών, οι οποίες διέθεταν σημαντικό εύρος εφαρμογής και τύγχαναν της γενικότερης αποδοχής. Συγκεκριμένα, ο Αριστοτέλης υποδείκνυε στους μαθητές του τα χαρακτηριστικά, τα οποία δεν θα έπρεπε να υιοθετούν κατά τη συγγραφή των λογοτεχνικών τους έργων, την παρουσίαση των σκοπών τους, αλλά και τα μέσα και τις μεθοδολογίες, με στόχο την επίτευξη ενός ικανοποιητικού τελικού αποτελέσματος. Παράλληλα, επεσήμανε τα πιθανά λάθη, αλλά και τις τυχόν παραλείψεις, οι οποίες μπορούσαν να συμβάλουν στην αποτυχία του δημιουργού (Αριστοτέλης, 1995).

Αργότερα, στοιχεία δημιουργικής γραφής εντοπίζονται στην παράδοση της ρητορικής, η οποία γνώρισε ιδιαίτερη άνθηση, κατά τη ρωμαϊκή εποχή και με διάφορες παραλλαγές εντάχθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας, έως την αυγή του 20ου αιώνα (Massol, 2008: 5-16). Αλλά και πριν τα ρωμαϊκά χρόνια, η δημιουργική γραφή αξιοποιούνταν ως τεχνική στις συντεχνίες των ραψωδών, έστω και αν, την εποχή εκείνη, η μαθητεία δεν επεκτεινόταν πέρα από τα στενά όρια του οικογενειακού περιβάλλοντος (Τοντόροφ, 2013: 148-153). Ωστόσο, ο συσχετισμός της δημιουργικής γραφής με παιδαγωγικούς σκοπούς, είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, το οποίο έκανε την εμφάνισή του κατά τον 20ο αιώνα στις δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής.

Το συγκεκριμένο κίνημα θεωρείται απόρροια του γενικότερου κλίματος αμφισβήτησης, όσον αφορά στη διδακτική του μαθήματος της λογοτεχνίας, κατά την περίοδο 1870 έως 1880, οπότε οι διδακτικές μέθοδοι χαρακτηρίζονταν ως απαρχαιωμένες, αφού στηρίζονταν σε μία καθαρά σχολαστική και φιλολογική προσέγγιση, χωρίς να δίνεται καμία έμφαση στη δημιουργική διάστασή της. Σύμφωνα με τα παραπάνω, το 1870, ενσωματώθηκε, στο πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, ένα νέο διδακτικό αντικείμενο, αυτό της "Σύνθεσης Λόγου", το οποίο ήταν εστιασμένο στην αυτοέκφραση, μέσα από τη χρήση ασκήσεων γραφής, οι οποίες απέβλεπαν στη βιωματική διδασκαλία και την κριτική αξιολόγηση, που προκύπτει από τον πειραματισμό. Οι ασκήσεις αυτές βρίσκονταν σε αντιδιαστολή με την αντίληψη, η οποία επικρατούσε, έως τότε, για τη διδασκαλία, και η οποία βασιζόταν στην απομνημόνευση (Taxton, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια της δημιουργικής γραφής αξιοποιήθηκε, αρχικά, από τον Hughes Mearns, με σκοπό την περιγραφή μιας καινοτόμου μεθόδου εκπαίδευσης, η οποία αποσκοπούσε στην ενίσχυση της αυτοέκφρασης και την προαγωγή των λογοτεχνικών και γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών, σύμφωνα με τα πρότυπα της μαθητοκεντρικής προσέγγισης (Mearns, 1958). Έτσι, ακολουθώντας τη μέθοδο αυτή, εστίασε στην ελεύθερη δημιουργία γραπτού λόγου και απομακρύνθηκε από την κανονιστική διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου (Κωτόπουλος, 2015: 801-821).

Παρά τα προαναφερθέντα βήματα, η δημιουργική γραφή αποτέλεσε αυτόνομο μάθημα μόλις το 1936, ξεκινώντας από το πανεπιστήμιο της Iowa, όπου ιδρύθηκε το "Writers Workshop", το οποίο πολύ γρήγορα χαρακτηρίστηκε ως ένα από τα πλέον δημοφιλή διδακτικά αντικείμενα. Το 1939, υλοποιήθηκε το πρώτο εργαστήρι αυτού του είδους, στο συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο, στα πλαίσια των θερινών τμημάτων και απαραίτητη προϋπόθεση για τη

συμμετοχή των εκπαιδευόμενων αποτελούσε η απόδειξη των συγγραφικών ικανοτήτων τους, αφού κατά την εποχή εκείνη επικρατούσε η πεποίθηση ότι η συγγραφή δε δύναται να θεωρηθεί διδακτικό αντικείμενο, παρά το γεγονός ότι ένα εργαστήριο δύναται να συντελέσει στην εξέλιξη του ταλέντου. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής σημείωσαν σημαντική αύξηση και λειτούργησαν ως προπαρασκευαστικά τμήματα επίδοξων συγγραφέων, στα οποία προσκαλούνταν για να διδάξουν συγγραφείς, που αναλάμβαναν την καθοδήγηση των εκπαιδευομένων μέσω δημιουργικών ασκήσεων.

Με τον τρόπο αυτό, η δημιουργική γραφή εστίασε στη δεξιότητα της γραφής, σε αντιδιαστολή με τις φιλολογικές σπουδές, οι οποίες επικεντρώνονται στο αποτέλεσμα, που παράγεται, δηλαδή, το ίδιο το κείμενο. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η ραγδαία ανάπτυξη του μαθησιακού αντικειμένου της δημιουργικής γραφής, τόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, όσο και στον υπόλοιπο κόσμο, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας τύπος αντίδρασης στην κυριαρχία της θεωρίας. Στις μέρες μας, η δημιουργική γραφή αποτελεί το διδακτικό αντικείμενο των σπουδαιότερων Πανεπιστημίων παγκοσμίως και τα προγράμματα αυτά διαθέτουν θεσμική κατοχύρωση.

Στην Ελλάδα, η δημιουργική γραφή είναι ήδη από το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, ενώ επιχειρείται η σταδιακή ένταξή της στα αναλυτικά προγράμματα, τόσο του Δημοτικού σχολείου, όσο και των Γυμνασίων και Λυκείων. Από το σχολικό έτος 2010-2011 η δημιουργική γραφή εντάσσεται στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, η ανάπτυξη της νέας κριτικής, ως παιδαγωγικής πρακτικής, συνετέλεσε στη διαμόρφωση της επιστημονικής ταυτότητας του μαθησιακού αντικειμένου της δημιουργικής γραφής, δίνοντας έμφαση στην κριτική προσέγγιση και περιορίζοντας την εστίαση στην ιστορική, γλωσσολογική και φιλολογική ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων. Παρά το γεγονός ότι σημειώνεται σημαντική αύξηση του ενδιαφέροντος για δραστηριότητες, οι οποίες σχετίζονται με το αντικείμενο της δημιουργικής γραφής εξακολουθεί να υφίσταται σοβαρός προβληματισμός, όσο αφορά στον συσχετισμό της τέχνης του λόγου με ένα εγγενές ταλέντο ή αν, από την άλλη πλευρά, θεωρείται μία δεξιότητα, η οποία δύναται να επιδεχθεί περαιτέρω καλλιέργειας.

Γενικότερα, η δημιουργική γραφή σχετίζεται με την ανακαλυπτική, τη βιωματική, την ομαδοσυνεργατική, αλλά και τη μαθητοκεντρική μάθηση, επιτρέποντας τη μετατροπή της

παθητικής πρόσληψης της λογοτεχνίας σε μία ενεργητική διεργασία, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους την καλλιτεχνική έκφραση, μέσα από την αναδημιουργία του πραγματικού κόσμου και την εστίαση σε μεθοδολογίες και τεχνικές, οι οποίες αφορούν στη λογοτεχνική γραφή.

Συνεπώς, η δημιουργική γραφή έχει ως προϋπόθεση τη μελέτη της λογοτεχνίας, ωστόσο σχετίζεται με μία αυτόνομη περιοχή της ανάπτυξης του γραπτού λόγου, η οποία, σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών, παρέχει πλήθος ωφελειών σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα και αν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας. Ιδιαίτερα στα σύγχρονα περιβάλλοντα, τα οποία στηρίζονται στη διαφορετικότητα, η δημιουργική γραφή, πέρα από τα προαναφερθέντα, δύναται να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο, αναφορικά με την αποδοχή της ετερότητας, γεγονός το οποίο επιτρέπει την πολυεπίπεδη αξιοποίησή της από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων.

Συμπερασματικά, στην Αρχαία Ελλάδα, η ποίηση θεωρούνταν αποτέλεσμα μίμησης, καθώς, σύμφωνα με τη θεοκεντρική προσέγγιση, ο ποιητής δεν ήταν δυνατόν να έχει συμμετοχή στη δημιουργική πράξη και περιοριζόταν στη μίμησή της. Η πεποίθηση αυτή αντιτίθεται στην ανθρωποκεντρική προσέγγιση, η οποία επικράτησε κατά την περίοδο της Αναγέννησης, σύμφωνα με την οποία ο ποιητής αποτελεί δημιουργό (Thomas, 2001). Η εποχή της νεωτερικότητας σηματοδότησε τη μεταστροφή της πεποίθησης αυτής και την απομυθοποίηση των λογοτεχνικών έργων, με αποτέλεσμα, στις μέρες μας, η δημιουργική γραφή να ταυτίζεται με την απόκτηση της ικανότητας του γραπτού λόγου, χωρίς να θέτει ως επιδίωξη την μετατροπή των εκπαιδευομένων σε συγγραφείς.

2.4. Η εισαγωγή της Δημιουργικής Γραφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η αύξηση της δημοφιλίας του διδακτικού αντικειμένου της δημιουργικής γραφής, τόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, όσο και σε πολλά Ευρωπαϊκά κράτη, είχε ως επακόλουθο να εμφανιστούν τα πρώτα εργαστήρια δημιουργικής γραφής και στη χώρα μας, τα οποία ξεκίνησαν τη λειτουργία τους, κατά την δεκαετία του 1980 και σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα διέθεταν σημαντική δημοτικότητα. Στις αρχές του αιώνα μας, η δραστηριότητα του Ελληνικού Κέντρου Βιβλίου, το οποίο διέθετε εργαστήριο δημιουργικής γραφής, για το χρονικό διάστημα 2005 έως 2012, αλλά και η θεσμοθέτηση του πρώτου Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με το συγκεκριμένο αντικείμενο, από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, το οποίο ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2008, αποτέλεσαν σημαντικά βήματα για την ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας

(Κουζέλη, 2015). Στις ΗΠΑ, λοιπόν, η δημιουργική γραφή χαρακτηριζόταν ως αυτόνομο μάθημα από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, ενώ, στη χώρα μας, αποτέλεσε σεμιναριακό μάθημα σε πανεπιστήμια, τα οποία διέθεταν τμήματα ξενόγλωσσων φιλολογιών, αρκετά αργότερα, κατά το 1996.

Επομένως, μέχρι την αυγή του 21ου αιώνα, δεν παρατηρείται συστηματική εστίαση στο αντικείμενο της δημιουργικής γραφής, καθώς η ενασχόληση εξαντλείται στη σεμιναριακή διδασκαλία, η οποία, μάλιστα, συχνά, είχε χαμηλή ποιότητα και οι μεθοδολογίες, που χρησιμοποιούνταν αποτελούσαν αντικείμενο έντονης αμφισβήτησης. Σε αυτό συνετέλεσε και η επιλογή των εκπαιδευτών, οι οποίοι κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους, ήταν συγγραφείς και, μέσω της συμμετοχής τους στην διαδικασία αυτή, αποσκοπούσαν, σχεδόν, αποκλειστικά στα οικονομικά κίνητρα, τα οποία συνόδευαν την ενασχόλησή τους με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου. Παράλληλα, όμως, μπορεί να θεωρηθεί ως μία ευχάριστη και διασκεδαστική διεργασία, η οποία ενισχύει την περιέργεια, τον πειραματισμό και τη φαντασία.

Ωστόσο, η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σηματοδότησε τη θεσμοθέτησή της ως επιστημονικού κλάδου, παρά τον έντονο προβληματισμό, όσο αφορά στο κατά πόσο η συγγραφή συνδέεται με το ταλέντο ή μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας. Γενικότερα, όμως, θεωρείται ένα γνωστικό αντικείμενο, το οποίο παρουσιάζει διαρκή εξέλιξη και συνδέεται άρρηκτα με διαφορετικούς κλάδους, μεταξύ των οποίων οι τέχνες, η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η γλωσσολογία και η φιλολογία, αποκτώντας διεπιστημονική διάσταση. Σε κάθε περίπτωση, άλλωστε, η δημιουργική γραφή δεν εξαντλείται στην τέχνη της συγγραφής, αλλά εκτείνεται στον κριτικό αναστοχασμό, ενώ η βαθμιαία ενσωμάτωσή της στις εκπαιδευτικές πρακτικές, τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνέβαλε στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μεθόδων, οι οποίες βασίζονται, από την μία πλευρά, στην γλωσσική διδασκαλία και, από την άλλη πλευρά, στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, κάνοντας χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων.

Έτσι, μόλις την τελευταία δεκαετία, η δημιουργική γραφή άρχισε, σταδιακά, να διαθέτει αυτόνομη υπόσταση και να λειτουργεί σε ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο, μέσω του οποίου διασφαλίζεται ο επιστημονικός της χαρακτήρας. Παράλληλα, πλέον, αποτελεί θέμα αρκετών διπλωματικών εργασιών, αλλά και διδακτορικών διατριβών, οι οποίες εμβαθύνουν στα πλεονεκτήματα, αλλά και τις διδακτικές πρακτικές. Τα πρώτα προγράμματα δημιουργικής γραφής, σε δημοτικά γυμνάσια και λύκεια, πραγματοποιήθηκαν, με στόχο την διδακτική των

μαθημάτων της γλώσσας και της λογοτεχνίας, αντιστοίχως, κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Επιπρόσθετα, υλοποιούνται αρκετά συνέδρια από πληθώρα φορέων, οι οποίοι σχετίζονται με το αντικείμενο αυτό, ενώ, πλέον, είναι διαθέσιμος μεγάλος αριθμός εγχειριδίων, ο οποίος είναι εύκολα προσβάσιμος σε κάθε ενδιαφερόμενο.

2.5. Διδακτικές προσεγγίσεις της Δημιουργικής Γραφής

Όπως προκύπτει από τα συμπεράσματα ερευνών, τα βασικότερα γνωρίσματα των ανθρώπων, που διακρίνονται για τη δημιουργικότητά τους, αφορούν στην επιμονή, αλλά και τη βούληση να έρθουν αντιμέτωποι με νέες εμπειρίες, καθώς και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως ο αυθορμητισμός, η εργατικότητα, αλλά και η επιθυμία για προσωπική εξέλιξη (Kanematsou & Barry, 2016). Σύμφωνα, άλλωστε, με την αγγλοσαξονική σχολή, η τέχνη μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διδακτική της δημιουργικής γραφής στηρίζεται στην επιστήμη της αφηγηματολογίας, αφού, συνειδητά ή ασυνείδητα, εφαρμόζονται οι κυριότεροι κανόνες της (Τσιλιμένη, 2011). Σημαντική παράμετρος της διδακτικής της δημιουργικής γραφής θεωρείται η ενεργητική πρόσληψη λογοτεχνικών έργων, σε αντίθεση με την εργαλειακή αξιοποίησή τους για την ικανοποίηση αμιγώς γλωσσικών στόχων (Σουλιώτης, 2012).

Γενικά, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων, όσο αφορά στην ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου επιτυγχάνεται μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και, σε πολλές περιπτώσεις, συσχετίζεται με την παράλληλη χρήση άλλων μορφών τέχνης, όπως, για παράδειγμα, τη μουσική, το θέατρο και τα εικαστικά (Κατσίκη-Γκάβαλου, 2010). Λαμβάνοντας, άλλωστε, υπόψη ότι η γραφή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την παραγωγή του γραπτού λόγου, συσχετίζεται άμεσα με την ανάγνωση, η οποία έχει ως προϋπόθεση την κατανόηση του γραπτού κειμένου (Παπαρούση, 2011: 253-269). Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευόμενος λειτουργεί, τόσο ως αναγνώστης, όσο και ως συγγραφέας, αφού, μέσω των εκπαιδευτικών εγχειριδίων, επιτυγχάνεται η προετοιμασία του, προκειμένου να κατορθώσει να συντάξει τα δικά του έργα.

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπορούν να συνδυαστούν με πληθώρα παιδαγωγικών τεχνικών, μεταξύ των οποίων ο καταιγισμός ιδεών, ενώ σημαντική συνιστώσα αποτελεί ο εμπλουτισμός τους με παιχνίδια λέξεων, η σύνθεση καινούργιων ιστοριών, ως αποτέλεσμα φανταστικών υποθέσεων, η ανακατασκευή ιστοριών, οι οποίες έχουν αποτελέσει αντικείμενο αφήγησης και η κατασκευή φανταστικών ηρώων (Καλογήρου, 2009: 225-230). Η

ένταξη δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα αποσκοπεί στην καλλιέργεια της φαντασίας και του δημιουργικού τρόπου σκέψης, ενώ, ταυτόχρονα συντελεί στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο αντικείμενο της γραφής. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές κατακτούν την αυτογνωσία και αποκτούν αυτοπεποίθηση, ενώ, την ίδια στιγμή, ενισχύεται η αποδοχή στην ετερότητα και η καλλιέργεια της συνεργασίας και της ομαδικότητας (Αναγνώστου & Κωτόπουλος, 2015: 81).

Καθοριστικό ρόλο στο εγχείρημα αυτό διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να παρέχει υποστήριξη στους μαθητές, ώστε εκείνοι να αποβάλλουν το αίσθημα άγχους, το οποίο πιθανά να αισθάνονται, αντικρίζοντας μία λευκή σελίδα. Επιπρόσθετα, καλείται να προσφέρει τα απαραίτητα κίνητρα, με στόχο την ενθάρρυνση της ελευθερίας της σκέψης, αλλά και την ενδεχόμενη διασύνδεση με άλλες μορφές τέχνης. Κάτω από το πρίσμα αυτό, κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, ο εκπαιδευτικός καλείται να συντελέσει στη διέγερση της δημιουργικής έκφρασης του μαθητή και να παρέχει ποικίλα ερεθίσματα, αλλά και καθοδήγηση, με σκοπό την παραγωγή κειμένων μέσα από μία παιγνιώδη διαδικασία (Γέρου, 1961).

Η δημιουργική γραφή προϋποθέτει την αξιοποίηση του συνόλου των αισθήσεων και η χρήση υλικού, το οποίο προέρχεται από το σύνολο των εμπειριών κάθε εκπαιδευόμενου συμβάλλει στη δημιουργία κειμένων, εφαρμόζοντας τα στάδια της επαγωγικής πορείας. Τα αρχικά κείμενα, τα οποία δημιουργούνται μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, αποτελούν αντικείμενο αναδόμησης, με σκοπό, όχι την διόρθωση τυχόν λαθών, καθώς δεν υφίστανται λάθος απαντήσεις, αλλά την εστίαση στον πειραματισμό (Timbal-Duclaux, 1996: 57, 356-359, 430). Στο παρελθόν, ο εκπαιδευτικός ήταν ο μόνος, ο οποίος διέθετε πρόσβαση στα κείμενα των εκπαιδευομένων. Αντίθετα, σήμερα, σύμφωνα με τη σύγχρονη προσέγγιση, η δημιουργική γραφή αφορά σε ένα εργαστήριο, στο οποίο διασφαλίζεται η απρόσκοπτη πρόσβαση κάθε συμμετέχοντα στα πορίσματα της διεργασίας, ώστε να επιτευχθεί η ανεμπόδιστη παρουσίαση των αντιλήψεων, αλλά και των συναισθημάτων τους, μέσα από τη διαδραστική συζήτηση, στα πλαίσια λειτουργίας της ομάδας. Η τελευταία αποκτά τον ρόλο του κοινού του συγγραφέα, παρέχοντας ανατροφοδότηση, αλλά και συμβάλλοντας στην περαιτέρω επεξεργασία και συνέχιση του κειμένου (Φρυδάκη, 2009).

Η δημιουργική γραφή βασίζεται στο κειμενοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και ξεκινά από την προσυγγραφική φάση, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν μία πρώτη επαφή με το υλικό, αλλά και τη μεθοδολογία, που ταιριάζει με την ηλικία, το λογοτεχνικό είδος, καθώς και

τα θέματα, τα οποία σχετίζονται με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (Σπανός & Μιχάλης 2012). Ιδιαίτερη βαρύτητα, λοιπόν, σε αυτή τη φάση έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να εστιάσει στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών του και να παρέχει το κατάλληλο υλικό (Ματσαγγούρας, 2001). Στη συνέχεια, υλοποιείται η συγγραφική φάση, στα πλαίσια της οποίας συντελείται η αρχική σύνταξη των έργων από τους μαθητές, που, κατά κύριο λόγο, πραγματοποιείται σε ατομικό επίπεδο, σε αντιδιαστολή με τη μετασυγγραφική φάση, η οποία αφορά στο σύνολο της ομάδας και συνδέεται με την πρόσληψη των έργων και την αναδόμησή τους από αυτήν (Γρόσδος, 2014).

Σε αρκετές περιπτώσεις, βέβαια, τα καθορισμένα χρονικά πλαίσια της διδασκαλίας ενδέχεται να μην επιτρέψουν τη διαμόρφωση ενός αυτοτελούς έργου, άλλα το τελικό προϊόν να αφορά σε μικρότερες ασκήσεις, οι οποίες, μάλιστα, μπορούν να είναι εστιασμένες στη διασκευή, την ανασύνθεση ή την αναπλαισίωση ενός έργου. Ιδιαίτερα μάλιστα για τις πιο μικρές ηλικίες εφαρμόζεται, στις περισσότερες περιπτώσεις, το εκπαιδευτικό μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης. Επομένως, η δημιουργική γραφή αποβλέπει σε μία ολιστική προσέγγιση της γνώσης, η οποία βασίζεται στη διεπιστημονική προσέγγιση και την καλλιέργεια της ομαδικότητας, συνενώνοντας την οπτική του συγγραφέα με αυτή του αναγνώστη.

Γενικότερα, λοιπόν, η δημιουργική γραφή θεωρείται μία καινοτόμα δραστηριότητα και ένα ουσιαστικό εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο συμβάλλει στην ενίσχυση της διαδραστικότητας και την ανατροπή καθιερωμένων ισορροπιών, εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Πρόκειται για μία σημαντική τεχνική, η οποία συμβάλλει στην ενίσχυση της έκφρασης των μαθητών, εστιάζοντας στη γραφή, η οποία θεωρείται μία από τις πιο ουσιαστικές δεξιότητες, που καλείται να κατακτηθεί από τους εκπαιδευόμενους. Συχνά, ωστόσο, παρατηρείται το φαινόμενο οι μαθητές, αρχικά, να εμφανίζουν έντονο ενθουσιασμό, κατά την διαδικασία ανακάλυψης της γραφής ως εκφραστικής μεθόδου και, ακολούθως, να εμφανίζονται δείγματα αποθάρρυνσης.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες η δημιουργική γραφή δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις απόψεις και τις ιδέες τους, αλλά και να ανακαλύψουν ποικίλες οπτικές για διάφορα θέματα της καθημερινής ζωής. Με τον τρόπο αυτό, η ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να προβούν στη δημιουργία των δικών τους κειμένων, μπορεί να συντελέσει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και τη βελτίωση των επιπέδων εμπιστοσύνης απέναντι στον εαυτό τους, εδραιώνοντας τη γλωσσική τους ικανότητα και επιτυγχάνοντας τη βελτίωση των αναγνωστικών και γραμματικών τους γνώσεων.

Επιπρόσθετα, η δημιουργική γραφή συμβάλλει στην προαγωγή της φιλιανγνωσίας, ενώ, την ίδια στιγμή, επιτρέπει την καλλιέργεια της τέχνης της πειθούς.

Ακόμα, μέσα από την προαγωγή της δημιουργικής σκέψης, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν τη δεξιότητα αναζήτησης διαφορετικών εναλλακτικών, με στόχο την διεύρυνση της αυτοέκφρασης, αλλά και την επίλυση προβλημάτων. Έτσι, μέσα από τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να πειραματιστούν, αξιοποιώντας ποικίλα λογοτεχνικά είδη και να αναζητήσουν τα προσωπικά εκφραστικά τους μέσα, χωρίς να υφίσταται ορθές ή λανθασμένες απαντήσεις. Επιπλέον, η διεπιστημονική αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής συμβάλλει στην βελτίωση του γνωσιακού επιπέδου των καταρτιζόμενων σε διάφορα μαθησιακά αντικείμενα, μεταξύ των οποίων η ιστορία, η μελέτη περιβάλλοντος ή ακόμα και τα μαθηματικά.

Βαθμιαία, μέσα από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, οι μαθητές καλλιεργούν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, αξιοποιούν με σωστό τρόπο τη γλώσσα και επιτυγχάνουν την πιο αποδοτική οργάνωση των απόψεών τους. Ο εκπαιδευτικός, επιλέγοντας τα κείμενα, τα οποία ταυτίζονται με τις ανάγκες των μαθητών, συμβάλλει στη διαμόρφωση ορθών πρακτικών, ώστε να υλοποιηθούν οι μαθησιακοί σκοποί. Συνυπολογίζοντας, άλλωστε, ότι η γραφή, σε κάθε περίπτωση, αποτελεί δημιουργική δραστηριότητα, ο ρόλος του μαθησιακού αντικειμένου της δημιουργικής γραφής δεν θεωρείται προσέγγιση μελλοντικών συγγραφέων, αφού το ταλέντο θεωρείται δευτερεύουσα συνιστώσα της διεργασίας. Εξάλλου, η δημιουργική γραφή συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της δημιουργίας, συνεπώς αντικατοπτρίζει τη διαδικασία απελευθέρωσης και ψυχικής εκτόνωσης, εστιάζοντας στην επικοινωνία, την ένταξη και την αποδοχή από τα μέλη της ομάδας.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μέσα από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, οι καταρτιζόμενοι αποκτούν βιωματική αντίληψη της γλώσσας, αλλά και του γραπτού λόγου, η οποία προέρχεται από το συνδυασμό της γνώσης με το παιχνίδι. Επιπρόσθετα, η λογοτεχνική πρόσληψη δεν πραγματοποιείται με παθητικό τρόπο, αλλά ενεργητικά, μέσα από τη βαθμιαία τάση των μαθητών να εξοικειωθούν με συγγραφικές τεχνικές, μέσω των οποίων ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και η αξιοποίηση της φαντασίας. Οι καταρτιζόμενοι, μέσα από τη δημιουργική γραφή, δεν περιορίζονται στην καταγραφή των στοιχείων του περιβάλλοντος, αλλά εστιάζουν στη δυναμική παρέμβαση και την ανασύστασή του. Ακόμα, μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, οι οποίες στηρίζονται σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη, επιτυγχάνεται η εξοικείωση τους με τον γραπτό λόγο και η δημιουργία πρωτότυπων κειμένων,

η οποία επιτρέπει την απελευθέρωση της σκέψης, στο πλαίσιο μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής οπτικής.

Κεφάλαιο 3 : Άλκη Ζέη: Η ζωή και το έργο της

3.1. Βασικοί σταθμοί της ζωής της – Εργογραφία

Η Άλκη Ζέη γεννήθηκε στην Αθήνα, το 1925. Ο πατέρας της Ζήνωνας ήταν τραπεζικός υπάλληλος, με καταγωγή από την Άνδρο, ωστόσο, είχε ανατραφεί στο νησί της Κρήτης. Η μητέρα της, Έλλη, καταγόταν από τη Σάμο, ενώ σημαντικό τμήμα του βίου της διέμεινε στη Σμύρνη. Στην εικόνα 3.1 παρουσιάζεται η σπουδαία συγγραφέας, Άλκη Ζέη.



Εικόνα 3.1: Η συγγραφέας Άλκη Ζέη

Πηγή: <https://www.tanea.gr/2020/02/28/lifearts/culture/pethane-i-spoudaia-syggrafeas-alki-zei/>

Η Άλκη Ζέη πέρασε μεγάλο μέρος των παιδικών της χρονών μαζί με την μεγάλη της αδερφή, Λένα, και τον παππού της στη Σάμο, καθώς η μητέρα της χρειάστηκε να νοσηλευτεί στο σανατόριο της Πάρνηθας, πάσχοντας από φυματίωση (Νικολακοπούλου, 2014 : 1-3). Το 1937, επανεγκαταστάθηκε στην Αθήνα, μαζί με την οικογένειά της και φοίτησε στην Ιόνιο Σχολή, όπου και γνώρισε την, επίσης, κατοπινή συγγραφέα και, πάνω από όλα, φίλη της, Ζωρζ Σαρρή. Στη συνέχεια, φοίτησε στη σχολή Αηδοנוπούλου, παρακολουθώντας τις τρεις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου και, κατά την περίοδο εκείνη, πραγματοποίησε τις πρώιμες συγγραφικές απόπειρές της.

Κατά τη διάρκεια της φοίτησής της στη σχολή αυτή, υπήρξε μέλος του ομίλου κουκλοθέατρου, γεγονός το οποίο αποτέλεσε το έναυσμα για την, σύντομης διάρκειας, ενασχόλησή της με τη συγγραφή έργων, προορισμένων για το κουκλοθέατρο. Ενδεικτικό είναι ότι η Άλκη Ζέη ήταν αυτή που έπλασε τον χαρακτήρα του «Κλούβιου», ο οποίος αποτέλεσε μία από τις βασικότερες μορφές του κουκλοθέατρου Αθηνών, που ιδρύθηκε από την τότε διευθύντρια της σχολής Αηδοноπούλου, Ελένη Περράκη-Θεοχάρη (Παπασπύρου, 2013). Κατά την ίδια περίοδο, η Άλκη Ζέη απέκτησε, από το οικογενειακό της περιβάλλον, ερεθίσματα, προκειμένου να ασχοληθεί συστηματικά με τη συγγραφή, καθώς ο αδελφός της μητέρας της, Πλάτων

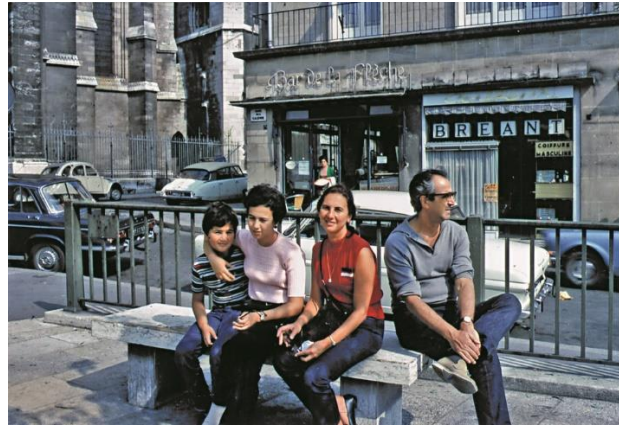
Σωτηρίου, παντρεύτηκε την γνωστή λογοτέχνιδα Διδώ Σωτηρίου, η οποία παρείχε ενεργή υποστήριξη στην προσπάθειά της.

Λίγο αργότερα, το 1940, το τεταμένο κλίμα στη χώρα μας και η γερμανική κατοχή ώθησαν την Άλκη Ζέη στην απόφαση να ενταχθεί στην ΕΠΟΝ, έπειτα, μάλιστα, από προτροπή της Διδώς Σωτηρίου. Την εποχή εκείνη, η Άλκη Ζέη ήταν φοιτήτρια της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο τμήμα Φιλοσοφίας του Θεάτρου, ενώ, παράλληλα, σπούδαζε υποκριτική στην Δραματική Σχολή του Εθνικού Ωδείου Αθηνών (Ναυτεμπορική, 2020). Εκεί γνώρισε τον θεατρικό συγγραφέα Γεώργιο Σεβαστίκογλου, τον οποίο παντρεύτηκε, δύο χρόνια αργότερα (Νικολακοπούλου, 2014 : 1-3).

Ωστόσο, οι περιστάσεις δεν υπήρξαν ευνοϊκές και μετά από τρία χρόνια, το 1948, κατά τη διάρκεια του εμφυλίου, ο σύζυγός της, ο οποίος διέθετε αριστερές πεποιθήσεις, κατάφερε να διαφύγει στην Τασκένδη. Η Άλκη Ζέη δεν τον ακολούθησε και επήλθε η σύλληψη και η εξορία της στην Χίο, εξαιτίας των πολιτικών της πεποιθήσεων. Έπειτα, από αρκετές προσπάθειες, το 1954, κατόρθωσε την επανασύνδεση με τον σύζυγό της στην Τασκένδη και, το 1957, πήραν την απόφαση να ζήσουν στη Μόσχα.

Στη ρωσική πρωτεύουσα, η Άλκη Ζέη παρακολούθησε σπουδές σεναριογραφίας στο Ινστιτούτο Κινηματογράφου και ασχολήθηκε συστηματικά με τη συγγραφή (Κούρτοβικ, 1995 : 91-92). Τα έργα της δημοσιεύονταν στο περιοδικό "Νεανική Φωνή", το οποίο στόχευε στο σύνολο των νέων της Ελλάδας και διευθύνονταν από σπουδαίες προσωπικότητες της ελληνικής διανοήσης, μεταξύ των οποίων, ο Μάριος Πλωρίτης. Η Άλκη Ζέη διέμεινε στη Μόσχα, για 10 έτη και απέκτησε δύο παιδιά, τον Πέτρο και την Ειρήνη, ενώ, κατά τη διάρκεια της παραμονής της εκεί, εκδόθηκε το 1963 το πρώτο της μυθιστόρημα, το οποίο τιτλοφορείται «Το καπλάνι της βιτρίνας» (ΤΑ ΝΕΑ, 2020). Το συγκεκριμένο έργο διαθέτει πληθώρα αυτοβιογραφικών αναφορών.

Ένα χρόνο αργότερα, επέστρεψε στη χώρα μας. Ωστόσο, λίγο αργότερα, το 1967, το πραξικόπημα την οδήγησε στην απόφαση να καταφύγει στο Παρίσι, από το οποίο επέστρεψε το 1974, μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας και έζησε στην Αθήνα μέχρι τον θάνατό της. Στην εικόνα 3.2 παρουσιάζεται η Άλκη Ζέη, με την οικογένειά της, κατά την διάρκεια της αυτοεξορίας της στο Παρίσι.



Εικόνα 3.2: Η Άλκη Ζέη με την οικογένειά της κατά την διάρκεια της αυτοεξορίας της στο Παρίσι

Πηγή: <https://www.lifo.gr/culture/vivlio/alki-zei-1923-2020-oi-fotografies-tis-zois-tis>

Η σπουδαία λογοτέχνης έφυγε από τη ζωή τον Φεβρουάριο του 2020, σε ηλικία 97 ετών. Ο θάνατός της υπήρξε σημαντική απώλεια για τη λογοτεχνία της χώρας μας. Παρά το γεγονός ότι εστίασε στο νεανικό αναγνωστικό κοινό, τα έργα της απευθύνονταν ταυτόχρονα και στον κόσμο των ενηλίκων. Το 1987, εκδόθηκε το πρώτο της μυθιστόρημα για ενήλικες με τίτλο "Η αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα" και, το 2013, το αυτοβιογραφικό έργο «Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο».

Το τελευταίο της έργο, το οποίο τιτλοφορείται «Πόσο θα ζήσεις ακόμα, γιαγιά», κυκλοφόρησε το 2017, ενώ το 2010 έλαβε τιμητική διάκριση από την Ακαδημία Αθηνών για τη συνολική προσφορά της στη λογοτεχνία. Ανάμεσα στις διακρίσεις, που απέσπασε, ξεχωρίζουν η αναγόρευσή της ως Επίτιμης Διδάκτορος του Πανεπιστημίου Κύπρου, το 2012, αλλά και του τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης το 2014 και ένα χρόνο αργότερα της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών. Επιπροσθέτως, το 2015, τιμήθηκε με τον Χρυσό Σταυρό του Τάγματος της Τιμής, που αποτελεί μία σημαντική διάκριση, το οποίο αποδίδεται από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας σε σημαντικές προσωπικότητες των γραμμάτων των τεχνών και των επιστημών, ενώ τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους έλαβε τον τίτλο του Ταξιάρχη του Τάγματος των Τεχνών και των Γραμμάτων, στη Γαλλία.

Γενικότερα, η Άλκη Ζέη ανήκε σε μία γενιά, η οποία προέταξε τα συλλογικά οράματα, παραγκωνίζοντας τις ατομικές φιλοδοξίες. Σοβαρά γεγονότα επηρέασαν την προσωπική της ζωή, με αποτέλεσμα να βιώνει διαρκείς ανατροπές, διωγμούς, αγωνίες και αγώνες. Όπως ανέφερε η ίδια, έζησε δύσκολες καταστάσεις, καθώς βίωσε έναν πόλεμο, δύο εμφύλιους, δύο δικτατορίες, ενώ αναγκάστηκε δύο φορές να εγκαταλείψει την πατρίδα της (LIFO, 2015). Το

γεγονός αυτό ήταν αδύνατον να μην επηρεάσει το έργο της, καθώς η Άλκη Ζέη δεν βίωσε τις καταστάσεις αυτές ως απλός παρατηρητής, αλλά αναλαμβάνοντας ενεργά μέρος. Αυτό αποτυπώνεται στο συγγραφικό της έργο, το οποίο βρίθει ιστορικών αναφορών, καθώς κατορθώνει να μετατρέψει τα προσωπικά της βιώματα σε μυθιστορηματικές καταστάσεις.

Κάτω από το πρίσμα αυτό, απέκτησε την αίσθηση του χρέους για την καταγραφή των κυριότερων ιστορικών στιγμών, προκειμένου το έργο της να αποτελέσει παρακαταθήκη για τους νεότερους, χωρίς διδακτική διάθεση, αλλά με την πρόθεση να προβληματίσει, αναφορικά με διαχρονικές αξίες και σύγχρονα ζητήματα, τα οποία εκφράζονται μέσα από την πλούσια πλοκή, το χιούμορ και τους ρεαλιστικούς χαρακτήρες των έργων της. Μέχρι τα τελευταία χρόνια της ζωής της, η Άλκη Ζέη παρέμεινε ενεργή, συμμετέχοντας στα κοινά και συνομιλώντας με αναγνώστες της, καθιερώνοντας ένα νέο στυλ στο εφηβικό μυθιστόρημα, εντάσσοντας αυτοβιογραφικά στοιχεία, αλλά και πολιτικά, κοινωνικά και ιστορικά μηνύματα. Ο τρόπος γραφής της δημιούργησε μία ολόκληρη σχολή, επηρεάζοντας τους νεότερους συγγραφείς και αναδεικνύοντας νέες οπτικές. Εκτός από «Το καπλάνι της βιτρίνας» και το έργο «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» μερικά ακόμα από τα σπουδαία μυθιστορήματά της είναι:

- «Ο Θεός Πλάτων», 1975
- «Κοντά στις ράγες», 1977
- «Μια Κυριακή του Απρίλη», 1978
- «Τα Παπούτσια του Αννίβα», 1979
- «Η Μωβ Ομπρέλα», 1995
- «Η Αλίκη στη χώρα των μαρμάρων», 1997
- «Γατοκουβέντες», 2006
- «Ο ψεύτης παππούς», 2009
- «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της», 2011

Επιπροσθέτως, έχει μεταφράσει πολλά λογοτεχνικά έργα από τα γαλλικά, τα ιταλικά και τα ρωσικά και μπορεί να χαρακτηριστεί ως πρέσβειρα της ελληνικής λογοτεχνίας στο εξωτερικό, αφού το σύνολο του έργου της έχει μεταφραστεί και κυκλοφορεί σε πολλές χώρες. Η Άλκη Ζέη καθιερώθηκε στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και εφήβους με το έργο «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου», το οποίο γνώρισε ξεχωριστή επιτυχία. Έργα της έχουν μεταφραστεί

σε πολλές γλώσσες, μεταξύ των οποίων αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά, ισπανικά, φινλανδικά, ιαπωνικά, ουγγρικά, γερμανικά και ολλανδικά.

3.2 Χαρακτηριστικά των έργων της Άλκη Ζέη

3.2.1. Προσφιλή θέματα

Η θεματολογία των έργων της αντλείται από τις αναμνήσεις των παιδικών της χρόνων, ταυτόχρονα, όμως, περιλαμβάνει και σημαντικά ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα της σύγχρονης της εποχής. Γενικότερα, στα έργα της Άλκη Ζέη υπάρχουν στοιχεία, που σχετίζονται με τα προσωπικά της βιώματα και εμπειρίες, αλλά και τις ιστορικές εξελίξεις στη χώρα μας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012 : 74). Η συγγραφέας παρέχει, δηλαδή, υλική υπόσταση σε θεωρητικές αντιλήψεις, οι οποίες συνδέονται με τις κοινωνικές, αλλά και τις ιστορικές συνθήκες της εποχής, καθώς και τις ιδεολογικές απόψεις που την εκφράζουν.

