

---

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ  
ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Θέμα:**

**Η Δημιουργική Γραφή στο Γυμνάσιο μέσα από την Προσέγγιση του  
Λογοτεχνικού Έργου της Άλκης Ζέη: Διδακτική πρόταση με βάση το  
βιβλίο «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου»**

**Μπρούτσου Βαΐα**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Βακάλη Άννα

Φλώρινα, Ιούνιος 2023





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
UNIVERSITY OF WESTERN MACEDONIA

**ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΑΡΑΦΗ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Θέμα:**

Η Δημιουργική Γραφή στο Γυμνάσιο μέσα από την Προσέγγιση του Λογοτεχνικού Έργου της Άλκης Ζέη: Διδακτική πρόταση με βάση το βιβλίο «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου»

**Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας:**

Μπρούτσου Βαΐα, Α.Μ. 7712

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια:**

Βακάλη Άννα

**Εξεταστική Επιτροπή:**

Βακάλη Άννα

Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος

Κωτσαλίδου Ευδοξία

Φλώρινα, Ιούνιος 2023

“We don't read and write poetry because it's cute. We read and write poetry because we are members of the human race. And the human race is filled with passion. And medicine, law, business, engineering, these are noble pursuits and necessary to sustain life. But poetry, beauty, romance, love, these are what we stay alive for.”

Robin Williams as John Keating at “Dead poets society” (1989)

«Δεν μπορείς να μάθεις σε κανέναν πώς να γράφει. Όμως διαβάζοντας βιβλία, μαθαίνεις»

Άλκη Ζέη

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτού του δύσκολου μα συνάμα δημιουργικού και ενδιαφέροντος έργου.

Εγκάρδιες ευχαριστίες οφείλω στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Βακάλη Άννα για τη στήριξη και την υπομονή της. Υπήρξε σημαντική η εμπιστοσύνη που μου έδειξε αναθέτοντάς μου το συγκεκριμένο θέμα, αλλά εξίσου σημαντική ήταν η καθοδήγηση και οι υποδείξεις της, παράλληλα με το αμείωτο ενδιαφέρον της για να προκύψει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου σε όλους όσους υπήρξαν δίπλα μου με την στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόησή τους κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας.

## Δήλωση περί λογοκλοπής

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της Μπρούτσου Βαΐας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέα/ δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/ δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

## Πίνακας Περιεχομένων

<b>Κατάλογος Πινάκων</b>	<b>9</b>
<b>Κατάλογος Εικόνων</b>	<b>10</b>
<b>Περίληψη</b>	<b>11</b>
<b>Abstract</b>	<b>12</b>
<b>Εισαγωγή</b>	<b>13</b>
<b>Μεθοδολογία</b>	<b>16</b>
<b>ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> Θεωρητικό Υπόβαθρο</b>	<b>18</b>
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Η Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Η Διδασκαλία της Εφηβικής Λογοτεχνίας</b>	<b>18</b>
1.1.1 Χαρακτηριστικά της εφηβείας	18
1.1.2 Η εφηβική Λογοτεχνία	19
1.1.3 Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της εφηβικής Λογοτεχνίας	20
<b>1.2 Η αξία της Λογοτεχνίας ως διδακτικού αντικειμένου στο Γυμνάσιο</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Η Λογοτεχνία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου</b>	<b>23</b>
1.3.1 Οι τέσσερις βασικότερες επιδιώξεις των νέων ΠΣ	24
1.3.2 Η φυσιογνωμία του μαθήματος της Λογοτεχνίας όπως αυτή καθορίζεται από το νέο Π.Σ.	24
<b>1.4 Η Διδασκαλία του Αυτοτελούς Έργου στο μάθημα της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου - στόχοι</b>	<b>27</b>
1.4.1 Η διδασκαλία του αυτοτελούς έργου στο μάθημα της Λογοτεχνίας	27
1.4.2 Οι στόχοι της διδασκαλίας αυτοτελούς έργου	28
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Η Δημιουργική Γραφή στο Γυμνάσιο</b>	<b>33</b>
<b>2.1 Η ανάγνωση ως δεξιότητα</b>	<b>33</b>
<b>2.2 Ανάγνωση και λογοτεχνική ανάγνωση</b>	<b>34</b>
<b>2.3 Τυπολογίες Αναγνωστών</b>	<b>36</b>
<b>2.4 Ο αναγνωστικός γραμματισμός στο σχολείο</b>	<b>37</b>

2.5 Η Δημιουργική Γραφή ως συστατικό της λογοτεχνικής ανάγνωσης	39
2.6 Τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής – Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	41
2.7 Η αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής στο Γυμνάσιο	43
<b>Κεφάλαιο 3ο Άλκη Ζέη</b>	<b>47</b>
3.1 Βιογραφία	47
3.1.1 Το 2023 Λογοτεχνικό έτος Άλκης Ζέη	51
3.2 Έργα της Άλκης Ζέη	52
3.3 Επιλογή έργου: «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου»	57
3.3.1 Βασικό θέμα	59
3.3.2 Χαρακτήρες	60
3.3.3 Δομή -Ύφος - Γλώσσα	69
<b>ΜΕΡΟΣ 2ο Δημιουργικό Μέρος</b>	<b>72</b>
<b>Κεφάλαιο 4ο Σενάριο Διδασκαλίας για αυτοτελές λογοτεχνικό έργο</b>	
<b>- Διδακτική εφαρμογή : Άλκη Ζέη, Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου</b>	<b>72</b>
1. Θεωρητικό πλαίσιο	72
2. Τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου έργου	72
3. Άλκη Ζέη Βιογραφικά στοιχεία	73
3.1. Συγγραφικό έργο	75
4. Άλκη Ζέη, Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου	76
5. Διδακτικό σενάριο	77
<b>Κεφάλαιο 5ο Συμπεράσματα – Συζήτηση</b>	<b>112</b>
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές</b>	<b>119</b>
Ελληνικές	119
Ξενόγλωσσες	124



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Έργα της Άλκης Ζέη .....	52
Πίνακας 2: Δύο ξένα εξώφυλλα του έργου της Άλκης Ζέη.....	57
Πίνακας 3: Διάφορες εκδόσεις του Μεγάλου Περίπατου του Πέτρου.....	58
Πίνακας 4 Η Τυπολογία των Χαρακτήρων του έργου «Ο Μεγάλος Περίπατος το Πέτρου».....	67
Πίνακας 5: Δελτίο ανάγνωσης.....	81

## Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Τυπολογία χαρακτήρων της Nikolajevna.....	62
Εικόνα 2: Εξώφυλλο του μυθιστορήματος.....	79
Εικόνα 3: Εξώφυλλο του μυθιστορήματος.....	79
Εικόνα 4: Εξώφυλλο του μυθιστορήματος.....	79
Εικόνα 5 : Εξώφυλλο του μυθιστορήματος.....	79
Εικόνα 6: Η πείνα στην Αθήνα της Κατοχής.....	94
Εικόνα 7: Η πείνα στην Αθήνα της Κατοχής.....	94
Εικόνα 8 Η πείνα στην Αθήνα της Κατοχής.....	94
Εικόνα 9: Φωτογραφίες της απελευθέρωσης.....	99
Εικόνα 10: Σελίδα από το graphic novel του βιβλίου χωρίς λεζάντες.....	103
Εικόνα 11: Σελίδα από το graphic novel του βιβλίου χωρίς λεζάντες.....	104

## Περίληψη

Η πλειονότητα των ανθρώπων έρχεται σε πρώτη σοβαρή επαφή με τη Λογοτεχνία στο σχολείο, μέσω της ανάγνωσης και της γραφής, ώστε ως μαθητές/-τριες να καλλιεργήσουν την απαραίτητη δεξιότητα να συμπάσχουν με μια ομάδα χαρακτήρων γραμμένων σε μια σελίδα. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου ως ένα σύγχρονο curriculum θεωρείται «σχέδιο μαθησιακών εμπειριών», στο οποίο μαζί με την ανάγνωση, την ακρόαση και την ερμηνεία η παραγωγή λόγου αποτελεί θεμελιώδες θεματικό πεδίο της. Η Δημιουργική Γραφή ως θεματική ενότητα της παραγωγής λόγου, στοχεύει στην παρακίνηση των μαθητών/-τριών να εκφράζονται με δημιουργικό λόγο και στην ενίσχυση της φαντασίας και των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας εντάσσονται και αυτοτελή έργα, όπως μυθιστορήματα, συλλογές διηγημάτων ή ποιημάτων κ.α.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η χρήση της Δημιουργικής Γραφής, ως τρόπου σχεδιασμού μάθησης και διδακτικής προσέγγισης, μέσω του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου της Άλκης Ζέη «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου». Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάδειξη της ιδιαίτερης θέσης που κατέχει στη μαθησιακή διαδικασία η εξάσκηση στη Δημιουργική Γραφή και η υπογράμμιση των ωφελειών της διδασκαλίας ενός ολοκληρωμένου λογοτεχνικού έργου, για τους/τις μαθητές/-τριες.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο θεωρητικό, όπου παρουσιάζεται η αξία της Λογοτεχνίας ως διδακτικού αντικειμένου στο Γυμνάσιο, η διδασκαλία του Αυτοτελούς Έργου στο μάθημα της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου, η Δημιουργική Γραφή ως συστατικό της λογοτεχνικής ανάγνωσης, τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής και τέλος, η βιογραφία και το έργο της συγγραφέα Άλκης Ζέη. Στο δημιουργικό μέρος, περιλαμβάνεται ο σχεδιασμός και η πρακτική εφαρμογή στην τάξη μιας ολοκληρωμένης πρότασης διδακτικού σεναρίου για αυτοτελές λογοτεχνικό έργο. «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» αποτελεί ένα κλασικό λογοτεχνικό ανάγνωσμα, απευθύνεται κυρίως σε έφηβους αναγνώστες με συγκεκριμένες αναγνωστικές συνήθειες, οι οποίες με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορούν να οδηγήσουν σε μια αυτόνομη, κριτική ανάγνωση.

**Λέξεις κλειδιά:** Λογοτεχνία, Εφηβική Λογοτεχνία, Δημιουργική Γραφή, Πρόγραμμα Σπουδών, Άλκη Ζέη

## **Abstract**

Most people's first serious contact with Literature is in school, through reading and writing so that as students they develop the necessary skill to empathize with a group of characters written on a page. The New High School Literature Curriculum as a contemporary curriculum is considered a "plan of learning experiences", in which, along with reading, listening and interpretation, speech production is its fundamental subject area. Creative Writing, as a thematic unit of speech production, aims to motivate students to express themselves with creative speech and to strengthen their imagination and language skills. The teaching of Literature also includes independent works, such as novels, collections of short stories or poems, etc.

The purpose of this thesis is the use of creative writing, as a way of planning learning and teaching approach, through the independent literary work of Alkis Zeis "The Great Walk of Peter". At the same time, goals such as the highlighting of the special position that the practice of creative writing holds in the learning process and the underlining of the benefits for the students of the teaching of an independent literary work are pursued. This work is structured in two parts. In the theoretical part, are presented the value of Literature as a teaching subject in High School, the teaching of the Independent Literary Work in the High School Literature course, Creative Writing as a component of literary reading, the benefits of Creative Writing and finally, the biography and work of the author Alki Zei. In the creative part, the planning and practical implementation in the classroom of a complete teaching scenario proposal for an independent literary work is included. "The Great Walk of Peter", is a classic literary reading, aimed mainly at teenage readers with specific reading habits, which with appropriate guidance can lead to an independent, critical reading.

**Key Words:** Literature, Literature for Young Adults, Creative Writing, Curriculum, Alki Zei

## Εισαγωγή

Η Λογοτεχνία αποτελεί τρόπο έκφρασης για τους συγγραφείς, οι οποίοι ταυτόχρονα συνδέουν την ψυχή τους με τους αναγνώστες μέσα από τις ιστορίες των βιβλίων τους. Τα βιβλία αντικατοπτρίζουν την κοινωνία, μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζούμε και να εμβαθύνουμε σε σύγχρονα ζητήματα, όπως οι ανθρώπινες συγκρούσεις.

Ένα άρθρο του Gulf News (2008) λέει: *«Σε μια εποχή σύγχρονων μέσων, όπως η τηλεόραση και οι ταινίες, οι άνθρωποι παραπλανούνται και πιστεύουν ότι κάθε ερώτηση ή πρόβλημα έχει τις γρήγορες διορθώσεις ή λύσεις του. Ωστόσο, η Λογοτεχνία επιβεβαιώνει την αληθινή πολυπλοκότητα της ανθρώπινης περιπέτειας»* (<https://gulfnews.com/general/literature-is-the-mirror-of-society-1.86134>)

Η λογοτεχνία είναι μια αντανάκλαση της ανθρωπιάς, ένας τρόπος για να ακούσουμε τη φωνή του άλλου και να κατανοήσουμε τη σκέψη του. Για την πλειονότητα των ανθρώπων παγκοσμίως, η πρώτη μας σοβαρή επαφή με τη λογοτεχνία έρχεται στο σχολείο μέσω της ανάγνωσης και της γραφής. Από την οπτική γωνία του μαθητή, η ικανότητά του να συμπάσχει με μια ομάδα χαρακτήρων γραμμένων σε μια σελίδα, είναι μια απαραίτητη δεξιότητα.

Άλλες ικανότητες επίσης όπως η δημιουργικότητα και η καινοτομία βρίσκονται πολύ ψηλά στον κατάλογο των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, δεδομένων των σύγχρονων απαιτήσεων για την παροχή υπηρεσιών, καλύτερων διαδικασιών και βελτιωμένων προϊόντων για την οικονομία του κόσμου. Επομένως, η απαίτηση για ολοένα και πιο δημιουργική «εργασία γνώσης» στις περισσότερες από τις καλύτερα αμειβόμενες θέσεις εργασίας στον κόσμο, δεν μπορεί να αποτελεί έκπληξη, σημειώνουν οι Trilling και Fadel (2009). Οι ίδιοι επιστήμονες, στην ερώτηση προς τους πολίτες για το «ποιες δεξιότητες θεωρούν ότι θα χρειαστεί το παιδί τους στο μέλλον», κατέγραψαν απαντήσεις που σχετίζονταν με τις περισσότερες από τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Ανάμεσά τους εντοπίζονται αξίες και συμπεριφορές, όπως η περιέργεια, το ενδιαφέρον, η αυτοπεποίθηση και το θάρρος, που συχνά συνοδεύουν την εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων, τις οποίες κατατάσσουν σε τρεις κατηγορίες:

*-Δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας (Learning and innovation skills):* αφορούν στην κριτική σκέψη και στην επίλυση προβλημάτων, στην επικοινωνία και στη συνεργασία, στη δημιουργικότητα και στην καινοτομία

-*Δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού (Digital literacy skills)*: αναφέρονται στον γραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας και τον γραμματισμό στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

-*Δεξιότητες ζωής και καριέρας (Career and life skills)*: περιλαμβάνουν την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, την πρωτοβουλία και την αυτοκατεύθυνση, την κοινωνική και διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, την παραγωγικότητα, την ηγεσία και την υπευθυνότητα (Trilling & Fadel, 2009).

Ένα Πρόγραμμα Σπουδών για το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα λοιπόν, οφείλει να γεφυρώνει την εκπαίδευση με την ατομική ανάπτυξη και να τη συνδέει με τη δια βίου μάθηση, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες του ανθρώπου που εξελίσσεται (OECD, 2016). Τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών (curricula) δεν αναφέρονται πλέον μόνο στις επιστημονικές, τεχνολογικές, κοινωνικές αλλαγές και προόδους, αλλά θεωρούνται «σχέδια μαθησιακών εμπειριών». Περιλαμβάνουν δε μια πιο ολοκληρωμένη και διαθεματική οπτική, αποτελούμενα από στόχους, περιεχόμενο, διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης και αξιολόγηση (Ornstein & Hunkins, 2018)

Αντιστοίχως, οι βασικοί άξονες των νέων ελληνικών Προγραμμάτων Σπουδών προσανατολίζονται στην προετοιμασία πολιτών που θα διαθέτουν όχι μόνο δεξιότητες αξιοποίησης της γνώσης για την παραγωγή νέας, αλλά και δεξιότητες ζωής και επαγγελματικής ανάπτυξης «*αναστοχαζόμενων ανθρώπων που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να ερευνούν και πώς να γίνονται δημιουργικοί και αποτελεσματικοί*», όπως εμφανίζεται παγκοσμίως η νέα εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα (<http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>).

Η λογοτεχνία ως βασική θεματική της φιλολογίας, εντάχθηκε από νωρίς στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα, εφόσον η διδακτέα ύλη και οι στόχοι της διατρέχουν όλα τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα των ανθρωπιστικών σπουδών. Το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας υπερβαίνει κατά πολύ τον μονόδρομο της γλωσσικής καλλιέργειας και της ανάπτυξης εθνικής ταυτότητας. Η διδασκαλία της είναι ικανή να προσδώσει μια ευρεία, δημιουργική και διαθεματική προσέγγιση στη σχολική πραγματικότητα, μέσα από την πνευματική ελευθερία και την ψυχική και συναισθηματική έκφραση που της παραχωρείται από τον καλλιτεχνικό της λόγο (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2013). Με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου στο πλαίσιο του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος, οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν δεξιότητες αισθητικές, κριτική σκέψη, ανακαλύπτουν ή εξασκούν διάφορες δημιουργικές τους κλίσεις και προσεγγίζουν βιωματικά τη γνώση

(Μιχαηλίδης, 2017).

Όπως αναφέρεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021) της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου, εκτός από την ανάγνωση, την ακρόαση και την ερμηνεία, η παραγωγή λόγου αποτελεί θεμελιώδες θεματικό πεδίο του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου. Η *Δημιουργική Γραφή* ως θεματική ενότητα της παραγωγής λόγου, στοχεύει στην παρακίνηση των μαθητών/-τριών να εκφράζονται με δημιουργικό λόγο και στην ενίσχυση της φαντασίας και των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, ώστε να καταστούν ικανοί/-ές να μετασχηματίζουν τα πρωτότυπα κείμενα που προσεγγίζονται στην τάξη (<http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>). Στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας εντάσσονται και αυτοτελή έργα, εκτός από κείμενα που σχετίζονται με ένα κοινό θέμα. Για παράδειγμα, είναι δυνατό να επιλέγονται μυθιστορήματα, συλλογές διηγημάτων, ποιητικές συλλογές, νουβέλες ή θεατρικά έργα, με κριτήριο τον βαθμό ανταπόκρισής τους στις δυνατότητες των εφήβων, τις ανησυχίες τους και την προώθηση του στοχασμού.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η χρήση της Δημιουργικής Γραφής, ως τρόπου σχεδιασμού μάθησης και διδακτικής προσέγγισης, μέσω του ολοκληρωμένου λογοτεχνικού έργου της Άλκης Ζέη «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου». Παράλληλα, επιδιώκονται οι παρακάτω στόχοι:

- η ανάδειξη της ιδιαίτερης θέσης που κατέχει στη μαθησιακή διαδικασία η εξάσκηση στη Δημιουργική Γραφή
- η πρόταση ενεργητικών τρόπων πρόσληψης της Λογοτεχνίας από τους/τις μαθητές/-τριες
- η υπογράμμιση της λογοτεχνικής αξίας του έργου «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» και η δυνατότητά του να ανταποκριθεί στους διδακτικούς στόχους της Λογοτεχνίας ως διδακτικού αντικειμένου
- ο σχεδιασμός και η πρακτική εφαρμογή στην τάξη μιας ολοκληρωμένης πρότασης διδακτικού σεναρίου, σχετικά με το επιλεγθέν λογοτεχνικό έργο.
- η υπογράμμιση των ωφελειών που προκύπτουν για τους/τις μαθητές/-τριες από τη διδασκαλία ενός ολοκληρωμένου λογοτεχνικού έργου.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, με το πρώτο μέρος να διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται η αξία της Λογοτεχνίας ως διδακτικού αντικειμένου στο Γυμνάσιο, η θέση της στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου και οι στόχοι της διδασκαλίας αυτοτελούς έργου. Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται τη θέση της θεματικής της Δημιουργικής

Γραφής στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, τον ρόλο και την προσφορά της. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη βιογραφία και τα έργα της Άλκης Ζέη και επικεντρώνεται στον «Μεγάλο περίπατο του Πέτρου» (βασικό θέμα, χαρακτήρες, ύφος – γλώσσα).

Το δεύτερο μέρος συνιστά το δημιουργικό τμήμα της εργασίας και περιλαμβάνει το τέταρτο κεφάλαιο όπου παρουσιάζεται το διδακτικό σενάριο αυτοτελούς έργου.

Τέλος, στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο συνοψίζονται και συζητούνται τα κυριότερα συμπεράσματα της εργασίας.

### *Μεθοδολογία*

Για τη θεωρητική υποστήριξη της εργασίας αναζητήθηκαν στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, βιβλία και ερευνητικές εργασίες που ανταποκρίνονταν στις λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, Εφηβική Λογοτεχνία, Αυτοτελές Έργο, Δημιουργική Γραφή, Πρόγραμμα Σπουδών, Άλκη Ζέη. Η αναζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία πραγματοποιήθηκε με τις αντίστοιχες αγγλικές λέξεις κλειδιά. Τα κείμενα που προέκυψαν από βάσεις δεδομένων και περιβάλλοντα αναζήτησης (αποθετήρια πανεπιστημίων κλπ), περιορίστηκαν σε αριθμό, με βάση την ανταπόκρισή τους στους στόχους της παρούσας εργασίας και φυσικά τη διαθεσιμότητα του πλήρους κειμένου για τον αναγνώστη. Αναζητήθηκαν επίσης μέσω διαδικτύου, δημοσιευμένα άρθρα σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, σε πρακτικά επιστημονικών συνεδρίων ελληνικών και ξένων, καθώς και νομοθεσίες σχετικές με τα Π.Σ. της Λογοτεχνίας στις ιστοσελίδες του Υπουργείου Παιδείας.

Παράλληλα, μελετήθηκε εκτενώς το έργο της συγγραφέα και επιχειρήθηκε μέσα από τη θεωρία της Λογοτεχνίας να αναζητηθούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά του, εστιάζοντας στους τρόπους με τους οποίους η συγγραφέας παρουσιάζει την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής του πολέμου στην Ελλάδα.

Ενδεικτικές πηγές που αξιοποιήθηκαν είναι:

- ΙΕΠ Ιστορική Συλλογή ΦΕΚ Προγραμμάτων Σπουδών <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/index.html>,
- Σελίδα της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων <http://www.p-e-f.gr/>,
- ERIC - Institute of Education Sciences <https://eric.ed.gov/>,
- Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <https://www.didaktorika.gr/eadd/>,



-Το Ιδρυματικό Αποθετήριο HELLANICUS της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Αιγαίου <https://hellanicus.lib.aegean.gr/>

-Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

-Αποθετήριο Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου

<https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/10476>

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ <http://www.pi-schools.gr/>

# **ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> Θεωρητικό Υπόβαθρο**

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Η Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο**

### **1.1 Η Διδασκαλία της Εφηβικής Λογοτεχνίας**

#### **1.1.1 Χαρακτηριστικά της εφηβείας**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κατά την εφηβική ηλικία και κυρίως στην προεφηβεία (από 11 έως 13 χρόνων) και στην κυρίως εφηβεία (μεταξύ 14 και 18 ετών), συντελούνται ορισμένες από τις πιο έντονες βιολογικές, αλλά και ψυχολογικές μεταβολές που βιώνει στη ζωή του ένας άνθρωπος. Η συγκρουσιακή διάθεση είναι έντονη και συχνά η ανάγκη γνώσης του εαυτού μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση και κοινωνικές φοβίες (Herbert et al, 2009). Οι ψυχολογικές μεταπτώσεις που συντελούνται στην εφηβική ηλικία, σχετίζονται με το αυξημένο ενδιαφέρον για τις απόψεις των άλλων και την αποδοχή, ενώ ταυτόχρονα κατά την εφηβεία συντελούνται σημαντικές γνωστικές αλλαγές, καλλιεργείται η κριτική, η αφηρημένη σκέψη και η ικανότητα τοποθέτησης σε υποθετικές καταστάσεις.

Ο τρόπος που βιώνει την εμπειρία του σχολείου ένας έφηβος, αποτελεί κρίσιμο κομμάτι στη ζωή του και συντελεί στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση πολλών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του. Σχετικά με την ικανοποίηση από το σχολείο, σε πανελλήνια έρευνα που διεξήχθη το 2010, στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος «Health Behaviour in School-Aged Children» (HBSC, [www.hbsc.org](http://www.hbsc.org)) υπό την αιγίδα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, τα ευρήματα είναι αποκαλυπτικά: συγκριτικά με στοιχεία πρότερων ερευνών, οι έφηβοι στη χώρα μας αισθάνονται όλο και χαμηλότερη ικανοποίηση από το σχολείο. Εκφράζουν δυσαρέσκεια για το κλίμα στην τάξη και εμφανίζονται πολύ λίγο ικανοποιημένοι από τη σχέση με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους και τους/τις εκπαιδευτικούς τους. Οι καλές επιδόσεις των μαθητών/-τριών και ορισμένοι ανασταλτικοί παράγοντες στην εμφάνιση επικίνδυνων συμπεριφορών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, συνδέονται στενά με τον υψηλό

βαθμό ικανοποίησης και τις θετικές σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/-τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς.

Πιο συγκεκριμένα, μεγάλο ποσοστό των εφήβων περιέγραψε ότι οι συμμαθητές/τριες τους επιδεικνύουν αγενή συμπεριφορά και απροθυμία να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον και πως η σχέση τους με τους/τις εκπαιδευτικούς είναι σχετικά κακή, με σχεδόν έναν στους τέσσερις μαθητές να δηλώνει ότι δεν τους εμπιστεύεται. Τα στοιχεία αυτά υπογραμμίζουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του περιβάλλοντος στο ελληνικό σχολείο και τη σημασία ανάπτυξης παρεμβάσεων, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, με στόχο τη βελτίωση του κλίματος μέσα στην σχολική τάξη, ενισχύοντας τα ποιοτικά της στοιχεία (Κοκκέβη κ.ά, 2011).

### **1.1.2 Η εφηβική Λογοτεχνία**

Ο επικρατέστερος όρος «Literature for Young Adults» που απαντάται συχνότερα στη βιβλιογραφία αποδίδεται στην ελληνική ως *νεανική* ή *εφηβική* Λογοτεχνία και έχει ως κύριο κριτήριο την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται ένα έργο. Ένα άλλο κριτήριο που προσδιορίζει την εφηβική Λογοτεχνία είναι η συμπερίληψη κοινωνικών θεμάτων που προβληματίζουν τους εφήβους και θεμάτων που άπτονται της ανάπτυξης και της ψυχολογίας τους. Η εφηβική λογοτεχνία απευθύνεται σε ένα κοινό που διέρχεται από την παιδική στην ενήλικη φάση κι έτσι ενσωματώνει χαρακτηριστικά και των δύο ηλικιών στα κείμενά της για να προκαλέσει και το ενδιαφέρον της ομάδας (Nilsen & Donelson, 2009).

Συνήθως οι χαρακτήρες εφηβικών αφηγημάτων είναι και οι ίδιοι έφηβοι και πολύ συχνά αφηγούνται οι ίδιοι τις ιστορίες τους, των οποίων το περιεχόμενο σχετίζεται με θέματα ενηλικίωσης, απόσχισης από την οικογένεια, σύγκρουσης με στερεότυπα των ενηλίκων ή αμφισβήτησης της εξουσίας, ζητήματα σχέσης με το άλλο φύλο, αλλά και ζητήματα φιλίας (Nilsen και Donelson 2009). Μια πολύ ωραία παρομοίωση συναντάται στο βιβλίο της Rebecca Lukens (1995), η οποία περιγράφει την εφηβική Λογοτεχνία ως «καθρέφτη και λάμπα μαζί». Ο καθρέφτης προσφέρεται ως εργαλείο παρατήρησης του εαυτού καθώς οι έφηβοι βλέπουν τον εαυτό τους ταυτιζόμενοι με τους λογοτεχνικούς ήρωες. Με το φως της λάμπας μπορούν να

παρατηρήσουν τους άλλους, ανάλογα με τον τρόπο που τοποθετούνται απέναντι στους ήρωες των βιβλίων.

Ωστόσο, στην κατηγορία της εφηβικής Λογοτεχνίας αναδύεται το θέμα της μεγάλης απόκλισης συγγραφέα και αναγνώστη, λόγω της μεγάλης διαφοράς ηλικίας. Ο/Η συγγραφέας πολύ συχνά χρησιμοποιεί συντηρητικό και διδακτικό ύφος και θεωρεί ότι το θέμα του είναι συναρπαστικό για έναν έφηβο. Σε έρευνα που εξέτασε τις απόψεις των μαθητών/τριών για τα συστατικά της Αγγλικής Λογοτεχνίας, ο Gurnam Kaur Sidhu, ανακάλυψε ότι οι μαθητές/-τριες έδειξαν πολύ μικρό ενδιαφέρον να μελετήσουν τα προτεινόμενα κείμενα του μαθήματος και πάνω από το 60% των μαθητών τα βρήκαν βαρετά (Gurnam Kaur Sidhu, as cited in Wei Keong Too, 2006:41). Επίσης, άλλες έρευνες έδειξαν πως παρά το γεγονός ότι και το υλικό με τις οδηγίες μελέτης προετοιμάστηκε και επιλέχθηκε για εφήβους, οι ίδιοι οι έφηβοι ένιωθαν πως ως προσωπικότητες, δεν έτυχαν ανάλογης προσοχής (Vethamani as cited in Wei Keong Too, 2006:41).

### **1.1.3 Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της εφηβικής Λογοτεχνίας**

Η γνώση που απαιτείται από έναν/μία εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία ενός θέματος κατά το Shulman (1986), συνδυάζει την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου (Subject Matter Knowledge - SMK), με την παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου του (Pedagogical Content Knowledge - PCK) και τη γνώση του προγράμματος σπουδών (Curricular Knowledge – CK). Ο τρόπος που μπορεί να αντιληφθεί, ερμηνεύσει και κατ' επέκταση να εφαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός το Π.Σ. ενός αντικειμένου-μαθήματος, εξαρτάται άμεσα από αυτές τις γνώσεις.

Ο George Marshall (2011) σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για να διδάξουν την εφηβική Λογοτεχνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, αναφέρει ότι ο «δάσκαλος» οφείλει ταυτόχρονα: να κατέχει το πεδίο του μαθήματος (εφηβική Λογοτεχνία), να γνωρίζει το παιδαγωγικό του περιεχόμενο (πώς να διδάσκει την εφηβική Λογοτεχνία), να διαθέτει γνώση του Π.Σ (να ενσωματώνει τη Λογοτεχνία σε ένα πολύπλευρο περιβάλλον μάθησης) και να προσθέτει την τεχνολογική παιδαγωγική γνώση Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK (αφορά στην αποτελεσματική

χρήση της τεχνολογίας στην εξερεύνηση της εφηβικής Λογοτεχνίας). Προτείνει δε τέσσερις άξονες εστίασης από τους/τις εκπαιδευτικούς στην τάξη για την επιτυχή διδασκαλία εφηβικής Λογοτεχνίας:

-να έχουν προσωπική γνώση Λογοτεχνικών έργων από μια ευρεία ποικιλία γενών και πολιτισμών, από συγγραφείς όλων των χρωμάτων καθώς και έργων που γράφτηκαν ειδικά για μεγαλύτερα παιδιά και νεαρούς ενηλίκους.

-να εμπλέκουν τους/τις μαθητές/-τριες σε δραστηριότητες οι οποίες παρέχουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ομιλίας και να δημιουργούν οπτικές αναπαραστάσεις για μια ποικιλία ακροατηρίων και στόχων.

-να βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να συνθέτουν και να ανταποκρίνονται σε βίντεο, γραφικά, φωτογραφικά, ακουστικά και πολυμεσικά κείμενα και να χρησιμοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία για την ενίσχυση της προσωπικής τους μάθησης και της προσωπικής τους ανατροφοδότησης

-να δημιουργούν κοινότητες αναγνωστών, παρουσιάζοντας ποικιλία τεχνικών για ομαδικές αλληλεπιδράσεις, εφαρμόζοντας αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και παρέχοντας στους/στις μαθητές/-τριες ευκαιρίες για ανατροφοδότηση και αξιολόγηση (Marshall, 2011).

## **1.2 Η αξία της Λογοτεχνίας ως διδακτικού αντικειμένου στο Γυμνάσιο**

Η Λογοτεχνία μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από ένα πρίσμα διαφορετικών προσεγγίσεων που αναλογούν ευθέως στην πολυδιάστατη φύση της.

Ως προβολή της γλώσσας, η Λογοτεχνία ενέχει την έννοια της τέχνης του λόγου, ενώ ταυτόχρονα μέσα από τη σύνθετη σχέση των διάφορων στοιχείων και συστατικών των κειμένων, παρέχει τη δυνατότητα ανίχνευσης του τρόπου ενοποίησης αυτών των συστατικών με αρμονία, ένταση ή ασυμφωνία. Δεύτερη προσέγγιση της Λογοτεχνίας συνιστά η μυθοπλασία ή η ιστορία, η οποία συλλαμβάνεται ανάλογα με τον αναγνώστη, μέσω μιας ιδιαίτερης και προσωπικής ερμηνείας. Σε ένα τρίτο επίπεδο, η Λογοτεχνία προβάλλει ως αισθητικό αντικείμενο, οπότε ως τέχνη αντιμετωπίζει το ιστορικό ερώτημα, εάν η αξία της αποτελεί αντικειμενική παράμετρο (όπως στα έργα

τέχνης) ή αφορά στην υποκειμενική αντίληψη των θεατών ή των αναγνωστών. Ο Roger Scruton θεωρεί την καλή τέχνη «*μια αντικειμενική αξία η οποία αναδεικνύει το καλύτερο που κρύβουν μέσα τους οι άνθρωποι και ανοίγει το δρόμο προς την αυτογνωσία*» (Maes, 2017). Η Λογοτεχνία, επιπλέον, παρουσιάζεται ως διακειμενική οντότητα, όπου η διακειμενικότητα σημαίνει την παρουσία στοιχείων από πρότερα κείμενα στο νέο παραγόμενο κείμενο (Ματσαγγούρας, 2009). Τέλος, η αυτοαναφορική κατασκευή της Λογοτεχνίας σχετίζεται με τη θεωρία πως τα μυθιστορήματα αναπαριστούν και αποδίδουν μορφή και νόημα στην εμπειρία. Η προσωπική εμπλοκή του αναγνώστη και οι πρότερες εμπειρίες που αναφέρθηκαν ήδη, παραπέμπουν ευθέως στη σχέση μεταξύ Λογοτεχνίας και ενσυναίσθησης, μιας και η τελευταία είναι ακριβώς ο βαθμός της συναισθηματικής ταύτισης εκείνου που διαβάσει και του μύθου που του «ταιριάζει» ή όχι (Culler, 2003).

Η τακτική ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων οποιουδήποτε περιεχομένου καλλιεργεί τη δεξιότητα κατανόησης και συμπόνιας του άλλου, που είναι η βάση για την ανάπτυξη της *ενσυναίσθησης*. Με τη φαντασία και με την κατανόηση των συναισθημάτων των χαρακτήρων των βιβλίων οι αναγνώστες/-τριες μπορούν να αντιληφθούν και τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω τους σε διάφορες συνθήκες, ικανότητα που αποτελεί ζωτική πλευρά της προσωπικότητάς μας και η οποία έχει άμεσο αντίκτυπο στις κοινωνικές μας σχέσεις (Mar and Oatley, 2009).

Οι λεπτομέρειες, οι συνειρμοί και τα σχήματα λόγου στη γλώσσα της Λογοτεχνίας δημιουργούν νοητικές αναπαραστάσεις, όμοιες με εκείνες που αναπτύσσονται στις ίδιες περιοχές, όπου ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τα πραγματικά γεγονότα και επιλύει προβλήματα. Επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ότι η Λογοτεχνία αναπτύσσει την *κριτική μας σκέψη* (Μάσσου, 2006).

Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων *βελτιώνει τη λειτουργία της μνήμης* με την εξάσκηση της ανάκλησης γεγονότων, καταστάσεων και συναισθημάτων. Κατά τον David Lewis (2021), η Λογοτεχνία *μειώνει το άγχος* περίπου στο 68%, με την ψυχική ξεκούραση που αισθανόμαστε και με την επιβράδυνση του καρδιακού ρυθμού, όταν ο εγκέφαλός μας φαντάζεται και εστιάζει σε παραστάσεις, οι οποίες δημιουργούνται ανάμεσα στις γραμμές που διαβάσει.

Σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη της σημαντικότητας επίδρασης της Λογοτεχνίας στη «διεύρυνση» των ανθρώπων, το σχολείο παγκοσμίως την έχει εντάξει ως διδακτικό αντικείμενο στα Π.Σ., αλλά όχι υπό τη στενή έννοια της ανάγκης ως επιστήμης, όπως οι θετικές. Η Λογοτεχνία με τον ιδιαίτερο αισθητικό και ιδεολογικό

χαρακτήρα της ως μάθημα, προσφέρεται για τη μετάβαση της διδακτικής πράξης από την παθητική πρόσληψη γνώσης στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών, προάγοντας την ελευθερία έκφρασης της προσωπικότητάς τους και τη γνώση του εαυτού τους, αλλά και του περιβάλλοντα κόσμου (Reinsmith, 2002).

Το μάθημα της Λογοτεχνίας προσφέρεται ως πεδίο εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, ιδιαίτερα στην ηλικία της πρώιμης εφηβείας στην οποία βρίσκονται οι μαθητές/-τριες του Γυμνασίου. Εκτός από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η θεωρία της κριτικής παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, οι οποίες ανταποκρινόμενες στην ανάγκη του έφηβου μαθητή του επιτρέπουν να τοποθετηθεί ελεύθερα, να αμφισβητήσει στερεότυπα και να ασκήσει κριτική (Δημητριάδου & Παλαιολόγου, 2014).

Επιπλέον, η χρήση της παιδικής και εφηβικής Λογοτεχνίας, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρότατο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των εννοιών του παγκόσμιου πολίτη. Η νεανική Λογοτεχνία μπορεί να μεταφέρει τα παιδιά σε διάφορα μέρη του κόσμου, να τοποθετηθούν «στα παπούτσια του άλλου», να αναπτύξουν την αίσθηση της κοινής μοίρας των ανθρώπων και να προσεγγίσουν τα δύσκολα ζητήματα της φτώχειας, της κοινωνικής αδικίας, της προσφυγιάς κλπ, μέσα από τον φανταστικό χαρακτήρα ενός βιβλίου (Bradbery, 2012).

### **1.3 Η Λογοτεχνία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου**

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) διατήρησαν και ενέταξαν όσα στοιχεία των προηγούμενων Π.Σ. αποδείχθηκαν λειτουργικά, ενώ συντάχθηκαν με κύριο στόχο την ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να προσαρμοστούν τα γνωστικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος στη νέα κοινωνική και επιστημονική πραγματικότητα και των τεχνικών τους, αλλά και να συμπεριληφθεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τους πολίτες του 21ου αιώνα (<http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>).

