

# ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ»

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση –  
Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

**ΜΠΑΜΠΛΑ ΕΛΛΗ**

Επιβλέπων Καθηγητής: **ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Η. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ**



Θεσσαλονίκη,  
Νοέμβριος 2022

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση –  
η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

**ΜΠΑΜΠΛΑ ΕΛΛΗ**

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: **ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Η. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ**

Καθηγητής Δημιουργικής Γραφής και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **ANNA ΒΑΚΑΛΗ**

Ε.ΔΙ.Π. Δημιουργικής Γραφής και Διδακτικής της Λογοτεχνίας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: **ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΤΖΑΡΤΖΑΣ**

Αναπληρωτής Καθηγητής

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2022

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

*Στο παιδί που πάντα θα σκαρφαλώνει  
και θα αναζητά*

## **Ευχαριστίες**

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέπων καθηγητή και συνοδοιπόρο μου στο ταξίδι της γραφής, Κωτόπουλο Τριαντάφυλλο, που με την έμπειρη ματιά του με καθοδήγησε και με ενθάρρυνε τόσο στην επιλογή του θέματος της εργασίας όσο και στην ερευνητική μου εμπλοκή στον τομέα της Δημιουργικής Γραφής. Η συνεχής ανατροφοδότησή του, η αφοσίωσή του στην έρευνα, η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης του θέματος και το ενδιαφέρον του για το ανθρώπινο αποτύπωμα της γραφής με βοήθησαν να προχωρήσω χωρίς ενδοιασμούς και συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα άλλα δύο μέλη της εξεταστικής επιτροπής, τον Τζάρτζα Γεώργιο, που ανέλαβε να μελετήσει και να αξιολογήσει την εργασία μου μαζί με την Βακάλη Άννα, που κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στη Δημιουργική Γραφή με δίδαξε και με βοήθησε να εργαστώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με περισσότερη καινοτομία και αγάπη για το γνωστικό μου αντικείμενο. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω για την Αλεξιάδου Θεοδούλη και την Καλογρίδου – Κολυβά Μαργαρίτα, που συνέδραμαν στην ερευνητική καθοδήγησή μου κατά τη διάρκεια της συγγραφικής διαδικασίας. Η υποστήριξη τέλος όλων των καθηγητών του μεταπτυχιακού τμήματος υπήρξε πολύτιμη για την προσωπική μου διαδρομή στα λογοτεχνικά και συγγραφικά μονοπάτια.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

## **Περίληψη**

Η ιστορική εξέλιξη του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπήρξε σημαντική για την προώθηση της Φιλαναγνωσίας και συγκεκριμένα για τη διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου, με στόχο τη δια βίου σύνδεση των μαθητών/-τριών με την ανάγνωση και τον χώρο του βιβλίου. Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε το μειωμένο ποσοστό των εφήβων που αγαπούν την ανάγνωση αλλά και οι προσπάθειες που γίνονται από τους εκπαιδευτικούς για την απομάκρυνση της αποσπασματικής λογοτεχνικής παραγωγής και την προτροπή αξιοποίησης ολόκληρων λογοτεχνικών έργων. Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί στην ανάδειξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παροτρύνουν τη Φιλαναγνωσία και την επικοινωνιακή σχέση ανάγνωσης και γραφής, μέσω των τεχνικών της Δημιουργικής Γραφής. Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος της είναι θεωρητικό και παρουσιάζει την αξία της διδασκαλίας αυτοτελών έργων, τα μοντέλα ανάγνωσης έργων στο πλαίσιο της διδασκαλίας και την ιστορική εξέλιξη των Προγραμμάτων Σπουδών από το 1999 έως σήμερα σε συνδυασμό με καινοτόμα ευρωπαϊκά Προγράμματα, που εφαρμόζονται στην Ελλάδα και σε διάφορα ευρωπαϊκά σχολεία. Το δεύτερο μέρος αξιοποιεί τη θεωρία και την εφαρμόζει στη διδακτική πράξη μέσω της ποιητικής συλλογής του Τ. Λειβαδίτη *Αυτό το αστέρι είναι για όλους μας*, παρουσιάζοντας έναν εναλλακτικό και δημιουργικό τρόπο προσέγγισης της ποίησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

## **Λέξεις – Κλειδιά**

Δημιουργική Γραφή, αυτοτελές λογοτεχνικό έργο, Φιλαναγνωσία, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Ευρωπαϊκές πρακτικές, Κυκλικό μοντέλο διδασκαλίας, Τ. Λειβαδίτης.

The teaching of “integral” literary work in secondary education -  
The contribution of Creative Writing

**ABSTRACT**

The historical evolution of the course of Modern Greek Literature in Secondary Education has been important for the promotion of love of reading and specifically for the teaching of integral literary works, aiming for the lifelong connection of students with reading and the book's trade. The starting point of the research was not only the reduced proportion of adolescents who love reading but also the efforts made by teachers to drag fragmentary literary production off and encourage using the complete literary works. This thesis aims to highlight the educational programs that encourage literacy and the communicative relationship between reading and writing via the Creative Writing techniques. The thesis is structured in two parts. The first part is theoretical and presents the value of teaching independent works, the models of reading literature in the context of teaching and the historical development of the Curricula from 1999 to date in combination with the implementation of innovative European Programmes in Greece and various European schools. The second part applies the theory to teaching practice through the poetry collection of T. Livaditis *This star is for all of us*, presenting an alternative and creative approach of poetry in Secondary Education.

**Keywords**

Creative Writing, integral literary work, love of reading, Analytical Curricula, European practices, Circular model of teaching, T. Livaditis.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
ABSTRACT.....	6
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ.....	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ.....	13
1.1 Η αξία της Λογοτεχνίας.....	13
1.2 Η Λογοτεχνία στην εκπαίδευση.....	15
1.3 Η διδασκαλία αυτοτελούς έργου.....	19
1.3.1 Ποιοι είναι οι στόχοι της διδασκαλίας ενός αυτοτελούς έργου;.....	19
1.3.2 Ποια είναι η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία αυτοτελούς έργου;.....	22
1.3.3 Πώς μπορεί να επιτευχθεί η ανάγνωση στη σχολική τάξη;.....	23
1.3.4 Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο συν-αναγνώστη.....	27
1.3.5 Διαμορφώνοντας φάσεις διδασκαλίας.....	28
1.3.6 Βασικές αρχές οργάνωσης της αναγνωστικής πρόκλησης.....	37
1.3.7 Ποιος είναι ο ρόλος των Θεωριών της Λογοτεχνίας στην προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων;.....	38
2.1 Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας από τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών του 1999 μέχρι σήμερα.....	41
2.2 Συνεξετάζοντας τα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας.....	48
2.2.1 International Baccalaureate.....	48
2.2.2 European Baccalaureate.....	50
2.3 Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε 4 διεθνή Προγράμματα Σπουδών.....	52
2.3.1 ΦΙΛΑΝΔΙΑ.....	52
2.3.2 ΟΛΜΑΝΔΙΑ.....	55
2.3.3 ΑΓΓΛΙΑ.....	58
2.3.4 ΓΑΛΛΙΑ.....	60
3. Επιλογικά.....	64
Β΄ ΜΕΡΟΣ.....	65
ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΚΣΑΛΙΑΣ - ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	65



Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ.....	65
ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ:.....	65
ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ .....	66
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ.....	66
ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	68
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	68
ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	69
ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	69
ΡΟΛΟΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ .....	69
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ .....	69
ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ.....	70
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ .....	88
ΚΡΙΤΙΚΗ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ .....	88
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	90
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	95

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

## **ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ**

**ΠΣ:** Πρόγραμμα Σπουδών

**ΑΠΣ:** Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

**Η/Υ:** Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

**Αι.:** Αιώνα

**Μαθητής/-τρια:** μαθητής/ μαθήτρια

**Αναγνώστης/-τρια:** αναγνώστης/αναγνώστρια

Για λόγους αναγνωστικής ροής σε ορισμένα σημεία δεν επιλέχθηκε η αναφορά και στα δύο γένη (αρσενικό και θηλυκό).

**Π/βάθμια:** Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**Δ/βάθμια:** Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

**IB:** International Baccalaureate

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Πόσα βιβλία διαβάζουμε τον χρόνο; Πόσα βιβλία διαβάζουν οι Ευρωπαίοι και ποια είναι η θέση της χώρας μας σ' αυτή την κατάταξη; Ποιοι είναι στα αλήθεια οι πραγματικοί αναγνώστες; Τι σημαίνει ανάγνωση; Πώς συντελείται η ανάγνωση στη σχολική τάξη; Ποιες στρατηγικές ανάγνωσης εφαρμόζονται σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη; Ποια είναι η θέση του βιβλίου στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;

Τα παραπάνω ερωτήματα πυροδότησαν την αρχή της έρευνας και οδήγησαν στην καταγραφή της διαδρομής του βιβλίου από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας έως τη διδασκαλία αυτοτελών λογοτεχνικών έργων στη σχολική τάξη. Η Θεωρία μοιάζει με ένα «αόρατο εργαλείο» που χρησιμοποιείται κάθε φορά (συνειδητά ή ασυνείδητα) στην προσέγγιση ενός νέου λογοτεχνικού κειμένου. Ο ρόλος της δεν είναι να προτείνει μία ερμηνεία αλλά να προσφέρει στην τάξη εναλλακτικούς τρόπους ανάγνωσης και νοηματοδότησης του έργου. Η ερμηνεία των κειμένων είναι μια διαδικασία που μαθαίνεται και ο μαθητής/-τρια του σήμερα μετεξελίσσεται σε πολίτη του αύριο με δεξιότητες ανάγνωσης όχι μόνο κειμένων αλλά και καθημερινών συμπεριφορών (Μπόκλουντ – Λαγοπούλου 2018: 74-84). Στην κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αι. η ικανότητα κριτικής ανάγνωσης μοιάζει να αποτελεί προνόμιο τόσο του μαθητή/-τριας της Λογοτεχνίας όσο και του κάθε αναγνώστη/-τριας που βρίσκεται μακριά από τον κόσμο της Λογοτεχνίας, όμως έχει λάβει απ' αυτήν το πιο σημαντικό της αγαθό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Eurostat (Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία) σχετικά με την ανάγνωση βιβλίων σε διάφορα ευρωπαϊκά κράτη αποδεικνύουν ότι το ποσοστό των Ελλήνων που διαβάζουν περισσότερα από δέκα βιβλία τον χρόνο είναι 7,8%, ενώ στην κορυφή της κατάταξης βρίσκονται χώρες όπως είναι η Ισλανδία, το Λουξεμβούργο, η Φινλανδία, η Γερμανία, η Εσθονία και η Αυστρία. Η Crehan<sup>1</sup> στην προσπάθειά της να απαντήσει στο ερώτημα «για ποιον λόγο μαθητές/-τριες από ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα πρωτεύουν στις διεθνείς εκπαιδευτικές δοκιμασίες;» επισκέφθηκε διάφορες χώρες, προκειμένου να μελετήσει τα εκπαιδευτικά συστήματα και να παρατηρήσει πώς ο τρόπος ζωής και κουλτούρας των ανθρώπων έχει αντίκτυπο στη μετέπειτα εκπαιδευτική τους πορεία. Το υψηλό ποσοστό ανάγνωσης της

---

<sup>1</sup> Βρετανίδα εκπαιδευτικός που ασχολήθηκε με τα κορυφαία εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο και συγκέντρωσε όλες τις πληροφορίες στο βιβλίο *Φυτώρια ευφυΐας* (2020: 32-90).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Φινλανδίας φανερώνει τα διαφορετικά θεμέλια που τίθενται στο εκπαιδευτικό σύστημα και καθορίζουν τη στάση των Φινλανδών απέναντι στο βιβλίο κατά την ενήλικη ζωή τους.

Πιο αναλυτικά, τα παιδιά στη Φινλανδία αργούν να ξεκινήσουν το σχολείο και έτσι δεν απαιτείται να μάθουν ανάγνωση μέχρι να γίνουν επτά χρονών. Παρά ταύτα διαβάζουν με ευχέρεια στα δεκαπέντε ενώ δανείζονται κατά μέσο όρο δεκαοχτώ βιβλία από τις βιβλιοθήκες τους, περισσότερα απ' οπουδήποτε αλλού στον κόσμο. Τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες σε ό,τι εξασκούν και για να αφιερώσουν χρόνο σε κάτι χρειάζεται να διαθέτουν εγγενή κίνητρα γι' αυτό. Σε περίπτωση που τα παιδιά δεν είναι έτοιμα να διαβάσουν είναι πιθανό στο μέλλον να αναπτύξουν αποστροφή για το βιβλίο, καθώς πείστηκαν να ανακαλύψουν έναν κόσμο που δεν ήταν αρκετά έτοιμα να προσεγγίσουν (Crehan 2020: 42-43).

Η απόκτηση της ικανότητας της ανάγνωσης δεν αποτελεί το τέλος της συνεχούς ανάπτυξης του γραμματισμού<sup>2</sup>. Οι μαθητές/-τριες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζονται ευκαιρίες και ενθάρρυνση για την ανάγνωση βιβλίων αλλά και οι ίδιες οι στρατηγικές ανάγνωσης που εφαρμόζονται στη σχολική αίθουσα μπορεί να οδηγήσουν τους μαθητές σε έναν πιο γόνιμο διάλογο με τα κείμενα και άρα σε μία πιο ευχάριστη αναγνωστική εμπειρία. Σύμφωνα με τους Clark & Rumbold (2006 οπ. αναφ. στο Αντωνοπούλου και Στελλάκης 2014: 25), η ανάγνωση αποτελεί μια σημαντική πτυχή της τρέχουσας αυτοεκτίμησης και ευημερίας των εφήβων, καθώς οι έφηβοι που αποτυγχάνουν στην ανάγνωση εμφανίζουν πιο επιθετικές, αντικοινωνικές συμπεριφορές. Αντίθετα ο γραμματισμός και η επιλογή για ανάγνωση είναι η συνέχεια της αναγνωστικής επιτυχίας και διεισδύει στην κουλτούρα και στον τρόπο ζωής των εφήβων. Οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσονται ψυχοσυναισθηματικά μέσα από την ανάγνωση βιβλίων, αποκτούν ποιοτικές εμπειρίες ως αντίβαρο στην ωφελμιστική εποχή στην οποία ζουν (Σπανός οπ. αναφ. στο Κωτόπουλος 2022: 136).

Στάσεις όπως «τι θέλει να πει ο συγγραφέας;» ή «τι λέει αυτός ο στίχος;» φανερώνουν την άγνοια και την αμηχανία των εκπαιδευτικών για τον τρόπο χειρισμού των κειμένων. Η άγνοια της απόστασης ανάμεσα στον δημιουργό και στο τελικό προϊόν της συγγραφής του προκαλεί αυθαίρετες ερμηνείες και αν προκριθεί μια τέτοιου είδους προσέγγιση του κειμένου τότε η τέχνη μετατρέπεται σε πρόβλημα αντί για εμπειρία (Muir 1980 οπ. αναφ. στο Benton

---

<sup>2</sup> Όπως αναφέρεται στο ακόλουθο άρθρο:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/eie.12071?journalCode=reie20>

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

1999: 530). Ο στίχος διαστρεβλώνεται, το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον χάνεται και το μάθημα συνεχίζεται με μονοσήμαντες κατευθύνσεις.

Ωστόσο, αν αναλογιστούμε τη φύση της Λογοτεχνίας, που είναι σχηματισμένη για ανοικτούς τρόπους διαχείρισης του υλικού της και αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να προσεγγίσει με ώριμη ματιά και χωρίς στερεότυπες σκέψεις τον «ανοιχτό» κόσμο του βιβλίου, τότε θα αποκαλυφθούν όλες οι ανοιχτές σκέψεις των παιδιών «πάνω σε λευκές σελίδες με μυστικά που μαντεύονται» (Πεσσόα 1997: 81).

## Α΄ ΜΕΡΟΣ

### 1.1 Η αξία της Λογοτεχνίας

(Γιατί διαβάζουμε;)

Η ποίηση είναι πάντοτε μία όπως είναι και ο ουρανός.

Το ζήτημα είναι από πού βλέπει κανείς τον ουρανό.

Εγώ τον έχω δει από καταμεσής της θάλασσας.

Οδυσσέας Ελύτης

Ο όρος *Λογοτεχνία* χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα με τη σημερινή του έννοια το 1886 από τον Ι. Πανταζίδη, όταν ο ίδιος δημοσίευσε στο περιοδικό *Εστία* ένα άρθρο με τίτλο «Φιλολογία, Γραμματολογία, Λογοτεχνία». Ωστόσο, ο όρος προϋπήρχε από τον 12<sup>ο</sup> αι. με τη σημασία της ρητορικής χρήσης του λόγου. Για πολλά χρόνια και μέχρι την οριστική του επικράτηση, η Λογοτεχνία ταυτιζόταν με τη *Φιλολογία* και την *ελαφρά φιλολογία*.

Το ερώτημα «τι είναι Λογοτεχνία;» προβλημάτισε ιδιαίτερα τους θεωρητικούς της Λογοτεχνίας από την εποχή του Αριστοτέλη<sup>3</sup> και συνεχίζει να αποτελεί ένα άγραφο χαρτί με ακαθόριστο σχήμα. Αντικειμενικά στοιχεία που καθορίζουν τη διάκριση του λογοτεχνικού από το μη λογοτεχνικό έργο δεν υπάρχουν. Γι' αυτό ίσως κάποιιοι θεωρητικοί τις δύο τελευταίες δεκαετίες αντιμετωπίζουν το λογοτεχνικό έργο ως μια κοινωνική πρακτική<sup>4</sup> προσεγγίζοντας τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές, ιδεολογικές λειτουργίες που αυτό αναδεικνύει. Πρόκειται για ένα είδος τέχνης με μεταβαλλόμενο χαρακτήρα, που προσπαθεί να παρουσιάσει το αναπάντεχο, την «πολυπλοκότητα και τον πλουραλισμό της ζωής» (Κωτόπουλος, 2022).

Ποια είναι η σημασία της Λογοτεχνίας στη ζωή; Ποια είναι η δύναμή της μέσα στην κοινωνία; Αυτά τα ερωτήματα διαδέχονται το αρχικό ερώτημα «τι είναι Λογοτεχνία;» και οι απαντήσεις τους είναι σίγουρα πιο συγκεκριμένες από τον ασαφή ορισμό της Λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τον Comragnon (2007: 65-9 σπ. αναφ. στο Πασχαλίδης, 2018) η Λογοτεχνία οδηγεί το άτομο στην καλύτερη γνώση του εαυτού του, της συμπεριφοράς του και της κατανόησης του άλλου μέσα από έναν φακό πιο ενσυναισθητικό και προσωπικό. Η άποψή του

<sup>3</sup> Είχε θέσει τα θεμέλια για την επιστημονική προσέγγιση της Λογοτεχνίας αλλά και τη συγκρότηση της Δημιουργικής Γραφής ως επιστημονικού κλάδου βλ. Κωτόπουλος, Τ. (2022). Αντί εισαγωγικών. (σ. 7).

<sup>4</sup> Όπως αναφέρεται στο Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, 2014: 1276-1278.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

συνδέεται με την «ηθική στροφή» των λογοτεχνικών σπουδών, που κυριάρχησε στη δεκαετία του 1990 (Πασχαλίδης, 2018:41).

Συντασσόμενος με την αριστοτελική άποψη της μυθοπλασίας ο Jean-Marie Schaeffer (1999) υποστηρίζει την προσφορά δυναμικών πραγματικοτήτων στη γνωστική διαδικασία. Ο αναγνώστης/-τρια έρχεται αντιμέτωπος/-η με συμβάντα, τόπους, πρόσωπα και προβλήματα με τα οποία συνδέεται ή και ταυτίζεται όμως γνωρίζει πως δεν πρόκειται για τη δική του/της ζωή. Έτσι, δημιουργείται ένα αίσθημα ασφαλούς απόστασης και παρακολούθησης της ζωής των χαρακτήρων αλλά και αξιολόγησης των καταστάσεων με αμεροληψία και χωρίς εμπάθεια<sup>5</sup>.

Με τη σειρά του ο Yves Citton (2007 οπ. αναφ. στο Πασχαλίδης, 2018: 43) εστιάζει την προσοχή του στην αναγνωστική ανταπόκριση και τον ιδιαίτερο τρόπο ανάγνωσης και ερμηνείας των νοημάτων, αξιών που μας περιβάλλουν. Υποστηρίζει την αξία της λογοτεχνικής εκπαίδευσης μέσα σε ένα πλαίσιο ερμηνευτικού διαλόγου, όπου ο κάθε μαθητής/-τρια θα έχει τον χώρο και τον χρόνο να συζητήσει ανοιχτά για τις σύγχρονες κοινωνικές του/της ανησυχίες (Citton 2007).

Ο Ette (2010 οπ. αναφ. στο Πασχαλίδης, 2018: 46) χρησιμοποιεί τις έννοιες «λογοτεχνία εν κινήσει» και «λογοτεχνία δίχως σταθερή διαμονή», για να χαρακτηρίσει τη Λογοτεχνία την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Ο ξεχωριστός της χαρακτήρας έγκειται στην διαπολιτισμική «γνώση ζωής» που προσφέρει, στην εμπειρία της συμβίωσης σε διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ette, 2016). Το άτομο-αναγνώστης συγκροτεί μια ταυτότητα διανθισμένη με αλληλοκατανόηση, σεβασμό και αξίες σημαντικές για την συμβίωσή του στη σύγχρονη κοινωνία.

Ένας επιπλέον τρόπος για να κατανοήσουμε την αξία της ανάγνωσης είναι να εξετάσουμε τις πληθυσμιακές ομάδες που διαβάζουν σε σχέση με την κοινωνική τους δράση. Έρευνες<sup>6</sup> έχουν αποδείξει ότι οι άνθρωποι που διαβάζουν είναι πιο ενεργοί στην κοινωνική ζωή από άτομα που έχουν απομακρυνθεί από τον κόσμο της Λογοτεχνίας. Η ανάγνωση τοποθετεί το άτομο σε μια θέση που απαιτεί σκληρότερη διανοητική διεργασία απ' ό,τι χρειάζεται η ακρόαση

---

<sup>5</sup> Η Nussbaum αναφέρεται συγκεκριμένα στις θέσεις του Αριστοτέλη στη Ρητορική και την Ποιητική, για τη σχέση λογοτεχνίας και μάθησης – βλ. Καμπόσου, Π. (2020). Η δυναμική της αφήγησης στη λογοτεχνία & τον κινηματογράφο και η συμβολή της στην ανάπτυξη της ηθικής και πολιτικής σκέψης μελέτη περίπτωσης: το κοινωνικό ρεαλιστικό σινεμά του Ken Loach. (σ. 20).

<sup>6</sup> Για περισσότερες πληροφορίες στο [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J118v12n02\\_04?needAccess=true](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J118v12n02_04?needAccess=true)

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

ή η παρακολούθηση εικόνων. Ο αναγνώστης/-τρια πρέπει να ασκήσει τους μύες της σκέψης και να ερμηνεύσει τα αφηρημένα σχήματα των λογοτεχνικών έργων.

Η τέχνη που έχει ως κύριο μέσο έκφρασης τον λόγο είναι η τέχνη της φωνής, η Λογοτεχνία, και ιδιαίτερα ο ποιητικός λόγος, που επιζητά «να αποδώσει δικαιοσύνη σε ό,τι καταπιέζεται», να αρνηθεί την αποδοχή του πραγματικού κόσμου και να αποδομήσει τη βιαιότητα της ορθολογικότητας (Adorno 2000 οπ. αναφ. στο Αλεξίου, 2018). Μέσω των εικόνων που δημιουργεί, των συμβόλων που χρησιμοποιεί, δοκιμάζει τα όρια της γλώσσας, εκφράζοντας το ανορθολογικό, το παράλογο της κοινωνίας (Adorno).

## 1.2 Η Λογοτεχνία στην εκπαίδευση

### **Ποια είναι η άποψη των μαθητών για τη Λογοτεχνία και γενικότερα για την ανάγνωση;**

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Σκωτία (2019)<sup>7</sup> σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέγραψε τις αντιλήψεις των παιδιών (ηλικίας 9-16 ετών) για το τι σημαίνει να είσαι αναγνώστης/-τρια. Πολλοί έφηβοι ανέφεραν την απόλαυση της ανάγνωσης ως αναπόσπαστο στοιχείο της έννοιας του αναγνώστη. Η συχνότητα της ανάγνωσης επίσης προσμετρήθηκε στις περιγραφές τους όπως και τα εγγενή κίνητρα για ανάγνωση και ενασχόληση με τον κόσμο της Λογοτεχνίας. Είναι σημαντική η διάκριση μεταξύ του εγγενούς κινήτρου ανάγνωσης, που συνδέεται με την επιλογή ανάγνωσης για εσωτερικούς λόγους και του εξωτερικού κινήτρου με την ανάγνωση να αποκτά έναν καταναγκαστικό χαρακτήρα και να στοχεύει σε υψηλούς βαθμούς. «Κάποιος που εμπνέεται από τα βιβλία και διαβάζει από τότε που ήταν νέος» ήταν μία επιπλέον απάντηση ενός μαθητή, που ο αναγνώστης στα μάτια του θύμιζε άτομο φιλομαθή.

### **Ποιος είναι της ο ρόλος της Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση;**

Η ανάγνωση ξυπνά τη μνήμη των παιδιών από παλαιότερες αναγνώσεις και εγείρει την «εσωτερική βιβλιοθήκη» που κρύβουν μέσα τους (Αναγνωστοπούλου 2018: 87). Οι Margaret

---

<sup>7</sup> Για περισσότερες πληροφορίες στο <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/00131881.2020.1747361?needAccess=true>



Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

και Rustin (1987 οπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2017: 11) επισημαίνουν πως όλοι οι σύγχρονοι συγγραφείς ασχολούνται με ζητήματα που συνδέονται με τη συγκινησιακή ανάπτυξη των παιδιών, καθώς οι συγκινήσεις γεννούν την αρχή της ταύτισης. Ο αναγνώστης/-τρια εμπλέκεται συναισθηματικά, βιώνοντας την εμπειρία του Άλλου και κατανοεί τα συναισθήματά του (ενσυναίσθηση), ανακαλύπτοντας την ετερότητα που κρύβει μέσα του/της.

Επιπλέον, το παιδί μέσα από τη δραστηριότητα της ανάγνωσης αναπτύσσεται γνωστικά, καθώς έρχεται αντιμέτωπο με το γλωσσικό εργαλείο, που λειτουργεί σαν κινητήρας γνώσεων. Από τη μια πλουτίζει το λεξιλόγιό του και αντιμετωπίζει με ευκολία τα γλωσσικά εμπόδια τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο, ενώ από την άλλη ανανεώνει τη σκέψη του, ανακατασκευάζοντας την ιστορική και πολιτιστική αντίληψη του κειμένου. Οι προθέσεις του συγγραφέα δεν περιορίζουν τη σημασία ενός έργου, αφού το κείμενο αναπλάθεται μέσα στα χρόνια και μεταδίδει νέες σημασίες, εμπνεόμενο από σύγχρονα πολιτιστικά και ιστορικά γεγονότα (Gadamer).

Η λογοτεχνική ανάγνωση δημιουργεί μια σχέση ανάμεσα στον αναγνώστη/-τρια και το βιβλίο, μια προσωπική στιγμή διάδρασης και εσωτερικής ανασκαφής, κατά τη διάρκεια της οποίας ο αναγνώστης/-τρια χτίζει μια προσωπική ιστορία ή θυμάται τις ιστορίες του/της ταυτιζόμενος/-η με τους χαρακτήρες των βιβλίων. Παράλληλα όμως η ατομικότητά του/της τον οδηγεί στην κοινωνικότητά, καθώς δημιουργείται ένα πλαίσιο διαλόγου και ο αναγνώστης/-τρια καλείται να επιχειρηματολογήσει βάσει των κειμενικών δεδομένων για όσα αντιλαμβάνεται μέσα από το βιβλίο. Η Λογοτεχνία γίνεται το μέσο ανακάλυψης τόσο του εαυτού του/της όσο και του κοινωνικού συνόλου στο οποίο εντάσσεται (Αναγνωστοπούλου 2018: 87-88).

Βασική αιτία της «διακινδύνευσης της Λογοτεχνίας» στο σχολείο σύμφωνα με τον Todorov (2013) είναι η αντιμετώπισή της ως ένα κλειστό γλωσσικό αντικείμενο, που καλλιεργεί την αποσπασματική γραφή και όχι τη γραφή που συνδέεται με τον αναστοχασμό του μαθητή/-τριας και συγκροτεί την προσωπική και την κοινωνική του/της ταυτότητα (Schaeffer 2011: 26-29 οπ. αναφ. στο Πασχαλίδης). Ο Todorov προτείνει να απομακρύνουμε τη Λογοτεχνία από το «φορμαλιστικό γκέτο» και να την εναποθέσουμε στο κέντρο των ανθρωπιστικών σπουδών με τη Λογοτεχνία να δημιουργείται από τον άνθρωπο αλλά και για τον άνθρωπο, για τον αναγνώστη/-τρια, για τον μαθητή/-τρια που θα αφήσει την προσωπική του/της εμπειρία πάνω στο έργο.

Όταν ο μαθητής/-τρια διαβάσει, οργανώνει διαφορετικά τη σκέψη του/της ανάλογα με τον στόχο του/της. Η ανάγνωση που γίνεται για την κατάκτηση γνώσεων διαφέρει από την

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

αναγνωστική εμπειρία της απόλαυσης και της ανακάλυψης. Η πρώτη διαδικασία συνδέεται με τον γνωστικό προσανατολισμό της σκέψης και προσανατολίζεται στην συγκέντρωση πληροφοριών, διατηρώντας ένα συγκεκριμένο σημείο αναφοράς, ενώ η ανακάλυψη ταυτίζεται με τον λογοτεχνικό προσανατολισμό και τη συμπλήρωση των κενών που δημιουργεί το λογοτεχνικό κείμενο. Η ζωή είναι γεμάτη από λογοτεχνικούς και γνωστικούς προσανατολισμούς, όμως η Λογοτεχνία στο σχολείο περιορίζεται σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μοτίβα και γνωστικές τεχνικές, που δεν αφήνουν χώρο στον λογοτεχνικό προσανατολισμό. Μοιάζει με κυνήγι χωρίς εξερεύνηση. Οι μαθητές/-τριες πολλές φορές περιορίζονται σε σωστές ή όχι απαντήσεις χωρίς να τους δίνεται η δυνατότητα εξερεύνησης και προσωπικής εμπλοκής με τα κείμενα (Langer 2018: 30-35).

Ο ρόλος της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στον 21<sup>ο</sup> αιώνα είναι να μετεξελιχθεί από αμόλυντο μουσείο της τέχνης και των διαχρονικών αξιών σε εργαλείο κριτικής αγωγής του σύγχρονου πολιτισμού. Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα οι μαθητές/-τριες πρέπει να εξοπλίζονται με δεξιότητες, οι οποίες αντανakλούν τις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου, ενός συνεχούς μεταβαλλόμενου τρόπου ζωής (Biqiche Aabla, 2017). Οι δεξιότητες της μάθησης περιγράφονται ως 4Cs<sup>8</sup> και αναφέρονται στην Κριτική σκέψη (Critical Thinking), την Επικοινωνία (Communication), τη Συνεργασία (Collaboration) και τη Δημιουργικότητα (Creativity).

Το άτομο που σκέφτεται κριτικά είναι το άτομο που συνεχώς ρωτάει, αναζητά, ανακαλύπτει προβλήματα εκεί που οι άλλοι αρκούνται σε μονολεκτικές απαντήσεις και σπάει τα καλούπια της τυποποιημένης σκέψης (Ροντάρι 1994 οπ. αναφ. στο Κωτόπουλος 2022). Ο άνθρωπος με όραμα (Biqiche Aabla). Ο μαθητής/-τρια που επικοινωνεί τα συναισθήματα και τις σκέψεις του/της κομίζει κάτι από την ατομικότητά του/της στον διάλογό του/της αλλά και ο ίδιος ο διάλογος επαναπροσδιορίζει το εγώ του/της (Holquist 1981, Burkitt 1998 οπ. αναφ. στο Παπαγεωργάκης και Φρυδάκη). Τη «διαλογική στροφή» στις λογοτεχνικές σπουδές σηματοδοτεί ο Todorov (2000), ο οποίος κάνει λόγο για «διαλογική κριτική» και αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο με το οποίο αξίζει να διαλέγονται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι χωρίς να το χρησιμοποιούν για να εφαρμόσουν μεθόδους ανάγνωσης<sup>9</sup>. Έτσι

<sup>8</sup> Για περισσότερες πληροφορίες στο

<https://drive.google.com/file/d/1DQrXCB3GRCF0GL7AjSfwLML3kQWgxnSR/view>

<sup>9</sup> Η διαλογική μέθοδος συνδέεται με την κονστрукτιβιστική αντίληψη πως η γνώση προέρχεται από τη συζήτηση που αναπτύσσεται στη σχολική αίθουσα βλ. Παπαγεωργάκης, Δ. και Φρυδάκη, Ε (2018). Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα, (σ. 369-370). Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

δίνεται το περιθώριο για επαναδημιουργία της γνώσης, μετασχηματισμό των νοημάτων του κειμένου αλλά και των κοινωνικών σχέσεων της τάξης.