Ενδεικτικά, αξίζει να σημειωθούν οι ξεκάθαρες πολιτικές αναφορές στη δικτατορία του Ιωάννη Μεταξά, στο μυθιστόρημα «Το καπλάνι της βιτρίνας», αλλά και οι αναφορές της συγγραφέως στη γερμανική κατοχή και αντίσταση στο έργο της «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου». Η μεταφράστρια της συγγραφέως στα ισπανικά, Κλάρα Τζέιμς, αναφέρει ότι η Άλκη Ζέη «μαθαίνει στα παιδιά της χώρας της την ιστορία, αλλά με 'Γ' κεφαλαίο, χωρίς λαθροχειρίες, χωρίς διαστρεβλώσεις» (Τζέιμς 2004).

Σκοπός των έργων της είναι, λοιπόν, η αντικειμενική καταγραφή των γεγονότων της εποχής της και η ανάδειξη της ιστορικής αλήθειας, χωρίς καμία τάση εξιδανίκευσης ή ωραιοποίησής της. Οι προοδευτικές απόψεις, οι οποίες εκφράστηκαν μέσα από «Το καπλάνι της βιτρίνας» δεν οδήγησαν σε ευνοϊκή αντιμετώπιση του έργου από το αναγνωστικό κοινό, καθώς η θεματολογία του θεωρήθηκε προκλητική. Το γεγονός, μάλιστα, ότι η Άλκη Ζέη επιχείρησε, για πρώτη φορά, να πραγματοποιήσει πολιτικές και κοινωνικές αναφορές σε έργα, που απευθύνονταν σε νεαρό αναγνωστικό κοινό, πυροδότησε την αντίδραση, όχι μόνο του αναγνωστικού κοινού, αλλά και των κριτικών (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012 : 74). Παράλληλα, διατυπώθηκε η άποψη ότι η Άλκη Ζέη διακατέχεται και από ένα έντονο αυθορμητισμό στον τρόπο που γράφει.

Η Άλκη Ζέη επικρίθηκε, θεωρώντας ότι υιοθετεί έναν πολιτικοποιημένο τρόπο γραφής, με συνέπεια από αρκετούς κριτικούς να χαρακτηριστεί ως «στρατευμένη» συγγραφέας. Ωστόσο, αν και οι κοινωνικές και πολιτικές αναφορές αποτελούν βασικό γνώρισμα των έργων της,

αφορούν πάντα στην αναπαράσταση των καταστάσεων της εποχής, και συντελούν στη διαμόρφωση του πλαισίου των σχέσεων, μεταξύ των ηρώων της (Σηφάκη, 2015). Ορισμένοι μελετητές του έργου της κατέκριναν τη συγγραφέα ότι «αποσκοπεί να μυήσει τα παιδιά σε μια συγκεκριμένη ιδεολογία, εν προκειμένω – για να μην κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας- εκείνη της Αριστεράς, του σοσιαλισμού» (Δίτσα, 1993). Μπορεί, ωστόσο, η πολιτική να βγει από τη ζωή του ανθρώπου; Μπορεί ο νέος και το σχολείο να είναι ξεκομμένα από τη ζωή; Και εν τέλει είναι ποτέ δυνατόν η τέχνη να μην αποδίδει τον παλμό της εποχής μέσα στην οποία γεννιέται; (Σακελλαρίου, 1984)

Γενικά, η συγγραφική οπτική της Άλκης Ζέη αφορά στην παρουσίαση του κόσμου, που μας περιβάλλει, από την πλευρά των νέων, ανεξάρτητα από την εποχή στην οποία διαδραματίζεται η δράση. Και οπωσδήποτε επιδιώκει να παρουσιάσει τη σκληρή πραγματικότητα με «ένα φίλτρο που μειώνει την ωμότητα της εικόνας, χωρίς να καταργεί τις ενδείξεις της, χωρίς να ελαττώνει τις πληροφορίες της» (Σκαλιόρας, 2004).

Η συγγραφέας, ωστόσο, δε μένει ασυγκίνητη μπροστά στα σοβαρά κοινωνικά προβλήματα της εποχής της, που απασχολούν τους νέους. Η χρήση ναρκωτικών από τους νέους, το διαζύγιο των γονέων και η επίδρασή του στον ψυχισμό των παιδιών, η αναζήτηση ερεισμάτων των παιδιών και εφήβων στην οικογένεια, αλλά και σε πρόσωπα του φιλικού τους περιβάλλοντος, είναι κάποια από τα θέματα που προσελκύουν και διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των νεαρών αναγνωστών της. Η Κωνσταντίνα στο μυθιστόρημα «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της» τραυματίζεται ψυχικά από τον χωρισμό των γονιών της. Ταυτόχρονα, η αιφνίδια απομάκρυνσή της από την οικογενειακή εστία -σε συνδυασμό με μια σειρά άλλων παραγόντων- την οδηγούν τελικά στους σκοτεινούς δρόμους των ναρκωτικών.

Ταυτόχρονα, σημαντικό ρόλο στη ζωή των νεαρών πρωταγωνιστών της Ζέη, διαδραματίζει η αληθινή και ανυστερόβουλη φιλία. Πόσο συχνά δεν αναπόλησε η Κωνσταντίνα τις ευτυχισμένες στιγμές με την επιστήθια φίλη της, Σίγκριντ, στη Γερμανία; Πόσα κοινά βιώματα κι εμπειρίες δεν έδεσαν την Αντιγόνη και τη Ρίτα στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου»; Και ποιος αναγνώστης δε συγκινήθηκε όταν ο θάνατος χώρισε με τον πιο σκληρό τρόπο τον Πέτρο από τον παιδικό του φίλο, τον Σωτήρη; Η Άλκη Ζέη, λοιπόν, μέσα από τις σχέσεις και τις αντιδράσεις των ηρώων της υμνεί τη σπουδαιότητα του θεσμού της φιλίας.

Άλλα θέματα που απαντούν στις σελίδες των βιβλίων της είναι : ο αγώνας των νέων για ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη και η βαθιά πίστη σε πανανθρώπινα και διαχρονικά ιδεώδη,

όπως η ειρήνη, η δημοκρατία, η ελευθερία. Ακόμη : οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου, ο νεανικός έρωτας, η σύνδεση της εφηβείας με την έκρηξη του σεξουαλικού ενδιαφέροντος, η συμφιλίωση με την ιδέα του θανάτου, η αποδοχή του διαφορετικού, η σχέση παιδιού και ζώου.

Σε κάθε περίπτωση, η πρωτοπορία αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό των έργων της Άλκης Ζέη, ιδιαίτερα όσον αφορά στην επιλογή των θεμάτων το ίδιο και οι κειμενικές καινοτομίες της συγγραφέως. Τα λογοτεχνικά της κείμενα διακρίνονται από καθαρότητα στον τρόπο γραφής, γλωσσική αρτιότητα, διεισδυτική προσέγγιση, αξιοποίηση του χιούμορ, αλλά και κριτική οπτική απέναντι σε γεγονότα και πρόσωπα (Ζέη, 1980).

Σε γενικές γραμμές, τα θέματα, τα οποία πραγματεύεται η Άλκη Ζέη στα βιβλία της είναι ανθρώπινα και καθημερινά και αποδίδονται με τρόπο ρεαλιστικό, ενώ, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι έκδηλο και το αυτοβιογραφικό στοιχείο. Η προσέγγιση αυτή ταυτίζεται με το ευρύτερο ρεύμα της παιδικής κι εφηβικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα, η οποία εστιάζει στον ρεαλισμό, παρουσιάζοντας έντονες ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις, που βιώνουν τα παιδιά και οι έφηβοι, ως απόρροια των εσωτερικών διεργασιών, των προβληματισμών τους, αλλά και των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα γύρω τους.

Για όλους τους παραπάνω, λοιπόν, λόγους τα βιβλία της Άλκης Ζέη κυκλοφόρησαν σε πολλές ξένες χώρες, «διαβάστηκαν, αγαπήθηκαν και δέχτηκαν κολακευτικές κριτικές και τιμητικές διακρίσεις» (Βουλουμάνου, 2004).

3.2.2. Οι χαρακτήρες των ηρώων της

Τα έργα της Άλκης Ζέη διαβάζονται από παιδιά κι εφήβους, χωρίς ωστόσο να αποκλείονται και οι ενήλικες αναγνώστες. Αυτό συμβαίνει γιατί -εκτός από τα θέματα που πραγματεύονται και τα οποία προκαλούν το ενδιαφέρον των νεαρών αναγνωστών- έχουν ως πρωταγωνιστές τους παιδιά κι εφήβους. Η συγγραφέας, εξάλλου, πρέσβευε ότι για όλα τα ζητήματα μπορούν να πραγματοποιηθούν νύξεις στα παιδιά, αρκεί να είναι προσιτά, όσο αφορά στο νοητικό και γλωσσικό επίπεδο, σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Οι ήρωες, μάλιστα, των βιβλίων της Άλκης Ζέη, συγκεντρώνουν κάποια τυπικά χαρακτηριστικά, τα οποία επανέρχονται επίμονα σε πολλά από τα έργα της· βλέπουν κι αντιλαμβάνονται τα πράγματα με έναν δικό τους, μοναδικό τρόπο.

Από τα σκανταλιάρικα, γεμάτα όνειρα και δράση, παιδιά, μέχρι τους ανήσυχους και ακμαίους εφήβους, τους, άλλοτε ονειροπόλους και άλλοτε ασυμβίβαστους, οι πρωταγωνιστές των βιβλίων της έχουν κερδίσει τη συμπάθεια του αναγνωστικού κοινού, εδώ και πολλά χρόνια. Και τα έργα της, που ζουν πολλές ζωές, περνάνε από χέρι σε χέρι και μεγαλώνουν γενιές και γενιές, διατηρώντας την λάμψη της πρώτης νιότης τους.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η ίδια η συγγραφέας σε συνέντευξή της εξομολογήθηκε ότι «ζει πολύ με τους ήρωές της και τους βλέπει ακόμη και στον ύπνο της» (<https://artplay.gr/vivlio> 2020). Η βαθιά άρα γνώση της ψυχολογίας, των σκέψεων και των αντιδράσεών τους, την οδηγούν και στη σκιαγράφηση ανθρώπινων τύπων με ευδιάκριτα χαρακτηριστικά. Έτσι, εξηγείται και το γεγονός ότι απέδωσε τους ήρωές της, με τρόπο τέτοιο ώστε στην ψυχосύνθεσή τους να συμπεριλαμβάνονται όλα τα γνωρίσματα, τα οποία συνδέονται με την παιδική κι εφηβική ηλικία. Γενικά, οι ήρωές αποτελούν ολοκληρωμένες προσωπικότητες με διαμορφωμένες συνειδήσεις.

Ο αναγνώστης παρακολουθεί την πορεία κάποιων ηρώων της Ζέη από την παιδική ηλικία και την ξεγνοιασιά προς την εφηβεία και την ωρίμανση που αυτή συνεπάγεται. Οι πρωταγωνιστές μεγαλώνουν και βλέπουν τον κόσμο με άλλα μάτια. Η κριτική τους σκέψη οξύνεται, τα ενδιαφέροντα και οι ασχολίες τους αλλάζουν. Δεν είναι μόνο οι σωματικές αλλαγές που συντελούνται στα πρόσωπα των βιβλίων της Ζέη, αλλά κυρίως οι αλλαγές σε ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο. Για παράδειγμα ο Πέτρος στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου» μέσα σε μια νύχτα παραμερίζει την παιδικότητά του, μεγαλώνει απότομα και μεταμορφώνεται σε έναν ώριμο και συνειδητοποιημένο έφηβο.

Κι ο ίδιος ο Πέτρος είχε αλλάξει. Είχε γίνει αντράκι πια, κι ας φορούσε κοντά παντελόνια κι ας είχε γόνατα σκισμένα σαν λέπια ψαριού. Δε μάζεγε πια μαμούνια, «δούλευε» στην αντίσταση. Κι έτυχε πολλές φορές στο ατελιέ να του πει ο Αχιλλέας:

-Ποια είναι η γνώμη σου, Τσουένι.

Τώρα πια δεν ήταν ο Πέτρος που κλωτσούσε την μπάλα στα άδεια οικόπεδα. Μόλις σουρούπωνε γινότανε το Τσουένι που έγγραφε στους τοίχους, φυλούσε τσίλιες ή πήγαινε εκ μέρους του Αχιλλέα στον οδό τάδε, αριθμός τάδε, να βρει τον δείνα ή τον άλλο και να του μεταφέρει κάποιο μήνυμα.

Αλλά και η Μέλια στο «Καπλάνι της βιτρίνας» μεγαλώνει και γίνεται Μέλισσα : *-Μη φοβάσαι, Μέλισσα, κι όλα θα περάσουνε! «Άμα μεγαλώσεις, μου έλεγε ο Νίκος, να σε φωνάζουνε Μέλισσα. Μέλια δε θα πει τίποτα.» Μήπως μεγάλωσα λοιπόν;* (Ζέη, 2011: 119).

Εκτός από τα πρόσωπα που ο αναγνώστης παρακολουθεί να μεταβαίνουν από την παιδική προς την εφηβική ηλικία, στα βιβλία της Άλκης Ζέη απαντούν και ήρωες που διανύουν την περίοδο της εφηβείας. Οι δύο επιστήθιες φίλες, η Αντιγόνη και η Ρίτα στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου» αναπαριστούν δύο τυπικές έφηβες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Βιώνουν με ρομαντισμό το ερωτικό συναίσθημα που ξυπνά για πρώτη φορά μέσα τους, νιώθουν έλξη για το αντίθετο φύλο και προσπαθούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον του. Αυτό, ωστόσο, δε σημαίνει ότι τα δύο κορίτσια ασχολούνται αποκλειστικά με τον έρωτα και μένουν απαθή και αδιάφορα μπροστά στις ιστορικές και κοινωνικές εξελίξεις που βιώνουν.

Τα δύο κορίτσια, η Ρίτα με την Αντιγόνη νιώθουν -ως έφηβες- το σκίρτημα του πρώτου έρωτα, του αθώου, πλατωνικού και ρομαντικού. Ο αγνός αυτός έρωτας παραμένει μη σεξουαλικός, άρα είναι και κοινωνικά αποδεκτός. Η Αντιγόνη είναι κρυφά ερωτευμένη με τον ποιητή Κώστα Αγαρινό. Οι δισταγμοί και η δειλία του νεαρού κοριτσιού σχετικά με την αποκάλυψη των συναισθημάτων της είναι εμφανείς. Ο ποιητής τελικά μοιάζει να εισπράττει τα τρυφερά αισθήματα της κοπέλας και να την φλερτάρει κι εκείνος διακριτικά και με μια αλλιώςτική ευγένεια.

-Παιδιά, είπε μ' ένα πονηρό χαμόγελο, κοιτάζοντας προς τη μεριά της Αντιγόνης, να σας παρουσιάσω τον φίλο μας, τον ποιητή Κώστα Αγαρινό.

Η Αντιγόνη έγινε ολοκόκκινη, σαν το φουστάνι της. [...]

Ο Κώστας Αγαρινός έχει μια όμορφη, ζεστή φωνή, απαγγέλλει ποιήματά του. Ύστερα σηκώνεται κι η Αντιγόνη κι απαγγέλλει κι εκείνη ένα ποίημα, του Αγαρινού φυσικά.

-Εσύ είσαι το κορίτσι που έγγραψα ευχαριστώ στην αχιβάδα;

Της Αντιγόνης τα μάτια γυαλίζουνε σαν αστέρια. Τα μάγουλά της είναι κόκκινα κόκκινα. [...] (Ζέη, 2010: 209-210).

Ο πλατωνικός αυτός έρωτας είναι βέβαια εφήμερος μα και μικρής έντασης, γι' αυτό και η Αντιγόνη γρήγορα θα δηλώσει : *- Μου ΠΕ -ΡΑ -ΣΕ, λέει η Αντιγόνη, τονίζοντας μια μια τις*

συλλαβές. Μου πέρασε από χτες... - Τότε πώς είσαι ερωτευμένη;... -Είμαι...με τον Γιάννη (Ζέη, 2010: 287). Στο τέλος, βέβαια, η Αντιγόνη ωριμάζει και συνειδητοποιεί ότι το κυνήγι του έρωτα δεν έχει καμία σημασία μπροστά στις σημαντικές ιστορικές εξελίξεις της εποχής : *Τώρα δεν είμαι ερωτευμένη με κανέναν. Τώρα αρχίζει καινούργια ζωή.* (Ζέη, 2010: 310).

Ταυτόχρονα και η Ρίτα εκδηλώνει διακριτικά το ενδιαφέρον της στον θείο Άγγελο, λίγο πριν εκείνος αναχωρήσει για το μέτωπο. Τα δύο κορίτσια πάντως φαίνεται ότι αναζητούν συμπαράσταση η μία στην άλλη.

[...] *Η Ρίτα ξέχασε κιόλας τα πρησμένα της μάτια και σπρώχνει την Αντιγόνη:*

-Σύστησέ με, λοιπόν, στον θείο σου, της ψιθυρίζει.

-Θείε Άγγελε, αυτή είναι η Ρίτα, η καλύτερή μου φίλη, που σου 'λεγα.

-Βρε Αντιγονάκι, αστειεύεται ο θείος Άγγελος, έχεις τόσο ωραία φίλη και μου τη γνωρίζεις τώρα που θα πάω στον πόλεμο;

-Δεν πειράζει, θα σας περιμένω νικητή, αποκρίνεται με νάζι η Ρίτα και ξεκρεμάει από τον λαιμό το χρυσό της μενταγιόν και κάνει να του το περάσει στον λαιμό [...]

-«Όλα στον στρατό», αυτό είναι το σύνθημά μας, λέει η Ρίτα και κρεμάει το μενταγιόν της στον λαιμό του θείου Άγγελου που γελάει χαρούμενα. (Ζέη, 2010: 30-31)

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στην Κωνσταντίνα, την έφηβη πρωταγωνίστρια του μυθιστορήματος «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της». Η Κωνσταντίνα βιώνει έντονες εσωτερικές συγκρούσεις και συναισθηματικά αδιέξοδα, που συνδέονται με την εφηβεία στην οποία βρίσκεται. Οι διαρκείς αλλαγές στη ζωή της και οι συχνές συναισθηματικές διακυμάνσεις οδηγούν στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών και στην υιοθέτηση μιας αντιδραστικής στάσης της νεαρής πρωταγωνίστριας απέναντι στους μεγάλους. Η Κωνσταντίνα απορρίπτει και αμφισβητεί τις επιλογές των γονιών της, αλλά και το παρελθόν της γιαγιάς της. Εμφανίζεται συναισθηματικά ευάλωτη, ασταθής και ανώριμη. Μοιραία οι αγχωτικές και δυσάρεστες καταστάσεις που αντιμετωπίζει, την κάνουν να αναζητήσει μια ψεύτικη κι εφήμερη ανακούφιση στις ουσίες. Εκτός από την οικογένεια, η νεαρή κοπέλα απομακρύνεται βαθμιαία και από τη σχολική κοινότητα, αδιαφορεί για τη φοίτηση και τις σχολικές της επιδόσεις και εμφανίζει μειωμένη μαθησιακή απόδοση (Κωτόπουλος, 2011).

Συχνά, οι νέοι καταλήγουν να ανιχνεύουν σφάλματα στον τρόπο σκέψης των ενηλίκων, των γονιών τους συνηθέστερα, και να αμφισβητούν την παντοδυναμία τους. Οι νεαροί ήρωες των βιβλίων της Ζέη διαμορφώνουν σταδιακά μια πιο ανεξάρτητη προσωπικότητα, διεκδικούν την αυτονομία τους, επιδιώκουν την ελευθερία και παύουν πια να είναι οι «υποτακτικοί» των μεγάλων (Αργυρίδης, 2017: 56). Παύουν να είναι άβουλα και πειθήνια πλάσματα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αυτενεργούν. Σε κάποιες περιπτώσεις αγνοούν τις υποδείξεις και τις συμβουλές των μεγάλων και κάνουν αυτό που θεωρούν οι ίδιοι σωστό.

Η Κωνσταντίνα στο μυθιστόρημα «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της» αντιδρά στον επίμονο έλεγχο της γιαγιάς της και στις συνεχείς παρατηρήσεις της για το κοκοράκι στα μαλλιά της και ξυρίζει γουλί το κεφάλι της.

Χτύπησα το κουδούνι, όχι πολύ δυνατά, δυο φορές απανωτές.

Άνοιξε, βέβαια, η Φάρμουρ, με κοίταζε μια στιγμή σα να μη με γνώρισε, ύστερα χλώμιασε κι έτρεξε μέσα στο σπίτι.

Μπήκα. Έβγαλα τ' ακουστικά από τ' αυτιά μου.

-Δε σου υποσχέθηκα να μην ξαναδείς το κοκοράκι; έκανα χαζοχαρούμενα. (Ζέη, 2011: 125)

Αλλά και οι «δέκα εντολές» του μπαμπά της Μέλιας και της Μυρτώς στο «Καπλάνι της βιτρίνας», όταν τα κορίτσια πήγαιναν για διακοπές στο Λαμαγάρι, καταστρατηγούνται. Τα κορίτσια φαίνεται ότι αποστρέφονται τους αυστηρούς κανόνες και το δεσμευτικό καθηκοντολόγιο που τους επιβάλλουν οι μεγάλοι. Ούτε, βέβαια, δέχονται να τους υποδεικνύει κάποιος άλλος τον τρόπο που θα συμπεριφέρονται. Και σίγουρα δεν ακολουθούν αναντίρρητα τις οδηγίες των γονιών τους.

Εμείς τις ακούγαμε και λέγαμε : «Ναι, μπαμπά».

Μα, σα φτάναμε στο Λαμαγάρι, τα ξεχνούσαμε όλα. Πώς να κάνουμε όλα αυτά τα «Μη» που ήθελε ο μπαμπάς! Τότε γιατί πηγαίναμε εξοχή; Έτσι, οι δέκα εντολές ήτανε μονάχα για τα Σαββατοκύριακα. Αυτές τις μέρες τις έχουμε βγάλει η 'απελπισία' μας [...] (Ζέη, 2011: 38)

Ο Πέτρος και η Αντιγόνη στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου» δηλώνουν αποφασιστικά στη μητέρα τους ότι θα συμμετάσχουν στην αντιφασιστική διαδήλωση στο κέντρο της Αθήνας,

παρά τις απαγορεύσεις της. Μάλιστα, την αγνοούν επιδεικτικά όταν εκείνη τους ζητά να γυρίσουν πίσω .

-Πού πάτε λοιπόν; ρώτησε η μαμά και πέρασε από τα μάτια της μια ανησυχία.

-Στη δια- δή- λω- ση, απαντήσανε και οι δυο μαζί στον ίδιο τόνο, λες και είχανε συνεννοηθεί.

Η μαμά απόμεινε να τους κοιτάζει. [...] Η Αντιγόνη και ο Πέτρος κατέβηκαν γρήγορα γρήγορα τις σκάλες, κι η μαμά βγήκε στο κεφαλόσκαλο.

-Παιδιά, γυρίστε πίσω, είπε χαμηλόφωνα. [...]

-Παιδιά, ξανακούστηκε να λέει παρακαλετά η μαμά.

Μα η φωνή της έσβησε από το ποδοβολητό του Σωτήρη. (Ζέη, 2010: 253)

Ωστόσο, σε κάποια από τα μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη ο αναγνώστης συναντά ήρωες που εκδηλώνουν ακόμη και παραβατική συμπεριφορά. Η αναπαράσταση τέτοιων ηρώων στην παιδική, αλλά κυρίως στην εφηβική λογοτεχνία, «υπόκειται σε συγκεκριμένους και αναγκαίους περιορισμούς, οι οποίοι επιβάλλονται από τις αρχές της παιδαγωγικής και από τον διδακτικό χαρακτήρα της λογοτεχνίας και των λογοτεχνημάτων» (Παπαντωνάκης, 2009: 41).

Αυτά τα πρόσωπα του περιθωρίου έχουν διαφορετικές αντιδράσεις και συμπεριφορές, διαφορετικές πεποιθήσεις, ανάλογα με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα μέσα στην οποία ζουν και ενεργούν. Συχνά εναντιώνονται στην κοινωνία στην οποία ανήκουν και συγκρούονται με τα κοινώς αποδεκτά κοινωνικά δεδομένα και πρότυπα. Η συμπεριφορά τους «αποκλίνει σημαντικά από τις προκαθορισμένες και προσδοκώμενες από το περιβάλλον τους κοινωνικές, συναισθηματικές και νοητικές νόρμες» (Γαβριηλίδου, 2011: 292).

Η Κωνσταντίνα στο μυθιστόρημα «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της», είναι ένα πρόσωπο που εκδηλώνει στοιχεία έντονης παραβατικότητας, καθώς κατά την περίοδο της εφηβείας της, καταφεύγει στη χρήση ναρκωτικών ουσιών. Η αντιδραστική αυτή συμπεριφορά της Κωνσταντίνας προκύπτει από τα βιώματά της, που τη συνθλίβουν συναισθηματικά κι επιδρούν επιβαρυντικά στην ψυχολογία της. Οι συνεχείς συγκρούσεις με τους κοντινούς της ανθρώπους διαταράσσουν την ψυχική της ισορροπία και την καταβάλλουν συναισθηματικά και ψυχικά. Η διαλυμένη πυρηνική οικογένεια ενοχοποιείται τελικά για το παραστράτημα της Κωνσταντίνας.

Οι πράξεις, δηλαδή, της νεαρής πρωταγωνίστριας δικαιολογούνται με τρόπο έμμεσο, λόγω της αρνητικής οικογενειακής κατάστασης που έχει βιώσει, στοιχείο που επιβεβαιώνει την παιδαγωγική διάσταση της ελληνικής Εφηβικής Λογοτεχνίας (Κωτόπουλος, 2011).

Εκτός από την Κωνσταντίνα, στο ίδιο βιβλίο, ο αναγνώστης συναντά και την αρσενική εφηβική εκδοχή της, τον Λουμίνη. Οι δύο νέοι έχουν κοινά βιώματα. Ο Λουμίνης αποδίδεται από τη Ζέη με έναν τρόπο στερεοτυπικό. Έχει ατημέλητη και βρώμικη σιλουέτα, άλουστα μαλλιά, αρρωστημένη όψη (Κωτόπουλος κ.α., 2012: 162) και κρατά μια απόμακρη και μοναχική στάση. *Πού ο χθεσινός Λουμίνης; Θαρρείς κι είχε μπει στο πλυντήριο ολόκληρος. Τα μαλλιά του, καθαρά ακόμη, τα είχε τσιτώσει πίσω και τα 'χε δέσει μ' ένα λαστιγάκι. Το πρόσωπό του έτσι έμοιαζε ακόμη πιο αδύνατο και τα μάτια του είχαν από κάτω κύκλους τόσο μαύρους, θαρρείς και τα είχε βάψει. Με το ζόρι μου είπε «καλημέρα» και μου έδωσε ένα χαπάκι.* (Ζέη, 2011)

Οι δύο παραβατικοί έφηβοι θα έχουν διαφορετική κατάληξη. Η Κωνσταντίνα σώζεται από τον όλεθρο, μετά από την παρέμβαση της γιαγιάς της και άλλων προσώπων της ιστορίας, ο Λουμίνης, όμως, χάνει τη ζωή του από υπερβολική δόση ναρκωτικών. Είναι γεγονός ότι οι περιπέτειες των κεντρικών παραβατικών μορφών έχουν αίσιο τέλος. Οι πρωταγωνιστές μοιάζουν να «δικαιούνται» μιας δεύτερης ευκαιρίας (Κωτόπουλος, 2011). Αντίθετα, οι περιφερειακοί ήρωες είναι καταδικασμένοι να υποστούν τις καταστροφικές συνέπειες των πράξεών τους και τελικά να τιμωρηθούν για την αποκλίνουσα συμπεριφορά και τις ανορθόδοξες επιλογές τους (Γαβριηλίδου, 2011: 302, 307-308). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αποκατάσταση των πρωταγωνιστών στα μάτια των αναγνωστών τους και η «ανώδυνη κάθαρσή» τους (Κωτόπουλος, 2011).

Και στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου» η Άλκη Ζέη αναπαριστά παραβατικούς χαρακτήρες, η συμπεριφορά των οποίων όμως είναι απόρροια των ειδικών, ιστορικών συνθηκών μέσα στις οποίες κινούνται και δρουν. Έτσι, οι κλοπές τροφίμων, τα σαμποτάζ στα οχήματα των Γερμανών, το γράψιμο συνθημάτων στους τοίχους και η διανομή παράνομων προκηρύξεων, θα πρέπει να θεωρηθούν ενέργειες δικαιολογημένες και αυτονόητες, καθώς στόχο έχουν την επιβίωση του ανθρώπου και την προάσπιση του συλλογικού συμφέροντας. Πρόκειται για ενέργειες που αποσκοπούν στην υπεράσπιση της ανθρώπινης ζωής και στη διασφάλιση της αξιοπρέπειας του ατόμου μέσα σε ένα κατεξοχήν απειλητικό και απωθητικό αστικό περιβάλλον. Γι' αυτό και όσο «παράνομες» κι αν φαίνονται οι ενέργειες αυτές, τελικά νομιμοποιούνται (Κωτόπουλος, 2011). Έτσι, για παράδειγμα, ο αναγνώστης βλέπει μάλλον

με συμπάθεια τον Σωτήρη, τον φίλο του Πέτρου, ο οποίος αναγκάζεται να γίνει ζητιανάκι για την επιβίωσή του. Και κατανοεί ακόμη και την πράξη του να πουλήσει στη μαύρη αγορά τα καλώδια που κλέβει από τους Γερμανούς.

Δε δείχνει, όμως, την ίδια επιείκεια και απέναντι στη Λέλα, τη γειτόνισσα του Πέτρου, που, στην προσπάθειά της να εξασφαλίσει την εύνοια του εχθρού, αλλάζει αρραβωνιαστικούς, ανάλογα με τις πολιτικές εξελίξεις. Οι ενέργειες σύμπλευσης της συγκεκριμένης νεαρής με τον εχθρό, προκαλούν τη δυσφορία τόσο των συμπατριωτών της, όσο και του αναγνωστικού κοινού. Τελικά, η Λέλα γίνεται σύμβολο της συνειδησιακής εξαθλίωσης του ατόμου στην περίοδο της κατοχής (Κωτόπουλος, 2011).

Οι ήρωες της Άλκης Ζέη διαθέτουν χιούμορ. Στην προσπάθειά τους να ξεπεράσουν μια δύσκολη ή ακόμη και ανυπόφορη κατάσταση, τη διακωμωδούν, καταφέρνοντας, έτσι, να διατηρήσουν την αισιοδοξία τους μπροστά σε επικίνδυνες και τραγικές στιγμές της ιστορίας. Μέσα από εύθυμες καταστάσεις, η συγγραφέας πετυχαίνει να αποκλιμακώσει την ένταση κρίσιμων στιγμών της πλοκής και να αποφορτίσει συναισθηματικά τον αναγνώστη. Χρησιμοποιείται, λοιπόν, το λεπτό χιούμορ και κάποτε η παρωδία και η φάρσα για να διασκεδάσουν οι ήρωες της Ζέη «τη σοβαρότητα και τη δραματικότητα έντονων στιγμών» (Αργυρίδης, 2017: 24).

Στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου» η πείνα εξαντλεί τους κατοίκους της πρωτεύουσας, κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής. Οι χαρακτήρες των ανθρώπων που υποφέρουν εκφυλίζονται, καθώς έχουν αντιδράσεις αναπάντεχες και περίεργες. Στο απόσπασμα που ακολουθεί, ο Πέτρος και η Αντιγόνη ανακαλύπτουν ότι ο παππούς τους γίνεται ζητιάνος για να κερδίσει ένα κομμάτι ψωμί. Η Αντιγόνη διασκεδάζει την τραγικότητα της στιγμής, διακωμωδώντας τον παππού.

Μια μέρα αποφάσισαν με την Αντιγόνη να τον πάρουν από πίσω να δούνε πού πήγαινε. [...] Κατέβηκαν τρέχοντας και τον κοίταζαν [...].

-Κοίτα τι φοράει, τον σπρώχνει με τον αγκώνα η Αντιγόνη.

Ο παππούς φορούσε ένα σακάκι κατακουρελιασμένο κι ένα ξεθωριασμένο παντελόνι με χίλια μπαλώματα απάνω. [...]

[...] Ο παππούς [...]βγάζει από τον κόρφο του ένα τενεκεδάκι και το απιθώνει δίπλα.

[...] Ο παππούς άλλαξε δυο τρεις πόζες και μόλις άκουσε ν ‘ ανοίγει η εξώπορτα του σπιτιού που είχε ξαπλώσει στα σκαλιά του, γλάρωσε τα μάτια του, μισοστράβωσε το κεφάλι του -ήτανε ολόιδιος σαν κι αυτούς που έφεφταν από την πείνα- και είπε με μια φωνή βαθιά από το λαρύγγι: -Πεινάαααααααωωωωωωωωωωωω.

Από το σπίτι βγήκε μια κυρία καλοντυμένη, είδε τον παππού πεσμένο, έκανε να ξαναμπεί μέσα, ύστερα φώναζε κάποιον, κι ήρθε μια κοπέλα, έβαλε κάτι μέσα στο τενεκεδάκι του παππού και ξανάκλεισε την πόρτα. Όταν η καλοντυμένη κυρία απομακρύνθηκε αρκετά, ο παππούς μούγκωσε γρήγορα γρήγορα αυτό που του είχανε ρίξει στο τενεκεδάκι και κίνησε να πάει παρακάτω. Ο Πέτρος κοίταζε λοζά την αδερφή του, σαν να περίμενε να του πει τι να κάνουν.

-Αν τον έβλεπε η Μεγάλη Αντιγόνη, θα του έκλεινε συμβόλαιο για δυο χρόνια, είπε μονάχα πικρόχολα η Αντιγόνη. (Ζέη, 2010: 175-176)

Στο «Καπλάνι της βιτρίνας», η Μέλια γελοιοποιεί τον δικτάτορα Ιωάννη Μεταξά, παρομοιάζοντάς τον με βάτραχο. (Ζέη, 2011: 137). Στο ίδιο μυθιστόρημα, τα παιδιά κάνουν τη μάθηση πιο ευχάριστη και διασκεδαστική, αντιμετωπίζοντάς την με χιουμοριστική διάθεση. (Ζέη, 2011: 68-69)

-Μα τι; Το χαρτί γίνεται από κουρέλια και σκουπίδια; ξαφνιάστηκε ο Οδυσσέας.

-Ναι, απαντά ο Νίκος.

-Και το τρύπιο μου το βρακί μπορεί να γίνει ... τετράδιο;

-Βέβαια μπορεί, γελάει ο Νίκος. [...]

Σ’ όλους μας, όμως, άρεσε. Τώρα, άμα διαβάζουμε κανένα βιβλίο, θα ξέρουμε πως μπορεί να ‘ χει κι ένα κομματάκι από το τρύπιο βρακί του Οδυσσέα.

Επίσης, τα πρόσωπα των βιβλίων της έρχονται αντιμέτωπα με την ιδέα, αλλά και τη σκληρή πραγματικότητα του θανάτου. Όσο δύσκολο κι αν είναι να συμβιβαστούν με την ιδέα αυτή, φαίνονται να αποκτούν μαζί της μια εξοικείωση. Τελικά, οι νεαροί πρωταγωνιστές αποδέχονται την απώλεια της ανθρώπινης ζωής φυσικά και αβίαστα, χωρίς συναισθηματικές εξάρσεις και μελοδραματισμούς. Οι ταραγμένες, εξάλλου, εποχές που αποτυπώνονται στις

σελίδες των έργων της Ζέη, οδηγούν μοιραία στην εξοικείωση του νέου με τον θάνατο και τελικά στην αποδοχή του.

Στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου» ο νεαρός πρωταγωνιστής θα συναντήσει στον δρόμο του μια ομάδα ορφανών παιδιών που κάθονται κουλουριασμένα πάνω στη σχάρα του ηλεκτρικού στην Ομόνοια. Τότε θα γίνει μάρτυρας του σκληρού και πρόωρου τέλους ενός από αυτά τα παιδιά. Χαρακτηριστικό είναι το ρήμα «ψόφησε» και η φράση «καπούτ» που χρησιμοποιεί κάποιο άλλο παιδί της ομάδας για να δηλώσει με τον πιο ψυχρό και λιτό τρόπο τον θάνατο του διπλανού του.

Μπροστά απλώνεται η πλατεία της Ομόνοιας. Σε μια γωνιά της μαυρίζει ένας όγκος που αργοκουνιέται. Θαρρείς και είναι θάμνοι φυτρωμένοι πυκνά ο ένας κοντά στον άλλο. [...] Σαν πλησίασε προς τα κει οι θάμνοι ανασάλεψαν και τότε η πολιτεία έγινε ακόμη πιο αλλόκοτη και φρικιαστική. Δεν είναι θάμνοι αυτοί που αλαφροκουνιούνται στο αέρι της νύχτας. Είναι παιδιά... Πάνω στην τεράστια σχάρα που από κάτω περνάει ο ηλεκτρικός σιδηρόδρομος κάθονται κάτι παράξενα παιδιά, με γέρικα πρόσωπα, με ρούχα κουρέλια. [...] Κάποιο παιδί είδε το ανθρωπάκι και τράβηξε τα πόδια του, σαν να ήθελε να του κάνει τόπο, κι έδωσε μια με τον αγκώνα του στο διπλανό παιδί να πάει παραπέρα. Το διπλανό παιδί έπεσε μονοκόμματο στο πλάι έτσι όπως ήτανε καθισμένο, λες και ήτανε κανένα σκιάχτρο που το γκρέμισε ο αέρας!

-Ψόφησε, έκανε το παιδί που το είχε σπρώξει με μια ξεκουρντισμένη φωνή. Καπούτ! μάζεψε τα πόδια του όσο που έγινε ένα τόσο δα κουβαράκι. (Ζέη, 2010: 159-160)

Στο ίδιο μυθιστόρημα χαρακτηριστικός είναι ο τρόπος που ο Πέτρος αντιμετωπίζει τον θάνατο της αγαπημένης του φίλης Δροσούλας στην αντιφασιστική διαδήλωση που προηγήθηκε. Παρά τη συντριβή του δεν ξεσπά σε κλάματα και αποδέχεται ψύχραιμα τη σκληρή πραγματικότητα. Έτσι, συνειδητοποιώντας τη βαναυσότητα του πολέμου, ωριμάζει και γίνεται πιο σκληρός.

Είναι ΘΑΝΑΤΟΣ! Γι' αυτό δε φωνάζουν γιατρό, γι' αυτό κάθονται έτσι αμίλητοι, γι' αυτό τα κορίτσια κλαίνε έτσι ασταμάτητα. Αυτός, όμως, δεν κλαίει. Κάνει κι εκείνος σαν τη Δροσούλα. Όποια λέξη δεν του αρέσει, δεν τη λέει μέσα του. ΘΑΝΑΤΟΣ. ΠΕΘΑΝΕ. Ο, τι δεν αρέσει της Δροσούλας δε θα το πει ποτέ! Το πολύ πολύ να πει : ΕΦΥΓΕ «ΑΛΛΟΥ». (Ζέη, 2010: 261)

Μα και στο τέλος του μυθιστορήματος, ο νεαρός πρωταγωνιστής βλέπει να πέφτει νεκρός μπροστά στα μάτια του ο φίλος του, Σωτήρης, χτυπημένος από τη σφαίρα του Γιαούρτερ.

«Όχι!» ξεφωνίζει μέσα του ο Πέτρος. «Όχι, δε γίνεται! Τελευταίες μέρες! το είπε ο τρελός με τις πιτζάμες. Δε γίνεται να φύγει 'αλλού' ο Σωτήρης τις τελευταίες μέρες. Όχι!» (Ζέη, 2010: 306)

Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι ήρωες της Άλκης Ζέη δεν παύουν να ονειρεύονται και να ελπίζουν σε ένα καλύτερο αύριο. Η Μέλια στο «Καπλάκι της βιτρίνας» ονειρεύεται να γίνει συγγραφέας. *Ήθελα να της πω τότε πως εγώ θα γίνω συγγραφέας, μα πάλι θα μου έλεγε πως συγγραφέας γεννιέται κανείς, δεν γίνεται» (Ζέη, 2011: 141).*

Αλλά και η Ρίτα με την Αντιγόνη, οι δύο επιστήθιες φίλες στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου», τολμούν να ονειρευτούν ένα ευτυχισμένο μέλλον, μακριά από τη βαριά σκιά του πολέμου και του θανάτου.