### 1.3.1 Οι τέσσερις βασικότερες επιδιώξεις των νέων ΠΣ

Οι βασικές επιδιώξεις των νέων ΠΣ εντοπίζονται σε τέσσερις βασικούς άξονες οι οποίοι είναι:

- η εξέλιξη του περιεχομένου από τάξη σε τάξη, για να διαθέτει συνοχή κάθε γνωστικό αντικείμενο.

- η ευθυγράμμιση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου και της διδακτικής πλαισίωσής του ξεκινώντας το σχεδιασμό τους από τους/τις μαθητές/-τριες και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης

- η ανάπτυξη των δεξιοτήτων για την προετοιμασία του πολίτη του 21ου αιώνα

- η αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) ως εργαλείων έρευνας και μάθησης σε όλα τα επίπεδά τους (<http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-archiki-selida>).

Συνοπτικά, επιδιώκεται η στροφή σε ένα σχολείο το οποίο μπορεί να συμβάλει στη συνολική και ισορροπημένη ανάπτυξη των πνευματικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών/-τριών, ώστε να τεθούν οι βάσεις για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων και δημιουργικών προσωπικοτήτων.

### 1.3.2 Η φυσιογνωμία του μαθήματος της Λογοτεχνίας όπως αυτή καθορίζεται από το νέο Π.Σ.

Στο Α΄ μέρος του νέου Π.Σ. της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου και συγκεκριμένα στην α΄ ενότητα, προσδιορίζεται η φυσιογνωμία του μαθήματος μέσα από τον ορισμό της έννοιας της Λογοτεχνίας και της περιγραφής των ιδιοτήτων της, ως μορφωτικό αγαθό. Ακολούθως, δίνονται οι κατευθυντήριες γραμμές για τους τρόπους προσέγγισης του αντικειμένου της στη διδακτική πράξη.

Στη β΄ ενότητα αποτυπώνονται ο γενικός σκοπός, οι γενικοί στόχοι, οι επιμέρους στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του μαθήματος. Στη γ΄ ενότητα αναλύεται το περιεχόμενο και τα θέματα στα οποία επιμερίζεται και ο τρόπος που οργανώνεται η Λογοτεχνία για κάθε τάξη (Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου), ξεχωριστά.

Στο σημείο αυτό υπογραμμίζεται ότι γίνεται σαφής η σταδιακή εξέλιξη του περιεχομένου από τάξη σε τάξη, καθώς στην Α΄ τάξη οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με τα κείμενα, χωρίς ερμηνευτικό στόχο και με ψυχαγωγική διάθεση. Στη Β΄



τάξη στα κείμενα τα οποία είναι πιο σύνθετα και εκτενή, οι μαθητές/-τριες θα έρθουν σε επαφή με την «κατανοούσα ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου», με βάση τις γνώσεις της προηγούμενης τάξης. Στην τελευταία τάξη οι μαθητές/τριες προχωρούν σε μια πιο συστηματική μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων και παρακολουθούν την ιστορική εξέλιξη της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, γνωρίζοντας το έργο σημαντικών συγγραφέων, ρευμάτων και τεχνοτροπιών. Η διδασκαλία αυτοτελούς εκτενούς έργου διατρέχει και τις τρεις τάξεις με τη δυνατότητα στη Γ' τάξη να οργανωθεί και θεατρική παράσταση (Απόφ. 158753/Δ2, 2021).

Οι κοινοί άξονες προβληματισμού για τις τρεις (3) τάξεις είναι:

-η κοινωνική ζωή, με θέματα τον εαυτό, τον άλλο άνθρωπο, τη φιλία και την αγάπη, τις οικουμενικές αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα

-η εξερεύνηση, με θέματα σχετικά με τη φαντασία, την περιπέτεια και το παιχνίδι, τον τόπο μας, το ταξίδι, τον πολιτισμό και την ποιότητα της ζωής

- η αυτογνωσία με θέματα της εφηβείας, των διάφορων ταυτοτήτων μέσα από τους ήρωες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, αλλά και της ανθρώπινης ευθύνης

Στα γενικά προσδοκώμενα αποτελέσματα για το Γυμνάσιο περιγράφεται ότι :

-οι μαθητές/-τριες αναμένεται να αγαπήσουν τη Λογοτεχνία και μέσω της ανάγνωσης και της ακρόασης των κειμένων, της βιωματικής συμμετοχής και της εκφραστικής Δημιουργικής Γραφής, να νιώσουν την αισθητική απόλαυση που προσφέρει η Λογοτεχνία την οποία επιδιώκεται να εντάξουν στον ελεύθερο χρόνο τους ως εξωσχολική δραστηριότητα.

-ως δημιουργικοί αναγνώστες, μπορούν να καλλιεργήσουν τη γλώσσα, να αναπτύξουν το αισθητικό τους κριτήριο για μια ποιοτική ζωή και, με όρους κριτικής διάθεσης, να διεργάζονται αντιλήψεις και στερεότυπα.

-αποκτώντας εμπειρίες με το μάθημα της Λογοτεχνίας και κατανοώντας τον εαυτό τους και τον κόσμο, οι μαθητές/-τριες μπορούν να εξελιχθούν σταδιακά και συνειδητά σε ενεργούς πολίτες, με δημοκρατικές αξίες που θα προστατεύουν τους συνανθρώπους τους και το περιβάλλον (Απόφ. 158753/Δ2, 2021).

Στη δ' ενότητα, παρουσιάζεται η διδακτική πλαισίωση του αντικειμένου της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου. Λόγω της φύσης του μαθήματος, προτείνεται με κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον/την μαθητή/-τρια, η ανακαλυπτική διδακτική προσέγγιση, μέσω της ενεργητικής, επικοινωνιακής και συνεργατικής διαδικασίας. Οι μαθητές/-τριες παροτρύνονται να λειτουργήσουν ως μέλη μιας κοινότητας που συνδιαλέγεται και όχι ως μεμονωμένα άτομα. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η

κινητοποίηση της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία και η αναγνώριση της ποικιλίας στις ερμηνείες των λογοτεχνικών κειμένων, οδηγώντας στο σεβασμό της διαφορετικότητας.

Επιπλέον, ορίζονται οι βασικοί πυλώνες του συνολικού σχεδιασμού μάθησης και διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, οι οποίοι είναι η ανάγνωση, η Δημιουργική Γραφή, οι θεατρικές τεχνικές/διακαλλιτεχνικές δράσεις και η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας (Απόφ. 158753/Δ2, 2021).

Για την οργάνωση της διδασκαλίας προτείνεται, η αξιοποίηση της ερμηνευτικής μεθόδου και η χρήση τεχνικών και μεθόδων που προέρχονται από τις αναγνωστικές θεωρίες (το παράδειγμα της αναγνωστικής ανταπόκρισης όπου τίθεται στο κέντρο στο πώς ο ίδιος ο αναγνώστης προσλαμβάνει το λογοτεχνικό κείμενο με βάση τα προσωπικά του βιώματα).

Οι διδακτικές πρακτικές ανεξαρτήτως διδακτικού σχεδίου που θα ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός, χρειάζεται να στοχεύουν στην άσκηση και ενθάρρυνση της εκφραστικής ανάγνωσης από τους μαθητές/-τριες και στην άσκηση στη Δημιουργική Γραφή, ξεκινώντας με απλές δραστηριότητες οι οποίες διαβαθμίζονται ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/-τριών. Προτείνονται επίσης η παιγνιώδης προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, οι εναλλακτικές πηγές και η διαθεματική προσέγγιση. Για το εκτενές αυτοτελές κείμενο προτείνεται να αξιοποιείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η «ανεστραμμένη» τάξη.

Κλείνοντας, στην ε' ενότητα προτείνεται η μεθοδολογία αξιολόγησης με ορισμένους δείκτες, με τον ρόλο μιας διαρκούς και διαμορφωτικής διαδικασίας η οποία λειτουργεί ανατροφοδοτικά τόσο για τον/την εκπαιδευτικό όσο και για τους/τις μαθητές/-τριες.

## **1.4 Η Διδασκαλία του Αυτοτελούς Έργου στο μάθημα της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου - στόχοι**

### **1.4.1 Η διδασκαλία του αυτοτελούς έργου στο μάθημα της Λογοτεχνίας**

Τα παλαιότερα Π.Σ. του Γυμνασίου αξιοποιούσαν τα ανθολόγια αποσπασματικών κειμένων ως βασικό εγχειρίδιο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας οδήγησε στην αποδόμηση αυτής της λογικής, εφόσον το περιεχόμενο του σχολικού ανθολογίου δεν προάγει το κριτικό και διερευνητικό πνεύμα ούτε ανταποκρίνεται στα προβλήματα της τρέχουσας πραγματικότητας. Στα Π.Σ του μαθήματος της Λογοτεχνίας από το 2011 και μετά γίνεται ρητή η πρόθεση αλλαγής, αφού - ανάμεσα σε άλλα - τα σχολικά ανθολόγια παρουσιάζονται ως ένα υλικό που δεν αφήνει περιθώρια στον/στην εκπαιδευτικό να λάβει πρωτοβουλίες. Ταυτόχρονα, κρίνεται ότι αφαιρούν από τους/τις μαθητές/-τριες την ψυχαγωγική και απολαυστική πλευρά της ανάγνωσης, η οποία μπορεί να προέλθει από την ανάγνωση και μελέτη ολόκληρων μυθιστορημάτων, που μπορούν να τους/τις εξασκήσουν παράλληλα σε ανώτερες αναγνωστικές ικανότητες (ΙΕΠ, 2011) .

Σύμφωνα με την Αλεξάνδρα Γερακίνη (2016) ο κύριος λόγος για τον οποίο η χρήση του ανθολογίου που ακολουθούσαν τα παλαιότερα Π.Σ. δεν ανταποκρίνεται στη σύγχρονη διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι η αποσπασματικότητα. Η διδασκαλία καθίσταται πληκτική και οι μαθητές/-τριες παθητικοί δέκτες αυθαίρετων παρεμβάσεων στα λογοτεχνικά έργα, που επιπλέον μέσω των παρανοήσεων λόγω της απουσίας ολόκληρου του κειμένου, οδηγούν σε μια επιφανειακή σχέση με τη Λογοτεχνία.

Η Ράνυ Καλούρη-Αντωνοπούλου (2009) συμπληρώνει ότι, εάν τα παιδιά ωθούνταν να διαβάζουν ολόκληρο το συγκεκριμένο έργο ενός/μιας συγγραφέα από το δημοτικό σχολείο ακόμα, η Λογοτεχνία θα αποκτούσε άλλο ενδιαφέρον. Όταν ένα μυθιστόρημα παρουσιάζεται αποσπασματικά, καταργείται εκτός από τη δομή του τόσο ο λόγος όσο και η αιτία γραφής του. Όμοια, η συνδιαλλαγή με τον «άλλο» και τον κόσμο γενικότερα είναι μια διαδικασία αποτελεσματικής διαχείρισης πληροφοριών από «πομπούς» που χρειάζονται «προσεκτική ανάγνωση» από τον «δέκτη» και όχι ένα γρήγορο μυαλό.

Από την άλλη, η διδασκαλία ολόκληρου, «αυτοτελούς» ή «εκτενούς έργου» όπως απαντάται ο όρος στη διεθνή βιβλιογραφία, φέρνει τον/την μαθητή/-τρια σε επαφή με την ελληνική και ξένη Λογοτεχνία και μέσω της ορθής προσέγγισής της, συμβάλλει στο συναισθηματικό του/της εμπλουτισμό, απαντάει στους προβληματισμούς του/της και καλλιεργεί την κριτική του/της σκέψη. Εξυπηρετώντας έτσι τους στόχους της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, το αυτοτελές έργο την ίδια στιγμή έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει επαρκείς και κριτικούς αναγνώστες-μαθητές και μέλη μιας κοινότητας, που αγαπάει το βιβλίο. Τα παραπάνω εάν συνδυαστούν με τον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλιοθηκών μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες διατήρησης του μέλλοντος της ανάγνωσης (Γερακίνη, 2016).

#### **1.4.2 Οι στόχοι της διδασκαλίας αυτοτελούς έργου**

Στην αναλυτική απεικόνιση του νέου Π.Σ. της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου, όπου παρουσιάζονται και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, πέντε θεματικά πεδία διατρέχουν το περιεχόμενο του μαθήματος σε όλες τις τάξεις:

1. Ανάγνωση/ ακρόαση/ κατανόηση
2. Παραγωγή λόγου
3. Γνωστική διάσταση του μαθήματος της Λογοτεχνίας
4. Ψυχαγωγική λειτουργία της λογοτεχνίας
5. Κοινότητα αναγνωστών

Οι ίδιες θεματικές ενότητες συνιστούν και το κάθε θεματικό πεδίο ανά τάξη, αλλά με διαφορετικά προσδοκώμενα αποτελέσματα και προτεινόμενες δραστηριότητες για την επίτευξή τους, ώστε να εξελίσσεται σε επίπεδα το αντικείμενο από τάξη σε τάξη (συνοχή του ΠΣ). Ειδικότερα, παρακολουθώντας κανείς το περιεχόμενο των προτεινόμενων δραστηριοτήτων ανά θεματική, διαπιστώνει ότι στις περισσότερες περιλαμβάνεται η ανάγνωση ολόκληρων αυτοτελών έργων και μάλιστα συγκεκριμένων, ώστε να απαλλάξει τον/την εκπαιδευτικό από την αναζήτηση κατάλληλων τίτλων.

Έτσι, για το πεδίο *Ανάγνωση/ακρόαση/κατανόηση* στη θεματική ενότητα «αυτοτελές κείμενο», προτείνεται για την Α' τάξη η ανάγνωση μυθιστορήματος με στόχο την τεκμηριωμένη αναγνώριση και τοποθέτηση των μαθητών/-τριών απέναντι στους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Στη Γ' τάξη ζητείται από τους/τις μαθητές/-τριες

αφού διαβάσουν για παράδειγμα το διήγημα του Γ. Ιωάννου «Το παλιό σχολείο» να εντοπίσουν στοιχεία που να τεκμηριώνουν ένα συγκεκριμένο θέμα.

Για το πεδίο *Παραγωγή Λόγου* στη θεματική ενότητα «Προφορικός, γραπτός και ψηφιακός λόγος» προτείνεται για την Β΄ τάξη να διαβαστεί το διήγημα το «Τριακοστό πέναλτι» του Α. Χιόνη με στόχο τη γνωριμία των μαθητών/-τριών με την πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Για τη Γ΄ τάξη προτείνεται να διαβαστεί ανά ομάδα το διήγημα «Γιατί» του Γ. Μαγκλή και απόσπασμα από τη «Ζωή εν τάφω» του Στρ. Μυριβήλη για τη δημιουργία στο padlet, δικού τους «τοίχου» με θέμα «Ενώνοντας τις φωνές μας ενάντια στον πόλεμο» (ψηφιακός λόγος). Στο ίδιο πεδίο και για τη θεματική ενότητα «Κριτική λειτουργία» προτείνεται στην Α΄ τάξη να διαβαστεί το διήγημα «Τα κόκκινα λουστρίνια» της Ει. Μάρρα για να σκιαγραφήσουν οι μαθητές/-τριες τους χαρακτήρες των ηρώων και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Το πεδίο *Γνωστική διάσταση του μαθήματος της Λογοτεχνίας* στη θεματική ενότητα «Από τα κείμενα στην κατανόηση και χρήση ορολογίας» προτείνεται στην Α΄ τάξη η ανάγνωση του παραμυθιού «Το πιο γλυκό ψωμί», με στόχο την επαφή των παιδιών με τα γνωρίσματα της λαϊκής αφήγησης. Για τη Β΄ τάξη η ανάγνωση του έργου «Τα ψάθινα καπέλα» του Μ. Λυμπεράκη, συνιστάται για την αναγνώριση από τους μαθητές του βιωματικού χαρακτήρα της πρωτοπρόσωπης αφήγησης. Για παρόμοιο σκοπό στη Γ΄ τάξη προτείνονται η «Ιστορία ενός αιχμαλώτου» του Στρ. Δούκα και «Ο Δρόμος για τον Παράδεισο είναι μακρύς» της Μ. Κλιάφα για τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών του επιστολικού μυθιστορήματος.

Στο ίδιο πεδίο και για τη θεματική «Από τα κείμενα στη Γραμματολογική-ιστορική πορεία της λογοτεχνίας» στη Β΄ τάξη για τον τρόπο που «συνομιλούν» τα λογοτεχνικά κείμενα με το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον, αναφέρεται στο Π.Σ. το διήγημα «Η θάλασσα» από τα «Λόγια της πλώρης» του Α. Καρκαβίτσα.

Στο πεδίο *Ψυχαγωγική λειτουργία της λογοτεχνίας* στη Β΄ τάξη και στη θεματική «Βιωματική ανάγνωση και αισθητική απόλαυση» προτείνεται το έργο «Ζητείται ψεύτης» του Δ. Ψαθά για την ανακάλυψη των συναισθηματικών καταστάσεων των ηρώων και στη Γ΄ τάξη για εξάσκηση στην εκφραστική ανάγνωση, συστήνεται το αυτοτελές έργο η «Τιμή και το χρήμα» του Κ. Θεοτόκη και το διήγημα «Ερωτας στα χιόνια» του Αλ. Παπαδιαμάντη.

Τέλος, στο πεδίο *Κοινότητα αναγνωστών* και στις ενότητες «Διάλογος με τα κείμενα, με τους συναγνώστες, με το διαδίκτυο» και «Προσανατολισμός στη φιλαναγνωσία» περιλαμβάνεται η οργάνωση μαραθωνίου ανάγνωσης για τη Β΄ τάξη

χωρίς συγκεκριμένη πρόταση έργου, αλλά με θέμα τη μετανάστευση. Στη θεματική «Ομαδικές συνεργατικές δράσεις» για την Α΄ τάξη οι μαθητές/-τριες παροτρύνονται να συμμετέχουν ενεργά σε ομάδες ανάγνωσης εντός και εκτός σχολείου και στη Β΄ και Γ΄ τάξη να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες για την παρουσίαση των βιβλίων που επιλέγουν κάθε φορά.

Για το βαθμό στον οποίο οι υποδείξεις του Π.Σ εφαρμόζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς, στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι τελευταίοι σε έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο το 2018, από ένα σύνολο περίπου 450 φιλόλογων απάντησαν θετικά (ότι έχουν διδάξει ολόκληρο λογοτεχνικό έργο) μόνο οι 33. Το ποσοστό που μεταφράζεται σε λίγο πάνω του 7% αν και είναι πολύ μικρό, θεωρείται λογικό από την ερευνήτρια, εφόσον η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου είναι ένα σύνθετο και απαιτητικό ζήτημα για το οποίο δεν παρέχεται κάποια λεπτομερής και αναλυτική μεθοδολογία (Χρονοπούλου, 2018). Σύμφωνα με την ίδια, γενικά όταν αναφερόμαστε σε ολόκληρο λογοτεχνικό έργο εννοούμε το μυθιστόρημα, τη νουβέλα, την ποιητική συλλογή ή τη συλλογή διηγημάτων (όταν υπάρχει ενότητα) και το εκτενές διήγημα.

Επιστρέφοντας στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας του αυτοτελούς έργου, θα μπορούσε να γίνει μια αντιπαραβολή του περιεχομένου του Π.Σ. με την καταγραφή των στόχων της μεθόδου στη βιβλιογραφία. Συνοπτικά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Καρτσάκης, 2009; Sacks, 2014; Sun, 2017), ορισμένες από τις επιδιώξεις της διδασκαλίας ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο σχολείο, είναι:

1. η ουσιαστική σύνδεση του/της μαθητή/-τριας με το κείμενο και η απόκτηση αναγνωστικής αυτοπεποίθησης ώστε απολαμβάνοντας το διάβασμα στο σχολείο, να το συνεχίσει και έξω από την τάξη, έχοντας εμπιστοσύνη στην προσωπική του/της ανάγνωση.
2. η εξάσκηση σε τεχνικές κριτικής ανάγνωσης που θα επιτρέψουν στον/στην μαθητή/-τρια να εξάγει τα δικά του/της νοήματα
3. ως συνέχεια του προηγούμενου, η ικανότητα του/της μαθητή/-τριας να αμφισβητεί τη μονόπλευρη θεώρηση ενός νοήματος στο κείμενο, το κρίνει και το μετασχηματίζει σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες, αλήθειες και προσλαμβάνουσες.
4. η εξοικείωση με τη μελέτη ολοκληρωμένων έργων λογοτεχνίας, με όρους απόλαυσης και αναγνωστικής αυτοδυναμίας, στοιχείο που θεμελιώνει την πιθανότητα να υιοθετήσει ο/η μαθητής/τρια την ανάγνωση σε όλη του/της τη ζωή.
5. η αντίληψη από πλευράς του/της μαθητή/-τριας της τεχνικής του συγγραφέα, της πλοκής και της δομής του έργου, η είσοδος στις ιδέες που ξεδιπλώνονται και σταδιακά

η ανακάλυψη του ρόλου της ανάγνωσης εφόσον με την μελέτη του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου απαλείφονται οι ελλείψεις και οι παρανοήσεις της αποσπασματικότητας

6. μέσα από τη σταδιακή ολοκλήρωση της ανάγνωσης του έργου, η συζήτηση και ερμηνεία με τους/τις συμμαθητές/-τριες του και τον/την εκπαιδευτικό, κατακτά μεθοδολογικά «εργαλεία» ανάγνωσης, που θα χρησιμοποιήσει αργότερα μόνος/η του/της σε άλλα έργα.

7. η επαφή του/της μαθητή/-τριας με την κοινωνική πραγματικότητα που αποτελεί και έναν ειδικότερο στόχο, ο οποίος γίνεται περισσότερο εφικτός, εφόσον έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον και την ατμόσφαιρα ενός ολοκληρωμένου έργου.

8. η φυσική και σταδιακή επαφή με τις αξίες της αυτογνωσίας και του σεβασμού της διαφορετικής άποψης και του άλλου, χωρίς τις προαποφασισμένες διδακτικές πρακτικές από τον/την εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, η ελεύθερη αλλά συστηματική προσέγγιση των κειμένων ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου δημιουργεί ανθρώπους σκεπτόμενους που αντιλαμβάνονται βιωματικά την πραγματικότητα.

10. η δυνατότητα να απολαύσει ο/η μαθητής/-τρια ένα έργο, να το ονειρευτεί και να ανακαλύψει τον δικό του/της ρυθμό, έχοντας πρώτα απολαύσει τη συμμετοχή και την ομαδικότητα (Καρτσάκης, 2009).

Παρατηρείται στους παραπάνω στόχους μια ευθυγράμμιση με τις γενικές επιδιώξεις του νέου Π.Σ. της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου, όπως:

- η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης,
- η καλλιέργεια δεξιοτήτων για τον/την μαθητή/-τρια του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως η υιοθέτηση της ανάγνωσης για τη μετέπειτα ζωή και την ακαδημαϊκή ζωή του/της μαθητή/-τριας,
- ο τεχνολογικός γραμματισμός,
- η συνεργατική μάθηση και
- η μαθητοκεντρική προσέγγιση.

Σχετικά με τους ειδικούς στόχους του νέου Π.Σ. της Λογοτεχνίας, οι στόχοι της διδασκαλίας ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο σχολείο συνάδουν με τις επιδιώξεις του Π.Σ.:

- να αναπτύξουν οι μαθητές/-τριες την αγάπη προς τη Λογοτεχνία
- μέσω της ανάγνωσης και της ακρόασης των κειμένων, της βιωματικής συμμετοχής και της εκφραστικής Δημιουργικής Γραφής, να νιώσουν την αισθητική απόλαυση που προσφέρει η Λογοτεχνία, ώστε να την εντάξουν στον ελεύθερο χρόνο τους ως εξωσχολική δραστηριότητα.

*-να καταστούν δημιουργικοί/-ές αναγνώστες/-στριες, καλλιεργώντας τη γλώσσα και το αισθητικό τους κριτήριο για μια ποιοτική ζωή*

*-με όρους κριτικής διάθεση, να διεργάζονται αντιλήψεις και στερεότυπα.*

*-αποκτώντας εμπειρίες με το μάθημα της Λογοτεχνίας και κατανοώντας τον εαυτό τους και τον κόσμο, οι μαθητές/-τριες μπορούν να εξελιχθούν σταδιακά και συνειδητά σε ενεργούς πολίτες με δημοκρατικές αξίες*

Επιπλέον, το νέο Π.Σ. της Λογοτεχνίας προτείνει στην οργάνωση της διδασκαλίας την τοποθέτηση στο επίκεντρο του πώς ο ίδιος ο αναγνώστης προσλαμβάνει το λογοτεχνικό κείμενο, με βάση τα προσωπικά του βιώματα (...το κρίνει και το μετασχηματίζει σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες, αλήθειες και προσλαμβάνουσες).

Όσον αφορά στις διδακτικές πρακτικές, η διδασκαλία του ολοκληρωμένου έργου συνάδει με τις προτάσεις του νέου Π.Σ. και προσφέρεται για «..... την άσκηση και ενθάρρυνση της εκφραστικής ανάγνωσης από τους/τις μαθητές/-τριες και την άσκηση στη Δημιουργική Γραφή, ξεκινώντας με απλές δραστηριότητες οι οποίες διαβαθμίζονται ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/-τριών. Προτείνονται επίσης η παιγνιώδης προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, οι εναλλακτικές πηγές και η διαθεματική προσέγγιση. Για το εκτενές αυτοτελές κείμενο προτείνεται να αξιοποιείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ανεστραμμένη τάξη».



## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Η Δημιουργική Γραφή στο Γυμνάσιο

### 2.1 Η ανάγνωση ως δεξιότητα

Η αναγνωστική ικανότητα είναι μια επινοημένη λειτουργία, η οποία εξελίσσεται με τη σταδιακή προσαρμογή του εγκεφάλου μας σε ερεθίσματα, που αναδιατάσσουν τις υπάρχουσες δομές του και τις εξειδικεύουν, ώστε να είμαστε ικανοί να αναπαριστούμε και να ανασύρουμε αυτόματα συγκεκριμένες πληροφορίες. Η ανάγνωση συνιστά μια πολυεπίπεδη διαδικασία καθώς μπορεί να φτάσει από πρώιμα στάδια, σε υψηλά επίπεδα τελειότητας και αποδεικνύει τη μοναδικότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου να διδάσκεται καινούργιες νοητικές λειτουργίες. Ανάλογα με τη γλώσσα και τη γραφή λοιπόν, οι δομές του εγκεφάλου μας προσαρμόζονται και διαμορφώνουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε. Αυτό συμβαίνει, διότι καθώς διαβάζουμε δεν ανακαλούμε μόνο τη σημασία των λέξεων, αλλά και ό,τι άλλο αποθηκευμένο συνδέεται με αυτές εννοιολογικά.

Άρα, τα παιδιά που έχουν ήδη αφομοιώσει πληθώρα λέξεων και έννοιες που τις συνοδεύουν ανταποκρίνονται και στη λεκτική και στην αναγνωστική επικοινωνία με σημαντικότερα διαφορετικό τρόπο από αυτά με φτωχό λεξιλόγιο. Τα παιδιά της πρώτης κατηγορίας, όταν εισέρχονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση πλεονεκτούν έναντι της δεύτερης κι έχουν πολύ καλύτερη πρόβλεψη στην εκπαιδευτική τους πορεία (Παπαντωνάκης και Κωτόπουλος, 2011).

Οι γνωσιακοί διαβλέπουν ακόμη μεγαλύτερη πρόοδο στην εξέλιξη του νου μας, καθώς η ικανότητα του εγκεφάλου μας σε νέες συνδέσεις θεωρείται σχεδόν ανεξάντλητη. Στις μέρες μας, ο αναγιγνώσκων εγκέφαλος οδεύει προς έναν περισσότερο ψηφιακό εγκέφαλο καθώς μεταβάλλεται η εκπαιδευτική διαδικασία και η προσέγγιση της ανάγνωσης της Λογοτεχνίας, δεν μπορεί παρά να ακολουθήσει την τεχνολογία, που μετατρέπει το συμβατικό βιβλίο σε ψηφιακό και το προσφέρει μέσα από τον θησαυρό του διαδικτύου (Παπαντωνάκης και Κωτόπουλος, 2011)

## 2.2 Ανάγνωση και λογοτεχνική ανάγνωση

Ο πολύπλευρος, ευέλικτος λογοτεχνικός κριτικός και σημειολόγος Roland Barthes, διακρίνει δύο κύριους τύπους κειμένων, το ρεαλιστικό ή προφανές και το συγγραφικό ή κείμενο πειραματισμού.

Το ρεαλιστικό κείμενο, το οποίο θεωρεί ως «διαφανές» (transparent) και εύκολα προσβάσιμο στον αναγνώστη, είναι ένα «αναγνωστικό» κείμενο (readerly text), στο οποίο ο αναγνώστης είναι απλώς ένας παθητικός και αδρανής καταναλωτής του προϊόντος του συγγραφέα. Αντίθετα, το πειραματικό (experimental) κείμενο, το οποίο ονομάζει «συγγραφικό» κείμενο (writerly text), απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη στην ανακάλυψη του νοήματος του κειμένου. Ένα τέτοιο κείμενο αντιστέκεται στη σταθερή σημασία και χαρακτηρίζεται από διαφορές και «απορίες» ή «αδιέξοδα στην κατανόηση», με το νόημα να βρίσκεται διαρκώς υπό αμφισβήτηση. Ο Barthes υποστηρίζει τη θεώρηση του Sartre ότι η γραφή δεν είναι ποτέ αγαθή και ότι είτε εκούσια είτε ακούσια, η γραφή είναι μια ιδεολογική λειτουργία.

Ο Barthes επεκτείνει την υπεράσπισή του για την πειραματική λογοτεχνία στο έργο του “Mythologies, 1973” όπου διακρίνει δύο τύπους ανάγνωσης — την οριζόντια και την κάθετη. Η «οριζόντια ανάγνωση», που παρακινείται από το αναγνωστικό κείμενο, ασχολείται μόνο με την ιστορία του κειμένου, η οποία στην πορεία αγνοεί εντελώς το παιχνίδι της γλώσσας και αντιμετωπίζει το κείμενο ως προφανές. Από την άλλη, το συγγραφικό κείμενο απαιτεί «κάθετη ανάγνωση», αυτή που δεν αιχμαλωτίζεται μόνο από την πλοκή, αλλά και από το παιχνίδι της γλώσσας και τη διαστρωμάτωση του νοήματος. Ενώ η οριζόντια ανάγνωση δίνει στον αναγνώστη πρόσκαιρη ευχαρίστηση ή «plaisir», η κάθετη ανάγνωση προσδίδει απόλαυση ή «jouissance», μια κατάσταση αφθονίας, ευδαιμονίας ή και έκστασης. Η δημιουργική απάντηση που επικαλείται το συγγραφικό κείμενο είναι αυτή που μετατρέπει τον αναγνώστη από παθητικό καταναλωτή, σε μακάριο συγγραφέα ή σεναριογράφο. Εδώ επέρχεται ο θάνατος του συγγραφέα και ταυτόχρονα γεννάται ο σεναριογράφος τον οποίο αναφέρει ο Barthes στο «The Death of the Author» (Mambrol, 2016).

Η Louise Rosenblatt στα βιβλία της, αναφέρεται συχνά στη δύναμη της λογοτεχνίας και τις διαφορετικές αναγνωστικές στάσεις που μπορεί να λάβει ένας αναγνώστης όταν προσεγγίζει ένα κείμενο. Η Rosenblatt ως μια από τους θεμελιώδεις θεωρητικούς σχετικά με τη σημασία των σκοπών στην ανάγνωση, συνοψίζει τους

πιθανούς σκοπούς σε δύο, τον «απαγωγικό» και τον «αισθητικό». Υποστηρίζει δε ότι οι αναγνώστες υιοθετούν πάντα μια στάση κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, η οποία επηρεάζει την επικοινωνία τους με τα κείμενα. Εξηγεί ότι οι απαγωγικές και οι αισθητικές στάσεις *«αντανακλούν τους δύο κύριους τρόπους θεώρησης του κόσμου»* καθώς η απαγωγική στάση ασχολείται περισσότερο με *«τη γνωστική, την αναφορική, την πραγματολογική, την αναλυτική, τη λογική δηλαδή, τις ποσοτικές πτυχές του νοήματος»*. Αντίθετα, η αισθητική στάση ασχολείται περισσότερο με *«το αισθησιακό, το συναισθηματικό, το τρυφερό, το ποιοτικό»*. Η Rosenblatt είναι ξεκάθαρη ότι τα ίδια τα κείμενα δεν είναι ούτε απαγωγικά ούτε αισθητικά, αλλά χαρακτηρίζονται ως τέτοια, ανάλογα με τη στάση που υιοθετούμε κατά την ανάγνωση. Περιγράφει ότι η απαγωγική στάση συνεπάγεται *«μια διαδικασία πιο αυστηρής και στενής εστίασης της προσοχής»*, ενώ η αισθητική στάση απαιτεί περισσότερο *«ένα άνοιγμα του κλείστρου, θα λέγαμε, για να δεχθεί ένα ευρύτερο πεδίο συνειδητότητας»*. Όταν διαβάζουμε κείμενα, περιγράφει, για να εξαγάγουμε πληροφορίες -όπως γεγονότα σε ένα κείμενο βιολογίας ή οδηγίες στο εγχειρίδιο χρήσης ενός προϊόντος- ή για να δώσουμε προσοχή στη δομική μορφή ή τη λογική ενός επιχειρήματος, εσκεμμένα περιορίζουμε την εστίασή μας στην εξεύρεση συγκεκριμένων πληροφοριών. Από την άλλη πλευρά, όταν διαβάζουμε αισθητικά, επιτρέπουμε στο μυαλό μας να ανοίξει και να βιώσει τη συναλλαγή μας με το κείμενο τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά και προσθέτει ότι επιλέγουμε μια στάση, με βάση το πώς πιστεύουμε ότι τα κείμενα πρέπει να διαβαστούν (Rosenblatt, 1995).

Εκτός από τις δύο θέσεις της Rosenblatt, η Smith (2012) υποστηρίζει ότι υπάρχει στην πραγματικότητα ένα είδος τρίτου δρόμου (tetrimum quid)- μια ψευδο-λογοτεχνική τρίτη στάση που την ονομάζει *«στάση της ευγενικής συμμόρφωσης»*. Η εν λόγω στάση μοιάζει με την απαγωγική στάση στο ότι είναι περισσότερο μια *«αυστηρή και στενή εστίαση της προσοχής»* όπου οι μαθητές/-τριες επικεντρώνονται απλώς στην εύρεση *«σωστών» απαντήσεων, συμπεριλαμβανομένων των απαντήσεων που μερικές φορές δεν βρίσκονται στο κείμενο*. Με αυτή τη στάση δημιουργείται μια *«τύφλωση απροσεξίας» (inattentional blindness)*, (Simons and Chabris, 1999), που τους εμποδίζει να συνδιαλλαγούν ελεύθερα με το ίδιο το κείμενο. Έτσι, αντί να ανακαλύψουν πώς οι διακειμενικές σχέσεις, οι λεπτές και οι πολλαπλές ερμηνείες επηρεάζουν το πιθανό νόημα ενός κειμένου, περιορίζουν την εμπλοκή τους στον στενά καθορισμένο σκοπό τους. Τα νοήματα και οι ιδέες περνούν από μπροστά τους χωρίς να γίνονται αντιληπτά, όπως η συχνή *«τύφλωση απροσεξίας» που καταλαμβάνει έναν*

συνεπή και έμπειρο οδηγό σε ένα σταυροδρόμι, ο οποίος δεν «βλέπει» καν τη μοτοσυκλέτα που έρχεται, εφόσον ελέγχει μεν, αλλά εστιάζει μόνο στα διερχόμενα αυτοκίνητα.

### 2.3 Τυπολογίες Αναγνώστων

Σχετικά με τον τρόπο ανάγνωσης με στόχο την πιο ουσιαστική σχέση του αναγνώστη με την ανάγνωση, έχει μελετηθεί ευρέως η σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο και ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη, κατά την παιδική και σχολική ηλικία. Ο J. A. Appleyard αναγνωρίζει τον παίκτη – αναγνώστη στην προσχολική ηλικία, τον ήρωα – αναγνώστη στη σχολική ηλικία, τον σκεπτόμενο αναγνώστη της εφηβικής ηλικίας, τον ερμηνευτή της μετεφηβικής ηλικίας και τον πραγματιστή – αναγνώστη της ώριμης ηλικίας (Appleyard, J. A. 1991, στο Παπαδαντωνάκης κα 2011).

Ο Christian Poslaniek προτείνει μέσα από την πολύχρονη ερευνητική εργασία του πέντε διακριτά αναγνωστικά μοντέλα ως προς τον τρόπο που διαβάζει ένας αναγνώστης:

1. Ο τελετουργικός αναγνώστης (lecture rituelle)
2. Ο χαλαρός αναγνώστης ή της διασκεδαστικής ανάγνωσης (lecture distraire)
3. Ο εμπλεκόμενος αναγνώστης (lecture impliquée)
4. Ο έμπειρος αναγνώστης (lecture expert)
5. Ο λογοτεχνικός αναγνώστης (lecture littéraire)

(Poslaniek Ch. & Houyel Ch. 2000, στο Παπαδαντωνάκης κ.ά 2011)

Η Maryanne Wolf προβαίνει στην εξής εξελικτική κατηγοριοποίηση των αναγνώστων:

1. Ο εκκολαπτόμενος «προ-αναγνώστης», ο οποίος ως τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής του έρχεται σε επαφή με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο μέσα από τρίτους.
2. Ο αρχάριος αναγνώστης, όταν αρχίζει να μαθαίνει να διαβάζει και να δίνει νόημα σε λέξεις, που σταδιακά τις αντιλαμβάνεται να αφηγούνται μια ιστορία.
3. Ο αναγνώστης-αποκωδικοποιητής, εξέλιξη του προηγούμενου αναγνώστη, ο οποίος πλέον διαβάζοντας αποκωδικοποιεί τις λέξεις σχεδόν αυτόματα.

4. Ο ικανός αναγνώστης είναι εκείνος που κατά την ανάγνωση προσπαθεί να κατανοήσει, να ανακαλύψει νέες έννοιες, να χρησιμοποιήσει την πρότερη γνώση του και να εξάγει δικά του συμπεράσματα.
5. Ο έμπειρος αναγνώστης, ο οποίος μεταφέρει στο κείμενο που διαβάζει τις προσωπικές του εμπειρίες ζωής και μπορεί να χαράξει δικούς του δρόμους, διαφορετικούς από εκείνους που σκόπευε ο συγγραφέας.  
(Wolf, 2009, Σκουληκάρη 2019).