Η επικοινωνία οδηγεί τον μαθητή/-τρια στη συνεργασία μέσα από το παιχνίδι της εξερεύνησης του κόσμου της Λογοτεχνίας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές/-τριες να γίνονται μέρος μιας ομάδας, να περνούν από πολλούς ρόλους και να αποκτούν διαφορετικές αρμοδιότητες χωρίς όμως να ξεχνούν την ομάδα στην οποία ανήκουν. Η ανάγνωση κειμένων αποτελεί μια σημαντική συνθήκη επικοινωνίας, ανταλλαγής απόψεων και επαναπροσδιορισμού της σκέψης. Κατά τον Bleich (1981: 296 οπ. αναφ. στο Rabinowitz 1995), αν η γνώση δεν αποτελεί κομμάτι μιας κοινότητας, τότε παύει να αποτελεί γνώση.

Όταν η ανάγνωση λογοτεχνικών έργων οδηγεί το παιδί στη γραφή και την αποτύπωση του δικού του προορισμού, τότε η ανάγνωση καταφέρνει να μετατρέψει τον μαθητή/-τρια σε υποψιασμένο αναγνώστη/-τρια που θέλει να συνομιλήσει με το κείμενο αλλά και με το βαθύτερο εγώ του/της. Πρόκειται για μια γραφή που αποφεύγει την αποσπασματική κατάθεση ιδεών αλλά έχει το χρώμα της προσωπικής έκφρασης. Η αγάπη για το βιβλίο οδηγεί στη γραφή και η Δημιουργική Γραφή στη Φιλαναγνωσία. Σύμφωνα με τον Hawthorn (1993) η ανάγνωση και η γραφή συμπορεύονται στον δρόμο για την ανακάλυψη των λογοτεχνικών αδύτων.

Το κομμάτι της δημιουργικότητας αποτελεί πλέον και το τελευταίο σκαλοπάτι της πυραμίδας του B. Bloom<sup>10</sup>. Τα έξι επίπεδα της γνωστικής διαδικασίας, όπως έχουν διαμορφωθεί, είναι: Θυμάμαι, Κατανοώ, Εφαρμόζω, Αναλύω, Αξιολογώ και Δημιουργώ. Η σύνδεση της Λογοτεχνίας με τη λογοτεχνική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη απεικονίζει τη μετατόπιση της αντίληψης από τη μονοδιάστατη αντιμετώπιση ενός λογοτεχνικού έργου στην αξιοποίηση πολλών ανθρωπογνωστικών περιοχών (Κοινωνιολογίας, Ψυχολογίας, Πολιτικής) και τη δημιουργική ενασχόληση με τα κείμενα.

---

<sup>10</sup> Ο B. Bloom ως εκπαιδευτικός και ψυχολόγος στο πανεπιστήμιο του Σικάγου πρότεινε μια ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων. Για περισσότερες πληροφορίες στο <https://economu.wordpress.com/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF-%CF%83%CF%84%CF%8C%CF%87%CE%BF%CE%B9-%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B1-bloom/>

### **1.3 Η διδασκαλία αυτοτελούς έργου**

Τον Σεπτέμβριο του 2011 το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου όλων των σχολείων της χώρας μετασχηματίστηκε και οργανώθηκε βάσει διδακτικών ενοτήτων, σπάζοντας το ιστορικό καλούπι της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα αφορούσε τα φύλα στη λογοτεχνία, η δεύτερη αναφερόταν στην παράδοση και στον μοντερνισμό στη νεοελληνική ποίηση ενώ η τελευταία διδακτική ενότητα, η οποία και αφαιρέθηκε από την ύλη τον επόμενο χρόνο, σχετιζόταν με το θέατρο. Ανάμεσα στους στόχους που έθετε το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ήταν και η ανάγνωση αυτοτελούς έργου, όπως είναι ένα μυθιστόρημα, μια συλλογή διηγημάτων, ένα θεατρικό έργο και μια ποιητική συλλογή ενός αγαπημένου δημιουργού.

Σύμφωνα με μία έρευνα που ξεκίνησε με αφορμή την ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων και είχε ως βασικό σκοπό την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάγνωση στο σπίτι ή στο σχολικό περιβάλλον, η πλειονότητα των καθηγητών υποστήριξε την ομαδική ανάγνωση στη σχολική αίθουσα. Οι απαντήσεις τους αφορούσαν τον ψυχοπαιδαγωγικό ρόλο της ανάγνωσης, που οδηγεί τον μαθητή/-τρια στην κοινή αναζήτηση του νοήματος, την κοινωνική αλληλεπίδρασή του/της και την ενεργοποίηση του κριτικού μηχανισμού της ανάγνωσης (Ιωαννίδου, Ακριτόπουλος 2018: 790-793). Αντίθετα, έγινε λόγος για περιορισμένο διδακτικό χρόνο από τους εκπαιδευτικούς που υποστήριξαν την ανάγνωση στον προσωπικό χώρο του μαθητή/-τριας.

#### **1.3.1 Ποιοι είναι οι στόχοι της διδασκαλίας ενός αυτοτελούς έργου;**

Είναι σημαντικό ο αναγνώστης/-τρια να πιστέψει στην αξία της ανάγνωσης (Καρτσάκης 2020: 2-4) Να συνειδητοποιήσει ότι η Λογοτεχνία τον/την αφορά και μπορεί να δημιουργήσει μια προσωπική σχέση μαζί της, με βιβλία που τον/την αφορούν, που αγγίζουν τις αναγνωστικές του/της προτιμήσεις και δεν αποτελούν απλώς την ύλη του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Να συνειδητοποιήσει επιπλέον ποια κείμενα δεν εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά του/της και έτσι να δημιουργήσει την προσωπική του/της αναγνωστική λίστα ή να γεμίσει τη βιβλιοθήκη του/της με αγαπημένα αναγνώσματα. Αυτή η συμπεριφορά ωστόσο προϋποθέτει μελέτη διαφορετικών βιβλίων μικρής και μεγάλης φόρμας και διαφορετικών συγγραφέων. Η

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

επιλογή θα προκύψει από την ανάγνωση ολόκληρων έργων και από την αίσθηση που θα αφήσουν αυτά στον αναγνώστη/-τρια.

Μέσα από τη διδασκαλία αυτοτελούς έργου ο μαθητής/-τρια παρακολουθεί το έργο στο ευρύ πλαίσιο αναφοράς του. Αντιμετωπίζει το κείμενο σαν τα κομμάτια ενός ψηφιδωτού, τα οποία συνδέονται με το συγκεκριμένο και το περικείμενό του, διαμορφώνοντας την τελική μορφή του έργου. Η πλήρης κατανόηση του κειμένου επιτυγχάνεται μέσα από τη σταδιακή αναγνώριση των μερών του (Κωτόπουλος, 2022). Το είδος του κειμένου, οι γλωσσικές επιλογές του δημιουργού, το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς του και οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες δημιουργίας του βοηθούν τον μαθητή/-τρια να προσεγγίζει καλύτερα το κείμενο αλλά και να συνομιλεί μαζί του.

Όταν τα διάφορα κομμάτια του έργου συνδυάζονται και συνταιριάζουν, τότε αναδεικνύεται και η αισθητική πλευρά της τέχνης, που ενεργοποιεί τη συγκινησιακή πλευρά του μαθητή/-τριας. Σύμφωνα με τον Eco, η πρόθεση του συγγραφέα διαφέρει από την πρόθεση του κειμένου και απ' αυτήν του αναγνώστη/-τριας. Ο αναγνώστης/-τρια αντιμετωπίζει το έργο σαν μια κατασκευή, την οποία οικοδομεί ο ίδιος/ η ίδια, θέτοντας τα θεμέλια που θέλει. Συνομιλεί μαζί του ελεύθερα, χωρίς τις διορθωτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, κρίνει, αμφισβητεί, ανατρέπει (Καρτσάκης 2020: 3). Μέσα από την αισθητική εμπειρία που βιώνει διαβάζει το έργο υπό τις ακτίνες των δικών του/της προβληματισμών και οδηγεί την πηγή του φωτός στη δική του/της κατεύθυνση.

Η ιστορία της Λογοτεχνίας μετατρέπεται σε ιστορία της πρόσληψης<sup>11</sup> των έργων. Η ιστορικότητα της ανάγνωσης συμπληρώνει την ιστορική στιγμή της δημιουργίας. Το νόημα δεν περιέχεται στο κείμενο αλλά δημιουργείται τη στιγμή της αναγνωστικής διαδικασίας (Iser 1970: 865). Έτσι, ο καταναλωτής – αναγνώστης/-τρια κινείται ανάμεσα σε διαφορετικά επίπεδα, οπτικές γωνίες και προοπτικές, προκειμένου να συνθέσει με μια αίσθηση λογικής συνέχειας τον κόσμο του λογοτεχνικού έργου. Επειδή όμως κάθε αναγνώστης/-τρια συνθέτει το νόημα του κειμένου με διαφορετικό τρόπο, κάθε έργο έχει πολλές διαφορετικές αναγνώσεις και άρα το

---

<sup>11</sup> Εισηγητής της θεωρίας της πρόσληψης θεωρείται ο Robert Jauss. Ο Jauss κάνει λόγο για τον ορίζοντα προσδοκιών, ο οποίος διαμορφώνεται από τρεις παράγοντες: την προγενέστερη γνώση του αναγνώστη για το είδος στο οποίο εντάσσεται το έργο, τη μορφή και τη θεματική άλλων έργων που επικοινωνεί με το έργο και τη διαφορά μεταξύ της καθημερινής και ποιητικής χρήσης της γλώσσας βλ. Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. (2007: 863-865).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

έργο ακολουθεί ποικίλες διαστάσεις στην πάροδο του χρόνου, αναδεικνύοντας τόσο τη διαχρονικότητά του όσο και τη μοναδική σκέψη του κάθε μαθητή/-τριας.

Η διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου συμπορεύεται με την καλλιέργεια της συλλογικής, κριτικής ανάγνωσης και γραφής μέσα από την αμφισβήτηση και ανατροπή των σχέσεων εξουσίας, που παρατηρούνται στο κείμενο (Λεουτσάκος 2018: 813). Ο μαθητής/-τρια μαθαίνει να κοιτάει πίσω από την επιφάνεια του κειμένου και να υποβάλλει ερωτήματα, τροφοδοτώντας έτσι έναν κριτικό διάλογο, ικανό να αναθεωρήσει στερεότυπες αντιλήψεις. Μέσα από την ιδιωτική του/της επαφή με το βιβλίο ασκείται σε πρακτικές ανάγνωσης και μαθαίνει να χρησιμοποιεί εργαλεία αποκρυπτογράφησης του έργου. Θέτει τα εξής ερωτήματα: Ποια φωνή κυριαρχεί μέσα στο κείμενο; Ποιοι χαρακτήρες περιθωριοποιούνται; Γιατί ο συγγραφέας επέλεξε μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και τι δείχνει αυτή η επιλογή του; Στόχος είναι το παιδί να αναπτύξει την ταυτότητα του κριτικού, υποψιασμένου αναγνώστη/-τριας, που δεν απαντά μόνο στην ερώτηση «τι ξέρεις για τη Λογοτεχνία;» αλλά μπορεί να δώσει απαντήσεις και στο ερώτημα «τι μπορείς να κάνεις με όσα ξέρεις για τη Λογοτεχνία;».

Κριτικά εγγράμματο είναι το άτομο που μπορεί να παρατηρήσει πώς τα γλωσσικά υλικά οικοδομούν ένα κατασκεύασμα (κείμενο), το οποίο αντανακλά τις οπτικές του κόσμου (Cervettietal., 2001 οπ. αναφ. στο Μαλαφάντης). Μέσω της διδασκαλίας ολόκληρων έργων, η θεματολογία των οποίων συμπορεύεται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/-τριών, προκύπτουν πολλαπλές οπτικές επεξεργασίας των κειμένων κι άρα διαφορετικές αναγνώσεις. Η πολυφωνία των έργων δίνει στους μαθητές/-τριες τη δυνατότητα εξοικείωσης με διαφορετικές εποχές, πολιτισμούς και αξίες, που μεταλαμπαδεύονται από γενιά σε γενιά. Το κείμενο αποδομείται και αναδομείται, μετασχηματίζοντας το γλωσσοκεντρικό χαρακτήρα της Γλωσσικής Διδασκαλίας (που παρατηρήθηκε στα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών) στον επικοινωνιακό προορισμό της Γλώσσας. Ο κριτικός γραμματισμός αποδεικνύεται το μεγαλύτερο ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης και η αξιοποίηση αυτοτελών λογοτεχνικών έργων αποτελεί γόνιμο έδαφος για την επίτευξη του στόχου.

Η εξοικείωση του μαθητή/-τριας με τη μελέτη ολόκληρου λογοτεχνικού έργου καλλιεργεί την αναγνωστική κουλτούρα και απόλαυση. Η συνομιλία με ολόκληρο το έργο, η κατανόηση των τεχνικών συγγραφής του, η διερεύνηση των δυνατοτήτων γραφής, όπως ορίζονται από τις διαφορετικές φόρμες γραφής, και η περιδιάβαση του αναγνώστη/-τριας εν γένει σε όλο το κείμενο αποτελούν σημαντικά εργαλεία διείσδυσης στον κόσμο της Λογοτεχνίας

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

και οδηγούν σε αυτόνομες διαδρομές ανάγνωσης, οι οποίες δεν εμφανίζουν κενά και αποσπασματικότητα αλλά ενότητα. Μέσω αυτής της ομαλής ώσμωσης με τα κείμενα μπορεί να προκύψει «ο δια βίου αναγνώστης/-τρια<sup>12</sup>», που θα αγαπά τη Λογοτεχνία και θα φυλλομετράει, θα αφουγκράζεται, θα χαίρεται και θα ονειροπολεί μέσα στις σελίδες του βιβλίου. Όπως γράφει ο Σουλιώτη «η πραγμάτωση της αναγνωστικής απόλαυσης γίνεται η πυξίδα, για να ξεπεράσει η διδασκαλία τη σοβαροφάνεια της σχολικής τάξης» (οπ. αναφ. στο Αλεξανδροπούλου και Ψυχογιουπούλου 2018:21).

### **1.3.2 Ποια είναι η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία αυτοτελούς έργου;**

Η ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου δημιουργεί ένα λογοτεχνικό περιβάλλον, που ωριμάζει σταδιακά τη σκέψη του εφήβου και τον οδηγεί στην αυτοέκφραση. Η πολυσημία των λογοτεχνικών έργων, οι αναπαραστάσεις που προσφέρουν, η παρουσίαση ανθρώπινων καταστάσεων και συναισθημάτων διαφορετικών χαρακτήρων από ποικίλες οπτικές γωνίες και ποιητικών φωνών ανάβουν μέσα στη σιγή της τάξης σπίθες ανάγνωσης και έκφρασης, που αποκαλύπτουν διαφορετικές προσωπικότητες, βλέμματα, ακούσματα, εμπειρίες. Το παιδί μαθαίνει να σκέφτεται δημιουργικά, να γράφει με δημιουργικές πένες έναν περισσότερο δημιουργικό και δημοκρατικό κόσμο, που περιλαμβάνει και την κριτική των συμμαθητών/-τριών του.

Η Δημιουργική Γραφή χαράζει νέες πορείες στη διερευνητική, ερμηνευτική και αισθητική διάσταση του μαθήματος αλλά και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στον γραπτό πειραματισμό και την προσωπική ενδοσκόπηση. Η ύπαρξη της στο ΠΣ συμβάλλει τόσο στην ανανέωση του ίδιου του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας όσο και στη διαμόρφωση αισθητικών κριτηρίων μέσω της εξάσκησης της συγγραφικής πέννας. Ο μαθητής/-τρια διαβάζει το έργο χωρίς να εγκλωβίζεται σε φιλολογικές παρατηρήσεις, αλλά επενδύει σ' αυτό αξιοποιώντας το και χρησιμοποιώντας το ως πρωτογενές υλικό για τη γραφή του. Το ξεφύλλισμα στις σελίδες μετατρέπεται σε ξεφύλλισμα στις ιδέες.

---

<sup>12</sup> Στόχος που αναγράφεται και στο ΠΣ 2021 και οδηγεί στην ενασχόληση με τα λογοτεχνικά κείμενα και εκτός σχολείου. Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων θα μπορούσε να γίνει η αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών στον ελεύθερό τους χρόνο.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Η δυσκολία καταγραφής των σκέψεων του εφήβου αποκαλύπτει τη γοητεία στο πάντρεμα των λέξεων αλλά και τον κοπιώδη χαρακτήρα της γραφής και της δημιουργίας. Ο μαθητής/-τρια δοκιμάζοντας εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης αρχίζει να συνθέτει το παζλ της προσωπικής του/της φωνής και να διαμορφώνει αισθητικά κριτήρια. Παράλληλα, η Δημιουργική Γραφή λειτουργεί λυτρωτικά και απελευθερωτικά για τον έφηβο ενώ σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να αποδειχθεί θεραπευτική και καταπραϊντική σε ψυχικά τραύματα και εφηβικές ανησυχίες. Ο έφηβος έρχεται αντιμέτωπος με την αλήθεια του, με την πραγματική του ταυτότητα, η οποία ξεπερνά τα σύνορα της μονομερούς σκέψης του και ακούγεται μέσα στην τάξη.

Σύμφωνα με τον Dawson η Δημιουργική Γραφή συγκροτείται από τέσσερις άξονες: τη δημιουργική προσωπική έκφραση, τον γραμματισμό, την τεχνική σύνθεσης των ιδεών και τη μελέτη εκ των ένδον. Η θέαση του έργου πραγματώνεται από τα μάτια του αναγνώστη – δημιουργού, ο οποίος καλείται να αναγνώσει το έργο, να το ξαναγράψει, να στρέψει το βλέμμα του στις δικές του εμπειρίες και έτσι να εναποθέσει δημιουργικά το βίωμά του μέσα σε ένα περιβάλλον σχολικό αλλά και ψυχοθεραπευτικό – απελευθερωτικό. Όπως αποκαλύπτεται, η Δημιουργική Γραφή θα μπορούσε να συνεργαστεί με την επιστήμη της Φιλολογίας, της Ψυχολογίας, ως μέσο ψυχανάλυσης και της Παιδαγωγικής, ως εκπαιδευτική μέθοδος.

### **1.3.3 Πώς μπορεί να επιτευχθεί η ανάγνωση στη σχολική τάξη;**

#### **Ο αναγνώστης στη θεωρία**

Η έννοια του αναγνώστη μέχρι και τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αι. δεν είχε σημαντική θέση στην κριτική της Λογοτεχνίας. Από την αρχαιότητα, η λογοτεχνική θεωρία συνδέθηκε περισσότερο με τη διαμόρφωση δημόσιου ήθους μέσω του έντεχνου λόγου. Αργότερα, το κίνημα του ρομαντισμού (τέλη του 18<sup>ου</sup> και αρχές του 19<sup>ου</sup> αι.) προσηλώθηκε στη μοναδικότητα του συγγραφέα, αγνοώντας τον κειμενικό δέκτη. Στη δεκαετία του 1960 λογοτεχνικές θεωρίες όπως είναι η Θεωρία της πρόσληψης, η Αποδόμηση, η Ερμηνευτική, η Φεμινιστική κριτική έδωσαν έμφαση στον ρόλο του κειμενικού δέκτη, καθιστώντας τον απαραίτητο για την ερμηνεία του κειμένου.

Ο Crews (1982: 68 οπ. αναφ. στο Rabinowitz 1995: 532) παρομοίασε τον αναγνώστη/-τρια με μια μαριονέτα κριτικού στην προσπάθειά του να εκφράσει την κατευθυνόμενη πορεία που ακολουθεί ένας αναγνώστης/-τρια κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Ωστόσο, υποστήριξε



Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

την ύπαρξη πολλών ειδών μαριονέτας που έχουν το επίθετο «αναγνώστης» όπως είναι: ο λανθάνων αναγνώστης, ο ενημερωμένος, ο πρότυπος κτλ.

Ο Iser (1961: 864-865), ο δεύτερος σημαντικός εκπρόσωπος της Σχολής της Κωνσταντίας, συμπλήρωσε την προσέγγιση του Jauss αναφορικά με την πρόσληψη ενός κειμένου και δανείστηκε από τον Αμερικανό θεωρητικό Booth την έννοια του «λανθάνοντος αναγνώστη», ο οποίος καλείται να συμπληρώσει όλα τα κενά, τα χάσματα, τις σιωπές και τις αμφισημίες που υπάρχουν μέσα στο κείμενο. Διερευνώντας λοιπόν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη/-τριας, έδωσε έμφαση στην έλλειψη ελευθερίας του αναγνώστη/-τριας, καθώς το κείμενο οδηγεί προς μια συγκεκριμένη ερμηνεία. Ο Booth (1960: 536-537) υποστήριξε ότι ο συγγραφέας πλάθει τον αναγνώστη/-τρια σαν έναν δεύτερο εαυτό και η πιο πετυχημένη ανάγνωση γίνεται, όταν οι δύο εαυτοί του/της ταυτίζονται.

Ο Fish (1970: 48 οπ. αναφ. στο Rabinowitz) εισηγήθηκε τον «ενημερωμένο αναγνώστη», τον οποίο θεώρησε μοναδικό δημιουργό στη διαδικασία του νοήματος. Πρόκειται για τον αναγνώστη που διαθέτει όλα τα γνωστικά εφόδια για την ερμηνευτική διαδικασία και η απουσία του συνδέεται με την εσφαλμένη ερμηνεία. Αντίθετα, ο Riffaterre (1970: 92) ονόμασε τον αναγνώστη του «αρχαναγνώστη» και υποστήριξε πως το νόημα εμπεριέχεται στη γλώσσα του ίδιου του κειμένου ενώ ο αναγνώστης/-τρια δίνει κάθε φορά βαρύτητα σε διαφορετικά στοιχεία.

Για τον Eco (1980: 534) ο «πρότυπος αναγνώστης» συνεργάζεται με τον συγγραφέα στην ερμηνευτική διαδικασία και έτσι η παραγωγή του νοήματος μοιάζει με κειμενική κατασκευή. Πρόκειται για ένα τέχνασμα που γεννά τον «πρότυπο αναγνώστη». Η αντικειμενική ερμηνεία ενός λογοτεχνικού κειμένου βρίσκεται στον αντίποδα του ισχυρισμού του Barthes, που οραματίστηκε έναν αναγνώστη χαρτογραφημένο από κείμενα και λογοτεχνική εμπειρία.

Το 1866 ο Εμμανουήλ Ροΐδης έγραψε το πολύκροτο έργο του «Η πάπισσα Ιωάννα» και για πρώτη φορά στην ελληνική Λογοτεχνία ο αναγνώστης/-τρια απέκτησε υπόσταση. Στην πραγματικότητα ο συγγραφέας προσπάθησε να υπονομεύσει το ιστορικό μυθιστόρημα της εποχής του και με διάθεση σαρκαστική και ύφος σπινθηροβόλο στιγμάτισε τα φθαρμένα πολιτικά ήθη και τις κερδοσκοπικές εκτροπές της Εκκλησίας. Το έργο σημείωσε μεγάλη επιτυχία όμως προκάλεσε και τις αντιδράσεις των συντηρητικών κύκλων της Εκκλησίας (Πολίτης 2014: 185). Η σύνθετη δομή του έργου και η συνεχής προσπάθεια του συγγραφέα να κρατήσει ενεργοποιημένο τον αναγνώστη/-τρια φανέρωσε την άφιξη του κειμενικού δέκτη και στην Ελλάδα, καθώς στόχος του έργου ήταν η αφύπνιση του αναγνώστη/-τριας. «Ο Ροΐδης

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

*κοιτάζει με την άκρη του ματιού του προς τον αναγνώστη· μια τον κακοπαίρνει και τον μπερδεύει με τις παρεκβάσεις του, μια τον υποχρεώνει να γίνει συνένοχός του και αυτό το παιχνίδι το παίζει με θαυμάσια κομψότητα και μαστοριά».*<sup>13</sup>

Η μοντέρνα ποίηση<sup>14</sup> ή αλλιώς νεωτερική, όπως ονομάζεται, εμφανίστηκε στην Ελλάδα στις απαρχές της δεκαετίας του 1930 και νωρίτερα με ποιητές όπως είναι ο Καβάφης, ο Καρυωτάκης, ο Παπατσώνης, ο Ελύτης, ο Σεφέρης αλλά και οι υπερρεαλιστές Εγγονόπουλος και Εμπειρίκος, προσδίδοντας μια νέα πνοή στη Λογοτεχνία και την αντιμετώπιση των έργων. Η μοντέρνα ποίηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια τομή στην ιστορία της Λογοτεχνίας, καθώς επιχείρησε να καταργήσει τις παραδοσιακές συμβάσεις διακηρύσσοντας τη σημασία της ατομικής συνείδησης και του προσωπικού λόγου του ίδιου του κειμενικού δέκτη. Οι τολμηρές μεταφορές, οι απροσδόκητοι συνδυασμοί λέξεων, ο ελεύθερος στίχος, οι ελλειπτικές προτάσεις κτλ. έδωσαν χώρο στον αναγνώστη/-τρια για προσωπική εμπλοκή με το έργο και κατάθεση της υποκειμενικής του/της λογοτεχνικής γεύσης.

Η στροφή των γραμματολογικών σπουδών στον αναγνώστη/-τρια αποκαλύπτει τον σημαντικό του/της ρόλο στην ύπαρξη των λογοτεχνικών έργων. Ο τόπος του νοήματος βρίσκεται εντός του αναγνώστη/-τριας (Booth 1979: 237 σπ. αναφ. στο Rabinowitz) και η σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές φαίνεται να ρίχνουν όλο τους το φως στη σκοτεινή σπηλιά της μοναδικότητας του κάθε μαθητή/-τριας.

### **Ο αναγνώστης της σχολικής πραγματικότητας**

Ποιος αναγνώστης/-τρια φαίνεται να κυριαρχεί στη σχολική αίθουσα; Σύμφωνα με μια έρευνα (2006-2007) που συμμετείχαν μαθητές της Β΄ και της Γ΄ Γυμνασίου για την παρατήρηση της λεκτικής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών κατά τη λογοτεχνική ανάγνωση προέκυψαν δύο κατηγορίες μαθητών/-τριών: ο «απαντητής» και ο «αναγνώστης». Ο «απαντητής» παρουσιάζει μια αμηχανία στην αλληλεπίδρασή του με τον εκπαιδευτικό και οι απαντήσεις του είναι μονολεκτικές.

---

<sup>13</sup> Ο Ροΐδης παρουσιάζεται σαν αναμορφωτής στη δεκαετία του 1880 και συντελεστής μιας νέας συνείδησης στον κόσμο των γραμμάτων βλ. Vitti, M. (2016). Αφηγήσεις φαντασίας, ιστορίας, αναμνήσεων. (σ. 281-283). Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

<sup>14</sup> Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (2007: 1460-1462).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Αντίθετα, ο αναγνώστης διακρίνεται σε δύο τύπους αναγνωστών: ο «αυτόνομος» και ο «διαλεγόμενος». Στην πρώτη κατηγορία βρίσκεται ο μαθητής/-τρια με άποψη, που δεν διστάζει να αναλύσει τις σκέψεις του/της και να επιχειρηματολογήσει γι' αυτές. Από την άλλη, ο «διαλεγόμενος αναγνώστης» διαδραματίζει έναν πιο σύνθετο ρόλο κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας· εκφράζει την άποψή του αλλά παίρνει και θέση έναντι των απόψεων των συμμαθητών του, διεκδικώντας ευκαιρίες αναγνωστικής συνεργασίας και επικοινωνίας (Καλούδη 2018: 360-361).

Υπάρχουν και αρκετές μελέτες που διερευνούν τη σχέση του αναγνώστη/-τριας με το βιβλίο από την προσχολική έως και την ώριμη ηλικία. Ο Appleyard (1991 οπ. αναφ. στο Κωτόπουλος: 2022: 3) διέκρινε πέντε τύπους αναγνωστών διαφορετικών ηλικιακών τάξεων· ο «αναγνώστης παίκτης» (reader as player) αναφέρεται στο παιδί της προσχολικής ηλικίας, που προσπαθεί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να θέσει τα όρια μεταξύ πραγματικού και φανταστικού κόσμου. Στη σχολική ηλικία, ο μαθητής/-τρια μετατρέπεται σε «αναγνώστης ως ήρωας» (reader as hero or heroine) και ταυτιζόμενος με τους ήρωες συνδέει το βίωμα του/της με την ανάγνωση.

Κατά την εφηβική ηλικία ο τρόπος θέασης του κόσμου αλλάζει και έτσι μετασχηματίζεται και η μέθοδος αντιμετώπισης των λογοτεχνικών έργων. Ο «αναγνώστης ως ήρωας» μεταμορφώνεται σε «σκεπτόμενος αναγνώστης» (reader as thinker), που αναζητά τα πρότυπα, τις αξίες, τις πεποιθήσεις του για τον κόσμο στην προσπάθειά του να δημιουργήσει ταυτότητα. Η διαμόρφωση άποψης τον καθιστά ικανό να ερμηνεύσει το κείμενο και να υπερασπιστεί τις ιδέες του ως ένας «ερμηνευτής αναγνώστης» (reader as interpreter) αλλά και να διαβάσει το κείμενο μέσα από διαφορετικούς φακούς ως «πολυπράγμων αναγνώστης» (pragmatic reader) στην ενήλικη ζωή του.

Ο τρόπος όμως προσέγγισης του κειμένου αποτελεί άλλον έναν σημαντικό χώρο εκπαιδευτικής έρευνας, μέσα στον οποίο βρέθηκε ο Poslaniek (1991: 57-93), παρατηρώντας διάφορους τύπους αναγνωστικών μοντέλων<sup>15</sup>. Η «τελετουργική ανάγνωση», όπως την ονομάζει, συνδέεται με τον μαθητή/-τρια (συνήθως μικρής ηλικίας), που δεν ξεφεύγει από την πεπατημένη οδό της γραφής ενός κειμένου, ενώ η «διασκεδαστική ανάγνωση» απεικονίζει το προφίλ ενός «χαλαρού αναγνώστη» (μεγαλύτερης ηλικίας), που δεν διστάζει να ξεφυλλίσει, να παρατηρήσει αλλά και να αδιαφορήσει για τα κείμενα που θα τον συναντήσουν. Ένας επιπλέον τύπος

<sup>15</sup> Ενδιαφέρουσες πληροφορίες στο: [http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/seminaria\\_ekevi.pdf](http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/seminaria_ekevi.pdf)

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

κειμενικού δέκτη είναι ο «εμπλεκόμενος αναγνώστης» που θυμίζει τον «αναγνώστη ως ήρωα» του Appleyard και βρίσκεται σε συνεχή διάλογο τόσο με τον φανταστικό χώρο του βιβλίου όσο και με τη δική του πραγματικότητα.

Τα δύο επόμενα αναγνωστικά μοντέλα σκιαγραφούν περισσότερο μαθητές/-τριες της σχολικής τάξης και παρουσιάζουν τον ιδιαίτερο χειρισμό της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Ο «έμπειρος αναγνώστης» είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί το κείμενο, να διακρίνει τα συστατικά της συνταγής του χωρίς να ξεχνά τη μαγιά της προγενέστερης γνώσης. Όταν η προπαρασκευή αυτής της συνταγής συνδέεται με τη χαρά της ανάγνωσης και τη διεύδυση στον ψυχισμό του αναγνώστη, τότε ο Poslaniek κάνει λόγο για «λογοτεχνική ανάγνωση», η οποία ξεπερνά τα όρια του σχολείου και οδηγεί τον αναγνώστη/-τρια στα ανείπωτα της δημιουργίας.

#### **1.3.4 Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο συν-αναγνώστη**

Προκειμένου να ενισχυθεί η εμφάνιση ενός «διαλεγόμενου ή ενός πολυπράγμονος αναγνώστη» που διαθέτει το σημαντικό εφόδιο της λογοτεχνικής επάρκειας είναι σημαντική η διαμόρφωση των κατάλληλων εκπαιδευτικών πλαισίων, που ενθαρρύνουν την ενεργητική και ερευνητική στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στα κείμενα. Ο τρόπος με τον οποίο απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές/-τριες, η ανατροφοδότησή στις απαντήσεις τους και η στάση τους απέναντι στα κείμενα διαμορφώνει τη δυναμική του τμήματος. Κι αυτό, γιατί ο αναγνώστης/-τρια δεν αποτελεί μια αμετάβλητη έννοια, αλλά ο ρόλος του/της αλλάζει και μεταμορφώνεται συνεχώς μέσα σε σελίδες διαφορετικών βιβλίων και εκπαιδευτικών πλαισίων (Rabinowitz 1995: 533).

