

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ**  
**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Διπλωματική εργασία  
«**Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια  
διδασκτική προσέγγιση**».  
Του  
**ΜΑΥΡΑΚΗ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥ**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:**  
**κ. Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Καθηγήτρια University Frederick**

**Εξεταστές: κ. Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ.**  
**κ. Στάμου Αναστασία, Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν/Π.Δ.Μ**

**Φλώρινα, Μάιος 2017**

## Ευχαριστίες

Οφείλω να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια μου, κ. Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, για τις πολύτιμες συμβουλές της, την ενθαρρυντική στάση της και την ουσιαστική στήριξή της πριν και κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Η ευαισθησία της, η ανθρωπιά και το όραμά της στον τομέα της ελληνικής ως δεύτερης αποτέλεσαν κίνητρα να εργαστώ προσεγγίζοντας το θέμα με σεβασμό και με την ανάγκη διαφοροποίησης απ' τις συνήθειες προτάσεις, μιας διαφοροποίησης που έχει σκοπό να προσφέρει και να μη φλυαρήσει άσκοπα.

Νιώθω πως επίσης απαραίτητες είναι οι ευχαριστίες στο πρόσωπο του καθηγητή μου και υπεύθυνου του παρόντος μεταπτυχιακού προγράμματος, κ. Ντίνα Κωνσταντίνου, ο οποίος πραγματικά μου έμαθε πώς να εργάζομαι, πώς να παρουσιάζω τις εργασίες μου και να εμμένω στις λεπτομέρειες. Πλέον, γνωρίζω ότι το όλο πρόγραμμα θα ήταν διαφορετικό χωρίς την παρουσία του.

Τέλος, έχω την ηθική υποχρέωση να ευχαριστήσω όλους εκείνους που επιμερίστηκαν τα άγχη, τις αγωνίες και τις πρακτικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια τόσο της φοίτησης στο πρόγραμμα, όσο και της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, με εξέχουσα μορφή εκείνη της μητέρας μου.

Copyright © Μαυράκης Χαράλαμπος, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο:** Μαυράκης Χαράλαμπος

**A.E.M.: 569**

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** mavrakish@yahoo.gr

**Έτος εισαγωγής:** 2015

**Κατεύθυνση:** Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια διδακτική προσέγγιση

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 19/05/2017

Ο δηλών

Μαυράκης Χαράλαμπος

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η νέα κοινωνική και κατά συνέπεια εκπαιδευτική πραγματικότητα καθιστά πιο επίκαιρη από ποτέ την κριτική στάση απέναντι στα ήδη υπάρχοντα εκπαιδευτικά εργαλεία και υπογραμμίζει την ανάγκη νέων εκπαιδευτικών προτάσεων που θα ανάγουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε πολιτισμική πράξη.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει πώς και σε ποιο βαθμό αξιοποιείται η λογοτεχνία, της οποίας η αξία είναι τεκμηριωμένη ερευνητικά, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, έχοντας ως συγκεκριμένο σημείο αναφοράς τα τριάντα εγχειρίδια που προτείνει το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. για τους Έλληνες της ομογένειας και καλύπτοντας το εύρος γλωσσομάθειας, από το πρώτο έως και το πέμπτο επίπεδο.

Η προσέγγιση κινείται σε όλο το εύρος γλωσσομάθειας, και όχι σε ένα μεμονωμένο επίπεδο, ώστε να δώσει μια σαφή εικόνα και να εξετάσει αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των επιπέδων ή υφίστανται διαφοροποιήσεις.

Σε τρεις άξονες κινείται η βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε για να διεξαχθούν συμπεράσματα. Στον πρώτο άξονα, μελετήθηκε η έκταση και το είδος των λογοτεχνικών κειμένων συγκριτικά με τα υπόλοιπα κείμενα που εμπεριέχουν τα σχολικά εγχειρίδια, στον δεύτερο άξονα, η μελέτη επικεντρώθηκε στο πώς μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό τα κείμενα αυτά και αν υφίσταται η δυνατότητα διαχρονικής σύνδεσης τους και στον τρίτο άξονα βάσει της θεματολογίας των κειμένων κρίθηκε αν το περιεχόμενο είναι σύγχρονο και κατάλληλο να δημιουργήσει κίνητρα μάθησης.

Με την παρουσία των λογοτεχνικών κειμένων να κρίνεται μη επαρκής και στα τρία επίπεδα μελέτης, προτείνεται μια διδακτική προσέγγιση με κέντρο της σύγχρονα από θεματικής άποψης λογοτεχνικά κείμενα, τόσο από Έλληνες λογοτέχνες, όσο και μεταφρασμένα, με την ενιαία θεματική ιδέα «ταξίδι» να τα διαπερνά, που στόχο έχει την αξιοποίηση της λογοτεχνίας πολυσήμαντα και διαχρονικά και όχι περιστασιακά όπως είθισται μέχρι στιγμής.

## ABSTRACT

The new social and educational reality makes more topical than ever the critical attitude toward the existing educational tools and underlines the need for new educational proposals that will turn the teaching of the language lesson into a cultural practice.

The aim of this project is to investigate how and to what extent the literature, whose value is well-documented, is utilized effectively in the teaching of Greek as a second language, with specific reference point thirty books proposed by the E.DIA.M.ME for the Greeks of Hellenic diaspora and by covering the proficiency in Greek language, from the first to the fifth level.

The approach moves across the range of linguistic competence, and not on an individual level, in order to give a clear picture and to examine whether there is a connection between the levels or differences may exist.

The bibliographical study is divided in three parts so as to carry out the conclusions. The first part studied the extent and type of literary works in comparison with the other texts contained in the books. In the second part the study focused on how the teacher can make good use of them and if there is any possibility of intertemporal connection and finally the third part, based on the topic of each work, evaluates if the context is appropriate and modern enough to create educational motives.

Both three levels of study find out that the literary works are inadequate and proposes a teaching approach focused on modern literary texts, both Greek and translated ones, which all have the thematic idea of “journey”. The objective of this proposal is the effective use of literature in a manifold and intertemporal way and not occasional as usually so far.

## Περιεχόμενα

Κατάλογος πινάκων .....	9
Κατάλογος γραφημάτων .....	10
1. Εισαγωγή .....	12
2. Θεωρητικό πλαίσιο .....	14
2.1. Αποσαφήνιση όρων .....	14
2.1.1. Πρώτη γλώσσα .....	14
2.1.2. Δεύτερη γλώσσα.....	15
2.1.3. Συγκριτική παράθεση πρώτης και δεύτερης γλώσσας .....	17
2.2. Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της γλώσσας.....	18
2.2.1. Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας.....	18
2.2.2. Η θέση της λογοτεχνίας ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	21
2.3. Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης .....	25
2.3.1. Η λογοτεχνία ως εργαλείο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.....	27
2.3.2. Η καταλληλότητα του λογοτεχνικού κειμένου .....	28
2.3.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	29
2.3.4. Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και η σύνδεσή της με τη λογοτεχνία .....	30
2.4. Εγχειρίδια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης .....	33
2.4.1. Κριτικές απόψεις για τα εγχειρίδια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης .....	36
3. Σκοπός της έρευνας .....	39
3.1. Ορισμός ερευνητικού προβλήματος .....	39
3.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	40
3.3. Μεθοδολογία της έρευνας .....	40

4.	Αποτελέσματα της έρευνας .....	41
4.1.	Τα λογοτεχνικά κείμενα και το είδος τους .....	41
4.2.	Λογοτεχνικά κείμενα και διδακτική αξιοποίηση.....	52
4.3.	Το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων. ....	56
5.	Συμπεράσματα .....	66
6.	Πρόταση.....	68
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	75
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	80



## Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας (βιβλίο μαθητή «Διαβάζω και γράφω»).....	53
Πίνακας 2. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο δεύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας .....	54
Πίνακας 3. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο τρίτο επίπεδο γλωσσομάθειας .....	54
Πίνακας 4. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο τέταρτο επίπεδο γλωσσομάθειας .....	55
Πίνακας 5. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο πέμπτο επίπεδο γλωσσομάθειας (Από το κείμενο στη λέξη).....	56

## Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Διαβάζω και γράφω», επίπεδο γλωσσομάθειας 1. ....	42
Γράφημα 2. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», επίπεδο γλωσσομάθειας 2. ...	43
Γράφημα 3. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών β' τεύχος «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», επίπεδο γλωσσομάθειας 2. ....	44
Γράφημα 4. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», επίπεδο γλωσσομάθειας 2. ....	44
Γράφημα 5. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών β' τεύχος «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», επίπεδο γλωσσομάθειας .....	45
Γράφημα 6. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3. ....	45
Γράφημα 7. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών α τεύχος «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3. ....	46
Γράφημα 8. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών β' τεύχος «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3. ....	46
Γράφημα 9. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Ο κόσμος των ελληνικών », επίπεδο γλωσσομάθειας 3. ....	47
Γράφημα 10. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών «Ο κόσμος των ελληνικών », επίπεδο γλωσσομάθειας 3. ....	47
Γράφημα 11. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 1», επίπεδο γλωσσομάθειας 4. ....	48
Γράφημα 12. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών «Βήματα μπροστά 1», επίπεδο γλωσσομάθειας 4. ....	48
Γράφημα 13. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 2», επίπεδο γλωσσομάθειας 4. ....	49
Γράφημα 14. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 3», επίπεδο γλωσσομάθειας 4. ....	49
Γράφημα 15. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Από το κείμενο στη λέξη», επίπεδο γλωσσομάθειας 5. ....	50

Γράφημα 16. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο «Ανθολόγιο κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας», επίπεδο γλωσσομάθειας 5.....	51
Γράφημα 17. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο «Ανθολόγιο της Διασποράς», επίπεδο γλωσσομάθειας 5. ....	51
Γράφημα 18. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Διαβάζω και γράφω», επίπεδο γλωσσομάθειας 1.....	57
Γράφημα 19. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», επίπεδο γλωσσομάθειας 2. ....	58
Γράφημα 20. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, β' τεύχος τετράδιο εργασιών «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», επίπεδο γλωσσομάθειας 2 .....	58
Γράφημα 21. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.	59
Γράφημα 22. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, τετράδιο εργασιών «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.	59
Γράφημα 23. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3 .....	60
Γράφημα 24. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, α' τεύχος εργασιών «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3 .....	61
Γράφημα 25. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, β' τεύχος εργασιών «Καθώς μεγαλώνουμε» επίπεδο γλωσσομάθειας 3 .....	61
Γράφημα 26. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Ο κόσμος των ελληνικών», επίπεδο γλωσσομάθειας 3 .....	62
Γράφημα 27. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 1», επίπεδο γλωσσομάθειας 4 .....	63
Γράφημα 28. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, τετράδιο εργασιών «Βήματα μπροστά 1», επίπεδο γλωσσομάθειας 4 .....	63
Γράφημα 29. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 2», επίπεδο γλωσσομάθειας 4 .....	64
Γράφημα 30. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, Ανθολόγιο κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας , επίπεδο γλωσσομάθειας 5.....	65
Γράφημα 31. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, Ανθολόγιο κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας , επίπεδο γλωσσομάθειας 5.....	65

## 1. Εισαγωγή

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90 η Ελλάδα βρίσκεται σε καθεστώς σημαντικών κοινωνικών, πολιτισμικών, δημογραφικών άλλα και οικονομικών αλλαγών –οι τελευταίες κορυφώθηκαν με αρνητικό πρόσημο την τελευταία δεκαετία–. Μέχρι τότε ο πληθυσμός της Ελλάδας υπήρξε ανομοιογενής σε έναν πολύ περιορισμένο βαθμό, όποτε όροι που ήδη ήταν γνωστοί σε παγκόσμιο επίπεδο όπως «διαπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ήταν στην πράξη σχεδόν άγνωστοι στον μέσο εκπαιδευτικό.

Στο όλο πλαίσιο αλλαγών και με τη χώρα μας να εντάσσεται ενεργά στην Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν αναμενόμενο πως οι εκπαιδευτικές πολιτικές όφειλαν να αλλάξουν, όχι μόνο σε εγχώριο επίπεδο –χαρακτηριστικά αναφέρονται οι περιπτώσεις των τσιγγανοπαίδων και των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης–, αλλά να τεθούν και ισχυρότερες βάσεις στην παιδεία των ομογενών ανά την υφήλιο.

Το πληθυσμιακό προφίλ της χώρας, το οποίο διαμορφώνεται εκ νέου εν έτει 2017, με την προσέλευση μεταναστών και προσφύγων από χώρες όπως η Συρία και το Αφγανιστάν, καθιστούν την ενασχόληση της εκπαιδευτικής κοινότητας με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ή ως ξένη πιο επίκαιρη από κάθε άλλη φορά. Στο γεγονός αυτό προστέθηκε το γεγονός πως ο τομέας των μεταπτυχιακών προγραμμάτων που ειδικεύονται στη διαπολιτισμικότητα γνωρίζει τεράστια άνθιση λόγω των αντίστοιχων θέσεων εργασίας που απαιτούν ανάλογα προσόντα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται επ' ουδενί ως προϊόν προαιρετικής ευαισθητοποίησης, αλλά είναι υποχρέωση όλων, ακόμα και σε ατομικό επίπεδο, να την αποδεχτούν ως νόρμα. Η εκπαίδευση που σέβεται και αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα ως φυσιολογική σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης ζωής είναι το ζητούμενο.

Έτσι, με την οικονομική κρίση να πλήττει τη χώρα μας και τις συνεχείς πληθυσμιακές αλλαγές να εντείνουν την ανάγκη σχεδιασμού σε εσωτερικό εθνικό επίπεδο, οφείλουμε να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί στα θέματα που αφορούν την

παιδεία των ομογενών της διασποράς και να μην τεθεί σε δεύτερο άξονα προτεραιότητας, για λόγους εθνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς.

Επιπρόσθετα, οι τελευταίες διδακτικές τάσεις, όπως αυτές διαφαίνονται μέσα απ' τα αναλυτικά προγράμματα, δείχνουν μια έντονη διαφοροποίηση θετικού πρόσημου ως προς τη λογοτεχνία, τη στιγμή που ο τρόπος αξιοποίησής της παραμένει στην πράξη προβληματικός. Η λογοτεχνία έχει όλα εκείνα τα στοιχεία που απαιτούνται στην πολιτισμική αλλά και διαπολιτισμική αγωγή. Ωστόσο τίθεται το ερώτημα: έχει τα κατάλληλα εγχειρίδια στα χέρια του τόσο ο εκπαιδευτικός της χώρας μας όσο και της διασποράς για να μπορέσει να κατακτήσει τους στόχους του;

Με αυτή τη λογική λοιπόν τα τριάντα εγχειρίδια από το πρώτο έως το πέμπτο επίπεδο γλωσσομάθειας που προτείνει το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) μελετήθηκαν ώστε να διαπιστωθεί η καταλληλότητα του πλήθους, της φύσης και του τρόπου αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων καθώς και να εξεταστεί το ενδεχόμενο μιας ουσιαστικής πρότασης που θα αποτελεί εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού της ομογένειας.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1. Αποσαφήνιση όρων

#### 2.1.1. Πρώτη γλώσσα

Η πρώτη γλώσσα (στο εξής Γ1 στα ελληνικά ή L1 στα αγγλικά) είναι συχνά συνώνυμη με τη «μητρική γλώσσα» και αναφέρεται στη γλώσσα που μαθαίνεται πρώτη, έχει κατακτηθεί καλύτερα ή έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2016).

Η Skutnabb-Kangas (1984: σ.18) προβαίνει σε έναν ακόμη πιο αναλυτικό ορισμό βάσει πέντε κριτηρίων, έτσι ώστε ως προς την προέλευσή της να είναι η γλώσσα που κάποιος μαθαίνει πρώτη, ως προς την επάρκεια η γλώσσα που γνωρίζει καλύτερα, ως προς της λειτουργικότητα αυτή που χρησιμοποιεί συχνότερα και ως προς τη στάση/διάθεση η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται (εσωτερική ταύτιση) ή ταυτίζουν κάποιον (εξωτερική ταύτιση). Εντοπίζει επίσης ένα ακόμη κριτήριο, αυτόν του αυτοματισμού και της αντίληψης του κόσμου, κατά το οποίο μητρική γλώσσα είναι εκείνη με την οποία κάποιος σκέφτεται, ονειρεύεται, γράφει ποίηση ή κρατά το προσωπικό του ημερολόγιο.

Η συνωνυμία όμως με τον όρο «μητρική γλώσσα», τη γλώσσα δηλαδή της μητέρας, επιδέχεται εξαιρέσεις (Τριάρχη-Hermann, 2000). Πού έγκεινται λοιπόν αυτές οι εξαιρέσεις;

Στον σύγχρονο κόσμο της παγκοσμιοποίησης η έννοια της Γ1 ξεπερνά αυτή της μητρικής. Πιο συγκεκριμένα, όλο και περισσότερα παιδιά μαθαίνουν παραπάνω από μια γλώσσες στο σπίτι τους ως συνέπεια των γάμων με γονείς άλλων εθνοτήτων και της παγκόσμιας μετανάστευσης. Ουσιαστικά, οδηγούνται στο φαινόμενο της προσθετικής διγλωσσίας όπου η γνώση της επιπρόσθετης γλώσσας είτε αποτελεί είτε αναγνωρίζεται από το περιβάλλον ως πλεονέκτημα (Lambert, στο Liddicoat, 1991.: σ.7)

Εάν οι γονείς μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες, τα παιδιά μπορεί να επιλέξουν ως πρώτη είτε τη γλώσσα της μητέρας είτε του πατέρα, ενώ επιπρόσθετα, η κοινωνική θέση ενός παιδιού μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο για τον καθορισμό της πρώτης γλώσσας. Στην περίπτωση της μετανάστευσης, Γ1 για τα νεαρά παιδιά είναι αυτή της χώρας που πλέον τα φιλοξενεί, αφού πολλές φορές ενθαρρύνονται από τους ίδιους τους γονείς να εγκαταλείψουν την πρότερη «εθνική» τους γλώσσα (Punçihetti, 2013), όπου ουσιαστικά αυτή τη φορά συναντάμε τον όρο της αφαιρετικής διγλωσσίας κατά Lambert (στο Liddicoat, 1991.: σ.7).

### ***2.1.2. Δεύτερη γλώσσα***

Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» είναι γνωστός στην εκπαιδευτική κοινότητα, τόσο απ' την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών, αν και συχνά συγχέεται με εκείνον της «ξένης γλώσσας».

Οι περισσότεροι μαθητές ανά την υφήλιο μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα τους στο σχολείο, συνήθως όταν πρόκειται για μια ακόμη τοπική γλώσσα όπως στην περίπτωση των γαλλικών για τους αγγλόγλωσσους Καναδούς ή μια διεθνή γλώσσα που είναι σημαντική για την εκάστοτε χώρα, όπως τα γαλλικά για τους Μαροκινούς. Ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις η δεύτερη γλώσσα δεν καθορίζεται από τη χώρα, αλλά από την οικογένεια και πιο στενά κοινωνικά πλαίσια (Punçihetti, 2013: σ.4).

Θα περίμενε κανείς πως ο όρος «δεύτερη γλώσσα», περικλείοντας το αριθμητικό «δεύτερη», να αναφέρεται στη γλώσσα που έπεται της πρώτης σε ό,τι αφορά την κατάκτησή της. Ωστόσο μια τέτοια προσέγγιση βάσει χρονολογικών δεδομένων θα ήταν επιφανειακή.

Η δεύτερη γλώσσα (στο εξής Γ2 στα ελληνικά και L2 στα αγγλικά) είναι μια «μακριά και σύνθετη διαδικασία» κατά την οποία απαιτείται ολοκληρωτική συναισθηματική, σωματική και διανοητική συμμετοχή του ατόμου ώστε να

καταφέρει να στέλνει και να λαμβάνει μηνύματα στη γλώσσα αυτή (Brown, 1994: σ.3).

Κατά τον Brown (1994: σσ.2-4) για να κατανοήσει κανείς τη συνθετότητα της διαδικασίας αυτής πρέπει να απαντήσει στις εξής ερωτήσεις ως προς την πρόσκτηση της Γ2: ποιος, τι, πώς, πότε, πού και γιατί;

Απαντώντας λοιπόν σε αυτά τα ερωτήματα και μένοντας στο «πότε» είναι εύκολο να συνειδητοποιήσει κανείς πως η αυστηρή τοποθέτηση της δεύτερης γλώσσας υστερόχρονα της πρώτης δεν μπορεί να υφίσταται, αφού το ενδεχόμενο της ταυτόχρονης κατάκτησης τους είναι ρεαλιστικό.

Έτσι, η Γ2 είναι τελικά εκείνη η γλώσσα που ο κάτοχός της μαθαίνει να χειρίζεται ως δεύτερη καλύτερη, μετά την πρώτη. Δεν είναι απαραίτητο να την έχει μάθει χρονολογικά μετά την πρώτη, αλλά θα πρέπει να είναι η γλώσσα εκείνη με την οποία είναι πιο εξοικειωμένος μετά αυτής (Punchihetti, 2013: σ.4).

Μια σειρά παραμέτρων, όπως η ηλικία, η έφεση ή κλίση, οι προθέσεις και η ευρύτερη στάση, τα κίνητρα, η προσωπικότητα, οι στρατηγικές εκμάθησης συμβάλλουν ώστε η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας να είναι διαφορετική στο κάθε άτομο. (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2005: σσ. 35-46)

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τα κίνητρα, η στάση/ διάθεση του ομιλητή κατά την εκμάθηση μίας Γ2 επηρεάζεται από αξίες κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα, αλλά και απ' το πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται η κατάκτηση (Μπέλλα, 2011: σ.26).

Επί παραδείγματι, στην Ελλάδα τα κίνητρα που οδηγούν τους αλλοδαπούς μαθητές να μάθουν τα ελληνικά ως Γ2 σχετίζονται άμεσα με το γεγονός πως είναι η γλώσσα που ομιλείται στο κοινωνικό τους πλαίσιο και μαθαίνουν τα ελληνικά είτε μέσα απ' το σχολείο με εξέχον το γλωσσικό μάθημα, είτε απ' την επαφή με φυσικούς ομιλητές –στην καθημερινότητα, στα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.α.-. (Χατζηδάκη, χ.χ.α)



### **2.1.3. Συγκριτική παράθεση πρώτης και δεύτερης γλώσσας**

Ως προς την εκμάθηση της πρώτης και δεύτερης γλώσσας υπάρχει μια σειρά ομοιοτήτων και διαφορών, τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει προκειμένου να τις αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατά την Ipek (2009) οι ομοιότητες εντοπίζονται στις αναπτυξιακές ακολουθίες, όπου κατά τους μελετητές τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη γλώσσα ακολουθούν ένα συγκεκριμένο μοτίβο ανάπτυξης με προβλέψιμα στάδια σχεδόν χωρίς εξαιρέσεις, στη σειρά που ακολουθεί η εκμάθηση, σε κάποια καθολικά γλωσσικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη μάθηση όπως η καθολική γραμματική, στα λάθη που είναι μέρος της μάθησης, στο γεγονός πως ο μαθητής χρησιμοποιεί την προηγούμενη γνώση και την αλληλεπίδραση για να κατανοήσει τη γλώσσα.

Αντίστοιχα η Rojas (1996) και η Ipek (2009) συγκεντρώνουν μια πληθώρα διαφορών με κυριότερες τον ρόλο των ατομικών διαφορών, το πλαίσιο εκμάθησης της εκάστοτε γλώσσας, το σημείο έναρξης εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, τη μη συνειδητή εκμάθηση της πρώτης σε αντίθεση με τη συνειδητή διαδικασία που απαιτείται σε αυτήν της δεύτερης. Επιπρόσθετα, η μητρική γλώσσα αποτελεί τροφοδότη ιδιοτήτων και συνηθειών σε γλωσσικό επίπεδο για την κατάκτηση της Γ2 (Μπέλλα, 2011: σσ.27-28).

Μεγάλη βαρύτητα δίνεται και στην ηλικία του εκπαιδευόμενου που καθορίζει μια σειρά παραγόντων όπως παραδείγματος χάριν τη μείωση της πλαστικότητας του εγκεφάλου στην εκμάθηση της δεύτερης. Η Μπέλλα (2011: σ.25) αναφέρεται συγκεκριμένα στην υπόθεση της κρίσιμης περιόδου του Lenneberg, όπου η κατάκτηση μιας γλώσσας και δη της δεύτερης είναι από άποψη χρόνου αργότερη αλλά και από άποψη αποτελέσματος πιθανώς πιο ανεπιτυχής όταν αυτή γίνεται περίπου μετά την εφηβική ηλικία.

Είναι κατανοητό λοιπόν πως η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαφοροποιηθεί, αλλά παράλληλα να αξιοποιήσει μεθόδους και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται αντίστοιχα στην εκμάθηση της πρώτης γλώσσας, αλλά και να κατανοήσει τα κίνητρα

του εκπαιδευόμενου, αφού ο καθένας αξιολογεί και ιεραρχεί τους λόγους που τον οδηγούν στην κατάκτηση μια δεύτερης γλώσσας (Μπέλλα, 2011: σ.26).

Στη λογική αυτή η επόμενη ενότητα θα προσεγγίσει τον ρόλο της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας.

## **2.2. Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της γλώσσας**

Η διδασκαλία της γλώσσας είναι μια διαδικασία της οποίας οι μέθοδοι και οι τεχνικές διαφοροποιούνται από περίοδο σε περίοδο, από πολιτισμό σε πολιτισμό, αλλά και από άτομο σε άτομο. Ακόμα και στον σύγχρονο εκπαιδευτικό στίβο, αναζητούνται καινούριες καινοτόμες μέθοδοι ώστε ο μαθητής να είναι αποδοτικότερος ως προς την επίτευξη των αντίστοιχων στόχων.

Στο πλαίσιο αυτής της λογικής η λογοτεχνία αποτέλεσε κομμάτι της μεθοδολογίας που ακολουθείται στο γλωσσικό μάθημα και ένα πλήθος ερευνών μελέτησε τη σύνδεση των δύο αυτών παραμέτρων. Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει αρχικά μια εισαγωγή στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο γλωσσικό μάθημα και έπειτα, πιο στοχευμένα, μια προσέγγιση στην αντιμετώπιση της σύνδεσης λογοτεχνίας και γλωσσικού μαθήματος από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

### **2.2.1. Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας**

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη διαδικασία, απ' τη στιγμή που η ίδια η λογοτεχνία είναι ως αντικείμενο μελέτης συνιστώσα πολλών παραγόντων.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί και να οριοθετηθεί από τον εκπαιδευτικό που αρχίζει και που τελειώνει η διδασκαλία της λογοτεχνίας, ώστε να αποφύγει αυθαίρετες πρωτοβουλίες που όχι μόνο δε θα αναδείξουν τα λογοτεχνικά κείμενα ως γλωσσικά εργαλεία, αλλά πιθανώς να έχουν αντίθετα αποτελέσματα από τη ζητούμενη στοχοθεσία.

Ο Maley (2001: σ.181) δίνει βαρύτητα σε τέσσερα σημεία στη χρήση της λογοτεχνίας όταν αφορά τη διδασκαλία της: έμφαση στη γλωσσική διδασκαλία έναντι της έμφασης στη διδασκαλία αυτής καθαυτής της λογοτεχνίας, στόχοι γλωσσικής εκμάθησης έναντι ακαδημαϊκών/αναλυτικών στόχων, γλωσσικός προσανατολισμός έναντι του προσανατολισμού του κριτικού γραμματισμού και τέλος εκμάθηση του πώς μελετάται η λογοτεχνία έναντι της μελέτης της ίδιας της λογοτεχνίας.

Είναι κατανοήτο πως ανάλογα με τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού, αν δηλαδή η λογοτεχνία εξυπηρετεί τη διδασκαλία της γλώσσας ή τη μελέτη της λογοτεχνίας ως αντικειμένου, ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού είναι και ο αντίστοιχος. Το πώς θα δομήσει και ποια στοιχεία θα επιλέξει τελικά να κρατήσει στο γλωσσικό μάθημα είναι ιδιαίτερης σημασίας, αφού το γλωσσικό μάθημα δεν έχει σκοπό να διδάξει ούτε θεωρία της λογοτεχνίας ούτε να επεκταθεί στην ιστορία της και στην αξία της ιστορικότητας των κειμένων.

Πιο εστιασμένη είναι η ταξινόμηση της Bottino (1999: σ.211), κατά την οποία η διδασκαλία της λογοτεχνίας σχετίζεται με ένα πλαίσιο τριών αξόνων-μοντέλων: το πολιτισμικό μοντέλο, το γλωσσικό μοντέλο και το ατομικό μοντέλο ανάπτυξης.

Στο πολιτισμικό μοντέλο, η λογοτεχνία αποτελεί την αφορμή ώστε ο εκπαιδευόμενος να γίνει φορέας ιδεών, συναισθημάτων, απόψεων και οπτικών πολιτιστικών και παραδοσιακών στοιχείων, συχνά πέρα του φάσματος των γνωστών για εκείνον στοιχείων.

Στο δεύτερο μοντέλο, η λογοτεχνία αποτελεί το εργαλείο εκμάθησης γραμματικής και λεξιλογίου, είναι μια διαδικασία δηλαδή γλωσσοκεντρική στην οποία ελλοχεύει ίσως ο κίνδυνος να καταλήξει τετριμμένη και μηχανική, μειώνοντας τρόπο τινά την αισθητική απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης.

Στο τρίτο μοντέλο, το οποίο χαρακτηρίζεται ως μαθητοκεντρικό, σκοπός δεν είναι η ανάλυση του λογοτεχνικού κειμένου αλλά η ανάπτυξη προσωπικών κινήτρων και σύνδεσης του ατόμου με μια ευρύτερη φιλοσοφία αξιών.

Αντίστοιχη προσέγγιση παρουσιάζουν και οι οι Collie και Slater (1987: σσ.4-9) οι οποίοι απαντώντας στο ερώτημα «γιατί» χρειάζεται η διδασκαλία της λογοτεχνίας εστιάζουν σε τέσσερις παραμέτρους: στο αυθεντικό υλικό, στον εμπλουτισμό γνώσεων σε πολιτισμικό και σε γλωσσικό επίπεδο και τέλος στην προσωπική συμμετοχή.

Σε ό,τι αφορά την πρώτη παράμετρο, το γεγονός πως η λογοτεχνία αποτελεί γνήσιο αυθεντικό υλικό είναι ένα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα στη διδασκαλία της γλώσσας, γιατί εξ' ορισμού η λογοτεχνία δεν συγγράφεται με σκοπό να διδαχθεί μια γλώσσα. Η αξιοποίηση αυθεντικού υλικού στη σύγχρονη εκπαίδευση του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εφόδιο για τον εκπαιδευτικό. Τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων για την κατανόηση των ποικίλων μορφών γραπτού λόγου υπογραμμίζει και ο Χαραλαμπίδης (χ.χ.).