«Γελούσε με τη Ρίτα και την Αντιγόνη που σχεδιάζανε πώς θέλανε να 'ναι τα νυφικά τους. -Εγώ θέλω άσπρο νυφικό με μακρύ πέπλο που να σέρνεται κάτω, λέει η Αντιγόνη. Η Ρίτα πάλι ήθελε ένα γαλάζιο φόρεμα κοντό με σουρωτή φούστα και ανθάκια. Το 'χε δει σε μια αμερικάνικη ταινία, πριν από τον πόλεμο [...] που το φορούσε η πρωταγωνίστρια και της είχε αρέσει από τότε πολύ» (Ζέη, 2010: 210).

Δε σταματούν να ρεμβάζουν και ορισμένες, μάλιστα, φορές να βλέπουν τον εαυτό τους να πετυχαίνει και κάποιο σπουδαίο κατόρθωμα, όπως ο Πέτρος που *«τίναζε γερμανικά τρένα στον αέρα, έβαζε φωτιά στις αποθήκες, κατέστρεφε πολεμικό υλικό, έσκαγε λάστιχα από τα φορτηγά...είχε και το οπλοπολυβόλο -όχι, πάει πολύ- είχε και πιστόλι [...]. Όλοι τον ξέρανε με το ψευδώνυμο Αθανάσιος Διάκος -όχι, καλύτερα Διάκος σκέτος, πιο σύντομο και χτυπάει πιο πολύ- δε φοβότανε κανέναν και μόλις γινότανε καμιά ανατίναξη, όλοι ξέρανε πως αποκεί είχε περάσει ο Διάκος. Ορμούσε πρώτος...» (Ζέη, 2010).*

Ακόμη, αρνούνται να χάσουν τις ευαισθησίες και την κανονικότητα της καθημερινής τους ζωής. Η Αντιγόνη, η έφηβη αδερφή του Πέτρου, εξακολουθεί να δίνει μεγάλη βαρύτητα στην εξωτερική της εμφάνιση, χαρακτηριστικό γνώρισμα των κοριτσιών εφηβικής ηλικίας και να ενδιαφέρεται για την εικόνα της στο αντίθετο φύλο. Δε φαίνεται, μάλιστα, διατεθειμένη να αλλάξει τις συνήθειες της παλιάς ζωής της, ενώ όλα γύρω της μεταβάλλονται δραματικά. *Τώρα όλοι αλλάζανε – η μαμά κι ο μπαμπάς κι αυτός ο ίδιος. Μονάχα η Αντιγόνη έμεινε η ίδια, βάζει ακόμη κάθε βράδυ τα εξήντα οχτώ κουρελάκια της, γράφει ποιήματα σ' ένα δεμένο κόκκινο τετράδιο. (Ζέη, 2010)*

Επίσης, δε σταματά να διαβάσει ποίηση και να γράφει και τους δικούς της στίχους, ακόμη και τις πιο σκοτεινές ημέρες της κατοχής. Οι νέοι του μυθιστορήματος οργανώνουν μια λογοτεχνική βραδιά στην οποία απήγγειλαν ποιήματα και τραγούδησαν αισιόδοξα τραγούδια όπως το «Πάντα μπροστά μας / για μια καινούργια ζωή».

Τα ζώα ασκούν μια περίεργη έλξη στους ήρωες των βιβλίων της Ζέη, οι οποίοι αναπτύσσουν μαζί τους μια στενή σχέση οικειότητας. Ίσως νιώθουν ότι και αυτά είναι εξαρτημένα από τον ενήλικο. Οι ίδιοι, βέβαια, προσπαθούν να ανεξαρτητοποιηθούν και να δείξουν τη δύναμή τους. Βρίσκουν άρα την ευκαιρία να έχουν απέναντι στα ζώα μια στάση προστατευτική, αντίστοιχη της στάσης των μεγάλων απέναντί τους, νιώθοντας, έτσι, κάποια υπεροχή (Αργυρίδης, 2012: 95). Ποιος αναγνώστης του «Μεγάλου περίπατου του Πέτρου» δε θυμάται τον Θόδωρο, την αγαπημένη χελώνα του Πέτρου, ή τον Στορμ, το αγαπημένο σκυλί του ήρωα που όταν σώζεται, ο Πέτρος ανακουφίζεται λες κι έσωσε κάποιο αγαπημένο του πρόσωπο; *Η επιχείρηση «Στορμ» έγινε το ίδιο εκείνο βράδυ. Ο Γιάννης δέχτηκε να πάρει τον Στορμ και να τον πάει σ' ένα φίλο του, σε άλλη γειτονιά. Είπε μάλιστα του Πέτρου πως ήτανε σπουδαίο αυτό, που σκέφτηκε να σώσει κάποιον από τα νύχια του Γερμανού, κι ας ήτανε και σκυλί»* (Ζέη, 2010).

Αλλά και η κουκουβάγια στο μυθιστόρημα «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της» δρα «ανακουφιστικά» για τον Λουμίνη (Αργυρίδης, 2012: 105), αφού πέφτοντας αιφνίδια πάνω του τον αποτρέπει από το να κάνει ενδοφλέβια χρήση ναρκωτικών ουσιών.

Τα παιδιά και οι έφηβοι των βιβλίων της Ζέη είναι πρόσωπα τολμηρά και ανυπότακτα. Το πείσμα και η παρόρμηση ανιχνεύονται εύκολα στη συμπεριφορά τους. Συχνά, οδηγούνται σε παράτολμες πράξεις υποκινούμενα από την πίστη τους σε υψηλές αξίες και ιδανικά. Η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η ελευθερία και τα ανθρώπινα δικαιώματα βρίσκονται πολύ ψηλά στο αξιακό σύστημα των ηρώων της. Ο Σωτήρης, ο Πέτρος, ο Γιάννης είναι κάποιοι από τους ριψοκίνδυνους ήρωες στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου» που κάνουν σαμποτάζ στους Γερμανούς κλέβοντας καλώδια.

Οι Γερμανοί ήταν έξω φρενών τον τελευταίο καιρό, γιατί κάθε τόσο «άγνωστοι» τους κλέβανε καλώδια και τα πουλούσανε στη μαύρη αγορά. Γράφανε στις εφημερίδες και κολλούσανε στους τοίχους και στους στύλους του ηλεκτρικού ανακοινώσεις : «Σπείρα κακοποιών αφαιρεί τα καλώδια... οι ένοχοι θα τιμωρηθούν παραδειγματικώς...» Ο Πέτρος δεν ξέρει τι γίνεται στις άλλες γειτονιές, όμως στην γειτονιά τη δική του η «σπείρα» είναι ο Σωτήρης. Έχει βρει , ποιος

ξέρει πού, ένα τεράστιο ψαλίδι που κουρεύουν τα πρόβατα και, κάθε τόσο μόλις σκοτεινιάσει, σούρνεται με την κοιλιά και κρατς κρατς πάει, κόπηκε το καλώδιο. (Ζέη, 2010)

Είναι, λοιπόν, με άλλα λόγια οι νέοι των βιβλίων της πραγματικοί ήρωες είτε γιατί εμπλέκονται ενεργά σε τολμηρές πράξεις αντίστασης, με σαφή ιδεολογικά μηνύματα, είτε γιατί δίνουν τον δικό τους προσωπικό, καθημερινό αγώνα για να σωθούν από τις «αράχνες» τους και να εξασφαλίσουν την ελευθερία τους. Αγωνίζονται σθεναρά ενάντια σε κάθε μορφή βίας που τους έχει επιβληθεί, καθοδηγούμενοι πάντα από το όραμα ενός καλύτερου και δικαιότερου μέλλοντος. Και τελικά ανάγονται σε κυρίαρχα δρώντα πρόσωπα, σχεδόν ισότιμα με τους μεγάλους και λειτουργούν με τις πράξεις τους ως παραδείγματα προς μίμηση. Οι ήρωές της, λοιπόν, δεν αποτελούν πειθήνια πρόσωπα, αλλά αναπτύσσουν την ελευθερία σκέψης και δράσης, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, απορρίπτουν πρόσωπα και καταστάσεις, προβληματίζονται και αυτενεργούν.

Σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά και οι νέοι ήρωες της Άλκης Ζέη είναι άτομα ακοινωνήτα ή σκανταλιάρικα. Η Πιπίτσα, για παράδειγμα, στο «Καπλάνι της βιτρίνας» είναι η μαρτυριάρα της παρέας : «Τι μαρτύρησες για τα παιχνίδια μας; αγρίεψε η Μυρτώ» (Ζέη, 2011).

Οι λογοτεχνικοί ήρωες της Άλκης Ζέη δεν ανήκουν σε κάποια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη (Αργυρίδης, 2012: 78). Οι νέοι, μάλιστα, που προέρχονται από κατώτερες κοινωνικές τάξεις είναι άτομα πάντα πρόθυμα να βοηθήσουν, χωρίς να περιμένουν ανταλλάγματα. Συνήθως δρουν αυθόρμητα κι ελεύθερα, γιατί δεν υπόκεινται σε αυστηρό έλεγχο των γονιών τους. Ο Σωτήρης στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου» είναι ένα τέτοιο τολμηρό και ριψοκίνδυνο άτομο.

Τα πρόσωπα στα βιβλία της Ζέη δεν είναι μόνο αγόρια. Συχνά στα έργα της αναδεικνύονται γυναικεία πρόσωπα, προβάλλοντας την ταυτότητα των γυναικών, με ξεχωριστό δυναμισμό. Σε κάποιες ιστορίες της τολμά να βάλει στη θέση των πρωταγωνιστών της κορίτσια, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό την επίτευξη ισορροπίας στην αγωγή κοριτσιών και αγοριών (Αργυρίδης, 2017: 57). Η Μέλια και η Μυρτώ στο «Καπλάνι της βιτρίνας» δεν παρουσιάζονται από τη συγγραφέα ως πλάσματα υποδεέστερα. Πρόκειται για κορίτσια που ενημερώνονται για τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα της εποχής τους και δε διστάζουν να εκφράσουν τις απόψεις τους πάνω σε αυτά. Εμπλέκονται, μάλιστα, ενεργά στην αντίσταση κατά του μεταξικού καθεστώτος : *Στον Νίκο πήγα [...] την άλλη μέρα [...]. Του 'δωσα το κουτί από τα τσιγάρα,*

εκείνος πήρε ένα χαρτάκι από μέσα, το διάβασε κι ύστερα το 'σκισε, μικρά κομματάκια, άναψε ένα σπίρτο και το 'καψε» (Ζέη, 2011).

Το ίδιο κοινωνικά ευαισθητοποιημένη και δυναμική -με οξυμένο πολιτικό κριτήριο και σαφή ιδεολογικό προσανατολισμό- παρουσιάζεται και η Δροσούλα στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου». Είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα, με έντονο αίσθημα προσφοράς στην πατρίδα. Είναι τολμηρή και δε δειλιάζει μπροστά στο ενδεχόμενο του θανάτου. *Αργά αργά κατεβάζει το αυτόματο ...το σταματάει με την κάννη στραμμένη προς τον κόσμο ... -Μη! Ακούγεται μια κραυγή. Είναι η Δροσούλα που βγαίνει μπροστά. Στέκεται αντίκρυ στον καραμπινιέρο, κοντά του σχεδόν, σαν να θέλει να τον σταματήσει. (Ζέη, 2010)*

Συμμετέχει ενεργά στην αντίσταση προετοιμάζοντας άλλοτε τις ανθεκτικές μπουγιές με τις οποίες τα μέλη της ομάδας γράφουν συνθήματα κατά των αρχών κατοχής στους τοίχους της πρωτεύουσας και άλλοτε τολμηρές προκηρύξεις.

Μια Κυριακή πρωί, πήγαν οι δυο τους να πετάζουν προκηρύξεις στην εκκλησία της δικιάς τους γειτονιάς. Ανέβηκαν στον γυναικωνίτη. [...] Η Δροσούλα ήταν πιο σπουδαίος ταχυδακτυλουργός κι από κείνον που είχαν δει μια φορά με τον Σωτήρη στον κινηματογράφο «Ατθίδα». [...]

Ξάφνου πάνω από τα κεφάλια του κόσμου, πέταξαν άσπρα περιστέρια με μαύρες βούλες στα φτερά. Έτσι του φάνηκαν του Πέτρου οι προκηρύξεις που βγήκαν από το μαγικό ταγάρι της Δροσούλας. Πότε τις πέταξε; Κανείς δεν την πήρε είδηση. [...]

ΛΕΥΤΕΡΙΑ ή ΘΑΝΑΤΟΣ, γράφουν οι προκηρύξεις. ΛΕΥΤΕΡΙΑ ή ΘΑΝΑΤΟΣ. Πόσες φορές το 'χε γράψει ο ίδιος στους τοίχους! (Ζέη, 2010: 247-248)

Γενικά, τα παιδιά και οι έφηβοι των βιβλίων της Ζέη ζουν σε πολιτικοποιημένα περιβάλλοντα και διαμορφώνουν ελεύθερα τη δική τους πολιτική σκέψη. Πρόκειται για νέους με υψηλό αγωνιστικό φρόνημα και ανυπότακτη διάθεση. Κάποτε, μάλιστα, λειτουργούν και σαν πρόωρα μεγαλωμένοι ενήλικες και αποτελούν πρότυπα για τους αναγνώστες. Η παρουσία τους αποπνέει μια αίσθηση διαχρονικότητας και οι πράξεις τους είναι πολύτιμος οδηγός για τον αναγνώστη κάθε εποχής και οποιασδήποτε ηλικίας.

Ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνουν οι ήρωες των βιβλίων της, η συγγραφέας πετυχαίνει να τους βάζει να συμπεριφέρονται ως απλοί, αληθινοί νέοι της εποχής και της ηλικίας τους. Επιδιώκει, ακόμη, να ταυτιστεί το αναγνωστικό κοινό με τους ήρωές της,

μέσα από μια διαδικασία εξεύρεσης και προσέγγισης της ψυχосύνθεσής τους. Ταυτόχρονα, μέσα από τους πρωταγωνιστές των ιστοριών της φροντίζει να μην ξεχαστούν σημαντικά γεγονότα της σύγχρονης της ιστορίας που οι επόμενες γενιές πρέπει να γνωρίζουν. Στόχος της είναι να μεταφέρει στους αναγνώστες της μνήμες της από τη μεταξική δικτατορία, τον πόλεμο με τους Γερμανούς, την κατοχή και την αντίσταση, αλλά και να προβληματίσει πάνω σε σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, όπως αυτό των ναρκωτικών.

3.2.3. Η γλώσσα των νέων στα βιβλία της Άλκης Ζέη

Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι νέοι ήρωες της Άλκης Ζέη είναι ζωντανή, φυσική και αυθόρμητη. Συχνά πλάθουν νέες λέξεις, ενδεικτικές της ευρηματικότητάς τους. «Μουσουλινάδες» αποκαλεί, για παράδειγμα, ο Σωτήρης τους Ιταλούς στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου», «Γιαούρτερ» τον Γερμανό Γκούντερ. Το ίδιο πρόσωπο αρέσκειται, ακόμη, στο να παίζει το λεκτικό παιχνίδι του αναγραμματισμού, διαδικασία που μαρτυρά τη δημιουργική φαντασία του. «Παραμορφώνοντας τις λέξεις» πετυχαίνει το απόκρυφο της επικοινωνίας και αποκλείει τους ανεπιθύμητους ακροατές (Αργυρίδης, 2012: 37).

Ο Σωτήρης βάλθηκε να τον τρελάνει τον Γιαούρτερ. Μόλις τον συναντήσει στην είσοδο του σπιτιού, τσιρίζει μ' όλη του τη δύναμη!

-Ρελίχ Τούπακ!

Δεν είναι κινέζικα! Ο Σωτήρης είχε τη μανία στο σχολείο ν' αναγραμματίζει τις λέξεις, για να τον καταλαβαίνει μόνο όποιος ήξερε το κόλπο. [...]

Ρελίχ Τούπακ, λοιπόν, θα πει : Χίτλερ Καπούτ από την ανάποδη. Πού να ξέρει κάτι τέτοια ο Γιαούρτερ.

Αλλά και η Μέλια με τη Μυρτώ στο «Καπλάνι της βιτρίνας» παίζουν το δικό τους λεκτικό παιχνίδι, χρησιμοποιώντας τις παράξενες λέξεις ΕΥ-ΠΟ, ΛΥ-ΠΟ, που μόνο οι ίδιες καταλαβαίνουν. Εξερευνούν, έτσι, τις δυνατότητες των λέξεων, «εξαναγκάζοντάς τες σε ανέκδοτες αποκλίσεις» (Αργυρίδης, 2012: 37)

-ΕΥ-ΠΟ; ΛΥ-ΠΟ;

-ΛΥ-ΠΟ, ΛΥ-ΠΟ, απάντησε εκείνη πειστωμένα, κάτω από τα σκεπάσματα.

Αυτά δεν ήτανε βυζαντινά, αλλά μια δική μας γλώσσα, που μόνο οι δυο μας την καταλαβαίναμε. ΕΥ-ΠΟ θα πει: πολύ ευχαριστημένη. ΛΥ-ΠΟ: πολύ λυπημένη. (Ζέη, 2011: 18-19)

Επιχειρούν, επιπλέον, οι νεαροί πρωταγωνιστές των έργων της Ζέη να εκφράσουν μέσα από τη γλώσσα τους τον ψυχικό τους κόσμο, τις εντυπώσεις, τα συναισθήματά τους, ακόμη και τα δημιουργήματα της φαντασίας τους. Γι' αυτό συχνά καταφεύγουν στον χώρο της ποίησης· σκαρώνουν με ευκολία αυτοσχέδια στιχάκια της στιγμής που έχουν κωμικό ή περιπαικτικό περιεχόμενο. Αναμφισβήτητα τα ποιητικά αυτά παιχνίδια είναι μια πρώτη απόπειρα «δημιουργικού γραψίματος» (Αργυρίδης, 2012: 41), ένα παιχνίδι αυτοέκφρασης και αποτύπωσης του κόσμου, μέσα από τα μάτια των παιδιών και των νέων. Και η πρώτη ύλη των στίχων αυτών είναι οπωσδήποτε τα βιώματα, οι εμπειρίες, τα όνειρα, οι επιθυμίες και τα ερεθίσματα που δέχονται οι ήρωες των βιβλίων της Ζέη από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους.

Η συμμορία του Σωτήρη στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου» δημιουργεί ένα σύντομο τραγούδι με το οποίο χλευάζει τις τρεις μικρές τσαρίνες.

*Πατάω ένα κουμπί
και βγαίνει μια χοντρή
και λέει στα παιδάκια
νιζ ψωμί [...]
Πατάω κι άλλο ένα
και βγαίνει μια χοντρέλα
και λέει στα παιδάκια
νιζ σαρδέλα*

Συχνή είναι, ακόμη, η επινόηση, από τους ήρωες της Ζέη, παράξενων κι ευρηματικών ονομάτων για πρόσωπα του περιβάλλοντός τους. Τα παρατσούκλια αυτά είναι εμπνευσμένα από κάποιο ιδιαίτερο γνώρισμα της εμφάνισης των προσώπων στα οποία αποδίδονται. Η Κωνσταντίνα στο μυθιστόρημα «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της» δίνει στον συμμαθητή της το όνομα Λουμίνης γιατί *«κάποιον της θύμιζε, με τα μακριά αδύνατα πόδια του και τα χέρια*

του που κρέμονταν ατελείωτα στα πλευρά του. [...] Ήταν ολόιδιος ο Λουμίνης, ο φίλος του Πινόκιο, αυτός που μεταμορφώθηκε σε γαϊδούρι» (Ζέη, 2011)

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι οι έφηβοι χρήστες ναρκωτικών στα έργα της Ζέη δε χρησιμοποιούν το υβριστικό λεξιλόγιο που θα περίμενε κανείς. Η συγγραφέας εμφανίζεται μάλλον επιφυλακτική στη χρήση μιας αθυρόστομης γλώσσας από τους νέους, μένοντας πιστή στο ηθικοκοινωνικό πλαίσιο της ελληνικής Εφηβικής Λογοτεχνίας (Κωτόπουλος, 2011).

3.3 Σύντομη παρουσίαση τριών έργων της Άλκης Ζέη

3.3.1 Εισαγωγικά στοιχεία

Τα ακόλουθα βιβλία της Άλκης Ζέη έχουν επιλεγεί καθώς μπορούν να επηρεάσουν αποφασιστικά τη σχέση ενός νεαρού αναγνώστη με το διάβασμα. Συγκεκριμένα, το πρώτο μυθιστόρημα, «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της», επιλέχθηκε, διότι απόσπασμά του με τίτλο «Αναμνήσεις της Κωνσταντίνας από τη Γερμανία», περιλαμβάνεται στο βιβλίο των «Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της Β Τάξης του Γυμνασίου και συγκεκριμένα στην ενότητα «Η αποδημία – Ο καημός της ξενιτιάς – Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα» (Γαραντούδης, 2009: 148-152).

Το θέμα, ακόμη, των ναρκωτικών που πραγματεύεται το συγκεκριμένο μυθιστόρημα, είναι διαχρονικό κι επίκαιρο και δύναται να οδηγήσει σε γόνιμο διάλογο μεταξύ των μαθητών αλλά και να τους προβληματίσει σοβαρά. Ο διδάσκων, έτσι, έχει την ευκαιρία να δια φωτίσει τον σύγχρονο έφηβο για τους κινδύνους της εποχής μας, να τον προειδοποιήσει για τον τεχνητό παράδεισο που προσφέρουν τα ναρκωτικά και τελικά να δείξει -χωρίς ίχνος διδακτισμού- πόσο εύκολα μπορεί να μπλέξει κανείς και πόσο δύσκολα ξεμπλέκει από τέτοιου είδους καταστάσεις. Επίσης, τα επιμέρους θέματα που θίγονται στο βιβλίο σχετίζονται με την καθημερινότητα των εφήβων και, ως εκ τούτου, μπορούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών μιας οικογένειας (κυρίως μεταξύ γονέων και παιδιών), οι εμπειρίες από τη μετανάστευση σε άλλη χώρα, η απομάκρυνση από τους γονείς, το διαζυγίο τους, η σχολική ζωή και η δύναμη της φιλίας κατά την περίοδο της εφηβείας, είναι κάποια από τα θέματα αυτά. Επιπλέον, η ρεαλιστική καταγραφή των βιωμάτων και των εμπειριών της πρωταγωνίστριας, επιτρέπει στους έφηβους αναγνώστες να μπουν στη θέση της και, ως ένα βαθμό, να ταυτιστούν μαζί της. Τέλος, η απλή γλώσσα του κειμένου και το άμεσο ύφος του, το καθιστούν εύκολα κατανοητό από τους έφηβους αναγνώστες.

Όσον αφορά στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου», δεν υπάρχει απόσπασμα του συγκεκριμένου μυθιστορήματος σε κάποιο από τα βιβλία Λογοτεχνίας των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Ωστόσο, απόσπασμα του μυθιστορήματος θα μπορούσε να ενταχθεί στη διδασκαλία κάποιας από τις ακόλουθες θεματικές ενότητες του βιβλίου της Α Τάξης του Γυμνασίου : «Οικογενειακές σχέσεις», «Εθνική ζωή», ή, τέλος, «Η αγάπη για τους συνανθρώπους μας – Οι φιλικοί δεσμοί – Η αγάπη». Βέβαια, απόσπασμα του έργου υπάρχει στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ Γυμνασίου , στην ενότητα «Ειρήνη-Πόλεμος» (Κατσαρού, 2010: 97).

Η θεματολογία του καθιστά, επίσης, το έργο, ελκυστικό σε μαθητές Γυμνασίου. Η Άλκη Ζέη στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου» δεν καταθέτει απλά τα ιστορικά γεγονότα κατά την περίοδο της γερμανικής κατοχής στην Αθήνα, αλλά μας μεταφέρει την ατμόσφαιρα και τον παλμό μιας ολόκληρης εποχής. Φωτίζει ανθρώπινες σχέσεις, προβάλλει ιδέες, γκρεμίζει δεδομένα και στερεότυπα και τελικά κάνει τον έφηβο ή ενήλικα αναγνώστη να δει με άλλη ματιά τα παιδιά του πολέμου στον πλανήτη. Αναμφισβήτητα, τον προβληματίζει για τις κακουχίες, την πείνα και τους θανάτους στους οποίους οδηγεί ένας πόλεμος, μέχρι και σήμερα, χωρίς να γίνεται καμία κατάχρηση σε σκληρές σκηνές βίας. Το μεγαλύτερο, όμως, κέρδος για τον αναγνώστη αυτού του βιβλίου είναι ότι οι σελίδες του τον ενθαρρύνουν να μην πάψει να αγωνίζεται για τις αξίες και τα ιδανικά του, για «μια καινούργια ζωή» και τον παρακινούν να θυμηθεί ότι σε δύσκολες εποχές, μπορεί να βρει την αισιοδοξία και το χαμόγελο που σιγά σιγά χάνεται.

Τέλος, «Το καπλάνι της βιτρίνας» είναι ένα βιβλίο που θα προβληματίσει τους μαθητές σχετικά με το πώς συμπεριφέρονται τα απολυταρχικά καθεστώτα μέχρι και σήμερα και το πώς καταπατούν τις ανθρώπινες ελευθερίες. Η δικτατορία των Μεταξά και η τρομοκρατία που επέβαλλε θα αποτελέσει την αφορμή να αναγνωρίσουν τις βασικές αρχές της δημοκρατίας και το πλαίσιο λειτουργίας της. Ακόμη, οι ανθρώπινοι τύποι που σκιαγραφούνται τόσο παραστατικά από τη συγγραφέα θα θυμίσουν στους μαθητές την τυπική ελληνική οικογένεια των ημερών μας, ίσως ακόμη και τα μέλη της δικής τους οικογένειας.

Λαμβάνοντας, τέλος, υπόψη ότι η δημιουργική γραφή ενσωματώνεται στα γλωσσικά μαθήματα, αλλά και στο μάθημα της λογοτεχνίας και στηρίζεται στην αυτοέκφραση, αλλά και στη μίμηση των τεχνικών γνωρισμάτων κάθε λογοτεχνικού είδους, τα κείμενα της Άλκης Ζέη ενδείκνυνται για τέτοιου είδους δραστηριότητες. Με άλλα λόγια, η δημιουργική γραφή αποτελεί μία διαδραστική δραστηριότητα, απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση

της οποίας είναι η ενεργός εμπλοκή όλων των εκπαιδευομένων. Σε αυτό το πλαίσιο, στην εποχή μας, η δημιουργική γραφή δεν ενσωματώνεται μόνο στην τυπική εκπαίδευση, αλλά, μέσω της διοργάνωσης ποικίλων σεμιναρίων, απευθύνεται σε άτομα κάθε ηλικιακής ομάδας, διαθέτοντας τεράστιο εύρος και περιλαμβάνοντας εκπαιδευόμενους από την προσχολική έως και την τρίτη ηλικία.

Προτείνεται η ανάγνωση του μυθιστορήματος «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» από τους μαθητές της Α Τάξης του Γυμνασίου. «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της» θα ανατεθεί για ανάγνωση στους μαθητές της Β Τάξης και, τέλος, «Το καπλάνι της βιτρίνας» θα διαβαστεί από τους μαθητές της Γ Τάξης. Η ανάγνωση μπορεί να πραγματοποιηθεί, είτε κατά τη διάρκεια 8-10 διδακτικών ωρών, μέσα στη σχολική τάξη, είτε -αν αυτό δεν είναι εφικτό- στα πλαίσια λειτουργίας Λέσχης Ανάγνωσης ή Ομίλου Φιλαναγνωσίας στο εκάστοτε Γυμνάσιο. Ιδανικά, η ανάγνωση προτείνεται να γίνει αρχικά από τον διδάσκοντα με τρόπο εκφραστικό και με έμφαση στα σημεία της πλοκής που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και στη συνέχεια από τους μαθητές.

3.3.2 Το καπλάνι της βιτρίνας

«Το καπλάνι της βιτρίνας» (εικόνα 3.3) αποτελεί έργο-σταθμό στην ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας και μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα διαχρονικό βιβλίο και ως ένα σημαντικό ανάγνωσμα για τις νέες γενιές. Έχει λάβει πληθώρα διεθνών διακρίσεων και έχει μεταφραστεί σε 23 ξένες γλώσσες. Το έργο έχει μεταφερθεί στη μικρή οθόνη, αλλά και στο θέατρο. Περιέχει πολυάριθμα βιογραφικά στοιχεία και αναμνήσεις από τα παιδικά χρόνια της συγγραφέως, τα οποία συνδέονται με τα ιστορικά γεγονότα του μεσοπολέμου.



Εικόνα 3.3: Το καπλάνι της βιτρίνας, της Αλκης Ζέη

Πηγή: <https://www.metaixmio.gr/el/products/to-καπλάνι-της-βιτρίνας>

Οι κωμικοτραγικές περιπέτειες των ηρώων του, τα βαθιά νοήματα και η ευρηματική αναπαράσταση των γεγονότων της δικτατορίας του Μεταξά καθιστούν «Το καπλάνι της βιτρίνας» ένα από τα πλέον αντιπροσωπευτικά έργα της Άλκης Ζέη, το οποίο έχει επηρεάσει πολλές γενιές νέων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της προσωπικής τους θεώρησης για τον κόσμο. Γενικά, η αντίληψη του κόσμου στο μυθιστόρημα προβάλλεται μέσα από τα μάτια των νέων και βρίσκεται σε αντιδιαστολή με τον κόσμο των ενηλίκων, ενώ ο βαθιά ανθρωπιστικός τόνος διατρέχει ολόκληρο το έργο.

Σύμφωνα με την πλοκή του βιβλίου, η Μέλια και η Μυρτώ είναι δύο αδερφές, οι οποίες ζουν, το 1936, σε ένα αιγαιοπελαγίτικο νησί. Συχνά ακούν τον παππού τους να τους διηγείται, για ατελείωτες ώρες, ιστορίες με τους «αρχαίους» του. Τα κορίτσια ανυπομονούν να ξαναβρεθούν με τους φίλους και τις φίλες τους, κάθε καλοκαίρι, αλλά πιο πολύ από όλα ανυπομονούν για τις ιστορίες με το «καπλάνι», που τους αφηγείται ο ξάδελφός τους, ο Νίκος. Ο Νίκος είναι φοιτητής στην Αθήνα και, εξαιτίας της δικτατορίας του Μεταξά, αναγκάζεται να κρύβεται. Το καπλάνι είναι μια βαλσαμωμένη τίγρη, η οποία βρίσκεται κλειδωμένη στη βιτρίνα της μεγάλης σάλας του σπιτιού και, ανάλογα με τη διάθεσή του, κοιτάζει έξω πότε με το γαλάζιο και πότε με το μαύρο του μάτι⁴.

Ο θρύλος, λοιπόν, του καπλανιού γοητεύει τα κορίτσια. Το μήνυμα, που θα βρουν στο στόμα του, θα αλλάξει τον χαρακτήρα τους και θα τις επηρεάζει αποφασιστικά. Φαίνεται πλέον ότι η ζωή των κοριτσιών αναστατώνεται, γιατί κάποιος θέλει να την βλάψει. Η εγκαθίδρυση της μεταξικής δικτατορίας είναι πια γεγονός. Η φασιστική Εθνική Οργάνωση Νέων, οι διακρίσεις στο σχολείο και οι κοινωνικές ανισότητες αποτελούν βασικά θέματα, τα οποία θίγονται μέσα στο βιβλίο αυτό και παρουσιάζονται ως βιώματα κι εμπειρίες των ηρώων του.

Όσον αφορά στα πρόσωπα του έργου, ο πατέρας, ο οποίος εργάζεται και η μητέρα, που ασχολείται με τα οικιακά, μαζί με τα δυο τους παιδιά, διαμορφώνουν μία μέση, τυπική, ελληνική οικογένεια. Τα μέλη της οικογένειας συμπληρώνουν ο παππούς των κοριτσιών, που, αντί για παραμύθια, αφηγείται στις εγγονές του μύθους και θρύλους από την αρχαιότητα, αλλά και ο νεαρός ξάδερφος των κοριτσιών, Νίκος, ο οποίος εκφράζει το όραμα για ένα καλύτερο μέλλον. Αποτελεί, ακόμη, το πρόσωπο που επηρεάζει περισσότερο τις ηρωίδες, για τις οποίες, μάλιστα, είναι και πρότυπο.

⁴ Το καπλάνι, δηλαδή το ομοίωμα της τίγρης, είναι αληθινό και εκτίθεται στο Παλαιοντολογικό Μουσείο της Σάμου.

Ιδιαίτερα ο παππούς της ιστορίας, διαφέρει από τους άλλους παππούδες της εποχής του. Είναι συνειδητοποιημένος, καλλιεργημένος και πολιτικοποιημένος και η σχέση που αναπτύσσει με τις ηρωίδες έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί, εκτός από δάσκαλός τους, επιχειρεί να τις ευαισθητοποιήσει απέναντι στα κοινωνικοπολιτικά συμβάντα της εποχής. Οι εγκυκλοπαιδικές γνώσεις που τους προσφέρει, μάλιστα, παρουσιάζονται με εύληπτο τρόπο. Αλλά και τα κορίτσια, από την πλευρά τους, διαφοροποιούνται από τα παραδοσιακά πρότυπα παιδιών της ηλικίας τους. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και επιδεικνύουν ξεχωριστό θάρρος, συμμετέχοντας ενεργά στους αγώνες ενάντια στη δικτατορία.

Στο έργο, επίσης, αποτυπώνονται συγκρούσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικοπολιτικές διαφορές της εποχής. Κυριότερη σύγκρουση αυτή της Μέλιας με τη Μυρτώ. Η πρώτη επιδεικνύει ένα δημοκρατικό πνεύμα, σε αντιδιαστολή με την ματαιόδοξη Μυρτώ. Γενικά, οι ήρωες έχουν αντιδράσεις, φυσιολογικές για την ηλικία τους και την εποχή μέσα στην οποία δρουν. Η θεία, η οποία υποστηρίζει τον βασιλιά, ο δημοκράτης παππούς, η σιωπηλή και άβουλη μητέρα, ο κομμουνιστής ξάδερφος⁵ και ο ουδέτερος πατέρας, που ανησυχεί ότι μπορεί να χάσει τη θέση του, σε συνδυασμό με τη νεανική αθωότητα των κοριτσιών, αποδίδονται με συναρπαστικό τρόπο και συμπληρώνουν το κάδρο των ηρώων του βιβλίου.

Η Μέλια αντιδρά έντονα στα νέα φασιστικά πρότυπα, που προσπαθούν να τους επιβληθούν, επηρεάζοντας και την αδερφή της, Μυρτώ. Μέσα από τη σύγκρουση αυτή, οι αναγνώστες αντιλαμβάνονται την έννοια της δημοκρατίας, σε αντιδιαστολή με τον φασισμό. Χαρακτηριστική στιγμή του μυθιστορήματος είναι όταν τα κορίτσια αποφασίζουν να βαφτίσουν τη γάτα τους «Δημοκρατία», παρά το γεγονός ότι αυτό θα μπορούσε να απειλήσει τη δουλειά του πατέρα τους στην τράπεζα.

Παράλληλα, η συγκεκριμένη ιστορική περίοδος της δικτατορίας του Μεταξά, παρουσιάζεται με μοναδική αυθεντικότητα και δημιουργείται ένας σκηνικός χώρος, ο οποίος υπερβαίνει το σύγχρονο της συγγραφέως, παρόν. Η ιστορία, άλλωστε, διαπνέεται από την υπόσχεση της αλλαγής και ο εμπλουτισμός των ιστορικών συμβάντων, με βιωματικά στοιχεία, προσδίδει στο κείμενο πρόσθετη ζωντάνια και αμεσότητα (Βασιλαράκης, 1992).

⁵ Οι αυτοβιογραφικές αναφορές επιβεβαιώνονται και από το γεγονός ότι ο περίφημος ξάδερφος Νίκος είναι υπαρκτό πρόσωπο και αφορά στον αδερφό του πατέρα της Άλκης Ζέη, Πλάτωνα Σωτηρίου, ο οποίος ήταν σύζυγος της συγγραφέως Διδώς Σωτηρίου.

Στο μυθιστόρημα αναδεικνύεται η οπτική των νέων, ενώ οι σκληρές καταστάσεις, που βιώνουν οι λιγότερο προνομιούχες οικογένειες, προκαλούν τη συμπάθεια των αναγνωστών (Καρπόζηλου, 1994). Το κείμενο διακατέχεται από φυσικότητα, αυθεντικότητα και απλότητα, ενώ η γλώσσα είναι καθημερινή και μεστή, καθιστώντας την αφήγηση ζωντανή και παραστατική.

Οι ευθείες αναφορές στη δικτατορία της 4ης Αυγούστου του 1936, καθιστούν το έργο πρωτοπόρο, καθώς σπάνια, μέχρι τότε, απαντώνταν κοινωνικοπολιτικές αναφορές σε λογοτεχνικά έργα, τα οποία απευθύνονταν σε παιδιά και εφήβους. Χαρακτηριστικό, άλλωστε, είναι ότι η συγγραφέας δεν επεδίωκε να δημιουργήσει ένα βιβλίο για νέους, γεγονός το οποίο αυξάνει τη ρεαλιστικότητά του (Ζέη, 2006). Σε αυτό συμβάλλει και το στοιχείο του διαλόγου, το οποίο αποτελεί περισσότερο από το 1/3 του συνολικού έργου, αλλά και οι γλωσσικοί συμβολισμοί και τα παρατσούκλια, τα οποία αντικατοπτρίζουν την επιθυμία των νέων να εκφραστούν με έναν δικό τους προσωπικό κώδικα (Χαραλαμπίκης, 1993). Χαρακτηριστική είναι, για παράδειγμα, η ερώτηση "ΕΥ-ΠΟ; ΛΥ-ΠΟ;", την οποία αντάλασσαν κάθε βράδυ τα κορίτσια λίγο πριν κοιμηθούν.

«Το καπλάνι της βιτρίνας», λοιπόν, αποτελεί το πρώτο από μία σειρά έργων της Άλκης Ζέη, τα οποία αφιερώνονται στην ταραγμένη εποχή του 20ου αιώνα και καυτηριάζει την αδικία των δικτατορικών καθεστώτων, παρουσιάζοντας τη ζωή κατά την περίοδο αυτή. Το βιβλίο γράφτηκε το 1963, όταν η Άλκη Ζέη ήταν εξόριστη στη Μόσχα, ως πολιτική πρόσφυγας και, το 1968, βραβεύτηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ως το καλύτερο ξενόγλωσσο παιδικό βιβλίο, ενώ, το 2007, κατέκτησε το βραβείο Άντερσεν. Τέλος, η τηλεοπτική διασκευή του, το 1990, από το τμήμα παιδικών εκπομπών της ΕΡΤ1 είχε μεγάλη επιτυχία.

3.3.3 Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου

«Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» γράφτηκε από την Άλκη Ζέη στο Παρίσι, όπου ζούσε αυτοεξόριστη, εξαιτίας της δικτατορίας των Συνταγματαρχών στη χώρα μας και εκδόθηκε, για πρώτη φορά, το 1971, στην Αθήνα. Πρόκειται για ένα κλασικό, βραβευμένο μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη, το οποίο αναφέρεται στα γεγονότα της κατοχής στην Αθήνα, όπως τα βιώνει ο εννιάχρονος Πέτρος, μέσα από την αθώα οπτική του. Αναφορικά με τη δομή του, το έργο είναι χωρισμένο σε τέσσερα τμήματα και αρθρώνεται συνολικά σε 25 κεφάλαια, στα οποία μεταφέρονται, με αριστουργηματικό τρόπο, τα βιώματα της συγγραφέως. Η Άλκη Ζέη χρησιμοποιεί, συχνά, το χιούμορ, προκειμένου να ελαφρύνει δύσκολες καταστάσεις και να τις

μετατρέψει σε κωμικοτραγικές ιστορίες, ενώ, σε άλλες περιπτώσεις, παρουσιάζει σκληρές εικόνες από τη φρίκη της κατοχής.

Η πλοκή του έργου «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» (εικόνα 3.4), διαδραματίζεται στην Αθήνα κατά την περίοδο 1940-1944 και παρουσιάζει την εξελικτική πορεία του πρωταγωνιστή και τη μετάβασή του στην εφηβεία, την ώρα που μαίνεται ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος.