Ο εκπαιδευτικός «αξιολογητής» ή «συντονιστής<sup>16</sup>» σκιαγραφεί τον εκπαιδευτικό της «σωστής» απάντησης, που επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις των μαθητών/-τριών με τις οποίες συμφωνεί, στην προσπάθειά του να τους οδηγήσει στον δρόμο της «ορθής» ερμηνείας». Αυτός ο εκπαιδευτικός ρόλος φαίνεται να μην παρέχει στα παιδιά την ελευθερία της ερμηνείας και τη χαρά της ανακάλυψης του νοήματος και έτσι να περιθωριοποιείται ο ρόλος του «διαλεγόμενου αναγνώστη». Αντίθετα, ο «υποστηρικτής» και ο «δάσκαλος της διαλογικής ανάγνωσης» δέχεται όσα εκφράζει ο μαθητής/-τρια και εστιάζει την προσοχή του στην ίδια την απάντηση του

---

<sup>16</sup> Έννοιες που αναφέρονται στην έρευνα (2006-2007) που αναφέρθηκε παραπάνω βλ. Καλούδη, Ε. (2018). Από τους «αμήχανους απαντητές» στους «διαλεγόμενους αναγνώστες»: Διερευνώντας τη λεκτική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών (σ.362-364). Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

μαθητή/-τριας, ζητώντας διευκρινήσεις και παρακινώντας τον/την να εναποθέσει όλες του/της τις σκέψεις. Συζητά με το παιδί το έργο αλλά απευθύνεται και στο σύνολο της τάξης, ενεργοποιώντας έτσι την αναγνωστική ανταπόκριση ολόκληρου του τμήματος. Μοιάζει να χάνει τον ρόλο του καθοδηγητή, του ειδικού και να διαβάζει το κείμενο μαζί με τους μαθητές/-τριες, συμπορευόμενος με τις ιδέες τους.

Η διδασκαλία χτίζεται σαν σκαλωσιά<sup>17</sup> (Vygotsky 1978) με τον μαθητή να βρίσκεται στη βάση της και να οικοδομεί τη γνώση, διερευνώντας και επαναφέροντας προϋπάρχουσες γνώσεις. Για τον Holland (1975) η προϋπάρχουσα προσωπικότητα είναι αυτή που διαμορφώνει την απόλαυση, την ενότητα και το νόημα σε ένα κείμενο (Rabinowitz 1995: 551). Ο δάσκαλος δίνει ευκαιρίες στον μαθητή/-τρια για αναζήτηση και του/της παρέχει την υποστήριξη για ανέλιξη. Η υποστήριξη είναι παροδική, προκειμένου η υποβοηθούμενη μάθηση να μετατραπεί σε αυτόνομη δημιουργία. Μαθητής/-τρια και εκπαιδευτικός, σκαρφαλώνοντας στη σκαλωσιά της γνώσης, χτίζουν το οικοδόμημα της ύπαρξης, έναν δρόμο προς την πυραμίδα της αυτοπραγμάτωσης<sup>18</sup>.

### 1.3.5 Διαμορφώνοντας φάσεις διδασκαλίας

#### Ο διάλογος ως μηχανισμός ανάγνωσης

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, η γλωσσική ενέργεια της ανατροφοδότησης ωθεί τον μαθητή/-τρια σε νοητικές ενέργειες που αφορούν τον τρόπο προσέγγισης και επεξεργασίας των κειμένων. Ο Fisher (2005 οπ. αναφ. στο Καλούδη 2013: 166) δίνει έμφαση στον σημαντικό ρόλο του τριαδικού διαλόγου στη σχολική αίθουσα, που βασίζεται στο επικοινωνιακό σχήμα «έναρξη – απάντηση – ανατροφοδότηση» (I/R/F). Για πολλά χρόνια οι ερευνητές μελετούσαν τις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες αποτελούσαν την αρχή της λεκτικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και ήταν υπεύθυνες για τη διαμόρφωση του διαλογικού περιβάλλοντος.

Το σχήμα του Mehan (1979: 167) εστιάζει σε τέσσερις τύπους ερωτήσεων, που μοιάζουν με εκμαιεύσεις απαντήσεων. Οι «ερωτήσεις επιλογής» που συνδέονται με μονολεκτικές

---

<sup>17</sup> Πρόκειται για ένα κονστрукτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας, όπου η γνώση οικοδομείται σταδιακά και στο σύνολο της τάξης ενώ ο δάσκαλος παρέχει υποστηρικτική διδασκαλία (scaffolding). Για περισσότερες πληροφορίες στο:

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/EDS122/8%CE%BF%20Metaneoterik%20Constructivism%202.pdf>

<sup>18</sup> Σύμφωνα με τον Maslow (1943) η αυτοπραγμάτωση αποτελεί την κορυφή της πυραμίδας στην ιεράρχηση των αναγκών.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

απαντήσεις, οι «ερωτήσεις πληροφορίας» που αποσκοπούν σε συγκεκριμένες μονολεκτικές και πάλι απαντήσεις, οι «ερωτήσεις διαδικασίας» με τις οποίες ο εκπαιδευτικός παρακινεί τον μαθητή όχι μόνο να εκφράσει τη γνώμη του αλλά να επιχειρηματολογήσει γι' αυτήν και οι «μεταγνωστικές ερωτήσεις», που οδηγούν το παιδί να σκεφτεί και να παρουσιάσει τον τρόπο σκέψης του και τη διαδικασία που ακολούθησε για να καταλήξει σε μια άποψη.

Οι αρχικές ερωτήσεις σηματοδοτούν την αρχή της λεκτικής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού – μαθητή και συνήθως σχετίζονται με το θέμα της συζήτησης και τον τρόπο προσέγγισής του από τους μαθητές/-τριες. Οι απαντήσεις των παιδιών φανερώνουν το είδος της σκέψης και το ποιόν της γνώσης τους. Το είδος της σκέψης (kind of reasoning) κατά τον Marshall (1995: 12 οπ. αναφ. στο Καλούδη) αποτυπώνεται στο είδος των απαντήσεων (περίληψη, ερμηνεία, γενικεύσεις κτλ.), ενώ το είδος της γνώσης (knowledge source) προκύπτει από τις διαφορετικές οπτικές ανάγνωσης (γνώση που προέρχεται από την προσωπική εμπειρία, από το κείμενο, από γενικές γνώσεις κτλ.).

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τη στόχευση της ανάγνωσής τους: απαντήσεις που εστιάζουν στο περιεχόμενο του κειμένου (thematic responses), απαντήσεις που φανερώνουν μια πιο κριτική ματιά απέναντι στον τρόπο κατασκευής του κειμένου (critical responses) και τέλος απαντήσεις που αποτυπώνουν την προσωπική διαπραγμάτευση του αναγνώστη με το κείμενο (personal responses).

Μετά τις αρχικές απαντήσεις των μαθητών/-τριών ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν σταματά αλλά προωθεί τη συζήτηση στην προσπάθεια της ουσιαστικής συνομιλίας με τα κείμενα. Μπορεί να ακολουθήσει θετική ή αρνητική αξιολόγηση και επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών/-τριών (μέσα από την επανάληψη λέξεων ή φράσεων, από τον έπαινο ή το αίτημα για διευκρίνιση και διατύπωση μιας πιο ολοκληρωμένης απάντησης). Όλες αυτές οι γλωσσικές ενέργειες προωθούν τις στρατηγικές ανάγνωσης, στις οποίες εντάσσεται η σύνδεση του κειμένου με τα συμφραζόμενά του, οι προβλέψεις των μαθητών/-τριών για τη συνέχεια της ιστορίας, η διαμόρφωση ερωτημάτων από την πλευρά του μαθητή/-τριας και ο στοχασμός (stop to think) σε όλα τα στάδια της ανάγνωσης, που δίνει χώρο για αναζήτηση και επεξεργασία (Maloch 2005 οπ. αναφ. στο Καλούδη 2013: 173).

Έτσι, η αφετηρία της διδακτικής πράξης κατά την αξιοποίηση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου είναι οι ερωτήσεις (επιλογής) του εκπαιδευτικού, που αποσκοπούν στη σύνδεση των ιδεών των μαθητών/-τριών με το έργο, που θα ακολουθήσει, αλλά και την κινητοποίηση της

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

σκέψης τους, προκειμένου να αποκτήσει ενδιαφέρον η συνέχεια της διδασκαλίας. Οι υποθετικές ερωτήσεις που μπορούν να τεθούν στην αρχή της λεκτικής αλληλεπίδρασης και γνωριμίας του εκπαιδευτικού με τον εκπαιδευόμενο και το έργο μπορεί να έχουν την εξής διατύπωση: Γνωρίζετε το ιστορικό μυθιστόρημα; Μπορεί ένα λογοτεχνικό έργο να μας παρουσιάσει την ιστορική αλήθεια του παρελθόντος; Επιλέγετε ένα βιβλίο από το εξώφυλλό του;

Μετά την ανάγνωση ακολουθούν ερωτήσεις που αποζητούν μονολεκτικές απαντήσεις, οι οποίες όμως συνομιλούν με το κείμενο. Αυτές εστιάζουν στο περιεχόμενο του έργου, σε συγκεκριμένες τεχνικές γραφής και αποτύπωσης της σκέψης του συγγραφέα. Σ' αυτό το στάδιο ο μαθητής/-τρια αρχίζει να κατανοεί το έργο, να προσεγγίζει τα γλωσσικά του υλικά και τον τρόπο δόμησής τους. Οι ερωτήσεις φαίνεται να καθοδηγούν τον εκπαιδευόμενο και να τον βοηθούν να παρακολουθήσει τόσο ένα μεγάλο έργο όσο και μια ποιητική συλλογή που εμφανίζει ιδιαίτερα συγγραφικά χαρακτηριστικά.

Οι επόμενες ερωτήσεις αναζητούν απαντήσεις που καθρεφτίζουν την προσωπικότητα του εφήβου. Τον προσκαλούν σε μια ερμηνευτική ελευθερία (Eco 2002: 13 οπ. αναφ. στο Δημητριάδου και Παλαιολόγου 2014: 1), που ξεφεύγει από τις προδιαγραφές των Προγραμμάτων Σπουδών, αποζητώντας την έκφραση της ατομικής και κοινωνικής εμπειρίας, της αγωνίας του. Στόχος είναι η έκφραση και η συνομιλία τόσο με το κείμενο όσο και με τους συνομηλίκους. Οι απόψεις των συνομηλίκων λειτουργούν συμπληρωματικά και σαν σκάλα (scaffolding) στην οικοδόμηση της σκέψης (Χρονάκη 2016: 10).

Τέλος, οι «μεταγνωστικές ερωτήσεις» συνδέουν τις αρχικές απόψεις του μαθητή/-τριας με τις τελικές διαμορφωμένες σκέψεις του, οδηγώντας τον/την σε μια διαδικασία αναστοχασμού του τρόπου επεξεργασίας του έργου και της μορφής της εκπαιδευτικής καθοδήγησης. Οι ερωτήσεις δύνανται να διατυπωθούν με τον ακόλουθο τρόπο: Ποιον ήρωα συμπάθησες στην αρχή και ποιον στο τέλος; Με ποια κατάσταση συνέδεσες το τίτλο ολόκληρης της ποιητικής συλλογής κατά την ανάγνωσή της και σε ποιο συμπέρασμα οδηγείσαι τώρα; Πόσο πολύ άλλαξε ο τρόπος προσέγγισης του έργου από την αρχή έως την τελευταία σελίδα ανάγνωσης; Ποιες λέξεις κλειδιά θα έδινες στον αναγνώστη – εαυτό σου πριν την ανάγνωση του έργου για την ανακάλυψη του νοήματος;

### **Μοντέλο κριτικής ανάγνωσης**

Η κριτική ανάγνωση αμφισβητεί τον συγγραφέα του κειμένου, καθώς θέτει την «ανάγνωση ενάντια στο κείμενο» (reading against a text), ανατρέποντας τις σχέσεις εξουσίας, τις προθέσεις

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

και τις στερεότυπες αντιλήψεις (Janks 2010: 96 οπ. αναφ. στο Λεουτσάκος 2018: 813). Τα σύγχρονα σχήματα κριτικής ανάγνωσης εστιάζουν στην ανάδειξη της προσωπικής φωνής του κειμενικού δέκτη κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας, τη στιγμή που το νόημα κατασκευάζεται στο εργαστήρι της υποκειμενικής πρόσληψης μέσα στο οποίο αναπλάθεται και η ηθική – διανοητική κατασκευή του ατόμου (Luke 2014: 24 οπ. αναφ. στο Λεουτσάκος).

Κατά την επεξεργασία ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορούν να εφαρμοστούν δύο στρατηγικές κριτικού γραμματισμού, που καλούν τον μαθητή/-τρια να βγει από τα όρια της μονοδιάστατης ανάγνωσης και να θέσει νέα σύνορα στην αναγνωστική πρόκληση. Στην πρώτη στρατηγική «των εναλλακτικών θεωρήσεων», οι μαθητές/-τριες εργάζονται σε ομάδες και μέσα από τεχνικές Δημιουργικής Γραφής τσαλακώνουν τον κόσμο του κειμένου, προσδίδοντας εναλλακτικές οπτικές θέασης του έργου. Από την άλλη, η μέθοδος «της τοποθέτησης προβλήματος» παρέχει ξανά στο παιδί τη δυνατότητα συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας, όμως εστιάζει περισσότερο σε διάφορους τρόπους ανάγνωσης του κειμένου. Οι McLaughlin και DeVoogd (2004: 42 οπ. αναφ. στο Λεουτσάκος) προτείνουν μερικούς τρόπους που έχουν τον χαρακτήρα της κριτικής ανάγνωσης και ακολουθούν τις εξής πορείες: διαβάζω – σταματώ – προβλέπω, διαβάζω – σταματώ – συνδέω, διαβάζω – σταματώ – σχεδιάζω, διαβάζω – σταματώ – εξιστορώ<sup>19</sup> κτλ.

Η άποψη του Scholes (2005: 15-16 οπ. αναφ. στο Μαλαφάντης & Αραβανή 2012: 1) για την αλληλοσυμπληρούμενη σχέση της Θεωρίας της Λογοτεχνίας με τη διδακτική πράξη αποτελεί το έναυσμα για την αξιοποίηση του μοντέλου της κριτικής ανάγνωσης στη σχολική αίθουσα. Η διδασκαλία οργανώνεται σε δύο φάσεις. Στη φάση της προετοιμασίας, ο μαθητής/-τρια καλείται να επιλέξει μόνος του/της και με βάση τα ενδιαφέροντά του/της τον τρόπο ανάγνωσης του έργου, συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει τις παρακάτω μεθόδους ανάγνωσης: την περιληπτική απόδοση της ιστορίας, την εικονοποίηση του έργου και την καταγραφή λεζάντων, την αναζήτηση των συναισθημάτων των χαρακτήρων και τις σχέσεις τους με τα άλλα πρόσωπα, την καταγραφή αποριών για το κείμενο, καθώς και τη σύνδεση του κειμένου με τη σύγχρονη ζωή αλλά και με τις εμπειρίες των μαθητών/-τριών. Αφού γίνει η επιλογή της εστιασμένης ανάγνωσης, τα παιδιά μπαίνουν σε ομάδες. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο και προτού αρχίσει η ομαδική εργασία διατυπώνονται οι πρώτες εντυπώσεις των

---

<sup>19</sup> Αποτελεί μια διαδικασία εστιασμένης ανάγνωσης κατά την επεξεργασία ενός λογοτεχνικού κειμένου βλ. Λεουτσάκος, Σ. (2018). Συλλογική επεξεργασία αφηγηματικών λογοτεχνικών κειμένων με βάση τον κριτικό γραμματισμό (σ. 815- 817). Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία.



Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

μαθητών/-τριών. Μετά την εργασία ακούγονται όλες οι ομάδες και επαναδιατυπώνονται οι εντυπώσεις των παιδιών. Η μετατόπιση της αρχικής τους άποψης δημιουργεί ένα νέο πλαίσιο συζήτησης των αιτιών αυτής της αλλαγής.

Στη δεύτερη φάση της εφαρμογής του μοντέλου κριτικής ανάγνωσης οι μαθητές/-τριες ανακατανέμονται σε μεικτές ομάδες και δημιουργούν εναλλακτικά πορτρέτα χαρακτήρων, ανακατασκευάζοντας έτσι το κείμενο. Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να ανοίξει τον δρόμο της δραματοποίησης της νέας ιστορίας που θα προκύψει ή της δημιουργίας νέων εικόνων κτλ. Η αναπαράσταση της εναλλακτικής θεωρίας αποτυπώνει τις κρυμμένες φωνές του έργου και αποσιωπά την αρχική φωνή του συγγραφέα (Λεουτσάκος 2018: 816). Έτσι, η ανάγνωση φαίνεται να τροφοδοτεί με σκέψεις τη γραφή και η γραφή να αφήνει νέα πνοή στο κείμενο. Μία πορεία χαραγμένη από τις κιμωλίες των μαθητών/-τριών.

### **Κυκλικό Μοντέλο Διδασκαλίας**

Το Κυκλικό μοντέλο διδασκαλίας αποτελεί ένα οργανωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, που λαμβάνει υπόψιν τα ενδιαφέροντα του μαθητή/-τριας και ενθαρρύνει την αυτενέργεια στη μάθηση. Ο σχεδιασμός αυτού του μοντέλου είναι συνυφασμένος με τις αρχές της θεωρίας του Vygotsky, που αναφέρθηκαν προηγουμένως, με την Αναγνωστική Θεωρία της πρόσληψης του κειμένου από τον αναγνώστη/-τρια, με τις εποικοδομητικές θεωρίες στις οποίες ο μαθητής/-τρια είναι ο κύριος/-α δημιουργός της γνώσης αλλά και με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, που θέτουν τη βάση της εκσυγχρονισμένης διδασκαλίας.

Στη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο ο μαθητής/-τρια και ο εκπαιδευτικός περνούν από πέντε στάδια. Στο πρώτο στάδιο της «Εξερεύνησης» (Exploration) γίνεται η μεγαλόφωνη ανάγνωση από τον δάσκαλο και οι ερωτήσεις ανάλυσης αφορούν το περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου. Το είδος του κειμένου, η πλοκή, οι χαρακτήρες, το σκηνικό, η γλώσσα και οι αφηγηματικές τεχνικές του έργου αποτελούν τον πυρήνα της αναζήτησης. Από τη συζήτηση ο μαθητής/-τρια οδηγείται στην πρόβλεψη και διατύπωση υποθέσεων, στην ελεύθερη έκφραση και κατανόηση.

Στη συνέχεια, ο μαθητής/-τρια οδηγείται στο στάδιο του «Εμπλουτισμού» (Enrichment), το οποίο φωτίζει την αναγνωστική ανταπόκριση του κάθε παιδιού και καλεί τους μαθητές/-τριες να λάβουν μία πιο ενεργή στάση απέναντι στο κείμενο, αναπτύσσοντας δεξιότητες προφορικού

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

αλλά και γραπτού λόγου. Από τη μία πλευρά, προβάλλονται τα προσωπικά βιώματα στην προσπάθεια σύνδεσης του κειμένου με την εμπειρία και από την άλλη, η πένα καλεί τους μαθητές/-τριες για πειραματισμό και ανατροπή των σχέσεων του κειμένου. Ο μαθητής/-τρια γνωρίζει την ελευθερία της Δημιουργικής Γραφής και μεταπλάθει δημιουργικά το κείμενο.

Στο επόμενο στάδιο «Επέκταση» (Extension), το κείμενο ξεπερνά τα όρια του μαθήματος της Λογοτεχνίας και επεκτείνεται σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, συνδέεται με την επικαιρότητα, με τις φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά αλλά και τις τέχνες όπως είναι η μουσική, το θέατρο και η ζωγραφική. Οι Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της πληροφορικής βοηθούν τον μαθητή/-τρια να καταγράψει την ιστορία του με τη βοήθεια των οπτικοακουστικών μέσων και έτσι να γνωρίσει λίγα κομμάτια του ψηφιακού γραμματισμού.

Ο μαθητής/-τρια είναι σημαντικό μετά τον πειραματισμό του/της κατά τη λογοτεχνική εμπειρία να επιστρέψει στο αρχικό κείμενο, το οποίο αποτέλεσε την πηγή της δημιουργίας, και να επανεξετάσει τις πρωταρχικές του/της υποθέσεις, διαλευκαίνοντας την προσωπική του/της σχέση με το κείμενο και χαρίζοντας μια δεύτερη ευκαιρία συζήτησης. Κατά την «Επανεξέταση» (Reexamination) λοιπόν, τίθενται ερωτήματα και δημιουργείται ένα ομαδικό κλίμα συνεργασίας και συνεξέτασης των απόψεων της τάξης.

Το τέλος της διδασκαλίας «Ανακύκλωση» (Recycle) σηματοδοτεί την αρχή μιας νέας διδακτικής πρότασης, με συναφές ή αντίθετο περιεχόμενο, που προτείνεται αυτή τη φορά από τους ίδιους τους μαθητές/-τριες. Τα αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο του «Κυκλικού μοντέλου διδασκαλίας» στην ενδυνάμωση του αναγνωστικού κινήτρου και στην ενίσχυση της Φιλαναγνωσίας (Everett και Moyer, 2009 οπ. αναφ. στο Μαλαφάντης & Αραβανή 2012: 4). Η κοινή αφετηρία της εκκίνησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου δημιουργεί μια σχέση εμπιστοσύνης κατά την οικοδόμηση της γνώσης (Gambrell, Morrow, Pennington 2002, Pressley 2006 οπ. αναφ. στο Μαλαφάντης & Αραβανή 2012: 5).

Το παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί» διδάχθηκε «κυκλικά» από φοιτητές/-τριες<sup>20</sup> σε μαθητές/-τριες Γυμνασίου στο πλαίσιο του σεμιναρίου «Αναλυτικό πρόγραμμα – σχολικό εγχειρίδιο – θεωρίες λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας» (2010-2011), με σκοπό την καλλιέργεια της αγάπης για τη Λογοτεχνία, δίνοντας το παράδειγμα της διδακτικής αξιοποίησης ενός λογοτεχνικού έργου με τη μέθοδο του «Κυκλικού μοντέλου». Το συγκεκριμένο μάθημα θα

---

<sup>20</sup> Οι δέκτες της δράσης ήταν 26 μαθητές του Πειραματικού Γυμνασίου Ρεθύμνου βλ. Μαλαφάντης, Κ. Δ. και Αραβανή, Ε. (2012). Η αξιοποίηση του Κυκλικού Μοντέλου Διδασκαλίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας. (σ. 6-10).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

μπορούσε να πραγματοποιηθεί κατά τη διδασκαλία ενός ολόκληρου έργου, που περιλαμβάνει διάφορα λαϊκά παραμύθια και το έργο «Το πιο γλυκό ψωμί<sup>21</sup>» να αποτελεί μέρος του συνόλου.

Η έναρξη της διδασκαλίας μπορεί να γίνει με την προφορική εξιστόρηση γνωστών παραμυθιών τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τον έφηβο, ώστε η τάξη να γεμίσει με την προφορικότητα και τη ζωντάνια των παραμυθιών. Κατά την αφήγηση, ζητείται από τα παιδιά να εντοπίσουν βασικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού, που επαναλαμβάνονται σε όλες τις εξιστορήσεις.

Στη συνέχεια, αρχίζει το πρώτο μέρος της «Κυκλικής» διδασκαλίας, όπου επιτελείται η μεγάλωφωνη ανάγνωση λαϊκών παραμυθιών. Τα παιδιά παρατηρούν και στα γραπτά κείμενα τα βασικά χαρακτηριστικά των παραμυθιών και εντοπίζουν τα βασικά πρόσωπα των έργων. Η ανάγνωση των έργων μπορεί να γίνει σε ομάδες και κάθε ομάδα να επιλέξει τρία παραμύθια που θα διαβάσει και θα αναλύσει. Έτσι, μέσα στην τάξη μπορούν να διαβαστούν και εν συνεχεία να συζητηθούν περισσότερα έργα. Στην πρώτη φάση της «Εξερεύνησης» πραγματοποιούνται οι πρώτες προσεγγίσεις των παιδιών σε σχέση με τα κείμενα και τη μορφή τους.

Στη φάση του «Εμπλουτισμού» ο εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε ομάδα ερωτήσεις που ανατρέπουν τις σχέσεις των προσώπων μέσα στα έργα και οδηγούν τα μέλη της κάθε ομάδας σε πυρετώδεις συζητήσεις, σε προσωπικές καταθέσεις και γραπτούς πειραματισμούς. Ενδεικτικά, όπως αναφέρεται και στη δράση που πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσιο σχετικά με το έργο «Το πιο γλυκό ψωμί», τίθενται οι εξής ερωτήσεις: Αν ήσουν γέρος τι λύση θα πρότεινες στον βασιλιά; Αν ήσουν βασιλιάς τι πρόβλημα θα αντιμετώπιζες; Ποιον τίτλο θα έδινες στο έργο;

Η «Επέκταση» ακολουθεί το στάδιο του «Εμπλουτισμού», που ενεργοποιείται με ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, κοινές σε όλες τις ομάδες όπως: Αυτές οι ιστορίες που διαβάσατε τι κοινό έχουν μεταξύ τους; Μήπως κάποιες από αυτές σας θύμισαν άλλες ιστορίες που μπορεί να γνωρίζετε από τη μυθολογία; Τα πρόσωπα των παραμυθιών αντιμετώπισαν κάποια εμπόδια μέχρι την τελική λύση του έργου. Μήπως μπορείτε να θυμηθείτε τα εμπόδια που ξεπέρασαν τα διάφορα μυθικά πρόσωπα; Ο Νεύτωνας τι πρόβλημα αντιμετώπιζε και ανακάλυψε τον νόμο της βαρύτητας; Στο συγκεκριμένο στάδιο γίνεται εμφανής η προσπάθεια σύνδεσης του κειμένου με άλλα γνωστικά μαθήματα όπως είναι η μυθολογία και η Φυσική.

---

<sup>21</sup> Πρόκειται για ένα γνωστό λαϊκό παραμύθι, που διδάσκεται στα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Ακολουθεί η «Επανεξέταση» και οι μαθητές/-τριες επιστρέφουν στα κείμενα αναζητώντας το πρόβλημα που πυροδότησε την αρχή του παραμυθιού και τις προσπάθειες των προσώπων να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις, διδάσκοντας μια αλήθεια. Οι ομάδες χωρίζονται και όλη η τάξη γίνεται μια μεγάλη ομάδα, που στους κόλπους της ακούγονται πολλά παραμύθια, ιδέες, προβλήματα και λύσεις. Στο τέλος της «Κυκλικής» διδασκαλίας η σκυτάλη πηγαίνει στους ίδιους τους μαθητές/-τριες, οι οποίοι προτείνουν έργα, θεματικές και λογοτεχνικά είδη με τα οποία επιθυμούν να ασχοληθούν στην επόμενη τους δράση.

### **Μοντέλο Perkins**

Η προσέγγιση που προτείνει ο Perkins<sup>22</sup> (1994) επιδιώκει την καλλιέργεια της νοοτροπίας του στοχασμού με αφορμή ένα έργο τέχνης, το οποίο είναι πλούσιο σε συμβολικές και πολιτισμικές αναφορές. Πρόκειται για μια στάση – αντίληψη και όχι για μια μέθοδο που θα πρέπει να ακολουθηθεί πιστά. Η στάση αυτή δεν είναι έμφυτη στο άτομο αλλά κατακτιέται με εξάσκηση και παρότρυνση, όπως ακριβώς και η διαδικασία της ανάγνωσης. Δεν γεννιόμαστε με την έμφυτη ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά η άσκηση και η εμπειρία μάς οδηγούν στον δρόμο της κατάκτησης (Wolf 2007: 19 οπ. αναφ. στο Κωτόπουλος).

Σε πρώτη φάση δίνεται χώρος και χρόνος στον δέκτη να παρατηρήσει, να αφήσει τις σκέψεις του να ελευθερωθούν πάνω στο έργο και όλα του τα ερωτήματα να αναδυθούν, απολαμβάνοντας την αισθητική πλευρά της τέχνης. Ακολουθεί το στάδιο της «Ανοικτής και περιπετειώδους παρατήρησης» που δεν έχει στόχο να ερμηνεύσει, αλλά να παρατηρήσει τους αρμούς και τις συνδετικές ίνες του κειμένου. Ο μαθητής/-τρια αναζητά τους συμβολισμούς, τις ιστορικές και πολιτισμικές διασυνδέσεις, τις εκπλήξεις, τις υπερβολές της γλώσσας ή τις επαναλήψεις των λέξεων και συζητά για το συναισθηματικό αποτύπωμα που είχε το έργο πάνω του/της.

Ακολουθεί η ερμηνεία του κειμένου βασισμένη στις παρατηρήσεις των προηγούμενων σταδίων διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες/-ουσες μπορούν να εργαστούν σε ομάδες και η κάθε ομάδα να παρουσιάσει τις απόψεις της για το έργο. Ποιος είναι ο ρόλος των συμβόλων; Ποια

---

<sup>22</sup> Το ποίημα *Τριαντάφυλλα στο παράθυρο* του Εμπειρικού διδάσκεται με το διδακτικό μοντέλο του Perkins βλ. Σκλείδα, Σ.(2015).Ολιστική Προσέγγιση των κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας : Η εφαρμογή του μοντέλου του Perkins στη διδασκαλία του ποιητικού λόγου.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

είναι η λειτουργία των υπερβολών; Τι κυριαρχεί στο συγκεκριμένο έργο; Υπάρχουν ομοιότητες με άλλα κείμενα του ίδιου δημιουργού; Η συγκριτική μελέτη κειμένων βοηθά στην καλύτερη αποτύπωση των μηνυμάτων του εκάστοτε κειμένου και εντάσσει τον μαθητή/-τρια στη διαδικασία της ολιστικής παρατήρησης του έργου. Η αξιοποίηση αυτοτελούς έργου αποτελεί την ιδανική συνθήκη για στοχασμό και παρατήρηση σύμφωνα με τον Perkins.

Στο τελικό στάδιο της διδασκαλίας δεν γίνονται ερωτήσεις αλλά εφαρμόζονται εκπαιδευτικές τεχνικές με ολιστική προσέγγιση. Η δραματοποίηση αποτελεί μια τεχνική που ενεργοποιεί τις δημιουργικές δεξιότητες των μαθητών/-τριών μέσα από τη γραφή ιστοριών αλλά και τις θεατρικές ικανότητες, καθώς ο μαθητής/-τρια μπαίνει σε ρόλο, ξεπερνώντας τις ανασφάλειές του/της. Η διαδικασία της γραφής τον/την επαναφέρει στη διεργασία της ανασκόπησης, της αναβίωσης και του αναστοχασμού επάνω σε όσα ανακάλυψε.

Σε ένα πρότυπο σχεδιασμού μαθήματος της Λογοτεχνίας στο ποίημα *Τριαντάφυλλα στο παράθυρο* του Εμπειρικού μπορεί να στηριχθεί όλη η διδασκαλία ενός αυτοτελούς έργου, και συγκεκριμένα της ποιητικής συλλογής «Υψικάμινος<sup>23</sup>». Στο πρώτο στάδιο του μοντέλου “Perkins” δίνεται χώρος και χρόνος για μια προσωπική σιωπηλή ή και μεγαλόφωνη ανάγνωση της ποιητικής συλλογής. Η ανάγνωση αυτή μπορεί να πάρει αρκετό χρόνο και διδακτικές ώρες, όμως απαραίτητη κρίνεται η επαφή των παιδιών με ολόκληρο το έργο και την αποτύπωση της γενικότερης αίσθησης της υπερρεαλιστικής γραφής. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μπορεί να επιλέξει ορισμένα μελοποιημένα ποιήματα που θα ακούγονται και θα δημιουργούν τους συνδετικούς κρίκους ανάμεσα στην ανάγνωση και την ακρόαση. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να διατυπώσουν τις ερωτήσεις τους, τους προβληματισμούς τους και τις ιδέες τους ενώ παράλληλα τις καταγράφει στον πίνακα της τάξης.