Στις επόμενες δύο παραμέτρους εντοπίζονται τα πλεονεκτήματα της εύκολης εκμάθησης κοινωνικών αλλά και ιστορικών στοιχείων μέσα από τους ήρωες του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και η ευκολότερη απομνημόνευση γραμματικών και συντακτικών κανόνων όταν η επιλογή του λογοτεχνικού κειμένου είναι προσεκτική και ενδείκνυται για μια τέτοια χρήση. Επίσης ο μαθητής είναι σε θέση να αντιληφθεί το εύρος της γλώσσας, κάτι που είναι πολλές φορές αδύνατο μέσα από τις στείρες γλωσσικές ασκήσεις.

Τέλος η προσωπική συμμετοχή, κατά την οποία «η γλώσσα γίνεται διάφανη» (Collie & Slater, 1987: σ.7) και ο μαθητής γίνεται κομμάτι της ιστορίας, κομμάτι του λογοτεχνικού κόσμου αποτελεί σημαντικό κίνητρο για να δείξει ο μαθητής μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην εκμάθηση της γλώσσας. Ουσιαστικά πρόκειται για μια πολύπλευρη επίδραση της λογοτεχνίας η οποία συμβάλλει «στην αισθητική, γλωσσική, κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και στην ψυχοπνευματική τους ωρίμανση» (Κατσίκη & Γκίβαλου, 2007: σ.224). Η Φραγκουδάκη (1987: σ.92, σσ.139-140) εντοπίζει ως προσόντα της λογοτεχνίας την πολυσημία και την ασάφεια, «ακριβώς επειδή επιδιώκει την επικοινωνία στα επίπεδα του ψυχισμού και των συγκινήσεων», ωστόσο επισημαίνει τον κίνδυνο της απόδοσης του γλωσσικού προτύπου στη λογοτεχνική γλώσσα, κάτι που θα αφαιρούσε από τον

εκπαιδευόμενο την κριτική αντιμετώπιση του μαθητή απέναντι στα γλωσσικά φαινόμενα.

Το ζητούμενο είναι πώς μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός στο γλωσσικό μάθημα να αξιοποιήσει το εκάστοτε μοντέλο ή παράμετρο που προτείνουν οι μελετητές, ανάλογα με τη στοχοθεσία που θέτει κάθε φορά. Τα αναλυτικά προγράμματα και γενικότερα η εκπαιδευτική νομοθεσία στην Ελλάδα δίνουν κατευθύνσεις ως προς την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο γλωσσικό μάθημα και τον καθορισμό των στόχων, όπως παρουσιάζεται διεξοδικότερα παρακάτω.

### ***2.2.2. Η θέση της λογοτεχνίας ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα***

Η λογοτεχνία στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης ήταν και παραμένει συνδεδεμένη με τα σχολικά ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων τη στιγμή που άλλες χώρες έχουν προβεί στην ενσωμάτωση της ανάγνωσης ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2011α: σ.22).

Παρά το γεγονός ότι με το άρθρο 43 του νόμου 1566/85 (δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις) θεσπίζεται η λειτουργία σχολικών βιβλιοθηκών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας, οι ελλείψεις σε επίπεδο οργάνωσης των βιβλιοθηκών παραμένουν μέχρι σήμερα και είναι ένα φαινόμενο με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι πολλοί εκπαιδευτικοί. θεσμοθετήθηκε η λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών σε όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η διερεύνηση της λογοτεχνικότητας των βιβλίων που χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται στο σχολείο, η στάση μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στη λογοτεχνία, αποτέλεσαν βασικό θέμα ερευνών τόσο του παιδαγωγικού ινστιτούτου όσο και άλλων Ελλήνων μελετητών. Όμως εκεί που θα πρέπει να σταθούμε για να αντιληφθούμε πως η πολιτεία βλέπει τον ρόλο της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής

Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (στο εξής Α.Π.Σ.) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως και τα βιβλία του εκπαιδευτικού ή τις συμπληρωματικές οδηγίες που δίνονται σχετικά με τη διδακτική της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Ενδιαφέρουσα επίσης είναι η σύγκριση των Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ του 2003 με το νεότερο πρόγραμμα σπουδών του 2011, ώστε να διαπιστωθούν η κοινή πορεία και οι αλλαγές που πιθανώς έχουν επέλθει ως προς την αντιμετώπιση της λογοτεχνίας στη γλωσσική διδασκαλία.

Έτσι, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό του 2003 (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003α: σ. 14) η σύνδεση λογοτεχνίας και γλώσσας είναι εμφανής με την πρώτη να συντελεί ώστε η δεύτερη να γίνεται «όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας», ενώ επισημάνεται πως τα λογοτεχνικά κείμενα συντελούν στη διερεύνηση της αντίληψης και του ορίζοντα εμπειριών των μαθητών.

Η στοχοθεσία του προγράμματος για το δημοτικό σε ό,τι αφορά τη λογοτεχνία εντοπίζεται για όλες τις τάξεις στη διερεύνηση της αναγνωστικής ικανότητας, μέσα απ' τον βιωματικό λόγο, στην απόλαυση του λόγου ως έργο τέχνης, στην κατανόηση των εναλλακτικών δυνατοτήτων της γλώσσας και του τρόπου χρήσης των γλωσσικών μέσων απ' τον συγγραφέα, στην εξοικείωση με τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς, τα στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων αλλά και στην απόδοση νοήματος κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2003α: σ. 16)

Αποσαφηνίζεται επίσης η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003α: σ.44). Έτσι αναφέρεται συγκεκριμένα πως «στο βαθμό που η λογοτεχνία προσφέρεται ως υλικό της γλωσσικής διδασκαλίας, αξιοποιείται για την εναργέστερη προβολή της δομής, της λειτουργίας και των ορίων της γλώσσας, ειδικότερα όταν προσεγγίζονται ακραίες ποιητικές, φραστικές επιλογές». Παράλληλα τονίζεται πως «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος» ώστε να αποφευχθεί η μονοπώληση της χρήσης τους ως προτύπων γλωσσικής έκφρασης –τα οποία διευκρινίζεται πως μπορεί κάποιες φορές να μην είναι και κατάλληλα- παρά το γεγονός της πολύτιμης συμβολής τους στην αισθητική καλλιέργεια και ευαισθητοποίηση του ατόμου.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ Νεοελληνικής λογοτεχνίας για το γυμνάσιο του 2003 (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2003β: σ.64) ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας ορίζεται «η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών ελλήνων και ξένων λογοτεχνών».

Τα λογοτεχνικά κείμενα χαρακτηρίζονται ως «φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών», ενώ πάλι γίνεται λόγος για διερεύνηση ορίων εμπειριών και ευαισθητοποίησης των μαθητών, επιπρόσθετα με την ενεργητική αξιοποίηση της γνώσης, της ανάπτυξης κριτικής και αισθητικής αντίληψης τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, αλλά και την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας, της φαντασίας, την αφύπνιση των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης της ποιότητας του λόγου.

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών του 2011, δηλαδή «το πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση» ως βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας ορίζεται «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό» με κυριότερους επιμέρους στόχους την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις και αξίες, τη δημιουργία «έθνους αναγνωστών», την καλλιέργεια ποικίλων αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την απόκτηση πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών και την εξοικείωση με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας αλλά και με τα διαφορετικά λογοτεχνικά που «ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς και ιστορικές ανάγκες», καθώς επίσης «διακρίνονται στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κειμενικών συμβάσεων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 2011: σ.22-24)

Σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών, σε ό,τι αφορά το δημοτικό η ανάγνωση αναγνωρίζεται ως «βασικό συστατικό της έννοιας του γραμματισμού» και «θεμελιώδης λίθος της μάθησης, της κοινωνικοποίησης και της διά βίου ανάπτυξης του παιδιού», ενώ αναγνωρίζεται ως βασικός σκοπός η ένταξη ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής στο σύνολό της με

πρόταση εισαγωγής μίας ώρας φιλιαναγνωσίας σε όλες τις τάξεις και σε όλα τα σχολεία. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2011: σ.146)

Στο γυμνάσιο, από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία της λογοτεχνίας νοείται ως προέκταση της προσπάθειας που έχει γίνει ήδη στο δημοτικό με τη διαφορά πως η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται πια ως μια πράξη που θα οδηγήσει στη δημιουργία ενός κριτικού αναγνώστη, δηλαδή ως «ένα επικοινωνιακό συμβάν, ιστορικά προσδιορισμένο, που προϋποθέτει ένα κείμενο, έναν πομπό και έναν ή περισσότερους δέκτες, και τη διδασκαλία ως μία μεσολαβητική πράξη που επιδιώκει να διευκολύνει αυτήν την επικοινωνιακή σχέση». (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2011: σ.177).

Είναι βέβαιο πως η προσέγγιση της λογοτεχνίας σε γλωσσικό επίπεδο, τόσο το 2003, όσο και το 2011 έχει αισθητά διαφοροποιηθεί από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις του παρελθόντος, με το τελευταίο πρόγραμμα σπουδών να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον κριτικό γραμματισμό και στην περαιτέρω εξέλιξη της χρήσης λογοτεχνικών κειμένων ως αυθεντικού υλικού –πλέον όπως είδαμε προτείνεται η εισαγωγή ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων στο μάθημα.

Η αναγνώριση επίσης των διαπολιτισμικών αξιών που φέρουν τα λογοτεχνικά κείμενα δίνουν το πρόσφορο βήμα για μια αμεσότερη αξιοποίηση της διδασκαλίας τους στο γλωσσικό μάθημα των ελληνικών ως δεύτερης, αφού όπως θα δούμε παρακάτω ο εκπαιδευτικός στο ελληνικό σχολείο έχει να αντιμετωπίσει περιπτώσεις μαθητών που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη. Είναι σημαντικό να κατανοήσει κανείς πως αξιοποιείται η λογοτεχνία σε επίπεδο πρώτη γλώσσας στο γλωσσικό μάθημα και τα οφέλη αυτής της αξιοποίησης να τα ενστερνιστεί και να τα χρησιμοποιήσει σε επίπεδο δεύτερης γλώσσας.

Ωστόσο, αν και το βήμα δίνεται, υπάρχει τεράστια απόσταση να καλυφθεί για να φτάσει κανείς στο αποτέλεσμα μιας ενδεδειγμένης και καθοδηγητικής χρήσης των προγραμμάτων για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης όσον αφορά τη λογοτεχνία.



### 2.3. Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης

Ήδη από τις προηγούμενες ενότητες, έγινε σαφές πως τα λογοτεχνικά κείμενα ως εργαλείο εκμάθησης της γλώσσας είναι πολύτιμα, παρέχοντας μια σειρά δυνατοτήτων προς αξιοποίηση στον εκπαιδευτικό, αφού αποτελούν αυθεντικό υλικό, πηγή μελέτης καθαρά γλωσσικών φαινομένων, στη γραμματική και στη σύνταξη, την ανάγνωση ως διαδικασία αλλά και δημιουργία κριτικών αναγνωστών. Οπότε υπάρχει λόγος για εκτενέστερη αναφορά ή περαιτέρω επισημάνσεις των πλεονεκτημάτων της χρήσης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας;

Η Χατζηπαναγιωτίδη (2010: σσ.2-3) δίνει μια πρώτη απάντηση στα ερωτήματα αυτά αφού αντιμετωπίζει την εκμάθηση μιας γλώσσας ως «κάτι παραπάνω από την αποστήθιση των δομών, της γραμματικής, σύνταξης, λεξιλογίου, κάτι βαθύτερο αφού οι λέξεις —και κατ' επέκταση η γλώσσα— δεν αποτελούν μόνο ένα τρόπο επικοινωνίας αλλά δομούν τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε λαός προσεγγίζει τη ζωή».

Οι απαιτήσεις εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας παρά τις κοινές πτυχές που μπορούν να εντοπιστούν είναι σαφώς διαφοροποιημένες, αφού οι εκπαιδευόμενοι είναι διαφορετικοί, όπως και το εύρος των δυνατοτήτων τους. Κατά συνέπεια, ακόμα και τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας διαφοροποιούνται. Επιπρόσθετοι παράγοντες πρέπει να ληφθούν υπόψιν όπως για παράδειγμα πως μπορεί να επιτευχθεί ευκολότερα η προσέγγιση του πολιτισμικού πλαισίου στη ζητούμενη γλώσσα εκμάθησης.

Είναι γεγονός πως εξαιτίας της επικοινωνιακής προσέγγισης τα κείμενα που προάγουν την επικοινωνία σε καθημερινό επίπεδο αναγκών του εκπαιδευόμενου συχνά τίθενται στην πρώτη γραμμή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα, κάτι που σαφώς δε μειώνει την προσφορά τους στην ευρύτερη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού, αφού τα κείμενα αυτά αποτελούν εκτός από μέσα κατανόησης και παραγωγής λόγου και πολιτισμικά εργαλεία (Κοκκινίδου, 2010: σσ.237-238)

Στη δεύτερη γλώσσα λοιπόν η λογοτεχνία αξιοποιείται μέσα στην ευρύτερη φιλοσοφία του γραμματισμού και αντιλαμβάνεται «ως αλυσίδα διαδοχικών μεταβάσεων από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, από τον καθημερινό στον επίσημο, από τον μη πρότυπο στον πρότυπο, από τον αυθόρμητο στον επιμελημένο» (Baynham στο Ρουμπής, 2016: σ.2).

Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αποτελέσει το ίδιο μια μορφή διαλόγου που θα εξυπηρετήσει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον -ιδίως όταν οι ήρωες, το αφηγηματικό πλαίσιο και το θέμα αφορούν δύο ή περισσότερους πολιτισμούς-, αφού «μπορεί να έχει κοινά ή ανάλογα στοιχεία με κείμενα άλλων λογοτεχνικών παραδόσεων, μπορεί συνειδητά ή ασυνείδητα να συνδιαλέγεται με αυτά ή ακόμη να επιλέγει το θέμα, το σκηνικό ή τους χαρακτήρες της ιστορίας του μεταξύ δύο ή περισσότερων πολιτισμών». (Κοκκινίδου, 2014: σ.204)

Αυτή ακριβώς η αντίληψη υποστηρίζεται από τη θεώρηση της λογοτεχνίας ως «παγκόσμια λογοτεχνία» -ένας όρος που εισάγεται πρώτος απ' τον Goethe- στο πλαίσιο μιας ευρύτερης επικοινωνίας σε διεθνές επίπεδο η οποία στη συνέχεια δημιουργεί την ανάγκη της αντιμετώπισης της λογοτεχνίας σε διαστάσεις που ξεπερνούν τα σύνορα μιας χώρας. (στο Βελουδής, 1989: σ.11).

Με αυτή την άποψη ταυτίζεται και ο τομέας της κοινωνιογλωσσολογίας, ο οποίος αντιμετωπίζει τη γλώσσα «ως ένα σύνολο συστημάτων... όπου το καθένα έχει τον δικό του χώρο χρήσης και επιλέγεται από γεωγραφικούς, κοινωνικούς, λειτουργικούς παράγοντες οι οποίοι δεν είναι απομονωμένοι αλλά συχνά διαπλέκονται μεταξύ τους με τρόπο εξαιρετικά σύνθετο». (Γκικόπουλος, 2015)

Στα πλαίσια αυτής της ιδιαίτερης «διαπλοκής» η λογοτεχνία γίνεται παγκόσμια, ακριβώς γιατί τα λογοτεχνικά θέματα -όπως ο θάνατος, η αγάπη, η πίστη, το περιβάλλον, οι αποχωρισμοί κ.α.- είναι κοινά σε όλες τις κουλτούρες, παρά τον διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης. (Hişmanoğlu, 2005: σ.55)

Η βαρύνουσα σημασία της «κουλτούρας» για τον μαθητή της δεύτερης γλώσσας, με την κουλτούρα να αποτελεί ένα σχετικά αφηρημένο υπερσύνολο που περιλαμβάνει την πνευματική καλλιέργεια, την παιδεία, την πνευματική παράδοση και ευρύτερη δημιουργία ενός κοινωνικού συνόλου (Χατζηπαναγιωτίδη, 2010: σσ.4-5) είναι ένας παράγοντας που δεν μπορούμε να παραβλέψουμε. Η διαπολιτισμική διάσταση της λογοτεχνίας εξάλλου είναι μια απ' τις αιτίες που διδάσκεται η ίδια η λογοτεχνία, (Collie & Slater, 1987: σσ.3-5), τόσο σε επίπεδο πρώτης όσο και σε επίπεδο δεύτερης γλώσσας.

Ειδικά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα η λογοτεχνία είναι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του διδάσκοντα αφού τα κείμενά της αποτελούν δείγμα της διδασκόμενης γλώσσας αλλά παράλληλα και του πολιτισμού της. Τις τελευταίες δεκαετίες στη διεθνή βιβλιογραφία απασχολεί τους μελετητές ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας γεγονός που αποδεικνύει τη διδακτική δύναμη των λογοτεχνικών κειμένων στο εν λόγω μαθησιακό πλαίσιο

### ***2.3.1. Η λογοτεχνία ως εργαλείο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας***

Η παραδοχή της συμβολής της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι το πρώτο βήμα που πραγματοποιείται ώστε ο εκπαιδευτικός να την αξιοποιήσει κατάλληλα προς όφελος των μαθητών του, ίσως και η βασικότερη προϋπόθεση.

Ωστόσο, προκύπτει μια σειρά ερωτημάτων που πρέπει να απαντηθούν από τον εκπαιδευτικό: είναι το λογοτεχνικό κείμενο κατάλληλο για να πετύχει τη στοχοθεσία που ορίζεται; Ποια διδακτική μέθοδος είναι η καλύτερη για να αξιοποιηθεί το υλικό που τελικά θα επιλέξω; Πώς θα αξιολογήσω τις επιδόσεις των μαθητών μου; Πόσο μεγάλο είναι τελικά το εύρος του εκπαιδευτικού υλικού που μπορώ να χρησιμοποιήσω; Ποιος είναι τελικά ο δικός μου ρόλος; Κρίνεται σκόπιμο όσον αφορά την παρούσα εργασία να σταθούμε πιο διεισδυτικά στην καταλληλότητα του λογοτεχνικού κειμένου και στον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή.

### **2.3.2. Η καταλληλότητα του λογοτεχνικού κειμένου**

Όσον αφορά την καταλληλότητα του λογοτεχνικού κειμένου, τα κριτήρια δεν είναι σταθερά, αλλά σχετίζονται σε μια σχέση συνάρτησης με τη διαμορφωμένη ομάδα μαθητών που έχει απέναντί του ο εκπαιδευτικός και πιο συγκεκριμένα με τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους, το πολιτισμικό υπόβαθρο, το επίπεδο της γλώσσας το οποίο έχουν κατακτήσει, το ηλικιακό και νοητικό επίπεδο.

Το βασικότερο ωστόσο κριτήριο που προτείνουν και οι Collie και Slater (1987: σ.7) να φωτιστεί είναι η ικανότητα του λογοτεχνικού έργου να διεγείρει την προσωπική συμμετοχή του μαθητή, να προκαλέσει δηλαδή το ενδιαφέρον του και να τον καταστήσει θετικά διακείμενο απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία όντας αγωνιώδες, ζωντανό και κοντά στον δικό του ψυχισμό.

Πώς μπορεί να πετύχει κάτι τέτοιο ο εκπαιδευτικός; Σίγουρα δεν είναι κάτι εύκολο και κανείς δεν εγγυάται πως θα είναι εφικτό από την πρώτη στιγμή, ιδίως όταν μιλάμε για μαθητές δεύτερης γλώσσας, όπου είναι δύσκολο να διεισδύσει στις εμπειρίες της πρότερης ζωής τους και στον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών του. Υπάρχει δηλαδή μεγάλος κίνδυνος οι μαθητές να μην μπορέσουν να απολαύσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, γιατί δε θα καταφέρει να τους αγγίξει. Αν σκεφτεί κανείς, ακόμα και απ' την προσωπική πείρα που μπορεί να έχει το πιθανότερο με μια ξένη και όχι δεύτερη γλώσσα, ότι ένα κείμενο επιπρόσθετα μπορεί να είναι ανώτερο των δυνατοτήτων του μαθητή, τότε υπάρχει μεγάλη περίπτωση όχι μόνο να μην τον αγγίξει αλλά να τον απωθήσει με τη δυσκολία του.

Μια καλή και ίσως περισσότερο δημοκρατική περίπτωση διαλεύκανσης των επιθυμιών των μαθητών της δεύτερης γλώσσας που θα οδηγήσει στην επιλογή του κατάλληλου λογοτεχνικού κειμένου, ακόμα και για τις περιπτώσεις που τα λογοτεχνικά κείμενα απαντώνται μέσα σε εγχειρίδια, είναι η χρήση ερωτηματολογίου σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών ή μια παρουσίαση των περιλήψεων και των δυνατοτήτων που προσφέρει το κάθε κείμενο προς επιλογή (Collie & Slater, 1987: σ.8).

Στο σημείο αυτό αξίζει μια αναφορά στον οδηγό για τον εκπαιδευτικό του προγράμματος σπουδών «για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση -δημοτικό και γυμνάσιο- (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.: 2011(2), σ.11) που προτείνει να αξιοποιηθούν ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία, αλλά και άλλα είδη «κειμένων» (κόμικς, ταινίες, τραγούδια) τα οποία να χτίσουν έναν «γόνιμο διάλογο» με τη λογοτεχνία και θα ασκήσουν τον εκπαιδευόμενο στη λογική των νέων γραμματισμών.

### **2. 3. 3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Κατά τον Erdem (2015: σσ.49-50), ο ρόλος του εκπαιδευτικού όταν διδάσκει λογοτεχνία είναι σημαντικότερος από τα ίδια τα προγράμματα ή τη διδακτική μεθοδολογία που τελικά θα ακολουθήσει.

Είναι εκείνος που θα επιλέξει τη μέθοδο που θα ακολουθήσει –π.χ. τη μέθοδο project-, που θα επιλέξει να αξιοποιήσει ή όχι τις νέες τεχνολογίες, που θα επιλέξει τον χρόνο, το βάθος και την έκταση της χρήσης της λογοτεχνίας στο γλωσσικό μάθημα, εκείνος που θα φροντίσει να καλλιεργήσει ένα κλίμα ευνοϊκό απέναντι στη χρήση αυτή, που θα αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του, αλλά και εκείνος που θα έρθει αντιμέτωπος απέναντι στις προσωπικές του προτιμήσεις προς την ποίηση ή τη μυθιστοριογραφία, απέναντι στη δική του στάση και πεποιθήσεις που έχει ήδη για τα οφέλη της λογοτεχνίας εντός και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου.

Για μια ακόμη φορά, όπως και στην επιλογή κατάλληλου λογοτεχνικού κειμένου, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει από πλευράς μαθητών το κίνητρο για να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα. Δεν είναι λίγες φορές που ο εκπαιδευτικός έρχεται σε σύγκρουση με τον ίδιο του τον εαυτό όταν πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε ένα κείμενο κλασικής λογοτεχνίας και ένα άλλο σύγχρονης λογοτεχνίας ακριβώς με το σκεπτικό ότι το δεύτερο πιθανώς είναι περισσότερο ελκυστικό στον μαθητή (Noring, 2009: σσ.35-36).

Μια σειρά ερευνών δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργία κινήτρων για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας υποδεικνύοντας τον εκπαιδευτικό ως βασικό παράγοντα της διαδικασίας αυτής εστιάζοντας σε τρεις άξονες: το διδακτικό υλικό και τη μεθοδολογία που θα επιλέξει, την προσωπικότητά του και τους τρόπους αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενους (Al Kaboody, 2013: σ.48)

Η προσωπική εντρύφηση του εκπαιδευτικού στον κόσμο της λογοτεχνίας μπορεί να μην αποτελεί προϋπόθεση για να μπορέσει να αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματά της διδασκαλίας της στο γλωσσικό μάθημα, ωστόσο είναι αυτονόητο πως όσο περισσότερο κάποιος πιστεύει στην αποτελεσματικότητα του μέσου που χρησιμοποιεί, τόσο πιο αποτελεσματικός αγωγός γίνεται και ο ίδιος.

#### ***2.3.4. Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και η σύνδεσή της με τη λογοτεχνία***

Η δεκαετία του '80 αποτέλεσε κομβικό σημείο με την αύξηση του πληθυσμού των μεταναστών να οδηγεί στην αναγκαιότητα να μελετηθεί η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ενώ παράλληλα να υπάρξει θεσμοθέτηση της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δημιουργία των αντίστοιχων προγραμμάτων και διδακτικού υλικού σύμφωνα με τα νέα κοινωνικά δεδομένα (Μπέλλα, 2011: σσ. 231-232).

Αυτή η νέα πραγματικότητα άνοιξε τους ορίζοντες για τη διεξαγωγή ερευνών –κάποιες χορηγούμενες από την ίδια την πολιτεία-, αλλά και την έναρξη ενός νέου κύκλου μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών προσανατολισμένων στην πολυγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα. Έτσι, επί παραδείγματι το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής μετά από δημόσια προκήρυξη ζήτησε την εμπειρογνωμοσύνη από ομάδα ερευνητών για την αποτίμηση της κατάστασης στην εκπαίδευση στο μεταναστευτικό πλαίσιο (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Σε ό,τι αφορά την ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα μπορεί να προκύψει ένας γενικός διαχωρισμός των μαθητών ο οποίος τους κατατάσσει σε μαθητές εσωτερικού και μαθητές εξωτερικού (Χατζηδάκη, χ.χ.β).

Σε επίπεδο εσωτερικού μπορεί εύκολα κάποιος εκπαιδευτικός ο οποίος έχει εργαστεί και γνωρίζει από πρώτο χέρι την εκπαιδευτική πραγματικότητα να κατανοήσει ότι οι μαθητές αυτοί είτε είναι παιδιά παλιννοστούντων ή μεταναστών είτε ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες, όπως τη μειονότητα της Θράκης και τους πληθυσμούς Ρομά. Στην Ελλάδα, με τη μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη να έχει πιο ξεκάθαρα όρια δίγλωσσης εκπαίδευσης, παρά τα παρεμβατικά προγράμματα τα οποία έχει θεσπίσει η πολιτεία και αναφέρονται παρακάτω, δεν προβλέπεται πουθενά και δεν ακολουθείται επίσημα κάποιο από τα γνωστά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την απογραφή του 2011, το πολύ σημαντικό ποσοστό της τάξης του εννιά τοις εκατό των απογραφέντων δεν είχε ελληνική υπηκοότητα και επιπρόσθετα υπάρχουν τουλάχιστον δεκατέσσερις ευκρινείς διαφορετικές υπηκοότητες στις οποίες μπορεί να ταξινομηθεί το ποσοστό (Σελλά-Μαζή, 2016: σσ 53-54). Ο αριθμός δε των χωρών απ' τις οποίες προέρχονται αλλόγλωσσοι πληθυσμοί είναι ο εντυπωσιακός αριθμός των 134 χωρών (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004: σ.11)

Καταλαβαίνει κανείς πως η σημερινή ελληνική πραγματικότητα υπάγεται και αυτή σε ένα καθεστώς αποδεδειγμένης και όχι θεωρητικής διαπολιτισμικότητας, γεγονός που δεν μπορεί να αφήσει το σχολείο αμέτοχο αυτής της αλλαγής σε πολιτισμικό, κοινωνικό αλλά και πολιτικό επίπεδο. Έτσι συναντάμε τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, τον νόμο 2413/96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» του Πανεπιστημίου Αθηνών και στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» επίσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004: σσ. 22-30)

Σε επίπεδο εξωτερικού, μια σειρά κριτηρίων όπως η ηλικία, ο σχολικός τύπος, οι κοινωνικοπολιτισμικές και γεωγραφικές συνθήκες οδήγησαν στην ταξινόμηση τριών ομάδων μαθητών που αποτελούν κατηγορίες μαθητών στους οποίους διδάσκεται η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη. Έτσι συναντάμε τους: 1. ομοεθνείς ελληνόγλωσσοι, 2. Τους ομοεθνείς χωρίς γνώση της ελληνικής γλώσσας και 3 τους αλλοεθνείς αλλόγλωσσους (Δαμανάκης, 2001: σ. 76).

Η ομοιότητα στις δύο αυτές γενικές ομάδες είναι ότι τα ελληνικά αποτελούν σίγουρα τη δεύτερη γλώσσα των προαναφερθέντων πληθυσμών, ωστόσο η προσέγγιση στην πρώτη περίπτωση, αυτή του εσωτερικού, είναι ότι τα ελληνικά αντιμετωπίζονται ως η κυρίαρχη γλώσσα ενώ στη δεύτερη περίπτωση όχι.

Το αν είναι ή δεν είναι επαρκείς οι παρεμβάσεις της πολιτείας είναι σαφώς κάτι που προβληματίζει την επιστημονική κοινότητα, αλλά έχει και άμεσο αντίκτυπο στην καθημερινότητα του εργαζόμενου εκπαιδευτικού. Σε συνδυασμό με την άποψη –ή μύθο- πως η ελληνική είναι μια από τις πιο δύσκολες γλώσσες, εύλογα αναρωτιέται κανείς αν η δυσκολία αυτή έγκειται σε λαθεμένες προσεγγίσεις της γλώσσας, σε ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να τη διδάξουν ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα ή σε ελλιπή αξιολόγηση του όλου συστήματος.

Με δεδομένο λοιπόν το σαφές διαπολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας μας και τα οφέλη της χρήσης της λογοτεχνίας που έχουν ήδη αναφερθεί στις προηγούμενες ενότητες, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η σύνδεση της ελληνικής λογοτεχνίας με το υπάρχον διαπολιτισμικό πλαίσιο.

Όπως αναφέρει η Κοκκινίδου (2014: σσ.204-205) «η ποικιλία και η πολυμορφία των διαθέσιμων κειμένων της ελληνικής λογοτεχνίας είναι τεράστια και ένα μεγάλο μέρος τους δεν περιορίζεται στο να αντλεί στοιχεία μόνο από την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, ιστορία ή πολιτισμό αλλά και από κοινωνίες και πολιτισμούς άλλων περιοχών της γης», η οποία στη συνέχεια για να τεκμηριώσει την άποψη αυτή αναφέρεται ενδεικτικά σε κείμενα του Καβάφη, του Καρυωτάκη, του Σεφέρη, καθώς και σε κείμενα ταξιδιωτικής λογοτεχνίας ή και μεγάλα μυθιστορήματα όπως του Τσίρκα που διαδραματίζονται σε πολλά μέρη του κόσμου, με πρωταγωνιστές διαφορετικής εθνικής προέλευσης.