Εικόνα 3.4: Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου, της Άλκης Ζέη

Πηγή: <http://www.alkizei.com/el/εργα/42-ο-μεγάλος-περίπατος-του-πέτρου>

Μέσα σε 300, περίπου, σελίδες μεταφέρονται, όχι μόνο τα γεγονότα, αλλά και η γενικότερη ατμόσφαιρα μιας ολόκληρης εποχής. Πρόκειται για ένα αντιπολεμικό μυθιστόρημα, για ένα κλασικό και διαχρονικό έργο, που απευθύνεται σε αναγνώστες κάθε ηλικίας. Οι απολαυστικές αφηγήσεις, οι συγκινητικές περιγραφές και το χιούμορ κερδίζουν τον αναγνώστη, ενώ η σταδιακή κορύφωση των γεγονότων εντείνει την αγωνία του για την τύχη των ηρώων. Οι χαρακτήρες των προσώπων σκιαγραφούνται με απόλυτο ρεαλισμό, καθώς προβάλλονται, τόσο τα ισχυρά σημεία τους, όσο και οι αδυναμίες τους, όπως στις περιπτώσεις αυτών, που συμμαχούν με τους κατακτητές για να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους.

Ο ήρωας του βιβλίου, ο Πέτρος, λατρεύει τα ζώα και ονειρεύεται να συμμετέχει σε σπουδαία ανδραγαθήματα, που θα αφηγείται αργότερα στα παιδιά του. Και πράγματι θα εμπλακεί σε γενναίες πράξεις. Ένας φίλος της αδερφής του, ο Γιάννης, τον φέρνει σε επαφή με έναν αντιστασιακό πυρήνα και έτσι ξεκινάει τη δράση του. Η αδερφή του, η Αντιγόνη, είναι ήδη στην εφηβεία και δίνει μεγάλη σημασία στην εξωτερική της εμφάνιση. Παρά τους διαπληκτισμούς τους, έχει μεγάλη αδυναμία στον αδερφό της. Η μητέρα τους, η οποία έχει αναλάβει τη διαχείριση του σπιτιού από το ξέσπασμα της Κατοχής, πουλάει τα υπάρχοντά τους στη μαύρη αγορά για να αγοράσει τρόφιμα και δουλεύει ως ράφτρα. Παρά τη θλίψη της, είναι

αποφασισμένη να επιβιώσουν, αν και ο Πέτρος δεν μπορεί να αντιληφθεί γιατί δεν αποφασίζει να προβεί σε μία ηρωική πράξη. Ο πατέρας του Πέτρου και της Αντιγόνης, από τότε που έχασε τη δουλειά του, έχει κλειστεί στο σπίτι, ακούγοντας ραδιόφωνο και προσπαθώντας να μάθει τα νέα του πολέμου. Κεντρικό πρόσωπο, επίσης, θεωρείται ο Σωτήρης, ο φίλος του Πέτρου, από το σχολείο, ο οποίος είναι ένας από τους πλέον άτακτους μαθητές της τάξης και αναγκάζεται να ζητιανεύει, προκειμένου να βοηθήσει την οικογένειά του. Η εκτέλεσή του, μπροστά στα μάτια του Πέτρου, αποτελεί, ίσως, ένα από τα τραγικότερα σημεία της αφήγησης.

Η ιστορία του εννιάχρονου Πέτρου ξεκινά στις 27 Οκτώβρη του 1940. Η μέρα αυτή σημαδεύει τον μικρό ήρωα, καθώς πεθαίνει το αγαπημένο του τριζόνι. Είναι, όμως, και η μέρα πριν από την κήρυξη γενικής επιστράτευσης κατά την οποία οι στρατιώτες παρελαύνουν κάτω από το παράθυρο του σπιτιού του. Με τα αθώα, παιδικά του μάτια, βλέπει την παράξενη αυτή πομπή σαν πανηγύρι. Ωριμάζοντας, όμως, θα καταλάβει ότι η ημέρα εκείνη έμελλε να αλλάξει τη ζωή τη δική του και της οικογένειάς του για πάντα... Συνοδοιπόρος στη νέα αυτή σελίδα που ανοίγεται μπροστά του, η μεγαλύτερή του αδερφή, η Αντιγόνη.

Όταν ξεκινά ο πόλεμος, οι ισορροπίες στο εσωτερικό της οικογένειας διαταράσσονται : ο θείος Άγγελος, αδερφός της μαμάς και πρότυπο του Πέτρου, φεύγει για το μέτωπο, οι ανθρώπινες σχέσεις κλονίζονται και τραγικές ιστορίες έρχονται στην επιφάνεια. Οι κάτοικοι της Αθήνας ζουν σε καθεστώς τρόμου. Και όταν οι Γερμανοί μπαίνουν στην πρωτεύουσα, το ανθρώπινο δράμα κορυφώνεται. 27 Απριλίου 1941 : θα τη σημειώσει αυτή την ημερομηνία ο Πέτρος στο καβούκι του Θόδωρου, της αγαπημένης του χελώνας, για να τη θυμάται για πάντα. Μέσα σε όλη αυτή την ιστορική συγκυρία ο Πέτρος, προσπαθεί να καταλάβει τις αλλαγές, που συντελούνται γύρω του, ξεκινώντας από την καθημερινότητα και τα κοντινά του πρόσωπα.

Μέσα στη δίνη του πολέμου και της κατοχής η καθημερινότητα των ανθρώπων καταντά φρικτή. Η βία, η εξαθλίωση και οι στερήσεις μεταβάλλουν τον χαρακτήρα του ανθρώπου και τον μετατρέπουν σε τέρας. Στους δρόμους οι κάτοικοι τρώνε από τα σκουπίδια και συχνά πέφτουν νεκροί από την πείνα και τις στερήσεις. Τα ορφανά, από τους βομβαρδισμούς, πεθαίνουν αβοήτητα. Κάποιοι δε θάβουν ακόμη και τους ίδιους τους τους συγγενείς, για να μη στερηθούν το δελτίο που θα τους εξασφάλιζε άλλη μία μερίδα ψωμιού. Η Αθήνα έχει καταντήσει μια ξένη, σκοτεινή και αποκρουστική πολιτεία.

Μα και οι χαρακτήρες των ανθρώπων φθείρονται μαζί με το σώμα τους. Ο Σωτήρης, φίλος και γείτονας του Πέτρου έχει γίνει ζητιανάκι. Ο παππούς, άλλοτε ζωντανός θεατράνθρωπος, καταδέχεται τώρα να κλέβει κρυφά ψωμί από τις μερίδες των άλλων μελών της οικογένειας.

Χειρότερη, όμως, όλων η κυρία Λεβέντη, που αρραβωνιάζει την κόρη της, Λέλα, με έναν Γερμανό αξιωματικό, που ο Σωτήρης τον αποκαλεί κοροΐδευτικά Γιαούρτερ. Αλλά και ο μαυραγορίτης φούρναρης της γειτονιάς, οι κόρες του οποίου είναι τα μόνα κορίτσια που παραμένουν στρουμπουλά και δυνατά, την ίδια στιγμή, που τα υπόλοιπα παιδιά βασανίζονται από την πείνα.

Ο Πέτρος μεγαλώνοντας, πολεμά τον κατακτητή με τα δικά του όπλα, τα πινέλα του. Με την παρότρυνση του Γιάννη, ενός μεγαλύτερου παιδιού από τη γειτονιά, εντάσσεται σε κάποια αντιστασιακή οργάνωση, που τους προμηθεύει πράσινες μπογιές και πινέλα, για να γράφουν συνθήματα στους κεντρικούς δρόμους της Αθήνας. Σύντομα, το αίτημα για «ΣΥΣΣΙΤΙΟ» θα βρίσκεται γραμμένο από τα χέρια του Πέτρου, σε πολλούς τοίχους. Στην ομάδα αυτή ο Πέτρος γνωρίζει τη Δροσούλα, φοιτήτρια της Σχολής Καλών Τεχνών, που τον βάζει πρόθυμα στο εργαστήρι με τα γλυπτά και τα αγάλματά της. Ανάμεσα στους δύο νέους αναπτύσσεται μια σχέση αμοιβαίας συμπάθειας και αληθινής φιλίας, η οποία, όμως, διακόπτεται αιφνίδια, όταν η Δροσούλα πέφτει νεκρή κατά τη διάρκεια μιας αντιφασιστικής διαδήλωσης.

Η αντίσταση έχει πια οργανωθεί για τα καλά. Έχει προηγηθεί το κατέβασμα της γερμανικής σημαίας από την Ακρόπολη από δύο τολμηρούς νέους της εποχής. Οι δολιοφθορές στα φορτηγά των Γερμανών και τα σαμποτάζ κατά των αρχών κατοχής αποτελούν πια μια καθημερινότητα. Οι Γερμανοί απαντούν σκληρά με μπλόκα, συλλήψεις και μαζικές εκτελέσεις αιχμαλώτων.

Σύντομα, όλα αυτά αποτελούν παρελθόν, καθώς οι Γερμανοί φεύγουν από την Αθήνα. Στο τέλος, η ελπίδα θριαμβεύει, καθώς σιγά-σιγά δυναμώνει μέσα από τους αγώνες για την ελευθερία. Ο πόλεμος τελειώνει, αλλά αφήνει πίσω τα αθώα θύματά του. Για τον Πέτρο τα θύματα αυτά έχουν όνομα. Εκτός από τη Δροσούλα, ο Σωτήρης πέφτει νεκρός από τα πυρά του Γιαούρτερ, κυριολεκτικά την τελευταία στιγμή πριν εκείνος αποχωρήσει για πάντα από το σπίτι της κυρίας Λεβέντη. Στο πανηγύρι της απελευθέρωσης της Αθήνας, που αποτελεί και την τελευταία σκηνή του μυθιστορήματος, ο Πέτρος είναι πια ολόκληρο παλικάρι, δεκατριών ετών. Και αν είχε μαζί του τη χελώνα του, τον Θόδωρο, σίγουρα θα έγραφε με πράσινο χρώμα στο καβούκι του την ημερομηνία 12 Οκτώβρη 1944.

Η γραφή του έργου είναι απλή και η γλώσσα, που χρησιμοποιείται από την συγγραφέα θεωρείται ζωντανή και σαφής, ώστε το συγκεκριμένο βιβλίο να αποτελεί κατάλληλο ανάγνωσμα, ακόμα και για παιδιά μικρότερης ηλικίας. Ο ανθρωπισμός, η αξιοπρέπεια, η

απώλεια, η αξία της οικογένειας, η φιλία και η ειρήνη αποτελούν τις βασικότερες αρχές, που προβάλλονται μέσα από το συγκεκριμένο βιβλίο.

Ο αρχικός ενθουσιασμός για τα ηρωικά κατορθώματα και τις νίκες στον πόλεμο ακολουθείται από μία διαδικασία ωρίμανσης, στα πλαίσια της οποίας ο ήρωας καλείται να λάβει αποφάσεις, να αντισταθεί και να αγωνιστεί για τις αξίες, αλλά και την ίδια την πατρίδα του. Έτσι, ξεκινά ένας «μεγάλος περίπατος», γεμάτος περιπέτειες, συναισθήματα, εμπειρίες και γνώσεις, μέχρι να έρθει η πολυπόθητη μέρα της απελευθέρωσης. Με άλλα λόγια, το βιβλίο αποτελεί ένα είδος μαθήματος στη νεότερη ιστορία, με μία ευαίσθητη και τρυφερή οπτική, η οποία εξελίσσεται παράλληλα με την πορεία του μικρού ήρωα.

«Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» έχει μεταφραστεί σε δώδεκα γλώσσες, μεταξύ των οποίων αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά, γερμανικά, ισπανικά, καταλανικά, δανέζικα, φινλανδικά, νορβηγικά, ρώσικα, αρμένικα και τουρκικά, ενώ έχει διασκευαστεί και για το θέατρο. Επίσης, έχει κυκλοφορήσει και σε graphic novel. Στην εικόνα 3.5 παρουσιάζονται κάποιες από τις ξενόγλωσσες εκδόσεις του βιβλίου "Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου".



Εικόνα 3.5: Οι διαφορετικές εκδόσεις του βιβλίου "Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου"

Πηγή: <http://www.alkizei.com/el/εργα/42-ο-μεγάλος-περίπατος-του-πέτρου>

3.3.4. Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της

Ηρωίδα του βιβλίου αυτού είναι η δεκατριάχρονη Κωνσταντίνα, που έχει μαύρα μακριά μαλλιά και γλωμό πρόσωπο και χαρακτηρίζεται από θέληση και εξυπνάδα. Μέχρι την ηλικία των 2 ετών, παρέμεινε σιωπηλή, καθώς προτιμούσε να μιλά από μέσα της. Οι γονείς της ξέρεи ότι την αγαπούν, ενώ, με τη γιαγιά της, η σχέση της δεν είναι ιδιαίτερα τρυφερή.

Η Κωνσταντίνα σε ηλικία έξι ετών μετακομίζει με τους γονείς της από την Ελλάδα στην Γερμανία, γιατί εκείνοι διορίζονται δάσκαλοι ελληνικών σε γερμανικό σχολείο. Η αλλαγή αυτή δεν την επηρεάζει σημαντικά. Καταφέρνει γρήγορα να εγκλιματιστεί στο νέο τρόπο ζωής, να μάθει τη γλώσσα και να κάνει φίλους. Και ενώ η ζωή της στη Γερμανία κυλά ομαλά και

είναι πολύ ευτυχισμένη, το διαζύγιο των γονιών της ανατρέπει τα πάντα. Το χειρότερο είναι ότι αναγκάζεται ξαφνικά να επιστρέψει μόνη της πίσω στην Ελλάδα, φιλοξενούμενη της γιαγιάς της στην Κυψέλη, ώστε οι γονείς της να ανασυγκροτήσουν τη ζωή τους.

Όταν οι γονείς της είχαν επιλέξει να μετακομίσουν στην Γερμανία, με σκοπό να εργαστούν ως δάσκαλοι, φαίνεται πως, σ' αυτό τους το νέο ξεκίνημα, οι δεσμοί της σχέσης τους αλλοιώθηκαν πολύ γρήγορα. Εκεί, λοιπόν, που η Κωνσταντίνα χαιρόταν τη νέα της ζωή, το δωμάτιο της, τις βόλτες στο Άαχεν με τον πατέρα της και τους νέους της φίλους ξαφνικά όλα γκρεμίστηκαν... Οι γονείς είχαν βρει νέους συντρόφους: η μητέρα της περίμενε κιάλας παιδί και η μόνη προτεινόμενη λύση διαφυγής για εκείνη ήταν η επιστροφή της στην Ελλάδα για να συγκατοικήσει με τη γιαγιά της. Η Κωνσταντίνα σ' αυτό το σημείο στέκεται πολύ θαρραλέα, με ωριμότητα μεγαλύτερη απ' όσο αρμόζει στα δεκατρία της χρόνια και κάνει την απόφασή της πράξη, χωρίς να προκαλέσει προβλήματα.

Οι σχέσεις τους με τη γιαγιά της δεν ήταν καλές ακόμη και από την κούνια και καμιά τους δεν έδειξε προθέσεις βελτίωσης. Η ζωή της γίνεται αφόρητη καθώς το μόνο που έκανε η γιαγιά της ήταν να αφηγείται ιστορίες από την Κατοχή και να γκρινιάζει με τις φίλες της. Η νέα καθημερινότητα της Κωνσταντίνας λοιπόν, περιλαμβάνει πια την Φάρμουρ, όπως αποκαλεί τη γιαγιά της, τις τρεις φίλες της, τις Ασπασίες όπως τις φωνάζει, άσχετα που δεν τις λένε όλες έτσι, το νέο της κατοικίδιο και νέους συμμαθητές. Τη διακατέχει μια άρνηση προσαρμογής, μα στην ιδέα πως όλα είναι μόνο για ένα χρόνο, ώσπου να επιστρέψει στην Γερμανία, κάνει υπομονή...

Η αγωνία κορυφώνεται όταν η Κωνσταντίνα σε εκδρομή με τη γιαγιά και τις φίλες της, βρίσκεται μόνη της με ένα ζευγάρι ξένους οι οποίοι χωρίς ενδιασμούς της δίνουν το πρώτο της ιστορίας μπλε χαπάκι, εισιτήριο της Κωνσταντίνας στο δρόμο των ναρκωτικών. Δεν αργεί να βρει συνοδοιπόρο σ' αυτό το ταξίδι, τον συμμαθητή της Λουμίνη όπως τον αποκαλεί, που έχει ζήσει κι εκείνος στη Γερμανία και είναι ο μόνος που την καταλαβαίνει. Σαν να μην έφθαναν όλα αυτά, η Κωνσταντίνα προκειμένου να προμηθευτεί χαπάκια κλέβει από τη γιαγιά της συλλεκτικά γραμματόσημα. Τα ναρκωτικά έχουν ήδη αλλάξει τη ζωή της Κωνσταντίνας και ανοίγουν μπροστά της έναν ψεύτικο και επικίνδυνο κόσμο, στις αράχνες του οποίου παγιδεύεται.

Εν τω μεταξύ η σχέση της Κωνσταντίνας με τη γιαγιά της επιδεινώνεται και η έφηβη ως μία κίνηση αντίδρασης ξυρίζει το κεφάλι της. Η παράξενη συμπεριφορά της τραβάει την προσοχή

του κυρίου Μπένου, ενός καθηγητή που έχει κερδίσει τη συμπάθεια της κοπέλας και θα διαδραματίσει αποφασιστικό ρόλο στη σωτηρία της.

Η Κωνσταντίνα σε μια στιγμή έντασης και απελπισίας, κάνει ένεση ηρωίνης (με παρότρυνση της Λαίδης Ντι, που μυεί την ηρωίδα μας στον κόσμο των ναρκωτικών). Ο Λουμίνης τη μεταφέρει στα σκαλιά της πολυκατοικίας της, όπου τη βρίσκει η γιαγιά της σε κακή κατάσταση. Η αλήθεια έχει πια αποκαλυφθεί... Η Φάρμουρ περιποιείται την εγγονή της μαζί με τις Ασπασίες και αρχίζει να ενημερώνεται σχετικά με τα κέντρα επανένταξης ατόμων, εξαρτημένων από ουσίες. Η Κωνσταντίνα διαπιστώνει σταδιακά ότι τα πράγματα είναι μονόδρομος, μια και ο θάνατος του Λουμίνη από υπερβολική δόση ναρκωτικών τη συγκλονίζει και την επηρεάζει καταλυτικά.

«Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της» είναι ένα μυθιστόρημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από ζωντάνια, αμεσότητα και τρυφερότητα και αποτυπώνει τις εφηβικές ανησυχίες, τους προβληματισμούς, τις ανασφάλειες και τις σκέψεις ενός νέου κοριτσιού. Καταγράφει, ακόμη, την ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στη γιαγιά και την εγγονή, η οποία, άλλοτε αποτυπώνεται με χιούμορ και άλλοτε με μελαγχολία. Το βιβλίο "Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες" της αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη (εικόνα 3.6).



Εικόνα 3.6: Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της, της Άλκης Ζέη

Πηγή: <https://www.politeianet.gr/books/9789605011529-zei-alki-metaichmio-i-konstantina-kai-oi-arachnes-tis-196162>

Κεντρικό θέμα του μυθιστορήματος είναι το πρόβλημα των ναρκωτικών για τους εφήβους και η συνακόλουθη πλάνη στην οποία οδηγούνται από τη χρήση τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι για την συγγραφή του έργου αυτού η Άλκη Ζέη, επί τρία χρόνια, επισκεπτόταν το κέντρο απεξάρτησης ΚΕΘΕΑ, συνομιλώντας με γονείς και παιδιά, προκειμένου να κατορθώσει να προσεγγίσει το θέμα σωστά και ολοκληρωμένα και να δημιουργήσει μία ηρωίδα αληθινή.

Ταυτόχρονα, βέβαια, μέσα από το έργο αυτό, η συγγραφέας, Άλκη Ζέη, εμβαθύνει και στο κοινωνικό φαινόμενο των διαζυγίων, το οποίο γνωρίζει ιδιαίτερη έξαρση στη σημερινή εποχή. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η ηρωίδα αισθάνεται παραμελημένη, αντιδρά και καταλήγει συναισθηματικά ευάλωτη, με αποτέλεσμα να γίνεται ιδιαίτερα επιρρεπής σε καταχρήσεις. Ο ρεαλισμός και η δυναμική του συγκεκριμένου λογοτεχνικού έργου αναγκάζουν τον αναγνώστη να σκεφτεί και να νιώσει την αγωνία της ηρωίδας για να επιστρέψει στην πραγματική ζωή.

Συνοψίζοντας, στο μυθιστόρημα αυτό η Άλκη Ζέη απομακρύνεται από την ανάγκη να τροφοδοτήσει τα κείμενά της με τις παιδικές και νεανικές αναμνήσεις της. Η μνήμη δίνει τη θέση της στην παρατήρηση του σύγχρονου παιδιού και της ζωής του. Θίγονται θέματα διαπολιτισμικότητας, σύγκρουσης γενεών, δύσκολες οικογενειακές καταστάσεις, όπως αυτές προκαλούν ένα διαζύγιο, κυρίως όμως τα ναρκωτικά. Όλα τα σοβαρά κοινωνικά αυτά προβλήματα τα χειρίζεται η συγγραφέας χωρίς ηθικολογίες και διδακτισμούς, καθώς αυτά αντιμετωπίζονται μέσα από την αντιπαράθεση των αρχών και επιχειρημάτων εκπροσώπων παλαιότερων γενεών με τα σύγχρονα αδιέξοδα, αλλά και τις αράχνες που η δεκατριάχρονη ηρωίδα προσπαθεί να υπερβεί μέσα από το δικό της κώδικα αξιών.

Το βιβλίο έχει τιμηθεί με το βραβείο του κύκλου Ελληνικού παιδικού βιβλίου του περιοδικού "Διαβάζω", ως το καλύτερο εφηβικό μυθιστόρημα το 2003 και, δυο χρόνια αργότερα, στη Γαλλία, απέσπασε το Βραβείο των Βιβλιοφάγων. Το βιβλίο έχει μεταφραστεί σε 4 γλώσσες: αγγλικά, γαλλικά, ισπανικά και καταλανικά.

ΜΕΡΟΣ 2^ο

Κεφάλαιο 4 : Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής

4.1. Γενικά στοιχεία – Σκοπός ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας επιχειρείται η παρουσίαση ασκήσεων δημιουργικής γραφής, οι οποίες προκύπτουν από τρία γνωστά μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη και προϋποθέτουν την ανάγνωσή τους από τους μαθητές. Πρόκειται για τα μυθιστορήματα «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της» (2002), «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» (1971) και «Το καπλάνι της βιτρίνας» (1963). Επιχειρείται, επίσης, και η παραγωγή πρωτότυπων, λογοτεχνικών κειμένων (πεζών και ποιητικών) από την εκπονήτρια της εργασίας, αφορμή για τη συγγραφή των οποίων αποτέλεσαν τα συγκεκριμένα έργα της Άλκης Ζέη.

Σκοπός της δημιουργίας των ασκήσεων που περιλαμβάνονται στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας είναι αρχικά η επικοινωνία των μαθητών με τα συγκεκριμένα λογοτεχνικά έργα της Άλκης Ζέη και η αισθητική απόλαυσή τους. Ακόμη, η ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας τους και η διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στη λογοτεχνία γενικότερα. Τέλος, η προσέγγιση του μαθήματος της λογοτεχνίας με έναν τρόπο παιγνιώδη και δημιουργικό και η αποφόρτιση των μαθητών από τη σχολική ρουτίνα. (Παπάς, 1994: 13-30).

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη ότι η γραφή θεωρείται μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες την οποία οφείλουν να κατακτήσουν οι μαθητές. Η ενθάρρυνση των μαθητών να εμπλακούν ενεργά στη συγγραφή θεωρείται μία από τις αποτελεσματικότερες μεθοδολογίες, ώστε να επιτευχθεί η πληρέστερη κατανόηση των νοημάτων ενός κειμένου αλλά και η ενεργοποίηση και η ανάπτυξη της φαντασίας τους (Rossenblatt, 1970). Σε κάθε περίπτωση, άλλωστε, μέσω της δημιουργικής γραφής, οι συμμετέχοντες δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες, με ποικίλους τρόπους, λαμβάνοντας αναγνωστικά ερεθίσματα (Νικολαΐδου, 2012: 1-12).

Παρά το γεγονός, βέβαια, ότι, στην αρχή, οι εκπαιδευόμενοι κυριαρχούνται από ενθουσιασμό, όσο αφορά στην ανακάλυψη της γραφής ως εκφραστικό μέσο, βαθμιαία, παρατηρείται ότι αποθαρρύνονται. Σημαντικός στο σημείο αυτό είναι ο καθοδηγητικός και ταυτόχρονα ενθαρρυντικός ρόλος που θα έχει ο διδάσκων. Ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην παροχή των απαραίτητων οδηγιών, ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση, η οποία θεωρείται προαπαιτούμενο για την ενίσχυση της δημιουργικότητας (Βασιλαράκης, 1994:177). Με άλλα λόγια, επικεντρώνεται στην παρακίνηση και την ενθάρρυνση, χωρίς να επιδιώκει τον εξαναγκασμό των συμμετεχόντων, καταφεύγοντας σε παραδοσιακές τεχνικές, προκειμένου να

διασφαλίσει την ενεργή συμμετοχή τους (Κουκουλομάτης, 2004). Αναλαμβάνει, τελικά, έναν εποπτικό ρόλο και λειτουργεί υποστηρικτικά, καθοδηγώντας διακριτικά τους μαθητές του.

Πολλές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες μπορούν να εκτελεστούν και ομαδοσυνεργατικά με στόχο την προαγωγή της ευγενούς άμιλλας και του γόνιμου διαλόγου μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου, αλλά και γενικότερα την προώθηση πνεύματος συνεργασίας. Είναι, ακόμη, δυνατόν ορισμένες από τις δραστηριότητες, αφού υποστούν τις κατάλληλες τροποποιήσεις, να αξιοποιηθούν και από μαθητές Λυκείου. Τέλος, μπορούν να εφαρμοστούν και εκτός της θεσμικής εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα, σε εργαστήρια δημιουργικής γραφής. Η παρούσα, λοιπόν, εργασία έχει ως στόχο οι δραστηριότητες που προτείνονται στις σελίδες της να διαμορφωθούν και να επεκταθούν σε μεγάλο εύρος, ανάλογα πάντα με τις γνώσεις και τις ανάγκες του κοινού στο οποίο θα απευθύνονται.

Τα παραγόμενα λογοτεχνικά κείμενα στοχεύουν στην ανάδειξη του διαχρονικού χαρακτήρα των συγκεκριμένων μυθιστορημάτων και στην προβολή του περιεχομένου τους στο σήμερα. Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις, επιχειρείται η συνομιλία των ίδιων των κειμένων με άλλα έργα, ώστε να γίνει σαφές ότι «οι ιστορίες τρέφουν η μία την άλλη» (Καρακίτσιος, 2013: 239). Επίσης, επιχειρείται η συνομιλία των ηρώων διαφορετικών βιβλίων μεταξύ τους, ακόμη και η συνομιλία των ηρώων της Ζέη με σύγχρονους έφηβους. Τι θα συζητούσε, για παράδειγμα ο Πέτρος με ένα παιδί που η χώρα του βρίσκεται σήμερα σε εμπόλεμη κατάσταση; Ποιες κοινές εμπειρίες θα είχαν να μοιραστούν; Τα παραγόμενα λογοτεχνικά έργα προσφέρονται για ανάγνωση στο σύνολο των μαθητών της τάξης οι οποίοι έχουν το ρόλο του ακροατή, αλλά και του σχολιαστή.

4.2. Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της : Υπόδειγμα ασκήσεων δημιουργικής γραφής

Το συγκεκριμένο μυθιστόρημα αποτελεί ένα λογοτεχνικό έργο με χαρακτήρα παιδαγωγικό, χωρίς ωστόσο να διαθέτει διδακτικό τόνο. Μέσα από τη ζωνρή αφήγηση και το χιούμορ, δομείται μια ιστορία ελκυστική για κάθε ηλικία. Το ζήτημα των ναρκωτικών, σε κάθε περίπτωση, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο και, για τον λόγο αυτό, η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής αποτέλεσε σημαντική πρόκληση, καθώς υπάρχουν ουσιαστικές δυσκολίες, αναφορικά με την προσέγγιση ενός τέτοιου θέματος.

Στόχοι της 1^{ης} άσκησης

Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα χαρακτηριστικά της ημερολογιακής γραφής⁶. Να ασκηθούν στην πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Να συνειδητοποιήσουν ότι το ημερολόγιο χαρακτηρίζεται από αμεσότητα και φυσικότητα. Να αντιληφθούν ότι συμπληρώνοντας το ημερολόγιο της Κωνσταντίνας, θα αποκαλύψουν στους αναγνώστες τους τα συναισθήματα και τον τρόπο σκέψης της ηρωίδας τους⁷. Να συγγράψουν ένα κείμενο με υποκειμενικό χαρακτήρα και προσωπικό ύφος, που θα αποτελεί ένα είδος γραπτού εσωτερικού μονολόγου. Να συνειδητοποιήσουν τη σωστή χρήση των λέξεων, με τις οποίες εκφράζονται συναισθήματα. Να προβάλλουν, τέλος, τη συναισθηματική συντριβή μιας έφηβης, που μαθαίνει ότι οι γονείς της συνεχίζουν χώρια τη ζωή τους.

1^η άσκηση

Η Κωνσταντίνα συνηθίζει να καταγράφει στο ημερολόγιο που της χάρισε η αγαπημένη της φίλη, Σίγκριντ, σημαντικά στιγμιότυπα της καθημερινότητάς της (Ζέη, 2011: 29). Ωστόσο, σε κάποιες σελίδες του ημερολογίου της γράφει μόνο την ημερομηνία και κάποια χαρακτηριστική φράση, χωρίς να ακολουθεί ανεπτυγμένο κείμενο. Για παράδειγμα : «6 Μαΐου, Άνναστρασσε-τέλος» (Ζέη, 2011: 39), «Σάββατο. Χαμένα Σαββατοκύριακα» (Ζέη, 2011: 42), «Σάββατο. Μουγγό σπίτι. Τε-λε-σί-δι-κο» (Ζέη, 2011: 43), «Πέμπτη. Αφού μ' αγαπάνε, αφού αγαπιούνται, γιατίιιι!» (Ζέη, 2011: 46). Αυτό συμβαίνει γιατί η ηρωίδα του μυθιστορήματος είναι συναισθηματικά φορτισμένη, καθώς οι γονείς της αποφασίζουν να χωρίσουν. Μάλιστα, ο πατέρας της έχει ήδη δεσμό με τη Γερμανίδα Σαμπρίνε, ενώ η μητέρα της περιμένει το παιδί ενός συμφοιτητή της από το Πανεπιστήμιο, του κυρίου Μιχάλη. Φαίνεται ότι οι αλλαγές αυτές πληγώνουν βαθύτατα την έφηβη Κωνσταντίνα. Συμπληρώστε εσείς τις συγκεκριμένες σελίδες που λείπουν από το ημερολόγιο της Κωνσταντίνας. Τι φαντάζεστε ότι θα έγραφε πληροφορούμενη το διαζύγιο των γονιών της⁸;

Στόχοι της 2^{ης} άσκησης

⁶ Συγκεκριμένα, στην αρχή του κειμένου δηλώνεται η ημερομηνία και ο τόπος συγγραφής του ημερολογίου. Χρησιμοποιείται το α ενικό πρόσωπο.

⁷ Υπενθυμίζεται στους μαθητές ότι η Κωνσταντίνα είναι μόλις 13 ετών και άρα το ύφος του λόγου της επιβάλλεται να συμβαδίζει με την ηλικία της. Το ημερολόγιο δε γράφεται ούτε για να δημοσιευτεί, ούτε για να διαβαστεί από άλλους, γι' αυτό και διακρίνεται για τον προσωπικό του χαρακτήρα. (Παρίσης, 2017: 78).

⁸ Ζητείται από τους μαθητές ο τόνος των κειμένων τους να είναι εξομολογητικός. Το ύφος οικείο και ανεπίσημο. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται, επίσης, ότι στις σελίδες του ημερολογίου της η Κωνσταντίνα καταγράφει εκτός από τα βιώματά της, τα συναισθήματα, τις ενδόμυχες σκέψεις της, τα σχόλια και τις παρατηρήσεις της για όσα την απασχολούν. Θα πρέπει, λοιπόν, να προβληθεί η οπτική γωνία του ατόμου που κρατά το ημερολόγιο, εν προκειμένω της Κωνσταντίνας.

Να ασκηθούν οι μαθητές στη συγγραφή φιλικής επιστολής. Να διδαχθούν την τυπική δομή και το οικείο ύφος μιας τέτοιας επιστολής. Να αναπτύξουν επιχειρήματα μέσα από τα οποία θα δικαιολογείται η αποστροφή της Κωνσταντίνας για το ελληνικό σχολείο. Να περιγράψουν τις συναισθηματικές διακυμάνσεις της ηρωίδας όταν πρωτοαντικρύζει το νέο σχολικό περιβάλλον. Να χρησιμοποιήσουν εύληπτο και καθημερινό λεξιλόγιο, ενδεικτικό της ηλικίας του γράφοντος προσώπου.

2^η άσκηση

Η Κωνσταντίνα μοιάζει απογοητευμένη από την ελληνική σχολική πραγματικότητα με την οποία έρχεται αντιμέτωπη όταν εγκαθίσταται στην Αθήνα. Οι κτιριακές υποδομές της θυμίζουν φυλακή και το περιβάλλον της φαίνεται αποκρουστικό και αφιλόξενο. (Ζέη, 2011: 59). Ούτε, όμως και η Διευθύντρια καταφέρνει να κερδίσει τη συμπάθεια της νεαρής μαθήτριας (Ζέη, 2011: 60). Το νέο, μάλιστα, περιβάλλον έρχεται σε πλήρη αντίθεση με το σχολείο της, στο Άαχεν της Γερμανίας. Εκεί οι χώροι ήταν περιποιημένοι και ζεστοί (Ζέη, 2011: 24) και η εγκάρδια συμπεριφορά του Διευθυντή του σχολείου, του χερ Χάινερ, έκανε από την πρώτη στιγμή την Κωνσταντίνα να νιώσει ανακουφισμένη και χαλαρή (Ζέη, 2011: 25). Η Κωνσταντίνα στέλνει γράμμα στην αγαπημένη της φίλη, Σίγκριντ, στο οποίο της περιγράφει το ελληνικό σχολείο συγκρίνοντάς το, μάλιστα, με το γερμανικό. Στο γράμμα αυτό, φροντίστε να φαίνεται η απογοήτευση της ηρωίδας για το ελληνικό σχολείο και η νοσταλγία της για το γερμανικό. Επίσης, φροντίστε να προβάλλεται και η λαχτάρα της να επιστρέψει στο συγκεκριμένο σχολείο και να ξαναβρεθεί εκεί με τα αγαπημένα της πρόσωπα: εκτός από τον χερ Χάινερ, με τη Σουηδή φίλη της Σίγκριντ και τον συμμαθητή της, το αγόρι από την Αφρική, τον Διαγόρα (Ζέη, 2011: 29).⁹ Τέλος, τονίζεται ότι η επιστολή που θα γράψετε πρέπει να ξεκινά με την αφορμή και τον σκοπό της σύνταξής της και να ολοκληρώνεται με την πεποίθηση ότι ο αποστολέας αναμένει τα σχόλια και τις εντυπώσεις του παραλήπτη, πάνω στο θέμα που παρουσιάζεται (για παράδειγμα : «Θα περιμένω με αγωνία την απάντησή σου») (blogs.sch.gr 2020). Το ύφος πρέπει να είναι οικείο, άμεσο και φυσικό και ο λόγος απλός.

Στόχοι 3^{ης} άσκησης

⁹ Στην απάντηση των μαθητών ζητούμε να τηρηθούν οι βασικές αρχές και η δομή επιστολής που απευθύνεται σε φιλικό πρόσωπο και προηγουμένως έχουμε διδάξει. Συγκεκριμένα, γράφεται ο τόπος και ο χρόνος συγγραφής της επιστολής, πάνω δεξιά. Στην αρχή, χρησιμοποιείται προσφώνηση που δείχνει τον παραλήπτη της επιστολής και τη σχέση του με τον αποστολέα (για παράδειγμα : «Αγαπημένη μου φίλη, Σίγκριντ...»). Στο τέλος, απαραίτητη είναι η αποφώνηση (για παράδειγμα : «Με αγάπη, η φίλη σου, Κωνσταντίνα»).

Να συνθέσουν οι μαθητές μια πρωτότυπη ιστορία, αναπτύσσοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Να κατασκευάσουν έναν ολοκληρωμένο ανθρώπινο τύπο (μια έφηβη που βιώνει έντονες αλλαγές στη ζωή της και πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού). Να γνωρίσουν πώς αποδίδονται οι χαρακτήρες μέσα στα κείμενα. Να ασκηθούν στην πρωτοπρόσωπη γραφή και να καταγράψουν τα γεγονότα από την οπτική γωνία του προσώπου που βιώνει όλες αυτές τις δραματικές καταστάσεις. Να προσδώσουν υποκειμενικό χαρακτήρα κι εξομολογητικό τόνο στα παραγόμενα κείμενά τους.

3^η άσκηση

Ο Χερ Χάινερ, Διευθυντής του γερμανικού σχολείου, υποδέχεται εγκάρδια την Κωνσταντίνα στο σχολείο του και δείχνει πρόθυμος να τη βοηθήσει στην ομαλή προσαρμογή της στο νέο περιβάλλον (Ζέη, 2011: 25-26). Ωστόσο, παρά τις αγαθές προθέσεις του Χερ Χάινερ, υποθέστε ότι η Κωνσταντίνα μπαίνει σε μια αφιλόξενη τάξη, που οι συμμαθητές της την περιθωριοποιούν και δείχνουν να μη σέβονται τη διαφορετικότητά της.

Η Κωνσταντίνα αφηγείται στο ημερολόγιό της κάποιο περιστατικό ενδεικτικό των διαθέσεων των συμμαθητών της απέναντί της. Η πρώτη σελίδα αυτού του ημερολογίου θα μπορούσε να ξεκινά ως εξής : «Τρίτη μέρα στο γερμανικό σχολείο. Το μισώ το σχολείο αυτό! Ή μήπως αυτό με μισεί περισσότερο»;

Φροντίστε ώστε στο κείμενό της να αποτυπώνεται η έντονη συναισθηματική της κατάσταση, καθώς το περιστατικό που αφηγείται είναι πολύ πρόσφατο σε σχέση με τον χρόνο καταγραφής του.

Στόχοι της 4^{ης} άσκησης

Να ασκηθούν οι μαθητές στη γραφή διαλόγου. Να συνειδητοποιήσουν ότι ο διάλογος διακρίνεται για τη δραματικότητα και τη θεατρικότητά του. Να προσδώσουν στα παραγόμενα κείμενά τους το στοιχείο της ζωντάνιας και παραστατικότητας. Να προβάλλουν μέσα από τα λόγια της Φάρμουρ τη συναισθηματική της φόρτιση σχετικά με τις επιλογές και τις αντιδράσεις της Κωνσταντίνας. Να δείξουν ότι ο λόγος κάθε ανθρώπου που μιλά διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, την ιδιότητά του και το επάγγελμά του.

4^η άσκηση

Η Κωνσταντίνα μετά από την κατανάλωση ενός μπλε χαπιού, ξυρίζεται, εν αγνοία της γιαγιάς της, το κεφάλι της (Ζέη, 2011: 124). Αφορμή για την κίνησή της αυτή είναι το γεγονός ότι η

Φάρμουρ (η γιαγιά της) δεν εγκρίνει το «κοκοράκι» που έκανε η εγγονή της στα μαλλιά της (Ζέη, 2011: 125). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια πράξη βαθύτατης απελπισίας και ταυτόχρονα έντονης αντίδρασης. Ανάμεσα σε γιαγιά και εγγονή δεν υπάρχει κανένας «διάυλος» επικοινωνίας και η σχέση τους είναι συχνά συγκρουσιακή. Η απόλυτη και έντονα επικριτική στάση της γιαγιάς απέναντι στην έφηβη εγγονή, οδηγεί την τελευταία σε απόγνωση.