Η «Ανοιχτή και περιπετειώδης παρατήρηση» διαδέχεται την πρώτη φάση της διδασκαλίας και οι μαθητές/-τριες καλούνται να εντοπίσουν βασικούς θεματικούς άξονες, να μαντέψουν τη συμβολική παρουσία διάφορων λέξεων, να εντοπίσουν σημεία που αναδεικνύουν δυσκολονόητες έννοιες και σκηνές που αποτυπώνουν εικόνες. Στη συνέχεια, στο τρίτο στάδιο, οι μαθητές/-τριες επανέρχονται σε ερωτήσεις, εκπλήξεις και έννοιες που τους δυσκόλεψαν ή τους προξένησαν το ενδιαφέρον, τις οποίες όμως συζητούν στην ολομέλεια της τάξης. Ο κάθε

---

<sup>23</sup> Η διδασκαλία ολόκληρης της ποιητικής συλλογής *Υψικάμινος* προτείνεται και στο διδακτικό σενάριο στη δεύτερη φάση της διδασκαλίας βλ. Σκλείδα, Σ. (2015). Ολιστική Προσέγγιση των κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Η εφαρμογή του μοντέλου του Perkins στη διδασκαλία του ποιητικού λόγου. (σ. 7-9).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

μαθητής/-τρια μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις του για το ποίημα που του/της άρεσε περισσότερο κι έτσι μέσα στην τάξη να ακουστούν πολλά ποιήματα και να πραγματοποιηθεί μια μεγαλύτερη τριβή με τα ποιήματα της συλλογής.

Η τελευταία φάση της διδασκαλίας σύμφωνα με το μοντέλο “Perkins” αφιερώνεται στην προσωπική γραπτή εμπλοκή του μαθητή/-τριας, η οποία μπορεί να έχει τη μορφή ποιήματος, στίχων τραγουδιού, δραματικού κειμένου και εικαστικής προέκτασης του έργου. Ακολουθούν οι παρουσιάσεις των παιδιών, τίθενται ερωτήματα που ενεργοποιούν τον διάλογο και πραγματοποιείται μια συνολική αποτίμηση του έργου σύμφωνα με τις νοηματικές και αισθητικές του επιδιώξεις. Ο έφηβος έχει τον χώρο να αποσυναρμολογήσει τα ποιήματά, να τα ενώσει πάλι, σαν έργο τέχνης που ακουμπά στις ευαισθησίες του και στα προσωπικά του βιώματα.

### 1.3.6 Βασικές αρχές οργάνωσης της αναγνωστικής πρόκλησης

Διατρέχοντας τις παραπάνω στρατηγικές οργάνωσης της διδασκαλίας παρατηρούμε ορισμένα βασικά στοιχεία που εντοπίζονται σε όλες όσες αναφέρθηκαν και αποτελούν τον πυρήνα της αναγνωστικής διαδικασίας<sup>24</sup>, όπως σημειώνονται και στο ΑΠΣ της Κυπριακής Δημοκρατίας.

Αρχικά, η θέση του μαθητή/-τριας βρίσκεται στο κέντρο της διδασκαλίας και η γνώση του/της χτίζεται μέσα στο σύνολο της τάξης, όπου εφαρμόζεται η αρχή του εποικοδομισμού. Η ανάγνωση στοχεύει στην ολιστική προσέγγιση του έργου και στην επέκταση του στο ευρύτερο είδος του. Το κείμενο δεν αντιμετωπίζεται ως ένα κατασκεύασμα που αναγράφει το ονοματεπώνυμο του δημιουργού και αντανακλά τις προθέσεις του αλλά ως ένας χώρος δημιουργίας, επεξεργασίας και κατασκευής νοήματος. Ο ρόλος του αναγνώστη/-τριας δεν περιορίζεται στην ανακάλυψη της συγγραφικής πρόθεσης αλλά στη συγκρότηση του νοήματος, που εξαρτάται από τις προσδοκίες και τις καταβολές του/της (Φρυδάκη 1999: 170 οπ. αναφ στο Γανίτου).

Η αρχή της παιδαγωγικής διαφοροποίησης συστεγάζει όλα τα δικαιώματα του παιδιού και προσφέρει μια διδασκαλία που σέβεται τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή/-τριας, τη μοναδικότητα της σκέψης του/της, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του/της. Έτσι, στην επιλογή

---

<sup>24</sup> Αφορούν γενικότερα τις βασικές αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας και οργάνωσης του μαθήματος βλ. Αθανασοπούλου (2015). Διδακτική Μεθοδολογία. Λογοτεχνία (σ. 30-71).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

κειμένων είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψιν οι προτιμήσεις των παιδιών, με σκοπό την ενίσχυση της Φιλαναγνωσίας και της θετικής στάσης απέναντι στον κόσμο του βιβλίου. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να οδηγήσει και η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, που καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής των εφήβων και η ένταξή τους στο μάθημα βοηθά στην καλύτερη προσέγγιση των έργων.

Η Δημιουργική γραφή αποτελεί μια σύγχρονη βιωματική εκπαιδευτική μέθοδο που προσκαλεί τους μαθητές/-τριες να απελευθερωθούν από τα αναγνωστικά δεσμά και να αφήσουν τη δική τους πνοή στην ανάγνωση. Ο Kenneth Koch (1973 οπ. αναφ. στο Κωτόπουλος 2022: 16) δίδαξε «υψηλή ποίηση» στα παιδιά απορρίπτοντας την ποίηση των σχολικών ανθολογιών και αξιοποιώντας το δημιουργικό γράψιμο όχι μόνο ως μέθοδο γραφής αλλά και ως μια σύγχρονη στρατηγική λογοτεχνικής ανάγνωσης στο σχολείο.

Ο μαθητής/-τρια στην προσπάθειά του/της να διαβάσει, να κατανοήσει, να ερμηνεύσει και να απολαύσει αισθητικά το κείμενο καλείται να συζητήσει με την ολομέλεια της τάξης τους προβληματισμούς του/της, να ζητήσει διευκρινίσεις, να διαμορφώσει ολοκληρωμένη άποψη ρωτώντας και συνοψίζοντας κομβικά σημεία του κειμένου. Επιχειρεί επιπλέον να προχωρήσει σε προβλέψεις για τη συνέχεια της ιστορίας, σε συνδέσεις με προγενέστερες εμπειρίες του/της από λογοτεχνικά κείμενα αλλά και να αποτιμήσει αξιολογικά το κείμενο ως διαμορφωτής/-τρια του νοήματός του (Κωτόπουλος 2022: 28-29).

### **1.3.7 Ποιος είναι ο ρόλος των Θεωριών της Λογοτεχνίας στην προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων;**

Ποικίλες είναι οι οπτικές προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου και η γνώση των λογοτεχνικών θεωριών ανοίγουν νέους ορίζοντες ανάγνωσης, παρέχοντας ασφαλή κριτήρια για την παραγωγή του νοήματος. Η θεωρία της Λογοτεχνίας ασχολείται με τις γενικές αρχές βάσει των οποίων αναλύονται και ερμηνεύονται τα κείμενα. Ορισμένες θεωρίες εξετάζουν το κείμενο καθαυτό, ως μια κατασκευή γλωσσικών μηχανισμών (Ρωσικός Φορμαλισμός, Νέα Κριτική, Δομισμός, Αφηγηματολογία), ενώ άλλες προσεγγίζουν το έργο σε συνάρτηση με ποικίλους παράγοντες όπως είναι το πλαίσιο παραγωγής του κειμένου, η σχέση συγγραφέα – κειμένου, η σχέση αναγνώστη – κειμένου (η Φιλολογική – ερμηνευτική μέθοδος, η θεωρία της διαλογικότητας, οι Αναγνωστικές θεωρίες).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Οι Ρώσοι φορμαλιστές παραλλήλισαν τα λογοτεχνικά έργα με μηχανές (έτσι προκύπτει και ο όρος «μηχανιστικός φορμαλισμός») που χρησιμοποίησαν την πρώτη ύλη, δηλαδή τη γλώσσα, για να υπηρετήσουν συγκεκριμένους σκοπούς (Steiner 1995: 39). Θεμελιώδης σκέψη για τους φορμαλιστές αποτελεί η διάκριση μεταξύ ποιητικής και πρακτικής (καθημερινής) γλώσσας. Ο Shklovskii (1916: 2303) υποστήριξε πως η πρακτική γλώσσα αποτελεί μία επιπλέον συνήθεια του ανθρώπου και χαρακτηρίζεται από ευκολία και διαφάνεια, ενώ φαίνεται να πλάθει μια αυτόματη σχέση με την πραγματικότητα. Αντίθετα, η ποιητική γλώσσα, που αναδύεται μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα, έχει την ικανότητα να διασπά τον αυτόματο μηχανισμό της πραγματικότητας, αναγκάζοντας τον άνθρωπο να προσεγγίσει την πραγματικότητα μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Λίγο αργότερα εμφανίστηκε η αγγλοαμερικανική Νέα Κριτική (1930-1950), η οποία έριξε με τη σειρά της φως στην αυτονομία του λογοτεχνικού κειμένου και στην λεγόμενη «εσωτερική μελέτη τους», που τη θεώρησε αντικειμενική. Το κείμενο εξετάστηκε στην αισθητική του αυτοτέλεια, καθώς οποιαδήποτε εξέταση εξωκειμενικών συνθηκών μπορούσε να οδηγήσει σε μια σειρά από πλάνες όπως είναι η προθεσιακή πλάνη, η συγκινησιακή αυταπάτη, η μιμητική πλάνη και η επικοινωνιακή πλάνη. Ο Richards (1924-1926: 1538) τόνισε την αυτονομία του ποιήματος και υποστήριξε πως το νόημα και στην ποίηση είναι καθαρά εσωτερικό. Η επιρροή των θέσεων της Νέας Κριτικής υπήρξε σημαντική και μπορεί να ανιχνευτεί ακόμη και σήμερα στον τρόπο ανάγνωσης των κειμένων στη Μέση εκπαίδευση.

Στις δεκαετίες του 1950 και 1960 μια ομάδα Γάλλων θεωρητικών χρησιμοποίησαν έννοιες της γλωσσολογίας του Saussure, ο οποίος προσπάθησε να αναδείξει τη γλωσσολογία ως κυρίαρχη επιστήμη. Το 1962 ο Jakobson και ο Levi- Strauss έδωσαν ένα παράδειγμα πρακτικής εφαρμογής του δομισμού, αναλύοντας το σονέτο «Οι γάτες» του Baudelaire και εφαρμόζοντας τις προοπτικές του δομισμού, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως αυτό που έχει σημασία μέσα σε ένα κείμενο δεν είναι το κάθε μεμονωμένο στοιχείο αλλά η σύνθεση όλων αυτών και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Ο Barthes (1960: 538) ξεπέρασε τα στενά όρια του δομισμού και υποστήριξε πως τα καλύτερα κείμενα είναι όσα δίνουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη «να ξαναγράψει» τα κείμενα μέσα από το φως της δικής του ματιάς. Η θεωρία του συνδέει τη δομική μέθοδο με τις αναγνωστικές θεωρίες, οι οποίες άρχισαν να αναπτύσσονται λίγο αργότερα.

Η αφηγηματολογία αποτελεί έναν από τους πιο πρόσφατους και ανεπτυγμένους κλάδους της θεωρίας της λογοτεχνίας, καθώς διαμορφώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1960. Σε



Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

γενικές γραμμές ακολούθησε δύο κατευθύνσεις: η πρώτη εστίασε στις κανονικότητες της αφηγηματικής ιστορίας ενώ η δεύτερη διερεύνησε τους τρόπους της αφηγηματικής πράξης. Σύμφωνα με την ορολογία του Genette, η αφηγηματολογία εντοπίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στην ιστορία, την αφήγηση και την αφηγηματική πράξη. Στόχος της θεωρίας της αφήγησης είναι να παρουσιάσει το σύστημα των κανόνων που κρύβεται πίσω από την παραγωγή, καθώς και τους τρόπους άρθρωσής τους.

Στις δύο επόμενες θεωρίες το κείμενο προσφέρεται ως ένα πεδίο επικοινωνίας. Η Kristeva (1969: 507) παρουσίασε το κάθε κείμενο ως ένα μωσαϊκό παραθεμάτων που παραπέμπουν σε άλλα κείμενα (διακειμενικότητα). Για διαλογική σχέση μίλησε ο Bakhtin (1895- 1975: 506-507) στην προσπάθειά του να φανερώσει τις εγγεγραμμένες φωνές που βρίσκονται μέσα σε ένα κείμενο και τη σύνδεσή του με άλλα κείμενα. Οι Αναγνωστικές θεωρίες από την άλλη, εστίασαν στη σχέση του κειμένου με τον αναγνώστη, στην επίδραση που ασκεί το κείμενο και στο πώς ανταποκρίνεται ο αναγνώστης/-τρια σ' αυτό, επηρεασμένος από τις ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές του/της (αισθητική της πρόσληψης, 1960).

Τέλος, η Φιλολογική – Ερμηνευτική μέθοδος προσέγγισε το έργο ως μια αντανάκλαση του εσωτερικού κόσμου του δημιουργού του αλλά και ως παράγωγο του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο χτίστηκε. Αναλογιζόμενοι τη σημασία του αρχαιοελληνικού ρήματος ἐρμηνεύω, που σημαίνει εξηγώ, αποσαφηνίζω, αντιλαμβάνομαστε το σημασιακό πεδίο που απέκτησε αργότερα η ερμηνευτική. Ο Dilthey (19<sup>ος</sup> αι.) διερεύνησε πώς ο αναγνώστης/-τρια μπορεί να κατανοήσει ένα κείμενο του παρελθόντος εάν νωρίτερα δεν έχει μελετήσει το παρελθόν του, αν δηλαδή δεν έχει ιστορική γνώση του πλαισίου αναφοράς του κειμένου. Η φιλολογική επομένως ερμηνευτική δεν ασχολήθηκε μόνο με το ίδιο το κείμενο αλλά έδειξε ενδιαφέρον στα έξω – κείμενα, τα οποία βοηθούν στην καλύτερη προσέγγιση του ίδιου του κειμένου αναφοράς.

Όλες αυτές οι θεωρίες παρέχουν στον εκπαιδευτικό ένα καλό εργαλείο προσέγγισης των κειμένων και καθοδήγησης των μαθητών/-τριών. Οι ποικίλες εκδοχές ανάγνωσης των έργων φανερώνουν πως το νόημα του κειμένου είναι ανοιχτό και οικοδομείται με διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με τον Barthes (1973: 38-39 σπ. αναφ. στο Καρατάσσου) η θεωρία καταστρέφει την απόλαυση της ανάγνωσης και μοιάζει με έλλογη σκέψη ενάντια στην αίσθηση, ψυχρή αφαίρεση ενάντια στη ζεστασιά της ζωής. Όμως η ζεστασιά κινδυνεύει ίσως να χαθεί αν δεν υπάρχουν τα θεμέλια της θεωρίας που προσφέρουν ένα κοινό τόπο συζήτησης και ανασκαφής των λογοτεχνικών νοημάτων.

## **2.1 Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας από τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών του 1999 μέχρι σήμερα**

Εξετάζοντας τα Προγράμματα σπουδών από το 1999 έως το 2002, διαπιστώνουμε πως διανύθηκε μια πορεία που ξεκίνησε με τη γλωσσοκεντρική στόχευση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και οδηγήθηκε στην «κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό<sup>25</sup>». Οι συνιστώσες των ΠΣ, δηλαδή τα δομικά στοιχεία που απαρτίζουν τα ΠΣ, είναι κοινά και αλληλεξαρτώμενα, αφού η τροποποίηση του ενός δημιουργεί μεταβολή στο άλλο και επιφέρει αλλαγή σε όλο το ΠΣ (Bernstein 1989: 230 – 232 οπ. αναφ. στο Αποστολίδου και Χοντολίδου). Όλα τα ΠΣ λοιπόν συγκροτούνται από τους σκοπούς ή αλλιώς τους στόχους της διδασκαλίας, το περιεχόμενο (τα προτεινόμενα προς διδασκαλία κείμενα), την οργάνωση ή μεθόδευση της διδασκαλίας (πρακτικές διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων) και την αξιολόγηση (αποτίμηση της ανταπόκρισης των μαθητών).

Στο ΠΣ του 1999 το μάθημα της Λογοτεχνίας στόχευε στην επαφή των μαθητών με τη μητρική γλώσσα μέσα από αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής κληρονομιάς, που έδιναν την εγγύηση της ποιότητας του κειμένου (μόνο το 20% αποτελούσε η ξένη λογοτεχνία από τα κείμενα που συμπεριλαμβάνονταν στο σχολικό ανθολόγιο). Ο μαθητής/-τρια μέσα από την εξοικείωσή του/της με τις λέξεις του κειμένου αναπτυσσόταν συναισθηματικά και διανοητικά, ενώ παράλληλα διαπλάθόταν ηθικά ως ακροατής/-τρια, ομιλητής/-τρια, μελετητής και συντάκτης/-τρια κειμένων. Μολονότι το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ήταν συνυφασμένο με τη γλώσσα, σκόπιμα αποτελούσε αυτοτελή και ανεξάρτητο κλάδο από το μάθημα των Νέων Ελληνικών, καθώς η γλώσσα της Λογοτεχνίας άξιζε να μελετηθεί στην αυτοτελεία της.

Το ανθολόγιο αποτελούσε το βασικό εργαλείο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, όμως από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 εφαρμόστηκε στη διδακτική πράξη (στη Γ΄ Λυκείου) η τμηματική ανάγνωση και η πολύωρη διδασκαλία εκτενέστερων έργων όπως είναι *το Αμάρτημα της μητρός μου* του Βιζυηνού (1883). Το ΠΣ του 1999 πρότεινε τη διδασκαλία ολόκληρων έργων για την εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τη Λογοτεχνία τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο

---

<sup>25</sup> Όπως επισημαίνεται στην έκδοση του Προγράμματος Σπουδών (2011).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Λύκειο μέσα από έναν κατάλογο έργων. Εκπαιδευτικός και μαθητής/-τρια συνεργάζονταν για την επιλογή του έργου που θα μελετούσαν και θα παρουσίαζαν στην τάξη.

Η ανάγνωση εκτενέστερων αποσπασμάτων ή αυτοτελών λογοτεχνικών έργων στο σπίτι προτάθηκε αρχικά από τα Προγράμματα Σπουδών της Μεταπολίτευσης, ενώ στα τέλη της δεκαετίας του 1980 η ανάγνωση ενός βιβλίου στις διακοπές των Χριστουγέννων έγινε υποχρεωτική και συνδυάστηκε με την παρουσίασή του και την γραπτή εργασία στον χώρο του σχολείου (Βλαχοδήμος 2018: 847 – 848). Έτσι, το μάθημα της Λογοτεχνίας άρχισε να αποκτά την ίδια καλλιτεχνική αξία με όλα τα υπόλοιπα είδη τέχνης, καθώς το έργο αντιμετωπίστηκε ως όλον όπως ακριβώς και ένας ζωγραφικός πίνακας ή ένα γλυπτό, που το διαβάζουμε στην ολοκληρωμένη του μορφή και όχι αποσπασματικά (Αποστολίδου 1998: 2).

Το διαθεματικό ΠΣ του 2003 στο Γυμνάσιο οργάνωσε τη διδασκαλία σε ενότητες βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων όπως είναι το θέμα του κειμένου, το είδος κ.ά. Ο εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να μην ακολουθήσει τη διάταξη των κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά να οργανώσει μόνος του το σώμα των κειμένων με τη σειρά που επιθυμούσε, για να εξυπηρετήσει τους στόχους του. Μετά την ολοκλήρωση κάποιας ενότητας δίνονταν στους μαθητές/-τριες διάφορες διαθεματικές – δημιουργικές εργασίες ανάμεσα στις οποίες συγκαταλεγόταν και η μελέτη μιας ολόκληρης ποιητικής συλλογής ή ενός μυθιστορήματος. Η δραματοποίηση μάλιστα μυθιστορήματος αποτελούσε το γόνιμο έδαφος για την διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος, καθώς το λογοτεχνικό έργο μετασχηματιζόταν σε θεατρικό και καλούσε τους μαθητές/-τριες να αντιληφθούν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο είδη.

Η έννοια της διαθεματικότητας (cross thematic or theme based approach), που εμφανίζεται ως θεωρητική αρχή οργάνωσης του ΠΣ 2003, δημιουργεί ένα πλαίσιο διδασκαλίας στο οποίο η γνώση προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων κοινωνικού ενδιαφέροντος (Fraser 2013 οπ. αναφ. στο Αντωνίου 2018: 743-744). Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα του Αντωνίου (2018: 743), η έννοια της διαθεματικότητας δεν είναι αρκετή για την ενοποίηση της γνώσης, καθώς η γνώση εμφανίζεται πολυμερισμένη και όχι πολυπρισματική και οργανωμένη γύρω από ερωτήματα, κοινωνικά ζητήματα, επιστημονικές περιοχές. Στη βάση της διδασκαλίας βρίσκεται το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο, το οποίο από μόνο του απορρίπτει τη διαθεματική οργάνωση του ΠΣ.

Τον Σεπτέμβριο του 2011 ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών εφαρμόστηκε στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου και επρόκειτο να επεκταθεί στις υπόλοιπες

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

τάξεις του Λυκείου, ένα σχέδιο που δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ και έτσι η καινοτομία βυθίστηκε στα λιμνάζοντα νερά της παραδοσιακής διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Το νέο ΠΣ απομάκρυνε το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας από τη φιλολογική ανάλυση του κειμένου και έδωσε χώρο στον ίδιο/ίδια τον μαθητή/-τρια. Απορρίφθηκε η πρωτοκαθεδρία των γραμματολογικών και ιστορικών δεσμεύσεων και φωτίστηκε η ιστορική και πολιτισμική εμπειρία του κάθε αναγνώστη/-τριας. Ανάμεσα στους στόχους που έθετε το ΠΣ ήταν η ανάγνωση βιβλίων με τη διαφορά ότι το προηγούμενο ΠΣ οργάνωνε το μάθημα με τρόπο που δεν άφηνε χώρο και χρόνο για την ανάγνωση ολόκληρων έργων, ενώ παράλληλα δεν πρότεινε τρόπους διδασκαλίας των βιβλίων.<sup>26</sup>

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2017 (Ζέρβου 2018: 800-808) μέσω συνεντεύξεων καθηγητών που δίδασκαν σε Λύκειο των Ιωαννίνων (με βάση τις αρχές του νέου ΠΣ) αποτύπωσε την αμηχανία των εκπαιδευτικών στον χειρισμό ολόκληρου λογοτεχνικού έργου. Από όλους τους συμμετέχοντες/-χουσες κανένας δεν κατάφερε να διαχειριστεί ένα αυτοτελές έργο μέσα στον χώρο του σχολείου λόγω έλλειψης χρόνου, διδακτικών εργαλείων και δεκτικότητας από την πλευρά των μαθητών/-τριών. Η δυναμική της τάξης διαμορφώνει και τις προϋποθέσεις της οργάνωσης και αν η πλειονότητα των μαθητών/-τριών δεν ανταποκρίνεται σε αναγνωστικές προκλήσεις, τότε η ανάγνωση μένει ανολοκλήρωτη.

Το ΠΣ του 2011, χωρίς να απαξιώσει τα εν χρήσει σχολικά ανθολόγια, δεν τα κατέστησε μοναδική πηγή γνώσης και ούτε πρότεινε τη συγγραφή νέων, αφού η πρακτική<sup>27</sup> αυτή αντίκειται στις καινοτόμες δράσεις για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Το σχολικό βιβλίο μοιάζει περισσότερο με «διδασκτικό εγχειρίδιο» και παρουσιάζει έτοιμο το υλικό στους μαθητές/-τριες - κείμενο και ερωτήσεις κατανόησης – που δημιουργούν μια αίσθηση αναγνωστικής ρουτίνας, αποκομμένης από το ερευνητικό πνεύμα και τον εξερευνητικό χαρακτήρα που αρμόζει στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Επιπλέον, η πρακτική του ανθολογίου δεν συμπορεύεται με τις

---

<sup>26</sup> Η εισήγηση για την ανάγνωση ολόκληρου βιβλίου έγινε και στο συγκεκριμένο ΠΣ αλλά και στο ΠΣ της Κύπρου, που βασίστηκε στο ελληνικό, με στόχο τον μετασχηματισμό της τάξης σε «λέσχη ανάγνωσης». Η ανάγνωση συνδύαστηκε με την εκπόνηση εργασιών (Project) ή την ατομική αξιολόγηση μέσω φύλλων εργασίας που ετοιμάζονταν από τον εκπαιδευτικό της τάξης και με τη Δημιουργική γραφή βλ. Κελεπούρη, Μ. (2018). Συνεξετάζοντας τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία. (σ. 767 – 776).

<sup>27</sup> Όπως αναφέρεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης «Νέο Σχολείο» βλ. Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο και Γυμνάσιο (2011: 25).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

σύγχρονες ανάγκες της ζωής· δεν αποτελεί ένα ζωντανό σώμα κειμένων που επικοινωνεί με το παρόν του αναγνώστη/-τριας.

Τρόποι αξιοποίησης του λογοτεχνικού βιβλίου παρουσιάστηκαν και στο ΠΣ του Γυμνασίου, προκειμένου να συνεχιστεί η προσπάθεια που ξεκίνησε στο Δημοτικό με τον μαθητή/-τρια να αποκτά ρόλο εξερευνητή και δημιουργού νοήματος. Συγκεκριμένα, προτάθηκαν δράσεις όπως είναι η μετάπλαση των ιστοριών, η δραματική αναπαράσταση, η δημιουργία κόμικς βασισμένη στα κείμενα και η αξιοποίηση του κινηματογράφου και της φωτογραφίας στη διδασκαλία των έργων. Δόθηκε ακόμη η δυνατότητα στον μαθητή/-τρια να επισκεφτεί είτε τη σχολική βιβλιοθήκη και να επιλέξει βιβλία της αρεσκείας του/της ή σχετικά με τη διδακτική ενότητα του τριμήνου είτε τη βιβλιοθήκη της οικογένειας, που θα τον/την οδηγήσει στην απόκτηση μιας νέας συνήθειας, της ανάγνωσης, και έξω από τον χώρο του σχολείου.

Η επιλογή βιβλίων για τους εφήβους είναι περισσότερο φορτισμένη σημασιολογικά από την επιλογή των ενηλίκων. Μέσω της ανάγνωσης συγκεντρώνουν θετικά σχόλια από τους ενήλικες, καθώς είναι μια συμπεριφορά που φαίνεται εποικοδομητική στους μεγαλύτερους, ενώ παράλληλα είναι ένας τρόπος δήλωσης της ταυτότητάς τους και του γούστου τους, αφού η επιλογή βιβλίων φανερώνει την ξεχωριστή φύση του κάθε παιδιού (Nodelman 1996: 92 οπ. αναφ. στο Χρονάκη). Πρόκειται για μια εκδήλωση της υποκειμενικότητας του κάθε μαθητή/-τριας, που αποφασίζει να διαλέξει ένα βιβλίο με γνώμονα τις προσωπικές του/της αναζητήσεις.

Το 2014 εκπονήθηκε ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών (δεν εφαρμόστηκε στη σχολική τάξη) για τις τρεις τάξεις του Λυκείου, το οποίο είχε συμπεριληφθεί στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος «Νέο Σχολείο» ή «Σχολείο του 21<sup>ου</sup> αι<sup>28</sup>» και είχε στόχο να αξιοποιήσει όλες τις προηγούμενες πρακτικές των ΠΣ, που εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση από το 1999 έως το 2011, δημιουργώντας ένα νέο αναθεωρημένο πλαίσιο διδασκαλίας. Ο αναγνώστης/-τρια συνέχισε να αποτελεί θεμέλιο λίθο της διδασκαλίας και όλο το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στον σκοπό της ανάγνωσης. Η πρόταση *μαθαίνω για τη λογοτεχνία* (αξιοποιώντας τις συσσωρευμένες

---

<sup>28</sup> Η φράση «Νέο - Ανοιχτό Σχολείο» προέκυψε από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιδιώχθηκε μετά το 2009 από την τότε Υπουργό Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου βλ. Κελεπούρη, Μ. Συνεξετάζοντας τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Ελλάδα και την Κύπρο: Ομοιότητες και Αποκλίσεις. Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και την κοινωνία (2018: 768).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

γνώσεις) ήρθε σε αντίθεση με τη σκέψη *μαθαίνω πώς να διαβάζω λογοτεχνία*<sup>29</sup> (ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών που οδηγούν στην κριτική προσέγγιση κειμένων).

Η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τα διάφορα είδη ανάγνωσης (ιδιωτική, δημόσια, συν-ανάγνωση, ανάγνωση ύστερα από παρότρυνση, δραματοποιημένη ανάγνωση) προϋποθέτει τη γνωριμία του εκπαιδευτικού για την αναγνωστική δυναμική της τάξης του, τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή/-τριας, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και προτιμήσεις της τάξης. Δεν διδάσκουμε απρόσωπα ένα λογοτεχνικό έργο αλλά διδάσκουμε σύμφωνα με την υποκειμενικότητα του κάθε μαθητή/-τριας, που αποτελεί κράμα της εθνικής του/της ταυτότητας, του μορφωτικού του/της επιπέδου, της κοινωνικής του/της προέλευσης, του φύλου του/της κτλ.

Σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας προτάθηκε η εστίαση τόσο στη Νεοελληνική όσο και στην Παγκόσμια Λογοτεχνία (μέσα από μεταφράσεις), η ένταξη των αποσπασματικών κειμένων στο ευρύτερο πλαίσιο, στο συγκεκριμένο τους (συλλογές διηγημάτων, ποιητικές συλλογές, θεατρικά έργα, μυθιστορήματα) και η ελευθερία του εκπαιδευτικού να συν – οργανώνει το σώμα των κειμένων του με τις επιθυμίες των παιδιών.

Μέσω αυτών των αρχών η γνώση χιτίζοταν διερευνητικά, ο αναγνώστης/-τρια γινόταν περισσότερο ανεξάρτητος/-η και εσωτερίκευε εργαλεία ανάγνωσης, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε οποιοδήποτε αναγνωστικό περιβάλλον κι αν βρισκόταν. Το ΠΣ απομακρύνθηκε από καθιερωμένα σχήματα ανάγνωσης, επικοινωνίας και πρακτικών και έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να μεταμορφώσουν τις πεπαλαιωμένες διαδικασίες μάθησης και ανίας σε ενδιαφέρουσες διαλογικές πρακτικές γνώσης. Ο εκπαιδευόμενος εξοπλιζόταν με εργαλεία που του επέτρεπαν να προσεγγίσει οποιοδήποτε άγνωστο κείμενο (όπως προβλεπόταν στην τελική αξιολόγηση), ανταποκρινόμενος σε διάφορες ερωτήσεις. Η αξιολόγηση της απομνημόνευσης μετατράπηκε σε αξιολόγηση της αναγνωστικής ανταπόκρισης των μαθητών/-τριών. Ωστόσο, το συγκεκριμένο ΠΣ δεν εισήχθη ποτέ στη σχολική πράξη, με αποτέλεσμα όλες οι πρακτικές του να μείνουν σε θεωρητικό επίπεδο.

Η Γλώσσα και η Λογοτεχνία ως ενιαίο μάθημα εμφανίστηκαν από το ΠΣ του 2019 στην Γ' Λυκείου. Η διαλογικότητα, ο κριτικός στοχασμός και η δημιουργικότητα αποτέλεσαν τις λέξεις κλειδιά του νέου ΠΣ στην προσπάθεια να ξεκλειδωθεί η ιστορικότητα του αναγνώστη/-τριας, η οποία συμπλήρωνε την ιστορική στιγμή της δημιουργίας. Το πλαίσιο αρχών όπως είναι

<sup>29</sup> Αντωνοπούλου, Ζ. Βασιλειάδης, Β. Βλαχοδήμος, Δ. Καλούδη, Ε. (2018). Συντάσσοντας Προγράμματα Σπουδών με άξονα τον Αναγνώστη: Από την εμπειρία και τις προκλήσεις στις προτάσεις και τις προοπτικές του εγχειρήματος. Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία (σ. 778 – 787).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

η ερμηνευτική ανάγνωση, η ηθική της ανάγνωσης<sup>30</sup>, η επικαιροποιημένη ανάγνωση<sup>31</sup> έθεσαν τη βάση για τη διδασκαλία ολόκληρων κειμένων, που έδιναν τον χώρο σε κάθε μαθητή/-τρια να επικοινωνήσει με το κείμενο και να το επεξεργαστεί στη συνολική του μορφή. Οι κατηγορίες των ολόκληρων κειμένων που προτάθηκαν ήταν το μυθιστόρημα ή η νουβέλα (σε ολοκληρωμένη μορφή), το διήγημα ή συλλογή διηγημάτων, ποίημα ή συλλογή ποιημάτων, θεατρικό έργο (κατά προτίμηση στο σύνολό του) και δίκτυα κειμένων<sup>32</sup>.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να επιλέγει κείμενα (από ελληνική και ξένη Λογοτεχνία και περισσότερο σύγχρονα) ειδολογικής και υφολογικής ποικιλίας, που ενεργοποιούν τον διάλογο και ανοίγουν πολλές οπτικές θέασης του κόσμου. Να είναι κείμενα «ανοιχτά» αλλά και «κρυπτικά» ως προς την απόδοση του νοήματος. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, πολυτροπικές προσεγγίσεις κειμένων, σχέδια δράσης (project) και συνδυαστικές ερωτήσεις λογοτεχνικών και κινηματογραφικών κειμένων παρέχουν ένα σημαντικό υλικό για την αθροιστική αξιολόγηση των μαθητών/-τριών, η οποία περιλαμβάνει και τα αποτελέσματα της διαγνωστικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης που προηγήθηκαν. Αυτού του είδους η αξιολόγηση εξετάζει κυρίως τον τρόπο δόμησης της γνώσης, την πορεία και την εξέλιξη του κάθε μαθητή/-τριας και παραπέμπει στα λόγια του Kress «αυτό που εξετάζεται δεν είναι οι τρόποι που φτιάχνονται εικόνες αλλά οι τρόποι δόμησης του λόγου για τη Λογοτεχνία και κυρίως για τη ζωή και τα προβλήματά της» (1994 οπ. αναφ. στο Αποστολίδου και Χοντολίδου).