Ωστόσο υπάρχει και η θέση εκείνη που εντοπίζει τη λογοτεχνία στο περιθώριο της εκπαίδευσης όταν έχουμε να κάνουμε με τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα λαμβάνοντας υπόψιν την «ατελή γνώση» της ελληνικής και την «πολιτισμική διαφορά», επεκτείνοντας τις διαστάσεις της περιθωριοποίησης της λογοτεχνίας ακόμα και σε ευρύτερο κοινωνικό αλλά και προσωπικό επίπεδο, κάτι που καθιστά το έργο του εκπαιδευτικού ακόμα πιο δύσκολο (Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου, 2002: σ.1)

Όποια πραγματικότητα και αν ενστερνιστεί ο εκπαιδευτικός, είτε δηλαδή σταθεί παιδαγωγικά απαισιόδοξος είτε αισιόδοξος απέναντι στη δύναμη της λογοτεχνίας –η οποία εξάλλου είναι αποδεδειγμένη- αποτελεί πρόκληση να εντάξει ενεργά το δυναμικό της εύρος στη διδασκαλία του και να μη σταθεί αδιάφορος και αρνητικός στην περαιτέρω αξιοποίησή της στο γλωσσικό μάθημα.

#### **2.4. Εγχειρίδια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης**

Είναι λογικό πως τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για την εκμάθησή της ως δεύτερη πως δεν εμφανίζουν τον όγκο που ίσως εμφανίζουν αντίστοιχα άλλων γλωσσών όπως της αγγλικής, καθώς επίσης ότι θα αποτελούν προϊόν των τελευταίων δεκαετιών προσανατολισμένων στις ανάγκες που επιτάσσει η νέα κοινωνική πραγματικότητα τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τον σκοπό αυτό οφείλουν να είναι εξειδικευμένα και να βασίζονται σε έρευνες που θα εκτιμούν τις συνθήκες μάθησης αλλά και τον μαθητή-στόχο.

Η ανάγκη αυτή είναι ακόμα πιο επιτακτική, σκεπτόμενοι πως στο πρόσφατο παρελθόν υπήρξαν ακατάλληλα διδακτικά εγχειρίδια, είτε λόγω του απαιτητικού και δυσλειτουργικού τους χαρακτήρα -προορισμένα για φυσικούς ομιλητές- είτε εξαιτίας της αδυναμίας τους να παρέχουν κίνητρα μάθησης στους εφήβους (Σολέα, 2012: σ.397).

Στο πλαίσιο αυτό και με τη λογική ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο γλωσσικό μάθημα θα στηριχτεί ή θα πραγματοποιηθεί μέσα απ' τα αντίστοιχα εγχειρίδια, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να γίνει μια συνοπτική αναφορά στα εγχειρίδια –αλλά και στο λογισμικό– που προσφέρονται σήμερα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας.

Μια οργανωμένη συλλογή εγχειριδίων ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών (μαζί με το επίπεδο της προσχολικής ηλικίας τα εγχειρίδια ταξινομούνται σε έξι διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας) είναι αυτή που παρουσιάζει το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.), ένα από τα τρία θεσμοθετημένα εργαστήρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης που ιδρύθηκε τον Ιούνιο του 1996. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του έργου «Παιδεία Ομογενών» που χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας και από την Ευρωπαϊκή Ένωση εντός του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ), σε τέσσερις φάσεις, κατά το χρονικό διάστημα 1997-2008.

Πιο συγκεκριμένα, τα επίπεδα στα οποία αντιστοιχούν κατά προσέγγιση οι ακόλουθες τάξεις και ηλικίες μαθητών και αφορούν την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι τα εξής:

- 1ο επίπεδο: Τάξεις προδημοτική έως δευτέρα
- 2ο επίπεδο: Τάξεις τρίτη και τετάρτη
- 3ο επίπεδο: Τάξεις πέμπτη και έκτη
- 4ο επίπεδο: Τάξεις έβδομη έως ένατη
- 5ο επίπεδο: Τάξεις δέκατη έως δωδέκατη

Επίσης προβλέπεται μια ακόμη σειρά βιβλίων σε ό,τι αφορά την ελληνική ως δεύτερη και σχετίζεται με ταχύρρυθμα τμήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ένα ανθολόγιο κειμένων με τίτλο «Ανθολόγιο της Διασποράς» (στο [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=224&Itemid=480&lang=el](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=224&Itemid=480&lang=el))

Το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών προτείνει τις δικές του σειρές βιβλίων στο πλαίσιο του προγράμματος «Ένταξη παιδιών Παλινοστούτων

και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση», παρουσιάζοντας πέντε διαφορετικές ενότητες της σειράς «διηγούμαι και γράφω ιστορίες», τη σειρά «Γεια σας» που καλύπτει τέσσερις διαφορετικές θεματικές ενότητες και δύο λεξικά με εικονογραφημένες λέξεις και δραστηριότητες με κύριο στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών, την εκμάθηση και χρήση των ρημάτων. (στο [http://www.keda.uoa.gr/epam/el\\_material\\_presentation.html](http://www.keda.uoa.gr/epam/el_material_presentation.html))

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ισχυρίζεται πως «ετοίμασε νέα βιβλία και εκπαιδευτικά υλικά για το δημοτικό και το γυμνάσιο, κατάλληλα για τα παιδιά της Μειονότητας. Όλα τα εκπαιδευτικά υλικά βασίζονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Στηρίζονται στη μέθοδο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και παίρνουν υπόψη το ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο με βάση την αρχή ότι ο σεβασμός της γλώσσας και της ταυτότητας της Μειονότητας είναι βασική προϋπόθεση για την ένταξη των μειονοτικών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και την καλή τους επίδοση». Επίσης τονίζει το γεγονός πως έχει λάβει υπόψιν του όλες τις ιδιαίτερες συνθήκες, όπως τη δίγλωσση εκπαίδευση, την περιορισμένη ως ανύπαρκτη γνώση της ελληνικής από τους περισσότερους μαθητές, την έλλειψη της προσχολικής αγωγής και τον μεγάλο αριθμό ολιγοθέσιων σχολείων.

Αλλα στοιχεία τους είναι η πλούσια εικονογράφηση, είναι προσαρμόσιμα σε διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας και αρθρωτά. Τα βιβλία του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (1997-2008) χρησιμοποιούνται από το 2000-2001 ως βιβλία του ΟΕΔΒ στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, αφού προηγουμένως δοκιμάστηκαν πειραματικά από εθελοντές δασκάλους για δύο σχολικές χρονιές.

Σε κάθε τάξη αναλογούν 3-5 βασικά βιβλία, που συνοδεύονται από γραπτές και προφορικές δραστηριότητες και τετράδια ασκήσεων. Αντί για τα γνωστά «ανθολόγια κειμένων» προτείνονται εξωσχολικά βιβλία για τις βιβλιοθήκες των μειονοτικών σχολείων.

Το Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη παρουσιάζει και αυτό μια σειρά βιβλίων για τη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, όπως τα βιβλία των Βαλσαμάκη και Χατζηπαναγιωτίδη (Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, Β' κύκλος), των

Παναγοπούλου και Χατζηπαναγιωτίδη (Τα ελληνικά για προχωρημένους, Γ΄ κύκλος), των Βαλσαμάκη, Καμαριανού, Κανέλλου και Κατούδη (Τα ελληνικά είναι ένα... παιχνίδι) και των Βαλσαμάκη, Μανάβη (Ορίστε! Ελληνικά για αρχάριους).

Στη βιβλιογραφική αναζήτηση, εύκολα διαπιστώνει κανείς πως έχουν γίνει και άλλες προσπάθειες δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού είτε σε μεμονωμένο επίπεδο, είτε υπό την αιγίδα κάποιου πανεπιστημιακού ιδρύματος, όπως ενδεικτικά τη σειρά «Αστερίας» της Γεωργαντζή και τη σειρά «Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα» του Γεωργογιάννη.

Ενδεικτικά αναφέρονται και τα λογισμικά «φιλογλωσσία+», «Ένας ιππότης στο κάστρο των γραμμάτων» (αρχάριο και μέσο επίπεδο), «Ένας ιππότης στο κάστρο των λέξεων» (μέσο και προχωρημένο επίπεδο), «Λογονόστηση» και «Μαθαίνω Ελληνικά, για την εκμάθηση των Νέων Ελληνικών με σύγχρονα πολυμέσα» με διαφορετικές γλώσσες στήριξης το καθένα (αγγλική, τούρκικη, ρώσικη κ.λ.π) τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει παράλληλα ή συμπληρωματικά με τα εγχειρίδια που θα επιλέξει, ενώ εξαιρετικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη της παρουσίας ή μη της λογοτεχνίας στον σχεδιασμό των προαναφερθέντων λογισμικών.

#### ***2.4.1. Κριτικές απόψεις για τα εγχειρίδια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης***

Αποτελώντας σύγχρονη τάση στα εκπαιδευτικά δεδομένα, οι μελέτες για τα εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης είναι λογικό να μην έχουν ένα ευρύ ανάπτυγμα και να αναπτύσσονται περισσότερο συστηματικά τον τελευταίο καιρό. Ωστόσο είναι απαραίτητο, να μελετηθούν τόσο η φύση των εγχειριδίων όσο και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης.

Οι υπάρχουσες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί και που ανοίγουν τον δρόμο για να μελετηθούν ακόμη πιο ενδελεχώς ως προς τη δομή και την προσφορά των εγχειρίδιων αυτών στο εκπαιδευτικό έργο περιορίζονται γύρω από το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρεται απ' το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. και τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης.

Ξεκινώντας από βιβλία του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. (Ελληνικά με την παρέα μου 1, Ελληνικά με την παρέα μου 2, Ελληνικά από κοντά, Βήματα μπροστά 1, Βήματα μπροστά 2) ενώ παρατηρείται η θετική χρήση των εφήβων ως πρωταγωνιστών στις ιστορίες, δημιουργώντας ευκολότερη ταύτιση και κίνητρο στις αντίστοιχες ηλικίες, και η θετική επιλογή ενδιαφερουσών θεματικών ενοτήτων, το γεγονός πως μεγάλο ποσοστό των βιβλίων είναι διάλογοι -με τη μορφή ψευδοκειμένων- προβληματίζει. Αν και αξιοποιούνται άλλα κειμενικά είδη και κυρίως στο εγχειρίδιο Βήματα Μπροστά 2, σε ό,τι αφορά τα λογοτεχνικά κείμενα που είναι και το ζητούμενο της παρούσας εργασίας αυτά είναι πολύ λίγα (Σολέα, 2012: σσ. 400-402).

Ξεφυλλίζοντας όλα τα βιβλία που προτείνονται ως διδακτικό υλικό στο γλωσσικό μάθημα απ' το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ εύκολα θα συμπεράνει κανείς πως η λογοτεχνία στα εγχειρίδια των αρχικών σταδίων εκμάθησης της γλώσσας είναι πολύ λιγότερη σε ό,τι αφορά την έκταση συγκριτικά με τα ανώτερα επίπεδα.

Σε ό,τι αφορά τη σειρά βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα δημοτικά μειονοτικά σχολεία της Θράκης με τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές της συνθήκες, μπορεί να ειπωθεί ότι από τους εκπαιδευτικούς κρίνονται γενικώς ικανοποιητικά με εξαίρεση τα βιβλία των τάξεων Πέμπτης και Έκτης, στα οποία είναι από επιφυλακτικοί ως και αρνητικοί εξαιτίας της δυσκολίας τους, της απαιτητικότητάς τους και του δυσνόητου λόγου που περιέχουν. (Καραμπογιάς & Μάκρα, 2010).

Στη μέση εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων, τα εγχειρίδια δίνουν έμφαση στη μορφολογία ακολουθώντας τα πρότυπα της παραδοσιακής γραμματικής, με περισσότερη βαρύτητα στον γραπτό παρά στον προφορικό λόγο, ενώ τίθενται

ερωτήματα ως προς την κατάλληλη διαβάθμιση της ύλης (Σπυρόπουλος & Τσαγγαλίδης, 2005).

Η καταλληλότητα των διδακτικών εγχειριδίων είναι σαφώς καθοριστικής σημασίας για την επιτυχημένη έκβαση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης. Δε θα ήταν δυνατόν επί παραδείγματι να αναφερόμαστε σε λογοτεχνικά κείμενα των εγχειριδίων και σε αξιοποίηση της λογοτεχνίας μέσω αυτών, αν αυτά ήταν παντελώς ανύπαρκτα στο υπάρχον διδακτικό υλικό. Ωστόσο δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που συντελεί στο τελικό αποτέλεσμα, αφού ο εκπαιδευτικός με τα χαρακτηριστικά της προσαρμοστικότητας και της ευελιξίας που οφείλει να διαθέτει, μπορεί να προσαρμοστεί και να προσθέσει στο υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό και άλλες λογοτεχνικές πηγές.

### **3. Σκοπός της έρευνας**

#### **3.1. Ορισμός ερευνητικού προβλήματος**

Είναι σαφές ότι η λογοτεχνία είναι ένας καθοριστικός τομέας για την εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερης και παρότι υπάρχουν εκείνοι που θα αμφισβητήσουν την αξία και τη χρησιμότητά της, οι ερευνητικές εργασίες οι οποίες στον μεγαλύτερο όγκο τους είναι ξενόγλωσσες αποδεικνύουν τεκμηριωμένα τη θέση που έχει ή τη θέση που πρέπει να έχει η λογοτεχνία στην εκμάθηση μιας γλώσσας είτε ως δεύτερης, είτε ως ξένης, καθώς και τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντί της.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η αύξηση του όγκου εργασιών σχετικών με την αξία της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης, γεγονός που συνάδει με την ευρύτερη τάση που παρατηρείται, όπως αναφέρθηκε, σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Ωστόσο, η μελέτη αυτών των ερευνών οδηγεί στο συμπέρασμα πως ενώ καλύπτονται σε πρώτη φάση ερωτήματα σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση του εξωτερικού, με τον αριθμό και τη φύση των λαθών των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου στην ελληνική ως δεύτερη ή διερευνάται σε μια πρώτη επαφή η ύπαρξη ή μη λογοτεχνικών κειμένων σε συγκεκριμένα εγχειρίδια, δεν υπάρχει μια ουσιαστική προσέγγιση που να καλύπτει εγχειρίδια από το πρώτο μέχρι το τελευταίο επίπεδο γλωσσομάθειας.

Έτσι ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθεί πώς και σε ποιο βαθμό αξιοποιείται η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μέσα από τα εγχειρίδια που προτείνει το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. για τους Έλληνες της ομογένειας από το πρώτο έως και το πέμπτο επίπεδο.

### **3.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Σύμφωνα με όσα έχουν ειπωθεί η παρούσα μελέτη στοχεύει να απαντήσει σε μια σειρά ερωτημάτων που προκύπτουν και σχετίζονται με τη διατύπωση του ευρύτερου σκοπού που έχει ήδη τεθεί.

Τα ερωτήματα αυτά αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και εστιάζονται στα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία περιέχονται στα εγχειρίδια του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., από την πρώτη ως τη δωδέκατη τάξη (πρώτο ως πέμπτο επίπεδο αντίστοιχα):

- 1) Ποιος είναι ο αριθμός των λογοτεχνικών κείμενων στα προτεινόμενα εγχειρίδια, ποιο το είδος που πρεσβεύουν και ποια είναι η έκτασή τους συγκριτικά με τα υπόλοιπα κείμενα που εμπεριέχονται;
- 2) Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό τα συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα; Εστιάζουν μόνο σε γραμματοσυντακτικά φαινόμενα ή σε επίπεδο λεξιλογίου; Μπορεί να γίνει ανάλυσή τους σε πραγματολογικό επίπεδο; Υπάρχει η δυνατότητα διαχρονικής σύνδεσης των κειμένων βασισμένη σε πιθανή κοινή θεματική;
- 3) Είναι το περιεχόμενό τους σύγχρονο και κατάλληλο να δημιουργήσει κίνητρα μάθησης στους μαθητές;

### **3.3. Μεθοδολογία της έρευνας**

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αποτέλεσε την ποιοτική μέθοδο που επιλέχθηκε ώστε να διεξαχθεί η παρούσα μελέτη. Μελετήθηκαν συνολικά τριάντα βιβλία: δέκα βιβλία του πρώτου επιπέδου (πέντε βιβλία μαθητή με τα αντίστοιχα τετράδια δραστηριοτήτων), έξι βιβλία του δεύτερου επιπέδου (δύο βιβλία μαθητή με δύο τετράδια δραστηριοτήτων για κάθε βιβλίο), πέντε βιβλία του τρίτου επιπέδου (δύο βιβλία μαθητή και τρία τετράδια δραστηριοτήτων), έξι βιβλία του τέταρτου επιπέδου (τρία βιβλία μαθητή με τα αντίστοιχα τετράδια τους) και τέλος τρία βιβλία του πέμπτου επιπέδου (ένα βιβλίο μαθητή και δύο ανθολόγια).



Μετά τη μελέτη των βιβλίων ακολούθησε η καταγραφή των λογοτεχνικών και των υπόλοιπων κειμένων που περιλαμβάνονται ανά τεύχος ώστε να προκύψουν και τα αντίστοιχα στατιστικά δεδομένα που να απαντούν στα στοχευμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε το περιεχόμενό τους και πώς αυτό συνδέεται με τους πιθανούς τρόπους αξιοποίησής τους από τον εκπαιδευτικό, που εστιάζουν και κατά πόσο συνδέονται μεταξύ τους υπό την ομπρέλα μιας κοινής θεματικής. Τέλος, εκτιμήθηκε αν το περιεχόμενο είναι σύγχρονο και αφορά τα ενδιαφέροντα των μαθητών σε σημείο να αποτελέσει κίνητρο μάθησης, χωρίς η εκτίμηση να είναι απόλυτη.

## **4. Αποτελέσματα της έρευνας**

### **4.1. Τα λογοτεχνικά κείμενα και το είδος τους**

Καταγράφοντας τα κείμενα ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, διαπιστώνει κανείς πως το μεγαλύτερο μέρος τους είναι κείμενα της συγγραφικής ομάδας των εγχειρίδιων (χαρακτηρίζονται ως «λοιπά κείμενα» στα αντίστοιχα γραφήματα που παρουσιάζονται κάτωθι) με ποσοστά που ξεκινούν από 62% και φτάνουν και το 100% σε συγκεκριμένα τετράδια εργασιών.

Είναι πράγματι άξιο αναφοράς το γεγονός πως τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούνται πολύ περισσότερο στα βιβλία του μαθητή συγκριτικά με τα τετράδια εργασιών που απουσιάζουν παντελώς ή εμφανίζονται με πολύ μικρή συχνότητα (ποσοστά της τάξης του 90% και άνω στις περισσότερες περιπτώσεις).

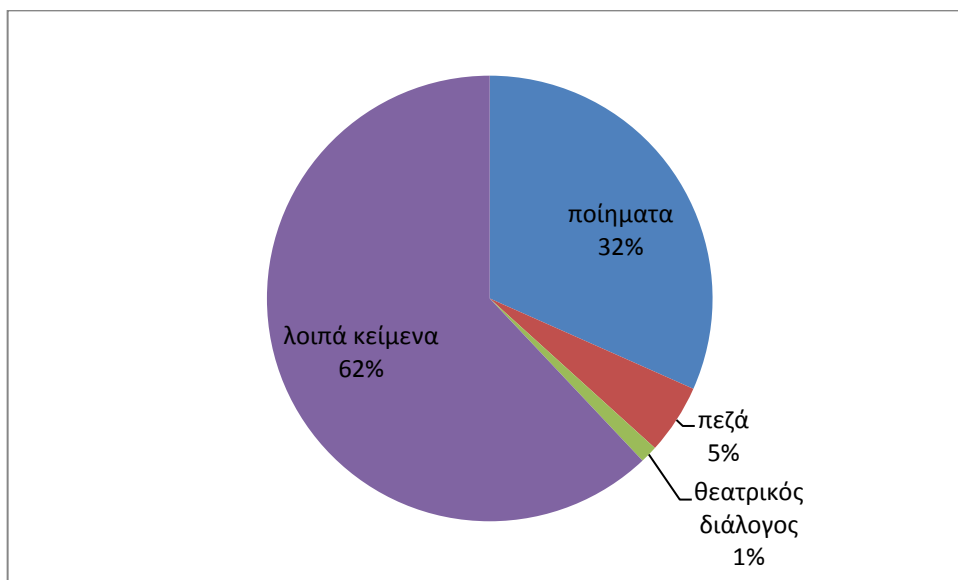
Ως προς το είδος των κειμένων, εκείνα που υπερτερούν είναι τα ποιήματα στα δύο πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας, με ποσοστά που κυμαίνονται από 5% έως 32%, ενώ στη συνέχεια όσο ανεβαίνουμε επίπεδο γλωσσομάθειας η ζυγαριά γέρνει υπέρ των λογοτεχνικών πεζών (χαρακτηρίζονται ως «πεζά» στα γραφήματα) με ποσοστά από 1% (στη συγκεκριμένη περίπτωση αποτελεί και το μοναδικό λογοτεχνικό

κείμενο) έως 32%. ενώ πλέον σε συγκεκριμένα τεύχη όπως φαίνεται και στα γραφήματα υπάρχει παντελής απουσία των ποιημάτων. Διαφορετική είναι μόνο η περίπτωση των δύο ανθολογίων που εμφανίζονται στο πέμπτο επίπεδο, όπου υπάρχει ισορροπία μεταξύ ποίησης και πεζού (44% πεζά και 52% ποιήματα στο «Ανθολόγιο κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας», 43% πεζά και 48% ποιήματα στο «Ανθολόγιο της Διασποράς»).

Σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, τα είδη που ακολουθούν τις δύο μεγάλες κατηγορίες των πεζών και των ποιημάτων είναι το σε πολύ μικρότερα ποσοστά παραμύθι (από 1% έως 6%) και οι θεατρικοί διάλογοι. (από 1% έως 7%).

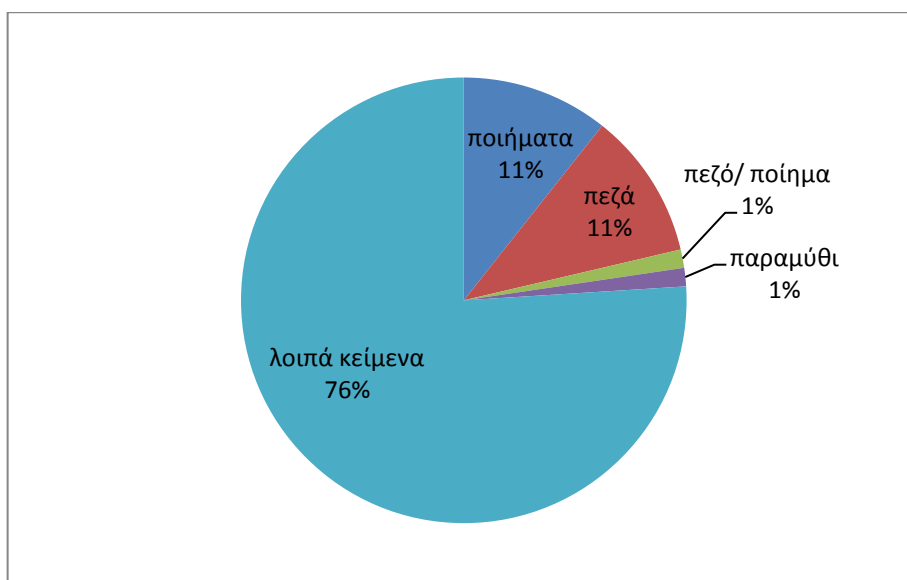
Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας, στα συνολικά δέκα βιβλία που μελετήθηκαν εντοπίστηκαν λογοτεχνικά κείμενα μόνο στο βιβλίο του μαθητή «Διαβάζω και γράφω». Αναλυτικά πρόκειται για 25 ποιήματα, 5 πεζά, 1 θεατρικό διάλογο και 49 κατασκευασμένα από τη συγγραφική ομάδα, με την ποσοστωσή τους να φαίνεται στο γράφημα 1.

**Γράφημα 1. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Διαβάζω και γράφω», επίπεδο γλωσσομάθειας 1.**



Στο δεύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας, στο βιβλίο μαθητή «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο» εντοπίζονται 8 ποιήματα, 8 πεζά, 1 πεζό με ποίημα (πρόκειται για την ιδιαίτερη περίπτωση κειμένου της Ζωρζ Σαρή που συνδυάζει πεζό που εμπεριέχει απόσπασμα ποιήματος), 1 παραμύθι και 52 λοιπά κείμενα (γράφημα 2.) Στο πρώτο τετράδιο εργασιών δε συναντάμε κανένα λογοτεχνικό κείμενο, ενώ στο δεύτερο τετράδιο εργασιών απαντώνται 3 ποιήματα, 3 πεζά και 107 λοιπά κείμενα (γράφημα 3.). Στο βιβλίο μαθητή «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου» απαντώνται 4 ποιήματα, 3 πεζά, 2 θεατρικοί διάλογοι, 1 παραμύθι και 50 λοιπά κείμενα (γράφημα 4). Και αυτή τη φορά στο πρώτο τεύχος του τετραδίου εργασιών σε σύνολο 19 κειμένων δεν απαντάται κανένα λογοτεχνικό κείμενο, ενώ στο δεύτερο τεύχος του τετραδίου εργασιών υπάρχουν 4 ποιήματα, 1 πεζό και 75 λοιπά κείμενα. (γράφημα 5).

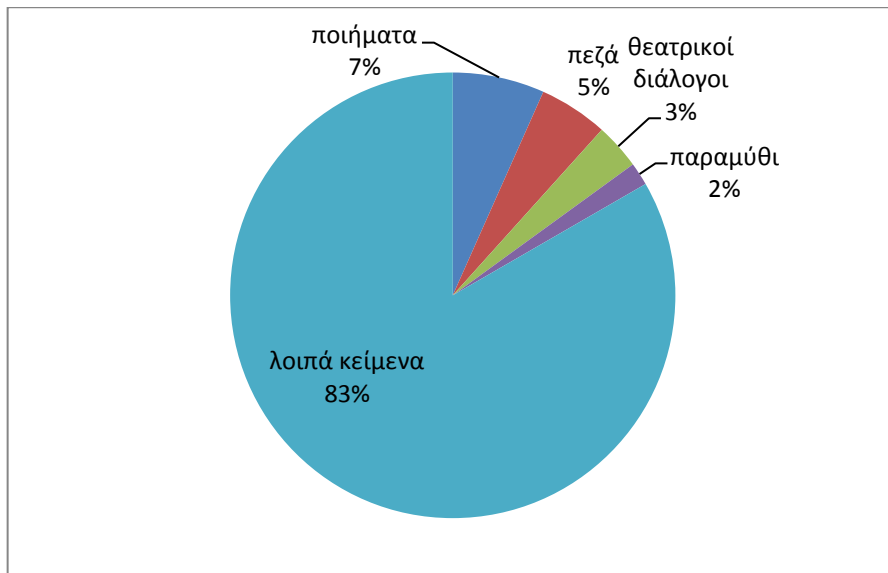
**Γράφημα 2. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.**



**Γράφημα 3. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών β' τεύχος «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.**

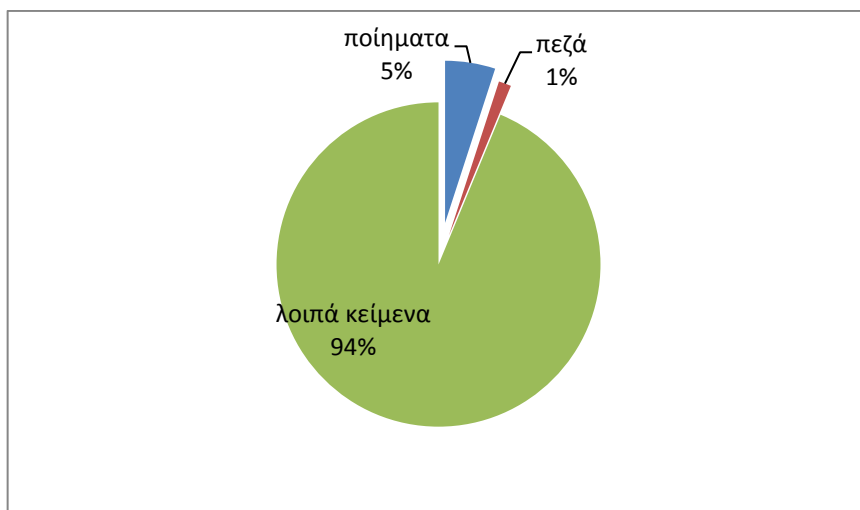


**Γράφημα 4. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.**



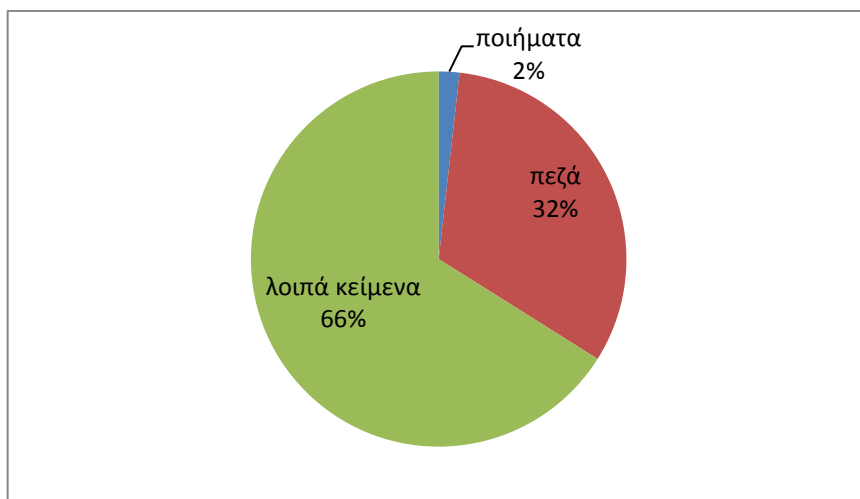
**Γράφημα 5. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών β' τεύχος «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», επίπεδο γλωσσομάθειας**

2.