Όπως είναι αναμενόμενο, η κίνηση της Κωνσταντίνας να ξυρίσει το κεφάλι της, εκπλήσσει αρνητικά τη Φάρμουρ, η οποία καταλαβαίνει ότι τον τελευταίο καιρό κάτι περίεργο συμβαίνει με την εγγονή της. Αποφασίζει, λοιπόν, να επισκεφτεί ψυχολόγο για να του εκθέσει τους προβληματισμούς της σχετικά με την συμπεριφορά και τις κινήσεις του κοριτσιού. Είναι άραγε μόνο αντιδράσεις της εφηβείας όλα αυτά ή κρύβουν κάτι πιο σκοτεινό;

Να γράψετε τον διάλογο ανάμεσα στη Φάρμουρ και τον ψυχολόγο που επισκέπτεται. Τι φαντάζεστε ότι θα τον ρωτούσε και τι θα συζητούσε μαζί του; Τι συμβουλές θα του ζητούσε; Θα μπορούσε να του αναφέρει και το περιστατικό που συνέβη στον καταρράκτη στον Προυσό (Ζέη, 2011: 97) όταν η Κωνσταντίνα της αποκάλυπτε με θράσος ότι είχε ακολουθήσει ένα ζευγάρι άγνωστων Γερμανών, με τους οποίους, μάλιστα, είχε βουτήξει στον καταρράκτη Φλεβάρη μήνα! Ή ακόμη, τις συχνές μεταπτώσεις στην διάθεσή της, τα ξεσπάσματα και τις πολλές ώρες ύπνου της τον τελευταίο καιρό. Εκείνος τι νομίζετε ότι θα την ρωτούσε;¹⁰

Στόχοι 5^{ης} άσκησης

Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι τα πρόχειρα σημειώματα αποτελούν μία περίπτωση της καθημερινής μας, σύντομης επικοινωνίας, κατά την οποία το γραπτό κείμενο συγκεντρώνει στοιχεία προφορικού λόγου (Τσολάκης, 2007: 66). Μέσα από τον διάλογο που θα γράψουν οι μαθητές να αναδείξουν τις σκέψεις, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των ομιλούντων προσώπων και να αντιληφθούν ότι ο διάλογος προωθεί την πλοκή του έργου.

5^η άσκηση

Μετά την τριήμερη αποβολή που πήρε η Κωνσταντίνα από το σχολείο της (Ζέη, 2011: 163), γιατί προσπάθησε να το σκάσει πηδώντας από τα κάγκελα (Ζέη, 2011: 159), φοβούμενη την αντίδραση της γιαγιάς της, παίρνει λίγα προσωπικά της αντικείμενα και αποφασίζει να φύγει

¹⁰ Ο διάλογος που θα γράψουν οι μαθητές αναμένεται να έχει τη μορφή ερωταποκρίσεων και να συγκεντρώνει όλα τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου : αυθόρμητο και απροσχεδίαστο χαρακτήρα, παύσεις, διακοπές, επικαλύψεις μεταξύ των συνομιλητών, ασυνταξίες, εκφραστικά λάθη, ανολοκλήρωτες προτάσεις, επαναλήψεις, παρατακτική σύνδεση προτάσεων (e-didaskalia.blogspot.com 2014).

από το σπίτι. Φαίνεται ότι η καθημερινότητα της έφηβης κοπέλας με τη Φάρμουρ έχει καταντήσει ανυπόφορη και η ίδια ασφυκτιά στο ίδιο σπίτι με τη γιαγιά της. Δε νιώθει, μάλιστα, «καθόλου ελεύθερη» (Ζέη, 2011: 82). Τι πιστεύετε ότι θα έγραφε η Κωνσταντίνα αν άφηνε σημείωμα στη γιαγιά της τη μέρα που θα έφευγε; Ποια παράπονα θα της εξέφραζε; Ποιοι λόγοι θα της εξηγούσε ότι είχαν προκαλέσει τη μεγάλη δυσαρέσκειά της;

Υποθέστε ότι η Φάρμουρ επιστρέφει στο σπίτι και βρίσκει το σημείωμα της Κωνσταντίνας. Παραγμένη καθώς είναι, παίρνει τηλέφωνο τον γιο της στη Γερμανία για να τον ενημερώσει για τις τελευταίες εξελίξεις με την κόρη του και για να τον συμβουλευτεί για το πώς θα ενεργήσει. Στον τηλεφώνημα να φαίνεται η αναστάτωση της Φάρμουρ και η ανησυχία της για την τύχη της εγγονής της. Να βάλετε, τέλος, τη γιαγιά να νιώθει τύψεις για τη φυγή της Κωνσταντίνας και τον γιο της να την καθησυχάζει διαβεβαιώνοντάς την πως δε φταίει.

Στόχος 6^{ης} άσκησης

Μέσα από τις απαντήσεις της ενήλικης πια Κωνσταντίνας να καταγραφούν οι λεπτές ψυχικές της καταστάσεις και ο εσωτερικός της κόσμος. Να φανεί η συναισθηματική και ψυχολογική της ωρίμανση με το πέρασμα των χρόνων. Να ασκηθούν στην παραγωγή ερωτήσεων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης.

6^η άσκηση

Η Κωνσταντίνα ενηλικιώνεται και καταφέρνει να ακολουθήσει τελικά το όνειρό της και να γίνει διάσημη ιππεύτρια αλόγων. Σε συνέντευξη που δίνει σε περιοδικό, αναφέρεται και στην περιπέτειά της με τα ναρκωτικά, κατά την περίοδο της εφηβείας. Σκεφτείτε και καταγράψτε τις ερωτήσεις που της απευθύνει ο δημοσιογράφος και τις πιθανές της απαντήσεις.

Στόχοι 7^{ης} άσκησης

Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Να αποδώσουν με τρόπο εύληπτο και συνάμα παραστατικό την εσωτερική σύγκρουση που βιώνει η Κωνσταντίνα. Να καταγράψουν μια αδιάκοπη ροή εικόνων, αναμνήσεων, συνειρμών κι εντυπώσεων του προσώπου που γράφει τον μονόλογο. Να διεισδύσουν στην εσωτερική ζωή του ήρωα και να «διαβάσουν» τις ενδόμυχες σκέψεις του.

7^η άσκηση

Η πρωταγωνίστρια του μυθιστορήματος βιώνει μια έντονη εσωτερική πάλη, καθώς ταλαντεύεται ανάμεσα στους δύο εαυτούς της : από τη μια το συνεσταλμένο και μετρημένο

κορίτσι του μπαμπά και από την άλλη η αντιδραστική και θρασεία έφηβος, μοιάζουν να συγκρούονται με σφοδρότητα μέσα της. Τι πιστεύετε ότι θα έλεγαν οι δύο εαυτοί της Κωνσταντίνας αν συνομιλούσαν; Ίσως ο λογικός της εαυτός να προσπαθούσε να μετριάσει τις παρορμητικές της αντιδράσεις... Ή ίσως πάλι η ατίθαση Κωνσταντίνα να προσπαθούσε να παρασύρει τη μαζεμένη Κωνσταντίνα σε νέες τρέλες και περιπέτειες. Το κείμενο που θα γράψετε να είναι εσωτερικός μονόλογος σε πρώτο πρόσωπο.¹¹

Στόχος 8^{ης} άσκησης

Να κατανοήσουν οι μαθητές τον λειτουργικό ρόλο ενός ρητορικού ερωτήματος μέσα σε ένα κείμενο. Να συνειδητοποιήσουν ότι το ρητορικό ερώτημα εκφράζει τη γνώμη του συγγραφέα σε ερωτηματική μορφή και ενισχύει την επιχειρηματολογία του (fotodendro.blogspot.com 2020).

8^η άσκηση

«Πώς μπορούν να αλλάξουν τα δάχτυλα από τη μια μέρα στην άλλη;» (Ζέη, 2011: 154) αναρωτιέται η Κωνσταντίνα βλέποντας τον φίλο της, Λουμίνη, να ξεμακραίνει σχεδόν παραπατώντας, ταλαίπωρος και εξασθενημένος, αδυνατώντας να ορίσει ακόμη και τα χέρια του που «κρέμονταν σαν ξύλινα», μετά από κατανάλωση μπλε χαπιών (Ζέη, 2011: 154). Την προηγούμενη μέρα τα ίδια χέρια κραταιά και σταθερά χειρίζονταν με επιδεξιότητα τα πλήκτρα του πιάνου (Ζέη, 2011: 143). Το όνειρό του εξάλλου ήταν να γίνει μεγάλος πιανίστας. Ωστόσο, οι παρενέργειες από τη χρήση ναρκωτικών άρχισαν να γίνονται πια εμφανείς στο σώμα του.

Γράψτε κι εσείς μια σειρά από ρητορικά ερωτήματα¹² μέσα από τα οποία θα προβάλλονται οι καταστροφικές συνέπειες που προκαλεί στον ανθρώπινο οργανισμό η χρήση ναρκωτικών και άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών. Μπορείτε να ξεκινήσετε ως εξής : «Πώς μπορούν τα μάτια να χάνουν τη λάμψη τους έτσι ξαφνικά; Πώς γίνεται τα μάτια που χθες σε κοιτούσαν τόσο επίμονα, σήμερα να σε αντικρύζουν σα χαμένα; Πώς γίνεται το βλέμμα να παγώνει; Πώς;...»

Στόχοι 9^{ης} άσκησης

Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η δημοσιογραφική είδηση αποτελεί αφήγηση γεγονότων που θεωρούνται από τους δημοσιογράφους ενδιαφέροντα ή σημαντικά για το ευρύ κοινό. Να

¹¹ Στο σημείο αυτό να επισημανθεί στους μαθητές ότι στον εσωτερικό μονόλογο η γραφή είναι συχνά ελλειπτική, ασυνεχής και διακοπτόμενη (Παρίσης, Ιωάννης, Παρίσης, Νικήτας 2017, 72).

¹² Πρόκειται για τα ερωτήματα στα οποία δεν αναμένουμε απάντηση ή η απάντηση σ' αυτά είναι αυτονόητη (fotodendro.blogspot.com 2020).

αναγνωρίζουν την τυπική δομή της δημοσιογραφικής είδησης¹³. Να κατανοήσουν ότι η δημοσιογραφική είδηση δεν αποτελεί πάντα αντικειμενική και ουδέτερη αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά συχνά εμπεριέχει τα σχόλια και τις αξιολογήσεις του δημοσιογράφου για το γεγονός που παρουσιάζεται. (greek-language.gr 2012)

9η άσκηση

Ο Λουμίνης έχει τραγικό τέλος, καθώς πεθαίνει στο κατάστρωμα ενός πλοίου με προορισμό την Αίγινα, από υπερβολική δόση ναρκωτικών (Ζέη, 2011: 239). Είστε δημοσιογράφος τοπικού καναλιού και κάνετε ρεπορτάζ για τον άδικο χαμό του νέου παιδιού. Μπορείτε να ξεκινήσετε ως εξής : «Συγκλονισμένο το Πανελλήνιο από τον πρόωρο και άδικο χαμό ενός νέου από τη μάστιγα της εποχής μας».

Στόχος 10^{ης} άσκησης

Να μεταβάλλουν οι μαθητές το πρόσωπο που αφηγείται το περιστατικό και άρα την οπτική γωνία θέασής του. Να συνειδητοποιήσουν ότι ανάλογα με το πρόσωπο που αφηγείται μια ιστορία, τονίζονται και διαφορετικές πτυχές της ιστορίας αυτής¹⁴.

10^η άσκηση

Η Κωνσταντίνα απογοητευμένη από τον Λουμίνη που φάνηκε ασυνεπής και δεν εμφανίστηκε ποτέ στο ραντεβού που είχαν δώσει για να φύγουν μαζί στη Γερμανία (Ζέη, 2011: 210), σπεύδει στο σπίτι της Λαίδης Ντι όπου τον αναζητά. Δεν τον βρίσκει, όμως, ούτε εκεί, με αποτέλεσμα να αρχίζει να στριγκλίζει και να τρέμει ολόκληρη (Ζέη, 2011: 211). Η Λαίδη Ντι στην προσπάθειά της να τη σταματήσει, της χορηγεί ενδοφλέβια ηρωίνη, χωρίς η ίδια η Κωνσταντίνα να το καταλάβει καλά καλά (Ζέη, 2011: 212). Αυτή είναι και η πρώτη φορά που η ηρωίδα του βιβλίου κάνει χρήση σκληρών ναρκωτικών. Στη συνέχεια, και ενώ το κακό έχει γίνει, εμφανίζεται και ο Λουμίνης στο περίεργο σπίτι. Βλέπει την άθλια κατάσταση της Κωνσταντίνας και αφού επιπλήττει τη Λαίδη Ντι, μεταφέρει το κορίτσι στα χέρια του, ημιλιπόθυμο, στην είσοδο της πολυκατοικίας της Φάρμουρ, από όπου και τη μαζεύει η γιαγιά της (Ζέη, 2011: 213). Να αναδιηγηθείτε το περιστατικό στις Ασπασίες (τις τρεις επιστήθιες φίλες της γιαγιάς), από την οπτική γωνία της Φάρμουρ.

¹³ Η συγκεκριμένη δομή περιλαμβάνει πέρα από το ίδιο το γεγονός, την περίληψή του, τον χώρο, τον χρόνο και τους ανθρώπους που συμμετείχαν σε αυτό και, τέλος, τα αποτελέσματα του γεγονότος και την αξιολόγησή του. (greek-language.gr 2012)

¹⁴ Για παράδειγμα, η Φάρμουρ βλέποντας την εγγονή της σε αυτή την κατάσταση θα μπορούσε να νιώσει τύψεις και να νιώσει υπεύθυνη για την κατάληξη αυτή της Κωνσταντίνας.

Στόχοι 11^{ης} άσκησης

Να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία που έχει το τέλος μιας ιστορίας, επιμηκύνοντάς το με νέα επεισόδια ή εμπλουτίζοντάς το με νέα πρόσωπα. Να ασκηθούν στην τριτοπρόσωπη αφήγηση. Να συμπεριλάβουν στα κείμενά τους στοιχεία για τα νέα πρόσωπα της αφήγησης, για τις αντιδράσεις και τις μεταξύ τους σχέσεις και για τον χωροχρόνο δράσης τους.

11^η άσκηση

Στο τέλος του μυθιστορήματος η Κωνσταντίνα αποφασίζει να ενταχθεί σε πρόγραμμα απεξάρτησης (Ζέη, 2011: 241). Να συνεχίσετε την ιστορία της. Πώς φαντάζεστε ότι εξελίσσεται η ζωή της; Πιθανόν να ξεπερνάει το πρόβλημα των ναρκωτικών και να ακολουθεί τα όνειρά της. Να γίνεται χορεύτρια στον πάγο ή ιππεύτρια αλόγων. Ίσως αργότερα δημιουργεί και τη δική της οικογένεια. Ή ίσως πάλι κάποιο από τα παιδιά της μπλέκει στον εφιάλη των ναρκωτικών...

Στόχοι 12^{ης} άσκησης

Μέσα από την αναδόμηση των κειμένων και την ανασύνθεσή τους, οι μαθητές να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και να αναζητήσουν διαφορετικές οπτικές και εναλλακτικές λύσεις για την ηρωίδα, σε κρίσιμες στιγμές της ζωής της. Να συνθέσουν πρωτότυπα κείμενα με ανατρεπτικό περιεχόμενο, υποθέτοντας κάθε φορά ότι η Κωνσταντίνα κάνει μια διαφορετική επιλογή ή βρίσκεται μπροστά σε διαφορετικές καταστάσεις. Να ασκηθούν στην παραγωγή κειμένων σε τριτοπρόσωπη αφήγηση.

12^η άσκηση

Τι θα είχε συμβεί αν η Κωνσταντίνα αποφάσιζε να μιλήσει στον κύριο Μπένο για τα μπλε χαπάκια, όταν τον συνάντησε τυχαία στη Φωκίωνος Νέγρη το απόγευμα που έκανε κοπάνα από τα γερμανικά; Οι δυο τους συνομίλησαν για αρκετή ώρα και η Κωνσταντίνα του αποκάλυψε πολλές λεπτομέρειες για τη ζωή της (Ζέη, 2011: 115-117). Θα μπορούσε, λοιπόν, να του μιλήσει και για την πρόσφατη περιπέτειά της.

Εναλλακτικά μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να γράψουν τι θα είχε συμβεί αν... οι γονείς της Κωνσταντίνας δε χώριζαν ή αν η νεαρή πρωταγωνίστρια δε γνώριζε τον Λουμίνη.

4.2.1. Παραγωγή πρωτότυπων λογοτεχνικών κειμένων

Η δημιουργική γραφή προϋποθέτει τη δημιουργική ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Ανάγνωση και γραφή είναι, με άλλα λόγια, διαδικασίες που συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο αναγνώστης νιώθει, ερευνά κι ερμηνεύει. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να γεννηθεί μια νέα γραφή, μια νέα πραγματικότητα.

Αυτό ακριβώς συνέβη και στα πλαίσια εκπόνησης της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Συγκεκριμένα, μέσα από την ανάγνωση των μυθιστορημάτων της Άλκης Ζέη δόθηκε το ερέθισμα για τη συγγραφή νέων, πρωτότυπων λογοτεχνικών κειμένων, πεζών και ποιητικών. Αφορμή για τη συγγραφή των κειμένων αυτών υπήρξε η δράση διαφορετικών προσώπων των ιστοριών της συγγραφέως ή ακόμη και χαρακτηριστικά επεισόδια της πλοκής των έργων που μελετήθηκαν. Επιπλέον, επιχειρήθηκε η επιμήκυνση των ιστοριών ή ακόμη και η ανατροπή βασικών επεισοδίων τους.

Σε κάθε περίπτωση σκοπός υπήρξε η προσέγγιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας με τρόπο παιγνιώδη και δημιουργικό, αλλά και η απομάκρυνσή του από το πλαίσιο του εξονυχιστικού και συχνά κουραστικού φιλολογικού σχολιασμού των κειμένων.

4.2.1.1. Μια ατίθαση έφηβη

Εισαγωγικό σημείωμα

Βρισκόμαστε στο εργαστήρι ενός συγγραφέα εφηβικής λογοτεχνίας, ο οποίος επιχειρεί να κατασκευάσει για το επόμενο μυθιστόρημά του, μία έφηβη ηρωίδα κοντά στην ηλικία της Κωνσταντίνας, που θα είναι κι αυτή «μπλεγμένη στις δικές της αράχνες». Το κορίτσι αυτό ζει στο σήμερα (2021). Έτσι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ένα κείμενο στο οποίο έχει επιχειρηθεί μετακίνηση στον χρόνο, σε σχέση με τον χρόνο δράσης της Κωνσταντίνας (2002). Καθώς, λοιπόν, ο συγγραφέας φαντάζεται την πρωταγωνίστρια του βιβλίου του κρατά σημειώσεις στις οποίες περιγράφει αναλυτικά τη σχέση με τους γονείς της, την εμφάνισή της, την παρουσία της στο σχολείο, τη σχέση με τους συμμαθητές της και τις αδυναμίες της.

1^ο κείμενο

Η Λία είναι δεκατεσσάρων ετών και πηγαίνει στη Β Γυμνασίου. Ζει με τη μαμά της και τη γιαγιά της στη Θεσσαλονίκη και δεν έχει αδέρφια. Οι γονείς της έχουν χωρίσει. Η μητέρα της εργάζεται για πολλές ώρες καθημερινά σε ινστιτούτο αισθητικής. Δεν είναι κοντά στη Λία, ούτε συζητά ιδιαίτερα μαζί της. Ικανοποιεί τις υλικές της ανάγκες, δίνοντάς της καλό χαρτζιλίκι, αλλά δεν τη στηρίζει συναισθηματικά. Ο πατέρας της Λίας ζει σε χώρα του εξωτερικού κι έχει ξαναφτιάξει τη ζωή του εκεί. Έχει δημιουργήσει καινούργια οικογένεια και είναι απών από τη ζωή της Λίας.

Η Λία βιώνει μια έντονη εφηβεία. Νιώθει απογοήτευση και θυμό για την αδιάφορη στάση των γονιών της. Δε μπορεί να τους συγχωρέσει ότι δεν είναι δίπλα της ουσιαστικά. Η γιαγιά της την πιέζει να τρώει πιο υγιεινά, να ντύνεται πιο σεμνά και να μην ασχολείται τόσες ώρες με το κινητό της. Οι συμβουλές της εκνευρίζουν τη Λία. Οι συγκρούσεις και οι καβγάδες μεταξύ τους είναι αναπόφευκτοι. Γενικά η Λία νιώθει ότι το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει είναι ασφυκτικό. Γι' αυτό αμφισβητεί συχνά τη σημασία του θεσμού της οικογένειας.

Την ενδιαφέρει πολύ η εικόνα της. Περνάει πολλές ώρες στον καθρέφτη του μπάνιου της, βγάζοντας selfies, μερικές φορές και λίγο τολμηρές. Πειραματίζεται συχνά με τα μαλλιά της. Αλλάζει το χρώμα τους, παρά τις αντιρρήσεις της γιαγιάς και της μαμάς της. Έχει καταλήξει ότι της πάει το «φλογερό κόκκινο». Έχει κάνει δεύτερες και τρίτες τρύπες στα αυτιά της και σκέφτεται να τρυπήσει και τη μύτη της. Αφήνει τα νύχια της μακριά και της αρέσει να τα βάφει σε έντονα χρώματα. Οι παρατηρήσεις που δέχεται επανειλημμένα από τη «αυστηρή» φιλόλογο του σχολείου, δεν την πτοούν καθόλου. Προτιμάει να φορά σκουρόχρωμα κολάν και κολλητά τζιν, που αναδεικνύουν τις καμπύλες της. Της αρέσει να φοράει μπλούζες με βαθύ ντεκολτέ, γιατί καταλαβαίνει ότι τα αγόρια την κοιτάνε εκεί. Βάζει μαύρο eyeliner και μολύβι ματιών σε καθημερινή βάση. Καπνίζει από τα τέλη της Α Γυμνασίου.

Είναι μέτρια μαθήτρια. Δεν την ενδιαφέρουν τα μαθηματικά και η φυσική, βαριέται αφόρητα τις ώρες της γλώσσας και της λογοτεχνίας και δεν καταλαβαίνει τη χρησιμότητα των αρχαίων. Της αρέσει μόνο η πληροφορική και βρίσκει «ωραίο γκόμενο» τον καινούργιο καθηγητή που τους κάνει φέτος μάθημα. Κάθεται μόνη της στο τελευταίο θρανίο και περνά τις ατελείωτες ώρες μαθήματος χαζεύοντας και σχεδιάζοντας. Καμιά φορά και όταν ο καθηγητής δεν την καταλαβαίνει, κρύβει τα ακουστικά στα μαλλιά της και ακούει μουσική από το κινητό. Έχει συγκρουσιακές σχέσεις με τους καθηγητές. Έχει πάρει δυο φορές αποβολή. Τη μία, γιατί την έπιασαν να σερφάρει στο κινητό την ώρα του μαθήματος και την άλλη γιατί κάπνιζε στις τουαλέτες του σχολείου. Πιο πολύ της τη σπάει η συγκεκριμένη φιλόλογος που προσπαθεί να την πλησιάσει και να της πιάσει κουβέντα. Της τη δίνουν οι μεγάλοι που θέλουν να τη συμβουλευτούν σαν να είναι μικρό παιδί. Η μάνα της τη στέλνει και σε φροντιστήριο, για να τη διαβάσουν καθημερινά, παρ' όλο που η Λία επιμένει ότι είναι «πεταμένα λεφτά».

Νιώθει ότι δεν έχει κάποια αληθινή φίλη, την οποία να μπορεί να εμπιστευτεί. Καμιά φορά κατεβαίνει στο κέντρο με την Τόνια και την Ελπίδα, συμμαθήτριές της από το φροντιστήριο αγγλικών. Πάνε για καμιά σοκολάτα ή αράζουν στην παραλία και χαζεύουν κάτι μεγαλύτερα αγόρια που κάνουν skateboard. Γενικά, βρίσκει τα αγόρια πιο cool και προτιμά την παρέα μαζί

τους. Εκείνα δεν την παίρνουν και τόσο στα σοβαρά, την πειράζουν και μάλλον τη θεωρούν και λίγο «στόκο». Μία φορά τη στρίμωξαν στην τουαλέτα του σχολείου και τη χούφτωσαν. Εκείνη ένιωσε λίγο άβολα, αλλά χαζογελούσε και μετά έπεισε τον εαυτό της να το ξεχάσει τελείως. Της αρέσει ένα αγόρι από τη Γ Λυκείου και σκέφτεται ότι η πρώτη της φορά θέλει να είναι οπωσδήποτε με μεγαλύτερο, για να είναι πιο έμπειρος.

Η Λία περνά πολλές ώρες με το κινητό της που έχει γίνει πια «προέκταση του χεριού της». Σερφάρει γενικά, βλέπει βιντεάκια στο youtube και ανεβάζει instastories, στα οποία φροντίζει να είναι πάντα περιποιημένη και να φαίνεται ευδιάθετη. Ονειρεύεται να γίνει influencer, και να τα «οικονομάει χοντρά» με τα views που θα κάνει. Κυρίως, όμως, της αρέσει το chat με μεγαλύτερα αγόρια. Σκέφτεται να μπει και σε κανένα site γνωριμιών. Θέλει να ζήσει έντονα την πρώτη της φορά και σκέφτεται ότι αν δεν της κάτσει εκείνος ο κούκλος από τη Γ Λυκείου, η γνωριμία μέσω internet δε θα ήταν κακή ιδέα. Τώρα τελευταία μιλάει με έναν τύπο, που της συστήθηκε ως «Άρης» και λέει ότι είναι 25 χρονών. Στις φωτογραφίες που της στέλνει είναι ίδιος ο Justin Bieber! Έχει κάτι κοιλιακούς! Δεν ξέρει, βέβαια, αν βάζει φίλτρο. Και η Λία του στέλνει κάτι «γαμάτες» φωτογραφίες, που τις βγάζει κλεισμένη ώρες ατελείωτες μέσα στο μπάνιο, αν φυσικά δεν τη διακόψει η γιαγιά της, που όταν μπαίνει η Λία στο μπάνιο, τότε θυμάται να κάνει την «ανάγκη» της. Του έχει στείλει φωτογραφίες με εσώρουχα, κάτι πολύ sexy. Από προχθές την πιέζει να του στείλει και καμιά γυμνή φωτογραφία, που να χαϊδεύεται. Η Λία «κωλώνει», αλλά το σκέφτεται. Για να βρεθούν από κοντά, ούτε λόγος, βέβαια...

4.2.1.Π. Όταν οι ήρωες των βιβλίων συνομιλούν

Εισαγωγικό σημείωμα

«Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της» είναι ένα μυθιστόρημα που παρουσιάζει κοινά θεματικά μοτίβα με το «Τσιμεντένιο δάσος» της Λότης Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου. «Στο τσιμεντένιο δάσος» η δεκαεξάχρονη πρωταγωνίστρια, Κόννη Σκουφίτση, μπαίνει για λίγο στον σκοτεινό λαβύρινθο των ναρκωτικών, σύντομα, όμως, καταφέρνει να ξεμπλέξει. Ωστόσο, η παιδική της φίλη, Νάνση, κάνει μακροχρόνια χρήση σκληρών ναρκωτικών και μάλιστα εγκαταλείπει και την οικογένειά της στη Βοστώνη. Η Κόννη με τη βοήθεια του φίλου της, Σωτήρη, θα γλιτώσει τη Νάνση από τον εφιάλτη των ναρκωτικών.

Στο κείμενο που ακολουθεί, η Κωνσταντίνα και η Νάνση γνωρίζονται τυχαία στο θεραπευτήριο που επισκέπτονται στη διάρκεια του αγώνα απεξάρτησης που κάνουν. Μέσα από τις πολύωρες συζητήσεις των δύο έφηβων κοριτσιών αποκαλύπτονται πολλά για τη ζωή τους. Οι λόγοι που τις ώθησαν στο να δοκιμάσουν ναρκωτικά, η παράξενη εμπειρία που

βίωναν όταν τα κατανάλωναν και ο αγώνας της απεξάρτησης, είναι μερικά από τα μυστικά που θα αποκαλύψουν η μία στην άλλη, αλλά θα εκμυστηρευτούν και στα μέλη της υπόλοιπης ομάδας του θεραπευτηρίου.

2^ο κείμενο

Σήκωσε το κεφάλι της κι αντίκρυσε τη μεγάλη επιγραφή έξω από το θεραπευτήριο : «ΔΙΑΒΑΣΗ». Από την προηγούμενη είχαν συνεννοηθεί ότι θα τη συνόδευαν ο κύριος Μπένος και η Μαρίνα. Αρκετά είχε περάσει η Φάρμουρ μαζί της τον τελευταίο καιρό. Δεν χρειαζόταν κι άλλες συγκινήσεις. «Η γιαγιά σου σήμερα είναι πολύ υπερήφανη για σένα», της ψιθύρισε στο αυτί η Μαρίνα. «Τόλμη, κορίτσι μου, τόλμη και αποφασιστικότητα και να 'σαι σίγουρη πως όλα θα πάνε καλά», της έδινε κουράγιο ο κύριος Μπένος. «Και όπως είπαμε : στο τέλος της συνεδρίας, θα σε περιμένουμε εδώ. Καλή αρχή, Κωνσταντίνα!», της έσφιξε τα χέρια της μέσα στη ζεστή του παλάμη.

Πήρε μια βαθιά ανάσα και πέρασε αποφασιστικά την είσοδο της «ΔΙΑΒΑΣΗΣ». Κατευθύνθηκε στο γραφείο πληροφοριών. Εκεί έδωσε τα στοιχεία της και μια πρόσχαρη κοπέλα τη συνόδευσε στην αίθουσα όπου θα γίνονταν οι συναντήσεις. «Είμαι η Νέλλυ, η κοινωνική λειτουργός που θα βρίσκεται στις συνεδρίες. Θέλω να ξέρεις ότι μπροστά στην ομάδα μπορείς να μιλάς για τα πάντα. Μην ξεχνάς ότι όλοι έχετε περάσει την ίδια περιπέτεια», της είπε. «Σωστά!», τη διέκοψε μια άλλη νεαρή κοπέλα με γυαλάκια, που από ότι κατάλαβε η Κωνσταντίνα, ήταν συνεργάτιδα της Νέλλυς. «Κανείς δε θα σε καταλάβει καλύτερα από την ομάδα. Να στηρίζεσαι σε εμάς. Εγώ είμαι η ψυχολόγος του κέντρου, η Νανά. Είμαι σίγουρη ότι θα έχουμε μια άριστη συνεργασία, Κωνσταντίνα», τη διαβεβαίωσε. «Μπορείς τώρα να περάσεις στην αίθουσα».

Ο χώρος της φάνηκε περιποιημένος και φιλόξενος : το λαμπερό φως του ήλιου έλουζε την αίθουσα, τρυπώνοντας από δύο μεγάλα παράθυρα που στα περβάζια τους ήταν στολισμένα με γλαστράκια. Πόσο της θύμισαν το σχολείο της στο Άαχεν τα γλαστράκια αυτά! Το μόνο που σκεφτόταν τώρα η Κωνσταντίνα ήταν να τελειώνει σύντομα η περιπέτειά της και να βρισκόταν και πάλι στη Γερμανία, κοντά στους γονείς της.

Αμέσως άρχισε να ψάχνει με το βλέμμα της πού να καθίσει. Οι περισσότερες καρέκλες ήταν ήδη πιασμένες από αγόρια και κορίτσια κοντά στην ηλικία της. Και τότε πρόσεξε μια κοπέλα με κατάξανθες μπούκλες και γαλανά μάτια. Την υπολόγισε κοντά στα δεκαέξι η Κωνσταντίνα. Αυτό το κορίτσι ξεχώριζε μέσα στο πλήθος. Όχι μόνο για την εντυπωσιακή της εμφάνιση, αλλά γιατί είχε τα πιο θαμπά, τα πιο ταλαιπωρημένα μάτια. Καθόταν διστακτική και

συνεσταλμένη και δεν αντάλλαζε κουβέντες με κανέναν. «Μπορεί και να έχει περάσει πολλά», σκέφτηκε. Η Κωνσταντίνα κατευθύνθηκε ενστικτωδώς δίπλα της. «Κάθεται κανείς εδώ;», τη ρώτησε. «Όχι», απάντησε εκείνη. «Κωνσταντίνα», της συστήθηκε αμέσως. «Χαίρω πολύ! Νάνση».

Οι επόμενες μέρες κύλησαν ευχάριστα για την Κωνσταντίνα. Ένιωθε μεγάλη ανακούφιση να μοιράζεται με την ομάδα το πρόβλημά της. «Μπροστά στην ομάδα μπορείς να μιλάς για τα πάντα. Κανείς δε θα σε καταλάβει καλύτερα», θυμόταν συνέχεια τα λόγια των υπευθύνων και έπαιρνε θάρρος. Και πράγματι, τα είπε όλα με λίγες ανάσες στους νέους φίλους της. Για το διαζύγιο των γονιών της, για τον μπαμπά της που βρήκε γρήγορα την αντικαταστάτρια της μαμάς της, για τη μαμά της που δεν έχασε κι αυτή καιρό και είχε κιόλας γεννήσει το παιδί του κυρίου Μιχάλη. «Εμείς δεν είμαστε εδώ για να κρίνουμε κανέναν για τις επιλογές του», έλεγε συνεχώς η Νέλλυ. «Εμείς είμαστε εδώ για να σας ακούσουμε, παιδιά!». κι έτσι συνέχιζε η Κωνσταντίνα κι ούτε την έπιαναν πια οι ντροπές της. Και κάθε μέρα λυνόταν και περισσότερο. «Ένιωθα απόλυτα μόνη. Οι γονείς μου μακριά και εγώ να βρίσκομαι ξαφνικά στην Ελλάδα για τα καταραμένα μου τα βρογχικά, στο σπίτι της γιαγιάς μου. Πού να συγκριθεί το δωματάκι μου στο Άαχεν με το κλουβί της Κυψέλης; Κι αυτή η Φάρμουρ; Αντίδραση σε όλα! Ό, τι και να ζητούσα, ό,τι και να έλεγα την είχα απέναντί μου... Ή τουλάχιστον έτσι νόμιζα».

«Εσύ τουλάχιστον τους έχεις ζωντανούς. Μπορεί να είστε μακριά, αλλά είναι ζωντανοί». Γύρισε και είδε τη Νάνση να της μιλά, με τα μάτια κατεβασμένα. Είχαν διάλειμμα και η Κωνσταντίνα έπινε νερό από τον ψύκτη. Ούτε που κατάλαβε πότε ήρθε έτσι αθόρυβα από πίσω της το ξανθό κορίτσι. «Λυπάμαι, δεν ήξερα», ήταν το μόνο που κατάφερε να απαντήσει. «Κι ύστερα λέω κι εγώ ότι είχα σοβαρούς λόγους που αναζήτησα την ηρεμία στις ουσίες», σκέφτηκε, αλλά δεν είπε τίποτα. Είχε δίκιο, λοιπόν, που έβλεπε τη Νάνση με τόση συμπάθεια. Το ένστικτό της δεν την είχε ξεγελάσει. Ήθελε να μάθει κι άλλα για την περιπέτεια αυτού του κοριτσιού, ήξερε, όμως, ότι δεν θα ήταν κι εύκολη υπόθεση.

Η Νάνση όλον αυτό τον καιρό δε μιλούσε στην ομάδα. Άκουγε, βέβαια, αλλά δε μιλούσε. Η Κωνσταντίνα παρατηρούσε ότι κάθε φορά που διηγούνταν πώς ένιωθε κάνοντας χρήση των μπλε χαπιών, πώς χανόταν στις παραισθήσεις της και πώς γκρεμιζόταν μετά, η Νάνση κουνούσε διακριτικά το κεφάλι της. Έδειχνε να τα ήξερε όλα αυτά. Έμοιαζε να τον είχε ακολουθήσει προ πολλού αυτόν τον κατήφορο. Και όταν η Κωνσταντίνα μίλησε στην ομάδα και για εκείνη τη μοναδική φορά που έκανε ηρωίνη στο σπίτι της Λαίδης Ντι, τότε πια η Νάνση καθώς την άκουγε, έτρωγε με τόση μανία τα νύχια της, που στο τέλος τα μάτωσε και ζήτησε

να πάει να πλυθεί. Φαινόταν ότι η Νάνση βασανιζόταν. Κάποιος που την έβλεπε μπορούσε εύκολα να το καταλάβει. Η Κωνσταντίνα ήξερε, βέβαια, ότι η Νάνση είχε χάσει τους γονείς της. Της έλειπαν, όμως, και τα υπόλοιπα κομμάτια του παζλ. Εκείνα που θα της εξηγούσαν γιατί τα μάτια του κοριτσιού ήταν τόσο μελαγχολικά και θλιμμένα.

Την επόμενη μέρα η Κωνσταντίνα είχε αποφασίσει να μιλήσει στην ομάδα για τον Λουμίνη. Το είχε καθυστερήσει πολύ καιρό. Ο χαμός του φίλου της από υπερβολική δόση ηρωίνης, δεν ήταν και μικρό πράγμα. Η είδηση του θανάτου του την είχε σοκάρει την Κωνσταντίνα και τώρα είχε έρθει η στιγμή να βγάλει το βάρος αυτό από μέσα της. «Στην ομάδα θα παίρνει τον λόγο μόνο όποιος νιώθει απόλυτα έτοιμος», έλεγε και ξανάλεγε η Νανά. «Κανένας δεν είναι υποχρεωμένος να μιλήσει, αν δεν το θέλει. Θέλουμε, όμως, να μας έχετε εμπιστοσύνη». Έπιασε το πέτσινο λουρί με τον λύκο και την τρύπα στη μέση. Το φορούσε ακόμη στο λαιμό της. Πήρε τον λόγο και τα θυμήθηκε όλα.

«Ήθελε να ασχοληθεί με τη μουσική. Έπαιζε τόσο ωραίο πιάνο! Το θυμάμαι από εκείνη τη μέρα που με πήγε στο μαγαζί για να τον ακούσω να παίζει. Είπε στον πωλητή πως οι γονείς του ήθελαν να του αγοράσουν πιάνο. Εκείνη την ημέρα έμοιαζε τόσο χαρούμενος. Τα μαλλιά του ήταν φρεσκολουσμένα, λαμποκοπούσαν σαν το μέλι και τα μάτια του έλαμπαν. Έρχονταν, όμως, και μέρες που έμοιαζε να είχε μπει στο πλυντήριο και να είχε τσαλακωθεί ολόκληρος». Ξεροκατάπιε η Κωνσταντίνα, ήπιε μια γουλιά νερό και βρήκε το θάρρος να συνεχίσει. Το όφειλε στον Λουμίνη. «Κατά βάθος ήθελε να με προστατεύει. Δεν καταλάβαινε ότι με έβλαπτε. Με γνοιαζόταν το ξέρω. Και την πληγωμένη κουκουβάγια του την ονόμασε Κωνσταντίνα. Αχ, για αυτήν την κουκουβάγια έγινε και το δεύτερο ταξίδι στην Αίγινα, για να τη βοηθήσει να γιατρευτεί. Εκεί πάνω στο πλοίο για την καταραμένη την Αίγινα... Αυτή τη φορά τη βρήκες τη φλέβα, ρε Λουμίνη, και την πέτυχες για τα καλά». Η Κωνσταντίνα σταμάτησε ξαφνικά. Δεν ήξερε αν κατάλαβε η ομάδα πως ο φίλος της είχε χαθεί τελικά, έτσι μπερδεμένα που τους τα έλεγε. Αυτό που σίγουρα ήξερε ήταν ότι δεν είχε πια κουράγιο να συνεχίσει και δεν ήθελε να πιέσει τον εαυτό της άλλο.

Στην αίθουσα επικρατούσε ησυχία. Σαν ένας κόμπος να είχε φράξει τον λαιμό όλων εκεί μέσα. Τα μάτια της Νάνση είχαν σκοτεινιάσει. Ήταν έτοιμη να ξεσπάσει σε κλάματα. Σηκώθηκε απότομα από τη θέση της και βγήκε με γρήγορα βήματα από την αίθουσα. Η Νανά την ακολούθησε. «Η Νάνση ένιωσε μια μικρή αδιαθεσία και δεν θα συνεχίσει μαζί μας για σήμερα», ανακοίνωνε στους υπόλοιπους, λίγες στιγμές αργότερα η Νανά. Η Κωνσταντίνα ήταν πια σίγουρη ότι ήθελε να ξεκλειδώσει αυτό το κορίτσι και να δει μέσα στην ψυχή του.

Δε χρειάστηκε να προσπαθήσει πολύ. Το επόμενο πρωί η Νάνση ήταν έξω από τη σχολή. «Φρέντυ τον έλεγαν. Μοιάζαμε τόσο πολύ. Όλοι μας περνούσαν για αδέρφια. Κι ας μην ήμασταν», τη διέκοψε από τις σκέψεις της η φωνή της Νάνση. «Τα παιδιά θα χαίρονταν πολύ να μάθουν την ιστορία σου», της είπε η Κωνσταντίνα. «Ακόμη δεν κατάλαβες ότι το κοινό μού το κάνει πιο δύσκολο; Στο πιο κάτω στενό έχει μια καφετέρια. Κερνάω καφέ. Ή τέλος πάντων, χυμό», χαμογέλασε η Νάνση.