## 2.4 Ο αναγνωστικός γραμματισμός στο σχολείο

Ο “αναγνωστικός γραμματισμός” είναι θεμελιώδης για τη γνώση και κατανόηση του κόσμου και είναι προαπαιτούμενο του καλού αναγνώστη. Το Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών του 2018 (PISA 2018), ορίζει τον αναγνωστικό γραμματισμό ως *«την κατανόηση, τη χρήση, την αξιολόγηση τη διάδραση και την εμπλοκή με τα γραπτά κείμενα, με σκοπό να αναπτύξει κανείς τη γνώση και τη δυναμική, ώστε να συμμετέχει στην κοινωνία»*. Το πρόγραμμα PISA 2018 θεωρεί τον αναγνωστικό γραμματισμό ως θεμέλιο για την πλήρη συμμετοχή ενός ατόμου στη σύγχρονη κοινωνία. Οι μαθητές/-τριες απαιτείται να είναι ικανοί/-ές να προσλάβουν και να συσχετίσουν στην πράξη την κειμενική πληροφορία με την πρότερη γνώση, ενώ παράλληλα σταθμίζουν την ακρίβεια των επιχειρημάτων και αναστοχάζονται πάνω στις πληροφορίες που μεταφέρονται από το κείμενο (OECD, 2021). Συνεπώς, στον ορισμό του PISA, ο σημερινός αναγνωστικός γραμματισμός δεν είναι πλέον ένα ζητούμενο εφόδιο των πρώτων χρόνων της εκπαίδευσης, αλλά μια εξελισσόμενη δεξιότητα και στρατηγική, της οποίας η εστίαση δεν είναι πλέον η συγκέντρωση και η απομνημόνευση της πληροφορίας αλλά η ανεύρεση και η χρήση της.

Οι Hao, Xi και Xiaoxiao (2022), προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα προγνωστικό μοντέλο αναγνωστικού γραμματισμού για μαθητές, βασισμένο σε δεδομένα της εφαρμογής του Προγράμματος Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA) του 2018, σε τέσσερις επαρχίες/δήμους της Κίνας (Πεκίνο, Σαγκάη, Jiangsu και Zhejiang). Οι παράγοντες με τη μεγαλύτερη επίδραση στον αναγνωστικό γραμματισμό των μαθητών αφορούσαν κυρίως στα ατομικά χαρακτηριστικά τους και την οικογενειακή θέση. Οι σημαντικότεροι παράγοντες επιρροής στο ατομικό επίπεδο ήταν

η αναγνωστική μεταγνώση και το αναγνωστικό ενδιαφέρον, ενώ σε επίπεδο οικογένειας ήταν ο δείκτης ESCS (Economic Social, and Cultural Status - δείκτης οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής κατάστασης). Οικογένειες χαμηλού ESCS συνήθως έχουν λιγότερο χρόνο, πόρους ή μέσα για να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των παιδιών τους και οι γονείς δίνουν λιγότερη έμφαση στα βιβλία, το διάβασμα, και την εκπαίδευση. Αντίθετα, οικογένειες με υψηλό ESCS διαθέτουν συνήθως μεγαλύτερη ικανότητα δημιουργίας ενός καλού μαθησιακού περιβάλλοντος, ώστε τα παιδιά τους να έχουν συνήθως περισσότερες ευκαιρίες να αφοσιωθούν στην ανάγνωση και τη μάθηση. Σε σχολικό επίπεδο, οι πιο σημαντικοί παράγοντες ήταν ο αφιερωμένος χρόνος μάθησης και η πειθαρχία στην τάξη, ενώ διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια βέλτιστη τιμή για τον χρόνο μάθησης, που υποδηλώνει ότι ένας εύλογος χρόνος μάθησης είναι ευεργετικός, αλλά ο υπερβολικός χρόνος μπορεί να επιδεινώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Το ενδιαφέρον για την ανάγνωση είναι ένας σημαντικός θετικός προγνωστικός παράγοντας για τον αναγνωστικό γραμματισμό, γεγονός που συμβαδίζει με τα ευρήματα πολλών προηγούμενων μελετών.

Προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης του αναγνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών, ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρέχει όχι μόνον την κατάλληλη παιδαγωγική πλαισίωση σε διάφορα επίπεδα, αλλά και την απαιτούμενη συναισθηματική υποστήριξη και τις κατάλληλες οδηγίες. Η επιλογή των κειμένων απαιτείται να γίνεται λαμβάνοντας υπόψη τη ζωηρότητά τους, να δίνονται οδηγίες σχετικές με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών και να ενισχύονται οι μαθητές/-τριες στην κατανόηση της συνάφειας της κειμενικής γνώσης με έναν προσανατολισμένο προς τα ενδιαφέροντά τους τρόπο, ώστε να αυξήσουν το επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας. Η διατήρηση του κλίματος πειθαρχίας επίσης, συμβάλλει στη βελτίωση του αναγνωστικού γραμματισμού: μαθητές με αίσθηση πειθαρχίας είναι πιο συγκεντρωμένοι, μελετούν συνεπέστερα και δείχνουν μεγαλύτερη αποφασιστικότητα (Hao, Xi and Xiaoxiao, 2022).

Ένας παρεμφερής όρος, η «αναγνωστική κατανόηση» συνδέεται άρρηκτα με το μαθησιακό ύφος ενός μαθητή, σύμφωνα με έρευνα της Balci (2017), όπου συνολικά 39 μαθητές συμμετείχαν σε πειραματική ομάδα και 39 μαθητές σε ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκαν δραστηριότητες βασισμένες στο μαθησιακό στυλ των μαθητών, ενώ η ομάδα ελέγχου συνέχισε με τη συνήθη διδασκαλία στην τάξη χωρίς καμία ευθυγράμμιση με το στυλ μάθησής τους. Οι βαθμολογίες αναγνωστικής κατανόησης μετά τη δοκιμή και οι βαθμολογίες της κλίμακας

αυτοαποτελεσματικότητας, ήταν σημαντικά διαφορετικές υπέρ της πειραματικής ομάδας. Το εξαγόμενο συμπέρασμα είναι ότι οι δραστηριότητες που είναι βασισμένες στο μαθησιακό στυλ του μαθητή, ενισχύουν τη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης.

## **2.5 Η Δημιουργική Γραφή ως συστατικό της λογοτεχνικής ανάγνωσης**

Επιστρέφοντας στο «Θάνατο του Συγγραφέα» του Barthes και στη γέννηση του σεναριογράφου ή του συγγραφέα, όποτε μία λογοτεχνική ανάγνωση ακολουθείται από μία ενέργεια Δημιουργικής Γραφής, η Λογοτεχνία μετασχηματίζεται σε λειτουργία επικοινωνίας. Όταν το λογοτεχνικό κείμενο αποτελέσει έναυσμα λογοτεχνικής γραφής για τους/τις μαθητές/-τριες, τότε εκείνοι εκτός από το μετασχηματισμό τους σε λογοτέχνες, εισέρχονται επιπλέον, σε μια διαδικασία επαρκέστερης και πιο συνειδητής ανάγνωσης (Κωτόπουλος, 2014).

Οι Richards & Schmidt (2010) διακρίνουν τη λογοτεχνική γραφή:

-στην περιγραφική γραφή, η οποία παρέχει τη λεκτική εικόνα ενός προσώπου, τόπου ή πράγματος,

-στην αφηγηματική γραφή, η οποία αναφέρει ένα γεγονός ή μια ιστορία για ένα συμβάν,

-στην επεξηγηματική γραφή. η οποία παρέχει πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο θέμα δίνοντας παραδείγματα και περιγράφοντας μια διαδικασία και

-στη διαλεκτική γραφή, η οποία επιχειρεί να υποστηρίξει ένα αμφιλεγόμενο σημείο ή υπεραμύνεται μιας θέσης για την οποία υπάρχει διχογνωμία.

Για τη Δημιουργική Γραφή οι πηγές διαφέρουν ως προς την κατηγοριοποίησή της και άλλοτε την τοποθετούν ως πέμπτο είδος μετά τα προαναφερόμενα τέσσερα κι άλλοτε τη θεωρούν ένα είδος αφηγηματικής γραφής. Ανεξάρτητα από την κατάταξή της ως εργαλείο για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων – ιδιαίτερα της γραφής και της ανάγνωσης, η Δημιουργική Γραφή έχει ένα πολλά υποσχόμενο μέλλον, γεγονός που υποστηρίζεται από πολλούς επαγγελματίες του τομέα.

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» χρησιμοποιήθηκε πρωταρχικά από τον Hughes Mearns, ένθερμο υποστηρικτή της προοδευτικής εκπαίδευσης και παρουσιάστηκε ως

μια νεωτεριστική μέθοδος διδασκαλίας με στόχο την έκφραση και την ελεύθερη ανάπτυξη της γλωσσικής και λογοτεχνικής ικανότητας των μαθητών/-τριών χωρίς πλαίσια και αξιολόγηση (Mearns, 1958). Το 1992 εισάγεται στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια βαθμίδα με τους θαυμαστές της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής να υποστηρίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο να οδηγεί στην παραγωγή κάποιου λογοτεχνικού είδους, αλλά σε οποιοδήποτε γράψιμο που «είναι δημιουργικό, π.χ. πρωτότυπο, αντισυμβατικό, εκφραστικό και που μοιάζει, πολλές φορές, να εναντιώνεται στην επίσημη λογοτεχνία» (Κωτόπουλος, 2012).

Ο μητρικός όρος «Creative Writing», δέχεται πολλαπλές ερμηνείες, με αρκετούς να θεωρούν το δημιουργικό γράψιμο ταυτόσημο με τη λογοτεχνική παραγωγή, ενώ άλλοι ως τη δημιουργία μιας γνήσιας γραπτής σύνθεσης διαφορετικών ειδών κειμένων χωρίς να είναι απαραίτητα λογοτεχνικά (Ramet 2004). Ανάλογα με την άποψη που υιοθετεί κανείς, θα καθοριστεί και ο τρόπος που θα διδάξει τη Δημιουργική Γραφή. Γενικά, η Δημιουργική Γραφή αναφέρεται σε διάφορα αποτελέσματα με πιο συχνά το ποίημα, το σενάριο, το μυθιστόρημα ή τη νουβέλα που αναδύονται μέσα από τις πρακτικές και τις δραστηριότητές της (Harper, 2010).

Κατά την παραδοσιακή διδασκαλία της λογοτεχνίας, ο/η εκπαιδευτικός ανάλογα με τη θεωρητική του/της κατάρτιση μπορεί να προσεγγίσει το κείμενο δίνοντας πληροφορίες για το περιβάλλον και τις συνθήκες της περιόδου ενός έργου, για τη βιογραφία του/της συγγραφέα και να το αναλύσει γλωσσικά ή αισθητικά. Η Δημιουργική Γραφή ως διδακτικό αντικείμενο από την άλλη, απαλλαγμένη από παγιωμένες στάσεις, προκαλεί τον/την μαθητή/-τρια να πειραματιστεί στην τάξη σε διάφορα λογοτεχνικά είδη, χωρίς το άγχος του λάθους ή του σωστού και να εκφραστεί ελεύθερα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βέβαια δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη γραφή πεζού λόγου και λιγότερη έως ελάχιστη στον ποιητικό, για τον οποίο η Johanna Juhlin (2018) θεωρεί πως ο πιο σημαντικός στόχος όταν διδάσκεις ποίηση, είναι να εμπνεύσεις στους/στις μαθητές/-τριες τη μαγεία του οργανωμένου λόγου και να τους εμπλέξεις σχεδιάζοντας «έξυπνα» το μάθημα. Η Sheri Skelton (2006), σε έρευνά της στην Αλάσκα διδάσκοντας τον ποιητικό λόγο μέσω της Δημιουργικής Γραφής, συμπεραίνει πως όταν τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με την ποίηση, εξασκούν την αυτοπεποίθησή τους στον γραπτό λόγο και ταυτόχρονα την ικανότητα τους να σκέφτονται (Skelton, 2006: 28 στο Κωτόπουλος, 2014).



## 2.6 Τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής – Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η εμπειρία γύρω από τη Δημιουργική Γραφή έως σήμερα έχει αποδείξει ότι καλλιεργεί το παιδί πολυεπίπεδα, αυξάνει την αυτοπεποίθησή του, ενώ παράλληλα υποστηρίζει αφανώς και άλλα γνωστικά αντικείμενα, βοηθώντας τον/την μαθητή/-τρια να εξελιχθεί γλωσσικά, διανοητικά και συναισθηματικά (Παπαντωνάκης και Κωτόπουλος, 2011).

Η Michaela Pelcová (2015) στην εργασία της με θέμα τη Δημιουργική Γραφή, μιλώντας σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και το εάν τελικά τη χρησιμοποιούν συχνά στη διδακτική τους πρακτική, συνοψίζει τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής.

Είναι εμφανές, περιγράφει, ότι η Δημιουργική Γραφή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Οι αρχάριοι μαθητές/-τριες μπορούν να δημιουργήσουν μικρά ποιήματα όπου χρησιμοποιούν μόνο λεξικολογικά στοιχεία, ενώ οι προχωρημένοι μπορούν να εξασκηθούν σε περισσότερο περίπλοκες συντακτικές δομές και προηγμένο λεξιλόγιο. Χρησιμοποιώντας τις νεοαποκτηθείσες δομές και τα λεξικολογικά στοιχεία με δημιουργικό τρόπο αυξάνονται οι πιθανότητες να θυμηθούν, όπως επίσης, τους δίνεται η ευκαιρία ενεργητικής χρήσης κατασκευών και λεξιλογικών στοιχείων σε τέτοιο πλαίσιο, που σε κανονικές συνθήκες σπάνια θα συνέβαινε ή δεν θα συνέβαινε καθόλου. Η Δημιουργική Γραφή μπορεί επίσης να οδηγήσει σε μια ελεύθερη χρήση της γλώσσας από την πλευρά των μαθητών/-τριών, πράγμα που είναι επίσης επιθυμητό (Pelcová, 2015).

Επιπλέον, εάν ένας εκπαιδευόμενος αποφασίσει να γράψει μια ιστορία (που διαδραματίζεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε έναν συγκεκριμένο χώρο) είναι αναπόφευκτο να πραγματοποιήσει μια έρευνα για την περίοδο. Ο/Η μαθητής/-τρια αναζητά πληροφορίες για την πολιτιστική και κοινωνική ιστορία, τη γεωγραφία και άλλα σημαντικά ζητήματα που συνδέονται άμεσα με το κείμενο που δημιουργεί. Είναι σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες συνήθως κάνουν την έρευνα εθελοντικά και ατομικά, πράγμα που αυξάνει την πιθανότητα να θυμούνται το ουσιαστικό περιεχόμενό της (Pelcová, 2015).

Η Δημιουργική Γραφή επιτρέπει επίσης στους/στις μαθητές/-τριες να σκεφτούν σε βάθος διάφορες καταστάσεις τις οποίες θα καταγράψουν, να επιστρέψουν σε αυτές εκ νέου, να τις σκεφτούν, να τις αλλάξουν και να τις ξαναζήσουν. Εάν το γράψιμο είναι

προσωπικό, μπορεί να βοηθήσει τον/την μαθητή/-τρια να κατανοήσει ανθρώπους και καταστάσεις που τον/την περιβάλλουν και επίσης να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του/της καθώς και να αντιμετωπίσει διάφορα θέματα της προσωπικής του/της ζωής.

Η Δημιουργική Γραφή με την καλλιτεχνική της αξία, προσφέρει επίσης διασκέδαση και απόλαυση. Ο Paul Morris (2022) σε έρευνά του για την εξωσχολική ενασχόληση των μαθητών/-τριών με τη Δημιουργική Γραφή προσπάθησε να κατανοήσει με συνεντεύξεις τους, τι τους παρακίνησε περισσότερο ώστε να εμπλακούν με αυτήν. Εκτός από την προσαρμογή στην ομάδα και τη μίμηση, το δεύτερο πιο κοινό κίνητρο για να ασχοληθούν με την εξωσχολική Δημιουργική Γραφή, ήταν το γεγονός ότι την έβρισκαν διασκεδαστική και μάλιστα αυτό οδήγησε στο να την εξελίξουν σε χόμπι. Οι συνεντεύξεις επίσης έδειξαν πώς η διασκέδαση της ενασχόλησης με το γράψιμο σχετίζεται και με την ευχαρίστηση της παρέας, καθώς τα παιδιά δήλωσαν ότι η διασκέδαση ήταν μεγαλύτερη όταν έγραφαν με τους φίλους τους, γιατί γελούσαν πολύ μαζί.

Η χρήση της Δημιουργικής Γραφής στην τάξη μπορεί επίσης να ανοίξει το δρόμο για καινοτομία. Καθώς μοιράζονται τα έργα τους, οι μαθητές/τριες μπορούν να εμπνεύσουν ο ένας τον άλλον, να επεκτείνουν τη φαντασία τους και να φέρουν στο σύνολο κάτι νέο και ανεξερεύνητο. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιώντας ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής οι δάσκαλοι μπορούν να *«δημιουργήσουν ένα κλίμα παραγωγικότητας και ενθουσιασμού, ώστε οι μαθητές/-τριες καθώς εξασκούν νέες πτυχές της γλώσσας, να έχουν το θάρρος να πουν κάτι πρωτότυπο»* (Pelcová, 2015).

Για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στο δημιουργικό γράψιμο η Pelcová και πάλι σημειώνει:

Όπως στη βάση κάθε σχέσης βρίσκονται οι συμμετέχοντες της, στη διδασκαλία της γλώσσας υπάρχουν οι μαθητές/-τριες από τη μια πλευρά και ο δάσκαλος από την άλλη. Στα κανονικά μαθήματα, συνήθως κατέχουν διαφορετικές θέσεις – οι μαθητές χρειάζεται να προσπαθήσουν να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα και ο δάσκαλος χρειάζεται να καθοδηγεί τους μαθητές και να τους παρέχει αρκετές ευκαιρίες για να εξασκούνται και να χρησιμοποιούν οι ίδιοι τη γλώσσα. Με όρους Δημιουργικής Γραφής ωστόσο, και οι δύο πλευρές μοιράζονται τον στόχο τους – να εξασκήσουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες, να επεκτείνουν τη φαντασία τους, να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους, να παίξουν με τη γλώσσα, να εκφραστούν και να μοιραστούν τις αισθήσεις, τα συναισθήματα και τα κείμενά τους. Θα μπορούσε κανείς να αντιτάξει εδώ ότι ο δάσκαλος δεν είναι στην τάξη για να εξασκηθεί, ωστόσο, όπως ο Maley

επισημαίνει στο άρθρο του, «δεν έχει νόημα να παροτρύνουμε τους μαθητές να ασχοληθούν με τη Δημιουργική Γραφή, εκτός και αν το κάνουμε κι εμείς. Η δύναμη του δασκάλου ως πρότυπο, και ως συν-συγγραφέας είναι ανεκτίμητη» (Maley, 2009). Όσα περισσότερα γράφει και μοιράζεται ο δάσκαλος με τους μαθητές, τόσο καλύτερη σχέση μπορεί να δημιουργηθεί μεταξύ τους και τόσο καλύτερο αποτέλεσμα μπορεί να προκύψει όσον αφορά στην εξάσκηση στη γλώσσα. Αυτό υποδηλώνει ότι όσα μπορεί να δώσει ο δάσκαλος στους μαθητές του, άλλα τόσα μπορεί επίσης εκείνος να κερδίσει από αυτούς, γεγονός που καθιστά τη Δημιουργική Γραφή μια δραστηριότητα που αξίζει και τον χρόνο και την αντίστοιχη προσπάθεια.

Σύμφωνα με το Maley, «οι καθηγητές Δημιουργικής Γραφής τείνουν επίσης να είναι καλύτεροι δάσκαλοι γραφής γενικότερα» (Maley, 2009). Ωστόσο, εκτός από το ρόλο του ως μοντέλου συμπεριφοράς, υπάρχουν οφέλη και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Καθώς μοιράζεται διάφορα κείμενα με τους/τις μαθητές/-τριες του, ο δάσκαλος μπορεί να καταλάβει νωρίτερα τις προσωπικότητές τους, τα προβλήματα και τις σχέσεις τους, στοιχεία που αργότερα μπορεί να έχουν θετική επίδραση στην ανάπτυξη της σύνδεσής τους και στην τόνωση της δημιουργικής ατμόσφαιρας στην τάξη. Επίσης, ο Maley υποστηρίζει ότι «η Δημιουργική Γραφή φαίνεται να έχει επίδραση στο επίπεδο ενέργειας του συγγραφέα γενικά. Αυτό τείνει να καθιστά τους καθηγητές που χρησιμοποιούν τη Δημιουργική Γραφή πιο ενδιαφέροντες και αυτό αναπόφευκτα επιδρά στις σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/-τριες» (Maley, 2009). Κατά την άποψή του, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εργασίες Δημιουργικής Γραφής είναι απαραίτητη.

## **2.7 Η αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής στο Γυμνάσιο**

Οι «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο» (για παράδειγμα για το σχολικό έτος 2019-2020 - ΥΠ.Π.Ε.Θ. 143773/Δ2/17-09-2019) για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας καλούν τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων να υλοποιούν δραστηριότητες παραγωγής λόγου, χρησιμοποιώντας το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο που διδάσκονται οι μαθητές/-τριες και οι οποίες μπορεί να είναι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Ενδεικτικά προτείνονται δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής που περιλαμβάνουν θέματα, όπως: α) Συναντώ τον ήρωα του κειμένου, β) Αλλάζω το τέλος της ιστορίας, γ) Μεταφέρω τον

αφηγηματικό λόγο σε θεατρικό, δ) Αφηγούμαι χρησιμοποιώντας κείμενο και εικόνα, κ.λπ. Σύμφωνα, επίσης, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., <http://ebooks.edu.gr>), στις ενδεικτικές δραστηριότητες για τη θεματική ενότητα «Γνωριμία με τον τόπο μας και άλλους τόπους» της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου προτείνεται η «Καταγραφή ηθών και εθίμων της περιοχής, στην οποία γίνεται η διδασκαλία, με στόχους την ανασύνθεση της τοπικής ιστορίας και την άσκηση του μαθητή στη Δημιουργική Γραφή (Τοπική Ιστορία)».

Για πρώτη φορά με το Προεδρικό Διάταγμα «Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου» (Φ.Ε.Κ. 126/Α΄/11-11-2016), προστίθενται ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής στις προαγωγικές εξετάσεις του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και σε αυτή τη βάση το ΙΕΠ (2022) συνέταξε κριτήρια αξιολόγησης με παραδειγματικό χαρακτήρα. Η διάρθρωση των θεμάτων και ο τρόπος αξιολόγησής τους και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου είναι ο ίδιος. Για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων παραγωγής λόγου και Δημιουργικής Γραφής δίνονται παραδείγματα με πίνακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες). Οι συγκεκριμένοι πίνακες συντάχθηκαν με βάση τα κριτήρια που θέτει το ΠΔ και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τα αξιοποιήσουν για κάθε παρόμοια δραστηριότητα, αλλά προσαρμόζοντας τους συγκεκριμένους πίνακες στη δραστηριότητα που θα επιλέξουν. Για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στην παραγωγή λόγου και στη Δημιουργική Γραφή η βαθμολόγηση είναι ισόποση ανά κριτήριο και ο τελικός βαθμός προκύπτει από τον μέσο όρο των επιμέρους κριτηρίων ([http://filologika.gr/wp-content/uploads/2016/11/kritiria\\_axiologisis\\_ne\\_glossas.pdf](http://filologika.gr/wp-content/uploads/2016/11/kritiria_axiologisis_ne_glossas.pdf)).

Η συνολική διάρκεια της εξέτασης στο τέλος της σχολικής χρονιάς και των τριών τάξεων Γυμνασίου είναι τρεις ώρες και για τα δύο διδακτικά αντικείμενα, δηλαδή 1 ώρα και 30΄ για την εξέταση της Νεοελληνικής Γλώσσας και 1 ώρα και 30΄ για την εξέταση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να απαντήσουν σε ξεχωριστά φύλλα για κάθε διδακτικό αντικείμενο και βαθμολογούνται ξεχωριστά για καθένα από αυτά. Η δομή των θεμάτων και ο τρόπος που αξιολογούνται και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου είναι ο ίδιος: στους/στις μαθητές/-τριες δίνεται ένα ποιητικό ή πεζό κείμενο, από αυτά που έχουν διδαχτεί στην τάξη και οι μαθητές/-τριες πρέπει να απαντήσουν σε τρία θέματα.

Στα θέματα Δημιουργικής Γραφής στην Α΄ Γυμνασίου οι μαθητές/-τριες καλούνται να:

- ✓ αλλάξουν το τέλος ενός κειμένου.
- ✓ προσθέσουν στίχους ή μία στροφή σε ένα ποίημα.

- ✓ μετατρέψουν ένα πεζό κείμενο σε ποιητικό και το αντίστροφο.
- ✓ αναδιηγηθούν απόσπασμα μιας ιστορίας από την πλευρά ενός προσώπου με τη μορφή ημερολογίου ή επιστολής.
- ✓ αλλάξουν ή να συμπληρώσουν το κείμενο με τη δημιουργία διαλόγων ή νέας σκηνής
- ✓ καταγράψουν σκέψεις και συναισθήματα που τους δημιουργεί η ανάγνωση ενός πεζού λογοτεχνικού κειμένου ή ποιήματος σ' ένα πεζό ή ποιητικό κείμενο (Charakopoulos & Tsilimeni, 2018).

Στα κριτήρια αξιολόγησης του Ι.Ε.Π. για τη Β' Γυμνασίου προτείνεται για τις εξετάσεις απόσπασμα από «Το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ», με 1<sup>ο</sup> θέμα μια ερώτηση κατανόησης κειμένου και 2<sup>ο</sup> θέμα γλωσσικές ασκήσεις (6 μονάδες κάθε θέμα). Το 3<sup>ο</sup> θέμα ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να επιλέξουν ανάμεσα σε άσκηση αναγνωστικής ανταπόκρισης (π.χ. να καταγράψουν και να δικαιολογήσουν τα συναισθήματα της Άννας Φρανκ ή να τα συσχετίσουν με αυτά που αισθάνονται οι έφηβοι σήμερα) ή Δημιουργικής Γραφής (π.χ. να αναδιηγηθούν ένα περιστατικό με την οπτική γωνία της μεγάλης αδελφής της Άννας ή να γράψουν έναν υποθετικό διάλογο ανάμεσα στην Άννα και στον πατέρα της). (Μονάδες 8).

Στα Θέματα Δημιουργικής Γραφής στη Β' Γυμνασίου οι μαθητές/-τριες καλούνται να:

- ✓ υποδυθούν έναν από τους ήρωες του κειμένου και να γράψουν μια σελίδα στο ημερολόγιό τους εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.
- ✓ αλλάξουν τον αφηγητή επιλέγοντας ένα από τα πρόσωπα μιας ιστορίας.
- ✓ γράψουν διαλόγους μεταξύ δύο προσώπων.
- ✓ μετατρέψουν ένα ποιητικό κείμενο σε πεζό και αντίστροφα
- ✓ συνεχίσουν την ιστορία με έναν δικό τους τρόπο.
- ✓ υποδυθούν κάποιον ήρωα και να γράψουν την ιστορία του σε μία επιστολή.

Ο τρόπος αξιολόγησης είναι ίδιος και στη Γ' Γυμνασίου (1ο θέμα κατανόηση κειμένου, 2ο θέμα γλωσσικές ασκήσεις, 3ο θέμα επιλογή ανάμεσα σε θέμα ανάπτυξης κειμένου και σε άσκηση Δημιουργικής Γραφής).

Στα θέματα Δημιουργικής Γραφής οι μαθητές/-τριες καλούνται να:

- ✓ αναδιηγηθούν με τη μορφή ημερολογίου ή επιστολής τμήμα της ιστορίας του κειμένου από την οπτική γωνία ενός συγκεκριμένου προσώπου.

- ✓ αλλάξουν ή να συμπληρώσουν το υπάρχον κείμενο με μία νέα σκηνή, με διαλόγους, με περιγραφές και εικόνες.
- ✓ συντάξουν ένα κείμενο, ποιητικό ή πεζό, στο οποίο να εκφράζουν τα συναισθήματα που τους δημιουργεί το εξεταζόμενο κείμενο

Κλείνοντας την αναφορά στην αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής στο Γυμνάσιο, θα μπορούσε κανείς να προβληματιστεί σχετικά με το εάν είναι σωστό να βαθμολογείται η Δημιουργική Γραφή και με ποια κριτήρια μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να βαθμολογήσει το κείμενο του/της μαθητή-/τριας, που σύμφωνα με τις αρχές της Δημιουργικής Γραφής επιθυμούμε να φαντάζεται και να γράφει ελεύθερα. Και επιπλέον, μήπως η αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής οδηγήσει και πάλι στην αξιολόγηση της παραγωγής λόγου, κατευθύνοντας το αντικείμενό της στο παλιό μάθημα της Έκθεσης; (Charakopoulos & Tsilimeni, 2018).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> Άλκη Ζέη

### 3.1 Βιογραφία

Η Άλκη Ζέη γεννήθηκε στην Αθήνα το 1923, «στην οδό Κέας, στην πλατεία Κολιάτσου, στις 15 του Δεκέμβρη» και όπως γράφει η ίδια στο βιβλίο της «Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο», δύο από τους γνωστούς της έχουν γεννηθεί την ίδια μέρα, με διαφορετική χρονολογία, ο Ζορζ Σεμπρούν και ο Νίκος Κούνδουρος. Ο Σεμπρούν συνεχίζει, ήταν πολύ ευγενική ψυχή κι έφυγε χωρίς να την πάρει μαζί του όπως είχαν συμφωνήσει και γελάσει, όταν γνωρίστηκαν πολύ νέοι κι ανακάλυψαν ότι έχουν γεννηθεί την ίδια μέρα (Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο, 2013).

Ήταν κόρη του τραπεζοϋπαλλήλου Ζήνωνα Ζέη με καταγωγή από την Κρήτη και της Έλλης Σωτηρίου από τη Σάμο, όπου η Άλκη πέρασε τα προσχολικά της χρόνια με τον παππού και την αδερφή της, τη Λενούλα. Όταν ξεκίνησε να φοιτά στο σχολείο, η οικογένειά της εγκαταστάθηκε αρχικά στο Μαρούσι και στη συνέχεια μετακινήθηκε στην Αθήνα. Περιγράφει η ίδια σε ομιλία της στο TEDxAthens του 2016 ότι *«στο σχολείο ένιωσα το πρώτο πράγμα που είναι η φιλία κι έγινα φίλη με τη Ζωρζ Σαρή και ως την τελευταία της στιγμή, που έφυγε για πάντα, μείναμε φίλες»* (<https://www.lingq.com/el/learn-greek-online/courses/991917/origins-in-my-life-and-in-my-work-al-10411824/>)

Μια πρώτη σκέψη είναι ότι η Άλκη Ζέη εκτός από ταλαντούχος, υπήρξε και πολύ τυχερός άνθρωπος, επειδή συναναστράφηκε από πολύ μικρή ηλικία με «κολοσσούς» της διανοήσης εκείνης της εποχής. Θεία της υπήρξε η μεγάλη Διδώ Σωτηρίου, ενώ στο Γυμνάσιο της Αηδονοπούλου παίζοντας κουκλοθέατρο και γράφοντας τις σκηνές με την αδερφή της, επισκέπτονται την παράστασή τους οι μεγάλοι Εμπειρικός, Πλωρίτης, Ελύτης και Κουν. Μαζί τους ο μέλλοντας σύζυγός της Γιώργος Σεβαστίκογλου, ένας από τους ιδρυτές του θεάτρου Κάρολος Κουν. Καθώς οργανώνεται στο αριστερό κίνημα της ΕΠΟΝ μέσα στον πόλεμο, συμμετέχει σε εκδηλώσεις και γιορτές. Σ' αυτές τις γιορτές όπως η ίδια η συγγραφέας αναφέρει χαρακτηριστικά, *«πιάνο έπαιζε «ένα παιδί με μακρύ κασκόλ, ο Μάνος Χατζηδάκις»*. Στα Δεκεμβριανά του 1944, στην απαρχή του εμφυλίου πολέμου (1946-1949) αντιλαμβάνεται σοβαρά τον πόλεμο, όπως περιγράφει, και αγωνίζεται στη συνέχεια και ενεργά για βασικές αρχές και αξίες, όπως την ελευθερία, την κοινωνική δικαιοσύνη

και τη δημοκρατία. Παράλληλα, αποφοιτά από τη Δραματική Σχολή, γράφει διηγήματα και σπουδάζει στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, στη Δραματική Σχολή του Ωδείου Αθηνών, αλλά και στο Κινηματογραφικό Ινστιτούτο της Μόσχας.

Η σχέση της με τη γραφή όπως προαναφέρθηκε, ξεκίνησε από το γυμνάσιο ακόμη, με έργα για το κουκλοθέατρο, αλλά και διηγήματα και νουβέλες που δημοσιεύονταν σε διάφορα λογοτεχνικά περιοδικά. Με τον άντρα της, τον θεατρικό συγγραφέα Γεώργιο Σεβαστίκογλου, ζουν από το 1952 μέχρι το 1964 ως πολιτικοί πρόσφυγες στη Σοβιετική Ένωση, στην Τασκένδη αρχικά και ύστερα στη Μόσχα, όπου γεννήθηκαν και τα δυο παιδιά τους, η Ειρήνη και ο Πέτρος. Πραγματοποίησαν μια μικρή επιστροφή στην Ελλάδα από το 1964 έως το 1967, διότι έφυγαν στο Παρίσι λόγω της δικτατορίας, όπου παρέμειναν μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70.

Εκτός από το μυθιστόρημά της «Η Αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα» (1987), το οποίο θεωρείται ως το πρώτο best seller της μεταπολίτευσης, στα βιβλία της απευθύνεται κυρίως στα παιδιά και τους εφήβους, αλλά η γραφή της συγκινεί κι ευχαριστεί ακόμη και τους ενήλικους αναγνώστες. Σε κάθε περίπτωση η Άλκη Ζέη με το λογοτεχνικό της έργο γοητεύει με την ανάλαφρη, αλλά αληθινή αποτύπωση της πραγματικότητας, στην οποία καλεί συνεχώς τον αναγνώστη, παιδί ή ενήλικο, να συμμετέχει. Το πρώτο της μυθιστόρημα «Το Καπλάνι της Βιτρίνας», που γράφεται το 1963, την καθιερώνει ως συγγραφέα, μεταφράζεται σε 20 γλώσσες και βρίσκεται ήδη στην 49η έκδοση. Το βιβλίο όπου διηγείται τα πρώιμα παιδικά της χρόνια στη Σάμο, χαρακτηρίζεται ως σταθμός για την ελληνική παιδική λογοτεχνία, καθώς είναι το πρώτο παιδικό βιβλίο με πολιτικές αναφορές στη δικτατορία του Ι. Μεταξά (Καρακίτσιος, 2014). Η ίδια για το βιβλίο αυτό περιγράφει: *«Το Καπλάνι της Βιτρίνας, ομολογώ, ότι αν δεν ήτανε οι δάσκαλοι, δεν θα είχε κυκλοφορήσει, δεν θα είχε μπει στα σχολεία. Γιατί πάρα πολλοί πάλεψαν να μην μπει στα σχολεία αυτό το βιβλίο και να μην μπω και εγώ, φυσικά. Αλλά οι δάσκαλοι με πείσμα το 'βαλαν στα σχολεία».* (<https://www.lingq.com/el/learn-greek-online/courses/991917/origins-in-my-life-and-in-my-work-al-10411824/> )

Η Άλκη Ζέη αποτελεί πρέσβειρα της σύγχρονης ελληνικής λογοτεχνίας στο εξωτερικό, καθώς το σύνολο του έργου της είναι μεταφρασμένο και κυκλοφορεί σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο. Η ίδια έχει επίσης μεταφράσει από τα γαλλικά, τα ιταλικά και τα ρωσικά αρκετά βιβλία, ανάμεσα στα οποία έργα των Τζιάννι Ροντάρι και Βέρα Πανόβα.



Έφυγε από τη ζωή στις 27 Φεβρουαρίου του 2020, πλήρης ημερών και πλήρης αναγνωρίσεων, βραβείων και διακρίσεων, όπως:

- 1968 ALA Notable Book (ΗΠΑ) – *Το καπλάνι της βιτρίνας*
- 1969 Horn Book Honor List (ΗΠΑ) – *Το καπλάνι της βιτρίνας*
- 1970 Βραβείο ALSC Mildred L. Batchelder (ΗΠΑ) – *Το καπλάνι της βιτρίνας*
- 1974 Βραβείο ALSC Mildred L. Batchelder (ΗΠΑ) – *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*
- 1980 Βραβείο ALSC Mildred L. Batchelder (ΗΠΑ) – *Κοντά στις ράγιες*
- 1993 Κρατικό Βραβείο Παιδικού Βιβλίου – *Θέατρο για παιδιά*
- 2002 Βραβείο Giuseppe Acerbi (ΙΤΑΛΙΑ) – *Η αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα*
- 2003 Βραβείο Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου καλύτερου εφηβικού βιβλίου – *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*
- 2003 Βραβείο λογοτεχνικού περιοδικού «Διαβάζω» καλύτερου εφηβικού βιβλίου – *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*
- Υποψήφια για το βραβείο παιδικής λογοτεχνίας Hans Christian Andersen 2004
- Υποψήφια τρεις φορές (2004, 2009, 2015) για το βραβείο λογοτεχνίας για παιδιά Astrid Lindgren Memorial Award
- 2005 Βραβείο των Βιβλιοφάγων (Prix des Embouquineurs, ΓΑΛΛΙΑ) – *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*
- 2007 Βραβείο Andersen – Il mondo dell'infanzia (ΙΤΑΛΙΑ) – *Το καπλάνι της βιτρίνας*
- 2008 *Ο ψεύτης παππούς* στη βραχεία λίστα των βραβείων του λογοτεχνικού περιοδικού «Διαβάζω»
- 2009 *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της* στη βραχεία λίστα για το Marsh Award (M. ΒΡΕΤΑΝΙΑ)
- 2010 Βραβείο Νέων Ευρωπαίων (ΓΑΛΛΙΑ) – *Ο ψεύτης παππούς*
- 2010 Βραβείο Ουράνη της Ακαδημίας Αθηνών για το σύνολο του έργου της
- 2012 Επίτιμη Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Κύπρου
- 2014 Επίτιμη Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

- 2014 Βραβείο αναγνωστών των βιβλιοπωλείων PUBLIC – *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο*
- 2015 Επίτιμη Διδάκτωρ του Τμήματος Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών
- 2015 Χρυσός Σταυρός του Τάγματος της Τιμής από τον Πρόεδρο της Ελληνικής Δημοκρατίας
- 2015 Ταξιάρχης του Τάγματος Τεχνών & Γραμμάτων από το ΥΠΠΟ της Γαλλίας
- *Ο ψεύτης παππούς* στη βραχεία λίστα για το Βραβείο Strega Ragazze e Ragazzi 2018 (ΙΤΑΛΙΑ)
- *Ένα παιδί από το πουθενά* στη Χρυσή Λίστα 2020 του βραβευμένου εκπαιδευτικού portal Elniplex
- *Ένα παιδί από το πουθενά* στη βραχεία λίστα για το Κρατικό Βραβείο Εφηβικού-Νεανικού Βιβλίου 2020
- *Ένα παιδί από το πουθενά* στη βραχεία λίστα για το βραβείο εκτενούς αφηγήματος 2020 από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου
- *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου Graphic Novel* στη Χρυσή Λίστα 2021 του βραβευμένου εκπαιδευτικού portal Elniplex
- Βραβείο 2021 σε εικονογράφο για την εικονογράφηση βιβλίου με εικόνες για παιδιά και νέους από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου – *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου Graphic Novel*
- Βραβείο Καλύτερου Κόμικ 2022 από τα Ελληνικά Βραβεία Κόμικς – *Το καπλάνι της βιτρίνας Graphic Novel*
- *Το καπλάνι της βιτρίνας Graphic Novel* ανάμεσα στα καλύτερα βιβλία για το 2021 σύμφωνα με την Κόκκινη Αλεπού
- *Το καπλάνι της βιτρίνας Graphic Novel* στη βραχεία λίστα για το βραβείο παιδικού βιβλίου με εικονογράφηση 2022 του περιοδικού «Ο Αναγνώστης»

### 3.1.1 Το 2023 Λογοτεχνικό έτος Άλκης Ζέη

Ανοίγοντας κανείς την επίσημη ιστοσελίδα για τη συγγραφέα Άλκη Ζέη, το πρώτο που αντικρύζει με χρωματιστά στοιχεία είναι ο τίτλος «2023 Λογοτεχνικό έτος Άλκης Ζέη 100 χρόνια από τη γέννησή της». Η παραπάνω ανακήρυξη από το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού αποτελεί μια μεγάλη τιμή και αναγνώριση της σπουδαιότητας του έργου της και ιδανική ευκαιρία για αναδρομές για ακόμα μία φορά στις σελίδες των βιβλίων της (<https://www.alkizei.com/>).