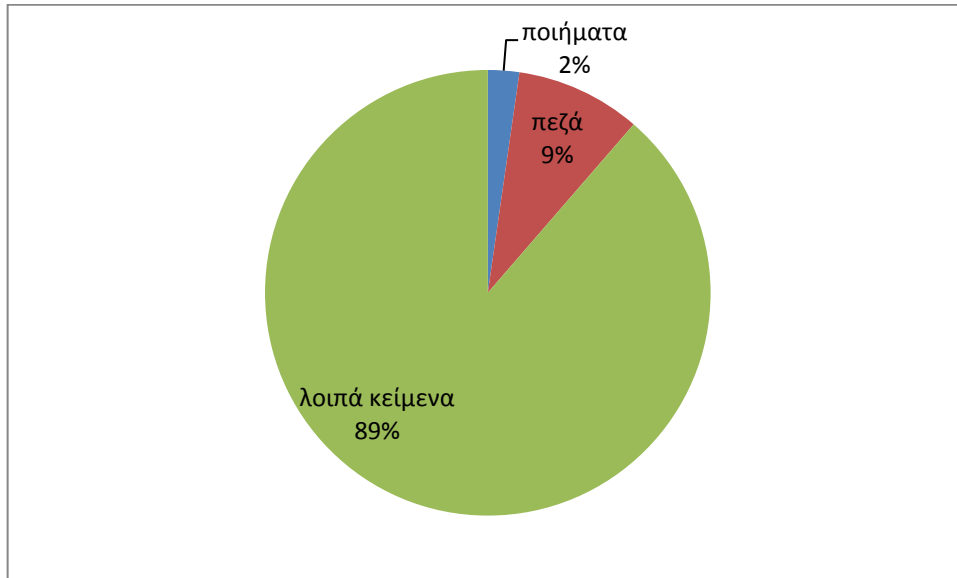


Συνεχίζοντας στο τρίτο επίπεδο γλωσσομάθειας, στο βιβλίο μαθητή «Καθώς μεγαλώνουμε» συναντάμε 1 ποίημα, 18 πεζά και 37 λοιπά κείμενα (γράφημα 6.) Στο πρώτο τεύχος του τετραδίου εργασιών βρίσκουμε 1 ποίημα, 4 πεζά και 39 λοιπά κείμενα (γράφημα 7). Στο δεύτερο τεύχος του τετραδίου εργασιών απαντώνται 5 πεζά και λοιπά κείμενα 83 (γράφημα 8). Στο βιβλίο μαθητή «Ο κόσμος των ελληνικών» εντοπίζονται 5 πεζά, 6 ποιήματα, 1 παραμύθι και 46 λοιπά κείμενα (γράφημα 9.) ενώ στο αντίστοιχο τετράδιο εργασιών 1 πεζό στα συνολικά πέντε (γράφημα 10).

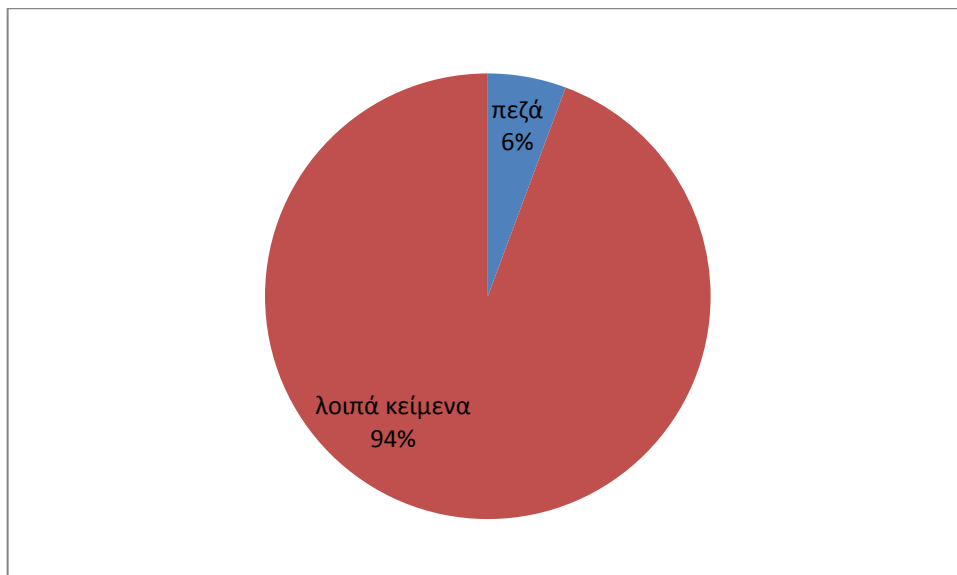
**Γράφημα 6. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3.**



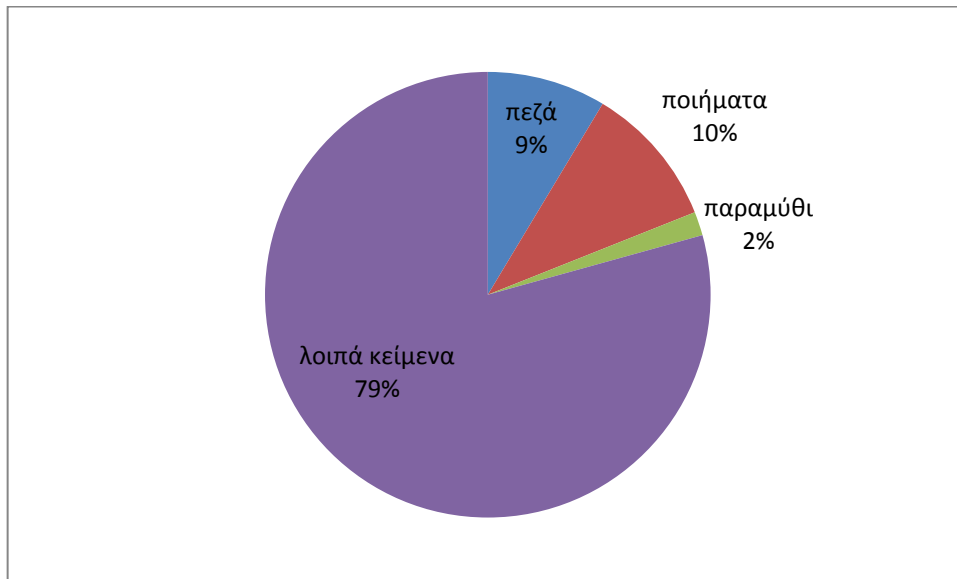
**Γράφημα 7. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών α' τεύχος «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3.**



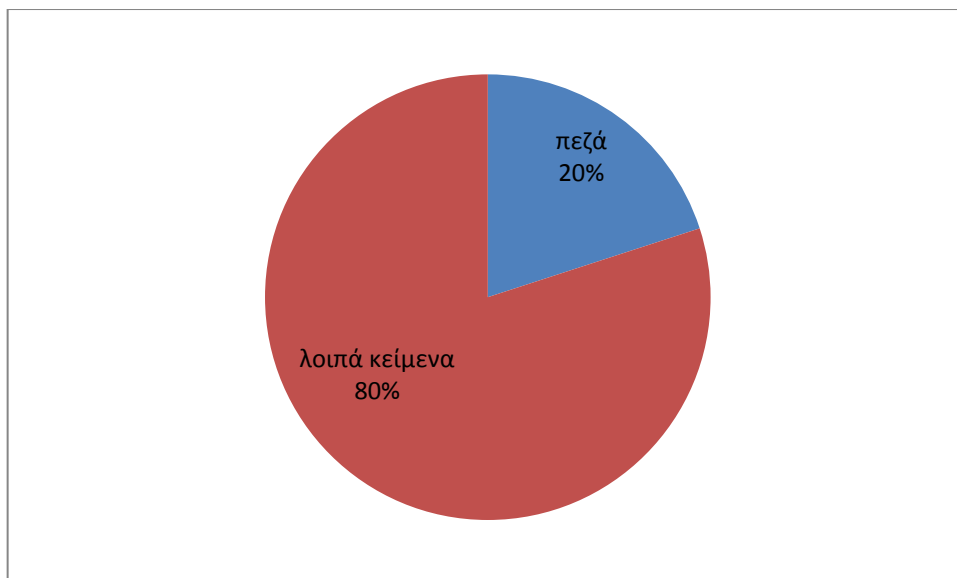
**Γράφημα 8. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών β' τεύχος «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3.**



**Γράφημα 9. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Ο κόσμος των ελληνικών », επίπεδο γλωσσομάθειας 3.**

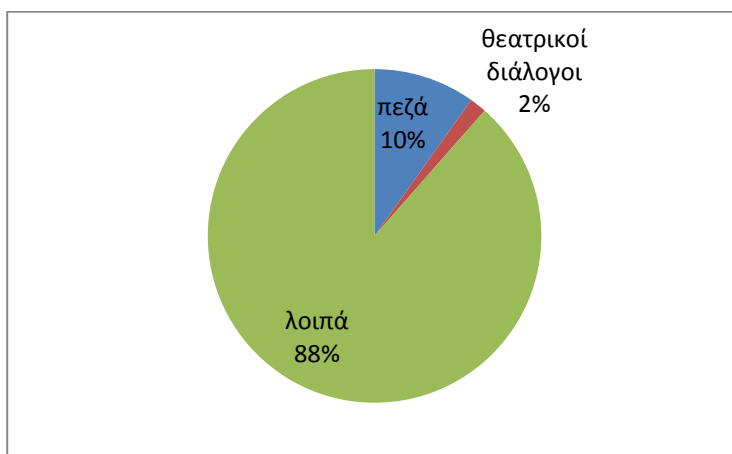


**Γράφημα 10. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών «Ο κόσμος των ελληνικών », επίπεδο γλωσσομάθειας 3.**

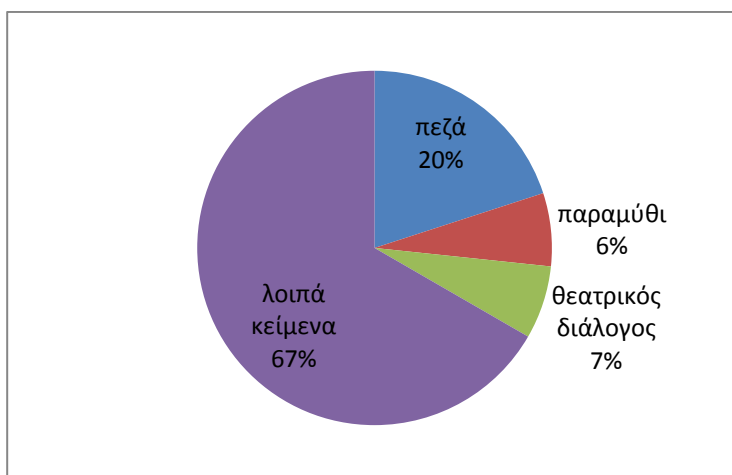


Στο τέταρτο επίπεδο γλωσσομάθειας στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 1» βιβλίο εντοπίζονται 6 πεζά, 1 θεατρικός διάλογος και λοιπά κείμενα 54 (γράφημα 11.). Στο τετράδιο εργασιών του τα πεζά είναι 3, το παραμύθι 1, ο θεατρικός διάλογος 1, και τα λοιπά κείμενα αγγίζουν τα 10 (γράφημα 12.). Στα Βήματα μπροστά 2 τα πεζά είναι 16, το παραμύθι 1 και τα λοιπά κείμενα 66 (γράφημα 13.). Στο αντίστοιχο τετράδιο εργασιών δεν υπάρχει κανένα λογοτεχνικό κείμενο στα συνολικά 13. Τέλος, στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 3» απαντάται 1 μόλις πεζό στα συνολικά 46 κείμενα του βιβλίου (γράφημα 14.), ενώ και πάλι στο τετράδιο εργασιών κανένα κείμενο από τα 6 δεν είναι λογοτεχνικό.

**Γράφημα 11. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 1», επίπεδο γλωσσομάθειας 4.**

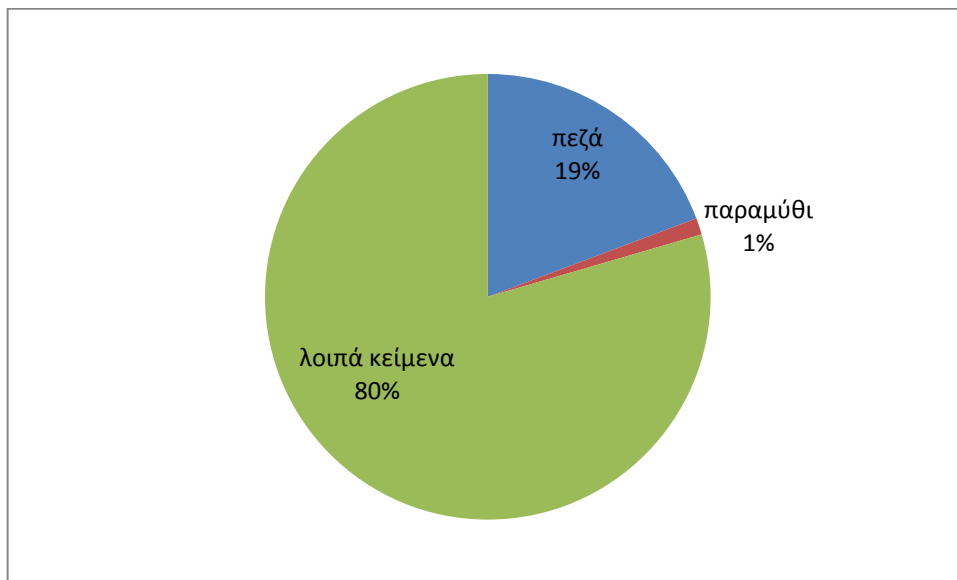


**Γράφημα 12. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών «Βήματα μπροστά 1», επίπεδο γλωσσομάθειας 4.**

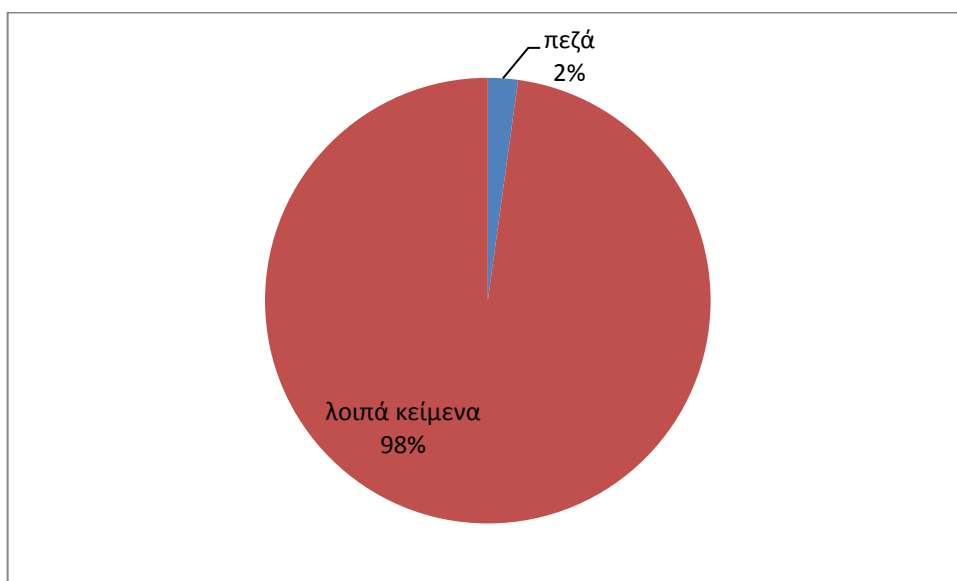




**Γράφημα 13. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 2», επίπεδο γλωσσομάθειας 4.**

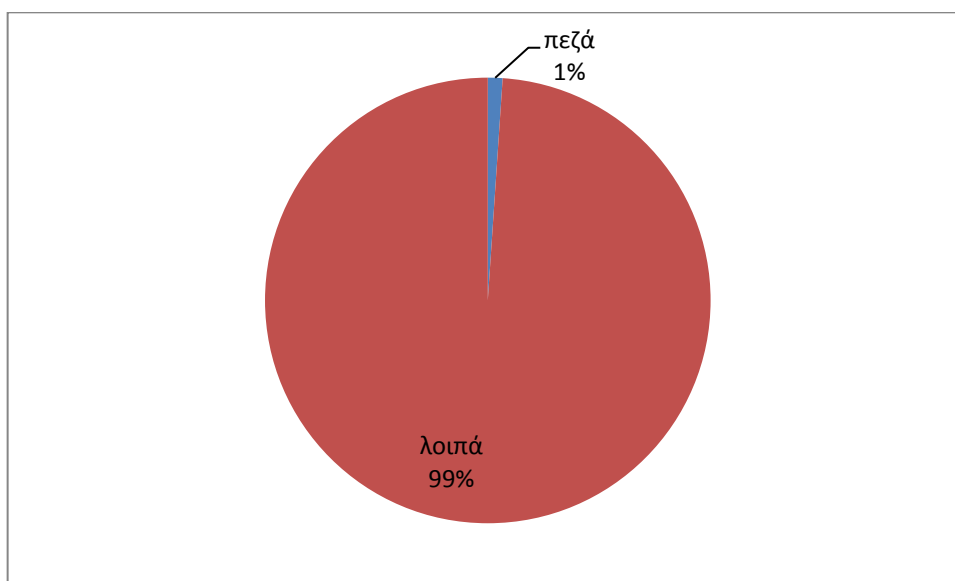


**Γράφημα 14. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 3», επίπεδο γλωσσομάθειας 4.**

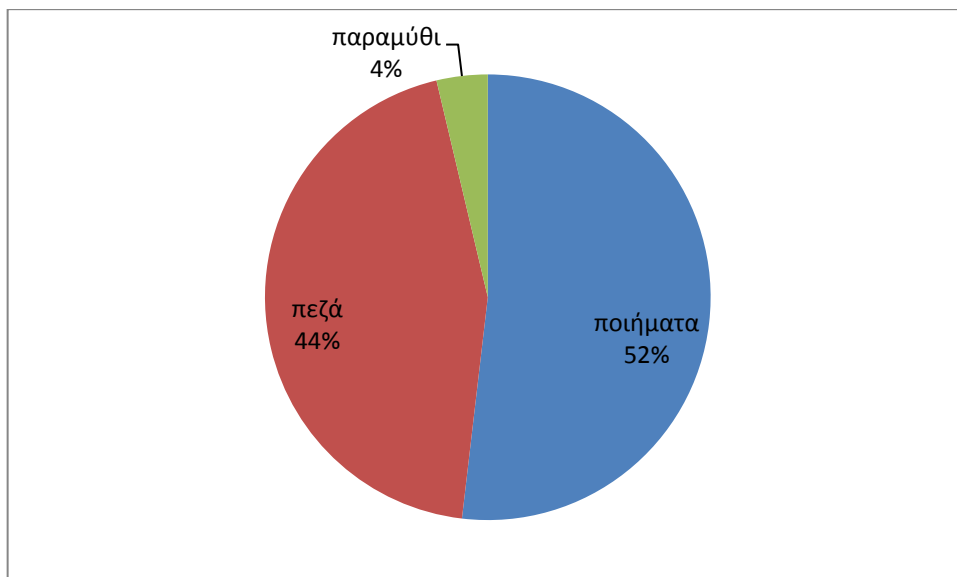


Κλείνοντας στο πέμπτο επίπεδο γλωσσομάθειας, στο βιβλίο μαθητή «Από το κείμενο στη λέξη» έχουμε μόλις 1 πεζό στα 94 συνολικά κείμενα (γράφημα 15.). Ιδιαίτερη είναι η περίπτωση των ανθολόγιων όπου συγκεντρώνονται και τα περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα. Έτσι στα συνολικά 35 κείμενα του «Ανθολόγιου κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας» (γράφημα 16.) τα ποιήματα αγγίζουν τα 14, τα πεζά τα 12, ενώ τα υπόλοιπα κείμενα που τα πλαισιώνουν (οχτώ σε αριθμό) ανήκουν σε άλλα είδη (όπως π.χ. το σενάριο ταινίας). Στο «Ανθολόγιο της Διασποράς» συναντάμε 40 ποιήματα, 36 πεζά, 3 παραμύθια και 4 θεατρικούς διαλόγους (γράφημα 17.).

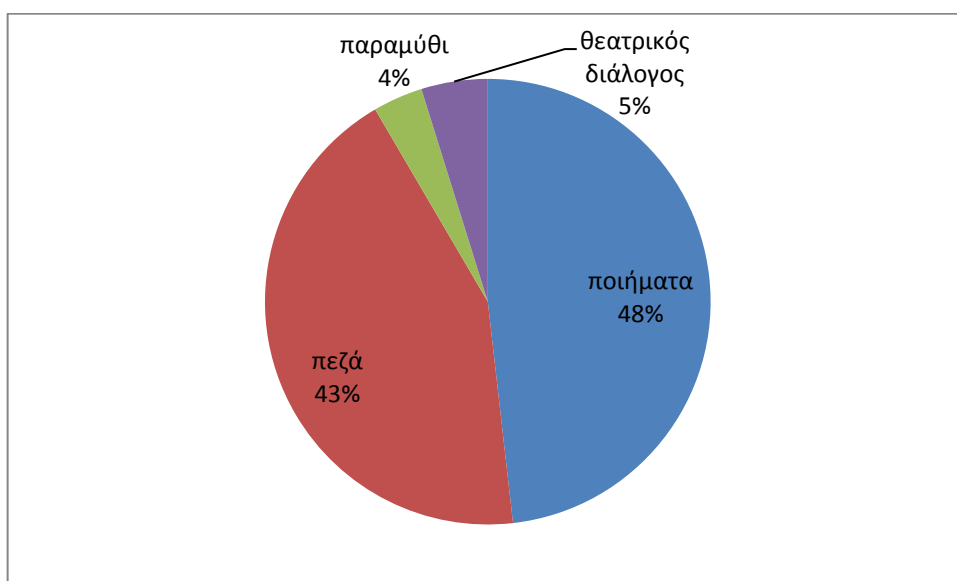
**Γράφημα 15. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Από το κείμενο στη λέξη», επίπεδο γλωσσομάθειας 5.**



**Γράφημα 16.** Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο «Ανθολόγιο κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας», επίπεδο γλωσσομάθειας 5.



**Γράφημα 17.** Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο «Ανθολόγιο της Διασποράς», επίπεδο γλωσσομάθειας 5.



Είναι σαφές ότι η ποικιλία των λογοτεχνικών κειμένων είναι περιορισμένη σε ένα σύνολο τριάντα βιβλίων, με εξαίρεση τα δύο ανθολόγια που εμφανίζονται στο πέμπτο επίπεδο γλωσσομάθειας. Αξιοσημείωτο επίσης θεωρείται ότι στο τέταρτο επίπεδο γλωσσομάθειας απουσιάζει ολοκληρωτικά η ποίηση.

#### **4.2. Λογοτεχνικά κείμενα και διδακτική αξιοποίηση**

Μελετώντας τα λογοτεχνικά κείμενα (στους πίνακες που ακολουθούν εμφανίζονται μόνο τα τεύχη εκείνα που περιλαμβάνουν λογοτεχνικά κείμενα) εύκολα καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως το μεγαλύτερο ποσοστό τους αφορά την νοηματική επεξεργασία ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων που τίθενται (ποσοστά που κυμαίνονται από 64.1% μέχρι 87%).

Η δομή του εκάστοτε βιβλίου είναι τέτοια ώστε τα περισσότερα κείμενα να αποτελούν κυρίως κείμενα κατανόησης με ερωτήσεις να έπονται μετά την παράθεσή τους. Πολλά ποιήματα επίσης τοποθετούνται σε παραθέματα ή σε πλευρικές στήλες ώστε ουσιαστικά να συμπληρώνουν εννοιολογικά κάποιο άλλο κείμενο ίδιας θεματικής. Τα αμιγώς λογοτεχνικά βιβλία του πέμπτου επιπέδου (ανθολόγια) δε συμπεριλήφθηκαν στην καταμέτρηση των κειμένων ακριβώς για τον λόγο ότι πρόκειται για συμπληρωματικά βιβλία.

Αν και όλα τα κείμενα μπορούν να προσφερθούν για μελέτη γραμματικών και μορφολογικό-συντακτικών φαινομένων, έγινε προσπάθεια να εντοπιστεί πιο εστιασμένα η λειτουργική τους χρήση και έτσι κείμενα που προσφέρονται τόσο για νοηματική όσο και για γραμματολογική επεξεργασία αγγίζουν ποσοστά που κυμαίνονται από 3,3% ως 34,1%. Τα κείμενα που προορίζονται αποκλειστικά για γραμματικά φαινόμενα ή μορφολογικο-συντακτικά είναι σαφώς λιγότερα με ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά όπως φαίνονται στους πίνακες 1 έως 5.

Σε αυτό το σημείο βαρύτητα πρέπει να δοθεί στο βιβλίο του πέμπτου επιπέδου γλωσσομάθειας «Από το κείμενο στη λέξη» (πίνακας 5.) όπου το μοναδικό

λογοτεχνικό κείμενο κρίνεται πως προσφέρεται για μορφολογικο-συντακτική ανάλυση. Το συγκεκριμένο βιβλίο είναι εξ' ολοκλήρου στημένο στη φιλοσοφία των αυθεντικών κειμένων με πηγές διαδικτυακές και κυρίως προερχόμενες από δημοσιογραφική αρθρογραφία.

Μια άλλη σημαντική παρατήρηση που συνάδει και με τα αποτελέσματα της προηγούμενης ενότητας είναι η περιορισμένη παρουσία λογοτεχνικών κειμένων στα τετράδια εργασίας, η οποία εκτός από περιορισμένη αριθμητικά είναι επίσης και λειτουργικά αφού εμμένει στη νοηματική επεξεργασία, με δραστηριότητες και ασκήσεις που δεν εξυπηρετούν επ' ουδενί τη λογική του κριτικού γραμματισμού.

Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως η προσφορά των κειμένων για νοηματική επεξεργασία στα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας είναι δικαιολογημένη λόγω του αντίστοιχου επιπέδου των μαθητών, ωστόσο εύκολα παρατηρεί κανείς πως αυτό είναι κάτι που σχετίζεται με την ευρύτερη φιλοσοφία της δομής των βιβλίων. Αν σε όλα αυτά προσθέσει κανείς το γεγονός ότι τα περισσότερα κείμενα είναι κατασκευασμένα από τη συγγραφική ομάδα, τότε το μέγεθος της διδακτικής αξιοποίησης της λογοτεχνίας φαίνεται ακόμα μικρότερο στο όλο πλαίσιο.

*Πίνακας 1. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας (βιβλίο μαθητή «Διαβάζω και γράφω»).*

<b>Επίπεδο 1</b>			
<b>Διδακτική</b>	<b>αξιοποίηση</b>	<b>%</b>	<b>n</b>
<b>κειμένων</b>			
<b>Γραμματικό φαινόμενο</b>		0%	0
<b>Νοηματική επεξεργασία</b>		87%	27
<b>Γραμματικό φαινόμενο και νοηματική επεξεργασία</b>		13%	4
<b>γλώσσας</b>			
<b>Συντακτικό-μορφολογία</b>		0%	0
<b>Σύνολο</b>		100%	31

*Πίνακας 2. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο δεύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας*

Επίπεδο 2			ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΝΕ ΚΑΙ ΕΡΧΟΝΤΑΙ ΒΙΒΛΙΟ	ΤΕΥΧΟΣ Β'- ΤΕΤ. ΕΡΓ.	ΜΙΑΩ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΤΙΣ ΓΕΙΤΟΝΙΕΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ	ΤΕΥΧΟΣ Β'- ΤΕΤ.ΕΡΓ.
Διδακτική αξιοποίηση κειμένων	N	%	n	n	n	n
Γραμματικό φαινόμενο	0	0%	0	0	0	0
Νοηματική επεξεργασία	25	64,1%	10	4	6	5
Γραμματικό φαινόμενο και νοηματική επεξεργασία	13	33,4%	8	2	3	0
Συντακτικό- μορφολογία γλώσσας	1	2,5%	0	0	1	0
<b>Σύνολο</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>5</b>

*Πίνακας 3. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο τρίτο επίπεδο γλωσσομάθειας*

ΕΠΙΠΕΔΟ 3			ΚΑΘΩΣ ΜΕΓΑΛΩΝΟΥΜΕ	ΤΕΥΧΟΣ Α'-ΤΕΤ. ΕΡΓ.	ΤΕΥΧΟΣ Β'-ΤΕΤ.ΕΡΓ.	Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ	ΤΕΤ.ΕΡΓ.
Διδακτική αξιοποίηση κειμένων	N	%	n	n	n	n	n
Γραμματικό φαινόμενο	0	0%	0	0	0	0	0

Νοηματική επεξεργασία	2 4	57,1%	11	3	3	7	0
Γραμματικό φαινόμενο και νοηματική επεξεργασία	1 6	38,1%	7	2	1	5	1
Συντακτικό- μορφολογία γλώσσας	2	4,8%	1	0	1	0	0
Σύνολο	4 2	100%	19	5	5	12	1

*Πίνακας 4. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο τέταρτο επίπεδο γλωσσομάθειας*

ΕΠΙΠΕΔΟ 4			ΤΕΥΧΟΣ Α'- ΒΙΒΛΙΟ	ΤΕΥΧΟΣ Α'-ΤΕΤ. ΕΡΓ.	ΤΕΥΧΟΣ Β'- ΒΙΒΛΙΟ	ΤΕΥΧΟΣ Γ'- ΒΙΒΛΙΟ
Διδακτική αξιοποίηση κειμένων	N	%	n	n	n	n
Γραμματικό φαινόμενο	2	6,7%	1	1	0	0
Νοηματική επεξεργασία	22	73,3%	5	2	14	1
Γραμματικό φαινόμενο και νοηματική επεξεργασία	1	3,3%	1	0	0	0
Συντακτικό -μορφολογία γλώσσας	5	16,7%	0	2	3	0
Σύνολο	30	100%	7	5	17	1

*Πίνακας 5. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο πέμπτο επίπεδο γλωσσομάθειας (Από το κείμενο στη λέξη)*

<b>Επίπεδο 5</b>		
<b>Διδακτική αξιοποίηση κειμένων</b>	<b>%</b>	<b>n</b>
<b>Γραμματικό φαινόμενο</b>	0%	0
<b>Νοηματική επεξεργασία</b>	0%	0
<b>Γραμματικό φαινόμενο και νοηματική επεξεργασία</b>	0%	0
<b>Συντακτικό-μορφολογία γλώσσας</b>	100%	1
<b>Σύνολο</b>	100%	1

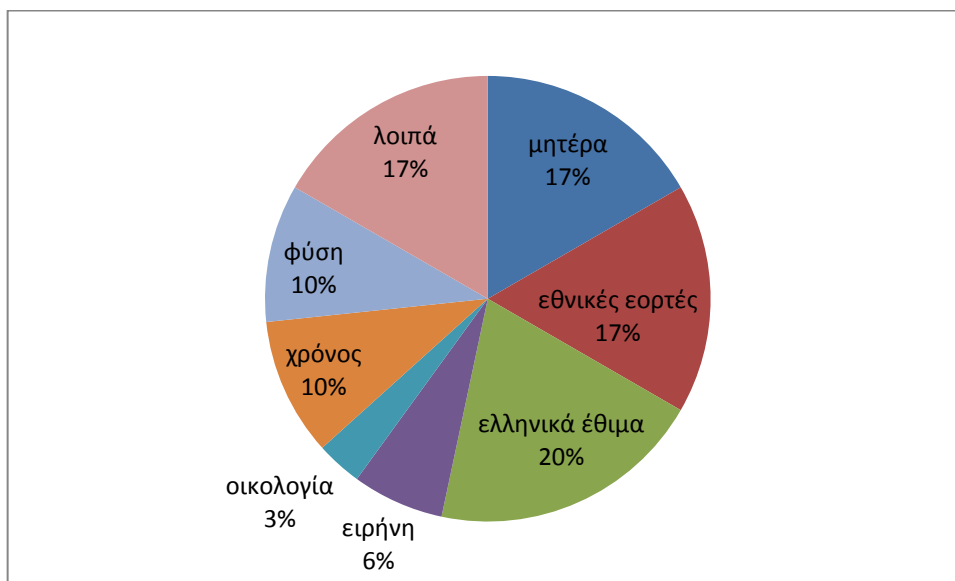
#### **4.3. Το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων.**

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειρίδιων είναι σύγχρονο και κατάλληλο να δημιουργήσει κίνητρα μάθησης στους μαθητές, τα κείμενα ταξινομήθηκαν βάσει της κεντρικής θεματικής ή ιδέας που τα διακρίνει. Εύκολα συμπεραίνει κανείς πως η θεματολογία στρέφεται γύρω από τους ίδιους άξονες, οι οποίοι παραμένουν σταθεροί σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Έτσι τα έθιμα και οι εθνικές εορτές εμφανίζονται πρώτα σε ποσοστία όσον αφορά τη θεματική των κειμένων, ενώ η οικογένεια, η μητέρα, η φύση και η σχολική ζωή είναι αυτά που ακολουθούν.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας, στο βιβλίο «Διαβάζω και γράφω» 5 κείμενα αναφέρονται στη μητέρα, 5 σε εθνικές εορτές, 6 σε ελληνικά έθιμα, 2 στην ειρήνη, 1 στην οικολογία, 3 στον χρόνο, 3 στη φύση και 5 ευρείας θεματικής (λοιπά), δηλαδή δεν μπορούν να χαρακτηριστούν εύκολα μόνο από μια ιδέα (γράφημα 18).