Η γλωσσοκεντρική στόχευση του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας που εμφανιζόταν στα αρχικά Προγράμματα Σπουδών άρχισε να αλλάζει τα μετέπειτα χρόνια και να τίθενται πολλοί και διαφορετικοί στόχοι αναφορικά με τη διδασκαλία και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Ο σχηματισμός προσωπικότητας, η συνειδητοποίηση της πολλαπλότητας οπτικών γύρω από το ίδιο θέμα, η κριτική αντιμετώπιση των έργων, το παρόν του αναγνώστη/-τριας, η ικανότητα επικοινωνίας μέσα στην κοινωνία αποτέλεσαν τους στόχους των ΠΣ που

---

<sup>30</sup> Ενδιαφέρεται για το πώς ένα κείμενο επιδρά στον αναγνώστη και πώς επαναπροσδιορίζει τη σχέση του με τη Λογοτεχνία βλ. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου (2019).

<sup>31</sup> Ο μαθητής διαλέγεται με τα κείμενα εκφράζοντας τις δικές του ιδέες, καθοδηγούμενος από τους δικούς του συνειρμούς.

<sup>32</sup> Αναφέρονται κυρίως σε κείμενα που θέτουν ερωτήματα, εγείρουν προβληματισμούς, διαλέγονται μεταξύ τους και τροφοδοτούν τον διάλογο και αποτελούν μια ιδέα που πηγάζει κυρίως από τον Bakhtin βλ. ΠΣ 2019.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

ακολούθησαν. Όλοι αυτοί οι στόχοι άνοιξαν τον δρόμο για την αυτογνωσία και την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή/-τριας, που είναι και η μέριμνα του παρόντος ΠΣ<sup>33</sup>.

Όλο το ενδιαφέρον του ΠΣ φωτίζει τη λογοτεχνική ανάγνωση, τη δημιουργία αναγνωστικών κοινοτήτων και φιλαναγνωστικού πνεύματος. Η πρακτική των σχολικών ανθολογίων μοιάζει να είναι ξεθωριασμένη στο παρόν ΠΣ, καθώς και στην Α΄ και στην Β΄ Λυκείου αποτελεί σημαντική οδηγία η διδασκαλία αυτοτελούς έργου, κατά προτίμηση μυθιστορήματος ή θεατρικού, που λόγω της φόρμας τους δίνεται η δυνατότητα για ανάλυση και επεξεργασία του τρόπου δόμησης του λόγου, αλλά και μιας ολόκληρης ποιητικής συλλογής στη Β΄ Λυκείου. Η αξία της ανάγνωσης εκτενούς έργου φαίνεται και στη δυνατότητα που παρέχεται για προσωπική επιλογή κειμένων για ανάγνωση στη σχολική τάξη.

Πιο αναλυτικά, στην Α΄ Λυκείου το αυτοτελές έργο οδηγεί τους μαθητές/-τριες στην προσέγγιση του κειμένου με επαρκείς όρους και στην εξοικειώσή τους με τη μεγάλη φόρμα. Στη Β΄ Λυκείου, που αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης τάξης και άρα συμπλήρωση των γνώσεων, ο μαθητής/-τρια εξοικειωμένος/-η πια με το εκτενές έργο αναπτύσσεται γνωστικά, πνευματικά, συναισθηματικά και θέτει τα θεμέλια για τη δημιουργία μιας θετικής στάσης με τον κόσμο της Λογοτεχνίας. Ο μαθητής/-τρια γνωρίζει στην ολότητά του αυτόν τον κόσμο και από τη χειραγωγήση περνά στη χειραφέτηση, στην απελευθέρωσή του/της από τα δεσμά της «εγκεκριμένης στάσης» απέναντι στο λογοτεχνικό έργο.

Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής βοηθά τους νέους να αντιληφθούν πως η Λογοτεχνία δεν μιλά μόνο για τις ζωές των άλλων αλλά και για τη δική τους, καθώς η γραφή τους δίνει την ευκαιρία για βιωματική προσέγγιση του έργου και αποτύπωση της δικής τους οπτικής. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να γράψουν δημιουργικά και να σκεφτούν κριτικά, αναπτύσσοντας έτσι μεταγνωστικές στρατηγικές. Αποφεύγοντας τον φόβο του λάθους, ο εκπαιδευόμενος πειραματίζεται με τον λόγο, που δρα θεραπευτικά πάνω του, και αποτυπώνει την εμπειρία του διαιωνίζοντας την ιστορικότητα του έργου. Η δραστηριότητα του «δημιουργικού γράφειν» αποτελεί τη βάση της κριτικής και δημιουργικής ανάγνωσης.

Το νέο ΠΣ εντάσσει οργανικά στη διδασκαλία τη συνεργατική μάθηση, τη Δημιουργική Γραφή και την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών με στόχο τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η Λογοτεχνία απομακρύνεται από την γνωστική της φύση και

---

<sup>33</sup>Αναφορά στο Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου (2021).



Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

μετατρέπεται σε κινητήριος δύναμη της βιωματικής μάθησης και της ενεργοποίησης της δημιουργικής φύσης των μαθητών/-τριών. Η Δημιουργική Γραφή, όπως ορίζεται στο ΠΣ, σημαίνει μαθαίνω να συγγράφω, να επανεξετάζω και να αναθεωρώ, να ανασκευάζω μέρος της δουλειάς μου· γράφω δημιουργικά και σκέφτομαι κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της.

Στην Γ΄ Λυκείου ολοκληρώνεται η διαλογική, κριτική, ερευνητική συνάντηση των μαθητών/-τριών με τα κείμενα και η κατεύθυνση είναι πλέον γνωστική (αναφορά σε υφολογικά, ειδολογικά στοιχεία, συγγραφικές προθέσεις και λογοτεχνικά περιβάλλοντα). Τα κείμενα αφορούν τις εξής θεματικές περιοχές: προσωπικοί και συλλογικοί αγώνες - επιτυχία και αποτυχία, η αναζήτηση του εαυτού, ο θαυμαστός καινούργιος κόσμος - ουτοπία και δυστοπία. Η προφορική ή γραπτή εξέταση των παιδιών καταγράφει την ουσιαστική σχέση τους με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Σ' αυτό το σημείο ίσως να είχε ενδιαφέρον το ερώτημα του Todorov: «Τελικά σκοπός της διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι να διδάξουμε τη Λογοτεχνία ή την επιστήμη της Φιλολογίας;».

## **2.2 Συνεξετάζοντας τα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας**

### **2.2.1 International Baccalaureate**

Παράλληλα με το ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών διαγράφει σημαντική διαδρομή στον ελληνικό χώρο και το “International Baccalaureate” (IB), το οποίο αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση διεθνούς εκπαίδευσης, καθώς οδηγεί στην απόκτηση διπλώματος που αναγνωρίζεται από ιδρύματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως. Πρόκειται για το απολυτήριο του Λυκείου που δεν ακολουθεί την τακτική των Πανελλαδικών εξετάσεων<sup>34</sup> (εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση που κάποιος μαθητής θέλει να σπουδάσει σε ελληνικό πανεπιστήμιο) αλλά μέσα από

---

<sup>34</sup> Το 1995 το IB αναγνωρίστηκε ως ισότιμο με το ελληνικό απολυτήριο Λυκείου με τον όρο οι μαθητές να παρακολουθούν και να εξετάζονται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ιστορίας σύμφωνα με το ΠΣ των δημοσίων σχολείων βλ. Βαλάση, Δ. (2008) Διεθνοποίηση ή/και παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση: η περίπτωση του International Baccalaureate (σ. 348 – 349).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

ένα «αποκεντρωμένο» πρόγραμμα σπουδών<sup>35</sup> δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/-τριες να ακολουθήσουν τις προσωπικές τους αναζητήσεις, να καλλιεργήσουν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων και να προετοιμαστούν για εξειδικευμένες σπουδές σε διεθνή πανεπιστήμια.

Το ΠΣ του IB δεν παρέχεται στους μαθητές/-τριες αλλά διαμορφώνεται από τους ίδιους/ίδιες, αφού τα παιδιά επιλέγουν τα μαθήματα που επιθυμούν από έξι κύκλους γνωστικών αντικειμένων. Απαραίτητη είναι η επιλογή ενός μαθήματος από κάθε γνωστικό κύκλο και η επιλογή τριών μαθημάτων από το βασικό επίπεδο εμβάθυνσης αλλά και τριών μαθημάτων από το υψηλό επίπεδο. Για να αποκτήσει όμως το δίπλωμα ο υποψήφιος/-α καλείται να καταθέσει μια ερευνητική εργασία, να παρακολουθήσει επιτυχώς το μάθημα «Θεωρία της Γνώσης» - ένα διεπιστημονικό μάθημα που ενθαρρύνει τη διερώτηση πάνω στα ίδια τα θεμέλια της γνώσης – και να συμμετάσχει στο πρόγραμμα CAS (Creativity, Action, Service).

Μετά την περιληπτική διάρθρωση του παραπάνω Προγράμματος Σπουδών, το ενδιαφέρον της αναζήτησης επικεντρώνεται στον κατάλογο των μαθημάτων που προσφέρει ο κάθε γνωστικός κύκλος. Στην πρώτη ομάδα «Γλώσσα και Λογοτεχνία» οι μαθητές/-τριες μελετούν ένα ευρύ φάσμα λογοτεχνικών και μη κειμένων (6 λογοτεχνικά έργα κατά τη διάρκεια δύο ετών στο υψηλό επίπεδο και 4 λογοτεχνικά έργα στο βασικό επίπεδο σε περίοδο δύο ετών). Στόχος είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης - κατανόησης των κειμένων και η καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης του κάθε μαθητή/-τριας. Η μελέτη των κειμένων επικεντρώνεται στα διάφορα πλαίσια χρήσης της γλώσσας αλλά και στο διαλογικό πλαίσιο αναφοράς μεταξύ των κειμένων (διακειμενικότητα). Αξιοσημείωτη είναι η μέθοδος αξιολόγησης, η οποία είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων όπως είναι η ανάλυση άγνωστων κειμένων (ένα κείμενο για το βασικό επίπεδο και δύο για το υψηλό επίπεδο), το συγκριτικό δοκίμιο, ένα εκτεταμένο δοκίμιο (έως 1.500 λέξεις) και οι προφορικές παρουσιάσεις.

Στη δεύτερη ομάδα που αναφέρεται ως «Γλώσσα Α»<sup>36</sup> οι μαθητές/-τριες διαβάζουν επιλεγμένα λογοτεχνικά έργα (13 έργα για το ανώτερο επίπεδο και 9 για το τυπικό) που αντιπροσωπεύουν διαφορετικά είδη (δράμα, ποίηση, μυθιστορήματα, διηγήματα, και νέα κειμενικά στοιχεία), χρόνους (από τον 8ο αιώνα π.Χ. έως σήμερα) και τόπους (το μάθημα περιλαμβάνει κείμενα από διάφορες χώρες). Τους δίνεται η ευκαιρία να εξετάσουν, να

<sup>35</sup> Δεν υπάγεται σε κάποιο κράτος αλλά σε έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό (International Baccalaureate Organization) που έχει τις ρίζες του στη Γενεύη (1967).

<sup>36</sup> Σύμφωνα με την εφαρμογή του IB στο Anatolia high school. Πιο αναλυτικά στο <https://anatolia.edu.gr/el/highschool/ibdp/programma-spoudwn>

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

ερμηνεύσουν, να αξιολογήσουν κριτικά και να αναπτύξουν τις σκέψεις τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τη γλώσσα, για να δημιουργήσουν νόημα μέσα από δημιουργικές εργασίες, προφορικές παρουσιάσεις, γραφή δοκιμίου κτλ.

Κεντρικοί στόχοι του προγράμματος είναι η σύνδεση του γνωστικού αντικείμενου με τον πραγματικό κόσμο αλλά και η καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας, που αποδεικνύουν ότι η διεθνής πρακτική IB ταυτίζεται με την ελληνική νομοθεσία ως προς τους στόχους και το πλάνο διδασκαλίας. Ωστόσο, ο σχεδιασμός του IB<sup>37</sup> δίνει πρώτα τη δυνατότητα διαμόρφωσης του εννοιολογικού πλαισίου και στη συνέχεια θέτει τους στόχους της κάθε ενότητας. Στην πορεία πραγματοποιείται η οργάνωση της τελικής εργασίας, μέσα από την οποία θα αποδειχθεί ο βαθμός κατάκτησης της γλώσσας, και καθορίζονται οι διαμορφωτικές ενδιάμεσες εργασίες που προετοιμάζουν γνωστικά τον μαθητή/-τρια για την τελική εργασία. Σημαντικό είναι πως κατά τη διάρκεια κάθε ενότητας ο εκπαιδευόμενος πειραματίζεται με διάφορα κείμενα, που βρίσκονται σε διαρκή διάλογο· μια συνθήκη που ενισχύει την κριτική και συνδυαστική του ικανότητα.

### 2.2.2 European Baccalaureate

Το International Baccalaureate διακρίνεται από το European Baccalaureate που εφαρμόζεται σε διάφορα Ευρωπαϊκά σχολεία, αν και παρουσιάζουν αρκετά κοινά στοιχεία στο πρόγραμμα σπουδών τους. Η στόχευση εδώ είναι διπλή· η παροχή της τυπικής εκπαίδευσης συνδυάζεται με την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από την ηθική, πνευματική, κοινωνική και πολιτιστική τους καλλιέργεια. Δημιουργούνται ευκαιρίες για ατομική έρευνα και ιδιωτική μελέτη, μέσω των οποίων οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν να μελετούν με εκείνους τους τρόπους που ταιριάζουν καλύτερα τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στις προσωπικές τους προτιμήσεις.<sup>38</sup> Το μάθημα της Λογοτεχνίας (γίνεται στα αγγλικά όμως συμπεριλαμβάνονται και κείμενα από μετάφραση) προσφέρει την αίσθηση της μοναδικής εμπειρίας για κάθε μαθητή/-τρια, καθώς αντανακλά τις εμπειρίες ανθρώπων από διαφορετικές χώρες, κοινωνίες, εποχές και δίνει τον χώρο για προσωπική εμπλοκή και τριβή με τα κείμενα.

---

<sup>37</sup> Γνωστός ως «αντίστροφος σχεδιασμός» βλ. Ζουργού, Ε. Κουφάη, Λ. (2018) Γλώσσα και Λογοτεχνία – χώρια κάνουνε – μαζί μπορούνε; Το Middle Years Programme του Αμερικανικού Κολλεγίου Ανατόλια (σ. 756 – 758).

<sup>38</sup> Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών των Ευρωπαϊκών σχολείων βλ. Syllabus for English LI Advanced Schola Europaea (2018).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Πιο αναλυτικά, στο μάθημα της Γλώσσας η διδασκαλία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής. Έτσι, κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι μαθητές/-τριες καλούνται να ξεθάψουν από το σεντούκι των γνώσεών τους τις προσεγγίσεις και τις τεχνικές ανταπόκρισης σε ένα λογοτεχνικό έργο, το σύνολο των θεμάτων (κοινωνικών, πολιτιστικών, ιστορικών) που διατρέχουν το κείμενο και την ευφάνταστη, αναλυτική, κριτική γραφή μέσω της δημιουργικής αντιμετώπισης των αναγνωστικών προκλήσεων. Η ανάγκη για μελέτη ενός γνωστού έργου (για το οποίο προβλέπεται γραπτή εξέταση για το Ευρωπαϊκό Απολυτήριο) και η σύνδεσή του με άλλα κείμενα (με τα οποία έχουν κοινό θέμα, είδος, συγγραφέα) καλεί τους μαθητές/-τριες να οξύνουν την αναγνωστική τους ανταπόκριση και να χρησιμοποιήσουν όσες περισσότερες γνώσεις ενυπάρχουν στο σεντούκι τους.

Η αξιολόγηση και στο European Baccalaureate είναι σύνθετη, καθώς ο μαθητής/-τρια αξιολογείται μέσα από διάφορες δοκιμασίες αλλά και αυτοαξιολογείται. Η παρατήρηση της προόδου του παιδιού συγκαταλέγεται στο πρώτο μέρος της αξιολόγησης (διαμορφωτική αξιολόγηση) και ακολουθούν οι γραπτές εξετάσεις στο τέλος του εξαμήνου, οι οποίες περιλαμβάνουν το “PartBac”, μια προσομοίωση των εξετάσεων για το Απολυτήριο. Στο τέλος του τρίτου κύκλου σπουδών οι μαθητές/-τριες δίνουν την τελική εξέταση (αποτελείται από τρεις ερωτήσεις), μέσα από την οποία αξιολογούνται οι ικανότητές τους σε άγνωστα λογοτεχνικά έργα διαφορετικών ειδών.

Η προφορική εξέταση αξιολογεί την ικανότητα του υποψηφίου/-ας να μιλά πειστικά για ένα κείμενο που επιλέγεται τυχαία, να επικοινωνεί τις προσωπικές του/της ιδέες γι’ αυτό, αποδεικνύοντας τα πλούσια αποθέματα γνώσεων που διαθέτει. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση μπορεί να αποτελέσει μια πρόκληση για διάλογο και αναζήτηση νοήματος ενώ παράλληλα με τις λογοτεχνικές γνώσεις και την κριτική αντιμετώπιση του μαθητή/-τριας να βαθμολογηθεί η σωστή έκφραση, η κατάλληλη προφορά και η γενικότερη στάση του/της στον συνεχή διάλογο.

Όπως προαναφέρθηκε η τελική γραπτή εξέταση περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις, οι οποίες είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε μέσα από την απάντηση του υποψηφίου/-ας να αξιολογείται η ικανότητά του/της να κατανοήσει, να ερμηνεύσει, να ανταποκριθεί στα κείμενα εμπιστευόμενος/-η τις λογοτεχνικές του/της γνώσεις και παρουσιάζοντας τις ιδέες του/της με ακριβή και πειστικό λόγο.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Η πρώτη ερώτηση απαιτεί από τον εκπαιδευόμενο να απαντήσει σε ένα απόσπασμα, τοποθετώντας το στο ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς του και συσχετίζοντάς το με ολόκληρο το έργο. Το δεύτερο μέρος της εξέτασης καλεί τον μαθητή/-τρια να επιλέξει ένα από τα δύο δοκίμια, προσφέροντας πεδίο για μελέτη και απομάκρυνση από τις προβλέψιμες και κειμενοκεντρικές ερωτήσεις, ενώ το τρίτο μέρος αποτελεί ίσως και το πιο δημιουργικό κομμάτι του γραπτού «πάζλ», αφού ζητά από το παιδί να γράψει ένα κριτικό σχόλιο για ένα άγνωστο κείμενο και να εξηγήσει τον σκοπό του συγγραφέα και τα μέσα που χρησιμοποίησε για να εκφράσει την άποψή του. Γίνεται φανερό πώς η μέθοδος διδασκαλίας αλλά και αξιολόγησης του European Baccalaureate κινείται γύρω από την τροχιά ολόκληρων λογοτεχνικών έργων και ενασχόλησης με τις ιδέες τους.

## **2.3 Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε 4 διεθνή Προγράμματα Σπουδών**

Η συγκριτική μέθοδος παρακολούθησης των διεθνών Προγραμμάτων Σπουδών προσδίδει χρήσιμες πληροφορίες για την αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο φιλανδικός οδηγός διδασκαλίας, το αγγλικό παράδειγμα, το γαλλικό σύστημα εκπαίδευσης και ο ολλανδικός τρόπος διδασκαλίας τροφοδοτούν την έρευνα με ιδέες Φιλιαναγνωσίας και αξιοποίησης ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο σχολικό περιβάλλον.

### **2.3.1 ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ**

«Στο δέντρο αρχίζεις να ανεβαίνεις απ' τη βάση του» λέει μία φινλανδική παροιμία και δίνει την έναρξη της μελέτης, αποτυπώνοντας την εκπαιδευτική κουλτούρα των Φινλανδών. Στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την προσχολική αγωγή<sup>39</sup> υπογραμμίζεται η προϋπόθεση για τη διαμόρφωση του γραμματισμού που είναι η ικανότητα των παιδιών για συζήτηση,

---

<sup>39</sup> Όπως αναφέρει η Κρέχαν, Α. (2019). Φινλανδία. Φυτώρια Ευφύιας. (σ. 34).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

επικοινωνία και η εξοικείωσή τους στις λεκτικές αλληλεπιδράσεις με τα μεγαλύτερα μέλη της οικογένειας. Το σχολείο αργεί να αρχίσει για τα Φινλανδόπουλα κι όμως δεκαπεντάχρονοι Φινλανδοί βρίσκονται στην κορυφή στις διεθνείς δοκιμασίες κατανόησης κειμένου, μαθηματικών και φυσικών επιστημών.

Ο Σάγκεϊτ χρησιμοποιεί μια παραβολή της Αγίας Γραφής, για να εξηγήσει τις διαφορές των αποτελεσμάτων σχετικά με το πότε μαθαίνουν τα παιδιά να διαβάζουν. Σύμφωνα με την παραβολή ένας γεωργός προσπάθησε να σπείρει το σιτάρι του ρίχνοντας μάταια σπόρους στον δρόμο, σε πέτρες, ανάμεσα σε αγκάθια. Κάποιοι σπόροι όμως έπεσαν σε γόνιμο έδαφος και έδωσαν καρπό περισσότερο από τους σπόρους που είχε ρίξει ο γεωργός.

Ο Σάγκεϊτ χρησιμοποιεί αυτό το παράδειγμα για να αποδείξει ότι τα παιδιά που προσπαθούν σε μικρή ηλικία να επιτύχουν στην αναγνωστική πρόκληση, χωρίς να είναι έτοιμα να διαβάσουν, προσπαθούν μάταια, καθώς δεν έχουν αποκτήσει γλωσσικές και νοητικές δεξιότητες. Ενώ, όταν το έδαφος είναι γόνιμο και έτοιμο να δεχθεί τις απαιτούμενες γνώσεις που θα οδηγήσουν το παιδί στην ανάγνωση, η διαδικασία είναι πιο παραγωγική και αποτελεσματική για την εκπαιδευτική τους πρόοδο. Γι' αυτόν τον λόγο στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνεται έμφαση στην κατάλληλη ηλικία επαφής του παιδιού με τον κόσμο του βιβλίου, στην ενθάρρυνσή του για αναγνωστικές αναζητήσεις και λογοτεχνικές διαδρομές<sup>40</sup>.

Εκτός από το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών τα φινλανδικά σχολεία παρέχουν<sup>41</sup> στα παιδιά την ελευθερία να δημιουργούν και να γράφουν τα δικά τους Προγράμματα Σπουδών, ώστε να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να θέτουν τους δικούς τους στόχους προσαρμοσμένους στις ιδέες και στα αναγνωστικά τους ενδιαφέροντα. Αυτή η ελευθερία εντοπίζεται και στην επιλογή των λογοτεχνικών έργων (δημοφιλής είναι η μυθοπλασία στο Γυμνάσιο), την οποία δείχνει να αποδέχεται και το ΠΣ, καθώς προωθεί το μυθοπλαστικό περιεχόμενο των κειμένων. Η αίσθηση της ελευθερίας δίνεται και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να οργανώνουν το μάθημα, την ύλη και τη διδακτική πράξη με βάση τις επιθυμίες τους και την εκπαιδευτική τους εμπειρία.

Υπάρχει η πεποίθηση ότι «οι καλοί δάσκαλοι δεν χρησιμοποιούν σχολικά βιβλία στη διδασκαλία τους» γεγονός που δεν ανταποκρίνεται στην πράξη και ούτε αποδεικνύεται στις

---

<sup>40</sup> Ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε διεθνή ΠΣ βλ. Gourvennec, A. F. Johansson, M. Höglund, H. Kabel, K. (2020). Literature education in Nordic L1s: Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. (σ. 15-18).

<sup>41</sup> Tainio, L. (2012). The role of textbooks in Finnish mother tongue and literature classrooms. (σ. 3).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

εκπαιδευτικές αξιολογήσεις των μαθητών/-τριών. Στη Φινλανδία το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι συνδεδεμένο με το μάθημα της Γλώσσας, χωρίς όμως η διδασκαλία να στηρίζεται σε κάποιο συγκεκριμένο βιβλίο με κείμενα γραμμένα για τη λογοτεχνική διδασκαλία. Όλο το ενδιαφέρον των Φινλανδών επικεντρώνεται στον αναγνώστη/-τρια και την ανάπτυξη της προσωπικής του/της έκφρασης και του λογοτεχνικού ύφους.

Πιο συγκεκριμένα, τίθενται διάφοροι στόχοι λογοτεχνικής εκπαίδευσης πίσω από τους οποίους ενυπάρχει η τριβή των μαθητών/-τριών με εκτενή κείμενα, τα οποία φέρνουν σε επαφή τους μαθητές/-τριες με τις διάφορες πτυχές του γραμματισμού, με στόχο τη διαμόρφωση ανθρώπων με γλωσσική επίγνωση και επικοινωνιακή ευχέρεια, ενεργά μέλη της κοινωνίας. Ως προς την κατανόηση των κειμένων ο φινλανδικός εκπαιδευτικός οδηγός στοχεύει στην ανάλυση των δομών του κειμένου (Γυμνάσιο) και την εστίαση στο λογοτεχνικό στυλ, που αποκαλύπτεται μέσα από την επιλογή των λέξεων (Λύκειο). Όσον αφορά την ερμηνεία, ο Φινλανδός αναγνώστης/-τρια αποκρυπτογραφεί τον λόγο, τη γραφή και τις εικονογραφήσεις στην προσπάθειά του/της να αναζητήσει απόψεις, αξίες και συμπεριφορές στους λογοτεχνικούς χαρακτήρες.

Επιπλέον, ως προς τον επικοινωνιακό στόχο προβλέπονται γραπτές και προφορικές εισηγήσεις που σχετίζονται με τα ζητήματα του μαθήματος<sup>42</sup>. Μέσα στο κλίμα της προφορικής συνδιαλλαγής των προσωπικών σκέψεων των μαθητών/-τριών προτάσσεται ως ιδέα η προφορική παρουσίαση ολόκληρου βιβλίου που έχει επιλεγεί για ανάγνωση. Η λογοτεχνική γνώση στο Γυμνάσιο χτίζεται μέσα από την προσπάθεια των μαθητών/-τριών να ταξινομήσουν τη Λογοτεχνία στα διάφορα είδη της, ενώ στο Λύκειο το εκτενές αφηγηματικό έργο προσφέρει όλες τις ευκαιρίες για τη μύησή τους στις τεχνικές αφήγησης, του αφηγητή κτλ. Όπως αναφέρεται, η φινλανδική λογοτεχνική εκπαίδευση επιλέγει κείμενα διαφορετικών ειδών, ώστε να προσφέρεται η δυνατότητα πειραματισμού με ποικίλες λογοτεχνικές φόρμες. Το λογοτεχνικό έργο ενισχύεται και από τις τεχνικές έκφρασης που χρησιμοποιούνται στο θέατρο, τον κινηματογράφο και τον κόσμο των ΜΜΕ, αποτυπώνοντας το ενδιαφέρον των Φινλανδών για μια ενδιαφέρουσα σύνδεση των παιδιών με τον χώρο του βιβλίου, η οποία ίσως μετέπειτα να καθορίσει τον φινλανδικό τρόπο σκέψης του Φινλανδού πολίτη. Το σημαντικότερο είναι ότι η Λογοτεχνία αποτελεί επιλογή, δικαίωμα του ίδιου του μαθητή/-τριας μέσα από τις επιλογές που

---

<sup>42</sup> Slager, M. G. (2010). Comparative study into the literature curricula in secondary education in six European countries. Master of Science in Education. University of Groningen. (σ.49).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

θα κάνει και μέσα από την παρουσίαση ενός αγαπημένου του/της βιβλίου φανερώνει τα σημεία που τον/την απασχόλησαν περισσότερο αλλά και τον τρόπο που αποτυπώθηκε το έργο στην ψυχή του/της.

### 2.3.2 ΟΛΛΑΝΔΙΑ

Ένα ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να συστεγάζει όλους τους στόχους και του ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίοι αν και καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, δίνουν την ελευθερία στον εκπαιδευτικό να αποφασίζει για τις μεθόδους διδασκαλίας και για τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει στη μεταλαμπάδευση της λογοτεχνικής κουλτούρας. Μέσα από την παρακολούθηση του ολλανδικού συστήματος παρατηρείται η τριπλή στόχευση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο μαθητής/-τρια γίνεται το επίκεντρο του διδακτικού προσανατολισμού, καθώς του/της δίνεται ο χώρος για προσωπική κατάθεση της σκέψης του/της, για προσωπική ανέλιξη συνυφασμένη με το συναίσθημα της αναγνωστικής ευχαρίστησης. Η δεύτερη στόχευση αφορά την επαφή του μαθητή/-τριας με το λογοτεχνικό κείμενο και την εξοικείωσή του/της με την ικανότητα της ερμηνευτικής και κριτικής ματιάς απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα, που αναδύονται από το ίδιο το έργο. Ο τελευταίος στόχος αφορά τον μαθητή/-τρια που θα μετασχηματιστεί σε πολίτη, γνώστη της πολιτιστικής του/της κληρονομιάς.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της βιωματικής ανάγνωσης περιγράφει την ανάπτυξη μιας βιωματικής σχέσης ανάμεσα στον μαθητή/-τρια και το λογοτεχνικό κείμενο με στόχο την κατανόηση. Στο Γυμνάσιο η κατανόηση συνδέεται με την ικανότητα της περιληπτικής απόδοσης των βασικών τμημάτων του κειμένου, ενώ στο Λύκειο η κατανόηση παίρνει τη μορφή της διάκρισης των βασικών στρωμάτων του νοήματος. Ως προς την ερμηνεία, στόχος είναι η ανακάλυψη του νοήματος πίσω από τα σύμβολα (Γυμνάσιο) και η ταύτιση των παιδιών με τους χαρακτήρες του έργου (Λύκειο), τακτική που τους φέρνει σε επαφή με τα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Είναι σημαντική η μετατόπιση από την υποκειμενική οπτική γωνία του Γυμνασίου



Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

στην πιο σφαιρική παρατήρηση του κειμένου στο Λύκειο μέσα από την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό των απόψεων των συμμαθητών/-τριών.

Το μοντέλο της διαμορφωτικής ανάγνωσης (Transformative Reading<sup>43</sup>), που εφαρμόστηκε σε Ολλανδούς μαθητές/-τριες ηλικίας 10 -12 ετών, υποστήριξε ότι η Λογοτεχνία τροποποιεί προσωπικά νοήματα και οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό των αρχικών σκέψεων του μαθητή/-τριας και τον μετασχηματισμό της γνώσης του/της. Ένας από τους στόχους της εφαρμογής του μοντέλου ήταν να εξεταστεί ο αντίκτυπος της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στις αντιλήψεις των μαθητών/-τριών και έτσι τα παιδιά διερωτήθηκαν αν πράγματι αποκτούν προσωπικές και κοινωνικές γνώσεις μέσω της ανάγνωσης στη Δευτεροβάθμια τάξη της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Αξιολογήθηκαν οι ολλανδοί μαθητές/-τριες και οι καθηγητές/-τριές τους ενώ τα ευρήματα έδειξαν ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές/-τριες (99%) κατέθεσαν ότι έμαθαν κάτι για τον εαυτό τους και τους άλλους μέσω της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας.