Οι εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ σε αυτό το επετειακό έτος σχεδιάζουν πολλές δράσεις για το αναγνωστικό κοινό, όπως την επανέκδοση των πιο αντιπροσωπευτικών έργων της σε επετειακές συλλεκτικές εκδόσεις, συνοδευόμενες από ειδικούς προλόγους. Από τον Οκτώβριο ξεκίνησε Μαραθώνιος Ανάγνωσης με τη συμμετοχή σχολείων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων, όλης της χώρας, της Κύπρου και ελληνικών σχολείων του εξωτερικού. Το 2023 πρόκειται να υλοποιηθεί στα σχολεία εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές/-τριες του Δημοτικού με τίτλο «Ταξίδι στους κόσμους της Άλκης Ζέη», το οποίο έχει σχεδιάσει η μουσειολόγος-μουσειοπαιδαγωγός Καλλιόπη Κουτρομπή σε συνεργασία με την ίδια την Άλκη Ζέη λίγο πριν φύγει από τη ζωή. Οι δράσεις περιλαμβάνουν επίσης Λέσχες Ανάγνωσης με τα βιβλία της, διαγωνισμό συγγραφής για παιδιά και εφήβους, καθιέρωση ενός ετήσιου βραβείου σε πρωτοεμφανιζόμενο/η συγγραφέα παιδικής λογοτεχνίας, podcast, εκδηλώσεις για μικρούς και μεγάλους κ.ά. (<https://www.metaxmio.gr/el/2023-%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF-%CE%B5%CF%84%CE%BF%CF%83-%CE%B1%CE%BB%CE%BA%CE%B7%CF%83-%CE%B6%CE%B5%CE%B7-%CE%BD%CE%B5%CE%B1>)

### 3.2 Έργα της Άλκης Ζέη

Στα σχεδόν αυτοβιογραφικά έργα της Άλκης Ζέη ο πόλεμος συχνά εμφανίζεται ως κεντρικό θέμα, αλλά αποδομείται και περιγράφεται όπως είναι στην πραγματικότητα: τραγικός και καταστροφικός πέρα από μυθοποιήσεις και ηρωισμούς. Το παρελθόν στη μυθοπλασία της Άλκης Ζέη δεν καταγράφεται με βάση τις μάχες και τις πολιτικές, αλλά μέσα από την καθημερινότητα και τα συναισθήματα του ανθρώπου που βιώνει τον πόλεμο και τις συγκυρίες, ενώ μάχεται ο ίδιος εσωτερικά για τις ηθικές αξίες. Η συγγραφέας ακολουθεί τη σύγχρονη άποψη για την ιστορία και την ερμηνεύει διαμέσου της αλήθειας του ατόμου, μεταφέροντας μια ατμόσφαιρα συμπόνοιας και ενσυναίσθησης στον αναγνώστη, ίσως και με λυτρωτικό τρόπο, ώστε να αντιληφθεί το παρόν (Γιαννικοπούλου, 2008).

Τα έργα της Άλκης Ζέη παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) με το εξώφυλλό τους, που είναι πάντα καλαίσθητα φιλοτεχνημένο, με την περιγραφή της κατηγορίας που ανήκουν και τον υπερσύνδεσμο του εκδοτικού οίκου Μεταίχμιο που πια τα φιλοξενεί.

Πίνακας 1: Έργα της Άλκης Ζέη

 <p><a href="#">Η Άλκη Ζέη διαβάζει τις ιστορίες της από το «Πόσο θα ζήσεις ακόμα, γιαγιά;»</a> ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ</p>	 <p><a href="#">Το καπλάνι της βιτρίνας (Graphic Novel)</a> GRAPHIC NOVELS, BIBΛΙΑ</p>	 <p><a href="#">Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο (Audiobook)</a> ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ, BIBΛΙΑ</p>
--	--	---



[Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου \(Graphic Novel\)](#)  
GRAPHIC NOVELS ΒΙΒΛΙΑ



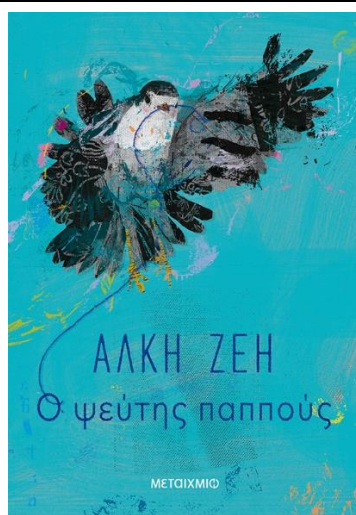
[Ο νυχτερινός περίπατος της γιαγιάς](#)  
ΒΙΒΛΙΑ, ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ



[Ένα παιδί από το πουθενά](#)  
ΒΙΒΛΙΑ, ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ



[Πόσο θα ζήσεις ακόμα, γιαγιά;](#)  
ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ, ΒΙΒΛΙΑ

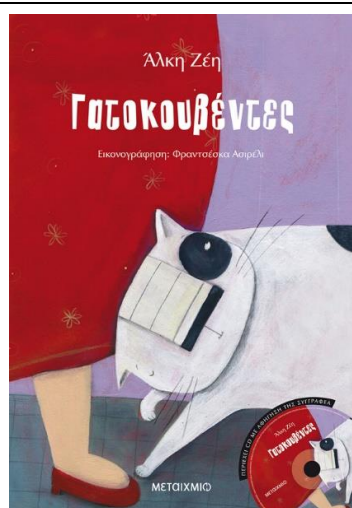


[Ο ψεύτης παππούς](#)  
ΒΙΒΛΙΑ, ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ



[Η συνισταμένη των ανοησιών της υφηλίου](#)  
ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ, ΒΙΒΛΙΑ

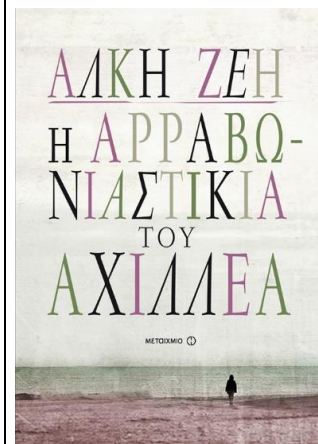




Γατοκουβέντες  
ΒΙΒΛΙΑ,  
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ



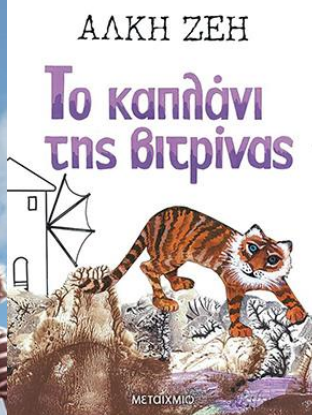
Η Αλίκη στη χώρα των μαρμάρων  
ΒΙΒΛΙΑ,  
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ



Η αρραβονιαστική του Αχιλλέα  
ΒΙΒΛΙΑ,  
ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ



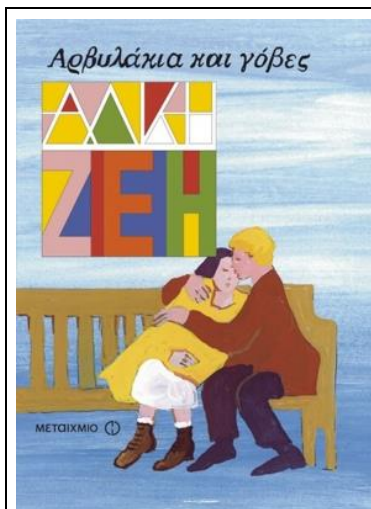
Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο  
ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ, ΒΙΒΛΙΑ



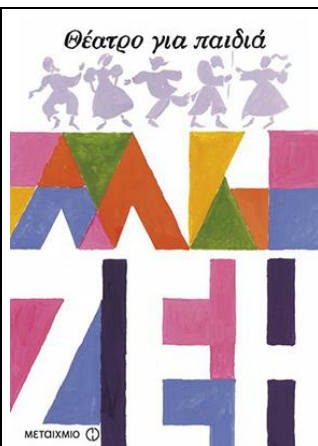
Το καπλάνι της βιτρίνας  
ΒΙΒΛΙΑ,  
ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ



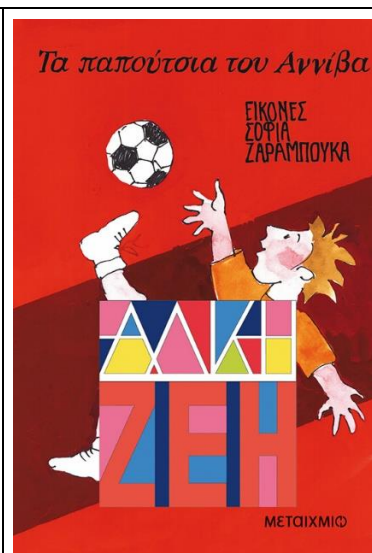
Ο θείος Πλάτων  
ΒΙΒΛΙΑ,  
ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ



Αρβυλάκια και γόβες  
ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ, ΒΙΒΛΙΑ



Θέατρο για παιδιά  
ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ, ΒΙΒΛΙΑ



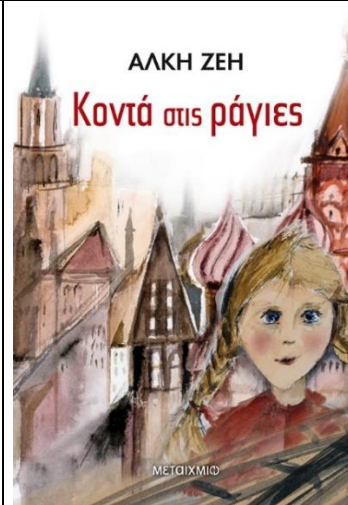
Τα παπούτσια του Αννίβα  
ΒΙΒΛΙΑ,  
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ



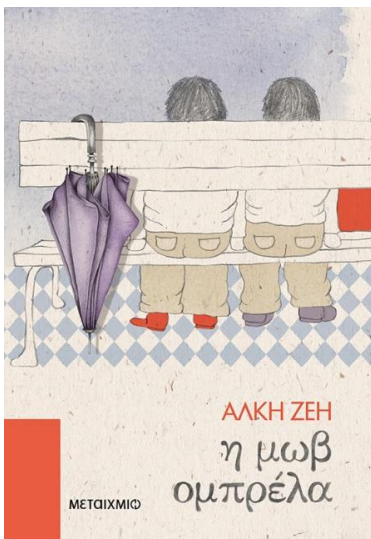
Μια Κυριακή του Απριλίου  
ΒΙΒΛΙΑ,  
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ



Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της  
ΒΙΒΛΙΑ, ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ



Κοντά στις ράγιες  
ΒΙΒΛΙΑ, ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ



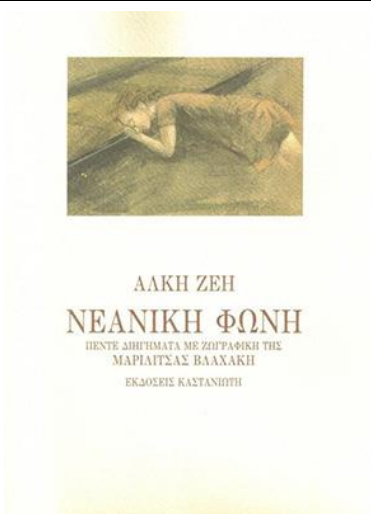
Η μωβ ομπρέλα  
ΒΙΒΛΙΑ, ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ



Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου  
ΒΙΒΛΙΑ, ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ



Άλλοι καιροί, άλλα παιδιά  
ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ, ΒΙΒΛΙΑ



Νεανική φωνή  
ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ, ΒΙΒΛΙΑ



Η δωδέκατη γιαγιά και άλλα  
ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ, ΒΙΒΛΙΑ



Σπανιόλικα παπούτσια και άλλες ιστορίες  
ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ, ΒΙΒΛΙΑ



### 3.3 Επιλογή έργου: «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου»

Σύμφωνα με τον White (2010) «η ιστορία αφορά την αλήθεια του παρελθόντος, ενώ η μνήμη την ακρίβεια αυτού που οφείλουμε να θυμόμαστε, αυτού που είναι θεμιτό να ξεχαστεί και αυτού που θα μπορούσε να συγχωρεθεί στον εαυτό μας και στους άλλους».

Το μυθιστόρημα «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ιστορικό ντοκουμέντο εφόσον υπογραμμίζει το ύφος και τις αξίες της περιόδου του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, αλλά τοποθετεί και τους χαρακτήρες στο πλαίσιο της επικρατούσας ιστορικής κατάστασης. Παράλληλα, είναι ένα μυθιστόρημα με αυτοβιογραφικά στοιχεία, μνήμες και πληροφορίες, που η Άλκη Ζέη συσσωρεύσε στη νεανική της ηλικία με κύριους αποδέκτες τα παιδιά και τους νέους (Κανατσούλη, 2019).

Στον πίνακα 2 παρατίθενται τα εξώφυλλα δύο από τις πολλές ξένες εκδόσεις του βιβλίου: η γαλλική και η ρωσική.

Πίνακας 2: Δύο ξένα εξώφυλλα του έργου της Άλκης Ζέη



Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι τέσσερις εκδόσεις του μυθιστορήματος με τα διαφορετικά εξώφυλλα που χρησιμοποιήθηκαν ανά τα χρόνια. Η έκδοση graphic novel παρουσιάζεται στην προηγούμενη ενότητα μαζί με τα υπόλοιπα έργα της Άλκης Ζέη.

**Πίνακας 3:** Διάφορες εκδόσεις του Μεγάλου Περίπατου του Πέτρου

	 <p>Ζωγραφική εξωφύλλου και καλλιτεχνική επιμέλεια: Σοφία Ζαραμπούκα</p>
 <p>Πρώτη έκδοση 1971 από τις εκδόσεις ΚΕΔΡΟΣ Εικονογράφος, Σάββας Χαρατσιδής</p>	 <p>Έκδοση Ιούνιος 2011 Εικονογράφηση εξωφύλλου, Μαριλίτσα Βλαχάκη</p>

### 3.3.1 Βασικό θέμα

Ο Πέτρος είναι ένα εννιάχρονο αγόρι που ζει στην Αθήνα με τους γονείς του, την αδερφή του, τον παππού του, το τριζόνι και τη χελώνα του τον Θόδωρο. Το πρωί της 27ης Οκτωβρίου του 1940, πεθαίνει το τριζόνι του που χαροπάλευε όλη τη νύχτα. Ο Πέτρος αποφασίζει να το θάψει χώνοντάς το στη χαραμάδα ενός δοκαριού την επόμενη μέρα, αρνούμενος την προσφορά της αδερφής του της Αντιγόνης να το θάψει στο κουτί του βραχιολιού της. Το ίδιο πρωινό όμως, τους ξυπνούν απότομα οι φωνές της μητέρας του και οι δυνατές σειρήνες του πολέμου. Είναι η αρχή του ελληνοϊταλικού πολέμου και οι περισσότεροι Έλληνες είναι ενθουσιασμένοι, όπως και ο Πέτρος, ο οποίος τον πόλεμο τον γνωρίζει μόνο μέσα από τα βιβλία του με τα σπαθιά και τους ήρωες. Εντωμεταξύ, οι στρατιώτες μας που κάνουν θραύση στο αλβανικό μέτωπο με τις απανωτές νίκες τους, πλημμυρίζουν την Αθήνα και παράλληλα το σπίτι του με ένα κλίμα χαράς και θριάμβου. Δεν αργεί όμως η ατμόσφαιρα αυτή να ανατραπεί, καθώς πληθαίνουν οι πληροφορίες ότι οι Γερμανοί πλησιάζουν στη χώρα μας.

Στην αρχή της γερμανικής κατοχής ο Πέτρος με τον φίλο του τον Σωτήρη κάνουν βόλτες φοβισμένοι, αναζητώντας τρόπους να βρουν διέξοδο από την τραγική κατάσταση της πόλης. Ο πρώτος χειμώνας της κατοχής που ακολουθεί, βρίσκει την Αθήνα να κρυώνει και να εισέρχεται στην περίοδο της μεγάλης πείνας. Οι άνθρωποι αρχίζουν να πεθαίνουν από το κρύο και ο Πέτρος περιπλανώμενος στους δρόμους αντικρύζει νεκρούς και εικόνες απόλυτης φρίκης. Σύντομα πεθαίνει η γιαγιά του Σωτήρη και τα παιδιά αναγκάζονται να τη μεταφέρουν στο νεκροταφείο με τα ίδια τους τα χέρια, ενώ μια μέρα ο Πέτρος θα δει τον παππού του και τον φίλο του να ζητιανεύουν. Σταδιακά, το παιδί συμμετέχει σε μια αντιστασιακή οργάνωση μέσω του φίλου του Γιάννη. Φοράει πάντα την τραγιάσκα του, είναι σκανταλιάρης, γενναίος καθώς κάτω από τα μάτια των Γερμανών γράφει συνθήματα στους τοίχους και περιγελάει τους κατακτητές.

Ενώ η Κατοχή σκληραίνει για την Ελλάδα, ο Πέτρος θα βιώσει δύο δικές του απώλειες. Χάνει τη χελώνα του τον Θόδωρο που την παίρνουν οι Γερμανοί όταν ένα βράδυ μπαίνουν στο σπίτι τους για έλεγχο και σκοτώνεται η Δροσούλα, η κοπέλα του αρχηγού της οργάνωσης. Τη Δροσούλα την πυροβολούν οι Γερμανοί σε μια διαδήλωση, όταν το κορίτσι μπαίνει μπροστά από το πλήθος που προσπαθούν να αναχαιτίσουν.

Τα πλήγματα που καταφέρνουν οι αντιστασιακοί οδηγούν τον γερμανικό στρατό να στενεύει όλο και περισσότερο τον κλοιό της Κατοχής, ενώ ταυτόχρονα έρχεται και η συνθηκολόγηση της Ιταλίας. Οι Γερμανοί αρχίζουν να καταδιώκουν και να συλλαμβάνουν τους πρώην συμμάχους τους και πολλοί Ιταλοί στρατιώτες κρύβονται σε αποθήκες, κτήρια ακόμα και σε σπίτια. Ένας από αυτούς, ο Γκαριμπάλντι, θα κρυφτεί στο σπίτι του Πέτρου και η οικογένειά του με απόφαση της μητέρας θα τον υποθάλψει. Η κατάσταση χειροτερεύει καθώς οι κατακτητές εκτελούν, στήνουν μπλόκα στους δρόμους κι αρχίζουν να καταδιώκουν και να συγκεντρώνουν Εβραίους. Ο κόσμος βοηθάει τους κατοίκους της εβραϊκής κοινότητας να φυγαδεύσουν τους συμπατριώτες τους και ανάμεσα σε αυτούς είναι και η Ρίτα, η φίλη της αδερφής του Πέτρου.

Η Κατοχή τελειώνει, αλλά ο Πέτρος θα βιώσει μία μεγάλη απώλεια, αυτή του φίλου του Σωτήρη. Στην αναχώρηση των Γερμανών, ένας αξιωματικός τους θα βγει από το αυτοκίνητο και θα σκοτώσει τον Σωτήρη που έτρεχε πίσω τους πανηγυρίζοντας.

### **3.3.2 Χαρακτήρες**

#### *Τυπολογίες Χαρακτήρων*

Ο άξονας που κινεί την υπόθεση ενός λογοτεχνικού έργου είναι οι χαρακτήρες του. Είναι τα πρόσωπα τα οποία συγκρούονται ενεργά με μια κατάσταση που τα παγιδεύει ή τα καθηλώνει και μέσα από αυτή τη σύγκρουση αποκτούν ουσιαστική οντότητα. Οι χαρακτήρες δεν είναι απαραίτητο να είναι πραγματικά πρόσωπα της καθημερινότητας, μπορεί να είναι φανταστικοί χαρακτήρες οι οποίοι, καθώς τους αποδίδονται ανθρώπινες ιδιότητες από τον συγγραφέα με τη μορφή κειμενικών λειτουργιών, του δίνουν την άδεια να ξεδιπλώσει μια υπόθεση (Lukács, 2004).

Εφόσον ως οντότητες αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο με τις εμπειρίες μας, αλλά και για λόγους οικονομίας της μνήμης τα νοήματα φιλτράρονται και περιστρέφονται γύρω από την ανθρώπινη ζωή, συνειδητοποιεί κανείς τη θεμελιώδη σημασία των λογοτεχνικών χαρακτήρων για τη μεταφορά των θέσεων του συγγραφέα τους, της περιρρέουσας ατμόσφαιρας για την οποία γράφει, αλλά και για την επίδραση όσων οι χαρακτήρες αυτοί μεταφέρουν στους αναγνώστες (άλλωστε το λογοτεχνικό έργο

αποτελεί πεδίο δυναμικής αλληλεπίδρασης κοινωνίας, συγγραφέα και αναγνώστη). Πολύ συχνά ξεχνάμε την πλοκή ή τις λεπτομέρειες ενός έργου, αλλά θυμόμαστε πώς επέδρασαν τα σχήματα και οι συνθήκες του στους χαρακτήρες του, όπως στον Οιδίποδα αντικατοπτρίζεται η ειρωνεία της ζωής ή αντίστοιχα στην Αντιγόνη, η οποία αποτελεί μοναδική απόδειξη της αδυναμίας του ανθρώπου να κατευθύνει τη ζωή. Παρά το γεγονός ότι ο συγγραφέας δεν ελέγχει πλήρως το υλικό του, η προσωπικότητά του και η ιστορία του έχει σημαντική θέση στον τρόπο που αυτές οι προσλαμβάνουσες αποτυπώνονται στο έργο του και στον τρόπο που επιλέγει τους χαρακτήρες, τους αντιμετωπίζει και τους παρουσιάζει (Νάτσινα, 2015:100-107).

Σύμφωνα με τον Nodelman (1992) «Χαρακτήρας είναι αυτό που βρίσκουμε στο λογοτεχνικό έργο, όταν αναζητάμε πληροφορίες σχετικά με την προσωπικότητα των ανθρώπων που περιγράφει το κείμενο. Η υπόθεσή μας είναι ότι η σπουδαιότητα ενός κειμένου εξαρτάται από τους τρόπους που μας επιτρέπουν να δούμε την αλληλουχία (και τη σημαντικότητα) των κινήτρων, των δυνάμεων που κινητοποιούν τους ανθρώπους και την ανθρώπινη φύση γενικότερα» (Nodelman, 1992:62)

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται διάφοροι τρόποι κατηγοριοποίησης ή τυπολογίες λογοτεχνικών χαρακτήρων, όπως του Forster (1927: 67-68), που τους κατατάσσει σε σφαιρικούς και επίπεδους:

- Οι σφαιρικοί χαρακτήρες είναι πολυδιάστατοι, προσωποποιημένοι, περίπλοκοι, συγκεντρώνουν πολλά χαρακτηριστικά, πολλές φορές αντιφατικά, και εξελίσσονται εσωτερικά. Είναι ικανοί να εκπλήξουν τον αναγνώστη με πιστευτό τρόπο και είναι αυτόνομοι ως φυσιογνωμίες.
- Οι επίπεδοι χαρακτήρες από την άλλη, χαρακτηρίζονται μόνο από ένα γνώρισμα (επιθετικότητα, ευαισθησία), παραμένουν στατικοί, συμπεριφέρονται προβλέψιμα, είναι πιο αρχέγονοι και η προσωπικότητά τους δεν εξελίσσεται. Παρόλα αυτά, είναι απαραίτητοι, γιατί με τη συμμετοχή τους αυξάνεται η ρεαλιστικότητα της σκηνοθεσίας και μάλιστα, είναι τυποποιημένοι (π.χ. ο τύπος του θρασύ, του τυχολιού. Αν και μερικές φορές υπάρχουν χαρακτήρες επίπεδοι που εξελίσσονται, αλλά και χαρακτήρες σφαιρικοί που δεν εξελίσσονται, αναμένεται συνέπεια στην παρουσίασή τους από τον συγγραφέα.

Την τυπολογία του Forster εξέλιξε η R. Lukens (1995: 45-50) διακρίνοντας τους χαρακτήρες σε σφαιρικούς/πολυδιάστατους (*round*) και σε επίπεδους/μονοδιάστατους (*flat*) και πάλι. Οι σφαιρικοί προσθέτει η Lukens, αναπτύσσονται τόσο αναλυτικά που ο αναγνώστης μπορεί να προβλέψει συμπεριφορές ή αντιδράσεις τους, ενώ η στάση

των επίπεδων χαρακτήρων είναι στερεοτυπική και γίνεται εύκολα αναγνωρίσιμη και αντιληπτή από τον αναγνώστη. Το παραπάνω εξηγεί και τον λόγο για τον οποίο οι συγγραφείς παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων δημιουργούν πιο συχνά τέτοιου είδους χαρακτήρες, καθώς η απλή νόηση των μικρών παιδιών κάνει πιο εύκολη την κατανόηση επίπεδων χαρακτήρων. Μία ακόμα κατηγοριοποίηση κατά την Lukens για τους χαρακτήρες των παιδικών βιβλίων με βάση την εξέλιξη την οποία υφίστανται κατά τη διάρκεια της πλοκής, είναι αυτή των δυναμικών (dynamic) και των στατικών (static). Τους στατικούς χαρακτήρες συνηθίζουν οι συγγραφείς να τους παρουσιάζουν ως αλληγορικές μορφές και καρικατούρες, οι οποίες παρόλο που δεν είναι απλές, παρουσιάζουν μόνο ένα χαρακτηριστικό και δεν εξελίσσονται.

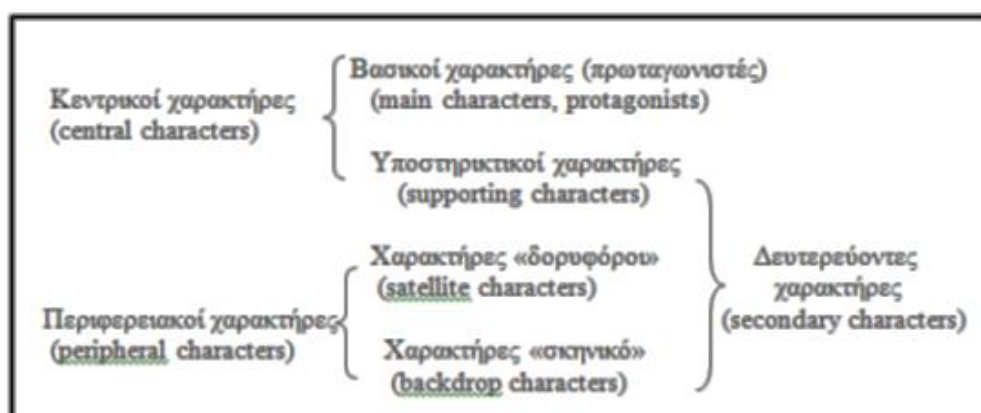
Η τυπολογία των χαρακτήρων ως προς τη λειτουργία τους, τους κατατάσσει σε κεντρικούς και δευτερεύοντες.

#### *Ο πρωταγωνιστής*

Στη μελέτη της η Maria Nikolajeva ασχολείται εκτενώς με τα κριτήρια προσδιορισμού του πρωταγωνιστή.

Ο πρωτοπρόσωπος αφηγητής συχνά είναι και ο πρωταγωνιστής κάτι που αποτελεί ένα κριτήριο για την ανακάλυψη του ή όταν η εστίαση της αφήγησης αφορά σε ένα πρόσωπο, αυτό αποτελεί δείκτη για τον εντοπισμό του πρωταγωνιστή. Τέλος, η εξέλιξη και η αλλαγή ενός χαρακτήρα αποτελεί κριτήριο για να αναγνωριστεί ο πρωταγωνιστής και ανεξάρτητα αν αντιλαμβανόμαστε τους λογοτεχνικούς ήρωες ως «αληθινούς» ανθρώπους ή ως στοιχεία της πλοκής, περιμένουμε να εμφανίσουν κάποιο είδος μεταβολής. (Nikolajeva, 2002: 50, 59-60).

Συνοπτικά, η Nikolajeva παρουσιάζει την ακόλουθη τυπολογία (Εικόνα 1).



**Εικόνα 1:** Τυπολογία χαρακτήρων της Nikolajeva



*Κεντρικοί χαρακτήρες* είναι οι πρωταγωνιστές και ειδικά στο παιδικό βιβλίο οι κεντρικοί χαρακτήρες αναγνωρίζονται αμέσως και συχνά, από την εικονογραφημένη φιγούρα στο εξώφυλλο ή ακόμη και από τον τίτλο του βιβλίου.

Ανάλογα επίσης με την σπουδαιότητα του ρόλου τους στην υπόθεση, οι περιφερειακοί χαρακτήρες διακρίνονται σε υποστηρικτικούς (*supportive*), σε δορυφόρους (*satellite*) και σε κομπάρσους (*backdrop*). Οι υποστηρικτικοί χαρακτήρες είναι απαραίτητοι για την εξέλιξη της ιστορίας, οι δορυφόροι συμπληρώνουν πλευρές της πλοκής ή των κεντρικών χαρακτήρων, ενώ οι κομπάρσοι εισέρχονται πρόσκαιρα και αθόρυβα στην ιστορία και αποχωρούν με τον ίδιο τρόπο. (Nikolajeva 2002: 112-115).

Ο Βαγγέλης Αθανασόπουλος (2010: 47-50) διακρίνει σε υποκατηγορίες τους δευτερεύοντες χαρακτήρες τους οποίους ονομάζει και χαρακτήρες βάθους καθώς αποτελούν το σκηνικό για τη δράση, ένα είδος «κοινωνικού σκηνικού»:

- διακοσμητικός (π.χ. ένας κωμικός χαρακτήρας)
- πληροφοριακός (π.χ. ένας αγγελιαφόρος)
- ακροατής (βουβό πρόσωπο)
- σχολιαστικός (ένα μέσο για να εκφράσει ο συγγραφέας τις απόψεις του για τους άλλους χαρακτήρες ή τις καταστάσεις).
- σημείο αναφοράς (στατικοί και συνηθισμένοι χαρακτήρες, για να εκτιμηθεί η εξέλιξη και η ιδιαιτερότητα των πρωτευόντων χαρακτήρων).

### *Οι χαρακτήρες στον Μεγάλο Περίπατο του Πέτρου*

Στο μυθιστόρημα «Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου» η υπόθεση εκτυλίσσεται μέσω βασικών και δευτερευόντων χαρακτήρων. Βασικοί χαρακτήρες είναι ο Πέτρος, η αδερφή του η Αντιγόνη, η μαμά του Πέτρου, ο μπαμπάς του Πέτρου και ο παππούς του. Ορισμένοι από τους δευτερεύοντες χαρακτήρες είναι ο θεός Άγγελος, ο Σωτήρης, ο Γιάννης, η Ρίτα, ο Αχιλλέας και η Δροσούλα.

Πέτρος: Ο εννιάχρονος ήρωας του μυθιστορήματος που αφηγείται μέσα από τη δική του οπτική γωνία την ιστορία του έργου. Στην αρχή του βιβλίου ο Πέτρος ζει περίπου όπως ένα αγόρι της ηλικίας του. Είναι ανέμελος, χαρούμενος, αγαπάει τα περίεργα ζώα του (ένα τριζόνι και μια χελώνα) και μαλώνει αρκετά με την αδερφή του, καθώς θεωρεί ότι δεν νιώθει τις ανάγκες του. Η αδυναμία του είναι η μαμά του, αν και

δεν κατανοεί πάντα τη συμπεριφορά της. Η σκληρότητα της Κατοχής και η απότομη αλλαγή της καθημερινότητάς του τον αλλάζουν. Ωριμάζει απότομα αντικρύζοντας τραγικές εικόνες στον δρόμο και βιώνοντας τις μεγάλες δυσκολίες και απώλειες της Κατοχής σκληραίνει. Καθώς αναλαμβάνει ευθύνες και έρχεται αντιμέτωπος με τους φόβους του μετά την είσοδό του στην Αντίσταση, αλλάζει η σχέση με την οικογένειά του και όλοι τώρα πλέον τον αντιμετωπίζουν ως μεγάλο.

Η Αντιγόνη: Η Αντιγόνη είναι η έφηβη αδερφή του Πέτρου, ανέμελη, ονειροπόλα, της αρέσει η ποίηση και εκνευρίζεται με τον αδερφό της, επειδή φέρεται σαν παιδί. Κάνει παρέα με τη Ρίτα που είναι εβραία και η καλύτερή της φίλη. Μαζί της μοιράζεται τα ρούχα, τα μυστικά και τους εφηβικούς της έρωτες. Ερωτεύεται πλατωνικά τον ποιητή Κώστα Αγαρηνό, στου οποίου τα γραφεία του περιοδικού που διευθύνει έχει μεταφερθεί το ιδιωτικό σχολείο της. Τόσο στην αρχή του πολέμου όσο και στην αρχή τη Κατοχής, η Αντιγόνη επιμένει παρά την τραγική αλλαγή στην καθημερινότητα της οικογένειάς της, να ζει όπως πριν. Ωριμάζει όμως σταδιακά και αρχίζει να αντιμετωπίζει σοβαρά την κατάσταση, συμμετέχοντας και εκείνη σε πορείες και διαδηλώσεις.

Η Μαμά: Η μαμά του Πέτρου είναι φύση καλλιτεχνική, πάντα ευγενική και χαμογελαστή, εκφράζει μεγάλη αγάπη για τα παιδιά της που τα φροντίζει κάνοντας θυσίες. Είναι η μόνη που δείχνει συγκρατημένη απέναντι στο κλίμα του ενθουσιασμού που επικρατεί στο σπίτι με τις νίκες του ελληνικού στρατού. Είναι προνοητική, εργατική και δυναμική όταν χρειάζεται να ενεργήσει για την ευημερία της οικογένειας και του σπιτιού. Πουλιάει τα πιο πολύτιμα από τα υπάρχοντά τους στους μαυραγορίτες για να αγοράσει τρόφιμα και πριονίδι, ενώ ταυτόχρονα εργάζεται ως ράφτρα. Στην Κατοχή επιλέγει να είναι πιο απόμακρη από τα παιδιά της, όταν οι δυσκολίες χτυπούν την πόρτα και της δικής της οικογένειας, για να μην μεταδώσει στα παιδιά της τη στεναχώρια και την ανησυχία της.

Ο Μπαμπάς: Ο μπαμπάς του Πέτρου παρουσιάζεται ως ένας φιλήσυχος άνθρωπος που έχει πολύ καλή σχέση με τη γυναίκα του. Μετά την απόλυση του από τη δουλειά μένει στο σπίτι, παρακολουθεί τα γεγονότα του πολέμου από το ραδιόφωνο και τα καταγράφει. Δεν έχει τόσο καλή σχέση με τον πεθερό του (τον παππού), που μένει μαζί τους, καθώς δεν τον ήθελε για γαμπρό και τον αντιμετωπίζει εξ αρχής αυστηρά.

Ο Παππούς: Ο παππούς του Πέτρου μένει στο σπίτι μαζί τους. Είναι συνταξιούχος υποβολέας ενός θιάσου και μιλά συνέχεια για την πρωταγωνίστρια, την



Μεγάλη Αντιγόνη, της οποίας το όνομα πήρε η εγγονή του. Είναι πεισματάρης και δε συμπαθεί ιδιαίτερα τον γαμπρό του. Οι δυσκολίες της Κατοχής τον κάνουν να γκρινιάζει, καθώς νιώθει αδύναμος, ενώ για κάποιο διάστημα αποφασίζει να ζητιανέψει και σκέφτεται πως η χελώνα του Πέτρου θα μπορούσε να γίνει σούπα. Ο Πέτρος τον βλέπει να κόβει στα κρυφά κομμάτια από το ψωμί που έπαιρναν με δελτίο και στο τέλος του δεύτερου μέρους μαζί με την Αντιγόνη αποφασίζουν να τον παρακολουθήσουν, για να ανακαλύψουν ότι πράγματι ζητιανεύει.

Ο Θεός Άγγελος: Είναι αδελφός της μαμάς του Πέτρου, επισκεπτόταν πριν τον πόλεμο το σπίτι τους για φαγητό και ο Πέτρος τον συμπαθούσε πολύ για τα αστεία και τις ιστορίες του. Από την αρχή του πολέμου επιστρατεύεται στην Αλβανία και αποτελεί την ελπίδα του Πέτρου να αποκτήσει η οικογένεια έναν ήρωα. Επιστρέφει με τα πόδια μετά την ήττα από τους Γερμανούς στο ελληνοαλβανικό μέτωπο, αναρρώνει από το κρουπάγημα στο πόδι, ακολούθως φεύγει για να καταταγεί στην Αίγυπτο και από εκεί στέλνει με το ραδιόφωνο μηνύματα στην οικογένεια.

Ο Σωτήρης: Ο φίλος και συμμαθητής του Πέτρου, ο πιο ζωηρός και απείθαρχος στην τάξη τους, μένει με τη μητέρα του και τη γιαγιά του στην ίδια πολυκατοικία με τον Πέτρο στο επάνω διαμέρισμα. Μαζί με τον Πέτρο σκάνε τα λάστιχα των γερμανικών αυτοκινήτων ενώ παράλληλα κλέβει λάστιχα και άρβυλα τα οποία πουλάει στη μαύρη αγορά. Όταν η γιαγιά του πεθαίνει από την πείνα ο Πέτρος τον βοηθάει να μεταφέρουν το πτώμα ώστε να μην γίνει γνωστό και χάσουν τη μερίδα από το ψωμί της. Αργότερα, λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ του Γιάννη και ενός άλλου μέλους της αντίστασης που έχει πάει στο βουνό. Όταν υποχωρούν οι Γερμανοί από την Αθήνα, καθώς πανηγυρίζει πίσω τους, ένας Γερμανός αξιωματικός τον σκοτώνει μπροστά στα μάτια του Πέτρου.

Ο Γιάννης: Είναι γείτονας του Πέτρου, πηγαίνει στο Γυμνάσιο, και βοηθάει την Αντιγόνη στα μαθηματικά. Είναι αδύνατος με πολύ έντονο μήλο του Αδάμ κι εντάσσει τον Πέτρο στην αντίσταση. Στην αντιστασιακή τους οργάνωση κυκλοφορεί με το ψευδώνυμο Κίμωνας. Ο Πέτρος θα προτιμούσε η αδελφή του να ήταν ερωτευμένη με τον Γιάννη κι όχι με τα αγόρια από τα κολέγια όπως ήταν η μόδα.