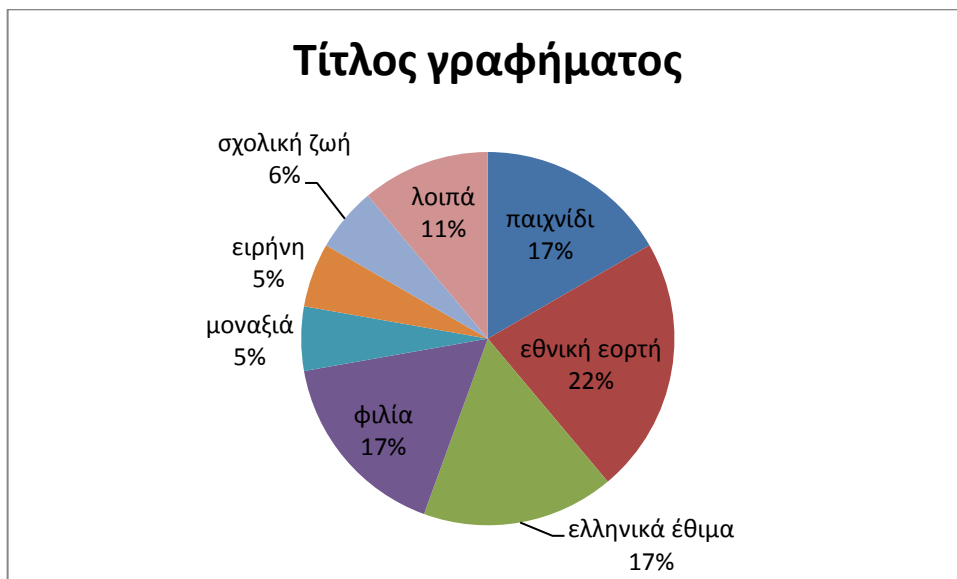


**Γράφημα 18. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Διαβάζω και γράφω», επίπεδο γλωσσομάθειας 1.**

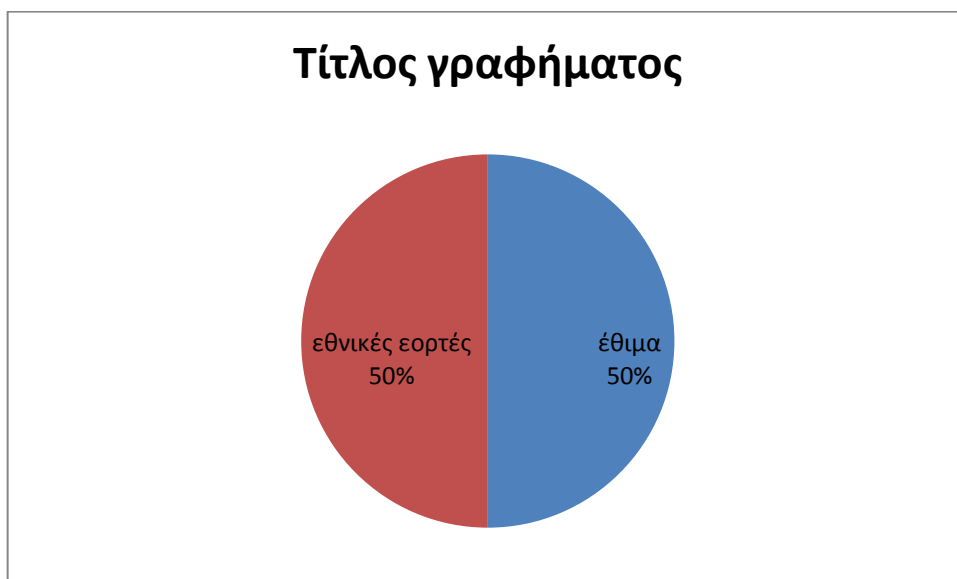


Στο δεύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας στο βιβλίο μαθητή «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο» 3 κείμενα αναφέρονται στο παιχνίδι, 4 σε εθνικές εορτές, 3 σε ελληνικά έθιμα, 3 στη φιλία, 1 στη μοναξιά, 1 στην ειρήνη, ένα στη σχολική ζωή και δύο ευρείας θεματικής (γράφημα 19). Στο δεύτερο τετράδιο εργασιών τα 6 κείμενα είναι ισόποσα κατανεμημένα με τρία να αναφέρονται σε έθιμα και τρία σε εθνικές εορτές (γράφημα 20). Στο βιβλίο μαθητή «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου» 1 κείμενο αφορά σε έθιμα, 3 στη φύση, 1 σε οικογένεια, 1 στην εργασία, 1 στην οικολογία και τρία είναι ευρείας θεματικής (γράφημα 21). Αντίστοιχα στο τετράδιο εργασιών του, δύο κείμενα αφορούν στη φιλία, ένα στα έθιμα, ένα στη μητέρα και ένα είναι ευρείας θεματικής (γράφημα 22).

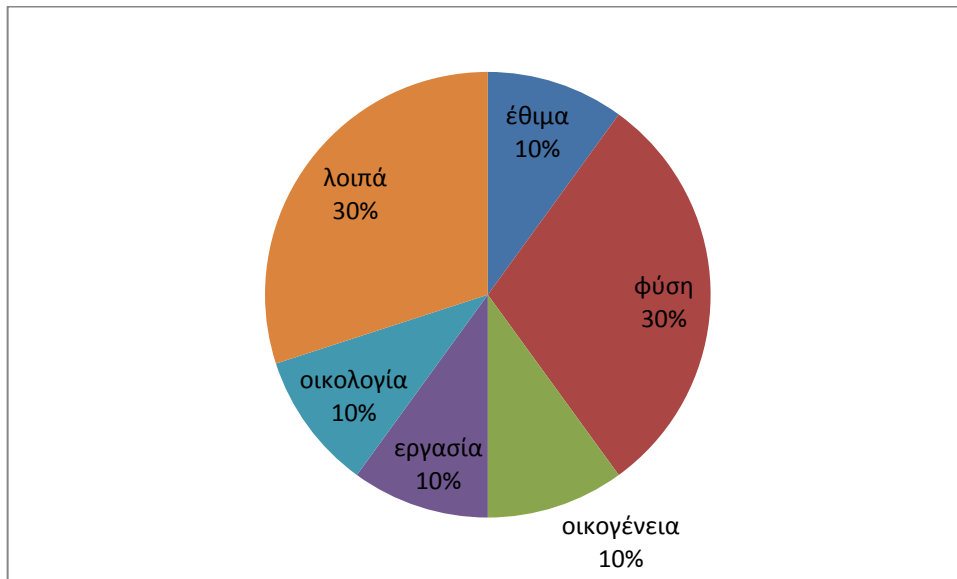
**Γράφημα 19. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.**



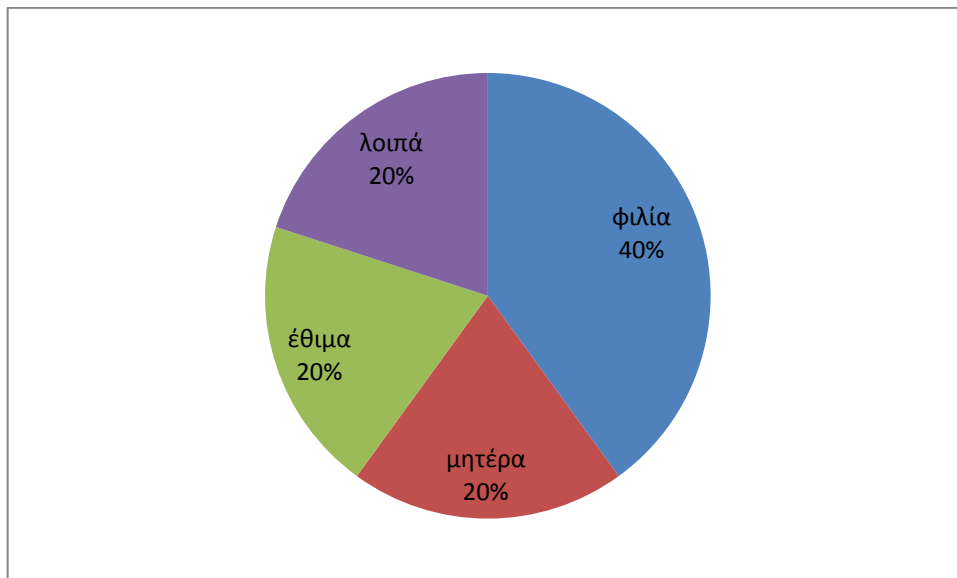
**Γράφημα 20. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, β' τεύχος τετράδιο εργασιών «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.**



**Γράφημα 21. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.**

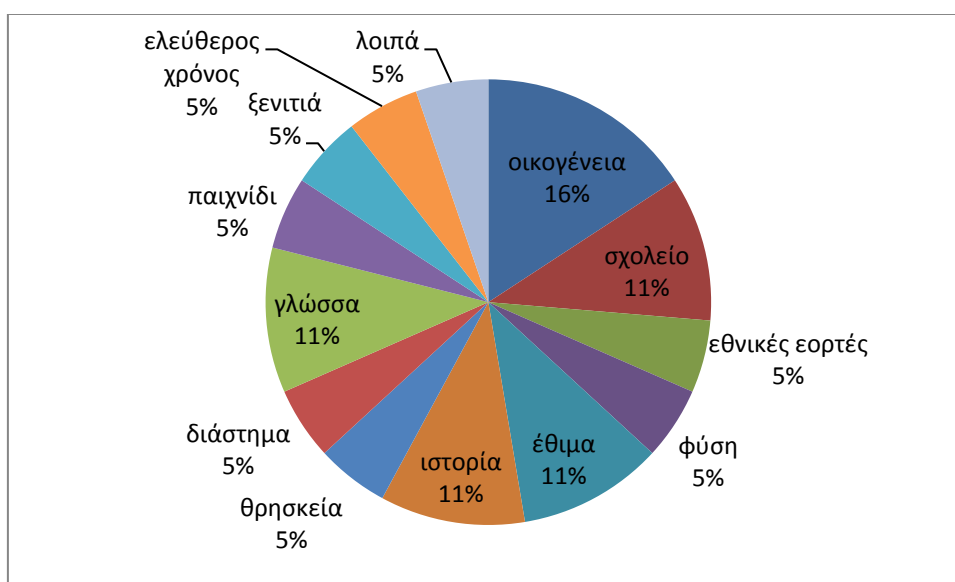


**Γράφημα 22. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, τετράδιο εργασιών «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.**

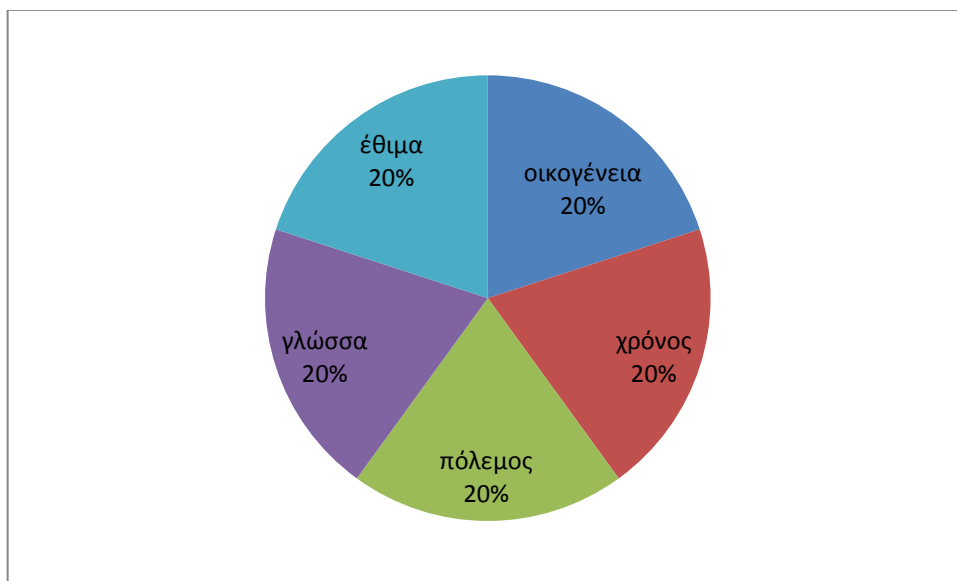


Στο τρίτο επίπεδο γλωσσομάθειας στο βιβλίο μαθητή «Καθώς μεγαλώνουμε» 3 κείμενα αφορούν την οικογένεια, 2 το σχολείο, 1 τις εθνικές εορτές, 1 τη φύση, 2 τα έθιμα, 2 την ιστορία, 1 τη θρησκεία, 1 το διάστημα, 2 τη γλώσσα, 1 το παιχνίδι, 1 τη ξενιτιά και 1 τον ελεύθερο χρόνο (γράφημα 23). Στο πρώτο τετράδιο εργασιών 1 κείμενο αναφέρεται στην οικογένεια, 1 στον χρόνο, 1 στον πόλεμο, 1 στη γλώσσα και 1 στα έθιμα (γράφημα 24) ενώ στο δεύτερο τετράδιο εργασιών 2 κείμενα αναφέρονται στην οικογένεια, 1 στα έθιμα, 1 στο θέατρο και 1 είναι ευρείας θεματικής (γράφημα 25). Ακολούθως στο βιβλίο μαθητή «Ο κόσμος των ελληνικών» 1 κείμενο έχει σχέση με τα ταξίδια, 3 με έθιμα, 2 με εθνικές εορτές, 1 με την αγάπη, 1 με τη διαφήμιση, 1 με τον πόλεμο και δύο είναι ευρείας θεματικής (γράφημα 26). Στο αντίστοιχο τετράδιο εργασιών ένα μόνο κείμενο στα πέντε συνολικά αφορά τα έθιμα.

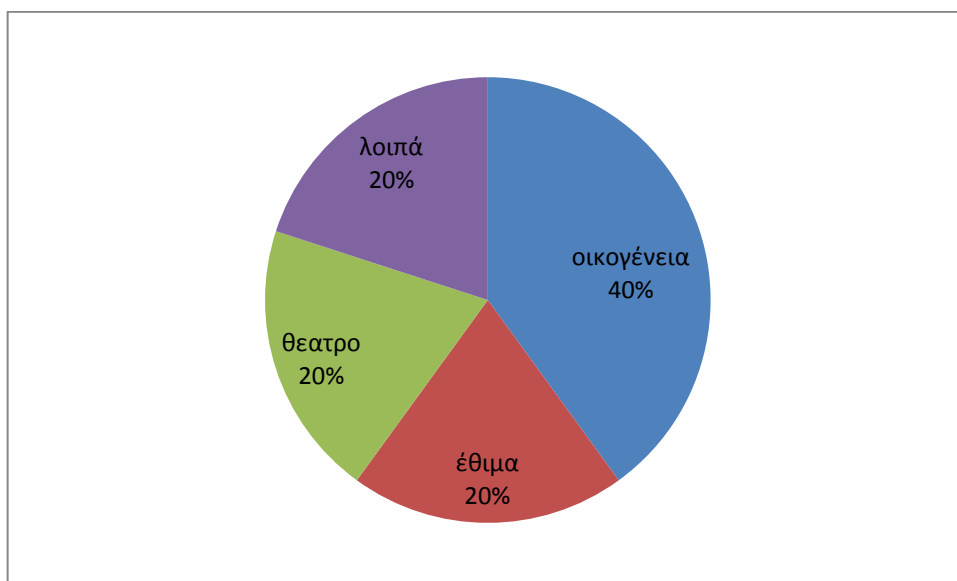
**Γράφημα 23. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3**



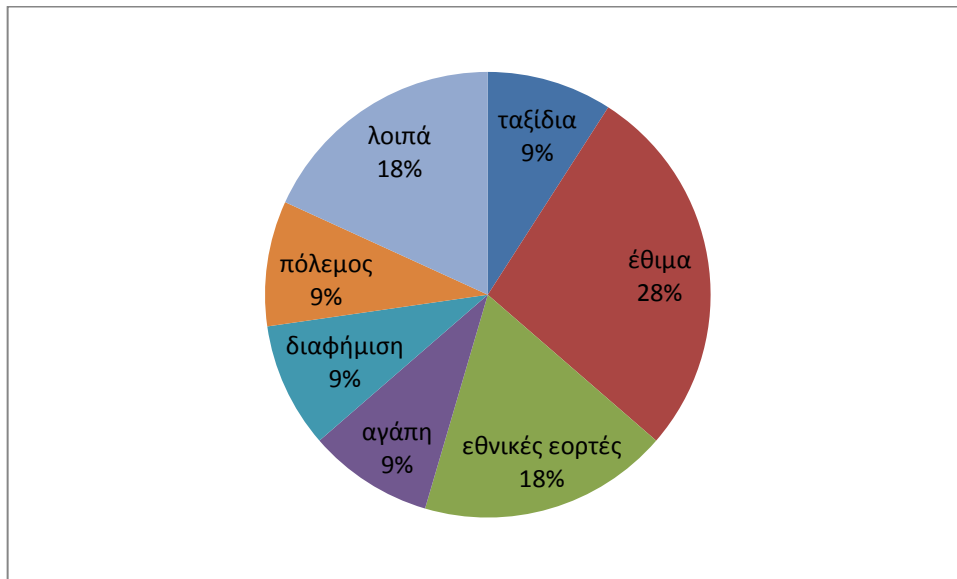
**Γράφημα 24. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, α' τεύχος εργασιών «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3**



**Γράφημα 25. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, β' τεύχος εργασιών «Καθώς μεγαλώνουμε» επίπεδο γλωσσομάθειας 3**

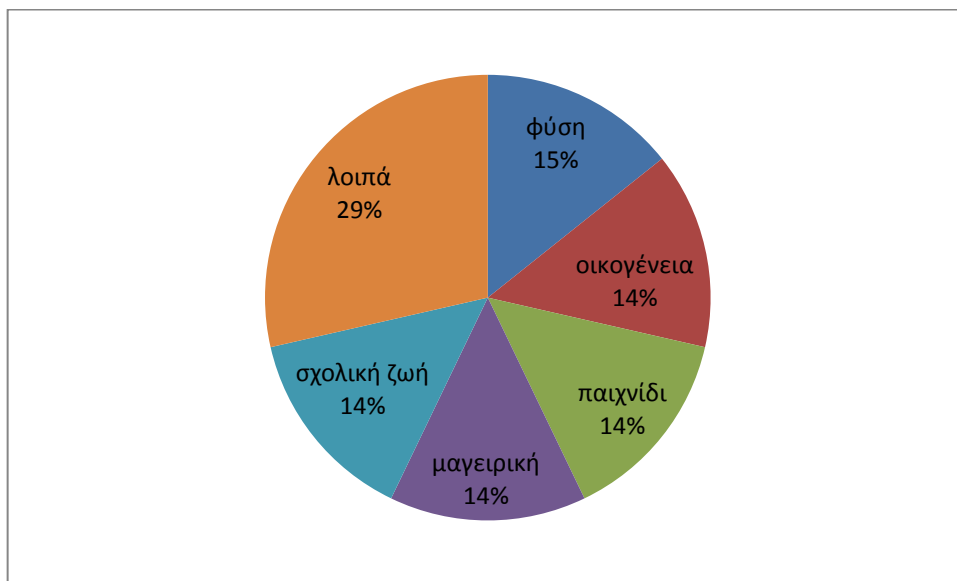


**Γράφημα 26. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Ο κόσμος των ελληνικών», επίπεδο γλωσσομάθειας 3**

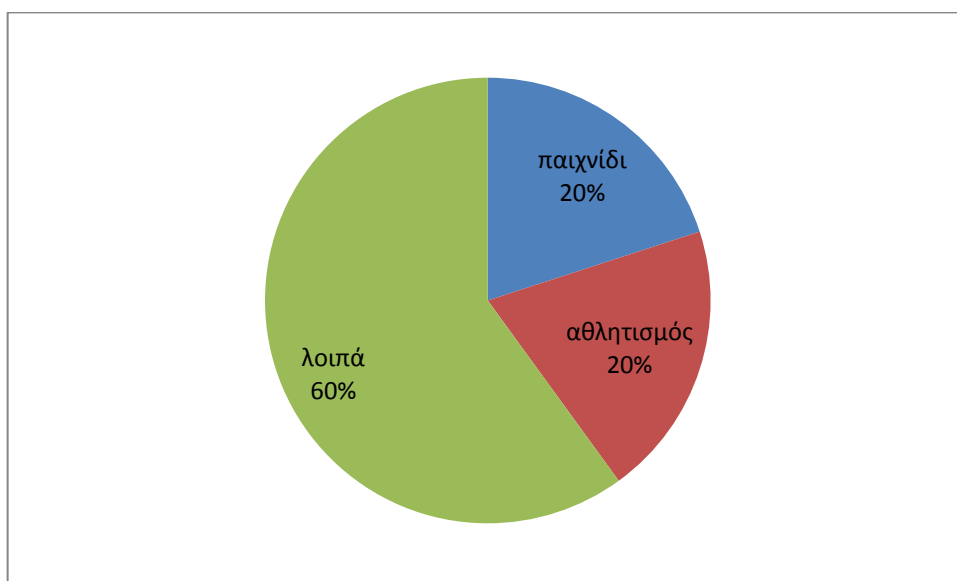


Στο τέταρτο επίπεδο γλωσσομάθειας στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 1» εντοπίζουμε 1 κείμενο για τη φύση, 1 για την οικογένεια, 1 για το παιχνίδι, 1 για τη μαγειρική, 1 για τη σχολική ζωή και 2 ευρείας θεματικής (γράφημα 27). Στο πρώτο τετράδιο εργασιών έχουμε 1 κείμενο για το παιχνίδι, 1 για τον αθλητισμό και 3 ευρείας θεματικής (γράφημα 28). Στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 2» 1 κείμενο σχετίζεται με την εργασία, 1 με την οικογένεια, 4 με το περιβάλλον, 1 με την υγεία, 1 για το διάστημα και 8 ευρείας θεματικής (γράφημα 29). Στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 3» το ένα κείμενο που εμφανίζεται είναι ευρείας θεματικής.

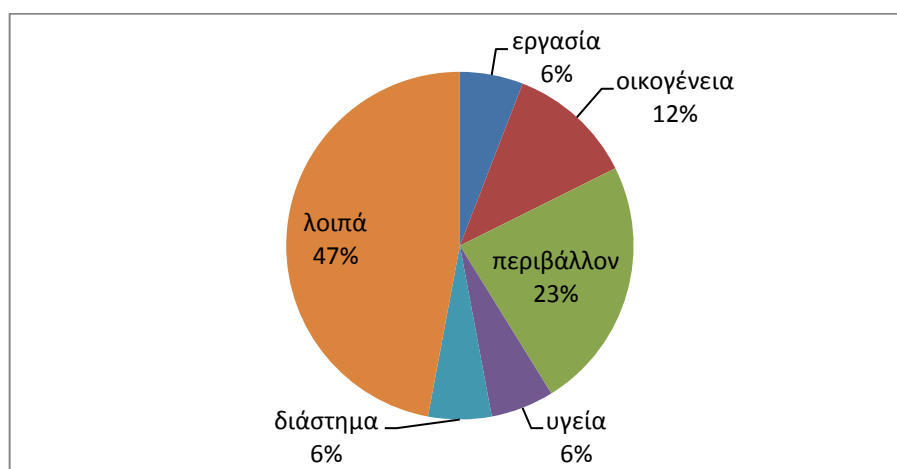
**Γράφημα 27. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 1», επίπεδο γλωσσομάθειας 4**



**Γράφημα 28. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, τετράδιο εργασιών «Βήματα μπροστά 1», επίπεδο γλωσσομάθειας 4**



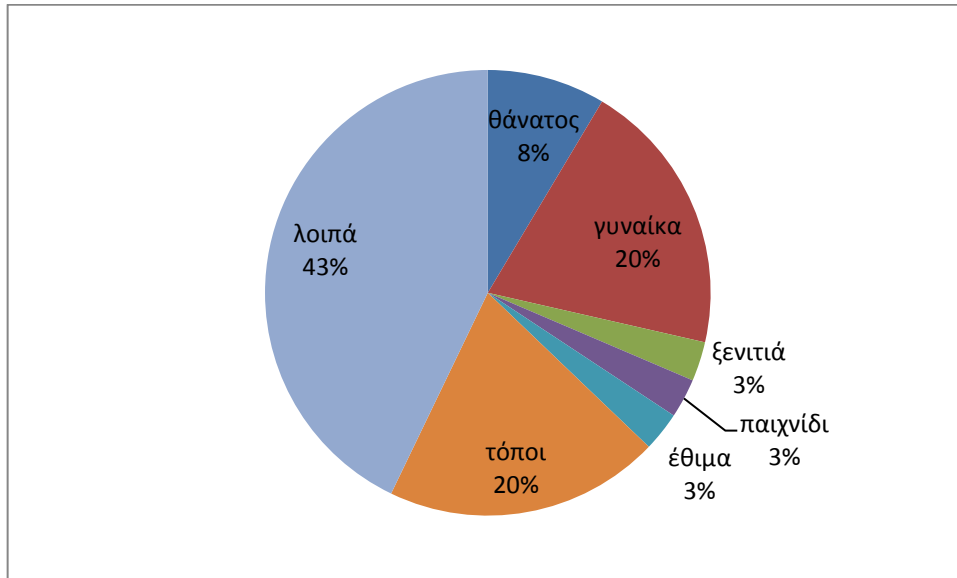
**Γράφημα 29. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 2», επίπεδο γλωσσομάθειας 4**



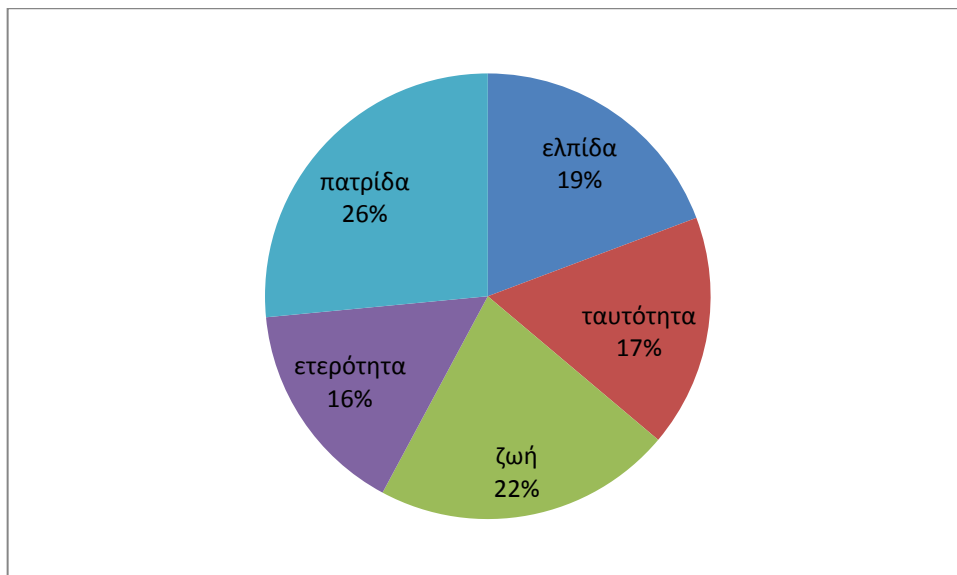
Τέλος, στο πέμπτο επίπεδο γλωσσομάθειας ενώ στο βιβλίο «Από το κείμενο στη λέξη» το ένα κείμενο είναι ευρείας θεματικής, αξίζει να σταθούμε στις θεματικές των ανθολογίων αν και πρόκειται για συμπληρωματικά εγχειρίδια. Έτσι στο «Ανθολόγιο κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας» (γράφημα 30) στον θάνατο αναφέρονται 3 κείμενα, στη γυναίκα 7, στη ξενιτιά 1, στο παιχνίδι 1, στα έθιμα 1, στους τόπους 7 και τα υπόλοιπα 15 είναι ευρείας θεματικής. Στο «Ανθολόγιο της Διασποράς» η κατανομή των κειμένων είναι πιο συγκεκριμένη, κάτι που φαίνεται και στα περιεχόμενα του βιβλίου μιλώντας για την ελπίδα 16 κείμενα, για την ταυτότητα 14, για τη ζωή 18, για την ετερότητα 13 και για την πατρίδα 22 (γράφημα 31).



**Γράφημα 30. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, Ανθολόγιο κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας, επίπεδο γλωσσομάθειας 5**



**Γράφημα 31. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, Ανθολόγιο της διασποράς, επίπεδο γλωσσομάθειας 5**



Είναι κατανοητό πως τα κείμενα που έχουν επιλεγθεί διαμορφώνονται βάσει της όλης φιλοσοφίας συγγραφής των εγχειριδίων και έχουμε ήδη δει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των κειμένων επικεντρώνονται στη νοηματική επεξεργασία. Η μεγάλη έκταση των κειμένων που αφορούν σε εθνικές εορτές και έθιμα του τόπου μας είναι σεβαστή και επιθυμητή, όμως όταν ήδη τα λογοτεχνικά κείμενα είναι λίγα σε έκταση και ο μεγαλύτερος όγκος τους αφορά εκεί, πόσο ενδιαφέροντα μπορούν να φανούν στους μαθητές; Τα κείμενα από την παγκόσμια λογοτεχνία είναι ελάχιστα, ενώ παρατηρείται επίσης μια προτίμηση σε συγκεκριμένους συγγραφείς και ποιητές όπως τον Κρόκο, τον Παπαντωνίου, τον Ελύτη.