Η καφετέρια ήταν άδεια. Ήταν πρωί ακόμη και όλοι βρίσκονταν στις δουλειές τους. Τα κορίτσια κάθισαν σε ένα τραπέζακι στην αυλή, στο πίσω μέρος του μαγαζιού. «Μαζί το σκάσαμε από τη Βοστώνη. Εγώ είχα μείνει μόνη μου με τη μητριά μου, που την ένιωθα ξένη κι εκείνος ήθελε να ξεφύγει από τα δικά του προβλήματα. Τότε σκεφτήκαμε ότι δε θα μας έπαχνε και κανείς. Μόνο η Κόννη, ο φύλακας άγγελός μου. Αλλά να ανέβαλλα το «ταξίδι του ήλιου» για την Κόννη; Το ταξίδι που θα με βοηθούσε να βρίσκω πάντα τις ουσίες που τόσο χρειαζόμουν; Στην αρχή τη βρίσκαμε με χαπάκια. Μετά έπρεπε να χτυπάμε ναρκωτικά στις φλέβες μας για να αντέχουμε. Ισπανία, Ελλάδα, Τουρκία, Μέση Ανατολή, Ινδία... Κάθε ταξίδι και μια νέα εμπειρία.»

Η Κωνσταντίνα τα άκουγε ταραγμένη όλα αυτά. Μα τόσο νέο κορίτσι, τόσο όμορφο, πώς βρήκε τη δύναμη να το σκάσει από το σπίτι της; Πώς γύρισε μόνο του όλο τον κόσμο; Εκείνη ένα χρόνο μακριά από τους γονείς της και είχε καταρρεύσει. «Πριν κάποιους μήνες επιστρέψαμε στην Ελλάδα. Η παρέα είχε κάποιες άκρες και εγκατασταθήκαμε σε ένα παλιό σπίτι στην Πλάκα. Σπανίως έβγαينا έξω. Εκεί είχα ό, τι χρειαζόμουν. Και κυρίως τον Φρέντυ, που ό,τι κι αν του ζητούσα είχε τον τρόπο του να μου το προσφέρει. Μαζί κάναμε χρήση. Τρυπούσαμε τις φλέβες μας και μετά χανόμασταν. Στροβιλιζόμασταν μαζί, γκρεμιζόμασταν και όταν κρύωνα, εκείνος είχε πάντα την αγκαλιά του ανοιχτή για μένα. Δεν ξέρω πώς κατάφερνε να μαζεύει τα δικά του τα κομμάτια και μετά να μαζεύει κι εμένα». «Σου στάθηκε σαν αδερφός», σχολίασε η Κωνσταντίνα.

«Εκείνη τη μέρα ήρθε και με βρήκε στο σπίτι της Πλάκας η Κόννη, η κολλητή μου από τη Βοστώνη. Δεν ήξερα πώς με βρήκε και ούτε είχε και καμιά σημασία για μένα αυτό. Αυτό που με έγνοιαζε ήταν ότι η Κόννη θα μπορούσε ίσως να με ξεμπλέξει, να με βγάλει από εκεί μέσα. Κι εμένα και τον Φρέντυ. Για τον αδερφό μου, όμως, ήταν αργά... Κοιμόταν ήσυχος στα πόδια μου, στην άκρη του κρεβατιού, όταν μας βρήκε η Κόννη». Η Κωνσταντίνα είχε παγώσει κι ας βρισκόταν στην καρδιά της άνοιξης. Δεν ήξερε τι θα έκανε εκείνη αν ο Λουμίνης είχε πεθάνει στην αγκαλιά της. Ίσως και να μην το ξεπερνούσε ποτέ. Τώρα εξηγούνταν η μελαγχολία και

η θλίψη στα μάτια της Νάνση. Και από ό, τι της είπε αργότερα η καινούργια φίλη της, δεν ήταν μόνο ο Φρέντυ που τον είδε να πεθαίνει μπροστά της. Πολλά νέα παιδιά από την παρέα της είχαν την ίδια «τύχη» με τον αδερφό της.

Η Κόννη, πάντως, ήταν σίγουρα ο φύλακας άγγελος της Νάνση. Χάρη στις δικές της γνωριμίες δεν απαγγέλθηκε καμία κατηγορία στη φίλη της και τώρα σίγουρα η Νάνση είχε μπει σε μια σειρά μέσα στη «ΔΙΑΒΑΣΗ». Τόσες εβδομάδες καθαρή, ήταν θέμα χρόνου γι' αυτήν να συνέλθει. Θα επέστρεφε στη Βοστώνη κιόλας. Θα έκανε μια νέα αρχή με τη μηριά και το αδερφάκι της. Αυτό το μωρό ένιωθε πως ήθελε να το ζήσει. Ήταν αίμα του πατέρα της εξάλλου.

Οι δύο φίλες αγκαλιάστηκαν σφιχτά. Είχαν συνηθίσει πια η μία τη συντροφιά της άλλης. Τόσες ώρες συζήτησης και ανάλυσης είχαν περάσει μαζί. Και οι κοινές τους εμπειρίες τις ένωναν για πάντα. «Οι επιβάτες με προορισμό τη Βοστώνη να προσέλθουν στην πύλη Α8. Η επιβίβαση ξεκινά αμέσως», ακούστηκε από το μεγάφωνο του αεροδρομίου. Στην παρέα των δύο κοριτσιών είχε προστεθεί και η Κόννη. «Θα σας περιμένω στη Βοστώνη το καλοκαίρι», είπε η Νάνση. «Τα είπαμε αυτά», της έκλεισε το μάτι η Κωνσταντίνα. Πήρε τη χειραποσκευή της και κατευθύνθηκε προς τον διάδρομο Α8.

4.3. Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου : Υπόδειγμα ασκήσεων δημιουργικής γραφής

Σκοπός των ασκήσεων δημιουργικής γραφής που ακολουθούν, πέρα από τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου, αποτελεί η συναισθηματική διέγερση των μαθητών και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους. Μέσα από τις ασκήσεις αυτές, θα έχουν την ευκαιρία να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου και να βιώσουν τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι νεαροί ήρωες της ιστορίας. Παράλληλα, θα επιτευχθεί η βελτίωση του προφορικού και γραπτού τους λόγου και η καλλιέργεια της φαντασίας τους.

Στόχοι 1^{ης} άσκησης

Να αφηγηθούν οι μαθητές σημαντικά στιγμιότυπα της ιστορίας από την οπτική γωνία του παππού πια Πέτρου. Να κατανοήσουν ότι καθώς η οπτική γωνία του αφηγητή μεταβάλλεται, φωτίζονται διαφορετικές πλευρές της ιστορίας κι ενδεχομένως δίνεται έμφαση και σε διαφορετικά σημεία της. Ο παππούς Πέτρος πιθανόν ως ώριμος πια αφηγητής θα ερμήνευε, θα αιτιολογούσε και θα ανέλυε τα διάφορα περιστατικά της παιδικής του ηλικίας.

1^η άσκηση

Ο Πέτρος είναι πια σήμερα παππούς και θυμάται... Αφηγείται στα εγγόνια του στιγμιότυπα της παιδικής κι εφηβικής του ηλικίας, που τον σημάδεψαν τη δύσκολη περίοδο του πολέμου και της κατοχής. Ανακαλεί μνήμες και ζωντανεύει στιγμές, για να δείξει τη φρικτή εμπειρία του πολέμου, μέσα από τα μάτια ενός παιδιού αρχικά που, μέσα σε όλη αυτή την ιστορική συγκυρία, εξελίσσεται τελικά σε ώριμο έφηβο. Στην αφήγηση του παππού Πέτρου να αξιοποιήσετε τις σκηνές εκείνες του μυθιστορήματος που σας συγκίνησαν περισσότερο ή σας έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση (θετική ή αρνητική).

Στόχος 2^{ης} άσκησης

Να πειραματιστούν οι μαθητές πάνω στη συγγραφή απλών ποιητικών συνθέσεων. Να αποδώσουν έναν συμφωρμό εικόνων με ρυθμό και μουσικότητα. Να εξοικειωθούν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τον ποιητικό λόγο από τον πεζό. Να συνθέσουν στίχους αποδεσμευμένους από τις φορμαλιστικές επιλογές της ομοιοκαταληξίας, της ισοσυλλαβίας και της συμμετρίας των στροφών, στους οποίους ωστόσο θα τηρείται ένας στοιχειώδης ρυθμός¹⁵.

2^η άσκηση

Η Αντιγόνη όταν ξεσπά ο πόλεμος είναι 14 ετών (Ζέη, 2010: 14). Βλέπει, λοιπόν, τις δυσάρεστες καταστάσεις που εκτυλίσσονται γύρω της, μέσα από τα μάτια μιας έφηβης κοπέλας. Είναι και αυτή τρομοκρατημένη και βιώνει καθημερινά απογοητεύσεις, αλλά ταυτόχρονα παραμένει ονειροπόλα και αναζητά καταφύγιο στην ποίηση. Αγαπά την ποίηση και διαβάξει τους στίχους του αγαπημένου της ποιητή, του Κώστα Αγαρηνού (Ζέη, 2010: 80), τον οποίο θα γνωρίσει και προσωπικά. Μάλιστα, επιχειρεί να γράψει και τους δικούς της στίχους. Τι περιεχόμενο φαντάζεστε ότι θα είχαν τα ποιήματα της Αντιγόνης; Θα μπορούσε στους στίχους της να αποτυπώνεται η φρίκη και η βαναυσότητα του πολέμου. Θα μπορούσε, όμως να είχε γράψει και ποιήματα με ρομαντικό περιεχόμενο, που να εξυμνούν τον έρωτα, και τις ομορφιές της ζωής. Η καρδιά της Αντιγόνης, εξάλλου, είχε σκιρτήσει ήδη για κάποια αγόρια της ηλικίας της : για τον Δημήτρη, ένα παιδί από το Κολλέγιο (Ζέη, 2010: 17), για τον ποιητή Κώστα Αγαρηνό και αργότερα για τον Γιάννη, ένα αγόρι από τη γειτονιά (Ζέη, 2010: 288). Γράψτε δύο ποιήματα που θα μπορούσαν να είναι της Αντιγόνης, με διαφορετικό

¹⁵ Πρόκειται για τη «μελωδία που παράγεται από τους συνδυασμούς τονισμένων-άτονων συλλαβών, αλλά και από τις επαναλήψεις ίδιων ήχων, συλλαβών, λέξεων και φράσεων» (Καρακίτσιος, 2013 : 62).

περιεχόμενο. Στους στίχους σας να αποτυπώνεται ο πλούσιος συναισθηματικός κόσμος της έφηβης κοπέλας. Στην απάντησή σας θα σας βοηθήσουν και οι ακόλουθοι στίχοι¹⁶.

«Νύχτα, τρόμος και παγωνιά
 Στ' όνειρό μου ήμουν μακριά
 Μα ξύπνησα μόλις σ' εφιάλτη κακό
 Τον φόβο μου σβήνω
 Τα μάτια μου κλείνω για να περπατώ

Πόλη μου, χωρίς αγκαλιά
 Μια γιορτούλα δίχως κεριά
 Κι εγώ θέλω μόνο στο σπίτι να μπω
 Φιλί να γυρέψω
 Σαν πρώτα να παίξω
 Και να ονειρευτώ».

Στόχος 3^{ης} άσκησης

Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο συντάκτης του εκάστοτε συνθήματος έχει την ανάγκη να ακουστεί, να πει τη γνώμη του, να ταρακουνήσει αυτόν που θα διαβάσει το μήνυμά του και να τον βάλει να προβληματιστεί πάνω σε κάποια πράγματα.

3^η άσκηση

Κατά τη διάρκεια της κατοχής, ο Πέτρος οργανώνεται σε αντιστασιακή ομάδα και γράφει συνθήματα στους τοίχους, σε κεντρικά σημεία της Αθήνας. Κάποια από τα συνθήματα αυτά είναι «ΣΥΣΣΙΤΙΟ» (Ζέη, 2010: 151), «ΨΩΜΙ» (Ζέη, 2010: 211), «ΛΕΥΤΕΡΙΑ Ή ΘΑΝΑΤΟΣ» (Ζέη, 2010: 248), «ΚΑΤΩ Η ΕΠΙΣΤΡΑΤΕΥΣΗ» (Ζέη, 2010: 250), «ΣΤΑΛΙΝΓΚΡΑΝΤ» (Ζέη, 2010: 262). Ποια συνθήματα θα μπορούσε να γράφει σήμερα σε κεντρικά σημεία μιας σύγχρονης ελληνικής μεγαλούπολης, μια ομάδα αγανακτισμένων νεαρών που θα αντιδρούσαν στα κοινωνικά προβλήματα της εποχής τους; Τι θα έγραφαν στους τοίχους για την οικονομική κρίση, την ανεργία, τις κοινωνικές ανισότητες, την έμφυλη βία, τη διαφθορά στον δημόσιο βίο; Με ποιες λέξεις θα εξέφραζαν την αγανάκτησή τους;

¹⁶ Πρόκειται για στίχους των Δημήτρη Ζαβρού και Νέβι Κανίνια, που ακούστηκαν στη διάρκεια της παράστασης «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» από το ΚΘΒΕ, σε σκηνοθεσία Τάκη Τζαμαργιά, τη θεατρική περίοδο 2018-2019.

Τα ακόλουθα συνθήματα που έχουν γραφεί σε ελληνικούς δρόμους, θα σας βοηθήσουν να σκεφτείτε και άλλα δικά σας : «ΕΜΕΙΣ ΚΡΙΣΗ, ΑΥΤΟΙ ΚΡΟΙΣΟΙ», «ΤΡΟΜΟΚΡΑΤΙΑ ΕΙΝΑΙ ΝΑ ΨΑΧΝΕΙΣ ΓΙΑ ΔΟΥΛΕΙΑ», «ΠΟΤΕ ΜΗΝ ΞΕΧΑΣΤΕΙ ΤΙ ΚΑΝΑΝ ΣΤΗΝ ΕΛΕΝΗ / ΚΑΜΙΑ ΑΛΛΗ ΔΟΛΟΦΟΝΗΜΕΝΗ» (για την υπόθεση της Ελένης Τοπαλούδη).

Στόχος 4^{ης} άσκησης

Να οδηγηθούν οι μαθητές στη συγγραφή μιας απλής ποιητικής ή στιχουργικής σύνθεσης μέσα από μία σχετικά εύκολη και παιγνιώδη οδό, αυτή της ακροστιχίδας.

4^η άσκηση

Συμπληρώστε την ακροστιχίδα¹⁷ της γερμανικής κατοχής με λέξεις ή φράσεις -κλειδιά που σχετίζονται με το περιεχόμενο του ιστορικού μυθιστορήματος που μελετούμε. Τα παραδείγματα που ακολουθούν θα σας βοηθήσουν.

Γ	Κάνε
Ε	Αντίσταση
Ρ	Τσουέني
Μ	Ο ύπουλος
Α	Χίτλερ
Ν	Ηττήθηκε
Ι	
Κ	
Η	

Στόχοι 5^{ης} άσκησης

Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ο διάλογος αποτελεί βασική παράμετρο της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Ο διάλογός τους να διακρίνεται από αμεσότητα και φυσικότητα, ώστε να προσεγγίζει μια αυθεντική διαπροσωπική επικοινωνία της καθημερινής ζωής. Να ασκηθούν στη χρήση απλού και καθημερινού λεξιλογίου. Να προσδώσουν στη συνομιλία που θα γράψουν έναν ήρεμο και φιλικό τόνο.

5^η άσκηση

¹⁷ Ποίημα στο οποίο, εάν το πρώτο γράμμα κάθε στίχου διαβαστεί κάθετα, σχηματίζει μια λέξη (Καρακίτσιος 2013, 129).

«Κάποιοι άγνωστοι» (Ζέη, 2010: 92) κατεβάζουν τη γερμανική σημαία από την Ακρόπολη. Την επόμενη μέρα δύο γυναίκες γύρω στα 50, κάτοικοι Αθηνών, συνομιλούν για το γεγονός. Εκφράζουν τον θαυμασμό τους για τους «αγνώστους» που έκαναν μια τόσο παράτολμη πράξη, την ευχαρίστησή τους για τον αιφνιδιασμό και την ταπείνωση των αρχών κατοχής και σχολιάζουν τις απειλές των Γερμανών πως θα σκοτώσουν αυτόν ή αυτούς που κατέβασαν τη σημαία (Ζέη, 2010: 93).

Στόχοι 6^{ης} άσκησης

Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις βασικές αρχές του προσχεδιασμένου προφορικού λόγου¹⁸.
Να συνειδητοποιήσουν τη διαχρονική διάσταση του ζητήματος του υποσιτισμού.

6^η άσκηση

Κατά τη διάρκεια της κατοχής πολλοί άνθρωποι εξαντλημένοι από την πείνα συχνά πέθαιναν ακόμη και στον δρόμο. Σήμερα, στις χώρες του Τρίτου Κόσμου πολλά παιδιά χάνουν τη ζωή τους από την πείνα και τον υποσιτισμό. Το σχολείο σας οργανώνει μια φιλανθρωπική δράση για τα παιδιά που υποφέρουν και αναζητά ανάμεσα στους μαθητές εθελοντές που θα γίνουν ανάδοχοι των παιδιών αυτών. Εσύ, ως Πρόεδρος του Δεκαπενταμελούς Συμβουλίου του Γυμνασίου σου εκφωνείς μια ομιλία στους συμμαθητές σου, με την οποία αναλαμβάνεις να τους πείσεις να ευαισθητοποιηθούν. Τους εξηγείς τις υποχρεώσεις που θα έχουν και τονίζεις στην ομιλία σου τη σπουδαιότητα ανάληψης μιας τέτοιας πρωτοβουλίας.

Στόχοι 7^{ης} άσκησης

Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι χαρακτηριστικό της περιγραφής είναι «η στατικότητα, η αχρονικότητα, η διακοπή δηλαδή της χρονικής διαδοχής κι εξέλιξης του μύθου» (Καρακίτσιοι, 2013: 210). Να αναπτύξουν την παρατηρητικότητά τους και να συνθέσουν ένα περιγραφικό κείμενο με τη συμμετοχή όλων των αισθήσεών τους. Να αποδώσουν χαρακτηριστικές λεπτομέρειες του γεύματος, που θα μπορούσαν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των αναγνωστών τους, αφού πρώτα το έχουν περιγράψει πανοραμικά. Να ασκηθούν στη χρήση επιθέτων.

7^η άσκηση

¹⁸ Ο λόγος εκφωνείται προφορικά γι' αυτό και συχνά φροντίζουμε να δείχνουμε ότι απευθυνόμαστε στο ακροατήριό μας. Συνήθως χρησιμοποιούμε β πληθυντικό πρόσωπο, απευθύνουμε ρητορικές ερωτήσεις κι επιχειρούμε συχνές αποστροφές στο κοινό μας (filo-homework.blogspot.com 2012).

Το πολύ σοβαρό πρόβλημα της πείνας δεν φαίνεται να έχει επηρεάσει τις «μικρές τσαρίνες» (Ζέη, 2010: 121), τις τρεις κόρες του μαυραγορίτη φούρναρη της γειτονιάς του Πέτρου, οι οποίες παραμένουν στρουμπουλές κι ακμαίες, την ίδια στιγμή που τα γειτονόπουλά τους λιώνουν από τις στερήσεις. Οι μικρές τσαρίνες προσκαλούν τον Πέτρο και την αδερφή του, την Αντιγόνη, στο σπίτι τους για φαγητό. Φανταστείτε και περιγράψτε αναλυτικά τι θα μπορούσε να περιλαμβάνει το κυριακάτικο τραπέζι της οικογένειας των κοριτσιών. Εκτός από τα φαγητά που βλέπετε πάνω στο στρωμένο τραπέζι, τι μυρωδιές έρχονται από την κουζίνα; Τι ήχοι ακούγονται στο δωμάτιο; Ποιες φαντάζεστε ότι είναι οι αντιδράσεις των δύο αδερφών που μετά από πολύ καιρό τρώνε επιτέλους πλουσιοπάροχα;

Στόχοι 8^{ης} άσκησης

Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη δύναμη των λέξεων παίζοντας με αυτές. Να συλλάβουν το σημασιολογικό βάθος και το συναισθηματικό φορτίο τους. Να κατανοήσουν ότι οι λέξεις δεν υπάρχουν μόνο για να κατονομάζουν τον κόσμο, αλλά και για να τον δημιουργούν από την αρχή. Να βελτιώσουν την εκφορά του λόγου τους, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους. Να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και να απελευθερώσουν τη φαντασία τους, πλάθοντας νέες λέξεις.

8^η άσκηση

Στον Σωτήρη, τον αγαπημένο φίλο του Πέτρου, αρέσει πολύ να παίζει με τις λέξεις. Συχνά, κάνει αναγραμματισμούς, αλλάζει, δηλαδή, τη σειρά των γραμμάτων στο εσωτερικό μιας λέξης, ώστε να μην καταλαβαίνουν οι άλλοι τι λέει. Για παράδειγμα, φωνάζει τον δάσκαλό του, τον κύριο Λουκάτο, «Σοτάκουλ» (Ζέη, 2010: 300). Επίσης, φωνάζει στον Γιαούρτερ με πάθος «Ρελτίχ Τούπακ», δηλαδή «Χίτλερ καπούτ» (Ζέη, 2010: 300), για να δείξει ότι η κατάρρευση των Γερμανών πλησιάζει. Παίξτε κι εσείς αυτό το παιχνίδι λέξεων και προσπαθήστε κάθε φορά να μαντεύετε τι σας λέει ο συμπαίκτης σας.

Επίσης, ο Σωτήρης επινοούσε διάφορα παρατσούκλια για τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του. Τον Γερμανό αρραβωνιαστικό της Λέλας, τον Γκούντερ, τον αποκαλούσε υποτιμητικά «Γιαούρτερ» (Ζέη, 2010: 69), ενώ τις τρεις αντιπαθητικές κόρες του φούρναρη, τις έλεγε «μικρές τσαρίνες», γιατί το πορτρέτο του τσάρου κρεμόταν στο μαγαζί του μπαμπά τους (Ζέη, 2010: 121). Σκεφτείτε τι παρατσούκλι θα έβγαζε για την κυρία Λεβέντη και την κόρη της, τη Λέλα, που εκδηλώνουν προδοτική συμπεριφορά, καθώς βάζουν το ατομικό τους συμφέρον πάνω από το συλλογικό καλό.

Επινοείστε κι εσείς παρατσούκλια για τους συμμαθητές σας ή τα μέλη της οικογένειάς σας, λαμβάνοντας υπόψη σας κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους (της εμφάνισης, του τρόπου ομιλίας τους, του τρόπου που κινούνται, της συμπεριφοράς τους). Φροντίστε κάποια από τα παρατσούκλια που θα σκεφτείτε να είναι κοροϊδευτικά και κάποια φιλικά ή χαϊδευτικά.

Στόχοι 9^{ης} άσκησης

Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι στο ημερολόγιο είναι δυνατόν να καταγράφονται σημαντικά γεγονότα τόσο της προσωπικής, όσο και της δημόσιας ζωής της εποχής του γράφοντος προσώπου. Να συνειδητοποιήσουν ότι οι σκέψεις και οι ιδέες που καταγράφονται αναπτύσσονται με ελεύθερο τρόπο. Να συμπεριλάβουν στο ημερολόγιό τους υποκειμενικά σχόλια, παρατηρήσεις, κρίσεις και σκέψεις που απασχολούν το άτομο που γράφει το ημερολόγιο, στην προκειμένη περίπτωση την Αντιγόνη.

9^η άσκηση

Παραμονή της διαδήλωσης η Αντιγόνη, η αδερφή του Πέτρου, γράφει ημερολόγιο (Ζέη, 2010: 213-214). Τι θα μπορούσε να γράφει για το μεγάλο γεγονός που πλησίαζε; Ίσως να ξεκινούσε κάπως έτσι : «Φτάνει επιτέλους αύριο η μεγάλη μέρα! Η μέρα που όλοι εμείς, οι νέοι αυτής της πόλης, θα διαδηλώσουμε ενάντια στον ολοκληρωτισμό και τον φασισμό! Τα πανό και τα πλακάτ είναι έτοιμα. Δουλέψαμε πολύ όλες αυτές τις μέρες στο ατελιέ του Αχιλλέα. Τόση ώρα προσπαθώ να κοιμηθώ, αλλά δεν με πιάνει ύπνος...». Συνεχίστε εσείς το ημερολόγιο της Αντιγόνης.

Η Αντιγόνη, όμως, παραμένει και το ευαίσθητο κορίτσι με τα τρυφερά συναισθήματα για τον ποιητή Κώστα Αγαρινό. Ίσως να έγραφε κάτι και γι' αυτόν στις σελίδες του ημερολογίου της. Ίσως να του εκμυστηρευόταν τον έρωτά της και να του έδειχνε την ανυπομονησία της να τον συναντήσει ξανά... Θα ήταν εξάλλου πιο εύκολο για μια νεαρή κοπέλα να αποκαλύψει τα συναισθήματά της, στις σελίδες ενός ημερολογίου... Μπορεί να έγραφε : «Δεν ανυπομονώ, όμως, μόνο για την αυριανή διαδήλωση. Σκέφτομαι πότε άραγε θα τον ξαναδώ. Θα βρω ποτέ το θάρρος να του πω τι αισθάνομαι; Ή θα μου κοπούν για άλλη μια φορά τα πόδια και η μιλιά»; Μπορείτε να συνεχίσετε στο ίδιο ύφος.

Στόχοι 10^{ης} άσκησης

Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τον διαχρονικό χαρακτήρα του μυθιστορήματος και να προβάλλουν τις σκέψεις, τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των ηρώων του στο σήμερα. Να ταυτιστούν με κάποια από τα πρόσωπα της ιστορίας.

10^η άσκηση

Οι ήρωες του μυθιστορήματος, κατά τη διάρκεια της κατοχής, είναι αρκετά περιορισμένοι ως προς τις κινήσεις τους. Τις περισσότερες ώρες της ημέρας παραμένουν έγκλειστοι στα σπίτια τους, αλλά και όταν κυκλοφορούν έξω είναι διστακτικοί και φοβισμένοι. Σήμερα βιώνουμε μια αντίστοιχη κατάσταση για διαφορετικούς, βέβαια, λόγους. Η πανδημία μας έχει περιορίσει για μεγάλο χρονικό διάστημα μέσα στα σπίτια μας, οι καθημερινές μας δραστηριότητες έχουν ανασταλεί και μας έχει κυριεύσει η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα για την εξέλιξη της πανδημίας αυτής.

Δύο νέοι της εποχής μας διαβάζοντας τον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου» ανιχνεύουν τις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι δύο καταστάσεις. Συνομιλούν θεωρώντας ότι η δική τους καθημερινότητα μοιάζει πολύ με αυτή του Πέτρου και των άλλων ηρώων της ιστορίας. Να γράψετε τον διάλογο των δύο αυτών νέων.

Στόχοι 11^{ης} άσκησης

Να καλλιεργήσουν οι μαθητές την ενσυναίσθησή τους. Να πετύχουν μια βαθιά επικοινωνία και συνομιλία με τους ήρωες του μυθιστορήματος. Να μπουν στη θέση τους, να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις και τον τρόπο σκέψης τους. Να αισθανθούν τα κίνητρα και τις επιθυμίες τους.

11^η άσκηση

Ο πόλεμος φτάνει στο τέλος του. Μπείτε στη θέση των ηρώων του «Μεγάλου περιπάτου του Πέτρου» και καταγράψτε τι θα έκαναν την ξεχωριστή αυτή ημέρα. Πώς θα αντιδρούσαν στο άκουσμα της απελευθέρωσης της Αθήνας; Μπορείτε να ξεκινήσετε ως εξής : Αν ζούσε η Δροσούλα θα έγραφε σ' ένα μεγάλο πανό τη λέξη ΛΕΥΤΕΡΙΑ με πράσινα γράμματα. Ο Σωτήρης θα σφύριζε στον Πέτρο. Η Ρίτα θα έβγαινε από την κρυψώνα της και θα πήγαινε να συναντήσει τον θείο Άγγελο. Συνεχίστε με τα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας. Αν βρισκόσαστε στη θέση του Πέτρου, πώς θα πανηγυρίζατε εσείς τη λήξη του πολέμου; Ποιο θα ήταν το πρώτο πράγμα που θα κάνατε;

Στόχος 12^{ης} άσκησης

Να διευρύνουν οι συμμετέχοντες τις δυνατότητες αυτοέκφρασής τους και να πειραματιστούν με ποικίλα λογοτεχνικά είδη. Να αναζητήσουν ατομικά μέσα έκφρασης. Να καταθέσουν τις

απόψεις τους, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να βελτιώσουν τον βαθμό εμπιστοσύνης απέναντι στον εαυτό τους.

12^η άσκηση

Να καταγράψετε τα συναισθήματα, τις καταστάσεις και τα αντικείμενα που σας έρχονται πρώτα στο μυαλό, όταν σας τίθεται το ερώτημα «Τι σημαίνει για εσάς πόλεμος και ειρήνη»; Πιθανές απαντήσεις σας στο τι σημαίνει πόλεμος, θα μπορούσαν να είναι οι λέξεις : θάνατος, αίμα, αιχμαλωσία, φόβος, βόμβες, όπλα, καταστροφή και στο τι σημαίνει ειρήνη, οι λέξεις : αγάπη, ελπίδα, χαρά, πρόοδος, παιχνίδι, ευτυχία, χαμόγελο. Συνεχίστε τον κατάλογο των λέξεων αυτών. Στο τέλος, να χρησιμοποιήσετε όσες περισσότερες από τις λέξεις αυτές μπορείτε, ώστε να δημιουργήσετε ένα σύντομο ποίημα στο οποίο θα εξυμνείτε την ειρήνη.

4.3.1. Παραγωγή πρωτότυπων λογοτεχνικών κειμένων

4.3.1.1. Ο εσωτερικός μονόλογος μιας έγκλειστης Εβραίας.

Εισαγωγικό σημείωμα

Η Ρίτα, η Εβραία φίλη της Αντιγόνης, όταν ο κλοιός σφίγγει γύρω από τους Εβραίους, αναγκάζεται «να κρυφτεί σε κάποιο σπίτι, που το ήξερε μόνο η Αντιγόνη» (Ζέη, 2010: 285). Εν τω μεταξύ οι γονείς της και ο αδερφός της, Μορίς, είχαν ήδη ξεκινήσει το «ταξίδι τους για το άγνωστο» (Ζέη, 2010: 286), από όπου δε γύρισαν ποτέ... Στην κρυψώνα αυτή, όπου η Ρίτα βρίσκει καταφύγιο, θα βιώσει την έντονη μοναξιά, την απελπισία και θα νιώσει τη σκληρότητα και την απανθρωπιά του πολέμου. Μόνη της παρηγοριά οι ευχάριστες αναμνήσεις του παρελθόντος κοντά στα αγαπημένα της πρόσωπα. Στους μονολόγους της Ρίτας που ακολουθούν, αποτυπώνονται οι σκέψεις, οι φόβοι και οι ελπίδες του νεαρού κοριτσιού για «μια καινούργια ζωή» (Ζέη, 2010: 309). Συχνά, μάλιστα, απευθύνεται πληγωμένη στην απύσχα μητέρα της. Η νέα, πάντως, ζωή θα έρθει για τη Ρίτα με την απελευθέρωση της Αθήνας. Η κοπέλα βγαίνει από το καταφύγιό της και κάνει ένα νέο ξεκίνημα με βοηθούς και συμπαραστάτες της την οικογένεια της φίλης της, μα και τον θείο Πέτρο, που έχει πια γυρίσει ζωντανός από το μέτωπο.

1^ο κείμενο

Ένας μήνας... Πέρασε κιόλας ένας μήνας που είμαι κλεισμένη στην υπόγεια φυλακή μου. Πώς να έρθεις να με βρεις, μαμά; Ούτε κι εγώ ξέρω ακριβώς πού βρίσκομαι. Οι φίλοι μου μού λένε πως για την ασφάλειά μου δεν χρειάζεται να ξέρω πού με κρύβουνε. Όχι, μαμά, αυτούς τους

φίλους δεν τους ξέρεις, αλλά χάρη σ' αυτούς είμαι ακόμη ζωντανή, έστω και χαμένη κάπου στην Κυψέλη.

Η Αντιγόνη επιμένει πως δεν πρέπει να λέω το καταφύγιο «φυλακή» και ότι πρέπει να καταλάβω ότι η κατάσταση αυτή είναι προσωρινή. Καλά λες! Σίγουρα ξέχασε την άλλη Αντιγόνη, του Σοφοκλή, που ο Κρέοντας την έθαψε ζωντανή. Ναι, για την Αντιγόνη του κυρίου Λουκάτου λέω, για το μάθημα των αρχαίων. Τον θυμάσαι; Τι θα πει έχεις χάσει το μυαλό σου; Δεν μπορεί να μη θυμάσαι... Ε, λοιπόν, σαν αυτή την Αντιγόνη νιώθω! Εγκλωβισμένη στο υπογείακι μου, να μην μπορώ να πάρω ούτε ανάσα καθαρού αέρα. Να μην έχω ούτε μισό παράθυρο ν' ανοίξω για να με χτυπήσει έστω και μια μικρή αχτίνα ήλιου. Τραγωδία σκέτη... Και μάλιστα, σύγχρονη!

Έχεις δίκιο. Δεν πρέπει να παραπονιέμαι. Εγώ τουλάχιστον είμαι ακόμη ζωντανή. Σε ρωτάω, όμως, μαμά : Πόσο ευχαριστημένος να είναι κάποιος που ζει μακριά από την οικογένειά του; Κι αν αυτό το μέρος δεν είναι η φυλακή μου, τότε τι είναι;

2^ο κείμενο

Τη μοναξιά έχω αρχίσει να τη συνηθίζω εδώ μέσα. Την ατυχία, όμως, του να βρίσκομαι μακριά από εσάς, πώς να τη δεχτώ; Ούτε κι εγώ θέλω να κλαίω σα μικρό παιδί. Αλλά ξεχνάς ότι είμαι παιδί και σε χρειάζομαι, μαμά... Μου λείπεις...

Το ξέρω ότι πρέπει να φανώ δυνατή. Μου το λέει και η Αντιγόνη. Όσο περνάει ο καιρός σκέφτομαι ότι πρέπει να μάθω να ζω χωρίς εσάς. Παρακαλώ μόνο να σας έχει ο Θεός καλά. Εκείνος ο Μορίς υπέφερε τόσα πολλά. Τα θυμάμαι και λυγίζω... Να του πεις ότι τον σκέφτομαι συνέχεια κι ότι τον αγαπώ. Τι τα θυμάσαι τώρα αυτά; Όλα τα αδέρφια μαλώνουν πού και πού.

Όσο ψύχραιμη και να προσπαθώ να φανώ, η σκέψη ότι βασανίζεστε τριγυρνάει συνέχεια στο μυαλό μου και δε μ' αφήνει να ησυχάσω. Κάθε μέρα φτάνουν στ' αυτιά μου πόσο υποφέρουν οι Εβραίοι μακριά από τις πόλεις τους. Όσο κι αν τα παιδιά θέλουν να μου κρύψουν την αλήθεια, εγώ όλο και κάπου ακούω για τους φρικιαστικούς τρόπους εξόντωσής τους. Πες μου ότι εσείς δε ζείτε κάτι από όλα αυτά! Πες μου ότι αυτά τα κτήνη δεν έχουν πατήσει την αξιοπρέπειά σας! Γιατί δε μιλάς, μαμά; Μαμά, μαμά, κλαις;

Αχ, γιατί δε σε πίεσα να μη γραφτείτε σε εκείνους τους καταραμένους καταλόγους; Κι εσύ γιατί δε μ' άκουσες, μαμά;

3^ο κείμενο

Αρχίζω και χάνω κάθε ελπίδα να ξανασμίξουμε... Τόσο καιρό δεν έχω μάθει τίποτα για εσάς. Σας σκέφτομαι, όμως, νύχτα μέρα.

Πού είσαι, μανούλα, να μου βάλεις τις κορδέλες που τόσο σου άρεσαν στα μαλλιά; Να με ντύσεις με ένα από εκείνα τα βελουτέ φορέματα που τα φυλούσες σαν κάτι πολύτιμο μέσα στη ντουλάπα σου; Για μένα τα προόριζες, το ξέρω. Ήθελα να σου πω. Υποσχέσου να μη μου θυμώσεις, μαμά. Εκείνα τα καφέ καστοράκια σου, τ' αγαπημένα σου παπούτσια... Ναι, εκείνα που τα φορούσες μόνο στις γιορτές! Είχες δίκιο, μαμά, τη μέρα εκείνη που σου μοιάζαν φορεμένα κι εγώ σε έβγαζα τρελή. Στην Αντιγόνη τα είχα δανείσει, γιατί τα δικά της χοντροπάπουτσα δεν ταίριαζαν με το καινούργιο της φόρεμα. Θα καλοντυνόταν μετά από τόσο καιρό. Μην κοιτάς εμένα με τις δύο ντουλάπες φουστάνια.

Κι εκείνα τα φαγώσιμα, που τα μετρούσες και τα έβγαζες πάντα σε έλλειψη; Πάλι στην Αντιγόνη τα πήγαινα, μαμά. Αλλά μην ανησυχείς. Τώρα μου τα επιστρέφει όλα πίσω η φίλη μου. Η Αντιγόνη μόνο μου έμεινε. Αυτή με κρατάει στη ζωή, μέχρι να γυρίσεις πίσω εσύ. Δίκιο είχες ότι οι αληθινοί φίλοι φαίνονται στα δύσκολα.

Μανούλα, δε θέλω να σε στενοχωρήσω, αλλά πρέπει να το ξέρεις. Θυμάσαι τότε που φοβόσουν μήπως μπουν κλέφτες στο σπίτι μας, αν το έβλεπαν κάθε μέρα κλειστό; Μάθε, λοιπόν, πως οι κλέφτες μπήκαν και μάλιστα με την άνεση και τις ευλογίες των αρχών κατοχής. Και τα πήραν όλα, μαμά! Και τα φουστάνια και τα καφέ καστόρια, ακόμη και τα κουταλάκια του γλυκού μέσα στο ασημένιο βάζο. Και τα σαράντα οκτώ...

Σε παρακαλώ, μαμά, σταμάτα να κλαις. Εγώ, εγώ φταίω! Αχ, δεν έπρεπε να σου τα πω!

4^ο κείμενο

Κάθε φορά που φεύγει η Αντιγόνη, η σιωπή εδώ μέσα γίνεται αφόρητη. Οι τοίχοι μοιάζουν έτοιμοι να με πλακώσουν.

Το βλέπω στα μάτια της πως με λυπάται. Πώς να μη νιώθω έτσι; Ξέρεις με πόση αηδία κοιτάζει τη μούχλα στους τοίχους του δωματίου; Και μετά γυρνάει πάνω μου το βλέμμα της γεμάτο οίκτο; Προσπαθεί, βέβαια, να με πείσει πως όλα θα πάνε καλά. Όχι, μαμά δε θα πάνε. Μην κάνεις κι εσύ το ίδιο. Άσε που έχω καταλάβει πως κάτι μου κρύβει. Μήπως έμαθε κάτι κακό για σένα, για τον μπαμπά, για τον Μορίς; Μήπως ξέρει πού σας έχουν; Πού χαθήκατε, μαμά; Θα βρει κανείς τη δύναμη να μου απαντήσει επιτέλους;

Τουλάχιστον είναι εδώ η φίλη μου. Έστω κι αυτή τη μία φορά την εβδομάδα. Ο Γιάννης δεν την αφήνει να έρχεται συχνότερα, ούτε να κάθεται και πολλή ώρα. Καλύτερα. Δεν τολμώ να σκεφτώ ότι θα κινδύνευε η ζωή της εξ αιτίας μου. Αν πάθει κάτι η Αντιγόνη δε θα το συγχωρήσω ποτέ στον εαυτό μου. Και μη νομίζεις ότι με νοιάζουν οι προμήθειες που μου φέρνει το Αντιγονάκι. Χωρίς αυτές μπορώ να τα καταφέρω, χωρίς τη φίλη μου όμως...

Πότε θα τελειώσει αυτό το μαρτύριο; Πότε θα ξαναδώ το φως του ήλιου; Πού είναι κι αυτή η Αντιγόνη να βάλουμε κορδελάκια στα μαλλιά της να μοιάζει το κουνουπιδένιο κεφάλι της με αυτό της Ντιάνας Ντάρμπιν; Θυμάσαι που την πείραζα συνέχεια, μαμά; Κι ο Πέτρος δούλεμα που μας έριχνε... Δεν ξέρω αν στο είχα πει, αλλά η Αντιγόνη είναι ερωτευμένη με τον Κώστα Αγαρινό. Όχι, όχι, δεν είναι κάποιο παιδί από το σχολείο. Ένας ποιητής είναι. Ναι, μεγαλύτερός μας, αλλά όχι και πολύ. Εννοείται πως προσέχουμε τις παρέες μας, μαμά. Εδώ, βέβαια, που είμαι κλεισμένη, τι παρέες νομίζεις ότι έχω;

Αχ, Αντιγόνη μου, ποιος ξέρει αν θα ξεφυτρήσουμε ξανά παρέα διαβάζοντας ποίηση. Μου λείπετε όλοι τόσο πολύ. Κάνω και τίποτα άλλο εκτός από υπομονή, ρε μαμά;

5^ο κείμενο

«Πάντα μπροστά μας
για μια καινούργια ζωή»

Τους πίστευε τόσο αυτούς τους στίχους η Δροσούλα μας. Θέλω κι εγώ τόσο πολύ να τους πιστέψω.