Το πρόγραμμα Transformative Reading εστιάζει στον βιωματικό χαρακτήρα της Λογοτεχνίας και διερευνά πώς ένα λογοτεχνικό κείμενο έχει αντίκτυπο στην ψυχοσύνθεση των εφήβων· πώς η δύναμη του έργου ξεπηδά από τις σελίδες ενός βιβλίου και διεισδύει στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Η έμφαση δίνεται στην ίδια την εμπειρία, στη δύναμη που ωθεί τον μαθητή/-τρια να συνδεθεί με τα συναισθήματά του/της, να τα ακούσει και να τα αποδεχθεί. Τα εργαστήρια Transformative Reading αφορούν τον βιωματικό σκοπό της Λογοτεχνίας, καθώς καλούν τους αναγνώστες/-τριες να βιώσουν τα κείμενα και όχι να ασχοληθούν με αυτά μέσα από τον φακό της αναλυτικής ερμηνείας.

Η Ολλανδία σε αντίθεση με τον φινλανδικό παράδειγμα χρησιμοποιεί συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, η οποία αποτελεί ξεχωριστό μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας<sup>44</sup>. Ωστόσο, η προώθηση της φιλιαναγνωστικής κουλτούρας επιτυγχάνεται μέσα από τη λίστα ανάγνωσης που διαμορφώνουν οι ίδιοι οι μαθητές/-τριες καθοδηγούμενοι από τις κοινωνικές και προσωπικές τους αναζητήσεις. Στο Λύκειο δίνεται και πάλι στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα επιλογής της αναγνωστικής τους λίστας όμως τα αναγνώσματα εκεί χρειάζονται την έγκριση του εκπαιδευτικού της τάξης. Στόχος είναι να δοθεί

---

<sup>43</sup> Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts and Humanities*. (σ. 9 – 12).

<sup>44</sup> Slager, M. G. (2010). Comparative study into the literature curricula in secondary education in six European countries. Master of Science in Education. University of Groningen. (σ. 72).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

η ελευθερία στον κάθε μαθητή/-τρια να κινηθεί σε βιβλία που διεγείρουν τις προσωπικές του/της αναζητήσεις αλλά και να περιηγηθεί σε διάφορα κειμενικά είδη.

Η Τέχνη της Ανάγνωσης<sup>45</sup> είναι ένα εθνικό πρόγραμμα προώθησης της ανάγνωσης στην Ολλανδία και απευθύνεται σε παιδιά έως 18 ετών. Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 2018 δίνοντας έμφαση στον κεντρικό ρόλο της δημόσιας βιβλιοθήκης στην εκπαίδευση, ενώ εδώ και πολλά χρόνια εργάζεται στενά με εκπαιδευτικά ιδρύματα για την προώθηση της Φιλαναγνωσίας. Η εγγύτητα των βιβλίων είναι ένας σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας της αναγνωστικής συμπεριφοράς. Αποτελεί το περιβάλλον για περισυλλογή και παρουσιάζεται ελκυστικό για αναζήτηση στον κόσμο της Λογοτεχνίας.

Εμπνευσμένο από το βρετανικό BookStart το ολλανδικό BookStart προωθεί με τη σειρά του την ανάγνωση και την αφήγηση παραμυθιών σε παιδιά της προσχολικής ηλικίας, ενώ εμπλέκει στην αναγνωστική διαδικασία και τους ίδιους τους γονείς. Η αναγνωστική κουλτούρα συνεχίζεται και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες με το πρόγραμμα «Η Βιβλιοθήκη στο Σχολείο<sup>46</sup>» που συνεργάζεται με τις δημόσιες βιβλιοθήκες, δημιουργώντας βιβλιοθήκες υψηλής ποιότητας και μέσα στο σχολείο.

Μέσω της συνεργασίας των δημόσιων βιβλιοθηκών με τα σχολεία επιτυγχάνεται η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων, του γραμματισμού και η καλλιέργεια της αγάπης για διάβασμα σε παιδιά ηλικίας 4-18 ετών. Τα συμμετέχοντα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποχρεούνται να δημιουργήσουν, μαζί με τη βιβλιοθήκη, ένα στρατηγικό σχέδιο ανάγνωσης, που χαράζει την πορεία για τη δημιουργία ενός βέλτιστου περιβάλλοντος ανάγνωσης στο σχολικό περιβάλλον.

Ο VandeVen<sup>47</sup> (1996) διεξήγαγε ιστορική συγκριτική έρευνα, για να περιγράψει την εξέλιξη της ολλανδικής εκπαίδευσης και σημείωσε τρεις διαφορετικές διαδρομές που ακολούθησε η λογοτεχνική εκπαίδευση από το 1900 έως τη σύγχρονη ολλανδική πραγματικότητα. Στην αρχή ο Van διέκρινε το λογοτεχνικό – γραμματικό παράδειγμα, το οποίο παρακολουθεί τη γλώσσα ως όργανο γραφής, την ιστορία της Λογοτεχνίας ως μέσο προσέγγισης

---

<sup>45</sup> Langendonk, A. and Broekhof, K. (2017). The Art of Reading: The National Dutch Reading Promotion Program. (σ. 1 – 23).

<sup>46</sup> Από το σύνολο των 153 βιβλιοθηκών οργανισμών, οι 129 συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα, στο οποίο συμμετέχουν πάνω από 2.500 δημοτικά σχολεία και 55 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βλ. Langendonk, A. and Broekhof, K. (2017: 9).

<sup>47</sup> Medhurst, M. (2016). Comparative study into the literature curricula in secondary education in six European countries. Master of Science in Education. University of Groningen. (σ. 12-15).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

των κειμένων ενώ παράλληλα προωθεί την απομνημόνευση στοιχείων για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία. Η δεύτερη μορφή της λογοτεχνικής εκπαίδευσης που ακολουθεί χρονικά φαίνεται να ρίχνει όλο το φως της στο άτομο και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών και την ατομική έκφραση.

Η έμφαση στην επικοινωνιακή χρήση της Γλώσσας έγινε ορατή στη δεκαετία του 1960. Στο σημείο αυτό ο Van διακρίνει δύο παραδείγματα επικοινωνιακής στόχευσης: το επικοινωνιακό – χειραφετικό (στόχος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές γνώση της κοινωνίας) και το επικοινωνιακό – χρηστικό (είναι πιο πρακτικό και στηρίζεται στην άποψη ότι η γλωσσική εκπαίδευση οφείλει να βοηθά τους μαθητές/-τριες στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία). Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα το ολλανδικό παράδειγμα σχεδιάζεται στο μονοπάτι της συνεχούς μάθησης και η ατομική βούληση δείχνει να συμπορεύεται με την αναγνωστική απόλαυση της λογοτεχνικής γεύσης.

### 2.3.3 ΑΓΓΛΙΑ

Το Πρόγραμμα Σπουδών της αγγλικής γλώσσας περιλαμβάνει δύο γνωστικά αντικείμενα<sup>48</sup>: την αγγλική Γλώσσα και τη Λογοτεχνία στα αγγλικά. Η αγγλική Γλώσσα αποτελεί το βασικό μάθημα των εκπαιδευόμενων έως και το ανώτερο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η Λογοτεχνία αποτελεί μάθημα επιλογής για τους μαθητές/-τριες της ανώτερης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντική είναι η οπτική θέασης και αντιμετώπισης του Γλωσσικού μαθήματος μέσα από έναν φακό που ζουμάρει στην ανθρωπιστική αντίληψη για τη ζωή, καθώς η επιλογή των κειμένων γίνεται με στόχο την προώθηση της ανθρώπινης σκέψης και των διαφορετικών πτυχών της ανθρώπινης εμπειρίας.

Ειδικότερα, το μάθημα της Λογοτεχνίας διαρθρώνεται σε τέσσερις άξονες, μέσω των οποίων καλλιεργείται τόσο η προφορική ευελιξία των παιδιών όσο και η γραπτή ανταπόκρισή τους στα κείμενα. Ο πρώτος άξονας χαρακτηρίζεται ως «διαπροσωπικός» και αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού για συζήτηση, διάλογο και αιτιολόγηση των απόψεών του. Ο «γνωστικός άξονας» στη συνέχεια στοχεύει στην ανάπτυξη και εφαρμογή της λογοτεχνικής γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης του μαθητή/-τριας με το κείμενο.

<sup>48</sup> Περισσότερες πληροφορίες στο: <https://334.edb.hkedcity.net/new/doc/eng/framework1/englit.pdf>

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Το κείμενο στον αγγλικό εκπαιδευτικό οδηγό παίρνει διαφορετικές μορφές, καθώς κινείται ανάμεσα σε πολλά είδη (πεζογραφία, ποίηση, δράμα, κινηματογραφική ταινία) και έτσι δίνεται στον μαθητή/-τρια η δυνατότητα να πειραματιστεί με πολλά έργα. Τα κείμενα επιπλέον μπορούν να συνδεθούν και με άλλα είδη τέχνης όπως είναι οι ζωγραφικοί πίνακες, η γλυπτική, η φωτογραφία και θα αποκαλύψουν όλες τις δημιουργικές πηγές έμπνευσης που περιβάλλουν τον άνθρωπο.

Ο τρίτος άξονας της Λογοτεχνικής εκπαιδευτικής πολιτικής ονομάζεται «Εμπειρία» και περιλαμβάνει την αξιολόγηση ενός έργου, την κατανόηση, την κριτική κατανόηση, τη Δημιουργική Γραφή εμπειριών και την ανάπτυξη της συνήθειας του διαβάσματος. Το «Γλωσσικό σκέλος» της Λογοτεχνίας, ο τέταρτος άξονας, αξιολογεί τη γλωσσική κατάρκτηση του μαθητή/-τριας και την ευχέρειά του/της στις προφορικές και γραπτές απαντήσεις. Οι γνώσεις και οι δυνατότητες ανάγνωσης, γραφής και κριτικής σκέψης αναπτύσσονται μέσα σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ανάγνωση, τη συζήτηση και την ανάγκη σύνδεσης με τη λογοτεχνική κληρονομιά. Ολόκληρα έργα αλλά και αδιδάκτα κείμενα<sup>49</sup> (συγγραφέων που ίσως να έχουν μελετηθεί προηγουμένως) προωθούνται μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών ενώ παράλληλα αποτελούν σημαντικό υλικό για την αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών/-τριών από τους εκπαιδευτικούς.

Η αξιολόγηση αναλυτικότερα διακρίνεται σε «Εσωτερική αξιολόγηση» και σε «Ευρύτερη αξιολόγηση». Η πρώτη περιλαμβάνει πρακτικές που χρησιμοποιούνται στα σχολεία ως μέρος των στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας. Προφορική συμμετοχή στην τάξη, γραπτές εργασίες, παραστάσεις έργων, χαρτοφυλάκια χρησιμοποιούνται τόσο για τη διαμορφωτική αξιολόγηση όσο και για την αθροιστική εκτίμηση. Η δεύτερη αξιολόγηση είναι η δημόσια εξέταση, η οποία είναι γραπτή και πραγματοποιείται μέσα από τη γραφή δύο εργασιών. Η πρώτη αφορά ένα ποίημα αλλά και ένα πεζογραφικό έργο ή ένα δράμα, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με τη γραφή δοκιμίου βασισμένη σε κείμενα, τα οποία έχει επιλέξει ο ίδιος/ίδια ο μαθητής/-τρια. «Ο αναγνώστης/-τρια βρίσκεται στην καρδιά όλων όσων κάνουμε» υποστηρίζει η Booktrust<sup>50</sup>, μια ανεξάρτητη φιλανθρωπική οργάνωση του Ηνωμένου Βασιλείου, που ενθαρρύνει άτομα όλων των ηλικιών να γευτούν τη χαρά και την απόλαυση της ανάγνωσης. Μεγάλο μέρος της εστίασής της αφορά δραστηριότητες που σχετίζονται με παιδικά βιβλία: Η

<sup>49</sup> Department for Education. (2013). English Literature. GCSE subject content and assessment Objectives. (σ. 4).

<sup>50</sup> Creaser, C. (2008). School libraries and book spending in 2007: a Booktrust survey. (σ. 19-21).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Booktrust εκτελεί τη δωρεά βιβλίων μέσα από τα προγράμματα Bookstart, Booktouch, Booktime, Booked Up και Letterbox Λέσχη, και διαχειρίζεται την Εβδομάδα Παιδικού Βιβλίου, το Παιδικό Βραβείο και το Βραβείο Παιδικού Βιβλίου Nestle. Η Booktrust Teenage Prize παράγει τους καλύτερους οδηγούς βιβλίων και διευθύνει έναν ιστότοπο που περιλαμβάνει κριτικές, συνεντεύξεις συγγραφέων, εικονογράφων και άρθρα για μια σειρά θεμάτων που σχετίζονται με τα παιδικά βιβλία. Η πίστη της στα οφέλη της ανάγνωσης και στον θετικό ρόλο της σχολική βιβλιοθήκης οδήγησε την Booktrust να υποστηρίξει ότι οι σχολικές βιβλιοθήκες προσφέρουν τα περισσότερα κοινωνικά μέσα που δίνουν σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να απολαύσουν τα βιβλία.

### 2.3.4 ΓΑΛΛΙΑ

Σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα της PISA<sup>51</sup> (2022), 30 λεπτά καθημερινής ανάγνωσης οδηγεί τον μαθητή/-τρια σε σημαντική πρόοδο στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, γεγονός που αποκαλύπτει ότι για τους Γάλλους το κλειδί της επιτυχίας ξεκλειδώνει την πόρτα της ανάγνωσης. Τον Οκτώβριο του 2017, με πρωτοβουλία του συγγραφέα Alexandre Jardin<sup>52</sup>, ιδρυτή της ένωσης Lire Et Faire Lire, ο Jean-Michel Blanquer και η Françoise Nyssen ξεκίνησαν την επιχείρηση «Μαζί για μια χώρα αναγνωστών, κινητοποίηση για το βιβλίο και την ανάγνωση». Έτσι, από τότε, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και το Υπουργείο Πολιτισμού έχουν αναπτύξει μια σειρά πρακτικών που στοχεύουν στην αναζωογόνηση της σχέσης που έχουν οι νέες γενιές με το βιβλίο και την ανάγνωση.

Σημαντικές είναι οι στρατηγικές που εφαρμόζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με στόχο της αφύπνιση των «κοιμισμένων βιβλίων» στα ράφια των σχολικών βιβλιοθηκών. Πιο συγκεκριμένα, καθιερώθηκε «Η τετράωρη ανάγνωση» σε Γυμνάσια και Λύκεια (από το 2018) και έτσι η αναγνωστική απόλαυση άρχισε να αναπτύσσεται στον χώρο του σχολείου. Το σχέδιο της «Σχολικής βιβλιοθήκης» που ανανεώνει τις βιβλιοθήκες του σχολείου, το πρόγραμμα «Ένα

---

<sup>51</sup> Αναλυτικότερα στο <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

<sup>52</sup> [Education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr/ete-2021-ete-2022-la-lecture-grande-cause-nationale-323642) (for the 2022 -2023 school year)<https://www.education.gouv.fr/ete-2021-ete-2022-la-lecture-grande-cause-nationale-323642>

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

βιβλίο για τις διακοπές», το οποίο δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να ταξιδέψουν με ένα βιβλίο εικονογραφημένο από έναν σύγχρονο σχεδιαστή, τον Fables by LaFontaine, ο διαγωνισμός ανάγνωσης “Les petits Champions de la lecture” (ξεκίνησε από το 2012), «Το μισάωρο της ευγλωττίας», που έχει κάνει τα πρώτα του βήματα στο σχολικό περιβάλλον το 2019, «Το βραβείο Goncourt» σε μαθητές/-τριες Γυμνασίου, που συνεχίζει να προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να διαβάσουν ολόκληρη τη συλλογή Goncourt και να επιλέξουν τον αγαπημένο τους συγγραφέα και τέλος το "Fauve des lycéens" στο φεστιβάλ Angoulême, το οποίο επιτρέπει σε μαθητές/-τριες Γυμνασίου να επιλέξουν το αγαπημένο τους κόμικς από περίπου δεκαπέντε επιλογές, αποτελούν καινοτόμες ιδέες σύνδεσης του μαθητή/-τριας με το βιβλίο.

Μια ακόμη δράση που πραγματοποιείται σε συνεργασία με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι το “Youth operation in bookstores<sup>53</sup>”, ένα πρόγραμμα που επιδιώκει να προσελκύσει νέους στους κόλπους των ανεξάρτητων βιβλιοπωλείων και να τους μυήσει στις συναλλαγές βιβλίων. Έτσι, μέρος των δράσεων/project που σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί είναι οι τακτικές επισκέψεις σε βιβλιοπωλεία, οι συναντήσεις με όλους τους ανθρώπους που συνδέονται με το βιβλίο (συγγραφείς, γραφίστες, επιμελητές, βιβλιοθηκονόμοι, τυπογράφοι, εκδότες) αλλά και συγκεκριμένες δράσεις Φιλαναγνωσίας (ανάπτυξη μακέτας, οπισθόφυλλο κτλ.).

Οι σχολικές βιβλιοθήκες επιπλέον οφείλουν να προσαρμόζονται στις ψηφιακές ανάγκες<sup>54</sup> της εποχής τους, προκειμένου να συνεχίσουν να οικοδομούν μια κουλτούρα ανάγνωσης στο σχολείο, αλλά και να προσφέρουν τα κίνητρα που χρειάζονται οι μαθητές/-τριες για διάβασμα. Οι Bain και Weston (2012: 3 οπ. αναφ. στο O'Connell, Bales & Mitchell 2015: 194-195) υποστηρίζουν ότι, επειδή πολλοί μαθητές/-τριες έρχονται στο σχολείο με πλούσια εμπειρία στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών, το σχολικό περιβάλλον οφείλει να παρέχει δράσεις που να αξιοποιούν αυτή την ψηφιακή εξοικείωση. Το γαλλικό σύστημα εκπαίδευσης φαίνεται να αντιλαμβάνεται αυτή την ανάγκη για ψηφιακό εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και έτσι κάνει μέρος της εκπαίδευσής του τα ηχητικά βιβλία (e-books) και τα

---

<sup>53</sup> Αυτό το σύστημα κυκλοφόρησε στην περιοχή Nouvelle-Aquitaine από το 2006 και στη συνέχεια στην περιοχή Hauts-de-France όπως αναφέρεται στο <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

<sup>54</sup> Gogan & Marcus. (2013) - Hay & Foley. (2009). Lamb & Johnson (2010) - Marcoux & Loertscher (2009). [R]Evolution in reading cultures: 2020 vision for school libraries. (σ. 195).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

podcast, που αποτελούν τόσο σύγχρονες πρακτικές προώθησης της Φιλαναγνωσίας όσο και χρήσιμα εργαλεία για άτομα με ειδικές ανάγκες.

Τρεις τελευταίες δράσεις ολοκληρώνουν το παζλ της ανάγνωσης στη Γαλλία με σημαντική επιρροή και στις σχολικές τάξεις. Το φεστιβάλ βιβλίου “Partir en Livre” με περισσότερες από 7.200 δωρεάν εκδηλώσεις σε παραλίες, κάμπινγκ, πάρκα και κήπους, στοχεύει να φέρει τα βιβλία πιο κοντά στους νέους και τις οικογένειές τους, ώστε να προωθήσει μια άλλη ιδέα της ανάγνωσης, την ελευθερία. «Οι Ευρωπαϊκές νύχτες ανάγνωσης» αποτελεί άλλη μια δράση που δημιουργήθηκε το 2017 από το Υπουργείο Πολιτισμού και κινητοποιεί το δίκτυο βιβλιοθηκών και βιβλιοπωλείων για τον μεγάλο σκοπό, με εξαιρετικά διευρυμένο ωράριο λειτουργίας τη νύχτα. Η ημέρα “#10marsjelis” τέλος προσκαλεί όλους τους Γάλλους να σταματήσουν στις 10 το πρωί της 10ης Μαρτίου, για να διαβάσουν μερικές σελίδες από ένα βιβλίο της επιλογής τους για δεκαπέντε λεπτά και αποτελεί μια ευκαιρία για τους συγγραφείς να επισκεφτούν τα σχολεία, για να λάβουν μέρος στην τετράωρη ανάγνωση.

Σημαντική θέση έχει η Λογοτεχνία και στο γαλλικό απολυτήριο<sup>55</sup> (French Baccalaureate), που είναι ένα τριετές πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο μαθητής/-τρια έχει τη δυνατότητα να επιλέγει τα μαθήματα που τον/την ενδιαφέρουν και που συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις των μελλοντικών του/της σπουδών, ακολουθώντας έναν από τα τρία διαφορετικά προγράμματα σπουδών: το γενικό (χωρίζεται σε επιστημονικό, κοινωνικοοικονομικό, λογοτεχνικό), το επαγγελματικό και το τεχνολογικό. Στο τέλος του Λυκείου, ανεξαρτήτως ειδικότητας, όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν αποκτήσει ένα στέρεο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, λαμβάνοντας μεταξύ των άλλων και δύο χρόνια τριβής με τη γαλλική Λογοτεχνία.

Η Γαλλία είναι η μοναδική χώρα που έχει ενσωματώσει στο Πρόγραμμα σπουδών της μια διεθνή πρακτική, το International Baccalaureate<sup>56</sup>(IB). Οι δίγλωσσοι μαθητές/-τριες, που επιθυμούν να σπουδάσουν στο εξωτερικό, μπορούν να επιλέξουν το IB και έτσι να αποκτήσουν στενότερη επαφή με την Αγγλική Γλώσσα και Λογοτεχνία. Δώδεκα λογοτεχνικά έργα επιλέγονται από μία ποικιλία ειδών, που αντιπροσωπεύουν μια ποικιλομορφία στην εθνική καταγωγή και τα φύλα των συγγραφέων, ενώ στο τέλος οι μαθητές/-τριες εξετάζονται γραπτά

<sup>55</sup> The French baccalaureate until 2020. République française. (σ.1 -11).

<sup>56</sup> Έχει αναλυθεί στις σελίδες 40-43.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

και προφορικά μέσα από την ανάλυση των κειμένων, τη σύνθεση δοκιμίων, την κριτική ματιά αντιμετώπισης των έργων, τη Δημιουργική Γραφή και την επιχειρηματολογία τους.

Επηρεασμένη από τις γαλλικές εκπαιδευτικές δράσεις η «ελληνογαλλική σχολή Καλαμαρί»<sup>57</sup> ωθεί τους μαθητές/-τριες σε δράσεις (μέσα στο πλαίσιο των ομίλων δραστηριοτήτων), που καλλιεργούν την αναγνωστική κουλτούρα, όπως είναι η Λέσχη ανάγνωσης και Δημιουργικής Γραφής, η Έκδοση σχολικής εφημερίδας, η Δημιουργία κινηματογραφικού φιλμ και η Επίσκεψη σε εκδοτικούς οίκους, ραδιοφωνικούς σταθμούς. Στην ίδια λογική κινείται και η «Ελληνογαλλική Σχολή της Αγίας Παρασκευής Ευγένιος Ντελακρουά»<sup>58</sup>, όπου η διοργάνωση θεματικών εβδομάδων με θέματα: ποίηση, κινηματογράφος, Τύπος, η εφημερίδα που γράφεται από τους μαθητές (Echo d' Eugene), και η Συμμετοχή σε αγώνες Επιχειρηματολογίας – Αντιλογίας ενισχύουν την λογοτεχνική γεύση των παιδιών με πρακτικές που δέχονται τη διαφορετικότητα και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους.

---

<sup>57</sup> Αναλυτικότερα στο <https://www.kalamari.gr/index.php>

<sup>58</sup> Το Πρόγραμμα Σπουδών είναι αναρτημένο στο <https://lfh.edu.gr/el/index-1>



### 3. Επιλογικά

Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου αλλάζει το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκεται η Λογοτεχνία, καθώς παρέχει πολλαπλά ερεθίσματα στους μαθητές μετατρέποντας τις μονοσήμαντες μεθόδους διδασκαλίας σε διεξόδους έκφρασης και δημιουργίας. Ο εκπαιδευόμενος έχει τον χώρο να συνομιλήσει με το κείμενο στην ολότητά του, να το απολαύσει, να το συγκρίνει και να οραματιστεί ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να προωθήσει μέσω της διδασκαλίας του έναν σύγχρονο γραμματισμό και να πλάσει μαθητές ελεύθερους, δημιουργικούς, αληθινούς.

Η εργασία ολοκληρώνεται με λίγα λόγια του ποιητή Φερνάντο Πεσσόα που συνδέει τη λογοτεχνία με το ανθρώπινο βίωμα, αναδεικνύοντας τον πρωτογενή της χαρακτήρα. Ο λόγος των παιδιών μοιάζει να είναι αληθινός, όπως και η φύση τους, και η μεταφορική χρήση της γλώσσας τους να πηγάζει από την αλήθεια τους. Τα απαραίτητα λογοτεχνικά ερεθίσματα ξεδιπλώνουν την ποιητική φωνή των μαθητών, η οποία χαρτογραφείται με λέξεις που γίνονται αερόστατα σε άγνωστες διαδρομές.

«Τα παιδιά είναι μεγάλοι λογοτέχνες, γιατί μιλούν όπως νιώθουν, κι όχι όπως πρέπει να νιώθουν, όχι σαν αυτούς που νιώθουν σύμφωνα με τους άλλους. Άκουσα κάποτε ένα παιδί να λέει, για να ειδοποιήσει πως ήταν έτοιμο να βάλει τα κλάματα, όχι «θέλω να κλάψω» όπως θα έλεγε ένας ενήλικος αλλά «θέλω δάκρυα». Κι αυτή η φράση, ολότελα λογοτεχνική, στον βαθμό που θα αποδιδόταν σε έναν διάσημο ποιητή (εάν βρισκόταν κάποιος τέτοιος ικανός να τη γράψει), αναφέρεται άμεσα στη ζεστή παρουσία των δακρύων που αναβλύζουν κάτω από τα βλέφαρα, ευαίσθητα στην υγρή αυτή πικρία. «Θέλω δάκρυα!». Αυτό το μικρό παιδί όρισε πολύ καλά τη σπείρα του».

~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ**

### **ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΚΣΑΛΙΑΣ - ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

#### **ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ**

- Τίτλος: «Αναζητώντας το νόημα στο χαμόγελο όλων των αυριανών ανθρώπων»
- Διδακτικό Αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία
- Βαθμίδα εκπαίδευσης: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- Τάξη: Απευθύνεται σε μαθητές Β΄ Λυκείου
- Λογοτεχνικό έργο: *Αυτό το αστέρι είναι για όλους μας*, ποιητική συλλογή του Τ. Λειβαδίτη
- Απαιτούμενος χρόνος: 14 διδακτικές ώρες
- Τόπος υλοποίησης του σεναρίου: Τάξη, σχολική αυλή, σχολική βιβλιοθήκη, αίθουσα προβολών
- Θεματική ενότητα: Διδασκαλία αυτοτελούς ποιητικής συλλογής
- Συμβατότητα με το ΑΠ: Συμβατό με τους στόχους του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα: γλωσσικός και κριτικός γραμματισμός, διαλεκτική συγκρότηση αισθητικών και διανοητικών συγκινήσεων, αναγνωστική απόλαυση, διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου, δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής.
- Προαπαιτούμενες γνώσεις μαθητών: επαφή με ποιητικά έργα και εξοικείωση με τις ομαδικές εργασίες.

#### **ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ:**

Στο πλαίσιο ενός ευρύτερου σχεδιασμού που προωθεί την Φιλαναγνωσία και το δημιουργικό μέρος της εκπαίδευσης, προτείνεται η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, που εστιάζει στην εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τη διδασκαλία ολόκληρου – αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου. Η ποιητική συλλογή *Αυτό το αστέρι είναι για όλους μας* του Τ. Λειβαδίτη συσσεγάζει τις υπαρξιακές, ερωτικές αναζητήσεις των εφήβων με το ιστορικό ενδιαφέρον της μεταπολεμικής ποίησης. Πρόκειται για ένα μεγάλο ποίημα, στο οποίο η εξιστόρηση γίνεται μέσα από αναφορές στην αγαπημένη του ποιητικού υποκειμένου. Αν και ο πυρήνας του ποιήματος είναι ένα ερωτικό

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

τραγούδι, στο σύνολό του πρόκειται για ένα τραγούδι αγωνιστικό, κοινωνικό, πολιτικό, αφού προσπαθεί να μεταπλάσει τη ζωή στην πιο δίκαιη εκδοχή της. Ο συμβολικός του κόσμος, η εξομολογητική του γραφή και η ουμανιστική του ματιά καλούν τον αναγνώστη/-τρια να συνδεθεί μαζί του/της, να ιχνηλατήσει τα συναισθήματά του/της και να πειραματιστεί δημιουργικά στις γραπτές προκλήσεις της διδασκαλίας.

### **ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ**

Η γέννηση μιας νέας σχέσης των μαθητών/-τριών με τη Λογοτεχνία και η δημιουργία αναγνωστών/-τριών που αντιλαμβάνονται τα κείμενα ως «σταυροδρόμια φωνών<sup>59</sup>» και προσωπικής κατάθεσης της σκέψης τους· καλλιέργεια δια βίου αναγνωστών/-τριών και δημιουργικών γραφιάδων, εγγράμματων ατόμων που προσεγγίζουν τα έργα στην ολότητά τους, διακειμενικά και διαθεματικά.

### **ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ**

Η διδασκαλία ολόκληρης ποιητικής συλλογής προσαρμοσμένη σε δραστηριότητες που σέβονται τα ενδιαφέροντα των παιδιών και δέχονται τις μαθησιακές τους ανάγκες επιδιώκει την ικανοποίηση ορισμένων στόχων. Αυτοί χωρίζονται σε βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, ώστε να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος στον μαθητή/-τρια να βιώσει το έργο και να ξεδιπλώσει τις πνευματικές του/της αναζητήσεις.

Βραχυπρόθεσμα αναμένεται οι μαθητές/-τριες:

- Να αποκτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες, προκειμένου να πραγματεύονται ενδοκειμενικά και εξωκειμενικά στοιχεία και να προσεγγίζουν το λογοτεχνικό υπόστρωμα του έργου.
- Να γνωρίσουν την ποίηση στην ολοκληρωμένη της μορφή και όχι μέσα από τον αποσπασματικό λόγο – το όλον μέσα από την ανάλυση των μερών του (Κωτόπουλος 2022).
- Να μάθουν να επιλέγουν έργα όχι με βάση το εξώφυλλό τους αλλά με το περιεχόμενο και τις αναγνωστικές αναζητήσεις τους.

---

<sup>59</sup> Όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» των Α' και Β' τάξεων Ημερήσιου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου 2021-22.

## Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

- Να διαλεχθούν λογοτεχνικά με τους συμμαθητές/-τριες τους και να οικοδομήσουν το νόημα των στίχων μέσα σε μια σχολική τάξη που έχει πάρει τη μορφή της αναγνωστικής κοινότητας.
- Να καταφύγουν στην προσωπική ανασκόπηση και αναζήτηση απαντήσεων.
- Να επισκεφτούν μια βιβλιοθήκη και να κατανοήσουν τον τρόπο αναζήτησης βιβλίων.
- Να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου.
- Να αναγνωρίζουν τους ποικίλους ποιητικούς υπαινιγμούς μέσα από τον συνδυασμό συμβόλων, σχημάτων λόγου και κειμενικών δεικτών εν γένει, με σκοπό τον εμπλουτισμό της κατανόησής τους.
- Να περιγράφουν τη συναισθηματική διάθεση των προσώπων στηριζόμενοι στα σύμβολα και τις γλωσσικές επιλογές.
- Να παρατηρούν πώς τα μορφικά στοιχεία διαπλάθουν το περιεχόμενο και το ύφος του έργου.
- Να εξασκηθούν στην παραγωγή ατομικών και ομαδικών κειμένων, πολυτροπικών, γραπτών και προφορικών παρουσιάσεων.
- Να αντιμετωπίσουν την ποιητική συλλογή ως κοινωνικό – πολιτισμικό τοπίο, που βρίσκεται σε συνάρτηση με την εποχή και το πολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής της.
- Να αντιληφθούν τον ρεαλιστικό, κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα της βιοματικής γραφής του Τάσου Λειβαδίτη.
- Να προσεγγίσουν αισθητικά το κείμενο σε συνδυασμό με άλλες μορφές τέχνης (μουσική, κινηματογράφος), με τις οποίες έχει εμπλακεί ο Τ. Λειβαδίτης.