Η Ρίτα: Η καλύτερη φίλη της Αντιγόνης και ερωτευμένη με τον θείο του Πέτρου, τον Άγγελο. Εβραία στη καταγωγή φοβάται πολύ για το τι μπορεί να κάνουν οι Γερμανοί σ' αυτήν και την οικογένειά της, έχοντας ακούσει ιστορίες από ό,τι έχουν προκαλέσει στους Εβραίους άλλων χωρών. Έτσι, η μητέρα της την αφήνει να κοιμάται τα βράδια με την Αντιγόνη ενώ η ίδια αρνείται να εγκαταλείψει το σπίτι της. Όταν

αργότερα οι Γερμανοί πάρουν τους Εβραίους από την Αθήνα, η Ρίτα θα εγκατασταθεί στο σπίτι της φίλης της.

Ο Αχιλλέας: Είναι ο αρχηγός της οργάνωσης στην οποία συμμετέχουν ο Γιάννης, η Δροσούλα, ο Πέτρος και άλλοι που τα ονόματά τους δεν αναφέρονται. Μοιάζει σύμφωνα με την Ρίτα και την Αντιγόνη με τον πανέμορφο ηθοποιό Τάιρον Πάουερ πατέρα της Ρομίνα Πάουερ. Πιθανόν το όνομα Αχιλλέας να είναι ψευδώνυμο, όπως και όλων των άλλων στην οργάνωση. Ο Αχιλλέας θα φύγει στο βουνό, θα ενωθεί με τους αντάρτες και θα στέλνει στους υπόλοιπους μηνύματα μέσω του Σωτήρη. Το όνειρο του Πέτρου είναι να γίνει ο φίλος του αρχηγός των ανταρτών και μαζί με τον θείο του που θα ηγείται του αγγλικού στρατού θα ελευθερώσουν την Αθήνα από τους Γερμανούς.

Η Δροσούλα: Ανήκει κι εκείνη στην οργάνωση, γράφει τις προκηρύξεις και ετοιμάζει τις μπογιές που γράφουν στους τοίχους τα συνθήματά τους. Είναι καλλιτεχνική φύση και πλάθει πήλινα αγαματάκια που αρέσουν πολύ στον Πέτρο όπως και τα γυαλιστερά μαύρα μαλλιά της. Η Δροσούλα σκοτώνεται σε μια διαδήλωση από έναν Ιταλό

<https://aiolikagrammata.medium.com/%CE%AD%CE%BD%CE%B1-%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF-%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-6028d0796c04>

#### *Κατάταξη των Χαρακτήρων - Τυπολογία*

Σύμφωνα με τη θεωρία των χαρακτήρων που αναπτύχθηκε παραπάνω, οι χαρακτήρες του έργου «Ο Μεγάλος Περίπατος του Πέτρου», μπορούν να κατηγοριοποιηθούν όπως απεικονίζεται στον πίνακα 4.

**Πίνακας 4** Η Τυπολογία των Χαρακτήρων του έργου «Ο Μεγάλος Περίπατος του Πέτρου»

<b>ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ</b>	<b>ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ FORSTER</b>	<b>ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ LUKENS</b>	<b>ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ (Nikolajeva-Αθανασόπουλος)</b>
<b>Πέτρος</b>	Σφαιρικός	Σφαιρικός δυναμικός	Κύριος/πρωτεύων χαρακτήρας-πρωταγωνιστής- αναφέρεται στον τίτλο, στην αρχή αλλά και στην εξέλιξη της ιστορίας-καταλαμβάνει μεγάλο αφηγηματικό χώρο, καθώς είναι το πρόσωπο στο οποίο γίνεται η εστίαση
<b>Αντιγόνη</b>	Σφαιρικός	Σφαιρικός δυναμικός	Δευτερεύων χαρακτήρας-σχολιαστικός- χαρακτήρας μικρότερου ρόλου
<b>Μαμά</b>	Επίπεδος	Επίπεδος αντιθετικός	Δευτερεύων χαρακτήρας-διακοσμητικός- χαρακτήρας μικρότερου ρόλου
<b>Μπαμπάς</b>	Επίπεδος	Στατικός	Δευτερεύων χαρακτήρας-διακοσμητικός – χαρακτήρας μικρότερου ρόλου
<b>Παππούς</b>	Επίπεδος	Στατικός (*διαθέτει γνώρισμα σε υπερβολικό βαθμό, αυτό της πείνας )	Δευτερεύων χαρακτήρας-σχολιαστικός- χαρακτήρας μικρότερου ρόλου
<b>Θεός Άγγελος</b>	Επίπεδος	Επίπεδος αντιθετικός	Δευτερεύων χαρακτήρας-πληροφοριακός ως αγγελιαφόρος - χαρακτήρας μικρότερου ρόλου
<b>Σωτήρης</b>	Σφαιρικός	Στερεότυπος και στατικός	Πρωτεύων χαρακτήρας - καταλύτης-βοηθά στην εξέλιξη της δράσης

<b>Γιάννης</b>	Επίπεδος	Στερεότυπος	Δευτερεύων χαρακτήρας- ακροατής/βουβό πρόσωπο- χαρακτήρας σύντομης εμφάνισης
<b>Ρίτα</b>	Επίπεδος	Επίπεδος αντιθετικός	Δευτερεύων χαρακτήρας- διακοσμητικός - χαρακτήρας μικρού ρόλου
<b>Αχιλλέας</b>	Επίπεδος	Στερεότυπος στατικός	Δευτερεύων χαρακτήρας- πληροφοριακός – χαρακτήρας μικρότερου ρόλου
<b>Δροσούλα</b>	Επίπεδος	Στερεότυπος στατικός	Δευτερεύων χαρακτήρας- σημείο αναφοράς για την εξέλιξη του βασικού ήρωα του Πέτρου

### 3.3.3 Δομή - Ύφος – Γλώσσα

Το βιβλίο χωρίζεται σε τέσσερα μέρη.

Το πρώτο μέρος με τίτλο «Όχι» αρχίζει μια μέρα πριν την κήρυξη του ελληνοϊταλικού πολέμου. Περιγράφει τον ενθουσιασμό που πλημμυρίζει τον μικρό Πέτρο για τις νίκες των Ελλήνων στο αλβανικό μέτωπο, αλλά και τη δυσκολία του να καταλάβει τον λόγο που ο φόβος και η ανησυχία της μαμάς του κλιμακώνεται. Τελειώνει με την είσοδο των Γερμανών στην Αθήνα.

Το δεύτερο μέρος με τίτλο «Πεινάααω», περιγράφει όλες τις ανατροπές που βιώνει η οικογένεια του Πέτρου τον πρώτο χειμώνα της κατοχής, (1941-42), πώς επηρεάζει η πείνα αυτούς και τους κατοίκους της υπόλοιπης Αθήνας καθώς και τις πρώτες αντιστασιακές ενέργειες του Πέτρου.

Στο τρίτο μέρος με τίτλο «Συσσίτιο», ο Πέτρος σιγά σιγά αντιλαμβάνεται τι είναι η αντίσταση που οργανώνουν οι Έλληνες πατριώτες εναντίον των Γερμανών και των Ιταλών.

Στο τέταρτο μέρος με τίτλο «Λευτεριά ή θάνατος», ο Πέτρος με τον Σωτήρη συμμετέχουν σε αντιστασιακές ενέργειες, αλλά βιώνουν και την αγριότητα των κατακτητών, οι οποίοι στο τέλος θα σκοτώσουν τον φίλο του Πέτρου. Το βιβλίο ολοκληρώνεται την 12<sup>η</sup> Οκτωβρίου του 1944, μια μέρα μετά την αποχώρηση των Γερμανών από την Αθήνα. Ο Πέτρος χαρακτηρίζεται ως «άντρας πια, δεκατριώ χρονώ»! Η συγγραφέας επιλέγει για το κλείσιμο τη φράση «Παρίσι, 1970» πληροφορώντας έτσι τον αναγνώστη για τον τόπο και χρόνο γραφής.

#### *Γλώσσα*

Το έργο είναι γραμμένο στην απλή δημοτική, χωρίς λόγια στοιχεία και ιδιοματισμούς. Πρόκειται για γλώσσα κατανοητή, που δεν αποσιωπά όμως τις πολύ σκληρές πτυχές του πολέμου, καθώς πρόκειται και για το βασικό θέμα του έργου. Μόνο σε μερικές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται από τα παιδιά, λέξεις για να δημιουργήσουν έναν δικό τους κώδικα επικοινωνίας που προκύπτουν από την ανάμιξη ελληνικών και ξένων λέξεων (φουντμπόλ, καπούτ) και λόγια ενός είδους αργκό, αλλά πολύ παιδικής στο άκουσμα.

Όταν σε μια αφήγηση επικρατούν τα φανταστικά και μυθικά γεγονότα, η αφήγηση χαρακτηρίζεται ως μυθοπλαστική, ενώ ως ιστορική χαρακτηρίζεται όταν

παρουσιάζονται γεγονότα από το πρόσφατο ή όχι παρελθόν και ρεαλιστική όταν αναδιπλώνονται γεγονότα του παρόντος, όπως ειδήσεις, καθημερινοί διάλογοι ή έρευνες και άλλα. Η αφήγηση παρέχει πληροφορίες για τους ήρωες της ιστορίας, τους τοποθετεί στον χώρο και στον χρόνο, παρουσιάζει τις περιστάσεις, την κατάληξη της ιστορίας και ίσως και τη λύση της (Τσιλιμένη, 2003). Στην περίπτωση του «Μεγάλου Περίπατου του Πέτρου», η Άλκη Ζέη κινείται μεταξύ μυθοπλαστικής και ιστορικής αφήγησης, αφού παραθέτει ιστορικά στοιχεία παράλληλα με τις μυθικές περιπέτειες του παιδιού.

Στην αφήγηση γενικότερα, ο αφηγητής είναι παρών και μεταφέρει τα λόγια και τις σκέψεις των ηρώων μιας ιστορίας, κάνοντας σχόλια και δίνοντας επεξηγήσεις. Είναι ένα είδος διαμεσολαβητή μεταξύ ακροατή και κειμένων. Όταν ο αφηγητής δεν συμμετέχει στα γεγονότα της ιστορίας που αφηγείται, ορίζεται ως «ετεροδιηγητικός αφηγητής». Έτσι, την ιστορία αφηγείται ένα ξένο με την ιστορία πρόσωπο, σε τριτοπρόσωπη αφήγηση. Ο εξωδιηγητικός αφηγητής δεν εντάσσεται στην ιστορία την οποία αφηγείται, απλά μόνο αφηγείται τα γεγονότα που συνθέτουν το κείμενο (Genette, 2007).

Συνεπώς, στο παρόν έργο χρησιμοποιείται η τριτοπρόσωπη αφήγηση από εξωδιηγητικό αφηγητή, ο οποίος όμως αφηγείται μέσα από το πρίσμα ενός παιδιού, οπότε ταυτίζεται μαζί του, γνωρίζει και αντιλαμβάνεται όσα και ο Πέτρος.

### *Υφος*

Στο κείμενο του έργου επειδή ο αφηγητής έχει την ψυχοσύνθεση ενός εννιάχρονου, όπως είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, διηγείται όσα βιώνει με τις δυνατότητες που του επιτρέπει η ηλικία του. Η Άλκη Ζέη μέσα από το αγαθό παιδικό ύφος του αφηγητή της, καταφέρνει να παρουσιάσει με ήπιο τρόπο μια πολύ τραυματική περίοδο με τραγικές καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα μέσα από τον παιδικό ψυχισμό μαλακώνει τη βαριά ατμόσφαιρα με αστεία, γκάφες και αθώους παιδικούς συλλογισμούς. Με το αφηγηματικό της ύφος πετυχαίνει να εκφραστεί με απλό, λιτό, κατανοητό τρόπο για τις σκληρές εποχές και καταστάσεις που βιώνει η Ελλάδα της Κατοχής. Καταφέρνει όμως να αξιοποιήσει ιδιαίτερα επιτυχημένα την παιδική ψυχοσύνθεση προκειμένου να ελαφρύνει το κλίμα του πολέμου. Η χρήση χιουμοριστικών εκφράσεων, που δεν είναι πάντα ορατές στα μάτια μικρότερων ηλικιακά αναγνωστών, βοηθά τον αναγνώστη να ξεφύγει από το «μαύρο» του πολέμου

και του θανάτου. Μέσα από αυτό το προσιτό για παιδιά ύφος βοηθά τον αναγνώστη να μην ξεχνά, γεγονός που αποτελεί αξία ανεκτίμητη.

Οι ποικίλες αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί η συγγραφέας καταφέρνουν να ενισχύσουν το ύφος του συνολικού κειμένου. Η ροή του χρόνου είναι γραμμική κατά κύριο λόγο, υπάρχουν όμως αρκετές αναχρονίες, όπως και προλήψεις με στόχο να υπάρξει ένας προϋδεασμός για όσα πρόκειται να συμβούν στην πορεία. Είναι παράλληλα συχνή η χρήση της εγκιβωτισμένης αφήγησης με κύριο στόχο να κάνει ένα διάλειμμα από την βασική ιστορία που αφηγείται. Παράλληλα, η εναλλαγή ευθύ και πλάγιου λόγου συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχέστερη κατανόηση των νοημάτων. Η ζωντανή γλώσσα των διαλόγων, όπως και το χιούμορ που συχνά χρησιμοποιείται συγκινεί και κάνει το κείμενο πιο άμεσο και παραστατικό για τον αναγνώστη. Η έγκλιση που χρησιμοποιείται είναι η Οριστική για να δηλώσει το πραγματικό, μέσα από την εξιστόρηση της ρεαλιστικής καθημερινότητας και η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη καθώς η συγγραφέας παρουσιάζει την ιστορία μέσα από τα μάτια του μικρού Πέτρου, ταυτίζεται μαζί του και καταφέρνει να ταυτιστεί το ίδιο και ο κάθε αναγνώστης, μικρός η μεγάλος ηλικιακά.

## ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup> Δημιουργικό Μέρος

### Κεφάλαιο 4ο Σενάριο Διδασκαλίας για αυτοτελές λογοτεχνικό έργο - Διδακτική εφαρμογή : Άλκη Ζέη, Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου

#### 1. Θεωρητικό πλαίσιο

Τα οφέλη που προκύπτουν για τους/τις μαθητές/-τριες από τη διδασκαλία ενός ολοκληρωμένου λογοτεχνικού έργου προφανώς και είναι πολυάριθμα καθώς:

- καλλιεργείται η φιλιανγνωσία και ο κάθε αναγνώστης διαμορφώνει τη δική του προσωπική ταυτότητα, βοηθώντας στη δημιουργία μιας ουσιαστικής σχέσης του/της αναγνώστη/-τριας με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων.(Σπανός, 2010)
- οι μαθητές/-τριες αποκτούν μια ευρεία και ουσιαστική εικόνα για τη λογοτεχνία και την ποίηση σε διεθνές, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, οξύνοντας την κριτική τους σκέψη και ικανότητα.
- διαμορφώνεται μια νέα γενιά αναγνωστών που εντρυφά στη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων.
- οι νέοι/-ες αναγνώστες/-τριες βρίσκουν ένα καταφύγιο όπου μπορούν να ανατρέξουν στη δύσκολη περίοδο της εφηβείας που διανύουν με τα πολλαπλά ψυχοσυναισθηματικά ερεθίσματα που δέχονται τόσο από τον κοινωνικό τους περίγυρο (οικογενειακό, φιλικό, σχολικό) όσο και από τον εσώτερο κόσμο τους.

#### 2. Τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου έργου

- Το έργο της Άλκης Ζέη «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» είναι ένα κλασικό ανάγνωσμα εφηβικής λογοτεχνίας. Επομένως, απευθύνεται κυρίως σε έφηβους αναγνώστες με συγκεκριμένες αναγνωστικές συνήθειες, οι οποίες με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορούν να οδηγήσουν σε μια αυτόνομη, κριτική ανάγνωση. (Κωτόπουλος, 2011)



- Είναι ένα έργο που στηρίζεται σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και της Αντίστασης.
- Είναι ένα έργο με πλούσια πλοκή και ποικιλία χαρακτήρων και σκηνών.
- Είναι ένα έργο εύληπτο ακόμη και για τους εφήβους που προσπαθούν να μυηθούν στον τρόπο γραφής της Άλκης Ζέη.
- Προσφέρεται για την πραγματοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων, όπως Δημιουργικής Γραφής, δραματοποίησης, αλλά και διαθεματικών όπως διακαλλιτεχνικών, χρήσης ΤΠΕ.
- Πραγματεύεται θέματα που δεν απευθύνονται αποκλειστικά και μόνο σε εφήβους, αλλά και σε ένα ευρύτερο αναγνωστικό κοινό, δημιουργώντας τους πλήθος ερωτημάτων που τους οδηγούν σε αναζήτηση ιστορικών πηγών και όξυνση της κριτικής σκέψης.
- Είναι ένα έργο που μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών για τη συγκεκριμένη χρονική και ιστορική περίοδο, κινητοποιώντας τα ανατρέξουν σε πλήθος πηγών για την ουσιαστικότερη εμβάθυνση του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου της εποχής.
- Πρόκειται για ένα έργο που μπορεί να επηρεάσει αποφασιστικά τη σχέση ενός παιδιού με τη λογοτεχνία.
- Την προσέγγιση του συγκεκριμένου έργου από εφήβους βοηθά επίσης το απλό και καθημερινό λεξιλόγιό του, εμπλουτισμένο με λέξεις δανεισμένες από παιδικά παιχνίδια και από λεξιλογικά ευφυολογήματα (Γιαούρτερ Ρίχτελ κλπ), που προσδίδουν στο έργο μια διασκεδαστική παιδικότητα.
- Ο επιτυχής χωρισμός του σε τέσσερα κεφάλαια με πρωτότυπους και επινοητικούς τίτλους επιτρέπει την αποσπασματική ανάγνωσή του.

### **3. Άλκη Ζέη Βιογραφικά στοιχεία**

Η Άλκη Ζέη γεννήθηκε στην Αθήνα το 1923, «στην οδό Κέας, στην πλατεία Κολιάτσου, στις 15 του Δεκέμβρη» (Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο). Ο πατέρας της είχε καταγωγή από την Κρήτη και η μητέρα της από τη Σάμο, όπου πέρασε τα πρώτα

παιδικά της χρόνια. Όταν ξεκίνησε να φοιτά στο σχολείο, η οικογένειά της εγκαταστάθηκε αρχικά στο Μαρούσι και στη συνέχεια μετακινήθηκε στην Αθήνα.

Ολοκληρώνοντας τη σχολική της πορεία, προχώρησε στις πανεπιστημιακές της σπουδές. Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, στη Δραματική Σχολή του Ωδείου Αθηνών και στο Κινηματογραφικό Ινστιτούτο της Μόσχας.

Η σχέση της με το γράψιμο ξεκίνησε από τα γυμνασιακά της ακόμη χρόνια, γράφοντας έργα για το κουκλοθέατρο, αλλά και διηγήματα και νουβέλες, που δημοσιεύονταν σε διάφορα λογοτεχνικά περιοδικά. Παράλληλα με το γράψιμο, αγωνίστηκε ενεργά για βασικές αρχές και αξίες, όπως την ελευθερία, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία, συμμετέχοντας στο αριστερό κίνημα από τα χρόνια της γερμανικής κατοχής στην Ελλάδα. Η συμμετοχή της σε αυτόν τον αγώνα καθόρισε και την προσωπική ζωή της. Από το 1952 μέχρι το 1964 έζησαν μαζί με τον άντρα της, τον θεατρικό συγγραφέα Γεώργιο Σεβαστίκογλου, ως πολιτικοί πρόσφυγες στη Σοβιετική Ένωση. Αρχικά, πήγαν στην Τασκένδη και ύστερα στη Μόσχα, όπου γεννήθηκαν και τα δυο παιδιά τους, η Ειρήνη και ο Πέτρος. Επέστρεψαν στην Ελλάδα το '64 για να ξαναφύγουν το '67 στο Παρίσι, όπου παρέμειναν μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70 λόγω της δικτατορίας.

Ο καθарός τρόπος γραφής της, η γλωσσική αρτιότητα, η κριτική στάση απέναντι σε πρόσωπα και καταστάσεις, το χιούμορ και η διεισδυτική ματιά στα γεγονότα, είναι τα χαρακτηριστικά του έργου της Άλκης Ζέη που το έχουν κάνει να αγαπηθεί από το ελληνικό και το ξένο αναγνωστικό κοινό. «Η αρραβωνιαστικά του Αχιλλέα», «Το καπλάνι της βιτρίνας» και «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» συμπεριλαμβάνονται στα διαχρονικά ευπώλητα βιβλία (μπεστ σέλλερ) της σύγχρονης ελληνικής λογοτεχνίας.

Τα περισσότερα βιβλία της απευθύνονται στα παιδιά και στους εφήβους και λίγα στους ενήλικες. Ωστόσο, ο απέριττος, ευθύς και ορθολογικός τρόπος της γραφής της και η συναρπαστική αφηγηματική της ικανότητα κάνουν τα βιβλία της να διαβάζονται με μεγάλη ευχαρίστηση από μικρούς και μεγάλους. Πολλά από τα έργα της εμπνέονται από προσωπικές της εμπειρίες υφαίνοντας την υπόθεσή τους παράλληλα με ιστορικά γεγονότα. Τα θέματα που πραγματεύονται είναι καθημερινά και πανανθρώπινα.

«Το καπλάνι της βιτρίνας», το πρώτο της μυθιστόρημα, υπήρξε έργο - σταθμός για την ελληνική παιδική λογοτεχνία και θεωρείται πλέον ένα κλασικό έργο της

παγκόσμιας λογοτεχνίας για παιδιά, με συνεχείς επανεκδόσεις από το 1963 που πρωτοκυκλοφόρησε στην Ελλάδα και πολλές μεταφράσεις και διακρίσεις στο εξωτερικό. Η Άλκη Ζέη αποτελεί πρέσβειρα της σύγχρονης ελληνικής λογοτεχνίας στο εξωτερικό, καθώς το σύνολο του έργου της είναι μεταφρασμένο και κυκλοφορεί σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο. Η ίδια έχει επίσης μεταφράσει από τα γαλλικά, τα ιταλικά και τα ρωσικά αρκετά βιβλία, ανάμεσα στα οποία έργα των Τζιάννι Ροντάρι και Βέρα Πανόβα.

Έφυγε από τη ζωή στις 27 Φεβρουαρίου 2020.

Το έτος 2023 ανακηρύχθηκε από το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού ως «Λογοτεχνικό Έτος Άλκη Ζέη» με αφορμή τη συμπλήρωση των 100 χρόνων από τη χρονολογία γέννησής της.

### **3.1. Συγγραφικό έργο**

- Το καπλάνι της βιτρίνας (1963)
- [Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου](#) (1971)
- Αρβυλάκια και γόβες (1975)
- Ο θεός Πλάτων (1975)
- Κοντά στις ράγες (1977)
- Μια Κυριακή του Απρίλη (1978)
- Τα παπούτσια του Αννίβα (1979)
- Η αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα (1987)
- Η μωβ ομπρέλα (1989)
- Η Αλίκη στη χώρα των μαρμάρων (1990)
- Ματίας (1993) [Α' Κρατικό βραβείο παιδικής λογοτεχνίας το 2001]
- Σπανιόλικά Παπούτσια (1994)
- Γατοκουβέντες (1996)
- Νεανική Φωνή (1996)
- Η δωδέκατη γιαγιά και άλλα.. (1998)
- Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της (2002)
- Ο Ψεύτης Παππούς (2007)
- Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο (2013)
- Η συνισταμένη των ανοησιών της υφηλίου(2016)

- Πόσο θα ζήσεις ακόμα, γιαγιά; (2017)
- Ένα παιδί από το πουθενά (2019)
- Ο νυχτερινός περίπατος της γιαγιάς (2020)

#### 4. Άλκη Ζέη, Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο παρουσιάζεται το μυθιστόρημα «Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου» της Άλκης Ζέη που πρωτοδημοσιεύτηκε το 1971. Η δράση του μυθιστορήματος εκτυλίσσεται στην Αθήνα την περίοδο που ξεσπά ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος στην χώρα. Περιγράφεται η Αθήνα της Κατοχής, της πείνας, των συσσιτίων, των διωγμών, της απαγόρευσης κυκλοφορίας, αλλά και η Αθήνα της Αντίστασης καθώς η ελπίδα των κατοίκων για ελευθερία σιγοκαίει.

Το μυθιστόρημα ξεκινά μία μόλις ημέρα πριν το ξέσπασμα του πολέμου στην Αθήνα, όταν ο βασικός ήρωας ο Πέτρος χάνει το τριζόνι του. Τη λύπη του αυτή διαδέχεται η χαρά και ο ενθουσιασμός των νικών του ελληνικού στρατού. Ο ενθουσιασμός όμως επισκιάζεται γρήγορα από τον φόβο και τη λύπη λόγω της εισβολής των Γερμανών. Τότε είναι που όλα αλλάζουν για τον Πέτρο και την οικογένειά του, καθώς μαστίζονται και αυτοί, όπως και όλη η χώρα, από την πείνα. Αναγκάζονται να αναζητούν τροφή στα συσσίτια που παρέχονταν αρχικά στο σχολείο του Πέτρου. Σταδιακά, ο Πέτρος συνειδητοποιεί την έννοια της αντίστασης, αλλά ταυτόχρονα και την αναγκαιότητά της. Συμμετέχει μαζί με τους φίλους του σε αντιστασιακές οργανώσεις. Ταράζεται όμως ολοκληρωτικά από τη δολοφονία του φίλου του, βλέποντας μπροστά στα μάτια του την αγριότητα και τη βαναυσότητα των κατακτητών. Η ιστορία ολοκληρώνεται στις 12 Οκτωβρίου 1944, μία μόλις ημέρα μετά την αποχώρηση των γερμανικών στρατευμάτων από τον ελλαδικό χώρο. Ο Πέτρος δεκατρία χρονών πια, ύστερα από τις εμπειρίες που βίωσε νιώθει «ολόκληρος άντρας».

«Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» είναι ένα έργο εφηβικής λογοτεχνίας το οποίο φυσικά και δεν απευθύνεται μόνο σε εφήβους. Είναι ένα έργο μέσα από το οποίο μπορεί κανείς να δει την περίοδο της Κατοχής υπό το πρίσμα μιας εφηβικής ματιάς. Από την αρχή κιόλας του μυθιστορήματος περιγράφεται το ζοφερό περιβάλλον του πολέμου, άλλοτε από την οπτική των νικών, άλλοτε από την οπτική των δυσχερειών. Οι γνώσεις και οι ιδέες που μεταλαμπαδεύει είναι αναμφισβήτητα πολυάριθμες. Όλα

τα παραπάνω στοιχεία καθιστούν το συγκεκριμένο μυθιστόρημα μια σταθερή αξία της κλασικής εφηβικής νεοελληνικής λογοτεχνίας. Πρόκειται για ένα έργο που αξίζει να διαβαστεί από κάθε γενιά, ένα έργο που θέτει ακόμα και τώρα ερωτήματα και δημιουργεί προβληματισμούς. Παράλληλα, θεωρούμε πως σίγουρα μπορεί να αποτελέσει το κίνητρο για την ενασχόληση με τη νεοελληνική λογοτεχνία και τη φιλιαναγνωσία, δημιουργώντας δια βίου αναγνώστες. Το 2020 το μυθιστόρημα κυκλοφόρησε και σε μορφή graphic novel, συνεχίζοντας την παράδοση των κλασικών εικονογραφημένων, κεντρίζοντας περισσότερο το ενδιαφέρον των νεαρών αναγνωστών.

## **5. Διδακτικό σενάριο**

**Τάξη: Γ' Γυμνασίου**

**Ωρες διδασκαλίας: 18**

**Στόχοι**

Οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να γνωρίσουν συγγραφείς, όπως η Άλκη Ζέη και να έρθουν σε επαφή με το λογοτεχνικό έργο τους μέσα από έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης.
- να απολαύσουν τη λογοτεχνική ανάγνωση και να γίνει βίωμά τους η συγκεκριμένη δραστηριότητα.
- να συσχετίζουν το λογοτεχνικό κείμενο με την κοινωνία της εποχής και το ιστορικό πλαίσιο.
- να ερμηνεύουν και να κατανοούν τις δράσεις των ηρώων.
- να εντοπίζουν και να κατανοούν αφηγηματικές τεχνικές και στοιχεία που τις ολοκληρώνουν.
- να κατανοούν τη λογοτεχνική γλώσσα και η χρήση των μέσων της.
- να αισθανθούν τη χαρά της δημιουργίας μέσα από τα κείμενα που θα κληθούν να εμπνευστούν στις απαιτούμενες δραστηριότητες.
- να παράγουν νέα δικά τους κείμενα μέσα από τις δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής

- να μάθουν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, αναπτύσσοντας συλλογικό πνεύμα εντασόμενοι/-ες σε ομάδες που απαιτούν παράλληλα και την κριτική τους σκέψη και ικανότητα.

### **Διδακτικές πρακτικές**

- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
- Καθοδηγούμενη διδασκαλία
- Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής
- Δραστηριότητες διαθεματικές, όπως θεατρικών και καλλιτεχνικών τεχνικών
- Αξιοποίηση ΤΠΕ

### **Διδακτική πορεία**

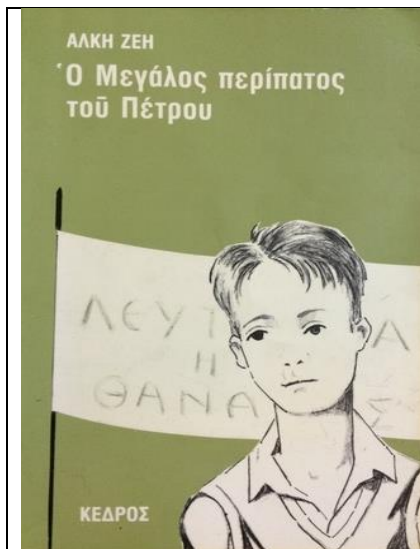
Το μυθιστόρημα «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» διαρθρώνεται σε τέσσερις ενότητες. Σύμφωνα με αυτές προτείνουμε τις ανάλογες δραστηριότητες που ζητούμε να πραγματοποιήσουν οι μαθητές/-τριες κατά την ανάγνωση, αλλά και μετά από αυτή.

Πριν την ανάγνωση του κειμένου το σύνολο των μαθητών/-τριών λαμβάνουν τις απαραίτητες πληροφορίες από τον/τη διδάσκοντα/-ουσα σε σχέση με το ιστορικό υπόβαθρο της ιστορίας που εκτυλίσσεται στο μυθιστόρημα. Μπορούν παράλληλα να παρακολουθήσουν και σχετικές με τη θεματολογία ταινίες στο διαδίκτυο. Ενδεικτικά προτείνεται η βραβευμένη με Όσκαρ ταινία μικρού μήκους «Toyland».

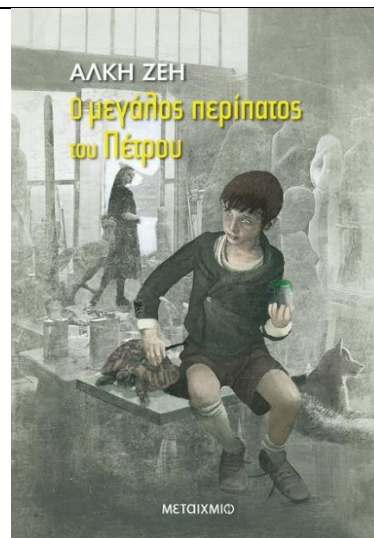
[https://www.youtube.com/watch?v=PwrySjp4J9Q&ab\\_channel=MAGNETFILM](https://www.youtube.com/watch?v=PwrySjp4J9Q&ab_channel=MAGNETFILM)

### **Πριν την ανάγνωση**

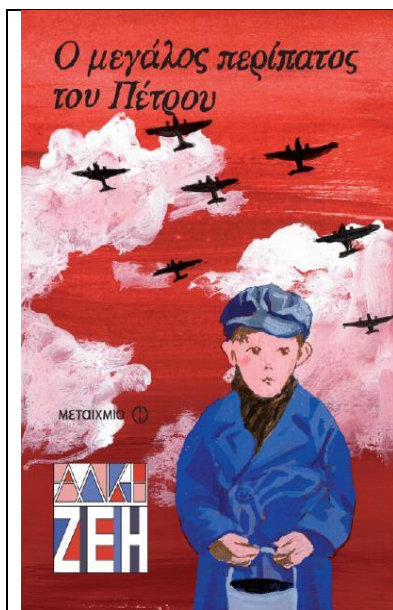
Το σύνολο των μαθητών/-τριών χωρίζεται σε ομάδες 4-5 ατόμων που στην πορεία πρόκειται να συνεργαστούν για τη διεκπεραίωση των δημιουργικών δραστηριοτήτων που πρόκειται να ζητηθούν. Χρησιμοποιείται ως αφορμή ο τίτλος του έργου και τα εξώφυλλα του μυθιστορήματος (Εικόνα 1,2 και 3) που έχουν κυκλοφορήσει κατά καιρούς, όπως και το εξώφυλλο του graphic novel (Εικόνα 4).



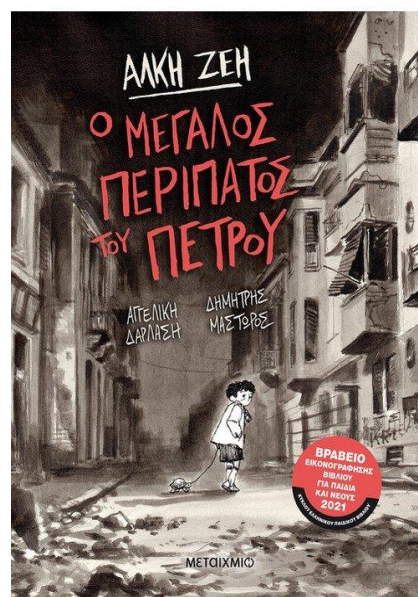
**Εικόνα 2:** Εξώφυλλο του μυθιστορήματος



**Εικόνα 3:** Εξώφυλλο του μυθιστορήματος



**Εικόνα 4:** Εξώφυλλο του μυθιστορήματος



**Εικόνα 5 :** Εξώφυλλο του μυθιστορήματος

***Ερωτήσεις αφόρμησης:***

- Τι σας έρχεται στον νου διαβάζοντας τον τίτλο στο εξώφυλλο του βιβλίου;
- Παρατηρήστε τις φωτογραφίες των εξωφύλλων. Μπορείτε να φανταστείτε το περιεχόμενο του μυθιστορήματος βλέποντας τις συγκεκριμένες εικόνες;
- Συνδυάζοντας τις πληροφορίες για το ιστορικό πλαίσιο που δόθηκαν ήδη, ποιο εξώφυλλο θεωρείτε πιο αντιπροσωπευτικό και για ποιους λόγους;



Δελτίο ανάγνωσης

[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2676/Ekfrasi-Ekthesi\\_B-Lykeiou\\_html-empl/indexi\\_04.htm](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2676/Ekfrasi-Ekthesi_B-Lykeiou_html-empl/indexi_04.htm)

Πίνακας 5: Δελτίο ανάγνωσης

<u>Δελτίο ανάγνωσης</u>	
Συγγραφέας	
Τίτλος βιβλίου	
Ημερομηνίας έκδοσης	
Εκδόσεις	
Ημερομηνίες ανάγνωσης	
Χρονική περίοδος διαδραμάτισης των γεγονότων	Παραπομπή συγκεκριμένων σελίδων
Τόπος της ιστορίας	
Πρωταγωνιστές	
Δευτεραγωνιστές	
Βασικό περιεχόμενο	
Άγνωστοι όροι	
Στιγμιότυπα που με εντυπωσίασαν (διάλογοι, πρόσωπα, δράσεις κλπ)	
Δίνω ένα άλλος τέλος στην ιστορία	
Τι αντίδραση θα είχα στη θέση του βασικού ήρωα;	
Ποια συναισθήματα μένουν στον αναγνώστη με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του βιβλίου;	
Τι θα ήθελα να ρωτήσω τη συγγραφέα αν είχα τη δυνατότητα;	

## 1η ενότητα «ΟΧΙ»

### Στόχοι:

Οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς του έργου.
- να εντοπίσουν τις κοινωνικές περιστάσεις που διαμορφώνονται μετά την κήρυξη του πολέμου και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τους ήρωες.
- να κατανοήσουν τον ρόλο των χαρακτήρων του μυθιστορήματος.
- να εντρυφήσουν σε αφηγηματικές τεχνικές.
- να εξασκηθούν σε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής που ενεργοποιούν τη φαντασία και το ενδιαφέρον τους.

### Ιστορικό πλαίσιο αναφοράς έργου:

- Ο **Ελληνοϊταλικός πόλεμος του 1940-41**, ο οποίος στην Ελλάδα είναι γνωστός και ως *Πόλεμος του '40* ή *Έπος του '40*, ήταν η πολεμική σύγκρουση μεταξύ Ελλάδας, Ιταλίας και Αλβανίας η οποία διήρκεσε από τις 28 Οκτωβρίου 1940 μέχρι τις 31 Μαΐου 1941. Ο Μουσολίνι μετά την έξοδο στο πλευρό της Γερμανίας, διείδε στην κατάληψη της Ελλάδας το πρώτο βήμα για την εξασφάλιση του ελέγχου της Ανατολικής Μεσογείου. Τα ξημερώματα της 28ης Οκτωβρίου 1940, ο Ιταλός πρέσβης στην Αθήνα, Εμμανουέλε Γκράτσι, παρέδωσε στον Ιωάννη Μεταξά τελεσίγραφο του Μουσολίνι. Με αυτό ζητούσε να επιτραπεί η ελεύθερη διέλευση των ιταλικών στρατευμάτων, με στόχο την εκχώρηση της κυριαρχίας καίριων σημείων της ελληνικής επικράτειας. Ο Ιωάννης Μεταξάς αρνήθηκε το ιταμό τελεσίγραφο και η αντίδραση του Έλληνα πρωθυπουργού θα συνοψιστεί στο εξής στη λέξη «ΟΧΙ». Ο Ελληνικός Στρατός στις 14 Νοεμβρίου αντεπιτέθηκε και ανάγκασε τον ιταλικό στρατό να προβεί σε υποχώρηση. Μέχρι τα μέσα Δεκεμβρίου, οι ελληνικές δυνάμεις είχαν προωθηθεί στο ένα τέταρτο σχεδόν του εδάφους της Αλβανίας, καταλαμβάνοντας κατά σειρά τις πόλεις Κορυτσά, Πόγραδετς, Πρεμετή, Άγιοι Σαράντα, Αργυρόκαστρο, Κλεισούρα και Χειμάρρα. Η αντεπίθεση των Ιταλών, τον Μάρτιο του 1941, απέτυχε.
- Ο ελληνικός λαός αρνούμενος να συμβιβαστεί με το καθεστώς της τριπλής κατοχής, Γερμανία, Ιταλία, Βουλγαρία, ανέπτυξε ένα ισχυρό κίνημα εθνικής αντίστασης.

Αρχικά, ήταν προϊόν αυθόρμητων ενεργειών μεμονωμένων ή μικρών ομάδων πολιτών, αλλά σταδιακά απέκτησε οργανωμένη μορφή με τη σύσταση ισχυρών μαζικών αντιστασιακών οργανώσεων. Η Ελλάδα υπήρξε η μόνη χώρα της Ευρώπης η οποία αναλογικά με τον πληθυσμό της ανέπτυξε τόσο έντονη αντιστασιακή δράση. Το τίμημα βέβαια υπήρξε βαρύ: φυλακίσεις, βασανισμοί, εκτελέσεις.