Η νέα μου οικογένεια είναι τώρα πια η οικογένεια της Αντιγόνης. Δε θέλω να σε πληγώνει αυτό, μαμά. Από τότε που έμεινα μόνη μου, οι άνθρωποι αυτοί μου έχουν σταθεί πραγματικά. Στο καταφύγιο μόνο η Αντιγόνη με επισκεπτόταν όλον αυτό τον καιρό. Και τώρα που ο πόλεμος τελείωσε, οι άνθρωποι αυτοί με πήραν στο σπίτι τους σαν να ήμουν δικό τους παιδί. «Το σπίτι μας από σήμερα είναι και δικό σου», μου είπε η Αντιγόνη και με πήρε αγκαλιά. Κι εγώ έκλαιγα, μαμά, όχι από φόβο, αλλά αυτή τη φορά από ανακούφιση και χαρά. Εννοείται ότι προσπαθώ να είμαι καλά. Δε θέλω να ανησυχείς για μένα. Το μόνο που θέλω εγώ είναι να γυρίσετε όλοι πίσω. Τα στρατόπεδα ελευθερώθηκαν. Εσείς γιατί δεν επιστρέφετε, μαμά;

Χθες η μαμά της Αντιγόνης έκανε το τραπέζι στον Άγγελο. Τον είδα! Τον είδα μετά από τώσους μήνες! Ήταν ταλαιπωρημένος, εξαντλημένος θα έλεγα, μα τόσο πρόθυμος να τα διηγηθεί όλα. Κρεμόμουν από τα χείλη του. Αχ, αυτά τα χείλη! Κι αυτά τα μάτια που έχουν

κρατηθεί ζωντανά. Πόσα να είδαν αυτά τα μάτια; Πόσες καταστροφές; Πόσους θανάτους; Μου φτάνει, όμως, που τώρα κοιτάνε εμένα. Έχεις δίκιο. Ακούγομαι σαν ερωτευμένη. Ίσως και να είμαι. Καταλαβαίνω. Πώς μπορεί να ερωτεύτηκα κάποιον που εσύ δεν έχεις δει καν; Μη με μαλώνεις που δεν σου είχα πει τίποτα. Ήταν λίγο άβολο. Γύρνα εσύ πίσω, μαμά, και θα σου τα πω όλα, χαρτί και καλαμάρι.

4.3.1.Π. Ποιήματα εμπνευσμένα από τον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου»

Ο Πέτρος βλέπει να πυροβολείται από τον Γερμανό Γιαούρτερ και να πεθαίνει μπροστά στα μάτια του, ο καλύτερός του φίλος, ο Σωτήρης. Ο Σωτήρης σε όλο το μυθιστόρημα προβάλλεται ως μια πληθωρική προσωπικότητα που διακρίνεται για την τόλμη και το χιούμορ του. Συχνά επιχειρούσε αναγραμματισμούς ονομάτων ή και φράσεων, προκειμένου οι άλλοι να μην καταλαβαίνουν τι έλεγε. Ένας από αυτούς τους αναγραμματισμούς το «Ρελτίχ Τούπακ» του στερεί τη ζωή. Ενθουσιασμένος που ο Χίτλερ καταρρέει, φωνάζει επίμονα τη συγκεκριμένη φράση στον αδίστακτο Γερμανό Γιαούρτερ, ο οποίος φανερά ενοχλημένος κατεβαίνει από το αμάξι και τον πυροβολεί.

Ένα σονέτο¹⁹ για τον Σωτήρη

Γενναίο παλικάρι, Ελλάδος ψυχή,
 προσβάλλεις με λόγο σκληρό Γερμανό
 παιχνίδι με λέξεις, για τον αρχηγό
 καθώς ξεμακραίνει του βάζεις φωνή

 εκείνος αμέσως νιώθει την αιχμή
 τ' αμάξι αφήνει χωρίς δισταγμό
 αρπάζει το όπλο, στοχεύει θαρρώ
 η σφαίρα αμέσως πληγή προκαλεί

¹⁹ Δεκατετράστιχο ποίημα σταθερής μορφής που αποτελείται από τέσσερις στροφές. Οι δύο πρώτες είναι τετράστιχες (κουαρτέτα) και οι δύο επόμενες τρίστιχες (τερτσίνες). Οι σίχοι είναι εντεκασύλλαβοι και παρουσιάζουν σταθερή ομοιοκαταληξία (Παρίσης, Ιωάννης, Παρίσης, Νικήτας 2017, 168).

στο στήθος σε βρίσκει ευθεία στην καρδιά

σου έχει στερήσει της νιότης χαρές

και ανεπανόρθωτη κάνει ζημιά.

Ο θάνατος φέρνει πληγές ανοιχτές,

Η μάνα στον τάφο σου μοιρολογά

μπαγάσα, την κέρδισες τη λευτεριά.

Επτά χαϊκού²⁰ για τον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου»

I.

Φωνάζει τώρα

Ρελτίχ Τούπακ δυνατά

Τον βρίσκει η σφαίρα.

II.

Μία από τις δυνατές στιγμές του μυθιστορήματος είναι το μπλόκο που στήνεται σε κεντρικό σημείο της γειτονιάς του Πέτρου. Εκεί, ο νεαρός πρωταγωνιστής γίνεται αυτόπτης μάρτυρας της σύλληψης γνωστών γειτόνων του.

Στήνουνε μπλόκο

Καταδότης κουκούλας

δείχνει το θύμα.

III.

Η Σούρα, η Μούρα και η Νιούρα, οι τρεις κόρες του μαυραγορίτη φούρναρη της γειτονιάς του Πέτρου είναι γνωστές ως οι τρεις τσαρίνες. Τα κορίτσια αυτά, τη στιγμή που τα υπόλοιπα

²⁰ Σύντομο ποίημα τριών μόνο στίχων, που προέρχεται από την ιαπωνική λογοτεχνία. Συνολικά αποτελείται από 17 συλλαβές (5+7+5) και προσπαθεί να αποτυπώσει μία στιγμή μέσα από μια απλή εικόνα. Τα ρήματα στα χαϊκού τίθενται συνήθως σε χρόνο ενεστώτα (Παρίσης, 2017: 198).

παιδιά της ηλικίας τους στερούνται βασικών τροφών και πεινούν, απολαμβάνουν ανενόχλητες τα πλούσια γεύματά τους, μοιάζοντας να μη νοιάζονται για τη δυστυχία που επικρατεί γύρω τους.

Μικρές τσαρίνες
με χρυσά κουταλάκια
πλούσια τρώνε.

IV.

Τα επόμενα τέσσερα χαϊκού αποτυπώνουν χαρακτηριστικά στιγμιότυπα της σκληρής ζωής στην κατοχική Αθήνα.

Ο κόσμος πεινά.
Μέσα σε πόλη φριχτή
τρώει στους κάδους.

V.

Κάτω στους δρόμους
χωρίς γονείς ορφανά
πεθαίνουν παιδιά.

VI.

Κοντά στο σπίτι
μέσα σε άρμα μπαίνουν
αρχές κατοχής.

VII.

Το συσσίτιο
αδενίτιδα σκληρή
ανακουφίζει.

Δύο λίμερικ²¹ εμπνευσμένα από τον «Μεγάλο Περίπατο του Πέτρου»

I.

Ήτανε τρεις μικρές τσαρίνες
 που δε μπορούσαν να ‘ναι μπαλαρίνες.
 Με χρυσή, τρώγανε πλούσια, κουτάλα
 ούτε λυπούνταν τους φτωχούς μια στάλα
 και όλο χοντροπάχαιναν χωρίς να είναι φίνες.

II.

Ήτανε κάποιος τολμηρός νεαρός
 που ξέρει ότι στο σπίτι του ήρθε ένας Γερμανός.
 Καινούργιο όνομα του βγάζει
 που με γιαουρτάκι μοιάζει
 και καταναυοψίαστος τον χλευάζει συνεχώς.

Η Δροσούλα είναι φοιτήτρια της Σχολής Καλών Τεχνών και γνωρίζεται με τον Πέτρο στο ατελιέ κάποιου κοινού γνωστού τους. Οι δύο νέοι τρέφουν αμοιβαία συμπάθεια ο ένας για τον άλλον και οργανώνουν από κοινού γενναίες πράξεις αντίστασης. Η Δροσούλα κατασκευάζει τις ανεξίτηλες πράσινες μπογιές με τις οποίες ο Πέτρος και άλλοι νέοι γράφουν συνθήματα κατά των Γερμανών σε δρόμους της πόλης. Το κορίτσι, όμως, χάνεται πρόωρα χτυπημένο από τον εχθρό κατά τη διάρκεια μιας αντιφασιστικής διαδήλωσης, στην οποία συμμετέχει όλη η παρέα. Ο Πέτρος γίνεται αυτόπτης μάρτυρας του θλιβερού περιστατικού, το οποίο τον συνταράζει συναισθηματικά.

Ένα ποίημα για τη Δροσούλα

²¹ Αποτελούν αυτόνομη κατηγορία του ποιητικού λόγου, με αυστηρές συμβάσεις μορφής και περιεχομένου. Συγκεκριμένα, είναι πεντάστιχα ποιήματα με κωμικά στοιχεία και τυπική δομή. Συνήθως ο πρώτος στίχος παρουσιάζει τον ήρωα, ο δεύτερος την ιδιότητα ή την παραξενιά του, ο τρίτος και ο τέταρτος τις περιπέτειές του και ο καταληκτικός στίχος το κλείσιμο της ιστορίας. Στον πέμπτο, μάλιστα, στίχο υπάρχει συνήθως μια σύνθετη λέξη (Καρακίτσιος, 2013: 146).

Διαδήλωση θα έκανες κατά του φασισμού,
κείτεσαι τώρα, όμως, νεκρή από πυρά εχθρού.

Οι σφαίρες τους, Δροσούλα μου, δε σ' άφησαν στιγμή
χαρές και γέλια να γευτείς σ' ετούτη τη ζωή.

Η σπίθα του αγώνα σου ποτέ δε θα σβηστεί,
χαράχτηκε στο βλέμμα μας και μας καθοδηγεί.
Το χρέος στην πατρίδα σου πληρώθηκε ακριβά
ξέμπλεξες κι άφησες εδώ, μαύρα, λυτά μαλλιά.

Για λευτεριά εδίψαγες, με πράσινη μπογιά
στους τοίχους θα την έγγραφες, μα έφυγες μακριά.
Το μπλε παστέλ δεν ήθελες ποτέ να το ντυθείς
στο μαύρο χρώμα, όμως, πια, θε να παραδοθείς.

Δροσούλα, κοριτσάκι μας, φίλη παντοτινή,
η νιότη και το θάρρος σου σημαία μας τρανή.
Θα πάψει πλέον μόνη της κάποιον να καρτερεί
σύντομα κι ο Σωτήρης μας θα πάει να τη βρει.

4.4. Το καπλάνι της βιτρίνας : Υπόδειγμα ασκήσεων δημιουργικής γραφής

Στόχοι 1^{ης} άσκησης

Να δημιουργήσουν οι μαθητές πρωτότυπο αφηγηματικό κείμενο, μέσα από το οποίο καλούνται να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία

της μνήμης και της φαντασίας στην αφήγηση. Να μάθουν τη δομή ενός αφηγηματικού κειμένου²². Να ασκηθούν στην εναλλαγή πρωτοπρόσωπης και τριτοπρόσωπης αφήγησης.

1^η άσκηση

Στην αρχή του μυθιστορήματος οι δύο αδερφές, η Μέλια και η Μυρτώ αφηγούνται πώς περνούν τις Κυριακές τους τον χειμώνα (Ζέη, 2011: 11-12). Να αφηγηθείτε κι εσείς μία ιδανική Κυριακή που έχετε περάσει με τα αγαπημένα σας πρόσωπα, συνθέτοντας μία ιστορία που να τελειώνει με τη φράση: «Αυτή ήταν η πιο όμορφη Κυριακή της ζωής μου...».

Στη συνέχεια διαβάζετε τις ιστορίες σας στην τάξη και ο καθένας εμπλουτίζει και με άλλα στοιχεία τα κείμενα των συμμαθητών του. Στο τέλος, μπορείτε να φιλοτεχνήσετε κολάζ που να οπτικοποιεί την ιστορία σας, με φωτογραφίες που θα αναζητήσετε στο διαδίκτυο.

Στόχος 2^{ης} άσκησης

Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι κάτι δυναμικό κι όχι στατικό κι ότι μπορεί να υποστεί επεξεργασία (ανάλυση και σύνθεση των στοιχείων του). Συγκεκριμένα, να επιχειρήσουν να τροποποιήσουν αφηγηματικά στοιχεία του μύθου και να συντομεύσουν ή να εμπλουτίσουν τμήματά του. Να αναπλάσουν δημιουργικά τον πρωτότυπο μύθο. Να κατανοήσουν ότι αλλάζοντας το τέλος της ιστορίας, μπορούν να μεταβάλλουν το πνεύμα της, το μήνυμά της και τελικά το συναισθηματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό της φορτίο.

2^η άσκηση

Ο «σοφός» παππούς αφηγείται στα κορίτσια την ιστορία του Δαίδαλου και του Ίκαρου (Ζέη, 2011: 15). Να σκεφτείτε και να δώσετε ένα διαφορετικό τέλος στον μύθο αυτό. Βάλτε τον Ίκαρο να ακολουθεί τη συμβουλή του πατέρα του, να σώζεται και να φτάνει τελικά σε κάποιον ξεχωριστό προορισμό. Να περιγράψετε τον τόπο αυτό και να τον ζωγραφίσετε.

Στόχοι 3^{ης} άσκησης

²² Τυπικά δίνονται ο τόπος και ο χρόνος δράσης των ηρώων. Παρουσιάζονται οι ήρωες και τα συναισθήματά τους. Αναφέρονται, ακόμη, η αφορμή των γεγονότων, η ακολουθία των πράξεων των ηρώων και οι αιτιολογικές σχέσεις που διέπουν τις πράξεις αυτές. Στο τέλος, παρουσιάζεται και η έκβαση της ιστορίας.

Να κινητοποιηθεί η φαντασία και η επινοητικότητα των μαθητών. Να καλλιεργηθεί η δεξιότητα περιγραφής και σύνθεσης ενός κειμένου μυθοπλασίας.

3^η άσκηση

Η Μέλια και η Μυρτώ αναρωτιούνται εάν κάποια στιγμή θα καταφέρει ο άνθρωπος να πετάξει. (Ζέη, 2011: 16-17). Με αφορμή τον προβληματισμό αυτό των δύο κοριτσιών να περιγράψετε κι εσείς μια εφεύρεση του μέλλοντος. Φροντίστε να μη βάλετε περιορισμούς στη φαντασία σας και μη διστάσετε να καταγράψτε τις πιο πρωτότυπες και ξεχωριστές σκέψεις σας.

Στόχοι 4^{ης} άσκησης

Οι μαθητές να κατανοήσουν την ύπαρξη διαφορετικών αναγκών και προτεραιοτήτων στους ανθρώπους, αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση και μπαίνοντας στη θέση του άλλου. Να ασκηθούν στην πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Να καταστεί το μάθημα πιο βιωματικό και συνεπώς πιο ευχάριστο. Να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους.

4^η άσκηση

Οι ηρωίδες του βιβλίου έχουν αναπτύξει μεταξύ τους έναν ιδιαίτερο κώδικα επικοινωνίας και συγκεκριμένα, τις φράσεις ΕΥ-ΠΟ και ΛΥ-ΠΟ, τις οποίες χρησιμοποιούν, αντίστοιχα, όταν είναι ευχαριστημένες και όταν είναι λυπημένες (Ζέη, 2011: 18-19). Να καταγράψετε τα πράγματα, τις καταστάσεις και τους ανθρώπους που σας κάνουν να νιώθετε ευχαριστημένοι ή λυπημένοι στην καθημερινή σας ζωή.

Στόχοι 5^{ης} άσκησης

Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι το παιχνίδι παίζει καθοριστικό ρόλο στη σωματική, ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Να κατανοήσουν ότι μέσα από το παιχνίδι έχουν τη δυνατότητα να δράσουν ελεύθερα, να ζήσουν σε έναν κόσμο φανταστικό, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να μάθουν τον εαυτό και τους ανθρώπους γύρω τους και να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους.

5^η άσκηση

Τα κορίτσια του μυθιστορήματος έχουν πολύ όμορφες αναμνήσεις από τα καλοκαίρια τους στο Λαμαγάρι. Ανάμεσα στα άλλα που έχουν να θυμούνται είναι και το παιχνίδι με τη βαρέλα

της Πιπίτσας που έπλεε στη θάλασσα σαν αληθινή βάρκα (Ζέη, 2011: 43). Τα παιδιά της εποχής μας έχουν αυξημένες υποχρεώσεις και περιορισμένο ελεύθερο χρόνο. Μάλιστα, βρίσκονται καθηλωμένα μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή τους για πολλές ώρες της ημέρας. Ωστόσο, πάντα βρίσκουν χρόνο για παιχνίδι. Σκεφτείτε κι εσείς και καταγράψτε αυτοσχέδια παιχνίδια που επινοείτε με τους φίλους σας, ώστε να περνάτε ευχάριστα και δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο σας.

Στόχοι 6^{ης} άσκησης

Να κατανοήσουν οι μαθητές τον σημαντικό ρόλο της ενθύμησης στην αφήγηση. Να συνειδητοποιήσουν την ξεχωριστή θέση της μνήμης στις ιστορίες των ανθρώπων. Να ασκηθούν στην πρωτοπρόσωπη αφήγηση.

6^η άσκηση

Η Σταματίνα, η οικονόμος του σπιτιού στο «Καπλάνι της βιτρίνας», έζησε τη Μικρασιατική καταστροφή, στην οποία, μάλιστα, η οικογένειά της ξεκληρίστηκε. Έφτασε πρόσφυγας στη Σάμο, έχοντας χάσει τα δύο της μικρά κορίτσια στην «καμένη πολιτεία». Αφού περιπλανήθηκε ταλαιπωρημένη στο νησί, έφτασε τελικά στο σπίτι του παππού, ο οποίος την περιέθαλψε και την κράτησε στην οικογένεια για να βοηθάει στις δουλειές του σπιτιού (Ζέη, 2011: 56). Η Σταματίνα αφηγείται συγκινημένη την τραγική της ιστορία στον παππού και τη θεία Δέσποινα (την αδερφή του παππού).

Στόχοι 7^{ης} άσκησης

Να συνθέσουν οι μαθητές πρωτότυπες ιστορίες στις οποίες θα παρουσιάζουν τους ήρωές τους, τον χώρο και τον χρόνο δράσης τους και την κατάσταση από την οποία ξεκινά η ιστορία τους. Να συλλάβουν και να καταγράψουν το βασικό γεγονός που πυροδοτεί τη δράση και προκαλεί την περιπέτεια των ηρώων τους. Να οδηγήσουν την πλοκή στην κορύφωση και την κρίση, αντιστρέφοντας την τύχη του ήρωά τους. Να επινοήσουν μια λύση στην περιπέτεια του πρωταγωνιστή τους.

7^η άσκηση

Η Μέλια πάντα ονειρευόταν να γίνει συγγραφέας (Ζέη, 2011: 58, 141). Υποθέστε ότι τελικά πραγματοποιεί το όνειρό της και γράφει τις θλιβερές ιστορίες των παιδιών από τα τσαρδάκια,

που ζουν μέσα στη φτώχεια και την ανέχεια. Τι θα έγραφε για την Άρτεμη που ήταν ορφανή από μητέρα γιατί εκείνη είχε αυτοκτονήσει; Ή για τον Νόλη που ο πατέρας του ήταν ανάπηρος; Ή, τέλος, για τον Οδυσσέα και την Αυγή που η μητέρα τους τους είχε εγκαταλείψει και ο πατέρας τους ήταν στη φυλακή;

Στόχοι 8^{ης} άσκησης

Να συνθέσουν οι μαθητές περιγραφικά κείμενα που θα αποκαλύπτουν την ψυχική διάθεση του ήρωά τους. Να εξοικειωθούν με τη χρήση πλούσιων εκφραστικών μέσων (εικόνων και σχημάτων λόγου). Να συνειδητοποιήσουν ότι ένα τοπίο μπορεί να αποτελέσει κεντρικό σημείο στην εξέλιξη μιας ιστορίας. Να κατανοήσουν ότι η περιγραφή είναι ένα ισχυρό εργαλείο μέσω του οποίου μπορεί να επιτευχθεί όχι μόνο η σύλληψη και η αναπαράσταση του κόσμου, αλλά και η ερμηνεία και η αναδόμησή του.

8η άσκηση

Η Μέλια, μετά τον τραυματισμό της στο πόδι, στην προσπάθειά της να φτάσει γρήγορα στον Μύλο όπου βρισκόταν ο Νίκος, του ζητά να τη συνοδέψει εκείνος στο δρόμο για το σπίτι, γιατί φοβάται να γυρίσει μόνη της με τον Νόλη. Ο Νίκος δέχεται πρόθυμα αλλά αποφασίζει να διασχίσουν το δασάκι, ώστε να μην κινδυνέψουν να εντοπιστούν από τις αρχές (Ζέη, 2011: 117). Έχει ήδη σκοτεινιάσει και η Μέλια νιώθει πως «αν δεν ήτανε ο Νίκος, θα 'χε πεθάνει από τον φόβο της», καθώς βλέπει το δασάκι σαν ξένο κι άγριο μέρος (Ζέη, 2011: 118). Περιγράψτε κι εσείς ένα απειλητικό αστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο νιώθετε φόβο και ανασφάλεια.

Στόχοι 9^{ης} άσκησης

Να καλλιεργηθεί η πίστη των μαθητών στη δυνατότητα του ανθρώπου να κατορθώνει σημαντικά επιτεύγματα, να εμπνέεται και να γεμίζει αισιοδοξία για το μέλλον. Να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και πείσμα, προκειμένου να δώσουν τους δικούς τους αγώνες, για την υλοποίηση των δικών τους στόχων. Να συλλάβουν τις αξίες που θα πρέπει να τους συνοδεύουν στη ζωή τους.

9^η άσκηση

Ο Νίκος -που είναι «επαναστάτης» (Ζέη, 2011: 128) - με τη δράση και τις ιδέες του, αποτελεί πρότυπο για την παρέα της Μέλιας και της Μυρτώς στο Λαμαγάρι. Ιδιαίτερα ο Νόλης που τον θαυμάζει τόσο πολύ, όταν μεγαλώσει «θέλει να γίνει κι αυτός το ίδιο» (Ζέη, 2011: 128), δηλαδή επαναστάτης.

Εσείς έχετε κάποιο πρότυπο; Κάποιο πρόσωπο του οικογενειακού ή του φιλικού σας περιβάλλοντος που θα θέλατε να του μοιάσετε; Ή ακόμη και κάποιο ευρέως γνωστό πρόσωπο που οι πράξεις και η πορεία της ζωής του σας εμπνέουν;

Στόχοι 10^{ης} άσκησης

Να γράψουν οι μαθητές ευσύνοπτα σημειώματα, στα οποία να αποτυπώνεται η συναισθηματική κατάσταση του γράφοντος προσώπου. Να κατανοήσουν ότι ο τόνος και το ύφος αυτών των σημειωμάτων καθορίζονται από τον σκοπό που θέλει να πετύχει αυτός που τα συντάσσει. Να φροντίσουν ώστε τα σημειώματά τους να έχουν σαφές και πυκνό περιεχόμενο.

10^η άσκηση

Τα σημειώματα είναι ένας έξυπνος και ασφαλής τρόπος για να επικοινωνεί ο Νίκος με τα κορίτσια του μυθιστορήματος, όσο παραμένει κρυμμένος. Στο πρώτο από αυτά τα σημειώματα καλωσορίζει τις ξαδέρφες του στη χώρα του νησιού και τις εύχεται καλή αρχή στο νέο τους σχολείο (Ζέη, 2011: 136). Σε επόμενο σημείωμα ζητά από τη Μέλια να πάει μόνη της για τετράδια στο ψιλικατζίδικο της κυρίας Αγγελικής, όπου και τελικά θα τον συναντήσει (Ζέη, 2011: 160). Γράψτε κι άλλα σημειώματα που βρήκαν τα κορίτσια από τον Νίκο μέσα στο στόμα του καπλανιού. Ποιο θα μπορούσε να είναι το περιεχόμενο αυτών των πρόχειρων σημειωμάτων;

Στόχοι 11^{ης} άσκησης

Να κατασκευάσουν οι μαθητές έναν ολοκληρωμένο ανθρώπινο χαρακτήρα. Να τον προσδιορίσουν λεπτομερώς, παρουσιάζοντας τις συνήθειες, τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του, την ιδιόλεκτό του, ώστε να τον καταστήσουν αναγνωρίσιμο στους αναγνώστες τους. Να συνειδητοποιήσουν ότι ένας ήρωας διαθέτει εκτός από την εξωτερική και την εσωτερική ζωή του, δηλαδή το παρελθόν που κουβαλάει.

11^η άσκηση

Ο πατέρας του Αλέξη, ενός συμμαθητή της Μέλιας είναι συγγραφέας. Η μικρή πρωταγωνίστρια θυμάται έντονα την εντύπωση που της προκάλεσε όταν τον πρωτογνώρισε, καθώς και η ίδια ονειρευόταν να γίνει συγγραφέας.

Κατεβήκαμε μερικά σκαλιά και περάσαμε έναν μακρύ διάδρομο, που μόλις είχε χώρο να σταθεί κανείς, γιατί δεξιά κι αριστερά, χάμω στο πάτωμα, ήτανε στοιβαγμένα βιβλία, που έφταναν σχεδόν ως το ταβάνι. Η μαμά του Αλέξη άνοιξε μια πόρτα και μπήκαμε σ' ένα δωμάτιο. Κι εκεί είχε βιβλία, παντού βιβλία, κατάχαμα, πάνω σ' ένα μπαούλο, σε κάτι ράφια, ως και στο περβάζι του παραθύρου.

Τότε είδα για πρώτη φορά τον μπαμπά του Αλέξη. Καθότανε σ' ένα τραπέζι κι έγραφε. Είχε αναμμένη τη λάμπα, παρόλο που έξω έλαμπε ο ήλιος. Από το παράθυρο δεν έμπαινε σταλιά φως, γιατί το σπίτι ήταν υπόγειο. [...]

Εκείνος σήκωσε τα μάτια του για να με δει και τότε εγώ ξαφνικά κατάλαβα. Ήτανε συγγραφέας...ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ [...]

Δεν είχε πάει ο νους μου πως μπορεί να ήτανε συγγραφέας, μα τώρα το έβλεπα. Ήτανε χλωμός, σαν τον Αλέξη, μόνο που δεν είχε μακριά μαλλιά κι έγραφε με στίλο, αντί φτερό, όπως είχα δει μια φορά σ' ένα βιβλίο του παππού μια ζωγραφιά. Πρώτη φορά στη ζωή μου έβλεπα συγγραφέα και τον κοίταζα μαρμαρωμένη. (Ζέη, 2011: 151-152)

Περιγράψτε τώρα κι εσείς πώς φαντάζεστε έναν συγγραφέα και πώς πιστεύετε ότι θα ήταν ο χώρος όπου θα ζούσε και θα έγραφε. Θα είχε κάποια ιδιαίτερα στοιχεία στην εμφάνισή του; Η συμπεριφορά του θα ήταν παράξενη ή ενδεχομένως απόμακρη; Θα είχε οικογένεια ή θα ζούσε μόνος του; Μπορείτε, επίσης, να τον παρουσιάσετε μέσα από τα λόγια, τις σκέψεις και τα σχόλια των άλλων γι' αυτόν. Ή ακόμη να δομήσετε τον ήρωά σας πάνω σε αντιθέσεις (π.χ. ο ήρωας και οι «άλλοι», το παρελθόν και το παρόν του κλπ).

Στόχοι 12^{ης} άσκησης

Να μάθουν οι μαθητές να συντάσσουν μια επιστολή διαμαρτυρίας. Να καταγράψουν σε αυτή με σαφήνεια την αιτία της δυσαρέσκειάς τους και το αίτημά τους. Να διατηρήσουν ψύχραιμο

κι ευγενικό ύφος και χαμηλούς τόνους, όσο δικαιολογημένη κι αν είναι η αγανάκτησή τους. Να φροντίσουν η επιστολή τους να είναι επώνυμη²³.

12^η άσκηση

Στο ιδιωτικό σχολείο όπου φοιτούν η Μέλια και η Μυρτώ, κατά την ταραχώδη περίοδο της μεταξικής δικτατορίας, γίνονται από τον Διευθυντή του σχολείου κραυγαλέες διακρίσεις εις βάρος παιδιών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Ταυτόχρονα τα παιδιά των «αξιόλογων» οικογενειών του νησιού απολαμβάνουν ευνοϊκής μεταχείρισης.

Χαρακτηριστικό είναι ότι *όποιο παιδί πληρώνει κανονικά δίδαχτρα δεν τ' αφήνουν ποτέ στην ίδια τάξη κι ας είναι κουμπούρας. Όποιος είναι μ' έκπτωση, λιγάκι να μην πάει καλά κιν-δυ-νεύ-ει.* (Ζέη, 2011: 144). Ακόμη, ο κύριος Καρανάσης, ο Διευθυντής, θεωρούσε ότι ήταν ντροπή ο Αλέξης, μαθητής του σχολείου, να κυκλοφορεί με τα φθαρμένα παπούτσια του, γιατί κάτι τέτοιο πρόσβαλλε ολόκληρο το σχολείο (Ζέη, 2011: 157). Το υποτιμητικό αυτό σχόλιο του Διευθυντή έκανε, μάλιστα, τον μικρό μαθητή να εξαφανιστεί από το σχολείο για κάποιες μέρες. Όταν στη συνέχεια ο μπαμπάς του Αλέξη συλλαμβάνεται από τις αρχές για τις δημοκρατικές του πεποιθήσεις, ο Διευθυντής διώχνει από το σχολείο το παιδί λέγοντας ότι *Παιδιά προδοτών δε μπορούν να σπουδάσουν με τα παιδιά των καλών οικογενειών.* (Ζέη, 2011: 200)

Τα περιστατικά αυτά φτάνουν στα αυτιά του παππού των κοριτσιών, ο οποίος συντάσσει μια επιστολή διαμαρτυρίας προς τη Διεύθυνση του σχολείου.

Στόχοι 13^{ης} άσκησης

Οι μαθητές να συντάξουν διαδοχικές ανταπαντήσεις μεταξύ δύο προσώπων, ώστε να εξασφαλιστεί η πολυφωνικότητα του κειμένου τους. Μέσα από τον διάλογο Μέλιας και παππού να σκιαγραφήσουν πτυχές του χαρακτήρα των δύο ηρώων και να αποκαλύψουν τον τρόπο σκέψης τους.

13^η άσκηση

²³ Η επιστολή των μαθητών μπορεί να ξεκινά με τη φράση : «Με αφορμή την παρούσα επιστολή, θα ήθελα να διαμαρτυρηθώ για...» και να ολοκληρώνεται με τη φράση : «Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία κρίνετε εσείς απαραίτητη».

Οι αρχές καίνε χωρίς δισταγμό τα «βλαβερά βιβλία» στην κεντρική πλατεία του νησιού. Το καθεστώς πιστεύει ότι στις σελίδες των βιβλίων αυτών αποτυπώνονται επαναστατικές ιδέες, η διάδοση των οποίων πρέπει πάσει θυσία να σταματήσει. Το περιστατικό εκτυλίσσεται μπροστά στα έκπληκτα μάτια των κατοίκων που δε μπορούν να αντιδράσουν. Παρούσα είναι και η Μέλια που, μάλιστα, εντοπίζει στο σωρό των απαγορευμένων βιβλίων και έναν «αρχαίο» του παππού της που είναι έτοιμος να ριχτεί στην πυρά (Ζέη, 2011: 175-176).

Τα ερωτήματα που γεννιούνται στο κορίτσι είναι πολλά. Αργότερα ο παππούς θα της πει : *Αυτό που είδες σήμερα, Μέλισσα, να μην το ξεχάσεις ποτέ, σ' όλη σου τη ζωή. Κι όταν πεθάνω εγώ, να μείνουν έτσι οι άδειες θέσεις των βιβλίων, να σου το θυμίζουν.* (Ζέη, 2011: 179). Η Μέλια τότε βρίσκει την ευκαιρία να εκφράσει τις απορίες της στον παππού της, ο οποίος μοιάζει πρόθυμος να απαντήσει και να της εξηγήσει ό, τι δεν καταλαβαίνει. Να γράψετε τον διάλογο παππού κι εγγονής πάνω στο θέμα αυτό.

Στόχοι 14^{ης} άσκησης

Οι μαθητές να αναπλάσουν δημιουργικά το αρχικό κείμενο, ενεργοποιώντας την κριτική τους σκέψη και τη φαντασία τους. Να μπουν στη θέση του νεαρού Νίκου, να ζήσουν τη ζωή του, να σκεφτούν με το μυαλό του και να «κουβαλήσουν» τις εμπειρίες του.

14^η άσκηση

Πώς θα τελειώσει η ιστορία παππού; αναρωτιέται η Μέλια. (Ζέη, 2011: 201). Να δώσετε εσείς το δικό σας τέλος στην ιστορία του Νίκου. Κατάφερε άραγε ο νεαρός «επαναστάτης» να φύγει από τη Σάμο και να φτάσει στην Ισπανία; Ποιες νέες περιπέτειες τον περίμεναν εκεί; Ή μήπως τον συνέλαβαν οι αρχές στην Αθήνα και τον φυλάκισαν;

Στόχος 15^{ης} άσκησης

Οι μαθητές να πετύχουν τη δημιουργική αναδόμηση του κειμένου, ανατρέποντας το τέλος του.

15^η άσκηση

Ο Νίκος μετά την πτώση της δικτατορίας επιστρέφει στη Σάμο, όπως είχε υποσχεθεί στις αγαπημένες του ξαδέρφες. *Θα γυρίσω μια μέρα, θα πάμε πάλι στο Λαμαγάρι μας, το πιο όμορφο μέρος της γης και θα σας διηγίμαι τις θαυμαστές περιπέτειες, που θα περάσουμε το καπλάνι κι*

εγώ. Θα πολεμήσουμε για τη Δημοκρατία. Θα νικήσουμε και θα τη φέρουμε στο νησί μας. Τότε πια κανείς δε θα μας χαλάει τα παιχνίδια μας. (Ζέη, 2011: 216-217). Να περιγράψετε τις ευτυχισμένες στιγμές που ζει ελεύθερος στο νησί με την οικογένειά του.

4.4.1 Παραγωγή πρωτότυπων λογοτεχνικών κειμένων

4.4.1.1. Γράμμα από την Ισπανία

Εισαγωγικό σημείωμα

Ο Νίκος, ξάδερφος της Μέλιας και της Μυρτώς στο «Καπλάνι της βιτρίνας», διώκεται για τις δημοκρατικές του ιδέες από τη δικτατορία του Ιωάννη Μεταξά. Κρύβεται στη Σάμο για κάποιο διάστημα και μετά φυγαδεύεται στην Αθήνα. Από εκεί μεταβαίνει στην Ισπανία, μαζί με άλλους 250 περίπου Δημοκρατικούς εθελοντές, για να συμμετάσχει στον αιματηρό ισπανικό εμφύλιο πόλεμο, στο πλευρό των Δημοκρατικών. Η βαθιά πίστη του στις ανθρώπινες ελευθερίες και στην ισότητα και το όραμα ενός καλύτερου και δικαιότερου κόσμου, τον οδηγούν να πολεμήσει εναντίον των εθνικιστών του Φράνκο. Σύντομα οι ελπίδες του Νίκου διαψεύδονται, καθώς ο ίδιος θα υπάρξει μάρτυρας στο πιο σκληρό επεισόδιο του ισπανικού πολέμου και θα αντικρύσει με τα ίδια του τα μάτια τη φρίκη και την ανθρώπινη θηριωδία από τον ανελέητο βομβαρδισμό της Γκερνίκα.

Μπιλμπάο, 30 Απριλίου 1937

Αγαπημένε μου, παππού

Πάντα έλεγες ότι ο άνθρωπος είναι φτιαγμένος για τα πιο μεγάλα, τα πιο σπουδαία πράγματα, μιλώντας μας για τους αρχαίους σου. Μετά από όσα είδα εδώ που βρίσκομαι, μπορώ πια με βεβαιότητα να σου πω ότι ο άνθρωπος είναι ικανός να προκαλέσει τα πιο φρικιαστικά και τερατώδη εγκλήματα...

Δεν ξέρω τι λόγια να βρω για να σου περιγράψω όσα έζησα. Το μόνο σίγουρο είναι ότι η Ισπανία, εδώ και λίγες μέρες βυθίστηκε στον ωκεανό του πόνου και του θανάτου. 26 Απριλίου 1937 : θα τη θυμάται τη μέρα αυτή η Γκερνίκα, η Ισπανία, ο κόσμος όλος. Το τυφλό αυτό τρομοκρατικό χτύπημα κατά αμάχων δε μπορεί παρά να γραφτεί με τα πιο μελανά χρώματα στην παγκόσμια ιστορία.

Τέσσερις ολόκληρες ώρες καταγιστικών βομβαρδισμών, τέσσερις ώρες σφαγής και θανάτου! Γύρω μου μόνο διαμελισμένα πτώματα, παραμορφωμένοι άνθρωποι και ζώα. Παντού αίμα!

Γυναίκες να τρέχουν να σωθούν, κρατώντας τα παιδιά στην αγκαλιά τους, πληγωμένοι άνθρωποι μέσα στο αίμα να σέρνουν τα κορμιά τους. Ακούω ακόμη τις άναρθρες κραυγές πόνου και απελπισίας. Κτίρια καταρρέουν. Μια πόλη ισοπεδώνεται, ρημάζει. Και μετά οι πυρκαγιές που καίνε και το τελευταίο ίχνος ζωής πάνω στα ερείπια. Απορώ πού βρίσκω το θάρρος να σου τα γράφω όλα αυτά.

Ποιος διεστραμμένος ανθρώπινος νους συνέλαβε αυτή την τραγωδία; Ποιος αποφάσισε να πνιγεί η Γκερνίκα στο αίμα; Η Γκερνίκα! Μια πόλη στην οποία δεν υπήρχε κανένας στρατιωτικός στόχος. Το μυαλό μου τρελαίνεται. Σίγουρα θα ήταν οι ομοϊδεάτες του Φράνκο, αυτοί οι στυγνοί εγκληματίες. Μαθαίνουμε ότι οι βομβαρδισμοί ήταν τα αντίποινα στο λιντσάρισμα του Γερμανού πιλότου που το αεροπλάνο του έπεσε στον ισπανικό Βορρά. Αυτά τα αδίστακτα φασιστόμουτρα το έκαναν σίγουρα. Αυτοί που άνανδρα έκαναν και το αηδόνι της Ανδαλουσίας να σιγήσει για πάντα. Τον θυμάσαι τον Λόρκα, παππού; Θυμάσαι που μας διάβαζες τα ποιήματά του;

Η βελανιδιά στη Γκερνίκα, το ιερό δέντρο των Βάσκων, σώθηκε, παππού. Οι βόμβες τους δε μπόρεσαν να χτυπήσουν το σύμβολο αυτό της Δημοκρατίας και της ελευθερίας του λόγου. Είμαι πια σίγουρος ότι θα έρθουν καλύτερες μέρες. Να πεις στη Μέλια και τη Μυρτώ ότι θα ξανάρθει η μέρα που θα μπορούν άφοβα να φωνάζουν τη γάτα τους «Δημοκρατία», χωρίς να τρέμουν ότι το καθεστώς θα απολύσει τον μπαμπά τους από την τράπεζα. Και η Μυρτώ θα μπορεί πια να πάψει να είναι η πρώτη φαλαγγίτισσα στη Νεολαία του Μεταξά.

Μένω εδώ, πιστός στα ιδανικά μου, παππού! Ασφαλής, μαζί με άλλους συντρόφους, ριχνόμαστε με πάθος στον αγώνα για να σταματήσουμε τη φασιστική θύελλα που έρχεται. Και όλοι μαζί εκπέμπουμε σήμα κινδύνου προς την ανθρωπότητα για την αδίστακτη, ναζιστική πολεμική μηχανή, που απειλεί ολόκληρη την Ευρώπη. Θα παλέψουμε για να ανακόψουμε το φονικό της έργο.