### Μακροπρόθεσμα επιδιώκεται:

- Η δημιουργία φιλαναγνωστικής ατμόσφαιρας με υποψιασμένους αναγνώστες/-τριες μπροστά από βιοματικές γραφές.
- Η ανάπτυξη θετικής σχέσης με τη Λογοτεχνία εν γένει και τον ποιητικό λόγο συγκεκριμένα, με στόχο την αναγνωστική χειραφέτηση.
- Η καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σχέσης με την ποίηση.
- Η δια βίου ανάγνωση ως στάση ζωής και έκφρασης.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

- Η σύσφιξη των σχέσεων με την ποίηση και η συνειδητοποίηση του αναμορφωτικού της ρόλου στις καθημερινές προκλήσεις.
- Η συνεργατική μάθηση και η δημιουργία ενός σχολικού πνεύματος που αποπνέει σεβασμό, εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές/-τριες να ανακαλύπτουν, να επιλέγουν, να μελετούν έργα που τους προσφέρουν αναγνωστική απόλαυση, που αποτελεί διαχρονική αξία κατά τον αναγνωστικό πειραματισμό.
- Η συγκρότηση της υποκειμενικότητας κατά τον διάλογο με το έργο και με τις απόψεις των «εμπλεκόμενων».
- Σταδιακή κατάκτηση βασικών γνώσεων για την Ιστορία της Λογοτεχνίας.
- Η κατανόηση του ρόλου της Λογοτεχνίας ως προς την απεικόνιση της πραγματικότητας και τη μεταμόρφωσή της από τα λογοτεχνικά τεχνάσματα.
- Ο χειρισμός του λόγου με ευχέρεια και ελευθερία στην αποτύπωση ιδεών.
- Η γνωστική, προσωπική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη.

#### **ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

- Η ποιητική συλλογή *Αυτό το αστέρι δεν είναι για όλους μας* του Τ. Λειβαδίτη σε έντυπη μορφή, την οποία προμηθεύονται τέσσερις μαθητές/-τριες από τη βιβλιοθήκη του Δήμου.
- Ακουστική απόδοση αποσπασμάτων του κειμένου από την απαγγελία του ίδιου του δημιουργού.
- Προβολή της ταινίας *Συνοικία το όνειρο*
- Φύλλα εργασίας που παρασκευάζονται από τον εκπαιδευτικό
- Βιντεοπροβολέας
- Πίνακας
- Η/Υ
- Βιβλίο αναφοράς το Λεξικό Λογοτεχνικών όρων
- Έγκυροι διαδικτυακοί τόποι

#### **ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ**

- Ενιαία – μετωπική
- Οργάνωση σε ομάδες 5 -6 ατόμων

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

- Ατομική οργάνωση

### **ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

- Ερμηνευτικός διάλογος
- Κυκλικό Μοντέλο διδασκαλίας αυτοτελούς έργου
- Ομαδοσυνεργατική μάθηση

### **ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμβουλεύει, να καθοδηγεί, να συνεργάζεται, να σέβεται τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή/-τριας και να ακούει τις απόψεις του/της. Στη διδασκαλία ολόκληρης ποιητικής συλλογής γίνεται συναναγνώστης με τον μαθητή/-τρια, διαλέγεται ουσιαστικά μαζί του/της, θέτει ερωτήματα που βοηθούν τον έφηβο να ξεκλειδώσει το έργο και στέκεται υποστηρικτικά δίπλα του, καθοδηγώντας τους προβληματισμούς του στην πηγή της αναζήτησης. Η διδασκαλία αποκτά έναν μοναδικό χαρακτήρα, που διαμορφώνεται κάθε φορά από τη δυναμική του τμήματος, την ευκολία του έργου και τις αναπάντεχες εκπαιδευτικές εξελίξεις.

### **ΡΟΛΟΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ**

Ο μαθητής/-τρια μεταμορφώνεται σε αναγνώστη/-τρια που χρησιμοποιεί ή που αναζητά ακόμη τα εργαλεία προσέγγισης της ποιητικής συλλογής. Προσπαθεί να αντιμετωπίσει κριτικά το έργο, να γίνει δημιουργός νοήματος μέσα σε

ένα δυναμικό εργαστήριο, που προωθεί τη δημιουργικότητα των παιδιών, και να μάθει να στοχάζεται, να αναστοχάζεται, να ακούει, να καταγράφει και να σκέφτεται τις ιδέες των συμμαθητών /-τριών και του εκπαιδευτικού.

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ**

Στο νέο ΑΠ (2021-22) το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη δημιουργικότητα μέσα από τη δημιουργική ανάγνωση και γραφή, τεχνικές που καλλιεργούν την

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

αποκλίνουσα σκέψη (Κυβριτζίκης, 2011 οπ. αναφ. στο Αλεξανδροπούλου και Ψυχογιουπούλου 2018: 20). Η μύηση του μαθητή/-τριας στα προβαλλόμενα από τον ποιητή κοινωνικά - πολιτικά προβλήματα, οδηγεί στην οικοδόμηση της ιστορικής του γνώσης και την ανάδειξη της τοπικής – εθνικής ιστορίας. Το εν λόγω βιβλίο προσφέρεται για διαθεματική διδασκαλία που μπορεί να συνδυαστεί με την πολυεπίπεδη και πολυπρισματική προσέγγιση της γνώσης, εμπλέκοντας διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

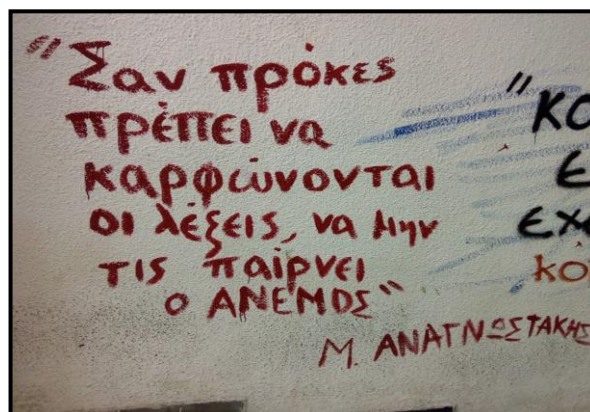
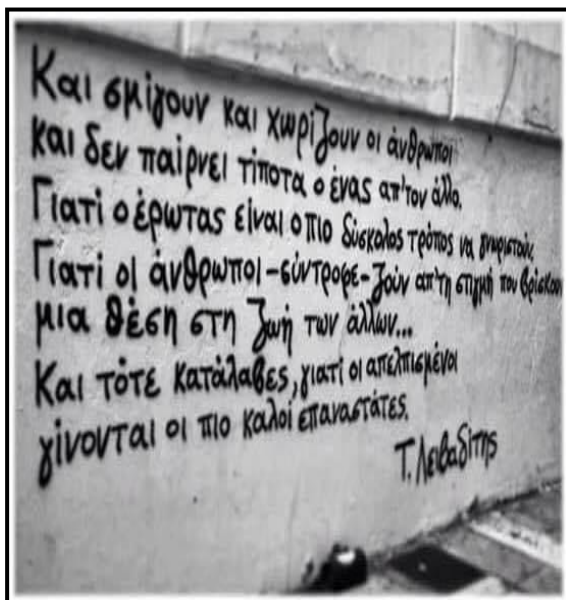
## ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

### 1. Πριν την ανάγνωση – Αφόρμηση – Κινητοποίηση Ενδιαφέροντος

1<sup>η</sup> διδακτική ώρα

(η τάξη βρίσκεται στην αίθουσα προβολών)

- Προβάλλονται εικόνες από στίχους που έχουν γραφτεί σε υπαίθριους χώρους. Ο Λειβαδίτης και ο Αναγνωστάκης βρίσκονται στην ίδια ποιητική γενιά, κι αυτό αργότερα θα γίνει μια καλή αφορμή για την εξερεύνηση της πρώτης μεταπολεμικής γενιάς.



Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

- Έχετε δει αυτούς τους στίχους γραμμένους σε κάποιο τοίχο; (Ερωτήσεις επιλογής<sup>60</sup>)
- Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος της ποίησης; Ίσως ο Αναγνωστάκης ξεδιπλώσει τις σκέψεις μας.

Παραθέτουμε το ποίημα *Εκεί* του Αναγνωστάκη, για τη διακειμενική προσέγγιση της ερώτησης.

### Εκεί

Εκεί θα τα βρεις

Κάποιο κλειδί

Που θα πάρεις

Μονάχα εσύ που θα πάρεις

Και θα σπρώξεις την πόρτα

Θ' ανοίξεις το δωμάτιο

Θ' ανοίξεις τα παράθυρα στο φως

Ζαλισμένα τα ποντίκια θα κρυφτούν

Οι καθρέφτες θα λάμπουν

Οι γλόμποι θα ζυπνήσουν απ' τον άνεμο

Εκεί θα τα βρεις

Κάπου – από τις βαλίτσες και τα παλιοσίδερα

Απ' τα κομμένα καρφιά, δόντια σκισμένα,

Καρφίτσες στα μαξιλάρια, τρύπιες κορνίζες,

Μισοκαμένα ξύλα, τιμόνια караβιών.

Θα μείνεις λίγο μέσα στο φως

Ύστερα θα ασφαλίσεις τα παράθυρα

Προσεχτικά τις κουρτίνες

Ξεθαρρεμένα τα ποντίκια θα σε γλείφουν

Θα σκοτεινιάσουν οι καθρέφτες

Θ' ακινητήσουν οι γλόμποι

<sup>60</sup> Ο Διάλογος ως μηχανισμός ανάγνωσης βλ. Το σχήμα του Mehan (1979: 167).



Κι εσύ θα πάρεις το κλειδί  
Και με κινήσεις βέβαιες χωρίς τύψεις  
Θ' αφήσεις να κυλήσει στον υπόνομο  
Βαθιά βαθιά μες στα πυκνά νερά.

Τότε θα ξέρεις.

(Γιατί η ποίηση δεν είναι ο τρόπος να μιλήσουμε,  
Αλλά ο καλύτερος τοίχος να κρύψουμε το πρόσωπό μας).

- Ποιος έχει διαβάσει κάποια ποιητική συλλογή τους ή κάποιο ποίημά τους; Ποιο ήταν αυτό; Τι θυμάστε να σας εντυπωσίασε και γιατί; (ερωτήσεις πληροφορίας)

## 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*(...) Δεν δικάζομαι για κανένα συγκεκριμένο αδίκημα, αλλά γι' αυτήν την ίδια την ποιητική μου ιδιότητα (...). Προσπάθησα να δείξω τη φρίκη και την αθλιότητα που επισωρεύει ο πόλεμος, να δείξω τη δραματική πείρα δύο παγκόσμιων πολέμων και τα εκατομμύρια ξύλινους σταυρούς που φύτεψαν στη γη, σκόρπισαν όμως και τους σπόρους για μια πλούσια άνθιση της μεταπολεμικής λογοτεχνίας (...).*

(Από την «Απολογία» του Τάσου Λειβαδίτη)

- Σύμφωνα με την απολογία του, το μόνο αδίκημα για το οποίο δικάστηκε ο ποιητής ήταν η ποιητική του ιδιότητα. Θεωρείτε λογικό ή δίκαιο να δικάζεται κάποιος, επειδή γράφει; (ερωτήσεις πληροφορίας)
- Τι έζησαν οι ποιητές της πρώτης μεταπολεμικής γενιάς; Ποιους πολέμους αναφέρει ο Λειβαδίτης; Παραπομπή των εκπαιδευόμενων στην *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2330/Istoria-Neoellinikis-Logotechnias-A-B-G-Gymnasiou\\_html-apli/index\\_08\\_01.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2330/Istoria-Neoellinikis-Logotechnias-A-B-G-Gymnasiou_html-apli/index_08_01.html)

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

- Η δεύτερη ώρα ολοκληρώνεται με το ποίημα «*Αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος*<sup>61</sup>» με την προσωπική απαγγελία του ποιητή.

### 3<sup>η</sup> διδακτική ώρα

- Δίνεται ο τίτλος της ποιητικής συλλογής χωρίς όμως να φανερωθεί το εξώφυλλο στους μαθητές/-τριες. Πώς φαντάζεστε το εξώφυλλο αυτής της ποιητικής συλλογής; Στο ατομικό συγγραφικό σας σημειωματάριο περιγράψτε το εξώφυλλο και στη συνέχεια το περιεχόμενο αυτής της συλλογής με τον συγκεκριμένο τίτλο.
- Στη συνέχεια ακολουθεί η ακρόαση της ποιητικής συλλογής *Αυτό το αστέρι είναι για όλους μας* από την απαγγελία του ίδιου του ποιητή <https://www.youtube.com/watch?v=YjOX3vqcyew>
- Πώς νιώσατε όταν ακούσατε τη φωνή του ίδιου του ποιητή;
- Με ποια μουσική επένδυση θα συνοδεύατε την απαγγελία του Λειβαδίτη;
- Δίνεται στους μαθητές μεταφρασμένο το τραγούδι του Leonard Cohen *Dancing me to the end of love*, ενώ παράλληλα ακούγεται μέσα στην αίθουσα. Μπορείτε να αναζητήσετε στο σπίτι την ιστορία αυτού του τραγουδιού και να μοιραστείτε στο επόμενο μάθημα τις ανακαλύψεις σας;

Χόρευε με στην ομορφιά σου με ένα αναμμένο βιολί  
Dance me to your beauty with a burning violin

Χόρευε με μέσα στον πανικό μέχρι να συγκεντρωθώ με ασφάλεια  
Dance me through the panic till I'm gathered safely in

Σήκωσέ με σαν κλαδί ελιάς και γίνε το περιστέρι μου για το σπίτι  
Lift me like an olive branch and be my homeward dove

Χόρευε με μέχρι το τέλος της αγάπης  
Dance me to the end of love

Χόρευε με μέχρι το τέλος της αγάπης  
Dance me to the end of love

Ω, άσε με να δω την ομορφιά σου όταν φύγουν οι μάρτυρες  
Oh, let me see your beauty when the witnesses are gone

<sup>61</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=fo5o4VEaKBY&t=72s>

Άσε με να σε νιώσω να κινείσαι όπως κάνουν στη Βαβυλώνα  
Let me feel you moving like they do in Babylon

Δείξε μου σιγά σιγά τι ξέρω μόνο τα όρια  
Show me slowly what I only know the limits of

Χόρεψε με μέχρι το τέλος της αγάπης  
Dance me to the end of love

Χόρεψε με μέχρι το τέλος της αγάπης  
Dance me to the end of love

Χόρεψε με στο γάμο τώρα, χόρεψε με συνέχεια  
Dance me to the wedding now, dance me on and on

Χόρεψε με πολύ τρυφερά και χόρεψε με πολύ  
Dance me very tenderly and dance me very long

Είμαστε και οι δύο κάτω από την αγάπη μας, είμαστε και οι δύο πάνω  
We're both of us beneath our love, we're both of us above

Χόρεψε με μέχρι το τέλος της αγάπης  
Dance me to the end of love

Χόρεψε με μέχρι το τέλος της αγάπης  
Dance me to the end of love

Χόρεψε με στα παιδιά που ζητούν να γεννηθούν  
Dance me to the children who are asking to be born

Χόρεψε με μέσα από τις κουρτίνες που έχουν ξεπεράσει τα φιλιά μας  
Dance me through the curtains that our kisses have outworn

Σηκώστε τώρα μια σκηνή καταφυγίου, αν και κάθε κλωστή είναι σκισμένη  
Raise a tent of shelter now, though every thread is torn

Χόρεψε με μέχρι το τέλος της αγάπης  
Dance me to the end of love

Χόρεψε με στην ομορφιά σου με ένα αναμμένο βιολί  
Dance me to your beauty with a burning violin

Χόρεψε με μέσα στον πανικό μέχρι να συγκεντρωθώ με ασφάλεια  
Dance me through the panic till I'm gathered safely in

Άγγιξε με με το γυμνό σου χέρι ή άγγιξέ με με το γάντι σου  
Touch me with your naked hand or touch me with your glove

Χόρεψε με μέχρι το τέλος της αγάπης  
Dance me to the end of love

Χόρεψε με μέχρι το τέλος της αγάπης  
Dance me to the end of love

Χόρευε με μέχρι το τέλος της αγάπης  
Dance me to the end of love<sup>62</sup>

- Πριν ολοκληρωθεί η διδακτική ώρα ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές/-τριες να επισκεφτούν την πιο κοντινή τους βιβλιοθήκη και να δανειστούν τη συγκεκριμένη ποιητική συλλογή. Μέσω αυτής της προτροπής ο έφηβος επισκέπτεται έναν χώρο με πολλά βιβλία και μαθαίνει να αναζητά αυτό που ψάχνει με συγκεκριμένα στοιχεία. Έτσι, γνωρίζει πώς λειτουργεί και ο χώρος του βιβλίου.

## 2. Κατά την ανάγνωση

4<sup>η</sup> διδακτική ώρα

- Πριν αρχίσει η ανάγνωση οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα ακούει το έργο με διαφορετικό προσανατολισμό σκέψης και εργάζεται σε διαφορετικά φύλλα εργασίας (ερωτήσεις διαδικασίας):

Αναζητώντας το ποιητικό μονοπάτι

- Ποια είναι τα πρόσωπα του έργου; Είναι ένα ή πολλά;
- Να σημειώσετε τα στοιχεία τα οποία συγκροτούν το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν το πρόσωπο/τα πρόσωπα του ποιήματος.
- Ποιες λέξεις επαναλαμβάνονται και γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

Ψυχολογώντας

- Ποια είναι τα συναισθήματα του ποιητικού υποκειμένου;
- Σε ποιον απευθύνεται;

<sup>62</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=NGorjBVag0I>

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

- Ποια είναι τα σημαντικά γεγονότα της ζωής του ποιητικού υποκειμένου που έχουν επηρεάσει ή διαμορφώσει τον χαρακτήρα του;

Φιλοσοφώντας

- Μπορεί ο έρωτας να έχει θέση μέσα στον πόλεμο;
- Ποιες λέξεις συμβολίζουν αυτή τη σύνδεση;
- Υπάρχει ένα αστέρι για όλους μας; Ποιο είναι αυτό;