Η φύση, το περιβάλλον, η οικολογία είναι έννοιες που αφορούν σαφώς σε παγκόσμιο επίπεδο τους μαθητές, όμως αρκούν για να ενεργοποιήσουν τους μηχανισμούς εκείνους που θα καταστήσουν τα λογοτεχνικά κείμενα «πολιτισμική πράξη»; Το βέβαιο είναι πως η ποικιλία των θεματικών είναι και εδώ περιορισμένη όταν τόσο η ελληνική, όσο και η παγκόσμια λογοτεχνία προσφέρει τεράστιο εύρος θεματικών. Όταν όμως τα λογοτεχνικά κείμενα είναι ελάχιστα είναι εύλογο πως και οι θεματικές τους θα είναι περιορισμένες, ειδικά όταν εξυπηρετούν την ευρύτερη θεματική της κάθε ενότητας.

## **5. Συμπεράσματα**

Η έκταση των λογοτεχνικών κειμένων συγκριτικά με την έκταση των υπόλοιπων κειμένων που αξιοποιούνται από τα διδακτικά εγχειρίδια που προτείνει το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. κρίνεται ως περιορισμένη και μάλιστα ο όγκος των κειμένων είναι ανάλογος του επιπέδου γλωσσομάθειας. Το γεγονός αυτός θα μπορούσε να αποδοθεί στην άποψη πως οι μαθητές των πρώτων επιπέδων είτε ηλικιακά είτε γλωσσολογικά δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός λογοτεχνικού κειμένου, ωστόσο όπως είδαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο, η επαφή του μαθητή ακόμα και στα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας με τη λογοτεχνία έχει βάσει ερευνών θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Ωστόσο, τα περισσότερα κείμενα μέχρι και το τέταρτο επίπεδο γλωσσομάθειας είναι κατασκευασμένα από τη συγγραφική ομάδα των βιβλίων, ενώ στο πέμπτο επίπεδο, εξαιρουμένων των δύο ανθολογίων, τα κείμενα αν και τα περισσότερα αυθεντικά (π.χ. διαδικτυακά άρθρα) έχουν ανάμεσά τους μόλις ένα λογοτεχνικό κείμενο, δείχνοντας ξεκάθαρα πως η λογική στο τελευταίο επίπεδο προσπαθεί να ακολουθήσει τις τελευταίες γλωσσολογικές τάσεις στη διδακτική της γλώσσας, αποκλείοντας ωστόσο το λογοτεχνικό κείμενο ως αυθεντικό κείμενο.

Χαρακτηριστική είναι επίσης η παντελής απουσία λογοτεχνικών κειμένων από τα περισσότερα τετράδια εργασιών, γεγονός που επιβεβαιώνει πως τα περισσότερα κείμενα προορίζονται για νοηματική επεξεργασία, αν και είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να τα αξιοποιήσει περαιτέρω γραμματικά και μορφολογο-συντακτικά.

Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει είναι ότι αναφορικά με τα λογοτεχνικά γένη ο πεζός λόγος στο σύνολό του υπερισχύει με τον λυρικό λόγο να έπεται και τον δραματικό να εμφανίζεται σε ελάχιστη ποσότητα. Η πληθώρα των πεζών κειμένων αλλά και ο τρόπος που παρουσιάζονται στα βιβλία του μαθητή επιβεβαιώνουν για μια ακόμη φορά τη βαρύτητα στη νοηματική επεξεργασία τους.

Η απουσία παραλογοτεχνικών κειμένων είναι δεδομένη και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα κείμενα που επιλέγονται είναι από συγκεκριμένους Έλληνες συγγραφείς και ποιητές –οι οποίοι συναντώνται σε περισσότερα του ενός τεύχους βιβλία, όπως ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου και η Ζωρζ Σαρή, με την παγκόσμια λογοτεχνία να τιμάται σποραδικά θέτει το ερώτημα κατά πόσο σύγχρονα και ενδιαφέροντα μπορεί να είναι τα κείμενα αυτά για τους μαθητές.

Τέλος η θεματολογία είναι και αυτή περιορισμένης φύσης. Αν και ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των κειμένων αφορά περιεχόμενο ευρείας θεματικής, δηλαδή καλύπτει περισσότερες της μίας κεντρικής ιδέας, το μεγαλύτερο μέρος των κειμένων στρέφεται γύρω από ελληνικά έθιμα, όπως αυτά των Χριστουγέννων και του Πάσχα και τις μεγάλες εθνικές εορτές μας. Έπονται θέματα όπως η μητέρα, η οικογένεια, η σχολική ζωή, το περιβάλλον και η οικολογία τα οποία λίγο πολύ είναι αναμενόμενα, διότι παρουσιάζονται εδώ και δεκαετίες σε πολλές σειρές σχολικών εγχειριδίων.

Αυτή ακριβώς η προβλεψιμότητα του περιεχομένου τους, σε συνδυασμό με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νέων που διαφοροποιούνται σε μια εποχή τεχνολογίας και παγκοσμιοποίησης, προβληματίζει ως προς την επάρκειά τους στον τομέα δημιουργίας μαθησιακών κινήτρων.

## 6. Πρόταση

Η εκπαιδευτική κοινότητα χρειάζεται ανθρώπους με όραμα και ευαισθησία που να μην προβαίνουν μηχανικά στη διδακτική πράξη, αλλά να την ανάγουν σε μια ανώτερη μορφή επικοινωνίας με τον μαθητή που αντίστοιχα θα τον μετατρέψει κοινωνό της ευρύτερης πολιτισμικής κληρονομιάς και εν ενεργεία παραγωγό πολιτισμικών πράξεων.

Στη λογική αυτή και βάσει των συμπερασμάτων που πρόεκυψαν από την παρούσα έρευνα, προτείνεται με βεβαιότητα η ένταξη μεγαλύτερου όγκου λογοτεχνικών κειμένων στα βιβλία των εγχειριδίων που αξιοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης στη διασπορά.

Ο όγκος όμως των κειμένων δε θα σημαίνει πραγματικά τίποτα, αν συνεχίζουν να αξιοποιούνται από τον διδάσκοντα με την ίδια λογική, δηλαδή της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μόνο ως αποσπάσματος, διασκευασμένου πολλές φορές, που προσφέρεται για καθαρά γλωσσική και πραγματολογική επεξεργασία, δηλαδή απλές νοηματικές αναφορές –κεντρική ιδέα, χαρακτήρες κ.λ.π.–, ανάγνωση, εύρεση άγνωστου λεξιλογίου, εντοπισμό γραμματικών και μορφολογο-συντακτικών στοιχείων, ακόμα και αν γίνεται επέκταση σε θέματα βιογραφίας των δημιουργών του εκάστοτε κειμένου.

Επιπρόσθετα, όταν στα βιβλία η ομαδοποίηση των κειμένων βάσει θεματικών είναι δύσκολη και διάσπαρτη, χωρίς μια οργάνωση που θα προκύψει από υφολογικά, χρονολογικά -όσον αφορά τη συγγραφή- και λοιπά κριτήρια, ο μαθητής επιβαρύνεται ο ίδιος με την τοποθέτησή του απέναντι στο κείμενο, νιώθοντας ακόμη πιο ανεπαρκής στην κατανόηση του πολιτισμικού φορτίου που φέρει το κάθε κείμενο. Αν σε όλο

αυτό προσθέσει κανείς πως ένα κείμενο που είναι συνδεδεμένο αυστηρά με την ιδέα μιας υποχρεωτικής μαθησιακής άσκησης μπορεί να στερήσει από τον μαθητή τη μαγεία της επαφής μαζί του και να τον καταστήσει αρνητικό απέναντί του -μια πραγματικότητα που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν από την εμπειρία τους-, τότε κατανοεί ότι ένας απλός εμπλουτισμός των εγχειριδίων με λογοτεχνικά κείμενα πράγματι δεν αρκεί.

Από τη στιγμή που η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης είναι το ζητούμενο, αυτομάτως η χρήση της λογοτεχνίας στη διαδικασία εκμάθησης ανάγεται σε κάτι που ξεπερνά το διεξαγωγικό, διευκολυντικό κομμάτι, μετουσιώνεται σε πολιτισμική πράξη που προσεγγίζει με σεβασμό την ετερότητα στο πλαίσιο ενός «εμείς» διαμορφωμένου από κοινές, πανανθρώπινες αξίες.

Υπάρχει άμεση ανάγκη, λοιπόν, από κείμενα αυθεντικά που δε θα διασκευαστούν ώστε να προσαρμοστούν στην προτεινόμενη ύλη, αλλά μέσα από τον ατόφιο χαρακτήρα τους θα γίνουν μεταλαμπαδευτές παραδόσεων, πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων που θα ξεφεύγουν απ' τον αυστηρό κλοιό περιγραφών εθίμων και εθνικών γεγονότων υψίστης ιστορικής σημασίας της χώρας μας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτά θα αγνοούνται ή θα εκτοπίζονται.

Ακριβώς σε αυτό το λογικό πλαίσιο μεγαλύτερη εκπροσώπηση θα έπρεπε να έχουν τα μεταφρασμένα κείμενα από ξενόγλωσσους λογοτέχνες, καθώς και τα κείμενα σύγχρονων καταξιωμένων νέων λογοτεχνών που θα αγγίζουν τον παλμό της νέας γενιάς, τις απογοητεύσεις αλλά και τα όνειρά της μέσα από ιστορίες που δε θα φαίνονται παρωχημένες και απόμακρες από τους επίκαιρους κοινωνικούς και ατομικούς προβληματισμούς. Σε ό,τι αφορά τα ξενόγλωσσα κείμενα, το γεγονός και μόνο ότι ο μαθητής θα αντιληφθεί τη συνεχή ροή της λογοτεχνίας στα συγκοινωνούντα δοχεία των διαφορετικών πολιτισμών που ο κάθε συγγραφέας διαφορετικής εθνότητας φέρει αποτελεί από μόνο του μια νίκη απέναντι σε κάθε είδους φοβία που καθιστά τη γλώσσα ενοποιό και όχι διαφοροποιό στοιχείο.

Σε αυτή τη γραμμή σκέψης, ακόμα και τα παραλογοτεχνικά κείμενα μπορούν να ενταχθούν άξια δίπλα στα αμιγώς λογοτεχνικά, όπως παραδείγματος χάριν τα αστυνομικά, διότι εμπνέουν τη μεγαλύτερη μερίδα του αναγνωστικού κόσμου και δη

τα παιδιά και τους εφήβους. Αυτό δε σημαίνει πως η λογοτεχνία θυσιάζεται στον βωμό της δημοτικότητας των παραλογοτεχνικών κειμένων, αλλά αντιθέτως ξεπερνιούνται εμμονές και προκαταλήψεις, που θέτουν στεγανά στη λογοτεχνική γραμματεία, με μοναδικό σκοπό το όφελος των μαθητών.

Η αντίληψη αυτή για το πώς πρέπει να ενταχθεί η λογοτεχνία στα σχολικά εγχειρίδια χρειάζεται συνοχή και γερά θεμέλια τα οποία θα έπρεπε να τεθούν από τα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας, ξεπερνώντας τη φοβική εκείνη κρίση ότι η λογοτεχνία είναι δυσνόητος και άβατος τομέας για τους γλωσσικά ανεπαρκείς μαθητές.

Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η όλη προσέγγιση που θα γίνεται στη διδασκαλία της γλώσσας με τη χρήση της λογοτεχνίας να μην είναι περιστασιακή και εστιασμένη σε καθαρά γλωσσολογικούς στόχους, αλλά με άξονά της μια οικουμενική πανανθρώπινη ιδέα ή αξία, όπως ο έρωτας, το ταξίδι, ο θάνατος, η μοναξιά, να εμβαθύνει στην ανθρώπινη ουσία, να τολμήσει να αγγίξει οριακά και θεμελιώδη φιλοσοφικά ερωτήματα, διατηρώντας μεν την ταυτότητα της ελληνικής κουλτούρας αλλά καταργώντας τα σύνορα και τα τείχη που ορθώνονται γύρω από αυτή.

Παύει με αυτόν τον τρόπο η διαδικασία της λογοτεχνικής εντρύφησης στο γλωσσικό μάθημα να είναι ένας μονόλογος που συχνά καθοδηγείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά αποκτά τη μορφή διαπολιτισμικού διαλόγου που οδηγεί στην αποδοχή του «άλλου» ως «ίσου» και παράλληλα «μοναδικού». Ξεπερνά με αυτόν τον τρόπο πολιτικές, φυλετικές, ρατσιστικές και κάθε μορφής στερεότυπες αντιλήψεις και μετατρέπει το γλωσσικό μάθημα σε μάθημα αξιών, πολιτισμού και κοινωνικής ενσυναίσθησης.

Οι στόχοι αυτής της πρότασης πέρα από τους προφανείς –σε επίπεδο ανάγνωσης, λεξιλογίου, γραμματικών και μορφολογικο-συντακτικών δομών- διευρύνονται και περιλαμβάνουν μια βαθύτερη υφολογική, επικοινωνιακή και πολιτισμική προσέγγιση, πλαισιωμένη από το όραμα της «παγκόσμιας λογοτεχνίας» του Goethe .

Για να γίνει πιο κατανοητή η μορφή της πρότασης θα δοθεί ένα παράδειγμα με ομάδα στόχο μαθητές επιπέδου ελληνομάθειας Γ1-Γ2 κατά το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Γλωσσομάθειας με κείμενα που έχουν ως θεματική ιδέα τους το «ταξίδι» (τα οποία παρατίθενται ολόκληρα στο παράρτημα).

Το «ταξίδι» όμως είναι όρος πολυσήμαντος και δεν αφορά μόνο στην εξερευνητική διάθεση του ανθρώπου να γνωρίσει τον κόσμο που τον περιβάλλει γεωγραφικά, πολιτισμικά και πολιτιστικά, αλλά αφορά την εξερεύνηση του ίδιου του εαυτού του, ένα ταξίδι που μπορεί να πραγματοποιηθεί με ανασκόπηση στο παρελθόν του, με κατεύθυνση τα ενδότερα στρώματα της ψυχής του, ή ως φυγή από την πραγματικότητα που καθημερινά τον απομυζά και του στερεί το όνειρο. Να αναχθεί ακόμη και ως ταξίδι στο φανταστικό, σε κόσμους μη υπαρκτούς, ή σε κόσμους παράλληλους με τον πραγματικό.

«Ταξίδι» όμως είναι και ο έρωτας, η μετάβαση από τη γνώριμη κατάσταση εαυτού σε μια νέα, διαφορετική, πολλές φορές πρωτόγνωρη και μοναδική, η μετάβαση απ' το μοναχικό στο δυαδικό.

Το «ταξίδι» δεν έχει πάντα ευχάριστη χροιά, δεν είναι πάντοτε ταξίδι αναψυχής, αλλά μπορεί να σημαίνει και τον ξεριζωμό, τη μετανάστευση, την εγκατάλειψη, την απώλεια εαυτού λόγω θλίψης, αρρώστιας, αλλαγών, ακόμα και το τελευταίο ταξίδι, δηλαδή τον θάνατο.

Αξιοποιώντας την πρωταρχική έννοια του «ταξιδιού», αυτή με την οποία είναι συνδεδεμένη η αντίληψή μας σε πρώτο επίπεδο και αφορά τη μετάβαση από έναν τόπο σε έναν άλλο, την περιήγηση και εξερεύνηση νέων κουλτούρων και τοποθεσιών, προτείνονται κείμενα από βιβλία όπως:

1. Ταξιδεύοντας στην Ιαπωνία-Κίνα, Νίκος Καζαντζάκης
2. Μικρά ταξείδια, Δημήτρης Νόλλας
3. Βιντεοκλίπ, Κάτια Αντωνοπούλου
4. Ο ένοικος του Τίποτα, Κατερίνα Δασκαλάκη
5. Το μεγάλο σιδηροδρομικό παζάρι. Διασχίζοντας την Ασία με τρένο, Πολ Θέροου

6.Επιστροφή από τις Ινδίες, Αβραάμ Β. Γεοσούα

7.Σανταράμ, Γκρέγκορι Ντέιβιντ Ρόμπερτς

Το ταξίδι ως εξερεύνηση εαυτού, είτε αυτό γίνεται ως ανασκόπηση στο παρελθόν, είτε ως πάλι με το κατεστημένο και απόδραση στο όνειρο συναντάται επίσης μέσα στα λογοτεχνικά κείμενα αξιόλογων Ελλήνων και ξένων δημιουργών:

1.Αυτοσυντήρηση, Κική Δημουλά

2.Μοναχικό ταξίδι στα Κύθηρα, Μ. Καραγάτσης

3.Mal du depart, Νίκος Καββαδίας

4.Πόλις, Καβάφης

5.Απόκρυφο, Sylvia Plath

6.Μικρές αναμνήσεις, Ζόσε Σαραμάγκου

Το ταξίδι ως εξερεύνηση στο φανταστικό, στο ανύπαρκτο, στο αλληγορικό, στο ουτοπικό ή δυστοπικό παράλληλο σύμπαν με του δικού μας πραγματικό είναι ίσως και η πιο απαιτητική μορφή παρουσίασης του ταξιδιού, σε επίπεδο τουλάχιστον κατανόησης από τον μαθητή. Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα κείμενα, με το τελευταίο να μπορεί να θεωρηθεί ότι ανήκει στην παραλογοτεχνία:

1. Βγαίνοντας απ' το σχολείο μας, Ζ. Πρεβέρ.

2. Αναμνήσεις ενός επιζώντος, Ντόρις Λέσιγκ.

3. Κόσμος Α.Ε, Μόρις Ζ. Νταντέκ.

Το ιδιαίτερα θετικό στοιχείο του επιπέδου Γ1-Γ2 είναι πως ο μαθητής είναι σε θέση να αντιληφθεί έννοιες όπως ο έρωτας και να σταθεί εξεταστικά απέναντί τους, να τις διερευνήσει, να αναρωτηθεί, να βρει τον εαυτό του μέσα σε αυτές, γεγονός που αυτόματα κινητοποιεί κίνητρα μάθησης. Έτσι για το ταξίδι ως έρωτα, το ταξίδι της ψυχής για να συναντηθεί με μια άλλη, προτείνονται τα:

1.Αγάπη, Κώστας Καρυωτάκης.

2.Ένα γελαστό απόγευμα, Φρέντν Γερμανός.

3.Η πιο όμορφη θάλασσα, Ναζίμ Χικμέτ.



#### 4. Ακόμη, Μάριο Μπενεδέτι.

Προχωρώντας ολοένα και σε πιο δύσκολες στην προσέγγιση λόγω της ευαισθησίας με την οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν, ωστόσο πιο ενδιαφέρουσες, έννοιες, το ταξίδι ως ξενιτιά, ως ξεριζωμός, ως αλλαγή μιας ολόκληρης δεδομένης ζωής εξαιτίας κοινωνικών, πολιτικών ή οικονομικών αλλαγών είναι ίσως εκείνη η περίπτωση που θα αγγίξει περισσότερο την ψυχή του μαθητή της δεύτερης γλώσσας:

1. Στην ξενιτιά της γλώσσας, Παντελής Μπουκάλας.
2. Πρόσφυγες στην άμμο, Νίκος-Αλέξης Ασλάνογλου
3. Τα νερά του μετανάστη, Ζαφείρης Νικήτας
4. Ο καιρός των ξεριζωμένων, Ελί Βιζέλ
5. Πιτσιμπούργκο, Σώτη Τριανταφύλλου

Στην πιο δραματική του μορφή, το ταξίδι ως θάνατος κυριολεκτικός και μεταφορικός, απώλεια εαυτού και μετάβαση στην ανυπαρξία, στο τέλος, στη συνέχεια της ύπαρξης με νέα δεδομένα, θρησκευτικά ή αλληγορικά αποτυπωμένα, αποτελεί προϊόν πανανθρώπινης σκέψης και φιλοσοφίας:

1. Απολογητικό, Γιάννης Αντιόχου
2. Το βιβλίο της Κατερίνας, Αύγουστος Κορτώ
3. Καθένας, Philip Roth

Το γεγονός ότι τα κείμενα αυτά κατατάσσονται θεματικά σε έναν από τους άξονες που αναφέρθηκαν, δεν αποκλείει να υπάγονται και σε άλλους άξονες, για παράδειγμα ένα κείμενο που αφορά το ταξίδι στο φανταστικό να είναι και ταξίδι προσωπικής ενδοσκόπησης, ή ένα κείμενο που ορίζει το ταξίδι ως θάνατο να το ορίζει παράλληλα και ως ξεριζωμό.

Είναι επίσης ενδιαφέρον να προσέξει κανείς τις ασκήσεις που θα συνοδεύσουν τα κείμενα αυτά, όπως ασκήσεις κατανόησης, γραμματικής-λεξιλογίου, ιδιωμάτων-ιδιοματισμών, δημιουργικής γραφής που να συνδυάζει προεκτάσεις φιλοσοφικής

σκέψης και ιδεολογίας, ανάπτυξης επικοινωνιακών δράσεων, δραματοποίησης, εύρεσης ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των κειμένων των ελλήνων και των ξένων λογοτεχνών- ως προς την έκφραση, τον τρόπο προσέγγισης και τη χρονολογία συγγραφής τους-, προέκτασης στο ιστορικό μάθημα, σε πολιτισμικά, κοινωνικά ακόμα και εικαστικά πεδία.

Η λογοτεχνία είναι ένα πεδίο πρόσφορο στον τομέα της δεύτερης γλώσσας για μελέτες που μπορούν να προεκτείνουν την προσέγγιση της παρούσας και να σταθούν είτε σε άλλες πτυχές είτε να εξειδικευτούν σε συγκεκριμένα μέρη, όπως την τεκμηριωμένη ανάλυση ασκήσεων που μπορούν να προταθούν για να συνοδεύουν κείμενα που θα δομηθούν πάνω σε έναν πολυσήμαντο και διαχρονικό άξονα. Το μόνο σίγουρο είναι πως η λογοτεχνία ζει και εξελίσσεται μαζί με τον άνθρωπο, είναι ένας ζωντανός οργανισμός που συνεχώς αναδομείται όπως η γλώσσα, και αυτή η εξέλιξη πάντα θα δίνει τροφή για αναστοχασμό και προσπάθεια για πλήρη εκμετάλλευσή της στην παιδεία και στην αγωγή των ανθρώπων κάθε κοινωνίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Al Kaboody, M. (2013). *Second Language Motivation; The Role of Teachers in Learners' Motivation*. Journal of Academic and Applied Studies Vol. 3(4), February, pp. 45-54

Bottino, O. (1999). *Literature and Language Learning*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp.211-212

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents , 4<sup>th</sup> ed.

Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

Hişmanoğlu, M. (2005). *Teaching English Through Literature*. Journal of Language and Linguistic Studies Vol.1 (1), April p.55

Ipek H. (2009). *Comparing and Contrasting First and Second Language Acquisition: Implications for Language Teachers*. Anadolu: Anadolu University, pp.155-163

Liddicoat, A. (1991) *Bilingualism: an introduction*. National Languages Institute of Australia

Maley, A. (2001): "Literature in language classroom". In: R. Carter & D. Numan (Eds.) *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 180-185.

Mustafa, E. (2015). *The role of teachers in teaching literature*. Thesis International Research Review No.3, Όπως ανακτήθηκε Μάρτιος 14, 2017 από: <https://aab-edu.net/assets/uploads/2016/12/03-2015-EN-06-Mustafa-Erdem.pdf>

Norling, T. (2009). *Aims and objectives in the teaching of English literature at upper secondary school*. Όπως ανακτήθηκε Μάρτιος 14, 2017 από: <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:292256/fulltext01>

Punchihetti, S. (2013). *First, second and foreign language learning: how distinctive are they from one another?* Official Conference Proceedings of The European Conference on Language Learning. Sri Lanka: University of Sri Jayawardenapura

Rojas L. M. (1996). *First And Second Language Acquisition Compared*. Santafe de Bogota: Universidad Nacional, pp.29-30

Skutnabb-Kangas, T & McCarty, T. L (2006) *Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations* In Volume 5, Bilingual Education, eds Jim Cummins & Nancy Hornberger. Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition. New York: Springer, pp. 3-17

Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not? The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters

Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2005). *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας του Προφορικού Λόγου Αλλοδαπών Μαθητών. Κέντρο διαπολιτισμικής αγωγής*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα

Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002–2004 συνιστά μια κοινωνική και παιδαγωγική πρόκληση*. Εισήγηση στη διημερίδα Ομοιότητες & διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση. Κομοτηνή. 29-30 Νοεμβρίου 2002

Βελουδής Γ. (1989). *Συγκριτική Γραμματολογία*. Εισαγωγή, περιοδικό Σύγκριση, τχ 1, Απρίλιος, σ. 11.

Γκικόπουλος, Φ. (2015). Η χρήση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Όπως ανακτήθηκε 15 Μάρτιος, 2017 από: <http://www.avgi.gr/article/10812/5363617/e-chrese-tou-logotechnikou-keimenou-ste-didaskalia-tes-xenes-glossas>

Δαμανάκης, Μ. (2001). *Ομάδες-στόχοι και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού*. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά (σσ. 70-88). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Όπως ανακτήθηκε 16 Μάρτιος, 2017 από [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=244:prolegomena-analytikouprogrammatos&catid=137&Itemid=656&lang=el](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=244:prolegomena-analytikouprogrammatos&catid=137&Itemid=656&lang=el)

Καραμπογιάς, Π. & Μακρά, Ρ. (2010) *Απόψεις Δασκάλων για τα βιβλία ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών σχολείων*. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), τχ 1.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (2007). *Φιλολογικές Διαδρομές Γ', Δημιουργοί και αναγνώσεις*, Αθήνα: Πατάκης

Κοκκινίδου, Μ. (2011) *Λογοτεχνία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενηλίκους*. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31. Αθήνα: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη σσ. 237-249

Κοκκινίδου, Μ. (2014). *Η διαπολιτισμική διάσταση της λογοτεχνίας και η αξιοποίησή της στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους σπουδαστές* σε Σημειώσεις Ετήσιου Διαπανεπιστημιακού Διαδικτυακού Σεμιναρίου 2013-2014 για την απόκτηση Επάρκειας και Ετοιμότητας στη Διδακτική και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αθήνα: Ε.Λ.Π.ΠΟ

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα, κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη, σ. 25.

Ρουμπής Ν. (2016), *Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Όπως ανακτήθηκε 14 Μάρτιος, 2017 από: [http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK\\_EwiTwJChInLAhXkIJoKHXNvDMcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eens.org%2FEENS\\_congresses%2F2014%2Froubis\\_nikos.pdf&usg=AFQjCNEfkVJ7mCBQGu5KCthkrHz1EGgZyW&sig2=QthqsDDebSZ00nj6aG8YA&bvm=bv.114733917,d.bGs40](http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK_EwiTwJChInLAhXkIJoKHXNvDMcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eens.org%2FEENS_congresses%2F2014%2Froubis_nikos.pdf&usg=AFQjCNEfkVJ7mCBQGu5KCthkrHz1EGgZyW&sig2=QthqsDDebSZ00nj6aG8YA&bvm=bv.114733917,d.bGs40)

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). *Η διγλωσσία στην Ελλάδα* στο Σκούρτου, Ε. & Κούρτη-Καζούλλη, Β., (Επιμ.) *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, σσ. 20-94.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. Πρόγραμμα 5 Εμπειρογνωμοσύνη*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου/Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Σολέα, Ε. (2012). *Κριτική Ανάλυση Εγχειριδίων Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης στη Μέση Εκπαίδευση Κύπρου*. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Πανεπιστήμιο Κύπρου, σσ.397-408. Όπως ανακτήθηκε 18 Μάρτιος, 2017 από: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2012/papers/glossa/Solea.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/glossa/Solea.pdf)

Σπυρόπουλος, Β. & Τσαγγαλίδης, Α (2005). *Η γραμματική στη διδασκαλία : Σύγκριση εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Τριάρχη-Hermann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία-μια ψυχολογική προσέγγιση*. Gutenberg: Αθήνα, σ.53-54

ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι..(2003α) *Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό*

ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι..(2003β). *Δ.Ε.Π.Π.Σ- Α.Π.Σ Νεοελληνικής λογοτεχνίας για το γυμνάσιο*

ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας για την υποχρεωτική εκπαίδευση*

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Χαραλαμπίδης, Α. (χ.χ.). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: μια διδακτική πρόταση για το λύκειο*. Όπως ανακτήθηκε 19 Μάρτιος, 2017 από [http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new\\_4/2-3.htm](http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_4/2-3.htm)

Χατζηδάκη, Α. (χ.χ.α) *Η ελληνική γλώσσα στη Διασπορά*. Διαφάνειες PowerPoint. Όπως ανακτήθηκε 18 Μάρτιος, 2017 από: [http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/a\\_tomeas/ellinikh\\_sth\\_diaspora.pdf](http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/a_tomeas/ellinikh_sth_diaspora.pdf)

Χατζηδάκη, Α. (χ.χ.β). *Η στοχοθεσία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας*. Διαφάνειες PowerPoint Όπως ανακτήθηκε 18 Μάρτιος 2017 από: [http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/a\\_tomeas/deuteri\\_xenh\\_glwssa.pdf](http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/a_tomeas/deuteri_xenh_glwssa.pdf)

Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2010). *Η κουλτούρα στην αίθουσα διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας. Η περίπτωση της νέας ελληνικής* στο Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «η Διδασκαλία της Ελληνικής (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ ξένης)». 4-6 Σεπτεμβρίου 2009.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Το ταξίδι με τη κυρίαρχη έννοιά του

**1. Νίκος Καζαντζάκης, Ταξιδεύοντας Β΄ Ιαπωνία – Κίνα, εκδ. Πυρσού Α.Ε., Αθήνα, 1938**

Ξεκίνησα για την Ιαπωνία, ξέροντας μονάχα δυο γιαπωνέζικες λέξεις για να συνεννοηθώ μαζί της: «Σακουρά», που θα πει: Άνθος της κερασιάς, και «Κοκορό», που θα πει: Καρδιά. Ποιός ξέρει! έλεγα με το νου μου, μπορεί οι δυο αυτές, απλότερες λέξεις να φτάνουν.

Στη φαντασία μας, ίσα με τα τελευταία χρόνια, πρι να πετάξει το κιμονό της και να φανούν πίσω από τις ανθισμένες κερασιές τα κανόνια της κι οι λόγχες, η Ιαπωνία έλαμπε με τα κόκκινα γυαλιστερά τσόκαρά της, με τα κίτρινα χρυσάνθεμα στο κιμονό της, με τις φιλντισένιες χτένες της στα φουσκωμένα γαλαζόμαυρα μαλλιά και με το μεταξωτό ρεπίδι, όπου ήταν γραμμένο ένα αισθηματικό χαϊ-κάι: «Ω γλυκά λουλούδια της κερασιάς, που καθρεφτίζεστε κάθε άνοιξη στα νερά, ανασηκώθηκα να σας κόψω — μα μούσκεψα μονάχα τα κεντημένα μου μανίκια!».