Να πεις στην οικογένεια ότι είμαι καλά. Υπόσχομαι ότι θα γυρίσω σύντομα στο νησί μας, για να ζήσουμε όλα εκείνα τα ωραία που αφήσαμε στη μέση. Σας αγαπώ όλους!

Ο εγγονός σου, Νίκος

4.4.1.Π. Ένα ποίημα εμπνευσμένο από το «Καπλάνι της βιτρίνας»

Στη Σάμο αλλά και σε άλλες μεγάλες ελληνικές πόλεις, το φασιστικό καθεστώς οργανώνει την καύση απαγορευμένων βιβλίων, προκειμένου να «εξαγνιστούν» οι κάτοικοι των πόλεων από το βλαβερό περιεχόμενο των «ερυθρών εντύπων». Μπροστά στα έκπληκτα μάτια της Μέλιας, της νεαρής πρωταγωνίστριας του μυθιστορήματος, καίγονται γνώριμά της βιβλία.

Στην πυρά

Βιβλία φιλελεύθερα άδοξο τέλος έχουν

και φιέστα στήνεται λαμπρή, για όσους την αντέχουν.

Το έντυπο, το μίasma, το ρίχνουν στην πλατεία

και παρανάλωμα πυρός, σκοταδισμός, κακία.

Πολλά έργα κατάσχεσαν κι ευθύς τα καταστρέφουν

πύρινο φίδι πρόβαλε, σταματημό δεν έχουν.

Τους πείραξε, όπως φαίνεται, η ελευθερία λόγου

και η φωτιά που μαίνεται, απότοκο του φόβου.

Κι η Μέλια βλέπει στη στιγμή κάποιες γνωστές σελίδες

η πόλη εξαγνίζεται, της καίνε τις ελπίδες.

Με ιδέες κομμουνιστικές, νέους δηλητηριάζουν

σαφής η απαγόρευση : «ποτέ μην τα διαβάζουν!»

Όμηρος μα και Πλάτωνα, Αισχύλος, Θουκυδίδης

αρχαίοι όλοι ανατροπείς, κανείς φιλοπατρίδης.

Δαρβίνος, Μαρξ και Χάινε, Τολστόι μα και Γκαίτε

επιβλαβή αναγνώσματα, μες στην πυρά τους καίτε.

4.5. Λειτουργικός ρόλος ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής

Γενικότερα, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που παρουσιάστηκαν στηρίζονται στη διδασκαλία μέσω του παιχνιδιού, στην εναλλαγή ρόλων και στην απομάκρυνση από τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά και αξιολογικά συστήματα. Μέσα από την διαδικασία αυτή, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν διαφορετικές πλευρές της προσωπικότητάς τους, αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους, εξελίσσονται συναισθηματικά και βελτιώνουν το γνωσιακό τους επίπεδο. Εξ άλλου οι συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν στοχεύουν στη δημιουργία μελλοντικών συγγραφέων, αλλά στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών.

Όσο αφορά στην αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής, λαμβάνεται υπόψη η αξιοποίηση της φαντασίας, η πρωτοτυπία των κειμένων, η γλωσσική αρτιότητα και ο πλούτος των ιδεών. Επιπλέον, συνεκτιμώνται ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευομένων, η ευαισθησία, η κατανόηση των ερεθισμάτων, ο τρόπος προβολής των ιδεών τους στο σήμερα, καθώς και η συναισθηματική ταύτιση με τους ήρωες. Επιπρόσθετα, το χιούμορ, η έλλειψη κοινοτοπίας και η πρωτοτυπία, θεωρούνται ουσιαστικά στοιχεία, τα οποία οφείλει να συνεκτιμήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αξιολογήσει την απόδοση της δραστηριότητας των μαθητών.

Συμπερασματικά, η δημιουργική γραφή συντελεί στην ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών και στην απελευθέρωση της σκέψης τους. Ειδικότερα, οδηγεί σε μία καινοτόμο προσέγγιση του μαθήματος της λογοτεχνίας και αποτελεί ένα αξιόλογο εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο συμβάλλει στην ενίσχυση της διαδραστικότητας μέσα στη σχολική αίθουσα και στην ανατροπή των παγιωμένων παιδαγωγικών πρακτικών. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μία μεθοδολογία, η οποία πετυχαίνει την ενθάρρυνση της έκφρασης των εμπλεκομένων.

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής επιτρέπουν, ακόμη, στους συμμετέχοντες την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων προβλημάτων, μέσα από την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων, την ορθή χρήση της γλώσσας, αλλά και την αποδοτική οργάνωση των σκέψεών τους. Η επιλογή του κατάλληλου κειμένου από τον εκπαιδευτικό, που

θα ταυτίζεται με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων και η διαμόρφωση των πρακτικών, με τρόπο ώστε να διαμορφώνεται μία διασκεδαστική διεργασία, η οποία ενισχύει την περιέργεια και τη φαντασία, αποτελεί σημαντική παράμετρο της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής.

Άλλωστε, οι δραστηριότητες αυτές δεν απευθύνονται σε μελλοντικούς συγγραφείς και το ταλέντο θεωρείται δευτερεύουσα συνιστώσα, καθώς σε πρώτο πλάνο βρίσκεται η ψυχική εκτόνωση, η απελευθέρωση και η καλλιέργεια της επικοινωνίας. Ιδιαίτερα, μάλιστα, στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής συμβάλλουν στην ένταξη όλων των συμμετεχόντων, στην αποδοχή τους από το σύνολο της ομάδας και, κατ' επέκταση οδηγούν, ανάμεσα στα άλλα, και στον σεβασμό στην ετερότητα.

Συμπεράσματα

Η εφηβική ηλικία αφορά στην περίοδο του βίου του ατόμου, κατά την οποία μεταβαίνει από την παιδική ηλικία στη φάση της ενηλικίωσης, που χαρακτηρίζεται από τη βιολογική ωρίμανση, αλλά και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή του. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μία περίοδο, στην οποία συντελούνται σημαντικές εσωτερικές και εξωτερικές αλλαγές, ενώ, ταυτόχρονα, διαμορφώνεται η ταυτότητα του νέου, προκειμένου να προετοιμαστεί για την ανεξάρτητη ζωή. Είναι μία περίοδος έντονων συναισθηματικών παλινδρομήσεων, στην οποία κυριαρχεί η επαναστατικότητα, ενώ το οικογενειακό περιβάλλον, σταδιακά, διαδραματίζει δευτερεύοντα ρόλο, καθώς οι ομάδες συνομηλίκων τίθενται στο επίκεντρο.

Βασικό γνώρισμα της εφηβείας θεωρείται ο συγκρουσιακός χαρακτήρας, αλλά και οι ψυχολογικές μεταπτώσεις, οι οποίες εκφράζονται, είτε με την επιθυμία διαρκούς απομόνωσης είτε με νευρική και αυξημένη ανησυχία για το μέλλον. Συχνά, οι νέοι αυτής της ηλικίας είναι ευσυγκίνητοι και ονειροπόλοι, ενώ η ταύτιση και η προσκόλληση σε ομάδες συνομηλίκων, σε αρκετές περιπτώσεις, οδηγεί σε υιοθέτηση εναλλακτικών αντιλήψεων και προτύπων. Παράλληλα, όμως, κατά την περίοδο αυτή του βίου του ατόμου, διαμορφώνονται αμυντικοί μηχανισμοί, οι οποίοι, σε συνδυασμό με τις ψυχοσωματικές μεταβολές, που βιώνει το άτομο, ενδέχεται να λειτουργήσουν ανασταλτικά, όσον αφορά στη δημιουργικότητά του.

Η λογοτεχνία, η οποία αποτελεί μία μορφή ψυχαγωγίας, βασίζεται στην τέχνη του λόγου και συμβάλλει στην καλλιέργεια του ήθους και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των αναγνωστών. Ιδιαίτερα η εφηβική λογοτεχνία είναι προσαρμοσμένη στο γνωστικό επίπεδο, αλλά, κυρίως, στα ενδιαφέροντα του αναγνωστικού κοινού, εκφράζοντας τους προβληματισμούς, αλλά και τις ανησυχίες του. Στη χώρα μας, αυτό το λογοτεχνικό είδος ξεκίνησε να αναπτύσσεται από τη δεκαετία του 1980, καθώς θεωρήθηκε σημαντική η ύπαρξη ενός μεταβατικού είδους γραφής, το οποίο θα διαφοροποιούνταν γλωσσικά ως προς το παιδικό βιβλίο, αλλά και από τη λογοτεχνία για ενήλικες, κυρίως, αναφορικά με τη θεματολογία.

Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, τα εφηβικά μυθιστορήματα αποτελούν ένα εξαιρετικό ανάγνωσμα και για τους ενήλικες, οι οποίοι, μέσα από αυτά, μπορούν να ανασύρουν την παιδικότητά τους, αλλά και ένα σημαντικό βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μυήσουν τους μαθητές τους στη φιλιαναγνωσία και τις ηθικές αξίες, χωρίς αυτό να γίνεται με διδακτικό τρόπο. Γενικότερα, στα εφηβικά μυθιστορήματα οι ήρωες ταυτίζονται με την ηλικιακή ομάδα των αναγνωστών τους, ενώ τα θέματα αντλούνται από τα σύγχρονα προβλήματα των νέων, όπως

το διαζύγιο, η εξάρτηση από το διαδίκτυο, η χρήση ναρκωτικών ουσιών, η νευρική ανορεξία, αλλά και ευρύτερα προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών, μεταξύ των οποίων η μόλυνση του περιβάλλοντος, η οικονομική κρίση, η παγκοσμιοποίηση και η διαχείριση της διαφορετικότητας.

Στο σύγχρονο σχολείο η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με τη γλωσσική εκπαίδευση, αλλά και με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, το μάθημα της λογοτεχνίας στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και έχει ως στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και τη συναισθηματική ωρίμανσή τους και την επαφή τους με έργα της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Η διδασκαλία του μαθήματος αυτού διαθέτει μία σχετική ευελιξία, επομένως, η ορθή επιλογή των κειμένων από τους εκπαιδευτικούς διαθέτει αυξημένη βαρύτητα.

Η έννοια της δημιουργικότητας είναι αρκετά ασαφής, καθώς έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις, όσον αφορά στο τι θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «δημιουργικό». Γενικά, η δημιουργία σχετίζεται με τη διαφοροποιημένη οπτική και την πρωτοτυπία και αποτελεί βασικό γνώρισμα της ανθρώπινης ύπαρξης. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η δημιουργικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ενίσχυση της ατομικής έκφρασης και την απομάκρυνση από την αυστηρά δασκαλοκεντρική προσέγγιση, γεγονός το οποίο δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στα αναλυτικά προγράμματα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Σε κάθε περίπτωση, στόχος της δημιουργικής γραφής είναι, αφενός, η βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου των συμμετεχόντων και, αφετέρου, η ψυχική απελευθέρωσή τους, καθώς μετατρέπει τις δραστηριότητες σε μία μορφή εσωτερικής λύτρωσης. Οι δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής υλοποιούνται στο πλαίσιο μιας παιγνιώδους διάθεσης, η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αισθανθούν ασφαλείς, να πειραματιστούν και να αναπτύξουν τη φαντασία τους, γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχουν ορθές και λανθασμένες απαιτήσεις. Παράλληλα, η δημιουργική γραφή συμβάλλει στη διεύρυνση των γνώσεων και αφορά σε μία βιωματική διδακτική μέθοδο, η οποία εμπλέκεται με τους τομείς της ψυχολογίας και της φιλολογίας και μπορεί να λειτουργήσει ως θεραπευτικό μέσο, το οποίο, παράλληλα, επιτρέπει την εξοικείωση με τον γραπτό λόγο.

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής δεν αποβλέπουν στην ανάδειξη συγγραφικών ταλέντων, αλλά στην ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων και, για τον λόγο αυτό, είναι κατάλληλες για άτομα κάθε ηλικίας και γνωστικού επιπέδου. Από την εποχή του Αριστοτέλη, άλλωστε, οι άνθρωποι επιδίωκαν να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους, ωστόσο, μόλις το 1936, αποτέλεσε αυτόνομο μάθημα, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Στη χώρα μας, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η δημιουργική γραφή γνωρίζει σημαντική άνθηση, γεγονός το οποίο οφείλεται, σε μεγάλο ποσοστό, στην ύπαρξη τμήματος μεταπτυχιακών σπουδών, με αυτό το αντικείμενο.

Βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικής γραφής αποτελεί η ενεργητική πρόσληψη των λογοτεχνικών έργων σε αντιδιαστολή με την εργαλειακή αξιοποίησή τους για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στηρίζονται στην ανακαλυπτική και τη βιωματική μάθηση, ενώ προάγεται η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Ο καταγιγισμός ιδεών, η ανακατασκευή ιστοριών ή η διαμόρφωση νέων, ο εμπλουτισμός των κειμένων και τα παιχνίδια λέξεων αποτελούν μερικές μόνο από τις μορφές των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής.

Κάτω από το πρίσμα αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός, καθώς καλείται να παρέχει υποστήριξη στους μαθητές του, προκειμένου να αποβάλλουν το άγχος, που μπορεί να αισθανθούν μπροστά σε μία λευκή σελίδα, να ενθαρρύνει την ελευθερία σκέψης και να προάγει την συνεργασία με την ομάδα. Η δημιουργική γραφή προϋποθέτει την αξιοποίηση του συνόλου των αισθήσεων και την παροχή ανατροφοδότησης, σε όλα τα στάδια της διαδικασίας. Επιπλέον, δομείται με βάση το κειμενοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο ξεκινά από την πρόσληψη του υλικού και εκτείνεται στην αναμόρφωση των κειμένων, ενώ μπορεί να προσαρμοστεί σε όλες τις ηλικίες και τα ενδιαφέροντα.

Επιπροσθέτως, μέσω της διαθεματικής προσέγγισης, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους και η ορθή αξιοποίηση της γλώσσας. Παράλληλα, οι δραστηριότητες αυτές, λόγω της δημιουργικής φύσης τους, επιτρέπουν την ενσωμάτωση όλων των συμμετεχόντων, συμβάλλοντας στη μείωση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού. Πάνω από όλα, όμως, η ενεργητική πρόσληψη της λογοτεχνίας ταυτίζεται με τη διαδικασία απελευθέρωσης μέσα από την εξοικείωση με τον γραπτό λόγο και τη σύνθεση πρωτότυπων κειμένων.

Η Άλκη Ζέη έζησε σε μία ταραχώδη εποχή, με πολέμους, δικτατορίες και εμφύλιες διαμάχες. Μπροστά στα γεγονότα αυτά δεν έμεινε αμέτοχη, με αποτέλεσμα να αυτοεξοριστεί δύο φορές, στη Μόσχα και το Παρίσι, γεγονός το οποίο επηρέασε το λογοτεχνικό της έργο. Πρόκειται για μία από τις σημαντικότερες εκπροσώπους της ελληνικής λογοτεχνίας. Συνέγραψε μεγάλο αριθμό βιβλίων, τα οποία έχουν μεταφραστεί σε πολλές ξένες γλώσσες, καθιστώντας τη πρέσβειρα της χώρας μας στο εξωτερικό. Για το σύνολο του έργου της έχει αποσπάσει πλήθος τιμητικών διακρίσεων και τα βιβλία της, παρά το γεγονός ότι απευθύνονται, κυρίως, σε νέους, μπορούν να διαβαστούν από ενήλικες, καθώς περιλαμβάνουν υψηλά νοήματα, τα οποία τα καθιστούν ιδιαίτερα σημαντικά.

Η Άλκη Ζέη κατέχει, σε μεγάλο βάθος, την παιδική κι εφηβική ψυχολογία και είχε, μάλιστα, πραγματοποιήσει επισκέψεις σε πολλά σχολεία, προτρέποντας τους μαθητές να επενδύσουν στη φιλαναγνωσία. Μέσα από το έργο της, η συγγραφέας παρουσιάζει τα προσωπικά της βιώματα, ενώ, για πρώτη φορά, επιχειρεί να πραγματοποιήσει σαφείς κοινωνικοπολιτικές αναφορές σε έργα, τα οποία απευθύνονταν σε εφήβους, θεωρώντας ότι όλα τα θέματα μπορούν να αναλυθούν, αρκεί να παρουσιάζονται με το σωστό τρόπο. Τα λογοτεχνικά έργα της Άλκης Ζέη διακρίνονται από καθαρότητα στον τρόπο γραφής, γλωσσική αρτιότητα, χιούμορ, κριτική προσέγγιση, αλλά και μία διεισδυτική οπτική, καθώς οι ήρωες της δεν αποτελούν πειθήνια όργανα, αλλά αναπτύσσουν ελεύθερη σκέψη και δράση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αξιοποιήθηκαν τρία από τα σημαντικότερα έργα της και, πιο συγκεκριμένα «Το καπλάκι της βιτρίνας», «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» και «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της», προκειμένου να αναπτυχθούν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, βασισμένες σε αποσπάσματά τους. Αναλυτικότερα, «Το καπλάκι της βιτρίνας» επιλέχθηκε καθώς αποτελεί το πρώτο έργο της Άλκης Ζέη, στο οποίο θίγεται το θέμα της δικτατορίας, ενώ οι ασκήσεις, που επιλέχθηκαν, βασίζονται στη δημιουργία πρωτότυπων κειμένων, αλλά και την εικαστική έκφραση. «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» αφορά στην περίοδο της γερμανικής κατοχής και αποτυπώνει τη βία και τις φρικαλεότητες του πολέμου. Στην περίπτωση αυτή, οι δραστηριότητες αφορούν κυρίως στην κατανόηση των βασικών εννοιών και την έκφραση των συναισθημάτων. Το τελευταίο έργο που επιλέχθηκε, «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της», είναι ένα σύγχρονο έργο, το οποίο θίγει το θέμα του διαζυγίου και της χρήσης ναρκωτικών ουσιών από τους νέους. Σε αυτή την περίπτωση, οι δραστηριότητες έχουν ως στόχο να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες την έννοια των διαφορετικών επιλογών και να αναπτύξουν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης.

Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές, επιχειρήθηκε να αναδειχθεί η σημασία της δημιουργικής γραφής για τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας σε μαθητές Γυμνασίου. Πάνω από όλα, όμως, καταδείχθηκε η αξία της φιλαναγνωσίας και η συμβολή της στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και την προαγωγή της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης. Η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία των μαθητών δύναται να συμβάλει καταλυτικά στην ανάδειξη του μαθήματος της λογοτεχνίας και την αξιοποίηση του, όχι μόνο για την προαγωγή των γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά για την ευρύτερη ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των συμμετεχόντων, μέσα από μία ολιστική διδακτική προσέγγιση.

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της παρούσας εργασίας, είναι επιτακτική η ανάγκη αποδέσμευσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας από παραδοσιακές, διδακτικές πρακτικές που εστιάζουν στις φιλολογικές αναλύσεις και περιστέλλουν τη δημιουργικότητα των μαθητών. Είναι πλέον σαφές ότι οι πρακτικές αυτές συχνά αποκλείουν την προσωπική εμπειρία και σκέψη του μαθητή και μειώνουν τη διάθεση για ανάπτυξη προσωπικού ύφους. Είναι περισσότερο αναγκαίο από ποτέ μαθητής και κείμενο να συνδιαλέγονται, ώστε να ενθαρρύνεται η δημιουργική αυτοέκφραση του νέου.

Προς αυτή την κατεύθυνση αποβλέπουν και οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που προτείνονται στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας. Τα κείμενα της Άλκης Ζέη, που με τη θεματολογία, τους ήρωες και το ύφος τους, μιλούν στην ψυχή του νεαρού αναγνώστη, προσφέρονται για την προσέγγιση της Λογοτεχνίας με έναν τρόπο πιο παιγνιώδη και άρα πιο ελκυστικό. Οι δραστηριότητες μπορούν, λοιπόν, να αποτελέσουν την «πρώτη ύλη» για μια διαφορετική διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, που θα θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της την προσωπικότητα, τις ανάγκες και τις ιδιαίτερες κλίσεις κάθε μαθητή. Η τυπολογία των ασκήσεων δημιουργικής γραφής παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία. Ως εκ τούτου, ο διδάσκων μπορεί να αξιοποιήσει αυτούσιες τις συγκεκριμένες ασκήσεις ή και να τις τροποποιήσει, προσαρμόζοντάς τες στο δικό του ακροατήριο. Είναι, ακόμη, δυνατή η αξιοποίηση των ασκήσεων και στο έργο άλλων συγγραφέων εφηβικής λογοτεχνίας.

Απαραίτητη υλοποίηση όλων των παραπάνω, είναι αναμφισβήτητη η επικαιροποίηση των σχολικών εγχειριδίων στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Από τη μια πλευρά, τα σχολικά βιβλία πρέπει να εμπλουτιστούν με αποσπάσματα και από άλλα έργα της εφηβικής λογοτεχνίας, καθώς, όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα εργασία, η παρουσία έργων εφηβικής λογοτεχνίας στα ήδη υπάρχοντα βιβλία, είναι περιορισμένη. Από την άλλη πλευρά, τα σχολικά βιβλία είναι

ανάγκη να εναρμονιστούν με τις προβλέψεις και τους στόχους των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, προκειμένου να καταστούν πολύτιμοι αρωγοί στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για ένταξη των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Ταυτόχρονα και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται συστηματικά, ώστε να εξοικειώνονται με τις νέες βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και με την υλοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Και οπωσδήποτε να τους παρέχεται ελευθερία υλοποίησης πρωτοποριακών εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών.

Ο εκπαιδευτικός που προτίθεται να αξιοποιήσει τα υποδείγματα ασκήσεων δημιουργικής γραφής της παρούσας εργασίας, θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του ότι κατά την υλοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων μέσα στη σχολική αίθουσα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές εκδήλωσαν αξιοσημείωτο ενδιαφέρον για αυτοβιογραφικές δραστηριότητες. Φάνηκαν πρόθυμοι να εκμυστηρευτούν στην ομάδα στοιχεία της προσωπικότητάς τους, ενισχύοντας, έτσι, τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό της τάξης τους. Και ακριβώς αυτό το στοιχείο κατέστησε ελκυστικά τα κείμενα της Άλκης Ζέη: το ότι στις σελίδες τους οι μαθητές συνάντησαν έφηβους ήρωες που τους θύμισαν κάτι από τους ίδιους και το περιβάλλον τους.

Οι έφηβοι ήρωες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους ήταν αυτοί που περισσότερο προσέλκυσαν το ενδιαφέρον των νεαρών αναγνωστών. Οι ασκήσεις που αφορούσαν στα πρόσωπα αυτά που βρίσκονται στο μεταβατικό στάδιο μεταξύ παιδικότητας και ωριμότητας και στην καταγραφή των σκέψεων και των συναισθημάτων τους ήταν και αυτές που συζητήθηκαν και αναλύθηκαν περισσότερο. Για τους μαθητές, οι έφηβοι ήρωες που δεν παραμένουν παθητικά και άβουλα πλάσματα, αλλά μάχονται κι επιδιώκουν σθεναρά την επίτευξη των στόχων τους, αποτέλεσαν παραδείγματα προς μίμηση.

Ξεχωριστός διδακτικός χρόνος αφιερώθηκε σε μια διαφορετική πτυχή του νεανικού ψυχικού κόσμου. Τους μαθητές απασχόλησε το ζήτημα της παραβατικής, εφηβικής συμπεριφοράς και ιδιαίτερα αυτό της χρήσης των ναρκωτικών. Μπήκαν στη θέση της νεαρής Κωνσταντίνας και μέσα από τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής που τους ανατέθηκαν προβληματίστηκαν έντονα για τις αιτίες που την οδήγησαν στη σύγκρουση με τον κόσμο των ενηλίκων και τελικά στη χρήση των ναρκωτικών.

Επίσης, μέσα από τη συγγραφή διαλόγων, ημερολογίων, μέσα από τα παιχνίδια με τις λέξεις και μέσα, τέλος, από την απόπειρα συγγραφής στιχουργημάτων, οι μαθητές έπαψαν να είναι

παθητικοί δέκτες μιας μονόλογης διδασκαλίας και μετατράπηκαν σε ενεργητικούς πομπούς σε μια δημιουργική και συμμετοχική διαδικασία. Αποφορτίστηκαν, έτσι, από την πίεση και τις απαιτήσεις του σχολείου και τελικά λυτρώθηκαν ψυχικά και συναισθηματικά. Πέτυχαν, ακόμη, την εγκόλπωση σε μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζεται μαζί τους την ίδια αγάπη και το ίδιο ενδιαφέρον για τη γραφή. Διάβασαν τα κείμενά τους αλλά και τα κείμενα των άλλων, με μια πιο κριτική ματιά, ασκήθηκαν στην έκθεση απέναντι στην ομάδα και στην αποδοχή της κριτικής από τους άλλους. Υιοθέτησαν, τέλος, μια πιο θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

Βιβλιογραφία

1. Πρωτογενής Βιβλιογραφία

Ζέη, Α. (2010). *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζέη, Α. (2011). *Το καπλάκι της βιτρίνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζέη, Α. (2011). *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Α. (2019) *Στο τσιμεντένιο δάσος*. Αθήνα: Πατάκης

2. Δευτερογενής Βιβλιογραφία

Αγγελόπουλος, Ν. (2009). *Ιατρική Ψυχολογία και Ψυχοπαθολογία. Μια σύγχρονη ψυχιατρική*. Τόμος Α'. Αθήνα: ΒΗΓΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.

Αναγνώστου, Ε., & Κωτόπουλος, Τ. (2015). *Η παιδαγωγική της δημιουργικής γραφής*. Στο: Τ. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (Επιμ.). Τόμος περιλήψεων. 2ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργική Γραφή, Κέρκυρα (σ. 81). Φλώρινα: ΠΜΣ «Δημιουργική Γραφή».

Αποστολίδου, Β. (2018). *"Το μυθιστόρημα στο στόχαστρο": Ο δημόσιος λόγος περί νεοελληνικού μυθιστορήματος και η απουσία του από την εκπαίδευση* στο Αποστολίδου Βενετία, Κόκορης Δημήτρης, Μπακογιάννης Μιχ. Γ., Χοντολίδου Ελένη (επιμέλεια), Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 154-164.

Αργυρίδης, Μ. (2012). *Άλκη Ζέη. Η τέχνη του να μιλάς στα παιδιά με «έντιμο» τρόπο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αργυρίδης, Μ. (2017). *Το παιδί στο έργο της Άλκης Ζέη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αριστοτέλης. (1995). *Περί Ποιητικής*, μτφρ. Σίμων Μέναδρος, Ιωάννης Συκουτρής. Αθήνα: Εστία.

Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων* (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

- Atkinson, R.L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). *Εισαγωγή στην ψυχολογία του Hilgard*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βακάλη, Α., & Ζωγράφου, Μ., Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βασιλαράκης, Ι. (1992). *Γλώσσα και πράξη της παιδικής λογοτεχνίας: Δοκίμια-Αναγνώσεις κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 177.
- Brant, D.,A., Perper, J. A., Montz, G., Alman, C., Friend, A., Roth, C., Schweers, J., Balash, L., Baugher, M., (1993). *Psychiatric risk factors for adolescent suicide: a case control study*. Journal of the American Academy of Child Psychiatry.
- Briggs, P. (1968). *Creative writing. Guide Lines for Teachers - Upper Elementary Summer School*. Cleveland, Ohio: Major Work and Enrichment Classes - Cleveland public schools.
- Buchanan, C.M., Eccles, J.S., Becker, J.B. (1999). *Are adolescents the victims of raging hormones: evidence from activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence*, In Smith Peter, Cowie Helen, Blades Mark Understanding Children's Development. London: Blackwell Publishers, p. 238.
- Γέρου, Θ. (1961). *Παιγνιώδεις μορφές εργασίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γιάκος, Δ. (1993). *Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δ.Ν. Παπαδήμας.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση. Από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Carey, L. J. & Flower, L. (1989). *Foundations for Creativity in the Writing Process. Rhetorical Representations of Ill-Defined Problems (283-303)* In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences. New York: Plenum Press.
- Cole M., Cole S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Εφηβεία, τόμος Γ'*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, σελ.78.

- Colvin, C. A. & Bruning, R. (1989). *Creating the Conditions for Creativity in Reader Response to Literature* (323-339) In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences. New York: Plenum Press.
- Douvan, E. (1999). *Sex role learning*, In Smith Peter, Cowie Helen, Blades Mark *Understanding Children's Development*. London: Blackwell Publishers, p. 247.
- Dowd, E. T. (1989). *The Self and Creativity. Several Constructs in Search of a Theory* (233-242) In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences. New York: Plenum Press.
- Ευαγγέλου, Ι. (2011). *Ευφυΐα και παιδεία*. Ρόδος: Μάριος Βερέττας.
- Feldman, R. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία, διά βίου ανάπτυξη*. Επιστημονική επιμέλεια: Η. Γ. Μπεζεβέγκης, Μετάφραση: Ζ. Αντωνοπούλου, Μ. Κουνεντιανού. Αθήνα: Gutenberg.
- Fontana, D. (1995). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς* (3η εκδ.). (Λ. Μαρίνα, Μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.
- Ζέη, Α. (1980). *Σε ποια παιδιά κυκλοφορούν τα βιβλία μας;*. Διαβάζω 33, σ.34-41.
- Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego. California: Robert R. Knapp.
- Hayes J. R. (1989). *Cognitive Processes in Creativity* (135-145) In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences. New York: Plenum Press.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Β' τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, A. (2010). *The pedagogy of creativity*. London and New York: Routledge.
- Honig, A., S. (2000). *Promoting creativity in young children*. Annual meeting of the board of advisors for scholastic, Inc. (New York, NY, May 19, 2000).
- Θεοδωράτου – Μπέκου, Μ. (2006). *Ωρίμανση και Δυναμική Ομάδας Συμβολή στη Συμβουλευτική Νέων*. Αθήνα: Rosili.

- Ιακωβίδου, Σ. (2015). *Διαβάζοντας (για) την ανάγνωση: όψεις της θεματοποίησης της ανάγνωσης στη σύγχρονη μυθοπλασία στο Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία*, Δημάδης Κωνσταντίνος(επιμέλεια), Πρακτικά του Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη 2-5 Οκτωβρίου 2014, τόμοι Α΄-Ε΄ Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, Αθήνα.
- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καλογήρου, Ε. (2014). *Προς μια πιο Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν*. Νέος Παιδαγωγός, τ 4. σσ:225-230. Αθήνα: Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια.
- Κανατσούλη, Μ. (2015). *Σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία για εφήβους: οδεύοντας σε μια αβέβαιη ενηλικίωση (:), στο Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία*, Δημάδης Κωνσταντίνος (επιμέλεια), Πρακτικά του Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη 2-5 Οκτωβρίου 2014, τ.Α΄-Ε΄ Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, Αθήνα.
- Κανατσούλη, Μ. Καρατάσιου, Γ. (2011). *Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κασσωτάκης Μ., Φλουρής Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. Ηράκλειο: Ίριδα.
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (2010). *Φιλολογικές διαδρομές Γ΄: Δημιουργοί και αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2012). *Το πεζογραφικό έργο της Άλκης Ζέη: από το “εγώ” στο “εμείς”*. Διαβάζω. Τεύχ. 528. σ.74.
- Καψάλης, Α. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κορώσης, Κ. (1997). *Έφηβοι και οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κουζέλη, Α. (2015). *Οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στον χώρο του βιβλίου και της λογοτεχνίας τον 21ο αιώνα (2000-2013). Πρώτες επισημάνσεις*, στο Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα - Κοινωνία και Εκπαίδευση. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών 2015, σελ.13-18.
- Κουκουλομάτης, Δ. (2004). *Λογοτεχνία και γλώσσα: αμφίδρομη σχέση*. Στο Α. Κατσίκη Γκίβαλου (επιμ.), Η Λογοτεχνία Σήμερα. Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουράκης, Ν. (2004). *Δίκαιο παραβατικών ανηλίκων*. Αθήνα - Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Κουρκούτας, Η. (2001). *Η Ψυχολογία του Εφήβου: θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούρος, Ι. (1993). *Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούρτοβικ, Δ. (1995). *Άλκη Ζέη*. Στο Δ. Κούρτοβικ. Έλληνες Μεταπολεμικοί Συγγραφείς. Ένας οδηγός. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
- Κυβιρτζίκης, Ε. (2011). *Αξιοποιώντας το λογοτεχνικό κείμενο με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου ΟΜΕΡ 2011.
- Κυπριανίδου, Μ. Καρατάσιου, Γ. (2010). *Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση με τη χρήση ΤΠΕ υπό την οπτική της μαθητοκεντρικής προσέγγισης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Μέντορας, 12.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). *Εφηβική Ελληνική Λογοτεχνία και Κοινωνικό Περιθώριο*. Πρακτικά Επιστημονικής Δημερίδας «Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας» (σσ. 93-161). Φλώρινα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). *Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής*. Κείμενα 15.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). *Οικογένεια και περιθωριακός ήρωας. Ιδεολογική λειτουργία, συμβάσεις και ανατροπές στη σύγχρονη, ελληνική Εφηβική Λογοτεχνία*. Κείμενα 14.
- Κωτόπουλος, Τ. (2015). *Πράξη και διδασκαλία της “Δημιουργικής Γραφής” στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Στο: Δημάδης, Κ. (Επιμ.). Πρακτικά Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό

- κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία» (σσ. 801-821). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Kanematsu, H., & Barry, D., M. (2016). *STEM and ICT Education in Intelligent Environments*. Intelligent Systems Reference Library 91: Springer International Publishing Switzerland.
- LiFO (2015). Άλκη Ζέη (1923 - 2020): *Οι φωτογραφίες της ζωής της*. Ανακτήθηκε από: <https://www.lifo.gr/culture/vivlio/alki-zei-1923-2020-oi-fotografies-tis-zois-tis> [Πρόσβαση 1/3/21].
- Μαγνήσαλης, Κ. (2003). *Δημιουργική σκέψη. Θεωρία, τεχνική, ασκήσεις, τεστ, παιχνίδια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαδιανός, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχιατρική*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001), *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Κ. (1986). *Ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μανωλόπουλος, Σ., & Τσιάντης, Γ. (1987). *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, Τόμος 1ος. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη, τόμος Β': Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: I. Θεωρία της διδασκαλίας, II. Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάνου, Χ. (2018). *Η αναγνωστική πολιτική ως τμήμα της εκδοτικής πολιτικής: Ο ρόλος των εκδοτικών οίκων στη δημιουργία κοινοτήτων αναγνωστών και στη διαμόρφωση αναγνωστικής συμπεριφοράς στο Αποστολίδου Βενετία, Κόκορης Δημήτρης, Μπακογιάννης Μιχ. Γ., Χοντολίδου Ελένη (επιμέλεια), Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 131-142.

- Μπρακονιέ, Α. και Μαρσέλι, Ν. (2002). *Τα χίλια πρόσωπα της εφηβείας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Martindale, C. (1989). *Personality, Situation, and Creativity* (211-232) In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences. New York: Plenum Press.
- Massol, J.-F. (2008). *Présentation. Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire?*. Recherches & Travaux, 73: 5-16.
- Mearns, H. (1958). *Creative Power*. New York: Dover.
- Moran, S. (2010). *Creativity in School*. In K. Littleton, C. Wood & J. K. Staarman (eds.), International Handbook of Psychology in Education (pp. 319-359). Emerald.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. New York: Cambridge University Press.
- Νάτσινια, Α. (2015). *Λογοτεχνικοί χαρακτήρες, ιδεολογία και στερεότυπα*, στο Βασιλειάδης Βασίλης, Κική Δημοπούλου (επιμέλεια), *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση*, ΚΕΓ, σελ.100-107.
- Ναυτεμπορική (2020). *Έφυγε από τη ζωή η σπουδαία συγγραφέας Άλκη Ζέη*. Ανακτήθηκε από: <https://m.naftemporiki.gr/story/1566974> [Πρόσβαση 1/3/21].
- Νικολαΐδου, Σ. (2012). *Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου*. Κείμενα, τεύχος 15, 1-12.
- Νομικού, Χ. (2004). *Εφηβεία: Η ηλικία της επανάστασης*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Νταβού, Μ., & Πετρίδου, Ε. (1994). *Εφηβεία*. Αθήνα: Σίρρις, σσ. 131-135.
- Ντολτό, Φ. και Ντολτό - Τολίτς, Κ. (1993). *Εφηβοί. Προβλήματα και ανησυχίες*. Αθήνα: Πατάκη.
- Nilsen, A. P., & Donelson, K. L. (1993). *Literature for today's young adults*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Παιδιά – Γονείς, Κοινωνικοί Λειτουργοί*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

- Παπαρούση, Μ. (2011). *Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση*. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Αφήγηση και Εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα* (σσ. 253-269). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπάς, Α. (1994). *Ο ρόλος του δασκάλου στην ανάπτυξη της αγάπης του παιδιού για τη λογοτεχνία*. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη* (Τομ. Β), (σσ. 13-30). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παπασπύρου, Σ. (2013). *Η Άλκη Ζέη με μολύβι φάμπερ*. Ανακτήθηκε από: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=387320> [Πρόσβαση 1/3/21].
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Παρίσης, Ι. – Παρίσης, Ν. (2017). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1987). *Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Pervin, L. & John, O. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας, μεταφρ.* Αλεξανδροπούλου, Ε. και Δασκαλοπούλου, Ε. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pinsent, P. (2003). *From copying to creation: the teaching of writing before the 1980s*. Στο: J. Graham, & A. Kelly (Eds.). *Writing under control* (pp. 1-6), (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.
- Protherough, R. (1983). *Encourage Writing*. London, New York: Methuen.
- Ρέιμον – Ριβιέ, Μ. (1989). *Η κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου, μεταφρ.* Ντε Κάστρο, Μ. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της ανταρσίας – Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Μετάφραση Κασαπίδης Γιώργος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Renner, J. W., Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., & Marek, E. A., (1990). *Understanding and misunderstanding of eighth graders of four physics concepts found in textbooks*. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 35-54.

Rosenblatt, L. M. (1970). *Literature as exploration*. London: Heinemann Educational Books LTD.

Σάλλα-Δοκουμετζίδα, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.

Σαχίνης, Α. (1983). *Η σύγχρονη πεζογραφία μας*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της «Εστίας».

Σηφάκη, Ε. (2015). *Σπουδές Φύλου και Λογοτεχνία*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή: Οδηγίες πλεύσεως*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Σπανός, Γ. (2002). *Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, σ σ. 69-74, Θεσσαλονίκη: Τυπωθήτω.

Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.

Σταθόπουλος, Π. (2005). *Κοινωνική Πρόνοια Ιστορική Εξέλιξη – Νέες Κατευθύνσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Στεργιόπουλος, Κ. (1989). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Το δέντρο, 48-49.

Smith, P., Cowie, H., Blades, M. (1999) *Understanding Children's Development*. London: Blackwell Publishers, p. 232.

Steinberg, L. (1999). *Impact of puberty on family relations: effects of pubertal status and pubertal timing*, In Smith Peter, Cowie Helen, Blades Mark *Understanding Children's Development*. London: Blackwell Publishers, p. 238.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

ΤΑ ΝΕΑ (2020). *Πέθανε η σπουδαία συγγραφέας Αλκη Ζέη*. Ανακτήθηκε από: <https://www.tanea.gr/2020/02/28/lifearts/culture/pethane-i-spoudaia-syggrafeas-alki-zei/> [Πρόσβαση 1/3/21].

- Τοντόροφ, Τ. (2013). *Ορισμός της ποιητικής*. Στο: Κ.Μ. Newton (Επιμ.). *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα. Ανθολόγιο κειμένων* (Α. Κατσικερός & Κ. Σπαθαράκης, Μετάφρ.) (σσ. 148-153).
- Τριανταφύλλου, Τ. (1998). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου.
- Τσιάντης, Γ. (1991). *Φυσιολογικά χαρακτηριστικά της εφηβείας. Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιάντης, Γ. (2001). *Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική* (2η εκδ.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιλιμένη, Τ. (2004). *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Τσιλιμένη, Τ. (2011). *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Thaxton, T.-A. (2014). *Creative writing in the community. A guide*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.
- Thomas, R. (2001). *Γραπτός και προφορικός λόγος στην αρχαία Ελλάδα* (3η έκδ.) (Δ. Κυρτάτας, Μετάφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Timbal-Duclaux, I. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο* (Γ. Παρίσης, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Keables, H. (1968). Creative writing in the secondary school. *English Journal*, 57, 3, 356-359, 430.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαραλαμπίκης, Χ. (1993). *Παρατηρήσεις στη γλώσσα του παιδικού βιβλίου», στο συλλογικό τόμο Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2007). *Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών*. Π.Ι. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (τεύχος 12), σσ. 170-181.