- Το μυθιστόρημα παρουσιάζει ένα αγόρι, τον Πέτρο, που στην ηλικία των εννιά ετών ζει τον πόλεμο του 1940 και κατόπιν μεγαλώνει μέσα στην κατεχόμενη από τους Γερμανούς Αθήνα. Όσα ζει σε πλαίσιο οικογενειακό, φιλικό, κοινωνικό τον οδηγούν στην πρόωρη ωρίμανση και ενηλικίωση. Η κοινωνία που περιγράφεται στο έργο αυτό είναι η κοινωνία της κατεχόμενης Ελλάδας που αλλάζει δραματικά, καθώς βιώνει κακουχίες, ελλείψεις, πείνα, φόβο και τελικά αποφασίζει να οργανωθεί ενάντια στον κατακτητή.

### **Υπόθεση ενότητας:**

Η ενότητα ξεκινάει με τον θάνατο του τριζονιού του Πέτρου τον οποίο ανακαλύπτει όταν ξυπνάει μια ηλιόλουστη Κυριακάτικη μέρα, στις 27 Οκτωβρίου 1940, μια ημέρα πριν την κήρυξη του Ελληνοϊταλικού Πολέμου. Η αδερφή του Αντιγόνη, συμμεριζόμενη τον πόνο του, του προσφέρει το κουτάκι του βραχιολιού της για να θάψει το τριζόνι. Ο ίδιος βέβαια σκέφτεται να το τοποθετήσει στη χαραμάδα ενός δοκαριού. Τον προλαβαίνει όμως η κήρυξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, για τον οποίο ενημερώνεται από την μητέρα του που τον ξυπνά απότομα το επόμενο πρωινό. Τη θλίψη του Πέτρου για τον θάνατο του τριζονιού διαδέχεται η χαρά των λιγότερων σχολικών υποχρεώσεων, στη συνέχεια ο ενθουσιασμός για τις νίκες του Ελληνικού Στρατού και αργότερα η πίκρα για την ήττα και την εισβολή των Γερμανών. Η αδερφή του εμφανίζεται υπερήφανη για τους άντρες που θα πολεμήσουν στο μέτωπο, μεταξύ των οποίων και ο θείος Άγγελος. Η μητέρα και ο παππούς παρουσιάζονται δυστυχημένοι και φοβισμένοι, καθώς γνωρίζουν τι πραγματικά σημαίνει πόλεμος, επειδή αναγκάζονται να αποχωριστούν τον αδερφό και γιο αντίστοιχα που κατατάσσεται για να πολεμήσει στην πρώτη γραμμή. Ο παππούς, από άνθρωπος χαρούμενος και αισιόδοξος, μετά την έναρξη του πολέμου αλλάζει εντελώς διάθεση. Η μητέρα αναλαμβάνει δράση οργανώνοντας την οικογένεια, δείχνοντας τον ενεργητικό της χαρακτήρα. Αντίθετα, ο πατέρας εμφανίζεται με μια παθητική συμπεριφορά. Τέλος, ο Σωτήρης, ο φίλος του Πέτρου, είναι ένας ιδιαίτερος

χαρακτήρας, καθώς από ήσυχο παιδί που ήταν αλλάζει συμπεριφορά και συμμετέχει σε διαδηλώσεις, συλλαλητήρια και οργανώσεις ενάντια στον κατακτητή.

### **Πριν την ανάγνωση:**

Ο αναγνώστης λαμβάνει πληροφορίες για τη χρονική περίοδο κατά την οποία διαδραματίζεται η ιστορία και για τους χαρακτήρες του λογοτεχνικού έργου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει την ενότητα δίνοντας τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να διαβάσουν και να δραματοποιήσουν τα διαλογικά μέρη της ενότητας.

### **Κατά την ανάγνωση:**

#### **Εργασίες σε ομάδες:**

#### **➤ 1η δραστηριότητα:**

Σε ποια χρονική περίοδο βρισκόμαστε ιστορικά; Ποιες πληροφορίες αντλείτε από τη συγκεκριμένη ενότητα; Ποια είναι η κατάσταση στην Ελλάδα τη δεδομένη χρονική στιγμή; Αντλείστε πληροφορίες από ιστορικά κείμενα και από το διαδίκτυο.

#### **➤ 2η δραστηριότητα:**

Κεντρικός ήρωας της ενότητας και ολόκληρου του έργου είναι ο Πέτρος. Μπορείτε να σκιαγραφήσετε την προσωπικότητά του αντλώντας στοιχεία από την πρώτη ενότητα;

#### **➤ 3η δραστηριότητα:**

Δίνεται από απόσπασμα από το μυθιστόρημα της Μαρούλας Κλιάφα «Μια μπαλάντα για τη Ρεβέκκα».

*«ΚΟΙΜΑΜΑΙ ΒΑΘΙΑ, ύστερα από μια νύχτα γεμάτη εφιάλτες εξαιτίας του υψηλού πυρετού- «εδώ έχουμε μια καραμπινάτη αμυγδαλίτιδα» είχε αποφανθεί ο γιατρός, που η μαμά μου είχε καλέσει εσπευσμένα.*

*Ξάφνου – μπαμ!- η πόρτα ανοίγει με πάταγο κι ο μικρός αδελφός μου, ο Οβαδίας, στριγκλίζει ένα «Ξύπνα, υπναρού» και μ' ένα σάλτο βρίσκεται να χοροπηδάει πάνω στο κρεβάτι μου κραυγάζοντας ρυθμικά «Πό-λε-μος...πό-λε-μος...»*

*Σκεπάζω με το μαξιλάρι το κεφάλι μου. Όμως η αγριοφωνάρα του τρυπώνει μέσα από τα πούπολα και χώνεται σαν βελόνα στ' αυτιά μου.*

*Θέλω να του φωνάξω να με αφήσι στην ησυχία μου, αλλά νιώθω τόσο αδύναμη, που προτιμώ να κάνω τον ψόφιο κοριό*

*Ο Οβαδίας, λαχανιασμένος από τα πηδήματα στο σουμιέ και απογοητευμένος από τη σιωπή μου, ρίχνεται μ' ένα γκουπ στο πάτωμα και βγαίνει τρέχοντας στην πίσω αυλή. Δυο λεπτά αργότερα τον ακούω να τραγουδάει παρέα με τον φίλο του τον Μορδοχάη τον ύμνο της EON.»*

Πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα δύο κείμενα την είδηση της έναρξης του πολέμου; Από ποια σημεία των δύο κειμένων γίνεται εμφανής η αντίδρασή τους; Μπορείτε να συγκρίνετε τα δύο κείμενα ως προς την παρουσίαση της είδησης αυτής και ως προς την αντίδραση των ηρώων;

➤ **4η δραστηριότητα:**

Ο τίτλος «intra portas» ενός κεφαλαίου της ενότητας σημαίνει «μέσα από τις πύλες». Πώς αντιλαμβάνεστε τον τίτλο αυτό συνδυάζοντάς τον με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο; Μπορείτε να τον δικαιολογήσετε;

➤ **5η δραστηριότητα:**

Εντοπίστε μια σκηνή της πρώτης ενότητας που σας προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση και δικαιολογήστε την απάντησή σας με τα κατάλληλα επιχειρήματα. Εντοπίστε τις αφηγηματικές τεχνικές του συγκεκριμένου αποσπάσματος και δικαιολογήστε τη χρήση τους.

**Μετά την ανάγνωση:**

➤ **Δραστηριότητα ΤΠΕ**

Διαβάστε και ακούστε το μήνυμα του ραδιοφωνικού σταθμού λίγο πριν την είσοδο των Γερμανών.

*«Εδώ ελεύθεροι ακόμα Αθήναι!*

*Ελληνες! Οι Γερμανοί εισβολείς ευρίσκονται εις τα πρόθυρα των Αθηνών. Αδέλφια! Κρατήστε καλά μέσα στην ψυχή σας το πνεύμα του μετώπου. Ο εισβολεύς εισέρχεται με όλας τας προφυλάξεις εις την έρημον πόλιν με τα κατάκλειστα σπίτια. Ελληνες! Ψηλά τις καρδιές!»*

[https://www.youtube.com/watch?v=MOhNliKpF0A&ab\\_channel=ANTIKRY](https://www.youtube.com/watch?v=MOhNliKpF0A&ab_channel=ANTIKRY)

=

[%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B7%CF%83%CE%B5%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B9%CE%BF](#)

Ποια συναισθήματα γεννιούνται στις ψυχές των κατοίκων της Αθήνας; Πώς βιώνουν αυτά τα συναισθήματα οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες κατοίκων;

➤ **Δραματοποίηση:**

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη της ενότητας προσπαθήστε να δραματοποιήσετε την αντίδραση των μελών της οικογένειας στο άκουσμα της έναρξης του Β' Παγκοσμίου πολέμου, λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κάθε χαρακτήρα. Προηγουμένως φροντίστε να χωρίσετε τους ρόλους.

➤ **Δραστηριότητα ΤΠΕ:**

Προσπαθήστε να εντοπίσετε ψηφιακά μουσικά ακούσματα με τα οποία θα μπορούσατε να επενδύσετε μουσικά μια μεγαλόφωνη ανάγνωση της ενότητας ή μια δραματοποίησή της.

➤ **Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής(1):**

Προσπαθήστε να γράψετε όσα νιώθει, σκέφτεται και βιώνει ο Πέτρος αποτυπώνοντας τις σκέψεις του στο προσωπικό του ημερολόγιο. Κάντε χρήση της πρωτοπρόσωπης αφήγησης και του ανάλογου εξομολογητικού ύφους.

➤ **Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής (2)**

Δίνονται δύο παράλληλα κείμενα από τα μυθιστορήματα της Μαρούλας Κλιάφα «Μια μπαλάντα για τη Ρεβέκκα (κείμενο 1) και της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου «Τραγούδι για τρεις» (Κείμενο 2)

**Κείμενο 1**

*Το βράδυ λίγο πριν πέσουμε για ύπνο, χτύπησε η πόρτα και, όταν η μαμά την άνοιξε και είδε μπροστά της τον μπαμπά, έβγαλε μια τρομαγμένη φωνή, σαν να είχε δει φάντασμα. Εδώ που τα λέμε, ο μπαμπάς δεν έμοιαζε τόσο με φάντασμα όσο με σκιάχτρο.*

Αδυνατισμένος, με δυο μαύρους κύκλους κάτω από τα μάτια του, χλωμός και πολύ βρόμικος- μύριζε σαν χαλασμένη ρέγκα-, φορούσε κάτι κουρελιασμένα ρούχα και τα πόδια του τα είχε τυλιγμένα με λινάτσες γιατί, ενώ κοιμόταν, ένας άλλος φαντάρος του έκλεψε τα άρβυλα. Η μαμά έγδυσε τον μπαμπά στο μπαλκόνι για να μη γεμίσει το σπίτι με ψείρες κι έτρεξε να ζεστάνει νερό για να πλυθεί. Εμείς στο μεταξύ αρχίσαμε να τον ρωτάμε το ένα και το άλλο, αλλά ο μπαμπάς δικαιολογήθηκε λέγοντας πως ήταν πολύ κουρασμένος και πως θα μας τα έλεγε όλα το πρωί. Όταν πήγαμε στο δωμάτιό μας να κοιμηθούμε, ο Οβαδίας είπε πως ο μπαμπάς του φάνηκες κάπως αλλιώτικος.

«Λες να είναι κάποιος σωσίας που του μοιάζει;» με ρώτησε

«Μη λες βλακείες» τον αποπήρα.

Όμως μέσα μου συμφώνησα μαζί του. Ο μπαμπάς εκείνης της νύχτας δεν ήταν ο κανονικός μπαμπάς.

## Κείμενο 2

...Ήταν κάμποσους μήνες ύστερα από τη μέρα που σκλαβωθήκαμε και γύρισε ο Μενέλαος από το μέτωπο ψειριασμένος και κουρελής.

Περάσαμε απάνω του όλοι μας με λαχτάρα, όταν φάνηκε στην εξώπορτα βρόμικος, πεινασμένος, με μουστάκια και γένια. Μάης του '41 είχε μπει πια. Τον αγκαλιάσαμε, κι ας φώναζε «μη, μη, έχω ψείρες!». Τον πλώναμε, τον συγυρίσαμε, του δώσαμε τη μεγαλύτερη μερίδα από το φαγητό εκείνη τη μέρα ... Η Όλγα του έστρωσε καθαρά σεντόνια στο κρεβάτι μου. Εγώ μετακόμισα κάτω, δίπλα της. Το ίδιο δωμάτιο θα μοιραζόμασταν πια.

Συνήλθε ο Μενέλαος σε λίγες μέρες. Και τα βράδια μας διηγόταν τα κατορθώματα των Ελλήνων στο μέτωπο της Αλβανίας. Μας μιλούσε για ηρωισμούς, για υψώματα που κυρίευαν ασυγκράτητοι οι στρατιώτες μας φωνάζοντας «αέρα», για νίκες περίτρνες πάνω στα βουνά, μέσα στο καταχείμωνο με δυο μέτρα χιόνι...Κι ύστερα για βλαβερές ιστορίες παλικαριών που πληγώνονταν, έχαναν πόδια ή χέρια, άλλοι στις μάχες, άλλοι από κρυοπαγήματα. Και για λεβέντες που σκοτώνονταν σαν τον θείο Αλέξανδρο.

Έλεγε και αστείες ιστορίες ο Μενέλαος, καλαμπούρια και φάρσες που σκάρωναν μεταξύ τους τα φανταράκια...

Εντοπίστε το αντίστοιχο απόσπασμα από τον “Μεγάλο περίπατο του Πέτρου” με την επιστροφή του θείου Άγγελου από το μέτωπο. Με αφορμή τα τρία κείμενα μπείτε στον

ρόλο του στρατιώτη που επιστρέφει από τον πόλεμο, γράψτε τα βιώματα και τα συναισθήματά σας από την εμπειρία αυτή .

## **2η ενότητα «ΠΕΙΝΑΩΩΩ»**

### **Στόχοι:**

Οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να κατανοήσουν τις συνέπειες του λιμού στους κατοίκους της κατεχόμενης Αθήνας.
- να εντοπίσουν τον αντίκτυπο του πολέμου στη ζωή των ηρώων.
- να εστιάσουν στην έκφραση συναισθημάτων μέσα από διαφορετικές αφηγηματικές τεχνικές που μπορούν να εφαρμόσουν σε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής.

**Γενικές πληροφορίες σχετικές με την ενότητα για αξιοποίηση από τον/τη διδάσκοντα/-ουσα.**

Δεν δίνονται πληροφορίες ή η υπόθεση στους μαθητές πριν την ανάγνωση.

### **Ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο:**

Την περίοδο της Κατοχής ο λιμός που χτύπησε την Ελλάδα κατά τον πρώτο χρόνο (1941-42) είχε ως βασική συνέπεια την απώλεια χιλιάδων ανθρώπινων ζωών. Η οικονομία είχε πληγεί ανεπανόρθωτα. Η καταστροφή έγινε πλήρης μετά την επίταξη ειδών πρώτης ανάγκης από τους κατακτητές με άμεσο αποτέλεσμα την εκτίναξη του πληθωρισμού στα ύψη. Θεωρείται ότι πάνω από 300.000 άνθρωποι πέθαναν τη συγκεκριμένη περίοδο, ενώ ιδιαίτερα έντονο ήταν το πρόβλημα στα μεγάλα αστικά κέντρα. Από τον Ιούνιο του 1941 στην Αθήνα οι άνθρωποι άρχισαν να παίρνουν τρόφιμα με τη χρήση δελτίου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η μαύρη αγορά να ανθίσει και να πωλούνται προϊόντα σε εξαιρετικά υψηλές τιμές, χωρίς κανέναν απολύτως έλεγχο. Οι συνέπειες ήταν ανυπολόγιστες σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο για όλους τους πολίτες.

### **Περίληψη:**

Η πρώτη περίοδος της κατοχής είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Η έναρξη του σχολείου δεν θυμίζει σε τίποτα τα προηγούμενα χρόνια λειτουργίας του. Ο Πέτρος και ο αγαπημένος του φίλος ο Σωτήρης παρά την ηλικία τους αντιμετωπίζουν τον φόβο, την πείνα, την



εξαθλίωση και τον θάνατο. Ο Σωτήρης συμμετέχει στον αντιστασιακό αγώνα και ακολουθεί στην πορεία και ο Πέτρος. Γράφουν συνθήματα στους τοίχους, συμμετέχουν σε διαδηλώσεις, αντιδρούν και αντιστέκονται ενάντια στον κατακτητή. Ο Πέτρος έρχεται αντιμέτωπος με τη σκληρότητα του πολέμου που αλλοιώνει συνειδήσεις, ακόμη και ανθρώπων που θεωρείς πολύ δικούς του. Κάθε προσπάθεια, ακόμα και μη ηθικά σωστή για να μη χαθεί το δελτίο ψωμιού μέσα στη λαίλαπα του πολέμου γίνεται ξαφνικά αποδεκτή.

### **Πριν από την ανάγνωση:**

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές/-τριες να θυμίσουν τι συνέβη συνοπτικά στην προηγούμενη ενότητα και σε ποιο σημείο είχαμε μείνει.

### **Κατά την ανάγνωση της ενότητας:**

Εργασίες σε ομάδες

#### **> 1η δραστηριότητα:**

Ποιες νέες συνθήκες έχει να αντιμετωπίσει ο Πέτρος με την επανέναρξη του σχολείου κατά τη διάρκεια της Κατοχής; Ποιες αλλαγές προκύπτουν στον ίδιο, στους συμμαθητές του, αλλά και τον δάσκαλο;

#### **> 2η δραστηριότητα:**

Ο Πέτρος συνειδητοποιεί ποια είναι η «δουλειά» του Σωτήρη. Τι συναισθήματα γεννιούνται στον ήρωα;

Γιατί η συγγραφέας χρησιμοποιεί κεφαλαιογράμματα γραφή για να προδώσει τους όρους «ΖΗΤΙΑΝΑΚΙ» και «ΖΗΤΙΑΝΕΥΕ». Τι προσδίδει στο κείμενο;

#### **> 3η δραστηριότητα:**

Ποιες ήταν οι μικρές τσαρίνες; Είχαν κι αυτές τα ίδια προβλήματα με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους;

#### **> 4η δραστηριότητα:**

Γιατί επιλέγει η συγγραφέας ως τίτλο κεφαλαίου τη φράση «η φρικτή πολιτεία»; Ποιο σχήμα λόγου χρησιμοποιεί η συγγραφέας και σε τι αποσκοπεί η χρήση του;

➤ **5η δραστηριότητα:**

Βρείτε παραδείγματα μέσα από την ενότητα που αποδεικνύουν την πλήρη αλλαγή της στάσης και του χαρακτήρα των ηρώων λόγω της ανέχειας που προκαλεί η ανοχή. Πώς βιώνει ο Πέτρος αυτή την αλλαγή και τι συναισθήματα του προκαλεί;

**Μετά την ανάγνωση:**

➤ **Δραστηριότητα Συγκριτική:**

Αφού διαβάσετε το απόσπασμα του μυθιστορήματος «Τραγούδι για τρεις» της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου να εντοπίσετε και στα δύο κείμενα τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούνται για να αποτυπωθούν τα συναισθήματα που βιώνουν οι κάτοικοι της Αθήνας λόγω της πείνας.

*-Πού έχεις το μυαλό σου σήμερα, Βεζούκα; με ρωτούσε κάθε τόσο στο σχολείο η δασκάλα την ημέρα εκείνη.*

*Κι εγώ δεν ήξερα τι να πω. Ένιωθα να μην έχει τίποτα το κεφάλι μου μέσα. Το προηγούμενο βράδυ, κάτω από τα παράθυρά μας είχα ακούσει μια φωνή αλλόκοτη, τρεμουλιαστή, «πεινάωωω... πεινάωωω...», και το πρωί θα μας έβρισκαν πεσμένους στο δρόμο;*

*-Εσύ να τρως και να μη σε νοιάζει, μου είπε η θεία το βράδυ, όταν στο τραπέζι καθίσαμε μονάχα οι δυο μας με την ξαδερφούλα μου, τη Νεφέλη, κι εγώ ρώτησα τους μεγάλους «μα εσείς δε θα φάτε;»*

*Όσο περνούσαν οι μέρες, όλο και πιο πολύ τον πεθαμένο στο δρόμο μου θύμιζε το κίτρινο χρώμα στα πρόσωπα των μεγάλων. Και της Ολγας τα μάγουλα δεν ήταν ρόδινα πια. Ήταν κι εκείνη τώρα χλωμή και τα πράσινα μάτια της φαίνονταν πιο μεγάλα, πιο σκούρα.*

*-Κοίτα που έμεινες εσύ όλο κόκαλα κι εμάς άσε μας, μεγάλοι είμαστε, δεν παθαίνουμε τίποτα, είπε κι η θεία μου η Αργυρή, η αδερφή του πατέρα μου, που ήταν κάποτε παχουλή, μα τώρα είχε γίνει πιο αδύνατη κι από τη θεία Ηλέκτρα.*

*Ωστόσο, στους γιους της – στα μεγάλα ξαδέρφια μου- παραπονιόταν πως δεν τη βαστούσαν τα πόδια της πια να τρέχει για τρόφιμα. Και τους απόπαιρνε διαρκώς, που όλο καβγάδιζαν ή εξαφανίζονταν και «ποιος ξέρει τι αποκοτιές θα μαγειρέυαν», αντί να κάθονται κι αυτοί σε καμιά ουρά να φέρουν κανένα φαγώσιμο.*

*-Δεν κοιτάνε που θα πεθάνουμε της πείνας, μουρμούριζε. Μόνο να τσακώνονται ξέρουν και να ορμάει ο ένας στον άλλο λες κι είναι εχθροί!*

➤ **Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής:**

Στο κεφάλαιο «η φρικτή πολιτεία» ο Πέτρος χάνει τον δρόμο του και αναγκάζεται να περιπλανηθεί στη νυχτερινή Αθήνα της Κατοχής. Με ποια «φρικτά» πράγματα έρχεται αντιμέτωπος; Πώς θεωρείτε ότι στιγματίζουν την παιδική ψυχή του; Γράψτε ένα κείμενο σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση εκφράζοντας όλα όσα νιώθει.

➤ **Δραστηριότητα δραματοποίησης:**

Υποθέστε πως είστε η μητέρα και σε έναν εσωτερικό μονόλογο εκφράζετε τα συναισθήματά σας για όσα βιώνετε η ίδια και η οικογένειά σας την δύσκολη αυτή περίοδο του πολέμου.

➤ **Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής:**

Γράψτε μια σελίδα στο ημερολόγιο του Πέτρου εξωτερικεύοντας όλα σας τα συναισθήματα και τις σκέψεις που σας διακατέχουν από τη συμμετοχή σας στις δράσεις της Αντίστασης. Φροντίστε το ύφος να είναι ανάλογο του κειμενικού είδους του ημερολογίου, δηλαδή να χρησιμοποιείται απλό, οικείο και καθημερινό λεξιλόγιο, συνδυαστικά με την πρωτοπρόσωπη αφήγηση.

➤ **Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής:**

Προσπαθήστε να δημιουργήσετε έναν μονόλογο του παππού όπου εκφράζεται η απόγνωση που βιώνετε λόγω του πολέμου, της πείνας, της ανέχειας και του φόβου. Δώστε έμφαση στα βαθύτερα συναισθήματα που σας διακατέχουν γράφοντας σε α' πρόσωπο και πιο οικείο ύφος.

**3η ενότητα: «ΣΥΣΣΙΤΙΟ»**

**Στόχοι:**

Οι μαθητές.-τριες μπορούν:

- να κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου της Κατοχής κατά το οποίο οργανώνονται συσσίτια για την προσπάθεια καταπολέμησης της πείνας.

- να συναισθανθούν την ανάγκη των ηρώων για τον αντιστασιακό αγώνα, αλλά παράλληλα και τη σημασία του.
- να εντυφλήσουν ιστορικά στο κεφάλαιο του ολοκαυτώματος των Εβραίων συσχετίζοντας το με το μυθιστόρημα.
- να εξασκηθούν σε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με διαφορετικό κάθε φορά ύφος γραφής.

### **Ιστορικό πλαίσιο:**

Την περίοδο της Κατοχής η οργάνωση συσσιτίων είναι μια προσπάθεια βελτίωσης της κατάστασης. Η πολιτεία, η Εκκλησία, ο Ερυθρός Σταυρός και άλλοι φορείς οργανώνουν αυτά τα συσσίτια, τα οποία όμως δεν λειτουργούν όπως αναμενόταν λόγω της έλλειψης πρώτων υλών. Οργανώνονται ειδικά συσσίτια για τα παιδιά στα σχολεία.

### **Περίληψη:**

Ο Πέτρος και οι φίλοι του συνεχίζουν τον αντιστασιακό αγώνα γράφοντας συνθήματα στους τοίχους. Συναντούν τη διανομή συσσιτίου στο σχολείο από τον Δάμονα και τον Φιντία, τα δύο γνωστά καζάνια. Με τα συσσίτια γίνεται μια προσπάθεια να περιοριστεί το πρόβλημα της πείνας που είναι όμως ιδιαίτερα μεγάλη. Η μαμά του βασικού ήρωα, του Πέτρου έχει σχέσεις με την οικογένεια Λεβέντη που κατοικεί στην ίδια πολυκατοικία και γνωρίζει έναν Γερμανό. Τα παιδιά φοβούνται και της λένε να διακόψει τις σχέσεις αυτές. Η ίδια όμως δεν κατανοεί ούτε αυτό που της ζητάνε τα παιδιά της ούτε την ανάγκη για συμμετοχή στον αντιστασιακό αγώνα. Στη συνέχεια, Ο Πέτρος και ο Γιάννης καλούν την Αντιγόνη και τη φίλη της με στόχο να γνωρίσουν τη Δροσούλα και τον Αχιλλέα που είναι ο αρχηγός της αντιστασιακής οργάνωσης στην οποία συμμετέχουν. Προετοιμάζουν διαδήλωση με πανό κάτω από τη μύτη των Γερμανών κατακτητών. Η διαδήλωση αυτή θα είναι καθοριστική για την ψυχосύνθεση και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους.

### **Πριν την ανάγνωση:**

Δίνονται πρόσθετες πληροφορίες για τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και την κατοχή της Ελλάδας οι οποίες θα αξιοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό παρακάτω.

Ζητείται από τους/τις μαθητές/-τριες να παρουσιαστεί περιληπτικά το περιεχόμενο των προηγούμενων ενότητων , ώστε να συνδεθεί νοηματικά με το περιεχόμενο της τρίτης ενότητας που ακολουθεί.

Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει την ενότητα παρέχοντας τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να διαβάσουν και να δραματοποιήσουν τα διαλογικά μέρη της ενότητας.

### **Κατά την ανάγνωση:**

Εργασίες σε ομάδες:

#### **> 1η δραστηριότητα:**

Πώς επηρεάζει τα παιδιά η σχέση της μαμάς τους με την οικογένεια Λεβέντη; Πώς αντιδρούν απέναντί της; Δημιουργήστε έναν διάλογο εκφράζοντας τον προβληματισμό των παιδιών. Δώστε έμφαση στον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται ο κάθε χαρακτήρας ανάλογα με την ηλικία και τις ιδέες του.

#### **> 2η δραστηριότητα:**

Να εντοπίσετε και να επισημάνετε συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις και φράσεις της ενότητας και να εντοπίσετε το συναίσθημα που προκαλούν.

#### **> 3η δραστηριότητα:**

Ο Πέτρος σκέφτεται συνεχώς τη φράση « όποια μαγική λέξη γραφτεί στον τοίχο θα γίνεται αλήθεια». Τι σημαίνει αυτή η φράσης Σε ποια δραστηριότητα των παιδιών αναφέρεται;

#### **> 4η δραστηριότητα:**

Ποιος είναι ο στόχος της συγκέντρωσης στο ατελιέ; Ποιο ήταν το σχέδιο των παιδιών, ποιες οι αντιδράσεις τους και οι σκέψεις τους;

#### **> 5η δραστηριότητα:**

Γιατί έγινε διαδήλωση; Για ποιους λόγους θεωρείται απαραίτητη και η συμμετοχή των παιδιών; Ενέχει κίνδυνο η συμμετοχή των διαδηλωτών στο συλλαλητήριο;

### Μετά την ανάγνωση:

#### ➤ Δραστηριότητα καλλιτεχνική:

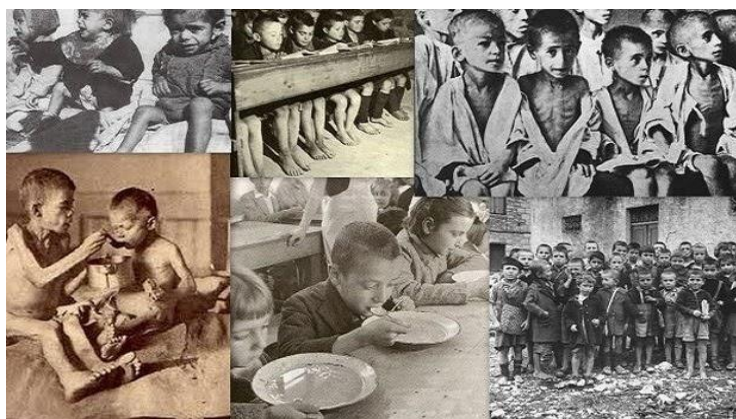
Δίνονται τρεις φωτογραφίες που απεικονίζουν την κατάσταση της εποχής κατά την οποία οι κάτοικοι της Αθήνας μαστίζονταν από την πείνα (Εικόνες 5, 6 και 7). Σκεφτείτε και δώστε έναν ευσύνοπτο τίτλο για καθεμιά από αυτές. Στη συνέχεια, αναζητήσετε κι εσείς αντίστοιχες εικόνες και συνεχίστε την ίδια διαδικασία τιτλοδοσίας.



**Εικόνα 6:** Η πείνα στην Αθήνα της Κατοχής



**Εικόνα 7:** Η πείνα στην Αθήνα της Κατοχής



**Εικόνα 8** Η πείνα στην Αθήνα της Κατοχής

#### ➤ Δραστηριότητα συγκριτική, διαθεματική και ΤΠΕ:

Παρακολουθήστε το ντοκιμαντέρ «Χρονικό της Εθνικής Αντίστασης», επεισόδιο 4 «Ο μεγάλος λιμός» της ΕΡΤ.

<https://archive.ert.gr/33459/>

Παράλληλα διαβάστε τα αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων που δίνονται:

Πεινούμε, ναι, σύμφωνοι πεινούμε, λιποθυμούμε πάνω στα γραφεία μας, δεν μας σηκώνουνε πια τα πόδια μας. Παίρνουμε το μισθό μας κι ως να βγούμε έξω εξανερμίζεται με τον πληθωρισμό και δεν μπορούμε ούτε μεις, οι κάπως πιο εύποροι, ν' αγοράσουμε εκτατό δράμια λάδι. Τα παιδιά μας αδυνατίζουμε, υποφέρουνε. Η πατρίδα στενάζει. Σύμφωνοι σε όλα. (Διδώ Σωτηρίου, «Το βάφτισμα»)

Πούλησαν ό,τι χαλί, χρυσαφικό ή ασημικό είχαν. Πούλησαν και το σπίτι. Κάθονταν πάντα στο τραπέζι, μοιράζοντας ακριβοδίκαια τις μερίδες το ψωμί τους, τη φασολάδα, το συσσίτιο των δικηγόρων». Πριν το τέλος της μικρής ιστορίας πληροφορούμαστε ακόμη με μια διακριτική σχολιαστική ματιά του αφηγητή ότι «Ν' αλλάξει όμως και φρονήματα και αντιλήψεις του ήταν δύσκολο του κυρίου Θ.Θ. Φαρμακίδη. Μισούσε όχι μόνο τις αλλαγές μα και τις αναθεωρήσεις. (Διδώ Σωτηρίου, Οικογένεια Θ.Θ. Φαρμακίδη»)

Η πείνα είχε αρχίσει να μας διαλύει για καλά. Ακόμα θυμάμαι πόσο σιγανά περπατούσε ο κόσμος από την αδυναμία. Στο κάτω, το ελεύθερο μέρος της πλατείας, συχνά βρισκόνταν το πρωί άνθρωποι πεθαμένοι ή σκοτωμένοι κάτω από τα δέντρα. (Γ. Ιωάννου, διήγημα «Στα καμένα» από το βιβλίο «Για ένα φιλότιμο»)

Όταν άκουγα εκείνη τη καθημερινή επωδό «πεινάω, καλή μου κυρία, τ' αντεράκια μου θα πέσουν από τη πείνα...», αρρώσταινα. [...] Συλλογιζόμουνα τις αμέτρητες χιλιάδες των Ελλήνων που πέθαιναν από ασитία κι έκλαιγε η καρδιά μου, όχι επειδή πέθαιναν, αργά ή γρήγορα όλοι οι άνθρωποι πεθαίνουν, αλλά επειδή πέθαιναν σαν τα ζώα, αφού η πείνα τους απογύμνωνε πρώτα από κάθε ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Κ. Ταχτσής, «Το τρίτο στεφάνι»)

Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις, τις πληροφορίες του ντοκιμαντέρ, αλλά και τις πληροφορίες που παρέχουν τα διάφορα λογοτεχνικά κείμενα γράψτε ένα κείμενο σε επίσημο ύφος που θα δημοσιευθεί στην ηλεκτρονική εφημερίδα του σχολείου για να περιγράψετε τον λιμό που έπληξε την Αθήνα κατά την περίοδο της Κατοχής.

➤ **Δραστηριότητα διερευνητική:**

«Να δούμε τι θα κάνει η μαμά τα παπούτσια, όταν μας πάρουν όλους.

-Ποιους όλους;

*-Τους Εβραίους ,γύρισε και του αποκρίθηκε η Ρίτα. Δεν ακούτε τι κάνανε οι Γερμανοί σε άλλες χώρες;»*

Αφού παρακολουθήσετε τα ακόλουθα βίντεο να συντάξετε ένα πληροφοριακό κείμενο παρέχοντας υλικό για το ολοκαύτωμα των Εβραίων.

- Ελλάδα «Τα παιδιά του ολοκαυτώματος»

[https://www.youtube.com/watch?v=bkczBA4iLHM&t=7s&ab\\_channel=euronews%28%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC%29](https://www.youtube.com/watch?v=bkczBA4iLHM&t=7s&ab_channel=euronews%28%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC%29)

- Ολοκαύτωμα: Συγκλονιστικές μαρτυρίες των επιζώντων από το Άουσβιτς

[https://www.youtube.com/watch?v=wjUV9Ug1Kx0&ab\\_channel=euronews%28%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC%29](https://www.youtube.com/watch?v=wjUV9Ug1Kx0&ab_channel=euronews%28%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC%29)

#### ➤ **Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής(1):**

Προσπαθήστε να καταγράψετε τον έντονο διάλογο μητέρας, πατέρα, Πέτρου και Αντιγόνης όταν η μητέρα συνειδητοποιεί τη συμμετοχή των παιδιών στον αντιστασιακό αγώνα ενάντια στον κατακτητή. Φροντίστε ο κάθε ομιλητής να έχει το δικό του προσωπικό ύφος, ανάλογα με τα βιώματα, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του.

#### ➤ **Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής(2):**

Καταγράψτε σε ημερολόγιο α' πρόσωπο και ανάλογο ύφος τα συναισθήματα, τους φόβους και τους προβληματισμούς του Πέτρου κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στο συλλαλητήριο.

### **4η ενότητα «ΛΕΥΤΕΡΙΑ Ή ΘΑΝΑΤΟΣ»**

#### **Στόχοι:**

Οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο της απελευθέρωσης.
- να συναισθανθούν τη χαρά των ηρώων και να εστιάσουν στη σταδιακή αλλαγή των συναισθημάτων τους.



- να προσπαθήσουν να εκφραστούν δημιουργικά εξωτερικεύοντας σκέψεις και συναισθήματα.

### **Ιστορικό πλαίσιο αναφοράς:**

Τον Φεβρουάριο του 1943 γίνεται η πρώτη μεγάλη κινητοποίηση των Αθηναίων απέναντι στην επιβολή των κατακτητών για εργασία εντός των στρατοπέδων. Λόγω της έντονης διαμαρτυρίας η κυβέρνηση απέσυρε το μέτρο. Στην Ελλάδα δεν εφαρμόστηκε ποτέ η πολεμική επιστράτευση με αποτέλεσμα να γλιτώσει ένα μεγάλο πλήθος κατοίκων. Στις 8 Σεπτεμβρίου 1943 η Ιταλία συνθηκολογεί και τα αντίποινα αυξάνονται για όσους μετέχουν στον αντιστασιακό αγώνα. Πλήθος Εβραίων μεταφέρονται στο Χαϊδάρι και κατόπιν στο Άουσβιτς. Περίπου διακόσιοι (200) κρατούμενοι στην πλειονότητά τους κομμουνιστές στο στρατόπεδο συγκέντρωσης στο Χαϊδάρι εκτελούνται στην Καισαριανή. Τον Οκτώβριο του 1944 ο λαός ελεύθερος πια πανηγυρίζει για την απελευθέρωση.

### **Περίληψη:**

Ο Πέτρος προβληματίζεται για την διαφοροποίηση της καθημερινότητας της δικής του αλλά και όλων των κατοίκων. Κανείς δεν μπορεί να απαλύνει τον πόνο του όταν οι κατακτητές συλλαμβάνουν τον Θόδωρο. Το μόνο μπορεί να κάνει είναι να συμμετέχει ακόμα πιο ενεργά σε διαδηλώσεις. Στο μεγάλο συλλαλητήριο η απώλεια της Δροσούλας στιγματίζει το Τσουέني. Παράλληλα, η συνθηκολόγηση της Ιταλίας οδηγεί στην καταδίωξη των Ιταλών από τους Ναζί. Η μητέρα του Πέτρου ανακαλύπτει έναν Ιταλό, τον Γκαριμπάλντι, στο υπόγειο του σπιτιού και ανακοινώνει ότι θα τον φροντίσουν, θα τον περιθάλψουν, θα τον προστατεύσουν και θα αποτελέσει μέλος της οικογένειάς τους. Η κατάσταση εκτραχύνεται καθώς οι συλλήψεις και οι εκτελέσεις αποτελούν πια καθημερινό φαινόμενο. Ο Πέτρος βιώνει τον τρόμο όταν έρχεται αντιμέτωπος με τους Γερμανούς σε ένα μπλόκο, καθώς νιώθει πως βλέπει το τέλος του. Τις τελευταίες μέρες των Γερμανών στην Αθήνα στιγματίζει η απώλεια του Σωτήρη, τον οποίο ο καλύτερός του φίλος, ο Πέτρος, αποχαιρετά με τη συνοδεία πλήθους κόσμου. Ξημερώνοντας η μέρα της απελευθέρωσης ο Πέτρος βγαίνει να πανηγυρίσει την ελευθερία. Ένα νέο μέλλον ανοίγεται μπροστά σε όλους τους Έλληνες, αλλά ποτέ δεν θα είναι τίποτα ίδιο ξανά για τον Πέτρο, αφού μετρά την απώλεια των αγαπημένων του προσώπων από τη λαίλαπα του πολέμου.

### **Πριν από την ανάγνωση:**

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να θυμίσουν τι έγινε στην προηγούμενη ενότητα. Χρησιμοποιείται ο τίτλος της ενότητας ως αφορμή, ζητώντας από τους/τις μαθητές/-τριες να μιλήσουν για την μέχρι τώρα εξέλιξη της ιστορίας, αλλά και για όσα φαντάζονται ότι θα εκτυλιχθούν στην παρούσα ενότητα με βάση αυτόν τον τίτλο.