[...]

Η Ιαπωνία είταν η γκέισα των εθνών. Χαμογελούσε απάνω στα μακρινά νερά όλο ηδονή και μυστήριο. «Θιμπαγκό», την είχε ονομάσει ο Μάρκο Πόλο και όπως τη στόρισε όμορφη, φιλήδονη, φορτωμένη χρυσάφι, άναψε όλες τις φαντασίες. Άναψε και τη φαντασία του Κολόμβου και για χάρη της ξεκίνησε με τις караβέλες και πήρε τον ωκεανό για να τη συντύχει. [...] Απόρησαν οι τραχιοί θαλασσομάχοι με τα πλούτη της, με την ευγένεια και τον πολιτισμό της. Κανέννας, δηγόνταν με θαυμασμό, δεν τρώει εκεί με τα χέρια του, όπως έτρωγαν τότε στην Ευρώπη, παρά με δυο λιγνές μπαγκέτες από ξύλο ή φίλντισι.



## 2. Δημήτρης Νόλλας, “Μικρά ταξείδια” ,Καστανιώτης, Αθήνα, 1998

Κατέβηκα στην παραλία και κατευθύνθηκα προς τον αρχαιολογικό χώρο όπου στεγάζεται η Φεύγουσα Κόρη. Μερικά σπίτια, στους δρόμους που οδηγούν στον χώρο των Μυστηρίων και στο Μουσείο, έχουν διατηρηθεί από την εποχή που άκμαζε η πόλις και προβάλλουν ό,τι έχει περισωθεί από την αρχοντιά της. Ένα παράθυρο με χρωματιστά τζαμλίκια, μια δίφυλλη πόρτα με ανάγλυφα στολίδια, σκεπές με ακροκέραμα. Και δίπλα τους άλλα σπίτια, φτιαγμένα από λαμαρίνα και σκληρό χαρτόνι, έτοιμα να τα παρασύρει και το πιο αρρωστιάτικο αεράκι. Μπουγάδες που στάζουν σε αυλές με χορταριασμένες μάντρες, κουβέντες ρωσικές από τα ανοιχτά παράθυρα και σιδερένιες σόμπες που καπνίζουν και αυτοκίνητα με κόκκινους αριθμούς μπροστά σε σκουριασμένες καγκελόπορτες. Έρμα μιας πόλης που ζητάει να αντισταθεί στο φύσημα του αέρα.

Αυτό που κάνει τον τόπο να συγγενεύει με το μυστικό του παρελθόν οφείλεται κυρίως στην ύπαρξη όλων αυτών των απόκληρων, στους οποίους δεν παρέχεται ακόμη η δυνατότητα να συμμετάσχουν στην ιερή πομπή των Μυστηρίων. Γιατί μόνον οι μνημένοι πομπεύονται. Και αυτό πρέπει οι αμύητοι, ξένοι άνθρωποι από μέρη μακρινά, που δεν έχουν στον ήλιο μοίρα ούτε μιλούν ελληνικά, πρώτα να το αισθανθούν από τα «δρώμενα», κατόπιν να βάλουν μετάνοια στα «λεγόμενα» και στο τέλος να πάρουν μια ιδέα για το πού πατούν και πού πηγαίνουν, όταν τους δειχθούν και αποδεχθούν τα «δεικνύμενα».

Πρέπει να γίνουν όλα αυτά, αν θέλουν να εγκλιματισθούν εδώ, στην Ελευσίνα. Μαζί μ' εμάς που είμαστε ψίχα και μάρτυρες ενός παρελθόντος από ξεφτίδια, τα ράκη του οποίου κρατάμε σφιχτά στην αγκαλιά μας, όταν δεν τα βγάζουμε σεριάνι, και που γνωρίζουμε πως αυτό είναι ό,τι μας έχει απομείνει, το κόκκαλο που μας κρατάει όρθιους ακόμη. Αυτό κι εκείνο το άλλο, το απροσδιόριστο αίσθημα της κοινής ταυτότητας, η οποία αποκαλύπτεται όταν πλησιάζει η κρίσιμη στιγμή, όπως είναι η στιγμή της ελεημοσύνης και της φιλοξενίας. Τι θαύμα, να μπορεί να κρύβεται τόση δύναμη σ' αυτό το νεφέλωμα που καταφέρει και μας συντηρεί και κρατάει όρθιο το ετοιμόρροπο γκρεμίδι.

Άλλη μια εξήγηση για το πώς δεν τα καταφέρνει να αιμοραγήσει και ν' αδειάσει τελείως ο τόπος, απ' τον οποίο διαρκώς φεύγουμε κι όλο εδώ επιστρέφουμε. Τι κι αν ανάμεσά μας βρίσκονται αιμοπότες που αδράχνουν την ευκαιρία για να σωρεύουν πλούτο, μη αναγνωρίζοντας στον άλλο το πρόσωπο του ανθρώπου;

Δεν είναι και για θάνατο, αφού στα «δεικνύμενα», σ' αυτά που δείχναμε κατά την τελετή των Μυστηρίων, είναι πως έχει ο καιρός γυρίσματα. Κι αυτός ο τόπος, φτιαγμένος απ' του καιρού τα γυρίσματα, μοιράζει απλόχερα αισιοδοξία και δύναμη, απ' το άπατο βαρέλι μιας βαθιά ριζωμένης πίστης πως εδώ τίποτε απ' αυτά που σκαρώνει ο άνθρωπος κι ο χρόνος του δεν στεριώνουν για πολύ και στο τέλος, από μια παράξενη απονομή δικαιοσύνης, όλα αυτά τα σωρευμένα πλούτη τα αιματοβαμμένα ξαναγυρίζουν εκεί απ' όπου αντλήθηκαν. Και φτου κι απ' την αρχή.

Η Φεύγουσα Κόρη, παράσταση της Περσεφόνης τη στιγμή που προσπαθεί να την αρπάξει ο Πλούτων. Μια γρήγορη χορευτική κίνηση προς τ' αριστερά, ενώ κοιτάζει πίσω της προσπαθώντας να ξεφύγει απ' τις πτυχές ενός χιτώνα που σαν φύκια του βυθού ρουφούν τα πόδια της προς τον Κάτω Κόσμο. Ένα τίναγμα προς τα πάνω, ενώ παράλληλα τα πόδια της αγκιστρώνονται στη γη. Το πάνω μέρος του σώματος είναι ελεύθερο ενώ το κάτω έχει ρίζες, ένα δέντρο που δεν μπορεί να φύγει. Υπάρχει μια αναλογία ανάμεσα σ' αυτή την απόπειρα φυγής και στο αρχαϊκό χαμόγελο που δεν ξανοίγεται σ' ολόκληρο το πρόσωπο του αγάλματος. Μια φυγή που δεν θέλει εντέλει να τα καταφέρει. Σαν να λέει, «Δεν μ' αρέσει αυτό που πρόκειται να μου συμβεί, αλλά και δεν πρόκειται να εξαφανιστώ από προσώπου γης για να μην το πάθω». Φεύγει παραμένοντας, η Φεύγουσα Κόρη.

### **3. Βιντεοκλίπ, Κάτια Αντωνιάδου, Ωκεανίδα, Αθήνα, 2005**

Ακολουθεί το πρωί μες στην κάψα ένα εξάωρο κυνηγώντας με το «Ρέιντζ Ρόβερ» τα ζωντανά. Εντοπίζουμε μια τσίτα, είδος αιλουροειδούς, που με χάρη κοιμάται στα χορτάρια με τα τρία της παιδάκια. Μάλλον αδιάφορη για την παρουσία μας, συνεχίζει να κοιμάται του καλού καιρού, οπότε ο Γιόζεφ, ο οδηγός, τη γυροφέρνει με το αυτοκίνητο σε όλο και μικρότερους κύκλους, ακολούθως ο Γιόζεφ σποτάρει μια λεοπάρδαλη και σούρουπο πλέον ξαμολιόμαστε και της την πέφτουμε

μαζί με άλλα τέσσερα 4x4 «Ρέιντζ Ρόβερ». Η ωραία κοιμωμένη λεοπάρδαλη σκανάρεται στο στόχαστρο πελωρίων φακών σε τρίποδα προς κατόπτευση του υπερπέραν. Αυτή η γελοιότητα παρατραβάει μία ώρα, παρακαλώ.

Τελικά, υπάρχει και κάποια δικαιοσύνη σ' όλα τούτα. Η σχέση ζώων και Αφρικάνων αναποδογύρισε, γίνηκε πιο αρμονική. Οι Αφρικάνοι κυνηγούσαν τα ζώα και τρέφονταν απ' αυτά, τώρα όμως που τα κάναμε εκοσύστεμ και ουδείς τολμά να τ' αγγίξει, οι Αφρικάνοι επίσης τρέφονται απ' αυτά κι εδώ που τα λέμε πολύ πιο αραχτά. Δεν θυμάμαι τι άλλο είδαμε, α, ναι, ατέλειωτα κοπάδια από νευρικές γαζέλες με την ουρίτσα τους φρενήρη ανεμόμυλο, κάτι γκριζόμαυρα βουβάλια με λευκές γενειάδες κατά μήκος του λαιμού τους, με τα φαιόχρωμα νεογέννητα βουβαλάκια να τρέχουν, να καλπάζουν πέρα δώθε με τη χάρη που έχασαν οι μεγάλοι.. Λίγο αργότερα συναπαντάμε ένα απ' αυτά που έχει ξεμείνει μόνο κι έρημο. Στέκει εκεί. Παντελώς ακίνητο. Φεύγοντας γυρνώ πίσω το κεφάλι μου. Στέκει ακόμη ακίνητο. Οι σκιές του σούρουπου σιγά σιγά το καταπίνουν.

#### **4. Κατερίνα Δασκαλάκη, Ο ένοικος του Τίποτα, Καστανιώτης, Αθήνα, 1997**

Μιννεάπολις και Σαιν Πωλ: από τη μια μεριά του Μισισσιπή και από την άλλη, «δίδυμες» και ανταγωνιστικές, δικέφαλη πρωτεύουσα της Μινεζότα, μιας Πολιτείας που έχει περίπου την έκταση της Δυτικής Γερμανίας. Τα μεγέθη αναστέλλουν κάθε προκατάληψη.

Μιννεάπολις: πόλη του νερού, που συνδύασε στο όνομά της μια ινδιάνικη και μια ελληνική λέξη μαζί, για να μπερδεύει ακόμα περισσότερο τους φανατικούς της ετυμολογίας των τοπωνυμίων. Οι πρώτοι που έφθασαν ως εδώ ήταν Γάλλοι, αλλά δεν άφησαν σπουδαία ίχνη, αν εξαιρέσει κανείς έναν καθεδρικό καθολικό ναό (που οι κάτοικοι νομίζουν, χωρίς κανένα ορατό λόγο, ότι μοιάζει με την Παναγία των Παρισίων) και μια μεγάλη λεωφόρο: «Κρέτιν Άβενιου». Υπάρχει και γυμνάσιο «Κρέτιν». Η λέξη έχει περάσει στην καθημερινή ζωή, κανείς δεν της δίνει σημασία, οι περισσότεροι δεν τη γνωρίζουν. Είναι κάτι σαν καθαρεύουσα στην αγγλική γλώσσα και μια προσδιοριστική, τρέχουσα, καθημερινή γαλλική έκφραση: κρετίνοσ. Θα μπορούσε να είναι χιούμορ, είναι απλώς αδιαφορία ή κάτι καλύτερο. Δεν έχει

σημασία. Οι Γάλλοι έχουν εξαφανιστεί από καιρό, τη θέση τους έχουν πάρει οι γιοι των Νορβηγών και των Δανών και των Σουηδών και των Γερμανών, που γέννησαν παιδιά με τις κόρες των Ουαλλών και των Σκώτων και των Αυστριακών και που έδωσαν σ' αυτά τα παιδιά την εντολή να μη μιλήσουν ποτέ πια τη γλώσσα των προγόνων τους. Υπάρχουν δυο ερωτήσεις-κλειδιά που μπορείς να κάνεις σε όλους τους Αμερικανούς, σε όλη τη χώρα. Ενενήντα φορές στις εκατό η απάντηση θα είναι «ναι». Η πρώτη: «πιστεύετε στο Θεό;» Η δεύτερη: «πιστεύετε στα θαύματα;» Θα μπορούσε κανείς να τις συμπυκνώσει σε μια: «πιστεύετε στην Αμερική;» Αν το καλοσκεφτείς, το δίδαγμα είναι βιβλικό: η πίστη κάνει το θαύμα. Απέναντι, στο Σαιν Πωλ, ζουν τα παιδιά των Ιρλανδών. Καθολικοί, πεισματάρηδες, απλώθηκαν όπως οι «δίδυμοι» αδελφοί τους Σκανδιναβοί σ' αυτή τη χώρα που ήταν κάποτε των Σιου, των Ντακότα, των Τσιπούα. Από όλους τους «κακούς» Ινδιάνους των γουέστερν, σ' ολόκληρη τη Βόρεια Αμερική έχουν μείνει περίπου σαράντα χιλιάδες, κι από αυτούς οι δεκαοχτώ ζουν στα περίχωρα της Μιννεάπολις, σε ποσοστό ογδόντα τοις εκατό είναι αλκοολικοί και έχουν μέσο όρο ζωής τα σαράντα τέσσερα με σαράντα πέντε χρόνια. «Οδηγούν μεθυσμένοι» ή «σκοτώνονται μεταξύ τους» ή... Είναι φράσεις που προφέρονται με μεγάλη ευκολία (και πειστικότητα) από σκανδιναβογενή χριστιανικά χείλη.

Οι ουρανοξύστες είναι downtown. Στα περίχωρα η «δίδυμη» πόλη απλώνεται σε σπίτια στη σειρά, πολύ κοντινά το ένα με το άλλο, σε γειτονιές ολόκληρες, σε τετράγωνα προσδιορισμένα, χωρισμένα από φαρδείς δρόμους, χωρίς κίνηση. Ο γείτονας αποκτά ξαφνικά πρωταρχική σημασία, αυτός είναι ο συγγενής, οι συγγενείς συχνά μένουν σε αποστάσεις πέντε ή έξι ωρών με το αεροπλάνο.

Τα σπίτια είναι διώροφα ή τριώροφα, είναι ξύλινα ή πέτρινα, είναι διαφορετικά και όμοια κατά κάποιο τρόπο, θυμίζουν αμυδρά σπίτια του βρετανικού ή του σκανδιναβικού βορρά, αλλά μόνο αόριστα, γιατί αυτά τα σπίτια, στην ταπεινή τους έκφραση, είναι πολύ λιτά και, στη θριαμβευτική προβολή της όποιας κατάκτησης του ενοίκου τους, πολύ κραυγαλέα. Εδώ κάποιος έστησε ένα ανοιχτό γκρίζο ενδιαίτημα με κόκκινα στολίδια και πυργίσκο, που ο Ουόλτ Ντίσνεϋ ήρθε να το αντιγράψει για να το στήσει με τη σειρά του στην Ντίσνεϊλαντ. Λίγο πιο πέρα ξεχωρίζει το εντυπωσιακό κατάμαυρο και κεραμιδί σπίτι ενός πλούσιου εργολάβου κηδειών. Σίγουρη δουλειά, με σίγουρη πελατεία και ο εργολάβος είχε χιούμορ: ένα

ωραίο μαύρο γυαλιστερό φέρετρο, με ασημένιες γιρλάντες, στεφανώνει τη στέγη του σπιτιού, μοναδική απότιση φόρου τιμής στο θάνατο-ζωοδότη.

Δυο τετράγωνα πιο κάτω, η αρχιτεκτονική αντιφατική απόδοση μιας συνηθισμένης ερωτικής τραγωδίας. Ο άνθρωπος που σχεδίασε όλους τους σιδηρόδρομους στο βορρά και στη δύση, ο Τζαίμς Χιλ, που «δεν είχε σπουδάσει τίποτα» και «χάραζε τις γραμμές των τραίνων με τα χέρια του», έγινε φυσικά ζάμπλουτος. Το σπίτι του είναι μουσείο. Δίπλα ο μονάκριβος γιος του έχτισε για τη Σκανδιναβή κόρη που αγάπησε ένα τυπικό σκανδιναβικό σπίτι. Εκείνη όμως ποτέ δεν συνήθισε αυτό τον κόσμο του «νέου» ονείρου. Έφευγε διαρκώς για την Ευρώπη. Όχι για τους κρύους τόπους της καταγωγής της, αλλά για το Παρίσι με τη μέθη και το φως του. Ωσπου δεν ξαναγύρισε. Και τότε εκείνος έκλεισε το σπίτι του βορρά, έχτισε ακριβώς μπροστά του ένα κατάλευκο αποικιακό μέγαρο με ιωνικές κολόνες και εκεί εγκαταστάθηκε, να τη θυμάται, αλλά να μη συγκατοικεί με το «φάντασμά» της, να δείχνει σε όλη την πόλη ότι η ζωή και ο χώρος έχουν τα δυναμικά αμερικανικά υποκατάστατά τους. Αυτό ακριβώς το σύμπλεγμα νορβηγικής και αποικιακής αρχιτεκτονικής έμπνευσης το δείχνουν σήμερα στους ξένους σαν ένα αξιοθέατο κατάλοιπο μιας καθ' όλα αξιοπρεπούς ερωτικής απογοήτευσης.

Τα «δικά της» ίχνη έχουν από χρόνια χαθεί. Μπορώ να την αναπλάσω όπως θέλω: να ερωτεύεται στα μπαρ του Μοντπαρνάς, να εμπνέει τους «καταραμένους»<sup>6</sup> της ποίησης, φιγούρα της αυτοκαταστροφής και του θανάτου, να πεθαίνει με τις γεύσεις της ζωής και όχι με το παστεριωμένο υποκατάστατό τους. «Η ιατρική υπηρεσία προειδοποιεί: αυτό το προϊόν είναι βλαβερό για την υγεία σας –πειράματα σε ζώα έχουν αποδείξει ότι είναι καρκινογόνο– δεν έχει αποδειχθεί τίποτα σχετικό για τον άνθρωπο». Το μικρό ροζ φακελάκι με τη γλυκαντική σκόνη για τον καφέ μου κόβει τη διάθεση, και το παιχνίδι των συνειρμών είναι τρελό: θυμάμαι εκείνο το αγόρι που είχε γεννηθεί χωρίς αντισώματα και ζούσε απομονωμένο μέσα σ' ένα γυάλινο κώδωνα, μέσα σ' ένα γυάλινο κόσμο.

Ο δρόμος ήταν χωρίς επιστροφή.

**5. Πολ Θέρου, Το μεγάλο σιδηροδρομικό παζάρι.  
Διασχίζοντας την Ασία με τρένο, Κέδρος, Αθήνα, 2005, μτφ. Αθανάσιος  
Ζάβαλος**

Όσο πιο μεγάλο ήταν το τρένο, όσο πιο μακρύ ήταν το ταξίδι, τόσο πιο ευτυχισμένος ένοιωθα εγώ – δεν είχα το άγχος που μου προξενούσαν τα τοπικά τρένα, που έπρεπε να βρίσκονται μια ορισμένη ώρα σε ορισμένο μέρος. Στα μεγάλα ταξίδια σπάνια κοιτούσα τους σταθμούς που περνούσαν έξω από το παράθυρό μου – η κίνηση του τρένου μέσα στο χώρο δεν με ενδιέφερε ιδιαίτερα. Είχα μάθει να συμπεριφέρομαι σαν μόνιμος ένοικος τους εξπρές. Το ταξίδι με το τρένο ζωντάνευε τη φαντασία μου και συνήθως μου παρείχε τη μοναξιά που χρειαζόμουν για να τακτοποιήσω και να καταγράψω τις σκέψεις μου. Μου ήταν εύκολο να ταξιδεύω σε δύο κατευθύνσεις ταυτόχρονα: πάνω στις επίπεδες σιδηροτροχιές, ενώ η Ασία άλλαζε αδιάκοπα έξω από το παράθυρό μου, και την ίδια στιγμή να περιφέρομαι στα άκρα ενός προσωπικού κόσμου αναμνήσεων και λέξεων. Δεν μπορώ να φανταστώ πιο πετυχημένο συνδυασμό.

**6. Αβραάμ Β. Γεοσούα, Επιστροφή από τις Ινδίες, Καστανιώτης, Αθήνα,  
1997, μτφ: Ιακώβ Σιμπή**

Ένας Ινδός υπηρέτης με ανέβασε στο δεύτερο πάτωμα, για να μου δείξει το μοναδικό άδειο δωμάτιο που υπήρχε στο ξενοδοχείο, πιθανώς το ίδιο δωμάτιο που είχαν δείξει και σ' εκείνη... Ήταν ένα δωμάτιο ευρύχωρο, που από το παράθυρό του φαινόταν, σε απόσταση, ένα μεγάλο, κοκκινωπό φρούριο. Παρατήρησα προσεκτικά τις λεπτομέρειες, προσπαθώντας να δω με τα δικά της μάτια, για να καταλάβω τι ήταν αυτό που την είχε απωθήσει. Το κρεβάτι ήταν μεγάλο, σκεπασμένο με μια γκριζα κουβέρτα, καθαρή αλλά λίγο ξεφτισμένη στις άκρες. Σ' έναν από τους τοίχους υπήρχαν μεγάλοι λεκέδες, σαν κάποιος να είχε πετάξει το ποτό του εκεί πάνω. Έκανα ένα βήμα στο δωμάτιο για να το μυρίσω. Ο Ινδός δίπλα μου χαμογελούσε. Δεν μύρισα τίποτε ιδιαίτερο, εκτός από μια αδιόρατη, γλυκερή μυρωδιά μούχλας. Τι να ήταν, άραγε, αυτό που την είχε απωθήσει, αναρωτήθηκα, φέρνοντας στο μυαλό μου την παραχαϊδεμένη γυναίκα, με νέα, ασυνήθιστη για μένα, οργή.

Βγήκα από το δωμάτιο και, παρόλο που ήμουν κουρασμένος και κολλούσα ολόκληρος, δεν γύρισα στο ξενοδοχείο, αλλά κατευθύνθηκα προς το φρούριο που είχα δει προ ολίγου από το παράθυρο. Δεν ήθελα να χάσω ούτε στιγμή σ' αυτό το συναρπαστικό μέρος. Ήδη στο αεροδρόμιο μας είχαν πει πως μπορούσαμε να πάμε από το Δελχί στην Γκάρια μόνο με τρένο ή με λεωφορείο, γιατί εξαιτίας της μεγάλης τουριστικής κίνησης, αυτήν την εποχή του χρόνου δεν υπήρχε ελπίδα να βρούμε θέσεις σε αεροπλάνο, ίσως ούτε σε κλιματιζόμενο βαγόνι τρένου.

[...]

Ήταν καλύτερα, σκέφτηκα, που ήμουν βρόμικος και κολλούσα ολόκληρος από το ταξίδι, γιατί έτσι θα ένιωθα πιο άνετα στην πρώτη μου επαφή με την ινδική πραγματικότητα, που έμοιαζε να ξεχειλώνει και να πυκνώνει γύρω μου σαν χρωματιστή λάβα, ενώ η κρυφή αγγλική μου ταυτότητα με προστάτευε από κάθε μπελά. Γι' αυτό, αφού σημείωσα σ' ένα χαρτάκι το όνομα του ξενοδοχείου, επέτρεψα στον εαυτό μου να σουλατσάρι στους βρόμικους, πλημμυρισμένους από κόσμο δρόμους, προχωρώντας αργά και σταθερά προς το κοκκινωπό πέτρινο φρούριο. Στρίβοντας εδώ κι εκεί, χωρίς να ρωτήσω κανέναν, έφτασα τελικά στον προορισμό μου, και ανακάλυψα πως η έλξη μου ήταν δικαιολογημένη. Ένα τείχος ξεδιπλωνόταν σε μήκος εκατοντάδων μέτρων, στο ίδιο κοκκινωπό χρώμα που είχε τραβήξει την προσοχή μου και στο οποίο το φως της δύσης προσέδιδε τώρα πρόσθετη γοητεία.

#### **7. Γκρέγκορι Ντέιβιντ Ρόμπερτς, Σανταράμ Διήγηση, Αθήνα, 2007, μτφ: Ευαγγελία Μούμα**

«Κατά κάποιο τρόπο, ναι, μου λείπει. Είμαι από τη Βασιλεία. Έχεις πάει ποτέ;»

«Όχι, δεν έχω πάει ποτέ στην Ευρώπη».

«Τότε, πρέπει να πας, κι όταν πας, να επισκεφτείς τη Βασιλεία. Είναι μια πραγματικά ευρωπαϊκή πόλη. Χωρίζεται στα δύο από τον ποταμό Ρήνο στη Μεγάλη Βασιλεία και τη Μικρή Βασιλεία. Τα δύο μισά της πόλης έχουν εντελώς διαφορετικό στυλ και νοοτροπία είναι λοιπόν, σαν να ζεις σε δύο πόλεις ταυτόχρονα. Αυτό μου ταίριαζε κάποτε. Επιπλέον, βρίσκεται ακριβώς στο όριο όπου συναντιούνται τρεις

χώρες μπορείς, λοιπόν, να διασχίσεις τα σύνορα με τα πόδια και να μπεις στη Γερμανία και τη Γαλλία. Μπορείς να φας για πρωινό καφέ και μπαγκέτες στη Γαλλία, μεσημερινό στην Ελβετία και βραδινό στη Γερμανία, χωρίς να μετακινηθείς παρά ελάχιστα χιλιόμετρα από την πόλη. Μου λείπει η Βασιλεία, περισσότερο από την Ελβετία».

Σταμάτησε για να πάρει μια ανάσα και σήκωσε τα μάτια να με κοιτάξει μέσα από τις απαλές, άβαφες βλεφαρίδες.

«Συγγνώμη, σου κάνω μάθημα γεωγραφίας».

«Όχι, όχι, σε παρακαλώ, συνέχισε. Είναι ενδιαφέρον».

## **Το ταξίδι ως ενδοσκόπηση εαυτού**

### **1. Κική Δημουλά, Αυτοσυντήρηση**

*Θὰ πρέπει νὰ ἦταν ἀνοιξη  
γιατὶ ἡ μνήμη αὐτὴ  
ὑπερπηδώντας παπαροῦνες ἔρχεται.  
Ἐκτὸς ἐὰν ἡ νοσταλγία  
ἀπὸ πολὺ βιασύνη,  
παραγνώρισ' ἐνθουμούμενο.  
Μοιάζουνε τόσο μεταξύ τους ὅλα  
ὄταν τὰ πάρει ὁ χαμός.  
Ἀλλὰ μπορεῖ νὰ 'ναι ξένο αὐτὸ τὸ φόντο,  
νὰ 'ναι παπαροῦνες δανεισμένες  
ἀπὸ μιὰν ἄλλην ἱστορία,  
δική μου ἢ ξένη.  
Τὰ κάνει κάτι τέτοια ἡ ἀναπόληση.  
Ἀπὸ φιλοκαλία κι ἔπαρση.*

*Ὅμως θὰ πρέπει νὰ 'ταν ἀνοιξη  
γιατὶ καὶ μέλισσες βλέπω  
νὰ πετοῦν γύρω ἀπ' αὐτὴ τὴ μνήμη,  
μὲ περιπάθεια καὶ πίστη*



*νὰ συνωστίζονται στὸν καλύκᾳ της.  
Ἐκτὸς ἂν εἶναι ὁ ὄργασμὸς  
νόμος τοῦ παρελθόντος,  
μηχανισμὸς τοῦ ἀνεπανάληπτου.  
Ἄν μένει πάντα κάποια γῆρις  
στὰ τελειωμένα πράγματα  
γιὰ τὴν ἐπικοινωνία  
τῆς ἐμπειρίας, τῆς λύπης  
καὶ τῆς ποίησης.*

**2. Μ. Καραγάτσης, Μοναχικό ταξίδι στα κύθηρα, Το μεγάλο Συναξάρι,  
Εστία, Αθήνα, 2003**

Η σφυρίχτρα του βαποριού γέμιζε τ' αυτιά μας βοή και τα ρούχα μας πιτσιλάδες. Έτοιμοι προς αναχώρησιν! Οι δυο φίλοι μου με χαιρέτησαν. Κι έφυγαν.

– Επιτέλους μόνος! όπως λεν στα γαλλικά ρομάντζα.

Καθώς προσπερνάμε, οι δυο σκοτεινές γραμμές των δεμένων βαποριών υποχωρούν σε μιαν ασάλευτη παρέλαση. Γεννιέται μέσα μου η φρεναπάτη πως το λιμάνι απομακρύνεται μπροστά στην ακινησία μας. Θυμάμαι τους καβαφικούς στίχους:

Σαν έτοιμος από καιρό, σαν θαρραλέος

Αποχαιρέτα την, την Αλεξάνδρεια που φεύγει...

Σκυμμένος στα ρέλια χαιρετώ το δραπέτη Πειραιά. Πού θα μου πάει; Είμαστε τόσο παλιοί φίλοι, ώστε μοιραία κάποτε θα μου ξαναγυρίσει. Εξάλλου δεν νιώθω το Θεό να μεσαπολείπει...

Ένα βαρύ χέρι ακουμπάει στον ώμο μου. Είναι ένας παλιός φίλος μου, ο δικηγόρος Αντωνιάδης.

– Αγαπητέ, λέει, ομολογώ πως η παρουσία σου σ’ αυτό το πλοίο με γεμίζει χαρά. Ήμουν τόσο μόνος μέσα στο παρδαλό πλήθος των επιβατών, ώστε άρχισα να νιώθω ένα μικρό σφίξιμο στην καρδιά...

Κοιτάω με προσοχή τον δικηγόρο Αντωνιάδη. Ο θετικός κι υγιής αυτός άνθρωπος δεν με είχε συνηθίσει σε παρόμοιες ευαισθησίες. Κι έξαφνα, θυμάμαι πως το βαπόρι πηγαίνει στην Κέρκυρα· πως οι Κορφοί είναι το τέρμα του ταξιδιού μας. Μήπως ο δικηγόρος Αντωνιάδης πηγαίνει να διοργανώσει μία μόνιμη θεραπευτική διαμονή στο μυρωμένο νησί του Αλκίνοου; Ο φίλος μου ίσως καταλαβαίνει το στοχασμό μου. Χαμογελάει ανόρεχτα. Κιωακουμπάει πλάι μου, στα ρέλια.

– Παντρεύτηκα, μου λέει. Παντρεύτηκα σήμερα. Και τώρα, κάνω το γαμήλιο ταξίδι.

– Πού είναι η γυναίκα σου; τον ρωτώ.

– Μα... στην καμπίνα πρέπει να ’ναι...

Κι ο δικηγόρος Αντωνιάδης κοιτάει με συγκίνηση, με θλίψη, με αγωνία την Αθήνα που φεύγει. Απολείπειν ο Θεός Αντωνιάδην...