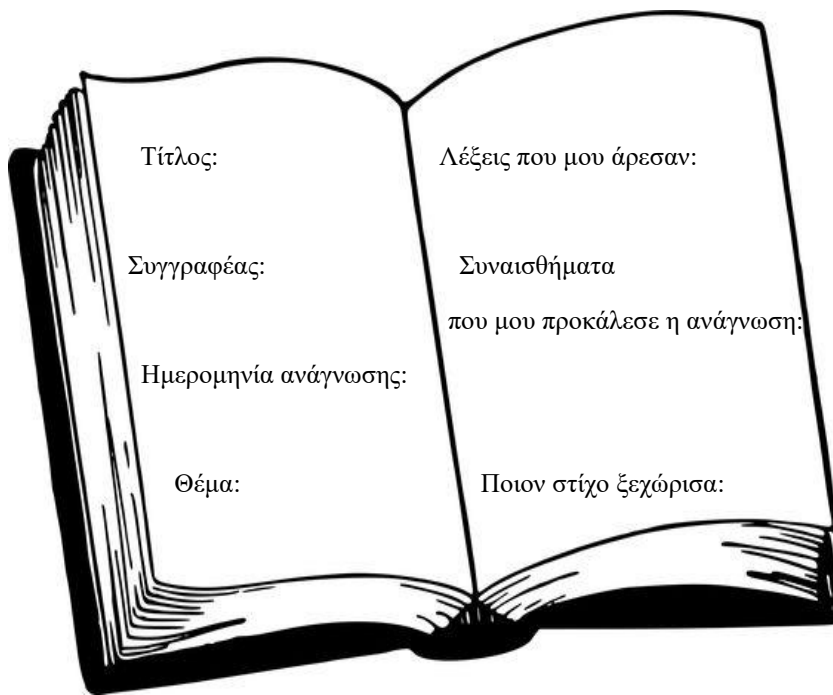
~~~~~

- Η ανάγνωση της ποιητικής συλλογής ξεκινάει από τον καθηγητή και μπορεί να συνεχιστεί με τους εμπλεκόμενους μαθητές/-τριες (Theater Reader).

5<sup>η</sup> διδακτική ώρα

- Στη συνέχεια προτείνεται η σιωπηρή ατομική ανάγνωση, προκειμένου να δοθεί αρκετός χρόνος στις αναγνωστικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή/-τριας και ξεκινάει το κυκλικό μοντέλο διδασκαλίας με την «Εξερεύνηση»
- Δίνεται ένα αναγνωστικό ημερολόγιο το οποίο συμπληρώνουν ατομικά τα παιδιά της κάθε ομάδας κατά τη διάρκεια της ατομικής ανάγνωσης. Έχει την εξής μορφή:

Αγαπημένο μου  
ημερολόγιο...



### 3. Μετά την ανάγνωση

#### 6<sup>η</sup> διδακτική ώρα – 9<sup>η</sup> διδακτική ώρα

- Αμέσως μετά την προσωπική εμπλοκή των μαθητών/-τριών με το έργο, αρχίζει η δεύτερη φάση του «Κυκλικού μοντέλου διδασκαλίας», ο «Εμπλουτισμός», που δίνει χώρο στο παιδί να αναπτύξει τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό του λόγο. Στο τέλος, παρουσιάζονται τα διαφορετικά ευρήματα της κάθε ομάδας (Φιλοσοφώντας, Ψυχολογώντας και Αναζητώντας το ποιητικό μονοπάτι) μέσα στην ολομέλεια της τάξης.
- Οι ομάδες αλλάζουν και γίνονται μεικτές. Τώρα σε κάθε ομάδα δίνονται τρεις γραπτές προκλήσεις: Δημιουργική Γραφή, Θεατρική Γραφή, Κινηματογραφική γραφή. Η κάθε ομάδα καλείται να απαντήσει σε δύο τουλάχιστον ερωτήσεις από κάθε θεματική πρόκληση. Η ενασχόληση μ' αυτές τις δραστηριότητες γίνονται στην αυλή ή στη βιβλιοθήκη του σχολείου.
- Πόσο Δημιουργικοί, Θεατρικοί και κινηματογραφικοί μπορείτε να γίνετε;

#### Δημιουργική γραφή

- Διαλέξτε έναν στίχο. Αντιγράψτε τον και γράψτε ένα νέο ποίημα.
- Διαβάζοντας το έργο καταγράψτε λέξεις, άσχετες μεταξύ τους. Προσπαθήστε να τις συνδυάσετε σε ένα νέο υπερρεαλιστικό ποίημα.
- Αν παίρνατε συνέντευξη από τον ποιητή, τι θα τον ρωτούσατε;

#### Θεατρική γραφή

- Δημιουργήστε μια παγωμένη εικόνα, για να αποδώσετε τον συμβολισμό ενός στίχου.
- Μετατρέψτε τον μονόλογο σε διάλογο.

### Κινηματογραφική γραφή

- Με αφορμή μια εικόνα του ποιήματος σκεφτείτε τη μεταφορά των στίχων σε σενάριο. Ο φακός εστιάζει στην ανάδειξη της σκέψης σας και ζουμάρει στην εικόνα που θα επιλέξετε.
- Δημιουργήστε το δικό σας ποίημα – βίντεο.

### 10<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Κάποτε θ' αποδίδουμε δικαιοσύνη μ' ένα άστρο ή μ' ένα γιασεμί,  
σαν ένα τραγούδι που καθώς βρέχει, παίρνει το μέρος των φτωχών.*

- Μέσα στην τάξη ακούγεται το μελοποιημένο ποίημα του Λειβαδίτη «*Αλλά τα βράδια*<sup>63</sup>».

Και να που φτάσαμε εδώ  
χωρίς αποσκευές  
μα μ' ένα τόσο ωραίο φεγγάρι.

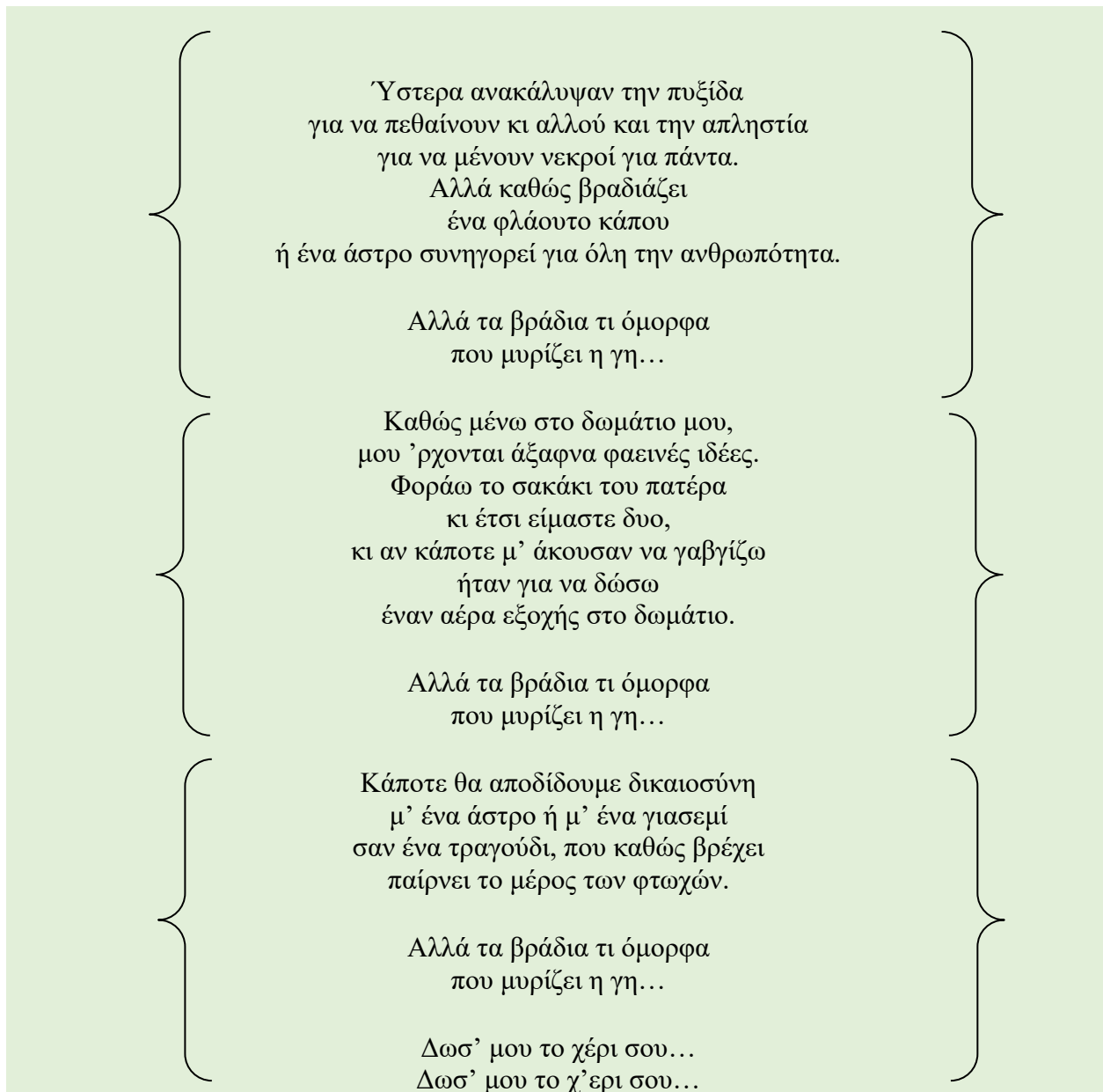
Κι εγώ ονειρεύτηκα έναν καλύτερο κόσμο  
φτωχή ανθρωπότητα, δεν μπόρεσες  
ούτε ένα κεφάλαιο να γράψεις ακόμα.  
Σα σανίδα από θλιβερό ναυάγιο  
ταξιδεύει η γηραιά μας ήπειρος.

Αλλά τα βράδια τι όμορφα  
που μυρίζει η γη...

Βέβαια αγάπησε τα ιδανικά της ανθρωπότητας,  
αλλά τα πουλιά  
πετούσαν πιο πέρα.  
Σκληρός, άκαρδος κόσμος,  
που δεν άνοιξε ποτέ μian ομπρέλα  
πάνω απ' το δέντρο που βρέχεται.

Αλλά τα βράδια τι όμορφα  
που μυρίζει η γη...

<sup>63</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=uXtMEDx4ftQ>



- Η κάθε ομάδα θα διαλέξει ένα μέρος του ποιήματος με το οποίο θα ασχοληθεί. Θα προσπαθήσετε να αλλάξετε τους στίχους και να γράψετε στίχους που σχετίζονται με την αγάπη.
- Οι μαθητές (σε ομάδες) καλούνται να αλλάξουν τους στίχους αλλά διατηρώντας το μέτρο κάθε στίχου να δημιουργήσουν νέες μελωδίες. Το τελευταίο μέρος του ποιήματος αναλαμβάνει να το μεταποιήσει ο εκπαιδευτικός, συμβάλλοντας στην ποιητική



δημιουργία της τάξης. Έτσι, η διδασκαλία της ποιητικής συλλογής «*Αυτό το αστέρι είναι για όλους μας*» ξεπερνά τα σύνορα της κλειστής ανάγνωσης και γίνεται η αφορμή για την εξάπλωση της ποίησης και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Μουσική).

- Προτρέπουμε τους μαθητές να παρακολουθήσουν την ταινία «Συννοικία στο όνειρο», το σενάριο της οποίας είχε γράψει ο Λειβαδίτης. Έτσι, η γνωριμία των παιδιών με τον ποιητή ξεπερνά τα όρια της διδασκαλίας αλλά και της ποίησης, καθώς εξαπλώνεται και σε άλλες μορφές τέχνης.

### 11<sup>η</sup> διδακτική ώρα

(οι δράσεις πραγματοποιούνται στη σχολική τάξη)

- Προτροπή για «Επανεξέταση» της ποιητικής συλλογής (ερωτήσεις που αναζητούν προφορικές απαντήσεις και ενεργοποίηση των παιδιών). Αναλογιζόμενοι την ιστορική πραγματικότητα που βιώνει ο ποιητής, μπορείτε να φανταστείτε την στιγμή της δημιουργίας του; Πού βρίσκεται το εργαστήρι του;

Πού πάνε λοιπόν τόσα παιδιά;

Κ' εκείνος ο ξανθός ομπρέλας που τραγουδούσε τα πρωινά  
ντουφεκίστηκε

κι ο περιπτεράς που μας άπλωνε τα ρέστα χαμογελώντας  
ντουφεκίστηκε

και το παιδί που μας ζύγιζε τα κάρβουνα – το θυμάσαι αλήθεια-  
ντουφεκίστηκε.

Το καρότσι του αναποδογυρισμένο σε μια γωνιά.

Η αγαπημένη τους θα κοιτάει τώρα κατάματα τη νύχτα

θα χάνει σαν σκυλί το πρόσωπο και θα μυρίζει το πουκάμισό τους.

Κι ο ταχυδρόμος που άνοιγε με τη φωνή του τα παράθυρα  
ντουφεκίστηκε

Πάρε λοιπόν το κόκκινο στόμα σου από κοντά μου, Μαρία.

Κρυώνω.

Σ' όλους τους τοίχους απόψε ντουφεκίζεται η ζωή [...]

Και σ' έβρισκα μέσα στη σιωπή, σ' ένα άστρο, στην απόφασή μας  
σ' αυτό το ξεφτισμένο ημερολόγιο που μ' άφησε ο διπλανός μου  
πριν πεθάνει  
σ' ένα παγούρι που το λιγοστό νερό του κελαηδούσε σαν το γέλιο σου  
σ' έβρισκα στ' αναμμένα μας τσιγάρα που φέγγαν στο σκοτάδι  
σαν τα δάκρυά σου  
σ' έβρισκα στην απελπισία μας, στην ελπίδα μας, σ' ένα μισό κασκόλ  
τ' άλλο μισό το φόραγε ένας σύντροφος την ώρα που ντουφεκιζόταν.

Σ' είχα ξαναβρεί όλες τις νύχτες που δεν ήξερα αν θα σε ξαναδώ.  
Κι όταν το βράδυ πλάγιαζα στο παγωμένο αντίσκηνο  
Κι άκουγα τη βροχή  
ονειρευόμουν  
και σ' έβρισκα.

Σ' εύρισκα, αγαπημένη, στο χαμόγελο όλων των αυριανών ανθρώπων.

- Ο λόγος του δείχνει να μετακινείται ανάμεσα στο παρόν, το παρελθόν και το μέλλον. Τι φανερώνει αυτή η επιλογή για τη χρονική στιγμή της δημιουργίας του;

Σαν ήμουν παιδί και μ' έβλεπε λυπημένο η μητέρα μου  
έσκυβε και με ρωτούσε. Τι έχεις αγόρι;  
Δεν μίλαγα. Μονάχα κοίταζα πίσω απ' τον ώμο της  
έναν κόσμο άδειο από εσένα.  
Και καθώς πηγαινόφερνα το παιδικό κοντύλι  
ήτανε για να μάθω να σου γράφω τραγούδια.

Όταν ακούμπαγα στο τζάμι της βροχής ήταν που αργούσες ακόμα  
όταν τη νύχτα κοίταζα τ' αστέρια ήταν γιατί μου λείπανε τα

μάτια σου

κι όταν χτύπαγε η πόρτα μου κι άνοιγα

δεν ήταν κανείς. Κάπου όμως μέσα στον κόσμο ήταν η καρδιά σου

που χτυπούσε.

Έτσι έζησα. Πάντοτε.

Κι όταν βρεθήκαμε για πρώτη φορά -θυμάσαι; Μου άπλωσες τα χέρια σου τόσο τρυφερά

Σα να με γνώριζες από χρόνια. Μα και βέβαια

με γνώριζες. Γιατί πριν μπεις ακόμα στη ζωή μου

είχες πολύ ζήσει μέσα στα όνειρά μου

αγαπημένη μου [...]

Τώρα θα πέφτει απότομα το βράδυ.

Θα βιάζονται οι άνθρωποι στους δρόμους. Οι γυναίκες

θα κλείνουν τρομαγμένες την πόρτα τους και θ' αγκαλιάζουν

τα παιδιά τους.

Μα τα πεινασμένα πρόσωπά των παιδιών ρίχνουν στον τοίχο

έναν ίσκιο μαύρο.

σαν τον ίσκιο ενός ψωμιού.

Εσύ θα κάθεται στο ίδιο χαμηλό σκαμνί μας

η στέγη ολοένα θα στάζει

από ένα παλιό σεντόνι θα ράβεις τα ρουχαλάκια του παιδιού μας

θα μπαλώνεις με την πίκρα σου το κενό του χωρισμού[...]

Κι όταν πεθάνουμε, αγαπημένη μου, εμείς δε θα πεθάνουμε.

Αφού οι άνθρωποι θα κοιτάζουν το ίδιο αστέρι που κοιτάξαμε

αφού θα τραγουδάνε το τραγούδι που αγαπήσαμε

αφού θ' ανασαίνουν σ' ένα κόσμο, που εγώ κ' εσύ τον

ονειρευτήκαμε

ε, τότε, αγαπημένη, θα' μαστε πιο ζωντανοί από κάθε άλλη φορά.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

- Σε διάφορα σημεία του ποιήματος τα λόγια παγώνουν και η σιωπή διαχέεται ανάμεσα στις ανάσες των ανθρώπων. Ποιος είναι ο ρόλος της σιωπής μέσα στην ποίησή του;

Νύχτωνε γρήγορα.

Ο αγέρας ερχόταν από μακριά μυρίζοντας βροχή  
και πόλεμο.

Τ τρένα γεμάτα φαντάρους περνούσαν βιαστικά  
μόλις προφταίναμε πίσω απ' τα τζάμια να τους δούμε.

Μεγάλα σιδερένια κράνη κλείναν τον ορίζοντα.

Γυάλιζε η άσφαλτος βρεγμένη. Πίσω απ' τα παράθυρα  
Καθαρίζοντας λίγα ξερά κουκιά σωπαίναν οι γυναίκες.

Και το βήμα της περίπολος

Έπαιρνε τη σιωπή απ' τον δρόμο κι απ' τον κόσμο τη ζεστασιά.

Κείνος ο σύντροφός μας είχε έναν καφετί σκούφο  
και μας τον φέρανε πληγωμένο την ώρα που βράδιαζε  
ώρα που η μάνα του θα ανάβει τον λύχνο  
και θα τραγουδάνε οι γρύλλοι στους φράχτες της πατρίδας του.

Τον είχανε μέρες βασανίσει. Καθώς του βγάλαμε τις αρβύλες  
ήταν γεμάτες αίμα. Καθίσαμε κοντά του δίχως να μιλάμε  
σέρναμε τα δάχτυλα στο χώμα, δίχως να μιλάμε  
μονάχα νιώθαμε να μας τρυπάει η καρδιά  
σαν ένα πιρούνι ξεχασμένο μες στην τσέπη του αμπέχονου.

- Ο Αντόρνο είπε πώς μετά το Άουσβιτς δεν υπάρχει ποίηση. Όμως η ποίηση της Μακρονήσου μάς πείθει για το αντίθετο. Πώς συνδέονται αυτά τα δύο; Πώς η ιστορία γεννά ιστορίες; (τοποθέτηση προβλήματος)

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

- Πολλοί συγγραφείς<sup>64</sup> μετά τον θάνατό του Λειβαδίτη μιλούν για τον ποιητή. Πώς θα πλάθατε εσείς το πορτρέτο του, ακούγοντας τις σκέψεις τους;

### **Μίκης Θεοδωράκης**

«Ο Τάσος Λειβαδίτης υπήρξε ο κορυφαίος λυρικός ποιητής της γενιάς του. Ο βαθύς του ανθρωπισμός, η πίστη του στα φωτεινά ιδανικά για ένα καλύτερο μέλλον και η ελλαδολατρεία του, συνδυασμένα με μια απέραντη ευαισθησία και πολύχρωμη φαντασία, τον οδήγησαν στο κέντρο της μεγάλης δοκιμασίας που σημάδεψε τη γενιά της Εθνικής μας Αντίστασης και τον ανέδειξε σε έναν από τους κύριους εκφραστές. Είμαι βέβαιος ότι ο χρόνος θα τοποθετήσει το έργο του ανάμεσα στις δημιουργίες των αθάνατων»

### **Διδώ Σωτηρίου**

«Ήταν ωραίος άνθρωπος. Θα τον έλεγα άγιο. Το ήθος του, η αγωνιστικότητά του, το πώς στάθηκε στα χρόνια της θύελλας... Η μορφή του με κυνηγά».

### **Γιάννης Ρίτσος**

«Ο Τάσος Λειβαδίτης διάλεξε να φύγει χωρίς σημαίες και λάβαρα. Διάλεξε να φύγει όπως έζησε: σαν ποιητής. Στερώντας τα ελληνικά γράμματα από μια φλέβα τεράστια και αφήνοντας τη μόνιμη παρουσία του στις καρδιές μας»

### **Τίτος Πατρίκιος**

«Ο Τάσος Λειβαδίτης πλούτισε τον κόσμο των ζωντανών και των πεθαμένων. Ενοποίησε τον κόσμο, πολλαπλασιάζοντας τις εκδοχές του. Μας αφήνει κληρονομιά τις πάμπολλες ζωές της ποίησής του».

---

<sup>64</sup> Οδός Πανός. Εργοτάξιο εξαιρετικών αισθημάτων. τ.χ 140. Απρίλιος -Ιούνιος 2008: 100-102.

#### 12<sup>η</sup> διδακτική ώρα

- Καθώς ολοκληρώθηκε η επεξεργασία του έργου, μπορείτε με τις ομάδες σας να ηχογραφήσετε την ανάγνωσή του, αποτυπώνοντας με τη χροιά της φωνής σας τη δική σας ανάγνωση και οπτική θέασης του κόσμου του Λειβαδίτη; Πώς νιώθετε τώρα που ακούτε τη φωνή σας;
- Μην ξεχνάτε να πειραματίζεστε. Η χροιά της φωνής σας μπορεί να κουβαλά αγωνία, χαρά, αμηχανία, απελπισία, φόβο, αίσθηση φυγής ή σύνδεσης με άλλους ανθρώπους.

#### 13<sup>η</sup> διδακτική ώρα

- Μπορείτε να συντάξετε ένα κριτικό σημείωμα, το οποίο θα συνοδεύει το εξώφυλλο του βιβλίου και θα δοθεί στη βιβλιοθήκη, προκειμένου να καθοδηγεί ή να εμπνέει τους επόμενους αναγνώστες/-τριες; Θυμηθείτε τι θα θέλατε εσείς να γνωρίζετε πριν την ανάγνωση της συγκεκριμένης ποιητικής συλλογής.

#### 14<sup>η</sup> διδακτική ώρα

- Ανατρέξτε στο συγγραφικό σας σημειωματάριο. Ποιες ήταν οι εντυπώσεις σας για το εξώφυλλο, το περιεχόμενο του έργου και πώς αυτές έχουν διαμορφωθεί τώρα (μεταγνωστικές ερωτήσεις)
- Αξιολογήστε τον εαυτό σας. Πόσα μάθατε για το έργο και πόσα για τον εαυτό σας;

Φόρμα αυτοαξιολόγησης

| ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ                                                                                        | ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ |        |      |           |        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------|------|-----------|--------|
|                                                                                                             | Καθόλου    | Μέτρια | Καλά | Πολύ καλά | Άριστα |
| Συμμετείχα ενεργά κατά τη διάρκεια του μαθήματος;                                                           |            |        |      |           |        |
| Εξέφρασα τις απορίες μου για κάτι που δεν κατανόησα;                                                        |            |        |      |           |        |
| Με βοήθησε η διδασκαλία ολόκληρης της ποιητικής συλλογής στην κατανόηση της ποιητικής πέννας του Λειβαδίτη; |            |        |      |           |        |
| Αξιοποίησα τις γνώσεις μου για τη Λογοτεχνία στην ατομική εργασία/ομαδική δραστηριότητα;                    |            |        |      |           |        |
| Πιστεύω ότι θα θυμάμαι τη συγκεκριμένη ποιητική συλλογή το επόμενο διάστημα;                                |            |        |      |           |        |
| Μπορώ να περιγράψω τον Λειβαδίτη;                                                                           |            |        |      |           |        |
| Μπορώ να αποκρυπτογραφήσω τα σύμβολα της συλλογής που μελετήσαμε;                                           |            |        |      |           |        |
| Κατάφερα να αφήσω το προσωπικό μου ύφος στις εργασίες, χωρίς να μιμηθώ το ύφος του συγγραφέα;               |            |        |      |           |        |
| Συνέβαλα ικανοποιητικά στην ομαδική δραστηριότητα;                                                          |            |        |      |           |        |
| Μπόρεσα να κατανοήσω την κριτική των συμμαθητών μου και την αποδέχθηκα;                                     |            |        |      |           |        |
| Ένα δυνατό σημείο στη δουλειά μου είναι:                                                                    |            |        |      |           |        |
| Πρέπει να εργαστώ περισσότερο πάνω σε:                                                                      |            |        |      |           |        |
| Πώς αισθάνομαι;                                                                                             |            |        |      |           |        |
| Πώς βλέπω τον κόσμο μετά την ανάγνωση;                                                                      |            |        |      |           |        |
| Πώς βλέπω τον εαυτό μου μέσα στον κόσμο;                                                                    |            |        |      |           |        |
| Ποιος είναι ο ρόλος της Λογοτεχνίας μέσα στην κοινωνία;                                                     |            |        |      |           |        |

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>Προβληματισμός σχετικά με την αξία της διδασκαλίας ολόκληρης ποιητικής συλλογής σε σχέση με:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-τον χρόνο της διδασκαλίας</li> <li>-τις δραστηριότητες που προέκυψαν από το κείμενο</li> <li>-την ανάγνωση και τη συμμετοχή στις ομάδες</li> </ul>                                                                   |  |
| <p>Προβληματισμός σχετικά με την αξία της Δημιουργικής Γραφής στο μάθημα της λογοτεχνίας σε σχέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- με την κατανόηση των προσώπων,</li> <li>-με την κατανόηση της δυσκολίας της γραφής,</li> <li>-με την κατανόηση του εαυτού μας</li> <li>-την ελεύθερη έκφραση και τη συνοχή της κοινότητας αναγνωστών.</li> </ul> |  |

Φόρμα αξιολόγησης του καθηγητή

| ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ                                                                   | ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ |        |      |           |        |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------|------|-----------|--------|
|                                                                                        | Καθόλου    | Μέτρια | Καλά | Πολύ καλά | Άριστα |
| Συμμετοχή στο μάθημα                                                                   |            |        |      |           |        |
| Ανταπόκριση του/της μαθητή/-τριας στα ερωτήματα του λογοτεχνικού κειμένου              |            |        |      |           |        |
| Τεκμηρίωση των απόψεών του/της με βάση το κείμενο/αξιοποίηση γνώσεων για τη Λογοτεχνία |            |        |      |           |        |
| Πρωτοτυπία και δημιουργικότητα                                                         |            |        |      |           |        |
| Συνοχή/ορθή γλωσσική έκφραση                                                           |            |        |      |           |        |
| Πρωτοτυπία και δημιουργικότητα στη διακαλλιτεχνική προσέγγιση της Λογοτεχνίας          |            |        |      |           |        |
| Προσεκτική επιλογή συγκεκριμένων πληροφοριών/ εστίαση στους στόχους                    |            |        |      |           |        |
| Συνεργασία μελών ομάδας                                                                |            |        |      |           |        |
| Συγκέντρωση πληροφοριών, οργάνωση δεδομένων                                            |            |        |      |           |        |
| Παρουσίαση στην ολομέλεια                                                              |            |        |      |           |        |



|                                                                                               |  |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Ικανότητα διαλεκτικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές/-τριες και τον εκπαιδευτικό της τάξης |  |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|

- Στο κουτί των ιδεών συμπληρώνετε τις νέες ιδέες σας για την επόμενη διδασκαλία ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου «Ανακύκλωση».

### **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ**

Κατά τη διδασκαλία της ποιητικής συλλογής αλλά και μετά την ολοκλήρωσή της οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι δύνανται να αξιολογήσουν της αναγνωστική τους ανταπόκριση, τους γραπτούς τους πειραματισμούς και τη συνύπαρξή τους σε μια ομάδα. Στην αρχή μπορεί να πραγματοποιηθεί μια διαγνωστική αξιολόγηση, που ελέγχει τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις της δυναμικής της τάξης και τη διάθεση για συμμετοχή και έκφραση απόψεων. Στη συνέχεια, η αξιολόγηση μπορεί να λάβει ρόλο διαμορφωτικό και να παρακολουθήσει την εξέλιξη της γνώσης μέσα στο πλαίσιο ομαδικών και ατομικών εργασιών, προφορικής και γραπτής έκφρασης. Η ανατροφοδότηση, ως μέσο αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, βοηθάει στη διόρθωση, αναθεώρηση, αναστοχασμό των σκέψεων και κινητοποιεί τον αναγνώστη/-τρια να προχωρήσει στην αναζήτηση ποιητικών νοημάτων. Τέλος, η αθροιστική εκτίμηση των κατακτηθέντων γνώσεων (προφορική παρουσίαση, γραπτές δοκιμασίες, συμμετοχή στην τάξη, ομαδική καταγραφή ιδεών, ελευθερία πειραματισμού) βοηθάει τόσο τον εκπαιδευτικό στην τελική αξιολόγησή του και στη διαμόρφωση του επόμενου μαθήματός του όσο και τον έφηβο, που παρατηρεί στην πράξη πώς ανταποκρίθηκε στις διάφορες λογοτεχνικές προκλήσεις.

### **ΚΡΙΤΙΚΗ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ**

Είναι σημαντικό κατά την επεξεργασία του έργου, ο/η κάθε μαθητής/-τρια να επικεντρωθεί σε σημεία που βρίσκει ενδιαφέρον και αυτά να φωτίσει στις απαντήσεις του. Ένας από τους στόχους είναι να δοθεί χώρος στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, στις ιδιαίτερες κλίσεις του (ενδιαφέρον για ανάγνωση, ικανότητα οργάνωσης της ομάδας και των στόχων, τάση για γραφή και έκφραση, ικανότητα στη χρήση του υπολογιστή, θεατρικό ταλέντο, ενασχόληση με τη μουσική). Η διαφορετικότητα του καθενός γίνεται η αφετηρία για την ώσμωση των μαθητών/-

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

τριών μέσα στην ομάδα και την οικοδόμηση μιας τάξης που την ενώνουν οι αποκλίνουσες και οι συγκλίνουσες αναζητήσεις. Είναι σημαντικό οι διδάσκοντες/-ουσες να αποφεύγουν αξιολογικού ή ιεραρχικού τύπου συγκρίσεις και διαχωρισμούς μεταξύ διαφορετικών εκδοχών των ίδιων δραστηριοτήτων. Η ειδοποιός διαφορά της Δημιουργικής Γραφής με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας είναι οι διαφορετικοί τρόποι πρόσβασης στη γνώση και οι διαφορετικές διαδρομές που αυτή θα ακολουθήσει.

~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασοπούλου, Α. (2009). Νοσταλγώντας “το άπειρο των παιδικών μας χρόνων”. Μια ερμηνεία της ποιητικής του Τάσου Λειβαδίτη με “κλειδί” την παιδικότητα. *Δέντρο*, τχ. 171-172, 1-9.

Αθανασοπούλου, Α. & Μπαζούκης, Α. (2015). Το Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου 28-30 Νοεμβρίου*. (σ. 30-72). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αθανασοπούλου, Α. (2019). Καζαντζακικές απηχίσεις στο έργο του Λειβαδίτη. *Νέα Εστία* τχ 1882, 844-873.

Αλεξανδροπούλου, Α. & Ψυχογιουπούλου, Π. (2018). Σενάριο διδασκαλίας ολόκληρου λογοτεχνικού έργου «Ο Άκης στα όπλα». *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών - επιστημονικών θεμάτων*, 14, 19-30.

Αναγνωστάκης, Μ. (2000). *Τα ποιήματα*. (σ. 118-119). Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.

Αντωνάκης, Γ. (2002). *Το πιο γλυκό ψωμί*. Εκδόσεις: Ακρίτας.

Αντωνοπούλου, Ε. & Στελλάκης, Ν. (2014). Ο ρόλος των κινήτρων για ανάγνωση στην ενίσχυση του πρώτου γραμματισμού: σχεδιασμός ενός εργαλείου για την αποτίμησή τους (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/17913>

*Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό*. (2004). Στο R. Selden (Επιμ.). *Ιστορία της Θεωρίας της Λογοτεχνίας*. (σ. 522-562). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2011). Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας: από την παράδοση στην καινοτομία. *Επιστημονικό Συνέδριο Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα 6-7 Μαΐου*. (σ. 1-10). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

*Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. (2018). Στο Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μιχ. Γ. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

*Αφιέρωμα στον Τάσο Λειβαδίτη*. (2008). Αθήνα: Εκδόσεις Οδός Πάνος.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Βαλάση Δ. (2015). Διεθνοποίηση ή /και παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση: η περίπτωση του International Baccalaureate. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 19, 335–367.

Βίττι, Μ. (2016). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. (σ. 281- 283 & 477-482). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Γανίτου, Κ. (χ.χ). Η λογοτεχνική θεωρία μέσα από τα Α.Π.Σ.- Δ.Ε.Π.Π.Σ. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Mare Ponticum, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*. Διαθέσιμο στο: [http://mareponticum.bscc.duth.gr/index\\_html\\_files/ganitou\\_prak\\_2.pdf](http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_html_files/ganitou_prak_2.pdf)

Δημητριάδου, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2014). Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετακειμένου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης: Οι φωνές των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 57/58, 1-11.

Δρακάκη, Μ. (χ.χ). *Διαχρονικές αξίες στην εκπαίδευση σε ένα περιβάλλον που αλλάζει μέσα από τον ανατρεπτικό οραματιστή καλλιτέχνη Γιάννη Γαϊτή*. Βιωματικό εργαστήριο με την αξιοποίηση του μοντέλου PERKINS. Ανακτήθηκε από: <http://synedrio.weebly.com/uploads/1/5/0/4/15045854/7drakaki.pdf> (30/8/2022).

*Εκπαιδευτικοί στόχοι: Ταξινόμια Bloom*. (χ.χ). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://economu.wordpress.com/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF-%CF%83%CF%84%CF%8C%CF%87%CE%BF%CE%B9-%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B1-bloom/>

Ελληνογαλλική Σχολή Καλαμαρί. Διαθέσιμο στο: στο <https://www.kalamari.gr/index.php>

Ευγένιος Ντελακρούα. Διαθέσιμο στο: <https://lfh.edu.gr/el/index-1>

Ζήσης, Θ. (2016). Η διαλεκτική του καθρέφτη και η κατασκευή της σιωπής στην ποιητική του Τάσου Λειβαδίτη. *35ο Συμπόσιο Ποίησης, 2-3 Ιουλίου*, 1-10. Πανεπιστήμιο Πατρών.

ΙΕΠ, (2014). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*. Ανακτήθηκε από: <http://www.iep.edu.gr/el/espa-2007-2013/21> (30/8/2022).

Καλογήρου, Τ. (2016). Η Ποίηση ως «όραμα» και «άκουσμα»: Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες στη διδασκαλία της ποίησης. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε από: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/604> (11/8/2022).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Καλούδη, Ε. (2013). *Ο διάλογος ως μηχανισμός υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). (σ. 166-174). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Καμπόσου, Π. (2020). *Η δυναμική της αφήγησης στη λογοτεχνία & τον κινηματογράφο και η συμβολή της στην ανάπτυξη της ηθικής και πολιτικής σκέψης μελέτη περίπτωσης: το κοινωνικό ρεαλιστικό σινεμά του Ken Loach* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5525> (1/7/2022).

Καρακίτσιος, Α. (χ.χ). Εισαγωγή στη Φιλαναγνωσία. *Επιμορφωτικό υλικό σεμιναρίου στο πλαίσιο των πράξεων: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ* (σ. 21-33). Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Καρατάσου, Κ. (2016). Η «πρωταρχική ενότητα» απόλαυσης και κατανόησης: Δημιουργικές προσεγγίσεις του λογοτεχνικού γραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας* 22, 1-5. Ανακτήθηκε από: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/603>

Καρτσάκης, Α. (χ.χ). Το ολόκληρο λογοτεχνικό έργο στη σχολική πράξη. *Ημερίδα διδακτικής φιλολογικών μαθημάτων, 24 Οκτωβρίου, 1-8*. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/sfscholiki/files/mathimata/didaskalia-olokl-logotexn-ergou.pdf>

Κλαπάκη, Δ. (2020). *Γραμματισμοί και Προγράμματα Σπουδών στο Γενικό Λύκειο: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία και νέοι γραμματισμοί* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/48320> (30/8/2022).

Κρέχαν, Α. (2020). *Φυτόρια ευφύιας. Ένα ταξίδι στα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου*. (μτφρ.) Παπαηλιάδη, Μ. (σ. 32-90). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Κωτόπουλος, Τ. (2022). *Αντί εισαγωγικών στη Δημιουργική Γραφή*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών, Π.Μ.Σ: «Δημιουργική Γραφή».

Κωτόπουλος, Τ. (2022). *Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής*. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών, Π.Μ.Σ: «Δημιουργική Γραφή».

Κωτόπουλος, Τ. (2022). *Δημιουργική Γραφή: Ταλέντο, Έμπνευση, Πειθαρχία*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών, Π.Μ.Σ: «Δημιουργική Γραφή».

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Κωτόπουλος, Τ. (2022). *Εισαγωγικά στοιχεία Θεωρίας της Λογοτεχνίας*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών, Π.Μ.Σ: «Δημιουργική Γραφή».

Κωτόπουλος, Τ. (2022). *Οδηγός Εκπαιδευτικού – Λογοτεχνία – Λύκειο*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών, Π.Μ.Σ: «Δημιουργική Γραφή».

Λειβαδίτης, Τ. (2016). *Αυτό το αστέρι είναι για όλους μας* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μετρονόμος.

Λειβαδίτης, Τ. (χ.χ). *Αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.youtube.com/watch?v=fo5o4VEaKBY&t=72s>

Λειβαδίτης, Τ. (χ.χ). *Ο Τάσος Λειβαδίτης απαγγέλει το πιο συγκλονιστικό ερωτικό του ποίημα*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.youtube.com/watch?v=YjOX3vqcycw>

*Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (2007). (σ. 91-92, 1460-1462 & 1276-1278). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Μαλαφάντης, Κ. (2017). Προς έναν Κριτικό Λογοτεχνικό Γραμματισμό «με Λογισμό και μ' Όνειρο». *7<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης 28 Ιουνίου – 2 Ιουλίου*, 554-566. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. & Αραβανή, Ε. (2012). Η αξιοποίηση του Κυκλικού Μοντέλου Διδασκαλίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας. *Mare Ponticum. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*, 1-10. Διαθέσιμο στο: [http://mareponticum.bscc.duth.gr/index\\_htm\\_files/aravani\\_prak\\_2.pdf](http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/aravani_prak_2.pdf)

Ντούνια, Χ. (1999). *Λογοτεχνία και Πολιτική. Τα περιοδικά της Αριστεράς στο μεσοπόλεμο*. (σ. 481-506). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

*Ο χαμένος τα παίρνει όλα* (χ.χ). Διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/269727/files/GRI-2015-14642.pdf>

Παπαθεοδώρου, Γ. (1998). Η «Πυκνοκατοικημένη Ερημιά» των ποιητών της Μακρονήσου: Γραφές της Εξορίας. Πρακτικά συνεδρίου με θέμα Ιστορικό τοπίο και Ιστορική Μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου, *Φιλίστωρ*, 227-244.

Παπακωνσταντίνου, Β. & Λειβαδίτης, Τ. (χ.χ). *Αλλά τα βράδια*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.youtube.com/watch?v=uXtMEDx4fTQ>

Πεσσόα, Φ. (1997). *Το βιβλίο της ανησυχίας* (4<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Πολίτης, Λ. (2014). *Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. (Α. Σπυράκου, Μετ.). (σ. 335-339). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

*Πρόγραμμα Σπουδών IBDP* (χ.χ). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://anatolia.edu.gr/el/highschool/ibdp/programma-spoudwn>

Σκλειδά, Σ. (2016). Ολιστική Προσέγγιση των κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Η εφαρμογή του μοντέλου του Perkins στη διδασκαλία του ποιητικού λόγου. *5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 19-21 Ιουνίου*, 1-15. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

*Συνοικία το όνειρο* (χ.χ). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://greek-movies.com/movies.php?m=422>

ΥΠ.Π.Ε.Θ (χ.χ). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

ΥΠΔΒΜΘ, (2011). *Νέα Προγράμματα Σπουδών Π/βάθμιας και Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης -ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-* (Σχολείο του 21ου αιώνα). Αθήνα, ΦΕΚ 2334/Β/17.10.2011. Ανακτήθηκε από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php> (30/8/2022).

ΥΠΕΠΘ, (1999). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Αθήνα, ΦΕΚ Γ2/1091/13.04.1999.

ΥΠΕΠΘ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα, ΦΕΚ 21072α/ Γ2/ 13.03.2003.

ΥΠΕΠΘ, (2019). *Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου*. Αθήνα, ΦΕΚ 203549/ Δ2/31.12.2019.

ΥΠΕΠΘ, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» των Α' και Β' τάξεων Ημερήσιου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου*. Αθήνα, ΦΕΚ 110050/Δ2/23.09.2021.

ΥΠΕΠΘ, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου*. Αθήνα, ΦΕΚ 158779/Δ2/10.12.2021.

Φρυδάκη, Ε. (χ.χ). *Κονστρουκτιβιστικά μοντέλα στη διδασκαλία*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χριστοδούλου, Ε. (2017). *Γραφή – Ανάγνωση και Φιλαναγνωσία στο Σχολείο*. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/590/Christodoulou%20Evgenia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (22/7/2022).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Χρονάκη, Α. (2016). Ανάγνωση Μυθιστορημάτων και Διαμόρφωση Υποκειμενικότητας. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε από: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/615> (30/8/2022).

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aabla, B. (2017). *A REVIEW ON 21ST CENTURY LEARNING MODELS*. (p. 254-262). Ανακτήθηκε από: <https://drive.google.com/file/d/1DQrXCB3GRCF0GL7AjSfwLML3kQWgxnSR/view> (8/2/2022).

Beaman, M. L. (1986). *Literature Curriculum for Secondary Students with Varied Learning Styles, UNF Graduate Theses and Dissertations*. (p.1-67). University of North Florida. Διαθέσιμο στο: <https://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=etd> (27/9/2022).

Benton, P. (1999). *Unweaving the Rainbow: Poetry teaching in the secondary school I*. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/030549899103964> (30/6/2022).

Cohen, L. (n.d.). *Dance me to the end of love*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.youtube.com/watch?v=NGorjBVag0I>

Creaser, C. (2008). *School libraries and book spending in 2007: a Booktrust survey*. (p. 19-30). Διαθέσιμο στο: [https://www.researchgate.net/publication/232898003\\_School\\_libraries\\_and\\_book\\_spending\\_in\\_2007\\_a\\_Booktrust\\_survey](https://www.researchgate.net/publication/232898003_School_libraries_and_book_spending_in_2007_a_Booktrust_survey) (30/6/2022).

Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London: Routledge

Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities, Taylor & Francis Online*. (p.1-12). Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23311983.2019.1692532?needAccess=true> (10/3/2022).

Gourvenec, A. F., Heidi, M. J., Kabel, H. K. (2020). *Literature education in Nordic LIs: Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden*. (p. 2-29). Διαθέσιμο στη σελίδα του ResearchGate:



Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

[https://www.researchgate.net/publication/341841396\\_Literature\\_education\\_in\\_Nordic\\_L1s\\_Cultural\\_models\\_of\\_national\\_lower-secondary\\_curricula\\_in\\_Denmark\\_Finland\\_Norway\\_and\\_Sweden](https://www.researchgate.net/publication/341841396_Literature_education_in_Nordic_L1s_Cultural_models_of_national_lower-secondary_curricula_in_Denmark_Finland_Norway_and_Sweden) (13/3/2022).

Janssen, T., Rijlaarsdam, G. (2006). *Describing the Dutch literature curriculum; A theoretical and empirical approach*. (p. 2-17). Διαθέσιμο στο: [https://www.researchgate.net/publication/242075750\\_Describing\\_the\\_Dutch\\_literature\\_curriculum\\_A\\_theoretical\\_and\\_empirical\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/242075750_Describing_the_Dutch_literature_curriculum_A_theoretical_and_empirical_approach) (7/3/2022).

Langendonk, A. & Broekhof, K. (2017). The Art of Reading: The National Dutch Reading Promotion Program, *Public Library Quarterly*, 36:4, 293-317. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01616846.2017.1354351?journalCode=wplq20> (25/6/2022).

*Literature in English*. (n.d.). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://334.edb.hkedcity.net/new/doc/eng/framework1/englit.pdf>.

McGeown, S., Bonsall, J., Andries, V., Howarth, D., Wilkinson, K. and Sabeti, S. (2020). *Growing up a reader: Exploring children's and adolescents' perceptions of 'a reader'*. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/00131881.2020.1747361?needAccess=true> (30/6/2022).

McLeod, S. (2007). *Maslow's Hierarchy of Needs*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα Simply Psychology: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>

Medhurst, M. (2016). [Master Thesis] *Lessons in Literature: A comparative study into the literature curricula in secondary education in six European countries*. (p. 2-95). Διαθέσιμο στη σελίδα του ResearchGate: [https://www.researchgate.net/publication/303370417\\_Master\\_Thesis\\_Lessons\\_in\\_Literature\\_A\\_comparative\\_study\\_into\\_the\\_literature\\_curricula\\_in\\_secondary\\_education\\_in\\_six\\_European\\_countries](https://www.researchgate.net/publication/303370417_Master_Thesis_Lessons_in_Literature_A_comparative_study_into_the_literature_curricula_in_secondary_education_in_six_European_countries) (7/3/2022).

Merga, M. K. (2015). *Access to Books in the Home and Adolescent Engagement in Recreational Book Reading: Considerations for secondary school educators*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [https://www.researchgate.net/publication/280134300\\_Access\\_to\\_Books\\_in\\_the\\_Home\\_and\\_Adolescent\\_Engagement\\_in\\_Recreational\\_Book\\_Reading\\_Considerations\\_for\\_secondary\\_school\\_educators](https://www.researchgate.net/publication/280134300_Access_to_Books_in_the_Home_and_Adolescent_Engagement_in_Recreational_Book_Reading_Considerations_for_secondary_school_educators) (30/6/2022).

Neill, S. D. (2008). *Why Book?* Διαθέσιμο στο: [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J118v12n02\\_04?needAccess=true](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J118v12n02_04?needAccess=true) (14/7/2022).

Η διδασκαλία «ολόκληρου» λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

O'Connell, J., Bales, J., Mitchell, P. (2015). [R]Evolution in reading cultures: 2020 vision for school libraries. *The Australian Library Journal*, 64, 194-206. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00049670.2015.1048043> (8/8/2022).

*Pisa (Program for International student assessment)*. (2022). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

Schola Europaea, Office of the Secretary – General (2018). *Syllabus for English LI Advanced – S6-S7*. Pedagogical Development Unit.

Tainio, L. (2012). *The role of textbooks in Finnish mother tongue and literature classrooms*. Διαθέσιμο στο ResearchGate: [https://www.researchgate.net/publication/292028307\\_The\\_role\\_of\\_textbooks\\_in\\_Finnish\\_mother\\_tongue\\_and\\_literature\\_classrooms](https://www.researchgate.net/publication/292028307_The_role_of_textbooks_in_Finnish_mother_tongue_and_literature_classrooms) (10/3/2022).

*The French baccalaureate until 2020* (n.d.). Διαθέσιμο στο: <https://www.lfkl.edu.my/wp-content/uploads/2019/04/French-Bac-presentation.pdf> (29/9/2022).

Education.gouv.fr. (2022). *Summer 2021 – Summer 2022: Reading, a major national cause*. Διαθέσιμο στο: <https://www.education.gouv.fr/ete-2021-ete-2022-la-lecture-grande-cause-nationale-323642>