### **Κατά την ανάγνωση:**

Εργασία σε ομάδες

#### **> 1η δραστηριότητα:**

Η Δροσούλα είναι ένας κεντρικός χαρακτήρας της ενότητας. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της που την κάνουν να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα κορίτσια της ηλικίας της;

#### **> 2η δραστηριότητα:**

Ποιες σκέψεις γεννιούνται στον νου το Πέτρου για τον ίδιο, την οικογένειά του και το μέλλον τους με το τέλος αυτής της ταλαιπωρίας του πολέμου;

#### **> 3η δραστηριότητα:**

Η μητέρα σε αυτή την ενότητα για πρώτη φορά φαίνεται να μην ενδιαφέρεται μόνο για την οικογένειά της. Πού οφείλεται αυτή η μεταστροφή; Ποια είναι η αντίδραση των υπόλοιπων μελών της οικογένειας απέναντι στην απόφαση που τους ανακοινώνει;

#### **> 4η δραστηριότητα:**

Στην παρούσα ενότητα ο Πέτρος βιώνει την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου. Πώς αντιδρά όταν συνειδητοποιεί τον θάνατο του Σωτήρη; Τι συναισθήματα βιώνει και πώς αυτά κλιμακώνονται ως προς την ένταση;

#### **> 5η δραστηριότητα:**

Το μυθιστόρημα όσο πλησιάζει προς το τέλος του είναι γεμάτο με συγκινησιακά φορτισμένες σκηνές. Ποιες σκηνές ξεχωρίζετε και για ποιον λόγο;

### Μετά την ανάγνωση:

#### ➤ Δραστηριότητα κοινωνικής ευαισθητοποίησης:

Με αφορμή τις φωτογραφίες της απελευθέρωσης (Εικόνα 5) που σας δίνονται καταγράψτε σε μια πρωτοπρόσωπη αφήγηση τα συναισθήματα τόσο του Πέτρου όσο και της μητέρας για την ημέρα που η Ελλάδα κατάφερε να απελευθερωθεί από τα κατακτητή.



Εικόνα 9: Φωτογραφίες της απελευθέρωσης

#### ➤ Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής:

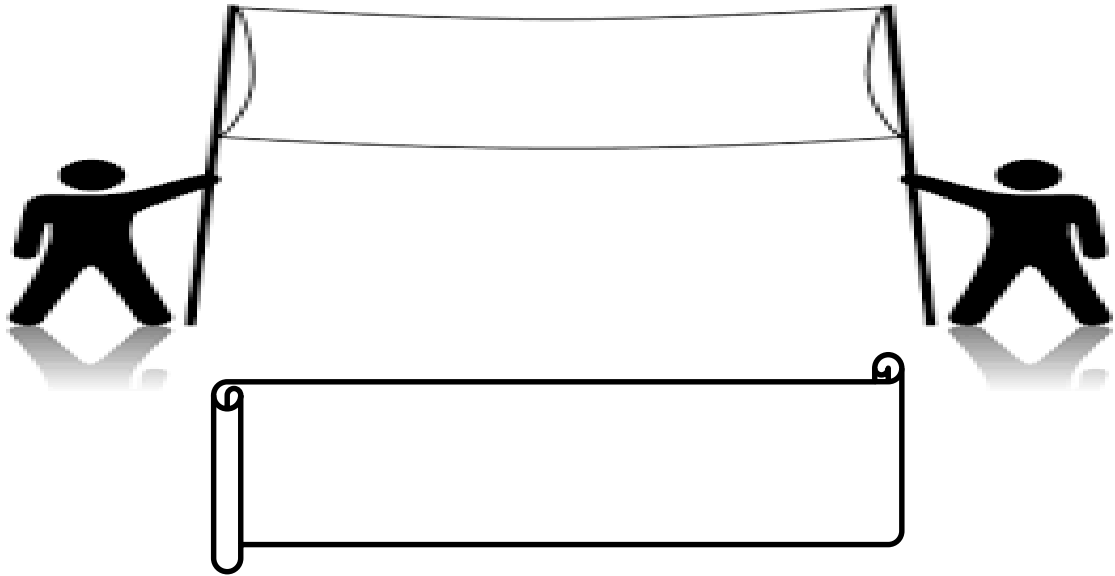
Γράψτε μια επιστολή ως Γκαριμπάλντι σε συγγενικά σε πρόσωπα εκφράζοντας τα συναισθήματά σας μετά τη διάσωσή σας από τη μητέρα του Πέτρου και την οικογένειά της.

#### ➤ Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής:

Μπείτε στη θέση του Σωτήρη και εκφράστε με συντομία συνθήματος την αξία του αγώνα λίγο πριν το τέλος που βλέπει κατάματα να έρχεται.

#### ➤ Δραστηριότητα διακαλλιτεχνική:

Δίνονται τα πλαίσια δύο πανό και καλείστε να καταγράψετε τα συνθήματα των παιδιών στην διαδήλωση. Επιλέγεται η κεφαλαιογράμμη γραφή ή όχι και γιατί;



➤ **Διερευνητική εργασία:**

Οι Γερμανοί όταν ήθελαν να εντοπίσουν αντιστασιακούς αγωνιστές περικύκλωναν την περιοχή και έστηναν «μπλόκο». Τι ήταν το μπλόκο; Πώς συνέλεξαν πληροφορίες για τα μπλόκα που έστηναν; Αναζητήστε πληροφορίες στο διαδίκτυο.

**Δραστηριότητες συνολικής θεώρησης του λογοτεχνικού έργου**

**«Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου»**

**Στόχοι του συνόλου των δραστηριοτήτων:**

Οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να κατανοήσουν το ευρύτερο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η πλοκή του έργου.
- να μελετήσουν συγκριτικά παράλληλα λογοτεχνικά κείμενα με παρεμφερή θεματολογία.
- να οξύνουν την κριτική σκέψη και ικανότητά τους
- να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά ακόμα και με εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων.
- να ασκηθούν στη συγγραφή πληροφοριακών, αλλά και προσωπικών δημιουργικών κειμένων.

➤ να εκφράσουν προσωπικές τους μύχιες σκέψεις για τον όλεθρο του πολέμου μέσα από κείμενα και δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής.

➤ **1η δραστηριότητα-Σύγκριση κειμένων:**

Διαβάστε το ποίημα του David Krieger « Σ' ένα παιδί απ' το Ιράκ». Τόσο το ποίημα όσο και το μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη εκφράζουν την τραγικότητα του πολέμου. Συγκρίνετε τα συναισθήματα που προκύπτουν από τη μελέτη των δύο έργων.

*Σ' ένα παιδί από το Ιράκ (David Krieger)*

*Το ποίημα γράφτηκε τον Απρίλιο του 2005 για ένα δωδεκάχρονο αγόρι τον Ali Ismail Abbas, που έχασε τη μητέρα, τον πατέρα, τον αδελφό και άλλους 11 συγγενείς όταν ένα βλήμα χτύπησε το σπίτι του. Ο ίδιος έχασε και τα δυο του χέρια. Ήθελε να γίνει γιατρός.*

*Ήθελες να γίνεις γιατρός λοιπόν;*

*Έτσι κι αλλιώς ήταν απίθανο*

*να εκπληρωθούν τα όνειρά σου.*

*Δεν το 'χαμε σκοπό να σε βρουν οι βόμβες μας.*

*Είναι έξυπνες βόμβες, αλλά δεν ήξεραν*

*πως ήθελες να γίνεις γιατρός.*

*Δεν ήξεραν τίποτα για σένα*

*δεν ξέρουν τίποτα από αγάπη.*

*Δεν μπορείς να τις εμπιστευτείς με τα όνειρά σου.*

*Ξέρουνε μόνο να βρίσκουνε το στόχο τους*

*να εκρήγνυνται και να σκοτώνουν.*

*Έχουνε γκρι μεταλλικό κουκούλι και σκληρή καρδιά,*

*κάνουνε μόνο αυτό που φτιάχτηκαν να κάνουν.*

*Δε φταίνε αυτές αν σε βρήκαν.*

*Να γίνεις γιατρός ίσως δεν ήταν το γραφτό σου.*

*(μτφρ. Ξ. Σκαρτσή, περ. Μανδραγόρας)*

> **2η δραστηριότητα-Διακαλλιτεχνική:**

Ακούστε τα τραγούδια

«Χαϊδάρι»

[https://www.youtube.com/watch?v=ulbpva1Rc-E&ab\\_channel=giosmirnis](https://www.youtube.com/watch?v=ulbpva1Rc-E&ab_channel=giosmirnis), και

«Σαββατόβραδο στην Καισαριανή»

[https://www.youtube.com/watch?v=mD2wjjsfvMU&ab\\_channel=PAMPOSCY](https://www.youtube.com/watch?v=mD2wjjsfvMU&ab_channel=PAMPOSCY)

Εντοπίστε το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται το περιεχόμενό τους. Με αφορμή τα συγκεκριμένα τραγούδια και ακολουθώντας τον ρυθμό τους προσπαθήστε να δημιουργήσετε νέους στίχους με θέμα τις επιπτώσεις του πολέμου. Ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα τα νέα τραγούδια θα τα τραγουδήσετε με τη βοήθεια του/ της εκπαιδευτικού Μουσικής του σχολείου.

> **3η δραστηριότητα-Διερευνητική εργασία:**

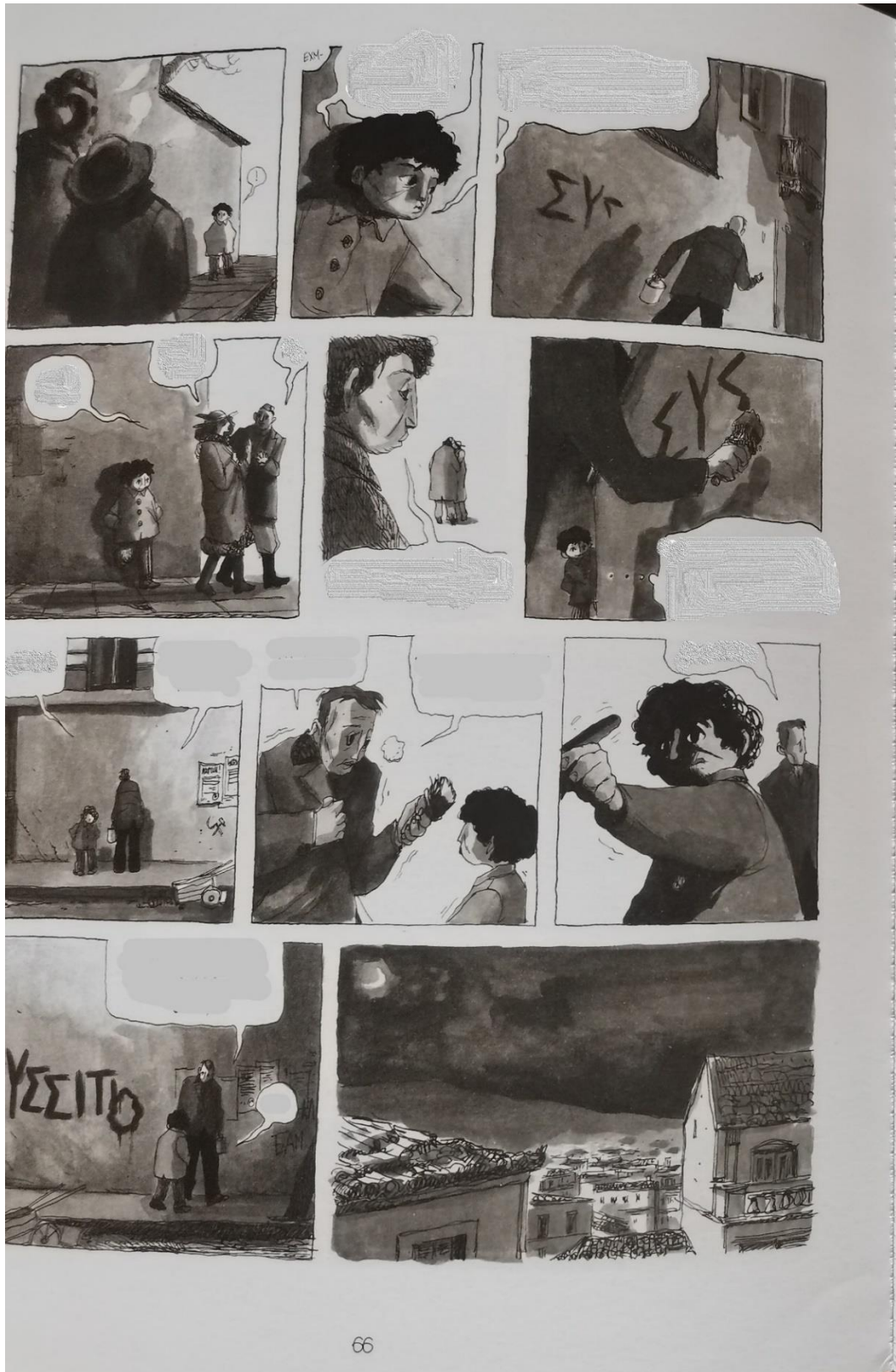
Παρακολουθήστε το βίντεο «Μνήμη και μαρτυρίες 1940-1944».

<https://youtu.be/Riu1aQvtwVg>

Αναζητήστε πρόσθετες πληροφορίες σε εγχειρίδια ή στο διαδίκτυο και γράψτε ένα σύντομο πληροφοριακό κείμενο 400 περίπου λέξεων για την περίοδο της Κατοχής και του αντιστασιακού αγώνα.

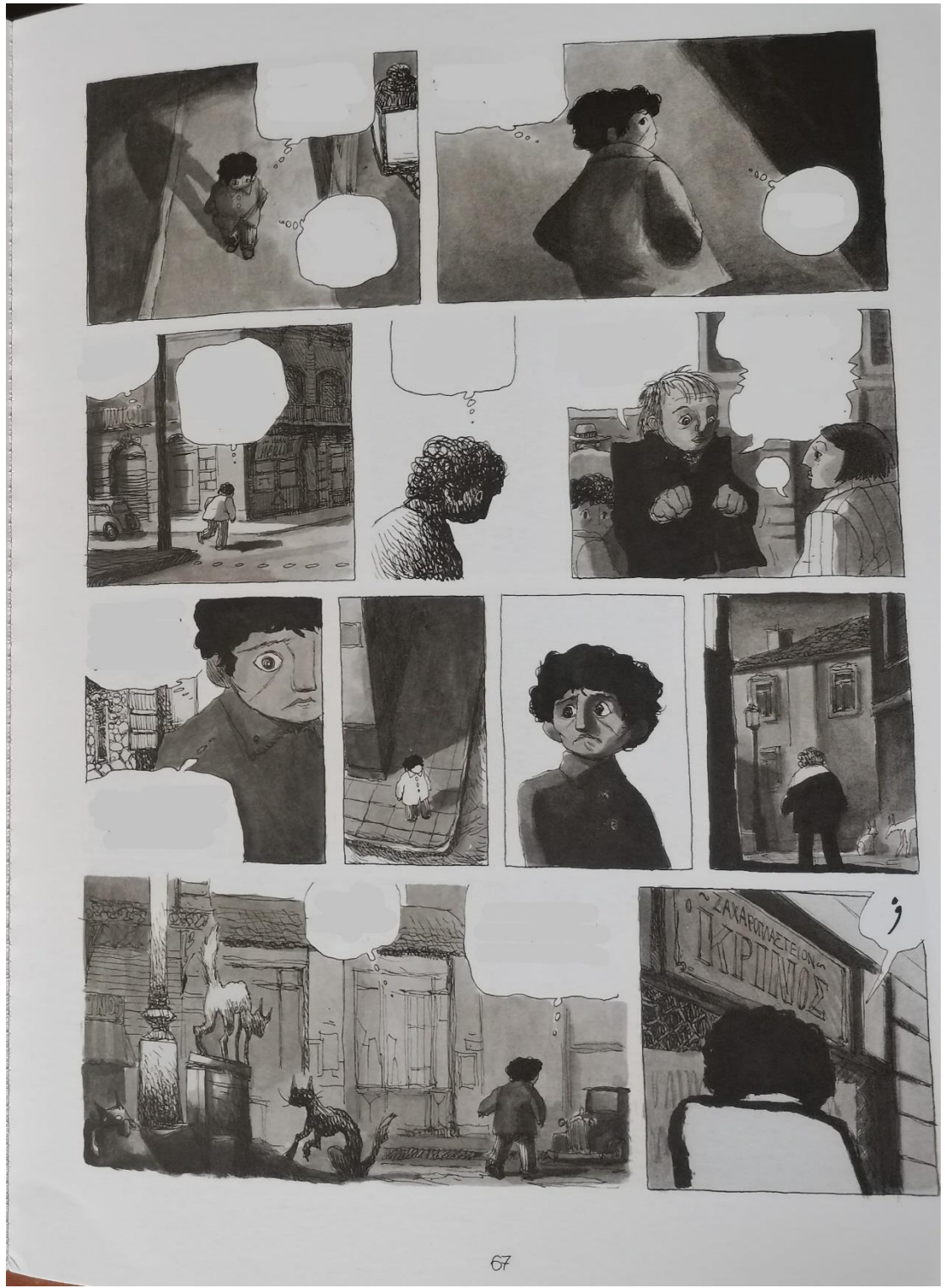
> **4η δραστηριότητα – Δημιουργική Γραφή/διακαλλιτεχνική:**

Σας δίνονται κάποιες σελίδες από το graphic novel του βιβλίου, ενώ έχουν αφαιρεθεί οι πρωτότυπες στιχομυθίες. Αναζητήστε το απόσπασμα στο βιβλίο που διαβάσατε και προσπαθήστε να συμπληρώσετε τις λεζάντες-συννεφάκια. Στη συνέχεια, σας δίνονται οι συγκεκριμένες σελίδες ολοκληρωμένες με το πρωτότυπο κείμενο. Συγκρίνετε τα δύο αποτελέσματα που έχετε μπροστά σας (Εικόνα 9 και 10).



Εικόνα 10: Σελίδα από το graphic novel του βιβλίου χωρίς λεζάντες





Εικόνα 11: Σελίδα από το graphic novel του βιβλίου χωρίς λεζάντες



➤ **5η δραστηριότητα – Ερευνητική:**

Αναζητήστε πληροφοριακό υλικό για το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε η Άλκη Ζέη για να γράψει το έργο «Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου». Ποιο μήνυμα φαντάζεστε ότι ήθελε να περάσει; Πέτυχε τελικά τον στόχο της;

➤ **6η δραστηριότητα – Δημιουργική Γραφή:**

Διαβάστε το ποίημα της Ουαρσάν Σάιρ «Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα του» και εντοπίστε το κεντρικό του θέμα.

Στη συνέχεια, εντοπίστε δέκα συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις. Χρησιμοποιώντας αυτές τις λέξεις προσπαθήστε να δημιουργήσετε ένα δικό σας νέο ποίημα εκφράζοντας τις προσωπικές σας σκέψεις για τον όλεθρο του πολέμου.

*Ουαρσάν Σάιρ- Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα του*

*Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα του,*

*εκτός αν πατρίδα είναι το στόμα ενός καρχαρία τρέχεις προς τα σύνορα μόνο όταν βλέπεις ολόκληρη την πόλη να τρέχει κι εκείνη οι γείτονές σου τρέχουν πιο γρήγορα από σένα με την ανάσα ματωμένη στο λαιμό τους το αγόρι που ήταν συμμαθητής σου που σε φιλούσε μεθυστικά πίσω από το παλιό εργοστάσιο τσίγκου κρατά ένα όπλο μεγαλύτερο από το σώμα του αφήνεις την πατρίδα μόνο όταν η πατρίδα δε σε αφήνει να μείνεις. κανένας δεν αφήνει την πατρίδα εκτός αν η πατρίδα σε κυνηγά φωτιά κάτω απ' τα πόδια σου ζεστό αίμα στην κοιλιά σου δεν είναι κάτι που φαντάστηκες ποτέ ότι θα έκανες μέχρι που η λεπίδα χαράζει απειλές στο λαιμό σου και ακόμα και τότε ψέλνεις τον εθνικό ύμνο ανάμεσα στα δόντια σου και σκίζεις το διαβατήριό σου σε τουαλέτες αεροδρομίων κλαίγοντας καθώς κάθε μπουκιά χαρτιού δηλώνει ξεκάθαρα ότι δεν πρόκειται να γυρίσεις.*

*πρέπει να καταλάβεις ότι κανένας δε βάζει τα παιδιά του σε μια βάρκα εκτός αν το νερό είναι πιο ασφαλές από την ξηρά κανένας δεν καίει τις παλάμες του κάτω από τρένα, ανάμεσα από βαγόνια κανένας δεν περνά μέρες και νύχτες στο στομάχι ενός φορτηγού τρώγοντας εφημερίδες εκτός αν τα χιλιόμετρα που ταξιδεύει σημαίνουν κάτι παραπάνω από ένα ταξίδι. κανένας δε σέρνεται κάτω από φράχτες κανένας δε θέλει να τον δέρνουν να τον λυπούνται κανένας δε διαλέγει τα στρατόπεδα προσφύγων ή τον πλήρη σωματικό έλεγχο σε σημεία όπου το σώμα σου πονούσε ή τη φυλακή, επειδή η φυλακή είναι ασφαλέστερη από μια πόλη που φλέγεται και ένας δεσμοφύλακας το βράδι είναι προτιμότερα από ένα φορτηγό γεμάτο άντρες που μοιάζουν με τον πατέρα σου*

κανένας δε θα το μπορούσε κανένας δε θα το άντεχε κανένα δέρμα δε θα ήταν αρκετά σκληρό για να ακούσει τα: γυρίστε στην πατρίδα σας μαύροι πρόσφυγες βρομομετανάστες ζητιάνοι ασύλου που ρουφάτε τη χώρα μας αράπηδες με τα χέρια απλωμένα μυρίζετε περίεργα απολίτιστοι κάνατε λίμπα τη χώρα σας και τώρα θέλετε να κάνετε και τη δική μας πώς δε δίνουμε σημασία στα λόγια στα άγρια βλέμματα ίσως επειδή τα χτυπήματα είναι πιο απαλά από το ξερίζωμα ενός χεριού ή ποδιού ή τα λόγια είναι πιο τρυφερά από δεκατέσσερις άντρες ανάμεσα στα πόδια σου ή οι προσβολές είναι πιο εύκολο να καταπιείς από τα χαλίκια από τα κόκαλα από το κομματιασμένο κορμάκι του παιδιού σου. θέλω να γυρίσω στην πατρίδα, αλλά η πατρίδα είναι το στόμα ενός καρχαρία πατρίδα είναι η κάνη ενός όπλου και κανένας δε θα αφήνε την πατρίδα εκτός αν η πατρίδα σε κυνηγούσε μέχρι τις ακτές εκτός αν η πατρίδα σου έλεγε να τρέξεις πιο γρήγορα να αφήσεις πίσω τα ρούχα σου να συρθείς στην έρημο να κολυμπήσεις ωκεανούς να πνιγείς να σωθείς να πεινάσεις να εκλιπαρήσεις να ξεχάσεις την υπερηφάνεια η επιβίωσή σου είναι πιο σημαντική. κανένας δεν αφήνει την πατρίδα εκτός αν η πατρίδα είναι μια ιδρωμένη φωνή στο αυτί σου που λέει φύγε, τρέξε μακριά μου τώρα δεν ξέρω τι έχω γίνει αλλά ξέρω ότι οπουδήποτε αλλού θα είσαι πιο ασφαλής απ' ό,τι εδώ.

➤ **7η δραστηριότητα-Διακαλλιτεχνική:**

Με τη βοήθεια του/ της εκπαιδευτικού Εικαστικών του σχολείου προσπαθήστε να δημιουργήσετε πανό με συνθήματα, αλλά και προκηρύξεις που θα χρησιμοποιούσατε ως αγωνιστές της Αντίστασης.

➤ **8η δραστηριότητα-Διαθεματική /ΓΠΕ:**

Παρακολουθήστε το ντοκιμαντέρ «Τη νύχτα που κατέβηκε η Σβάστικα».

[https://www.youtube.com/watch?v=bzM4NFV9Q8&ab\\_channel=EllinofreniaOfficial](https://www.youtube.com/watch?v=bzM4NFV9Q8&ab_channel=EllinofreniaOfficial)

Παράλληλα, διαβάστε το γερμανικό ανακοινωθέν που αναγγέλλει το κατέβασμα της γερμανικής σημαίας:

«Κατά την νύχτα της 30<sup>ης</sup> προς 31<sup>ης</sup> Μαΐου υπεξερέθη η επί της Ακροπόλεως κυματίζουσα γερμανική πολεμική σημαία παρ' αγνώστων δραστών. Διενεργούνται αυστηραί ανακρίσεις. Οι ένοχοι και συνεργοί αυτών θα τιμωρηθούν διά της ποινής του θανάτου.»

Τι έκαναν οι «κάποιοι άγνωστοι»; Τι πιστεύετε ότι θα πάθαιναν, αν τελικά τους ανακάλυπταν οι Γερμανοί φύλακες στην Ακρόπολη;

Τι γνωρίζουμε σήμερα από ιστορικές πηγές για αυτούς τους «αγνώστους»;

➤ **9η δραστηριότητα-Δημιουργική Γραφή:**

Αφού ολοκληρώσετε τη συνολική μελέτη του έργου της Άλκης Ζέη μπειτε στη θέση της Ρίτας και καταγράψτε στο ημερολόγιό σας τις σκέψεις σας για τον θείο Άγγελο που πολεμά στο μέτωπο και εκφράστε τους φόβους σας για τους κινδύνους που τυχόν αντιμετωπίζει..

➤ **10η δραστηριότητα –Συγκριτική/Δημιουργική Γραφή:**

Διαβάστε το απόσπασμα «Από δόξα και θάνατο» της Μέλπως Αξιώτη από το μυθιστόρημα «Εικοστός αιώνας».

[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias\\_B-Gymnasiou\\_html-empl/indexe\\_6.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexe_6.html)

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα περιγράφονται δύο λαϊκές συγκεντρώσεις. Το ίδιο συμβαίνει και σε κάποια σημεία του έργου της Άλκης Ζέη. Εντοπίστε τις διαφορές που υπάρχουν στα δύο κείμενα και εστιάστε στα συναισθήματα που κυριαρχούν σε κάθε περίπτωση.

Πώς λειτουργεί η συμμετοχή των διαδηλωτών στο συλλαλητήριο στην αλλαγή της διάθεσής τους; Περιγράψτε αυτή την αίσθηση σαν ένας από τους διαδηλωτές.

**ΜΕΛΠΩ ΑΞΙΩΤΗ**

*Από δόξα και θάνατο*

*Το μυθιστόρημα της Αξιώτη Εικοστός αιώνας (1946) αποτυπώνει τις εθνικές περιπέτειες από το 1916 ως το 1946, μέσα από τη ζωή της κεντρικής ηρωίδας, Πολυζένης. Στο παρακάτω απόσπασμα τα βιώματα της Πολυζένης είναι στενά συνδεδεμένα με την εποχή, το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, την Κατοχή και την Αντίσταση, στην οποία μετέχει ενεργά, διακινώντας παράνομο Τύπο. Στο απόσπασμα περιγράφονται αναδρομικά (μέσα από το κελί της φυλακής της) δύο λαϊκές συγκεντρώσεις στην Αθήνα τον καιρό της Κατοχής: το συσσίτιο των καλλιτεχνών στο Μουσείο και η πρώτη διαδήλωση το Μάρτη του 1943, με τους πρώτους νεκρούς.*

*Χειμώνας. Τα συσσίτια στήνονταν παντού. Ο τόπος ρουφούσε ζωή από μια караβάνα. Ο πληθυσμός μαζευτότανε, ξεχνούσαν κάθε παρελθόν, και περίμεναν στην*

ουρά. Μ' ένα ντενεκεδάκι. Κολλούσαν ψείρα και θερμότητα, ο ένας απ' τον άλλον.

Εκείνη την ημέρα θα σπηνόταν πρώτη φορά και το συσσίτιο των καλλιτεχνών. Το είχαν βάλει στο Μουσείο. «Πτέρυξ Μυκηναϊκή», σημείωναν τα τόξα που οδηγούσαν στην αίθουσα. Τα μάρμαρα στη μοναξιά πάγωναν περισσότερο και τα σπασμένα τζάμια κουβαλούσανε μέσα το τέλος του Φλεβάρη και τον κάθιζαν σ' ανθρώπινα κόκαλα.

Ήρθε το μεσημέρι. Η ώρα που μαζεύει κι απομονώνει μπροστά στο ψωμί όλη την οικογένεια. Τότε έγινε μια ταραχή κι όλοι μετατοπίστηκαν κι ανάμεσά τους πέρασε κάποιος. «Ο πρόεδρος» ψιθύρισαν. Ο πρόεδρος σκαρφάλωσε σ' ένα τραπέζι και στάθηκε ορθός. Η μάζα άπλωνε από κάτω. Πόσα ανθρώπινα μάτια πήγαν και κόλλησαν σαν στρείδια πάνω του! Είχε ένα σκληρό πρόσωπο. Όλοι τότε κατάλαβαν πως από τη σκληράδα αυτή εξαρτάται το φαΐ τους. Η μαζεμένη μάζα από κάτω ταραχτήκε. «Ας τελειώσει επιτέλους αυτή η ιστορία!» ακούστηκε κάποια φωνή. «Ας τελειώσει επιτέλους!» είπαν κι άλλες φωνές, κι ο τόπος γύρω αγριεύτηκε. Ο πρόεδρος φοβέριζε και κουνούσε τα χέρια. «Ν' αρχίσουμε!» φώναζε η μάζα. «Πεινούμε!» φώναζε ένας. Ο πρόεδρος ξεδίπλωσε ένα χαρτί. Μονομιάς έγινε σιωπή σαν του νεκροταφείου. Στα χέρια, οι ντενεκέδες, σαν κομπολόγια εκρέμονταν. Σαν να 'βγαινε από στέρνα, μέσα στις γυμνές αίθουσες αντήχησε παράγγελμα:

«Άγγελος Σικελιανός». Ήτανε το πρώτο όνομα. Μια γυναίκα προχώρησε, ξεσκέπασε τον ντενεκέ, της έριξαν δυο κουταλιές. Ήτανε το φαΐ του. Του Άγγελου Σικελιανού. Ύστερα από τους ποιητές πήρανε οι πεζογράφοι. Ύστερα οι γλύπτες. Οι ζωγράφοι. Οι μουσικοί. Και οι χήρες τους. Εβάστηξε τρεις ώρες. Ήρθανε γεροντάκια, που τα είχε λησμονήσει ο κόσμος και ο χάροντας. Ήρθανε νέες περσινές, κουκουλωμένες με μποζιά. Ήτανε χτεσινές δόξες, που ακούμπησαν σε μια γωνιά και ρούφηξαν τον ντενεκέ δημόσια, μπροστά σ' όλους, δεν είχανε υπομονή να τον πάνε σπίτι τους. Ήτανε κάποιοι που δεν έδειχναν την παλάμη τους σ' άνθρωπο, και την άπλωναν τώρα γυρεύοντας ψωμί, ψωμί. Κι έκοψαν μερικοί καταμεσής το στίχο, για να έρθουν, κι όσοι ως τώρα εξέρονταν μόνο μες στα χαρτιά, βλέπονταν στο πρόσωπο.

Εβάστηξε τρεις ώρες. Στην πιο μεγάλη οχλοβοή, που ήταν μπερδεμένοι όλοι σαν το κουβάρι, τρύπωσε ένας ανάμεσα κι έδινε κάτι στα κρυφά. Πέρασε σαν αέρας, δεν πρόλαβε κανείς να δει. Το 'χωνε μες σε φούχτες ή όπου αλλού έβρισκε. Το πιάσανε απ' τις φούχτες τους, και ήταν εφημερίδα. Ήταν ο μυστικός τύπος της κατοχής. Ποιος τους τον έφερε; Δεν έμαθαν. «Τα μυστικά συνεργεία δουλεύουνε», σκέφτηκε τότε η Πολυξένη, που ήταν κι εκείνη ανάμεσα στους συγκεντρωμένους.

Τον είχε ύστερα τρία χρόνια, η Πολυξένη, στον κόρφο της. Τον παράνομο εκείνο τύπο. Μαζί του εκοιμότανε. Τον έχωνε στα στήθια. Ήταν μικρά και φούσκωναν. Ίδρωνε και τον λέρωνε. Τον είχε και τη μέρα που πιάστηκε. Τον ήβρανε. «Μίλησε! Ποιοι είναι οι άλλοι!» «Όχι, δε θα μιλήσω», τους είπε. Δε μίλησε. Μόνο που λιγοθυμούσε. Ξυπνούσε κι έπεφτε πάλι σε βύθιση. Από πάνω τη χτυπούσαν. Ήτανε μια νεκρή, που δε θάφτηκε ακόμα και νιώθει φούχτα φούχτα το χρώμα που της ρίχνουνε, και τη χώνει όλο πιο βαθιά. Έτσι έμεινε από τότε. Της τσάκισαν το χέρι, κόλλησε στραβά μόνο του, σαν του σκύλου του δρόμου. Κόλλησε μες στη φυλακή. Δεν πειράζει, είπε η Πολυξένη, σάμπως θα μου ξαναχρειαστεί το χέρι μου; Αύριο δε θα υπάρχω.

Είχε έρθει ύστερα ο Μάρτης. Ήρθε κι εκείνη η μέρα. Αποβραδís καθένας κοιμήθηκε μονάχος του, την άλλη μέρα βρέθηκαν πολλοί μαζί. Ήταν διαδήλωση. Η πρώτη διαδήλωση. Ήρθανε παρέες παρέες. Όπως πάνε στη λειτουργία. Πούθε εκινήσανε, πώς χωριστήκανε, εκείνο δεν το 'δε κανείς. Σπάθες κι αλόγατα παραμονεύανε κι εχθροί τρομεροί με πολυβόλα. Κλείσανε τα μαγαζιά. Δεν τα 'κλεισαν κυβερνήσεις, δε λάβανε κρατική εντολή, τα 'κλεισαν εκείνοι μονάχοι. Δεν κρέμονταν σημαίες. Έβλεπε η Πολυξένη τον ουρανό, τα σύννεφα, και μια ανθρώπινη μάζα να κινιέται στη γη, σαν χωράφι ανθισμένο, σαν ντάλιες στη βιτρίνα, πού και πού ξάστραφτε ένα χρώμα, πού και πού εμάζευε, σαν φουσαρμόνικα. Πέσανε οι πρώτες πιστολιές. Τότε κινήθηκε απ' τη μάζα ένα τμήμα κι έτρεξε. Πέσανε προκηρύξεις, όπως πέφτουνε τα φύλλα στους κήπους το φθινόπωρο. Ο πρώτος ήλιος της χρονιάς φώτισε μια σημαία. Μια μόνη σημαία που έτρεχε. Όλος ο κόσμος γύρω προσήλωσε το μάτι του στο χέρι που τη σήκωνε. Του 'λειπαν τα δυο δάχτυλα. Ένας δίπλα μουρμούρισε: Οι εξόριστοι, οι εξόριστοι!». Έτρεχε η Πολυξένη μαζί μ' όλους που τρέχανε, έβλεπε τη σημαία, τα δάχτυλα που ελείπανε, ήτανε ο Αιμίλιος. Πέφτανε οι πιστολιές. «Οι εξόριστοι, οι εξόριστοι!» είπανε πάλι δίπλα της. Έβλεπε η Πολυξένη τα κορμιά που κυλήσανε, έβλεπε τον Αιμίλιο, γέμιζε το ένα μάτι της με χαρά, το άλλο τρόμο, πέρναγαν τότε δίπλα σε ζαχαροπλαστείο, μύριζε βανίλια άλλοτε, και τώρα μύρισε αίμα ο τόπος.

Σήκωσαν τους πρώτους νεκρούς. Δεν ήξερες ποιοι σου έδεναν, άγνωστοι, τις πληγές σου. Ήτανε μες στο πλήθος κι ανάπηροι που τρέχανε, ήτανε και κουτσοί με τόσες κουτσαμάρες, που ποτέ δεν ταιριάζουνε, στο ρυθμό ούτε στο βλέμμα, και τώρα ταίριαζαν κι αυτοί μέσα στο ίδιο κύμα. Έτρεχε η Πολυξένη, γύριζε δίπλα κι έβλεπε. Είχαν έρθει εκείνοι οι παλιοί, οι γνώριμοί της, απ' τα λασπόσπιτα, απ' τα τέρματα, όσοι κάνανε τον πόλεμο, και τώρα τη διαδήλωση, όσοι είχανε λογαριασμούς από τη Μικρασία, όσοι είχανε δολοφονημένους από δέκα πολέμους πατέρες, παιδάκια με δίχως βρακί, φοιτητές

χωρίς θρανίο, κοπέλες με διπλή καρδιά, κι απάνω απ' όλους έβλεπε η Πολυζένη έναν Αιμίλιο, μια δική της αγάπη που σκόνταφτε, μα έμενε ορθός.

Πέσανε ομοβροντίες, φώναζαν κάτι που έμοιαζε με «Λευτεριά» κι εσκόρπισαν. Κρύφτηκε η Πολυζένη στα σοκάκια κι έφευγε. Οι δρόμοι είχαν γίνει φιλικοί εκείνη τη μέρα. Οι διαβάτες, δικοί σου. Τρίζανε πάλι οι *μεντεσέδες\** του νεκροτομείου κι εμπήκαν πάλι πτώματα. Τα πρώτα της Αντίστασης. Τα προηγούμενα ήτανε της Πείνας. Αρχιζε καινούρια σειρά.

Όταν σκόρπισε η διαδήλωση, έφυγαν, μα δε χώρισαν. Δε χάθηκαν όπως τότε, σ' εκείνη την κηδεία που ήταν σαν το θέατρο που σκολά, και σκορπίζεις. Ήταν τώρα δεμένοι με κλωστές ψιλές, στέρεες. Πόσοι την ίδια ώρα, σ' άλλα μέρη, σ' άλλη γη...

Κοντά πριν φτάσει σπίτι της, ήταν μέρα λιακάδα, ίσως η πρώτη της χρονιάς, κι ένας μεγάλος στρατηγός έβγαζε τρεις σκύλους περίπατο. Περπάταγαν μαζί, μπρος αυτός, πίσω εκείνοι. Κοίταζε η Πολυζένη με τα δυο τρύπια μάτια της από δόξα και θάνατο, κι είδε την πρώτη απόσταση της εποχής που χώριζε τους εχθρούς απ' τους φίλους.

Σκεφτότανε τώρα, ανάσκελα, στις φυλακής τα σίδερα, με το σπασμένο χέρι της: «Τι καιρός, πόσα χρόνια, και να μην έχει τελειωμό!».

*Μ. Αζιώτη, Εικοστός αιώνας, Κέδρος*

### ➤ **11η δραστηριότητα-Δημιουργική Γραφή:**

Φανταστείτε ότι ο Πέτρος καλείται να αφηγηθεί την εμπειρία του 20 χρόνια μετά για τις ανάγκες ενός τηλεοπτικού ντοκιμαντέρ με αφορμή την επέτειο της απελευθέρωσης. Γράψτε την αφήγηση σε α' πρόσωπο και παρουσιάστε τη προφορικά στους/ στις συμμαθητές/-τριες σας.

### ➤ **12η δραστηριότητα-Διερευνητική/ΓΠΕ:**

Αντλήστε εικαστικό- φωτογραφικό υλικό από όποια πηγή επιθυμείτε, όπου να φαίνεται η φρίκη του πολέμου. Χρησιμοποιείστε αυτό το υλικό για να κατασκευάσετε ένα μεγάλο μωσαϊκό φωτογραφιών (κολάζ) το οποίο θα εκθέσετε στη σχολική τάξη. Στην συνέχεια, με αυτό το υλικό δημιουργήστε ένα σύντομο βίντεο, το οποίο θα φροντίσετε να επενδύσετε μουσικά. Μπορείτε να δημιουργήσετε ένα σύντομο ποιητικό κείμενο που θα συνοδεύει οπτικοακουστικά την παρουσίαση των εικόνων.

➤ **13η δραστηριότητα-Δημιουργική Γραφή:**

Επιλέξτε ένα απόσπασμα διαλογικό του συνολικού έργου και προσπαθήστε να αλλάξετε το ύφος του τρέποντάς το σε αφήγηση. Ποιες αλλαγές παρατηρείτε στο ύφος; Επιτυγχάνεται το ίδιο επικοινωνιακό αποτέλεσμα;

➤ **14η δραστηριότητα-Δημιουργική γραφή:**

Φανταστείτε τη συνομιλία του Πέτρου με τους φίλους του και τους ήδη ενεργούς αγωνιστές της Αντίστασης. Καταγράψτε τη συνομιλία, δραματοποιήστε την και παρουσιάστε την στους/ στις συμμαθητές/-τριες της τάξης σας.

➤ **15η δραστηριότητα-Πλάθοντας ήρωες:**

Φανταστείτε έναν συνομήλικό του Πέτρου που ως χαρακτήρας θα διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στην απόφαση του Πέτρου να συμμετάσχει ενεργά στον Αγώνα της Αντίστασης. Περιγράψτε τον αναλυτικά και δώστε ιδιαίτερη έμφαση στην εξωτερική εμφάνιση, στις ιδέες και τον τρόπο δράσης και συμπεριφοράς του.

➤ **16η δραστηριότητα-Πλάθοντας ήρωες:**

Μπαίνοντας στον ρόλο του παππού προσπαθήστε να γράψετε την άποψή του για τον πόλεμο, λαμβάνοντας υπ' όψιν όλα τα βιώματά του.

## Κεφάλαιο 5ο Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία καταγράφονται αρκετές εμπειρικές αποδείξεις της ύπαρξης θετικής συσχέτισης μεταξύ λογοτεχνικής ανάγνωσης και Δημιουργικής Γραφής, ειδικά σε μικρά παιδιά, στη βαθμίδα του δημοτικού σχολείου. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν λιγότερα εμπειρικά δεδομένα και αυτό το κενό παρακίνησε το Ολλανδικό Ίδρυμα Ανάγνωσης (Stichting Lezen) να ξεκινήσει αντίστοιχες μελέτες μεταξύ μαθητών/-τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το κύριο ερώτημα ήταν εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της λογοτεχνικής ανάγνωσης και της επίδοσης των μαθητών/-τριών στη Δημιουργική Γραφή, με την υπόθεση ότι η συσχέτιση είναι υψηλή.

Οι Broekkamp, Hein & Janssen, Tanja & Bergh, Huub (2009), όχι μόνο απέδειξαν την υπόθεση, αλλά κατέληξαν στην έρευνά τους στο συμπέρασμα ότι *«αν η Δημιουργική Γραφή και η ανάγνωση της Λογοτεχνίας είναι πράγματι τόσο στενά συνδεδεμένα όσο η μελέτη τους προτείνει, είναι λογικό να αγωνιζόμαστε για περισσότερη ενοποίηση μεταξύ της Δημιουργικής Γραφής και του προγράμματος σπουδών της λογοτεχνίας»*. Μια επιλογή θα ήταν η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής στο πρόγραμμα σπουδών της Λογοτεχνίας, όχι απλώς ως απαντήσεις στα υπό μελέτη λογοτεχνικά κείμενα, αλλά ως ανεξάρτητες αυτόνομες δραστηριότητες. Οι μαθητές/τριες μπορούν να γίνουν οι ίδιοι/-ες συγγραφείς και να γράφουν, να (ξανα)διαβάζουν και να συζητούν για το δικό τους δημιούργημα (ιστορίες, ποιήματα ή άλλα είδη). Μπαίνοντας στη θέση του συγγραφέα και συγκρίνοντας και αξιολογώντας ο ένας τα γραπτά του άλλου, μπορούν να μάθουν τι πραγματικά είναι η λογοτεχνία, για παράδειγμα, ότι τα λογοτεχνικά κείμενα είναι δομημένα μέσα από μια μακρά διαδικασία λήψης αποφάσεων και όχι μέσω μιας μυστικιστικής πράξης-έμπνευσης. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν τα «δημιουργικά γραπτά» των μαθητών/-τριών από καθηγητές/-τριες λογοτεχνίας για τη διάγνωση του επιπέδου των κλίσεων των μαθητών/-τριών στον τομέα της λογοτεχνικής κατανόησης (π.χ. γνώση του είδους), χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα ως ένα ευπρόσδεκτο συμπλήρωμα των τυπικών μορφών αξιολόγησης (Broekkamp et al, 2009).

Οι Eser & Ayaz (2021), στην αναζήτηση της επίδρασης των δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής αφηγηματικού κειμένου και



στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών/-τριών Α' Γυμνασίου, κατέληξαν σε συμπεράσματα όμοια με αυτά της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Επιβεβαίωσαν ότι συμπεριλαμβάνοντας πρακτικές Δημιουργικής Γραφής στα τουρκικά μαθήματα της 7ης τάξης, βελτιώθηκαν σημαντικά οι δεξιότητες των μαθητών/-τριών στη συγγραφή αφηγηματικού κειμένου. Η βιβλιογραφία δείχνει επίσης, ότι οι πρακτικές Δημιουργικής Γραφής έχουν θετικό αντίκτυπο όχι μόνο στη συγγραφική ικανότητα, αλλά και στη στάση για το μάθημα της λογοτεχνίας, στη μετρίαση του άγχους για τη γραφή και στις δεξιότητες ομιλίας και λόγου. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός μελετών που διερευνούν τη γενική επίδραση των πρακτικών Δημιουργικής Γραφής στις συγγραφικές δεξιότητες, ωστόσο υπάρχουν λίγες μελέτες εξέτασης της ειδικής επίδρασης των πρακτικών Δημιουργικής Γραφής στους τύπους των παραγόμενων κειμένων και ειδικά στη γραφή αφηγηματικού κειμένου. Επιπλέον, υπάρχουν και μελέτες που έχουν καταλήξει σε πρακτικά συμπεράσματα για τα αποτελέσματα της εφαρμογής δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής στην τάξη. Τα ποιοτικά δεδομένα που επίσης συγκεντρώθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία επαλήθευσαν τα ποσοτικά δεδομένα. Μαθητής στην πειραματική ομάδα δήλωσε ότι η διαδικασία Δημιουργικής Γραφής ήταν μια διασκεδαστική και αποτελεσματική διαδικασία που αύξησε το ενδιαφέρον του για το μάθημα, έδωσε προοπτική σε τύπους κειμένων και σε σκέψεις, διδάσκοντας τη γραφή διαφορετικών ειδών, βελτίωσε τις γλωσσικές του δεξιότητες ως προς την εκφραστικότητα και καλλιέργησε ένα περιβάλλον αυτοπεποίθησης. Επίσης, ο μαθητής ανέφερε συναισθήματα όπως το ενδιαφέρον, η περιέργεια και ο ενθουσιασμός (Eser & Ayaz, 2021).

Για τη χρήση της Δημιουργικής Γραφής στο σχολείο όχι μόνο προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, αλλά και σε κρίσιμες δεξιότητες ζωής, όπως η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας (resilience) και της οικοδόμησης μιας νοοτροπίας ανάπτυξης, μας μιλάει η Laura Bean (2018). Τα άτομα με νοοτροπία ανάπτυξης επικεντρώνονται στο να μαθαίνουν από τα λάθη τους και να υποδέχονται τις προκλήσεις αντί να πιστεύουν ότι είναι καταδικασμένα να είναι κουτά ή αδέξια. Μια νοοτροπία ανάπτυξης συμβαδίζει με την αυτό-συμπόνια και την επίγνωση ότι όλοι μας αγωνιζόμαστε και χρειαζόμαστε τη συμπόνια του άλλου όταν «σκοντάφτουμε». Η Bean εφαρμόζει μια άσκηση κατά την οποία ζητάει από τους/τις μαθητές/-τριές της να γράψουν μια ιστορία, για μια περίοδο που δυσκολεύτηκαν όταν αντιμετώπισαν μια πρόκληση—στο μάθημα, τον αθλητισμό ή σε μια σχέση για παράδειγμα. Παρακινεί τους/τις μαθητές/-τριές της με κάτι στο οποίο δυσκολεύεται η

ίδια, όπως ότι ένιωθε να μένει πίσω στις συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων, καθώς οι συνάδελφοί της γνώριζαν πολύ καλύτερα διάφορες εφαρμογές στον υπολογιστή. Εκμυστηρεύεται ότι το PowerPoint εξακολουθεί να τη δυσκολεύει και παραδεχόμενη την ανεπάρκειά της στους μαθητές/-τριες της, ζητώντας τη βοήθειά τους, στοχεύει να μειώσει την απόσταση μεταξύ τους. Είναι γνωστό άλλωστε ότι μπορεί οι μαθητές/-τριες να διαβάζουν τρία ή τέσσερα επίπεδα τάξης πίσω, αλλά θα μπορούσαν να κάνουν μια παρουσίαση PowerPoint ακόμη και στον ύπνο τους. Για τους/τις μαθητές/-τριες, το να μοιράζονται τις δικές τους ιστορίες γενναιότητας, ανθεκτικότητας και αποφασιστικότητας, φέρνει αυτές τις ιδιότητες στο προσκήνιο του μυαλού τους και συμβάλλει στην εδραίωση μιας στάσης ζωής που βασίζεται σε μια νοοτροπία ανάπτυξης: «μπορώ να βελτιωθώ και να αναπτυχθώ». Γνωρίζουμε από την έρευνα στη νευροπλαστικότητα ότι όταν οι μαθητές/-τριες κάνουν μικρά βήματα για να πετύχουν έναν στόχο και περηφανεύονται για τα επιτεύγματά τους, αλλάζουν τον εγκέφαλό τους, αναπτύσσοντας νέα νευρωνικά δίκτυα και ενισχύοντας τα υπάρχοντα. Οι νευρώνες στον εγκέφαλο απελευθερώνουν τη χημική ουσία ντοπαμίνη που δίνει μια ευχάριστη αίσθηση, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση της συμπεριφοράς προς την ανταμοιβή. Αφού γράψουν για μερικά διαφορετικά προσωπικά θέματα, οι μαθητές/-τριες επιλέγουν ένα που θέλουν να δημοσιεύσουν στους πίνακες ανακοινώσεων της τάξης. Μαθαίνουν να περιλαμβάνουν σημαντικές λεπτομέρειες στις ιστορίες τους (ποιος, τι, πότε, πού, γιατί και πώς) και λαμβάνουν βοήθεια από τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι θέτουν ερωτήσεις για να τους παρακινήσουν να συμπεριλάβουν περισσότερες πληροφορίες. Αυτή η επεξεργασία από τους ομοτίμους ενισχύει την ανθεκτικότητά τους με περισσότερους από έναν τρόπους—δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ τους μαθαίνοντας ο ένας για τη ζωή του άλλου και αισθάνονται ενδυναμωμένοι δίνοντας ένα χέρι ο ένας στον άλλον. Από την εμπειρία της η Laura Bean διαπιστώνει ότι οι μαθητές/-τριες προθυμοποιούνται να κάνουν αυτήν την εργασία, επειδή τους/τις βοηθά να αισθάνονται ότι οι προσωπικές τους ιστορίες και τα συναισθήματά τους είναι αυτά που έχουν πραγματικά σημασία, παρά η επίδοση στα μαθήματα τους (Bean, 2018).

Ως προς τις δεξιότητες ζωής του μαθητή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, προαναφέρθηκαν επίσης στην παρούσα εργασία, εκτός από την ανθεκτικότητα της Laura Bean και ορισμένες αξίες και συμπεριφορές, όπως η περιέργεια, το ενδιαφέρον, η αυτοπεποίθηση και το θάρρος, που συχνά συνοδεύουν την εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων. Αναφέρθηκαν ειδικότερα οι δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας

(Learning and innovation skills), που αφορούν στην κριτική σκέψη και στην επίλυση προβλημάτων, στην επικοινωνία και στη συνεργασία, στη δημιουργικότητα και στην καινοτομία. Επιπλέον, έγινε μνεία στις δεξιότητες ζωής και καριέρας (Career and life skills), όπως η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, η πρωτοβουλία η αυτοκατεύθυνση, η κοινωνική και διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, η παραγωγικότητα και η υπευθυνότητα (Trilling & Fadel, 2009).

Αντιστοίχως, οι βασικοί άξονες των νέων ελληνικών Προγραμμάτων Σπουδών προσανατολίζονται στην προετοιμασία πολιτών που θα διαθέτουν όχι μόνο γνωστικές δεξιότητες, αλλά και δεξιότητες ζωής και επαγγελματικής ανάπτυξης «*αναστοχαζόμενων ανθρώπων που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να ερευνούν και πώς να γίνονται δημιουργικοί και αποτελεσματικοί*», όπως εμφανίζεται παγκοσμίως η νέα εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα

Ευθυγραμμιζόμενο με αυτές τις προκλήσεις το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021) της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου, εκτός από την ανάγνωση, την ακρόαση και την ερμηνεία, εντάσσει την παραγωγή λόγου ως θεμελιώδες θεματικό πεδίο του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου. *Η Δημιουργική Γραφή* ως θεματική ενότητα της παραγωγής λόγου, στοχεύει στην παρακίνηση των μαθητών/-τριών να εκφράζονται με δημιουργικό λόγο και στην ενίσχυση της φαντασίας και των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, ώστε να καταστούν ικανοί/-ές να μετασχηματίζουν τα πρωτότυπα κείμενα που προσεγγίζονται στην τάξη.

Στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας εντάσσονται και αυτοτελή έργα, εκτός από τα κείμενα που σχετίζονται με ένα κοινό θέμα. Για παράδειγμα, είναι δυνατό να επιλέγονται μυθιστορήματα, συλλογές διηγημάτων, ποιητικές συλλογές, νουβέλες ή θεατρικά έργα, με κριτήριο τον βαθμό ανταπόκρισής τους στις δυνατότητες των εφήβων, τις ανησυχίες τους και την προώθηση του στοχασμού.

Το ανθολόγιο που ακολουθούσαν τα παλαιότερα Π.Σ. δεν ανταποκρίνεται στη σύγχρονη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, λόγω της αποσπασματικότητας των κειμένων που καθιστά τη διδασκαλία πληκτική και τους μαθητές/-τριες παθητικούς δέκτες αυθαίρετων παρεμβάσεων στα λογοτεχνικά έργα, που επιπλέον μέσω των παρανοήσεων λόγω της απουσίας ολόκληρου του κειμένου, οδηγούν σε μια επιφανειακή σχέση με τη Λογοτεχνία (Γερακίνη, 2016).

Από την άλλη, η διδασκαλία ολόκληρου, «αυτοτελούς» ή αλλιώς «εκτενούς έργου», φέρνει τον/την μαθητή/-τρια σε επαφή με την ελληνική και ξένη Λογοτεχνία και μέσω της ορθής προσέγγισής της, συμβάλλει στο συναισθηματικό του/της

εμπλουτισμό, απαντά στους προβληματισμούς του/της και καλλιεργεί την κριτική του/της σκέψη. Εξυπηρετώντας έτσι τους στόχους της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, το αυτοτελές έργο την ίδια στιγμή έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει επαρκείς και κριτικούς αναγνώστες-μαθητές και μέλη μιας κοινότητας, που τελικά αγαπάει το βιβλίο. Τα παραπάνω εάν συνδυαστούν με τον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλιοθηκών μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες διατήρησης του μέλλοντος της ανάγνωσης (Γερακίνη, 2016). Γενικά, η Δημιουργική Γραφή αναφέρεται σε διάφορα αποτελέσματα με πιο συχνά το ποίημα, το σενάριο, το μυθιστόρημα ή τη νουβέλα που αναδύονται μέσα από τις πρακτικές και τις δραστηριότητές της (Harper, 2010).

Συνοπτικά, μέσω της διδασκαλίας ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο σχολείο επιδιώκεται κατά πρώτον η απόκτηση αναγνωστικής αυτοπεποίθησης από τον/την μαθητή/-τρια, ώστε απολαμβάνοντας το διάβασμα, να το συνεχίσει και έξω από την τάξη. Η εξάσκηση σε τεχνικές κριτικής ανάγνωσης θα επιτρέψει στον/στην μαθητή/-τρια να εξάγει τα δικά του/της νοήματα κι έχοντας αποκτήσει την ικανότητα να αμφισβητεί τη μονόπλευρη θεώρηση ενός μόνο νοήματος στο κείμενο, θα το κρίνει και θα το μετασχηματίζει σύμφωνα με τις δικές του/της ανάγκες, αλήθειες και προσλαμβάνουσες. Καθώς εξοικειώνεται ο/η μαθητής/τρια με τη μελέτη ολοκληρωμένων έργων λογοτεχνίας, μπορεί να απολαμβάνει την αναγνωστική του αυτοδυναμία, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα να υιοθετήσει ο/η μαθητής/τρια την ανάγνωση σε όλη του/της τη ζωή. Επιπλέον, εφόσον με την μελέτη του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου απαλείφονται οι ελλείψεις και οι παρανοήσεις της αποσπασματικότητας, ο/η μαθητής/τρια είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται την τεχνική του συγγραφέα, την πλοκή και τη δομή του έργου, να κατανοεί τις ιδέες που ξεδιπλώνονται και σταδιακά να ανακαλύπτει τον ρόλο της ανάγνωσης. Ολοκληρώνοντας σταδιακά την ανάγνωση του έργου, συζητώντας και ερμηνεύοντας με τους/τις συμμαθητές/-τριες του και τον/την εκπαιδευτικό, κατακτά μεθοδολογικά «εργαλεία» ανάγνωσης, που θα χρησιμοποιήσει αργότερα μόνος/η του/της σε άλλα έργα.

Ένας ειδικότερος στόχος της διδασκαλίας ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο σχολείο, είναι η επαφή του/της μαθητή/-τριας με την κοινωνική πραγματικότητα, ο οποίος γίνεται περισσότερο εφικτός, εφόσον έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον και την ατμόσφαιρα του ολοκληρωμένου έργου. Η ελεύθερη, αλλά συστηματική προσέγγιση των κειμένων ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου δημιουργεί αναγνώστες σκεπτόμενους που αντιλαμβάνονται βιωματικά την πραγματικότητα.

Τέλος, δίνεται η δυνατότητα να απολαύσει ο/η μαθητής/-τρια ένα έργο, να το φανταστεί και να ανακαλύψει τον δικό του/της ρυθμό, έχοντας πρώτα απολαύσει τη συμμετοχή και την ομαδικότητα (Καρτσάκης, 2009).

Η Δημιουργική Γραφή ως διδακτικό αντικείμενο, απαλλαγμένη από παγιωμένες στάσεις, προκαλεί τον/την μαθητή/-τρια να πειραματιστεί στην τάξη σε διάφορα λογοτεχνικά είδη, χωρίς το άγχος του λάθους ή του σωστού και να εκφραστεί ελεύθερα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη γραφή πεζού λόγου και λιγότερη έως ελάχιστη στον ποιητικό, ο οποίος θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τους/τις μαθητές/-τριες, όταν έρθουν σε επαφή με τη μαγεία του οργανωμένου λόγου και εμπλακούν με έναν «έξυπνο» σχεδιασμό του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό (Juhlin, 2018). Όταν τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με την ποίηση, εξασκούν την αυτοπεποίθησή τους στον γραπτό λόγο και ταυτόχρονα την ικανότητα τους να σκέφτονται (Skelton, 2006: 28 στο Κωτόπουλος, 2014). Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα, τόσο από τους αρχάριους/-ες μαθητές/-τριες, όσο και από τους/τις προχωρημένους/-νες, ενώ με τη χρήση των νεοαποκτηθέντων δομικών και των λεξικολογικών στοιχείων με δημιουργικό τρόπο, εξασκείται η μνήμη τους. Η Δημιουργική Γραφή μπορεί επίσης να οδηγήσει σε μια ελεύθερη χρήση της γλώσσας από την πλευρά των μαθητών/-τριών, πράγμα που είναι επίσης επιθυμητό (Pelcová, 2015).

Επιπλέον, όταν ο/η μαθητής/-τρια γράφει μια ιστορία, αναπόφευκτα θα πραγματοποιήσει μια έρευνα για την περίοδο που αναφέρεται, εφόσον θα αναζητήσει πληροφορίες για την πολιτιστική και κοινωνική ιστορία, τη γεωγραφία και άλλα σημαντικά ζητήματα που συνδέονται άμεσα με το κείμενο που δημιουργεί. Επειδή οι μαθητές/-τριες συνήθως κάνουν την έρευνα εθελοντικά και ατομικά, αυξάνεται η πιθανότητα να θυμούνται το ουσιαστικό περιεχόμενό της (Pelcová, 2015).

Η Δημιουργική Γραφή μέσα από το προσωπικό γράψιμο επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες, να κατανοήσουν ανθρώπους και καταστάσεις που τους περιβάλλουν και επίσης να αποκτήσουν αντίληψη του κόσμου γύρω τους καθώς και να αντιμετωπίσουν διάφορα θέματα της προσωπικής τους ζωής.

Η Δημιουργική Γραφή με την καλλιτεχνική της αξία, προσφέρει επίσης διασκέδαση και απόλαυση στα παιδιά, τόσο μέσα από την προσαρμογή στην ομάδα και τη μίμηση, όσο και μέσα από την ευχαρίστηση της παρέας, καθώς διασκεδάζουν όταν γράφουν με τους φίλους τους (Morris, 2022).

Η χρήση της Δημιουργικής Γραφής στην τάξη μπορεί επίσης να καλλιεργήσει την καινοτομία, καθώς μοιραζόμενοι τα έργα τους οι μαθητές/τριες μπορούν να εμπνεύσουν ο ένας τον άλλον, να επεκτείνουν τη φαντασία τους και να φέρουν στην ομάδα κάτι νέο και ανεξερεύνητο. Με τις ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν ένα κλίμα παραγωγικότητας και ενθουσιασμού, ώστε οι μαθητές/-τριες καθώς εξασκούν νέες πτυχές της γλώσσας να αποκτούν το θάρρος να αναφέρουν πρωτότυπες ιδέες (Pelcová, 2015).

Ως προς τους εκπαιδευτικούς, είναι διαπιστωμένο ότι οι δάσκαλοι Δημιουργικής Γραφής τείνουν να είναι καλύτεροι δάσκαλοι γραφής γενικότερα (Maley, 2009).

Εκτός από το ρόλο τους ως μοντέλου συμπεριφοράς, υπάρχουν οφέλη και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, επειδή καθώς μοιράζεται διάφορα κείμενα με τους/τις μαθητές/-τριες του, μπορεί να καταλάβει νωρίτερα τις προσωπικότητές τους, τα προβλήματα και τις σχέσεις τους, στοιχεία που επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη της σύνδεσης μεταξύ τους και στην τόνωση της δημιουργικής ατμόσφαιρας στην τάξη. Η Δημιουργική Γραφή φαίνεται να έχει επίδραση στο επίπεδο ενέργειας του συγγραφέα γενικά. Αυτό καθιστά τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τη Δημιουργική Γραφή και συμμετέχουν ενεργά σε εργασίες Δημιουργικής Γραφής, πιο ενδιαφέροντες και αυτό αναπόφευκτα επιδρά στις σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/-τριες (Maley, 2009).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνικές

Αθανασόπουλος, Β. (2010). *Οι ιστορίες του κόσμου. Τρόποι της γραφής και της ανάγνωσης του οράματος*. Αθήνα: Πατάκης

Απόφαση Αριθμ. 158753/Δ2, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β' 5871/15-12-2021).

Γερακίνη, Α. (2016). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»*. Πρακτικά Συνεδρίου Τόμος Α', 4-6 Μαρτίου 2016 (σ.σ. 315-321). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ

Γιαννικοπούλου, Α. (2007). «Μια φορά και έναν καιρό» Η απεικόνιση τον χρόνου στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, σ.σ 9–25. doi: <https://doi.org/10.12681/icw.18220> .

Δημητριάδου, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2014). Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετα-κειμένου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης: Οι φωνές των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 57/58, 1-14. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2023, από <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED138/Pseftis%20Papous.pdf>.

Ζέη, Α. (2013). *Με Μολύβι Φάμπερ νούμερο δύο*. (Έκδοση Audiobook). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2016) *ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ*

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου, 2023 από [http://filologika.gr/wp-content/uploads/2016/11/kritiria\\_axiologisis\\_ne\\_glossas.pdf](http://filologika.gr/wp-content/uploads/2016/11/kritiria_axiologisis_ne_glossas.pdf).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2011). *Ιστορική Συλλογή -ΦΕΚ Προγραμμάτων Σπουδών*. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου, 2023 από <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/index.html>.

Συλλογικό (1978). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, ΙΑ'-ΙΣΤ'*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών

Ιωάννου, Γ. (2018). *Για ένα φιλότιμο*. Αθήνα: Κέδρος.

Καβάλα Μ., (2003). «Πείνα και επιβίωση», (Διασκευή). *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τ. 8ος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλούρη – Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική αγωγή*. Αθήνα: Έλλην.

Κανατσούλη, Μ. (2019). Διδάσκοντας Ιστορία μέσα από Graphic Novel: Από το *Στα Μυστικά του Βάλτου* της Π. Δέλτα στο *Στα Μυστικά του Βάλτου* της Πηνελόπης Δέλτα των Π. Πανταζή και Γ. Ράγκου. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*, 30.

Καρακίτσιος, Α. (2014). *Άλκη Ζέη, η φωνή και ο ψίθυρος στο αντί τεσσάρων γενεών, που μέσα από τα βιβλία της μεγάλωναν. Κι εμείς μαζί τους*. Έπαινος Ζέη, Αναγόρευση της Άλκης Ζέη ως Επίτιμου Διδάκτορα ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - Α.Π.Θ ΤΕΠΑΕ <https://www.nured.auth.gr/dp7nured/?q=el/node/679>.

Καρτσάκης, Α. (2009). Η Διδασκαλία Ολόκληρου Λογοτεχνικού Έργου: Όροι και όρια. *ΗΜΕΡΙΔΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ «Το ολόκληρο λογοτεχνικό έργο στη σχολική πράξη»* 24 Οκτωβρίου, 2009, Ηράκλειο. (σσ. 1-9).



Κελεπούρη Μ. & Ε. Χοντολίδου (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΚΕΓ

Κλιάφα, Μ. (2019). *Μια μπαλάντα για τη Ρεβέκκα*. Αθήνα: Πατάκης

Κοκκέβη Ά, Φωτίου Α, Σταύρου Μ, Καναβού Ε. (2011). Οι έφηβοι και το σχολείο. *Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Πανελλήνια Έρευνα στους μαθητές*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

Κολιόπουλος, Σ. Ι., (1993). *Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία, 1789-1945. Από τη Γαλλική Επανάσταση μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κωτόπουλος, Η.Τ. (2011). «Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής», στο Γ. Παπαντωνάκης, Τ.Η. Κωτόπουλος, *Τα ετεροθαλή* (σσ. 21-36). Αθήνα: Ίων.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους. *Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας «Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας»*, 19-20 Οκτωβρίου, 2012 (σσ. 1-16). Κομοτηνή: [http://marepenticum.bscc.duth.gr/index\\_htm\\_files/kotopoulos\\_prak\\_2.pdf](http://marepenticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/kotopoulos_prak_2.pdf)

Κωτόπουλος, Τ., Ζωγράφου, Μ., Βακάλη, Α. (2013). Η Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο. Στο Η. Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *1ο Διεθνές Συνέδριο «Δημιουργική Γραφή»*. Πρακτικά Συνεδρίου, 4-6 Οκτωβρίου 2013, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών «Δημιουργική Γραφή».

Κωτόπουλος, Τ. (2014) «Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα» *Πρακτικά Ε΄ Επιστημονικού Συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»*, Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014, Α, (σσ. 801-822). Αθήνα:

Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών (European Society of Modern Greek Studies)

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2015). Δημιουργική Γραφή και Εκπαίδευση. *Δελτίο Εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας* (55). σσ 4-11

Μάσσου, Μ. (2006). Η δυνατότητα της λογοτεχνίας να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο κριτικός αναγνώστης, στόχος του σχολείου. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»*, 13-14 Μαΐου 2006 (σσ 28-38). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου Ή Αφού Σκέπτονται Γιατί δεν Γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μιχαηλίδης, Τ. (2017). Η διδακτική της λογοτεχνίας στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, όρια και προβληματισμοί. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, τόμος Β*, τεύχος 5, σς 3-14.

Νάτσινα, Α. (2015) Λογοτεχνικοί χαρακτήρες, ιδεολογία και στερεότυπα. Στο Β. Βασιλειάδης, Κ. Δημοπούλου (Επιμ.). *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας* (σσ.100-107). ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.

Νόμος 2190/1994, άρθρου 21, Σύσταση ανεξάρτητης αρχής για την επιλογή προσωπικού και ρύθμιση θεμάτων διοίκησης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 28/Α/3-3-1994).

Παπαντωνάκης, Γ. Δ., Κωτόπουλος, Η., Τ. (2011). *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1992). *Τραγούδι για τρεις*. Αθήνα: Πατάκης.

Προεδρικό Διάταγμα Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου» (Φ.Ε.Κ. 126/Α/11-11-2016).

Σβορώνος, Ν. (1985). *Επισκόπηση Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Σκουρηκάρη, Ε. (2019). *HOMO LECTOR Τυπολογία αναγνωστών* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Διαθέσιμο στο <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1853>

Σπανός, Γ.Ι. (2010), *Διδακτική Μεθοδολογία, τ.Β΄, Η διδασκαλία του πεζού λογοτεχνήματος*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σωτηρίου, Δ. (2004). *Τυχαίο συναπάντημα και άλλες ιστορίες*. Αθήνα: Κέδρος.

Σωτηρίου, Δ. (2019). *Ηρωες και Αντιήρωες. Τριάντα διηγήματα 1931-1991*. Αθήνα: Κέδρος.

Ταχτσής, Κ., (1972). *Το τρίτο στεφάνι*. Αθήνα: Ερμής.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. 140101/Δ2/ 29-08-2018 «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο» για το σχολικό έτος 2018-2019» .

Χρονοπούλου, Γ. (2018) *Διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου*. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2023 από <http://users.sch.gr/achrono/wordpress/wp-content/uploads/2018/08/Teaching-whole-class-novel.pdf> .

## Ξενόγλωσσες

Balci, Ö. (2017) The Effects of Learning-Style Based Activities on Students' Reading Comprehension Skills and Self-Efficacy Perceptions in English Foreign Language Classes *Higher Education Studies; Vol. 7, No. 4*; Ontario: The Canadian Center of Science and Education. doi:10.5539/hes.v7n4p35.

Barthes, R. (1972). *Mythologies: Roland Barthes*. N.Y: Hill and Wang.

Bean, L. (2018). How Creative Writing Can Increase Students' Resilience. Students can find strength and community in sharing their stories through writing. *Greater Good Magazine*  
[https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how\\_creative\\_writing\\_can\\_increase\\_students\\_resilience](https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_creative_writing_can_increase_students_resilience)

Broekkamp, H., & Janssen, T., & Bergh, H. (2009). Is There a Relationship Between Literature Reading and Creative Writing? *The Journal of Creative Behavior*. 43. Doi:10.1002/j.2162-6057.2009.tb01319.x

Charakopoulos, C. & Tsilimeni, T. (2018). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο με την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής. Διδακτική προσέγγιση και πρακτική εφαρμογή στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. *Συνέδριο: 7ο Σεμινάριο Διδακτικής - Ο.Ε.Φ.Ε. - Σύλλογος Εκπαιδευτικών Φροντιστών Θράκης Αλεξανδρούπολη, 17 Νοεμβρίου 2018 – Φιλολογικά.* doi: <http://doi.org/10.5539/hes.v7n4p35> .

Charakopoulos, Christos & Tsilimeni, Tasoula. (2020). ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - Η αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής στο Γυμνάσιο (GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION - The Evaluation of Creative Writing at Junior High School in Greece). No 6. 61-73. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου, 2023 από [https://www.researchgate.net/publication/346295838\\_EKPAIDEUTIKE\\_AXIOLOGESE](https://www.researchgate.net/publication/346295838_EKPAIDEUTIKE_AXIOLOGESE) -

[E axiologese tes Demiourgikes Graphes sto Gymnasio GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION - The Evaluation of Creative Writing at Junior High School in Greece.](#)

Culler, J. (2003). *Λογοτεχνική Θεωρία*, μτφ. Καίτη Διαμαντάκου, 2η Έκδ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Eser, R. S., Ayaz, H. (2021). The Effects of Creative Writing Activities on Narrative Text Writing Skills and Advanced Reading Awareness *Research in Pedagogy*, v11 n2 p639-660

Forster, E.M. ([1927] 1985). *Aspects of the Novel*. San Diego: Harcourt

Genette, G. (2007). *Σχήματα III. Ο λόγος της Αφήγησης : Δοκίμιο Μεθοδολογίας και άλλα αντικείμενα*. μτφρ. Μπάμπης Λυκούδης. Αθήνα : Πατάκης.

Harper, G. (2010). *On Creative Writing*. Great Britain: Short Run Press Ltd.

Herbert JD, Gaudiano BA, Rheingold AA, Moitra E, Myers VH, Dalrymple KL, Brandsma LL. (2009). Cognitive behavior therapy for generalized social anxiety disorder in adolescents: a randomized controlled trial. *J Anxiety Disord.* 23(2):167-77. doi: 10.1016/j.janxdis.2008.06.004.

Juhlin, J. (2018). *Teaching Poetry in Upper Secondary School Courses A Study in Lesson Design*. (Master's Thesis) The University of Gävle FACULTY OF EDUCATION AND BUSINESS STUDIES Department of Humanities.

Lewis, D. (2021). *The Emotional Mind: Overcome Anxiety, Stress, Negativity, and Procrastination.: Personal Power Books*. Independently Published.

Liu, H., Xi, C. & Liu, X. (2022). Factors influencing secondary school students' reading literacy: An analysis based on XGBoost and SHAP methods. *Frontiers in Psychology (13)* DOI=10.3389/fpsyg.2022.948612.

Lukács, G. (2004). *Η Θεωρία του Μυθιστορήματος* (Ξ. Τσελέντη, Μτφ). Αθήνα: Πολύτροπον.

Lukens, R. (1995). *A Critical Handbook of Children's Literature*. New York: Harper Collins College Publishers.

Maes, H. (2017) *Conversations on Art and Aesthetics* UK: Oxford University Press.

Maley, A. (2009). Creative writing for language learners (and teachers). Retrieved 10 March, 2023, from <http://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers/> .

Maley, A. (2012). Creative Writing for Students and Teachers. *Humanising Language Teaching*, 14(3). Retrieved 12 March, 2023, from <http://www.hlomag.co.uk/jun12/mart01.htm> .

Mambrol, N. (2016) Roland Barthes' Concept of Readerly and Writerly Texts. *Literary Theory and Criticism (1)*. Retrieved 08 April, 2023 from <https://literariness.org/2016/03/21/roland-barthes-concept-of-readerly-and-writerly-texts/>.

Mar, R., Oatley, K. & Peterson, J. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*. 34. pp: 407-428. DOI:10.1515/COMM.2009.025.

Marshall A. G. (2011). Preparing Teachers to Teach Adolescent Literature in the 21st Century *Theory Into Practice Vol. 50, No. 3, Young Adult Literature*, pp. 182-189 Published By: Taylor & Francis, Ltd.

Mearns, H. (1958). *Creative Power: The Education of Youth in the Creative Arts* 2nd edition Dover Pubns.

Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Characters in Children's Literature. An Introduction*. Lamham, Mary Land: Scarecrow.

Nilsen, A. & Donelson, K. (1993). *Literature for Today's Young adults*. New York: Harper Collins College Publishers.

Nodelman, P. (1992). *The Pleasures of Children's Literature*. London: Longman.

OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>.

OECD (2021), *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.

Ornstein C.,A. & Hunkins P.F. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. (S e v e n t h E d i t i o n). United States: Pearson Education.

Pelcova, M. (2015). *Using Creative Writing as a Tool for Teaching English as a Foreign Language* (Diploma Thesis). Brno MASARYK UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION Department of English Language and Literature. Retrieved from [https://is.muni.cz/th/yfcxh/Pelcova\\_Diploma\\_thesis\\_final.pdf](https://is.muni.cz/th/yfcxh/Pelcova_Diploma_thesis_final.pdf) .

Ramet, A. (2004). *Creative Writing: How to Unlock Your Imagination, Develop Your Writing Skills - and Get Published*. How To Books.

Reinsmith, W. (2002). "The Literature and Life: Helping Students See", *Eureka Studies in Teaching Short Fiction*, 3 (1), pp.10-15. Retrieved April, 20, 2023 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ659019>.

Richards, J. C. & Schmidt R. (2010). *Dictionary of Language: Teaching and Applied Linguistics* (4th ed). London: Longman.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association.

Sacks, A. (2014). *Whole Novels for the Whole Class: A Student-Centered Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching *Educational Researcher*, Vol 15 (No. 2), (4-14). Retrieved 15 March, 2023, from <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>.

Simons, D.J. and, Chabris, C.F. (1999) Gorillas in our midst: sustained inattentive blindness for dynamic events. *Perception*. 1999;28(9):1059-74. doi: 10.1068/p281059.

Smith, C. H. (2012) Interrogating Texts: From Deferent to Efferent and Aesthetic Reading Practices *Journal of Basic Writing*, v31 (n1), p59-79. Retrieved 18 March, 2023, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053219.pdf> .

Sun, L. (2017). Critical Encounters in a Middle School English Language Arts Classroom: Using Graphic Novels to Teach Critical Thinking & Reading for Peace Education. *Multicultural Education*, v25 (1), pp:22-28. Retrieved 05 April, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170198.pdf>

Too, W. K. (2006). Young Adult Literature: an Alternative Genre in the Classroom Reading. *The English Teacher Vol. XXXV*: pp. 41 – 59. Retrieved 10 April, 2023 from [file:///C:/Users/user/Downloads/YOUNG\\_ADULT\\_LITERATURE\\_AN\\_ALTERNATIVE\\_GENRE\\_IN\\_THE.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/YOUNG_ADULT_LITERATURE_AN_ALTERNATIVE_GENRE_IN_THE.pdf) .

Trilling, B., Fadel, C. (2009) *1st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. N.Y: Jossey bass Wiley.



White, H. (2010). *The Fiction of Narrative: Essays on History, Literature, and Theory, 1957–2007*. U.S.A.: The Johns Hopkins University Press.

## **ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ**

<http://www.alkizei.com/el/%CE%B2%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1>  
[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5307/Istoria\\_G-Lykeiou\\_html-apli/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5307/Istoria_G-Lykeiou_html-apli/)