### **3. Νίκος Καββαδίας, *Mal du depart*, Μαραμπού, Άγρα, Αθήνα, 1990**

*Θα μείνω πάντα ιδανικός κι ανάξιος εραστής  
των μακρυσμένων ταξιδιών και των γαλάζιων πόντων,  
και θα πεθάνω μια βραδιά, σαν όλες τις βραδιές,  
χωρίς να σχίσω τη θολή γραμμή των οριζόντων.*

*Για το Μαδράς, τη Σιγκαπούρ, τ’ Αλγέρι και το Σφαζ  
θ’ αναχωρούν σαν πάντοτε περήφανα τα πλοία,  
κι εγώ, σκυφτός σ’ ένα γραφείο με χάρτες ναυτικούς,  
θα κάνω αθροίσεις σε χοντρά λογιστικά βιβλία.*

Θα πάψω πια για μακρινά ταξίδια να μιλώ·  
οι φίλοι θα νομίζουνε πως τα 'χω πια ξεχάσει,  
κι η μάνα μου, χαρούμενη, θα λέει σ' όποιον ρωτά:  
«Ήταν μιά λόξα νεανική, μα τώρα έχει περάσει...»

Μα ο εαυτός μου μια βραδιάν εμπρός μου θα υψωθεί  
και λόγο, ως ένας δικαστής στυγνός, θα μου ζητήσει,  
κι αυτό το ανάξιο χέρι μου που τρέμει θα σπλιστεί,  
θα σημαδέψει, κι άφοβα το φταιχτή θα χτυπήσει.

Κι εγώ, που τόσο επόθησα μια μέρα να ταφώ  
σε κάποια θάλασσα βαθιά στις μακρινές Ινδίες,  
θα 'χω ένα θάνατο κοινό και θλιβερό πολύ  
και μια κηδεία σαν των πολλών ανθρώπων τις κηδείες.

#### **4. Κωνσταντίνος Καβάφης, Πόλις, Άπαντα Ποιητικά - Ανέκδοτα - Αποκηρυγμένα – Ποιήματα, Ύψιλον, Αθήνα, 2004**

Είπες: «Θα πάγω σ' άλλη γη, θα πάγω σ' άλλη θάλασσα.  
Μια πόλις άλλη θα βρεθεί καλλίτερη από αυτή.  
Κάθε προσπάθεια μου μια καταδίκη είναι γραφτή·  
κ' είν' η καρδιά μου - σαν νεκρός - θαμμένη.  
Ο νους μου ως πότε μες στον μαρασμόν αυτόν θα μένει.  
Όπου το μάτι μου γυρίσω, όπου κι αν δω  
ερείπια μαύρα της ζωής μου βλέπω εδώ,  
που τόσα χρόνια πέρασα και ρήμαζα και χάλασα.»

Καινούριους τόπους δεν θα βρεις, δεν θάβρεις άλλες θάλασσες.  
Η πόλις θα σε ακολουθεί. Στους δρόμους θα γυρνάς  
τους ίδιους. Και στες γειτονιές τες ίδιες θα γερνάς·  
και μες στα ίδια σπίτια αυτά θ' ασπρίζεις.  
Πάντα στην πόλι αυτή θα φθάνεις. Για τα αλλού - μη ελπίζεις-  
δεν έχει πλοίο για σε, δεν έχει οδό.

*Έτσι που τη ζωή σου ρήμαζες εδώ  
στην κόχη τούτη την μικρή, σ' όλην την γη την χάλασες.*

**5. Sylvia Plath, Απόκρυφο, ΠΟΙΗΜΑΤΑ, Κέδρος, Αθήνα, 2003 Μτφ  
Κατερίνα Ηλιοπούλου, Ελένη Ηλιοπούλου**

*Ο αέρας είναι ένας μύλος από αγκίστρια—  
Ερωτήσεις χωρίς απάντηση,  
Λαμπερές και μεθυσμένες σα μύγες  
Που του φιλιού τους το κεντρί είναι αβάσταχτο  
Μέσα στις δυσώδεις μήτρες του μαύρου αγέρα κάτω απ' τα πεύκα το καλοκαίρι.*

*Θυμάμαι  
Τη νεκρή μυρωδιά του ήλιου στις ξύλινες καμπίνες ,  
Την ακαμψία των ιστίων , τα μακριά αλατισμένα σάβανα.  
Αν έχεις αντικρίσει μια φορά το Θεό , ποια είναι η γιατρεία;  
Αν έχεις μια φορά κατακτηθεί*

*Χωρίς να μείνει ούτ' ένα κομμάτι,  
Ούτε καν ένα δάχτυλο , και αναλωθεί,  
Αναλωθεί απόλυτα, στην πυρκαγιά του ήλιου,  
Μέσα στο φως από βιτρό αρχαίων καθεδρικών  
Ποια είναι η γιατρεία;*

*Η όστια της μετάληψης;  
Το βάδισμα πλάι σε ακύμαντα νερά; Η μνήμη ;  
Ή να διακρίνεις τα λαμπρά ίχνη  
Του Χριστού στα πρόσωπα των τρωκτικών,  
Των δειλών λουλουδοφάγων, εκείνων*

*Που έχουν τόσο ταπεινές ελπίδες, ώστε αισθάνονται άνετα-  
Καμπουριασμένη στο παστρικό σπιτάκι της*

*Κάτω από τις ακτίνες της αγράμπελης.  
Άραγε δεν υπάρχει μεγάλος έρωτας, μόνο τρυφερότητα;  
Θυμάται η θάλασσα*

*Εκείνον που βάδισε πάνω της ;  
Το νόημα διαρρέει από τα μόρια .  
Οι καμινάδες της πόλης αναπνέουν, το παράθυρο ιδρώνει,  
Τα παιδιά σκιρτούν στα κρεββάτια τους.  
Ο ήλιος ανθίζει , είναι ένα γεράνι.*

*Η καρδιά δεν έχει σταματήσει.*

**6. Μικρές αναμνήσεις, Ζόσε Σαραμάγκου, Καστανιώτης, 2008, Αθήνα, μτφ Αθηνά Ψυλλιά**

Μάνα και γιοι έφτασαν στη Λισαβόνα την άνοιξη του 1924. Την ίδια εκείνη χρονιά, τον Δεκέμβριο, πέθανε ο Φρανσίσκο. Ήταν τεσσάρων όταν τον πήρε η βρογχοπνευμονία. Θάφτηκε την παραμονή των Χριστουγέννων. Για να είμαι απολύτως ακριβής, πιστεύω πως οι λεγόμενες ψευδείς αναμνήσεις δεν υπάρχουν, πως η διαφορά ανάμεσα σ' αυτές και σε όσες θεωρούμε βέβαιες και σίγουρες περιορίζεται απλώς σ' ένα θέμα εμπιστοσύνης, της εμπιστοσύνης που σε πάθε περίπτωση έχουμε σχετικά με την ανεπανόρθωτη γενικότητα που ονομάζουμε βεβαιότητα. Είναι ψευδής η μοναδική ανάμνηση που έχω από τον Φρανσίσκο; Ίσως, η αλήθεια όμως είναι πως εδώ και ογδόντα τρία χρόνια την πράττω ως αυθεντική...

**Το ταξίδι στο φανταστικό**

**1. Ζ. Πρεβέρ, Βγαίνοντας από το σχολειό, Θέαμα και ιστορίες, Νεφέλη, Αθήνα, 1982 μτφ. Γιάννης Βαρβέρης**

*Βγαίνοντας από το σχολειό μας  
Συναντήσαμε*

Ένα μεγάλο σιδηρόδρομο  
Μας έφερε μια βόλτα  
Γύρω τριγύρω από τη γη  
Σ' ένα χρυσό βαγόνι  
Και γύρω γύρω από τη γη μας  
Συναντήσαμε  
Τη θάλασσα να κάνει τον περίπατό της  
Μαζί με τα κοχύλια της  
Με τ' αρωματισμένα της νησιά  
Με τα ωραία της ναυάγια  
Και με τους καπνιστούς της σολομούς  
Και συναντήσαμε  
Πάνω απ' τη θάλασσα  
Τ' αστέρια που μαζί με το φεγγάρι  
Με ιστιοφόρο ταξιδεύανε  
Για Ιαπωνία  
Κι ακόμα συναντήσαμε τους τρεις σωματοφύλακες  
Που με τα χέρια γύριζαν  
Τη μανιβέλα ενός μικρού υποβρύχιου  
Κι εκείνο βυθιζότανε  
Ψάχνοντας αχινούς  
Κι όταν γυρίσαμε στη γη μας  
Συναντήσαμε  
Πάνω σ' εκείνη τη γραμμή του σιδηροδρόμου  
Ένα σπίτι  
Που γύρω από τη γη όλο γύριζε  
Και γύρω από τη θάλασσα  
Και προσπαθούσε να ξεφύγει απ' το χειμώνα  
Που το κυνηγούσε

Άγαλμα με το έμβλημα της Παγκόσμιας Ταχυδρομικής Ένωσης  
Άγαλμα με το έμβλημα  
της Παγκόσμιας  
Ταχυδρομικής Ένωσης

*Αλλά κι εμείς πάνω στο σιδηρόδρομο  
Αρχίσαμε να τρέχουμε να τρέχουμε  
Πίσω από το χειμώνα  
Ωσπου στο τέλος τον πατήσαμε  
Κι έτσι το σπίτι πια σταμάτησε να τρέχει  
Κι η άνοιξη που ήταν σταθμάρχης  
Βγήκε και μας χαιρέτησε  
Μας ευχαρίστησε  
Και τότε τα λουλούδια όλης της γης  
Βαλθήκανε να σπρώχνουν  
Από παντού το σιδηρόδρομο  
Κι εκείνος πια δεν ήθελε να προχωρήσει  
Από το φόβο μήπως τα πατήσει  
Κι έτσι κι εμείς  
Γυρίσαμε πια πίσω με τα πόδια  
Γύρω τριγύρω από τη γη  
Γύρω τριγύρω από τη θάλασσα  
Και γύρω από τον ήλιο  
Το φεγγάρι και τ' αστέρια  
Με τα πόδια  
Και με τα πόδια και με τ' άλογα και μ' αυτοκίνητα  
Και τέλος με ιστιοφόρα.*

**2. Ντόρις Λέσιγκ, Αναμνήσεις ενός επιζώντος, Καστανιώτης, 2007, μτφ  
Μαίρη Κιτσικοπούλου**

Λοξοδρομώντας από δωμάτια σε δωμάτιο, όλα τους έχοντας για οροφή τις φυλλωσιές των δέντρων και τον ουρανό, με γρασίδι και αθώα λουλούδια του Παλιού Κόσμου για πάτωμα, παρατήρησα πόσο μεγάλο ήταν αυτό το μέρος, δίχως όρια ή κάποιο τέλος που να μπορώ να εντοπίσω, πολύ μεγαλύτερο απ' όσο μπορούσα να φανταστώ. Χρόνια πολλά πριν, όταν ο τοίχος ορθωνόταν γερός και συμπαγής, αληθινή προστασία από το δάσος και τις καιρικές συνθήκες, πόσο πολλοί άνθρωποι

θα πρέπει να είχαν ζήσει εδώ, πλήθη ολόκληρα ωστόσο όλοι τους είχαν υποταχτεί σ' εκείνη τη μία Παρουσία, που ήταν ο αέρας που ανέπνεαν -μόλο που δεν το γνώριζαν- το Όλον, του οποίου αποτελούσαν τα απειροελάχιστα τμήματα κι όπου η ζωή και ο θάνατός τους ήταν σε τόσο μικρό βαθμό αποτέλεσμα της δικής τους προσωπικής επιλογής και θέλησης, όσο δικές τους είναι η μοίρα και το πεπρωμένο των μορίων φύλλου.

### **3. Μόρις Ζ. Νταντέκ, Κόσμος Α.Ε., Κέδρος, Αθήνα, 2007 μτφ. Μαρία Μίσσα**

Ενα όχι και τόσο άθλιο δωμάτιο-κάψουλα, σε αρκετά καλή κατάσταση για την κατηγορία του. Μια οθόνη ΝευροΝέτ, κινεζικής κατασκευής. Ελέγχει το νερό, που φαίνεται σωστά φιλτραρισμένο. Το μονόκλινο δωμάτιο είναι ένα παραλληλεπίπεδο με στρογγυλεμένες γωνίες, άσπρο, με μερικά διακοσμητικά αντικείμενα που έχουν το έντονo πορτοκαλοκίτρινο χρώμα που χαρακτηρίζει την αλυσίδα της Ηνωμένης Ανθρώπινης Κατοικίας. Η καμπίνα έχει τις ακόλουθες ακριβείς διαστάσεις: 4,80 μέτρα μήκος, 2,80 μέτρα ύψος, 3,80 μέτρα φάρδος. Καταναλώνει περίπου 100 κιλοβάτ/ ώρα, επιτρέπεται να διανέμει από δεκαπέντε έως τριάντα λίτρα νερό την ημέρα στον ενοικιαστή της και συνδέεται με μια τοπική Τεχνητή Νοημοσύνη μέσω ενός συνόλου αισθητήρων, οι οποίοι είναι νόμιμα εγκεκριμένοι μέσα στο έδαφος της Μεγάλης Ένωσης. Το τετράγωνο στόμιο ενός σκουπιδοτενεκέ διαπερνά ένα διαχωριστικό, είναι ένας σκουπιδοφάγος, συνδεδεμένος με το δίκτυο αισθητήρων της καμπίνας που εντοπίζει γρήγορα τα διάφορα απορρίμματα που αφήνει ο κάτοχος στα ίχνη του και μπορεί να στείλει μία ή περισσότερες εξειδικευμένες μικρομηχανές που θα έρθουν να μαζέψουν το απόρριμμα για να το πάνε στη συσταλτή παγίδα, η οποία με τη σειρά της θα στείλει αυτή την πρώτη ύλη στον αντιδραστήρα υδρογόνου του ξενοδοχείου. Σε μια γωνία, κοντά στο κρεβάτι του, διακρίνει τα κυβικό κουτί ενός παγκόσμιου βωμού, εγκεκριμένο από το ΗΛΣ. Συνδέεται μέσω του δικτύου με την κονσόλα ΝευροΝέτ και περιμένει να λάβει το πρόγραμμα του προσωπικού Θεού του νέου κατόχου της κάψουλας 108. Τα πάντα είναι κανονικά.

## **Το ταξίδι ως έρωτας**

### **1. Κώστας Καρυωτάκης, Αγάπη**



*Κι ήμουν στο σκοτάδι. Κι ήμουν το σκοτάδι.*

*Και με είδε μια αχτίδα*

*Δροσούλα το ιλαρό το πρόσωπό της*

*κι εγώ ήμουν το κατάξερο ασφοδίλι.*

*Πώς μ' έσεισε το ζύπνημα μιας νιότης,*

*πώς εγελάσαν τα πικρά μου χείλη!*

*Σάμπως τα μάτια της να μου είπαν ότι*

*δεν είμαι πλέον ο ναυαγός κι ο μόνος,*

*κι ελύγισα σαν από τρυφερότη,*

*εγώ που μ' είχε πέτρα κάνει ο πόνος.*

## **2. Φρέντν Γερμανός, Ένα γελαστό απόγευμα, Καστανιώτης, Αθήνα, 1999**

Ήταν ένα γελαστό απόγευμα -ή τουλάχιστον έτσι έμοιαζε εκείνη την ώρα γύρω στις 5, που η Νεφέλη και ο Αλέξης όρμησαν μέσα στο μικρό μπαρ της ανατολικής πτέρυγας του αεροδρομίου. Όρμησαν -είναι η σωστή λέξη. Εδώ και 20 λεπτά σεριάνιζαν στο αεροδρόμιο χωρίς ν' αποφασίζουν πού θ' αράξουν. Εκείνη με τα κόκκινα μακριά μαλλιά της, ξέπλεκα στους ώμους, και τα άσπρα γάντια της - παράξενο θέαμα μέσα στο αυγουστιάτικο απομεσήμερο. Εκείνος με ένα τζιν κι ένα πουκάμισο. "Νιόπαντροι;" είχε ρωτήσει η συνοδός στις Αναχωρήσεις Εξωτερικού βλέποντας τα κόκκινα τριαντάφυλλα στην αγκαλιά της Νεφέλης, κι εκείνοι είχαν κοιταχτεί γελαστά στα μάτια χωρίς ν' απαντήσουν. Πάντα τους άρεσε να κοιτάζονται γελαστά στα μάτια. Ή καμιά φορά να ξεσπάνε στα γέλια χωρίς λόγο. Το γέλιο ήταν ο ερωτικός τους κώδικας εδώ και 10 χρόνια. Το 'χαν ανακαλύψει πριν ακόμη ανακαλύψουν ο ένας τον άλλο... "Ήρθατε νωρίς", είχε πει η συνοδός κόβοντας το απόκομμα απ' το εισιτήριο της Νεφέλης. Και μετά, κοιτάζοντας τον Αλέξη: "Έχω διαβάσει όλα σας τα βιβλία" είπε. "Όλα αυτά που περάσατε... Όλα αυτά που σας έκαναν στη φυλακή...". Κοίταξε τη Νεφέλη: "Πώς τα άντεξε;". Ξανακοίταξε τον Αλέξη: "Πώς τα αντέξατε;". Αλλά ο Αλέξης είχε το γελαστό του βλέμμα πάνω στη Νεφέλη. Έσκυψε και πήρε από κάτω τη μικρή δερμάτινη βαλίτσα. Με τ' άλλο χέρι έψαξε να βρει το χέρι της. "Πάμε;" είπε. Όλα αυτά είχαν γίνει πριν από 20 λεπτά.

### **3. Ναζίμ Χικμέτ, Η πιο όμορφη θάλασσα, (Μτφ. Γιάννης Ρίτσος)**

*Να γελάσεις απ' τα βάθη των χρυσών σου ματιών  
είμαστε μες στο δικό μας κόσμο.*

*Η πιο όμορφη θάλασσα  
είναι αυτή που δεν έχουμε ακόμα ταξιδέψει.*

*Τα πιο όμορφα παιδιά  
δεν έχουν μεγαλώσει ακόμα.*

*Τις πιο όμορφες μέρες μας  
δεν τις έχουμε ζήσει ακόμα.*

*Κι αυτό που θέλω να σου πω,  
το πιο όμορφο απ' όλα,  
δε σ' τό 'χω πει ακόμα.*

### **4. Μάριο Μπενεδέτι, Ακόμη**

*Εξακολουθώ να μην πιστεύω  
έρχεσαι δίπλα μου  
και η νύχτα είναι μια χούφτα  
αστεριών και ευθυμίας  
δακτύλων γεύσεις ακούω και βλέπω  
το πρόσωπό σου το μεγάλο σου διασκελισμό  
τα χέρια σου, και ακόμα  
ακόμα δεν μπορώ να πιστέψω  
ότι η επιστροφή σου έχει πολλά  
να κάνει με σένα και με μένα  
και για ζόρκι το λέω  
και για τις αμφιβολίες το τραγουδώ  
κανείς ποτέ δεν θα σε αντικαταστήσει  
και τα πιο ασήμαντα πράγματα  
αλλάζουν σε θεμελιώδεις  
επειδή γυρνάς στο σπίτι  
ωστόσο εξακολουθώ να  
αμφιβάλλω σε αυτήν την τύχη  
γιατί ο ουρανός σε έχει*

μου φαίνεται φαντασία.  
Αλλά έρχεσαι και είναι σίγουρο  
και έρχεσαι με το βλέμμα σου  
και γι' αυτό η άφιξή σου  
κάνει μαγικό το μέλλον  
ακόμη και αν δεν είναι πάντα κατανοητές  
οι ενοχές μου και οι καταστροφές μου  
αλλά ξέρω ότι στα χέρια σου  
ο κόσμος έχει νόημα  
και αν φιλήσω με τόλμη  
και το μυστήριο των χειλιών σου  
δεν θα υπάρχουν αμφιβολίες ή άσχημες γεύσεις  
θα σ' αγαπώ περισσότερο ακόμη.

## **Το ταξίδι ως ξεριζωμός/μετανάστευση**

**1. Παντελής Μπουκάλας, Στην ξενιτιά της γλώσσας, Ρήματα, Άγρα, Αθήνα, 2009**

Τυχαία ώρα. Τυχαία πλατεία. Τυχαία Ελλάδα.  
Πάντως Κυριακή, τότε που δέεσαι το χρόνο να ειρηνέψει.  
Στα παγκάκια, μισοί να κάθονται, μισοί ανεβασμένοι.  
Αλβανοί.  
Τώρα μιλάνε δυνατά  
και ζαναβρίσκουν όσα έκρυψε  
φοβισμένος ο καιρός της σιωπής.  
Ξενιτεμένοι μες στη γλώσσα τους.

Οι εδραίοι δεν της αποδίδουν σημασία,  
Καν δεν τη διακρίνουν  
Γι αυτό κι ελευθερώνει ερμητικό τον ήχο της.  
Στο θάλαμο τηλεφωνούν. Φιλιπινέζοι. Μάλλον.  
Διπλά ξενιτεμένοι αυτοί τα

ης γλώσσας και του δέρματος  
δεσμεύουν τη φωνή τους  
αθόρυβοι διασχίζουν το ακίνητο βλέμμα μας.

Συλλέκτης μάταιος επεισοδίων  
παίρνεις να γράφεις σιωπηρά,  
δίχως χαρτί ή μολύβι,  
λες ξαναλές τις φράσεις μη χαθούν,  
έχει ραγίσει ο ρυθμός,  
κομπιάζει η μνήμη.

Εκείνο το βαρύ τ' αγνεολόγητο: «Πατρίδα του ποιητή η γλώσσα  
του»

σου τρώει το νου τον φαρμακώνει.

Μα ποια πατρίδα.

Λέξεις και λέξεις και πάλι λέξεις.

Ιθαγενής του κενού, μετράς, διπλή- τριπλή η ξενιτιά της γλώσσας  
όταν γράφεται.

Να μένεις έξω μακριά απ' ό,τι πόθησες

ό,τι σχεδίασες πριν το αναθέσεις στα ρημάτια.

Να μένεις έξω μακριά

απ' όσους δεν νοούν τη γλώσσα σου

σε άλλον ήλιο γεννημένοι.

Έξω μακριά κι απ' τους ομόγλωσσους

που διασχίζουν την παλιλλαλία σου αδιάφοροι.

Μια ξενιτιά η πατρίδα σου.

Σαν έρωτα που τον ζητάς

μόνον για να τον χάσεις.

**2. Νίκος-Αλέξης Ασλάνογλου, «Πρόσφυγες στην άμμο», Ο δύσκολος  
θάνατος, Νεφέλη, Αθήνα, 2007**

Νύχτωνε στην Ελ Μίνα και πυκνή  
σιωπή ανέβαινε απ' τη μεριά της θάλασσας  
κι αντάμωνε το κάστρο• ολημερίς  
ξαπλώνονταν αμίλητο και σκυθρωπό  
σα μουδιασμένο ζώο

Τότε ξεχώρισα ήχο πνιχτό καθώς το φύλλο  
που τσαλακώνεται μέσα σε χέρια ανάρμοστα  
γρατσουνίσμα σε σώμα ακάθαρτο, αρρωστημένο  
Κι είδα έναν Άραβα μικρό, σημαδεμένο  
έφεγγαν χέρια, πρόσωπο, μάτια κι ήταν όλος  
χιλιάδες που άφηναν τη γη τους κι επιστρέφανε  
μέσα στην άμμο, σε σκηνές, στο άσπρο φως.  
Κι όταν μιλούσε δάκρυζε η φωνή του και όλο ικέτευε  
για κάποια θέση στη ζωή ή έστω αντίσταση  
στο θάνατο που ερχότανε αργά και τον ρουφούσε  
Μα εγώ έπλενα τα χέρια μου. Άγρια μοναξιά  
τα χρόνια που έφευγαν με είχανε ποτίσει

**3. Ζαφείρης Νικήτας, Τα νερά του μετανάστη, Ομώνυμη συλλογή, Μελάρι,  
2015**

Κάθε μέρα η Φάτου  
ξεκινά το φιλόδοξο ταξίδι:  
από την πατρίδα της (τη Λιβερία)  
φτάνει στα σύνορα με τη Σιέρα Λεόνε  
δεύτερη πατρίδα της, γιατί εκεί ζει η οικογένειά της  
Όταν η μια πλευρά ανοίγει τα σύνορα  
η άλλη, όχι σπάνια, τα κρατά κλειστά  
Όμως η Φάτου δεν πτοείται –  
στο δρόμο της επιστροφής εφοδιάζεται με καθαρό νερό

#### **4. Ελί Βιζέλ, Ο καιρός των ξεριζωμένων, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006, μτφ Γιώργος Ξενάριος**

Ξαναβλέπω εμένα και την Ιλόνκα: προχωρούμε χέρι χέρι για να στηθούμε στην ουρά μπροστά από ένα φούρνο. Η ουρά δεν προχωρά. Κάνει κρύο κι ο ουρανός είναι συννεφιασμένος. Στα ερείπια των κτιρίων λάσπη και βρόμικο χιόνι. Ξαφνικά εμφανίζεται ένας ρώσος στρατιώτης και αρπάζει την Ιλόνκα από το μπράτσο. «Ε, εσύ, έλα μαζί μου!» ουρλιάζει μες στα μούτρα της. Της ξαναλέει δεύτερη φορά τις ίδιες λέξεις, τις μόνες ουγγρικές λέξεις που ξέρει. Είναι μεθυσμένος. Βρομά. Η Ιλόνκα αντιστέκεται. Εγώ γαντζώνομαι πάνω της φωνάζοντας: «Όχι, όχι, είναι δική μου!». Οι άνθρωποι που είναι στημένοι στην ουρά μάς κοιτούν, μα κάνουν πως δεν βλέπουν τίποτα. Για καλή μας τύχη ένας αξιωματικός βγαίνει από ένα σπίτι κι έρχεται να μας βοηθήσει. Ντροπιασμένος και ταπεινωμένος, ο μεθύστακας εξαφανίζεται. Ο αξιωματικός μου δίνει ένα κομμάτι ψωμί και, σε άσχημα γερμανικά, τα ψέλνει κανονικά σ' αυτούς που μας κοίταζαν: «Δειλοί! Αυτό είστε, δειλοί! Αφήνετε έναν πιτσιρικά να υπερασπιστεί την τιμή μιας γυναίκας κι εσείς δεν κάνετε τίποτα. Μου προκαλείτε αηδία! Εμπρός. Φύγετε!». Και μας οδηγεί κατευθείαν στο φούρνο. Οι άνθρωποι στην ουρά είναι δυσαρεστημένοι, εχθρικοί, μα δεν τολμούν να το δείξουν. Εγώ είμαι περήφανος. Προστάτεψα την Ιλόνκα. Κράτησα την υπόσχεσή μου.

#### **5. Σώτη Τριανταφύλλου, Πιτσιμπούργκο, Αιγέας, Χίος 2006**

Πιτσιμπούργκο, 26 Νοέμβρη 1913

Ελέγκω μου, γυναικούλα μου,

λίγη απαντοχή ακόμα, καρδούλα μου. Ευχαριστώ για το χαλβά, έφτασε τριμμένος αλλά ήτονε μπουκιά και συχώριο. Ο Σπύρος ελωλάθηκε, εγώ, σκεφτόμουνα ήμπα τού κάμει καλό στο ροχαλητό. Αλλά, μπα, τίποτις.

Εγές είχαμε συφορά εδώ στο Πιτσιμπούργκο, κόσμος επνίγηκε μέσα στον υπόνομο! Στους βόθρους! Είναι σκληρή η ζωή στην Αμερική, Ελέγκω μου, το μόνο καλό είναι ότι γνωρίζεις πού και πού κανέναν άνθρωπο της προκοπής, κι ότι όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί, εχτός απ' τους Σλάβους, πού 'ναι σαν κι εμάς, πάνω

κάτω όχι ότι ξενοκοιτάω, Ελέγκω μου, αλλά, είν' αλλιώτικες και, ντρέπουμε που θα το ειπώ, είναι

τσαούσες, κάμνουνε ό,τι κάμνουνε κι οι άντρες. Δουλεύουνε, μπαίνουνε στ' αυτοκίνητα, οδηγούνε, ζητούνε μιστά, και τώρα θένε, λένε και τον ψήφο. Πριν από χρόνια, μού το 'πε ο Παντελής ο Τιχάκης, είχανε γίνει επεισόδια στα εργοστάσια, οι γυναίκες την επληρώσανε τη νύφη. Ξύλο, με παλούκια, Ελέγκω μου. Εδώ οι εργοστασιάρχες είναι ένα με τους Τούρκους. Βουρδουλιάζουνε. Αλλά μοναχά άμα ζητήσεις αύξηση. Λένε: έτσι και απεργήσετε, το ποτάμι θα βαφτεί κόκκινο. Σκιαζομαι, Ελέγκω μου και λουφάζω. Άχνα δε βγάζω ο έρμος.

Αυτές τις μέρες εγνώρισα έναν Ιταλό, η μάνα του είν' αφ' τη Γένοβα (ιδέα εν είχε πως η Γένοβα είχε κατακτήσει τη Χιό, α μπα, είτε, κοίτα να ιδεις!) ο πατέρας του Σικελός, και κάμνει κάτι σωστές δουλειές εδώ στο Πιτσιμπούργκο και στο Τσικάγο, πού 'ναι μεγαλύτερη πόλις, προς τα πάνω, θαρρώ. Στο Τσικάγο πήγε κι ο Μπιλιράκης με την Αμερικάνα. Αυτός ο Ιταλός, πολλούς παράδες, Ελέγκω μου. Τζάκομο τον λένε, Τζακ στ' αμερικάνικα, και φοράει χρυσό σταυρό με τον Άγιο Γιάκωβο, αλλά, σ' το λέω μυστικό, οι πολλοί παράδες δε βγαίνουνε με το σταυρό στο χέρι και τούτος δω, πού 'ναι χαρά Θεού παλικάρι, φανούζος, αν και κομμάτι σέρτικος,<sup>2</sup> έχει το παρατσούκλι «Ντον», «Δον», κι όλοι οι συμπατριώτες του τότε σέβονται και τότε προσκυνάνε. Τόνη φιλούνε σταυρωτά. Λέει πως άμα του κάμνω κάνα-δυο θελήματα θα ιδώ χαΐρι. Συμφωνεί κι ο Παπαζήτος, συμπατριώτης αφ' την Πελοπόννησο, αν και, Ελέγκω μου, μακριά από Πελοποννήσιους. Α, πα, πα, Έλληνες είναι, και τους συμπατριώτες μας τους έχουμε κορώνα, αλλά, πω, πω, φάρα! Πολύ μπαγαμπόντηδες!

Τούτος έχει ανοίξει εστιατόριο εδώ στο Πιτσιμπούργκο και παίρνει αράπηδες να του δου-λεύουνε για ένα ξεροκόμματο. Και τους δίνει και κατραπακιές από πάνω. Ντροπής πράματα δηλαδή. Πάντως, ο Παπαζήτος είχε έρθει στην Αμερική αξυπόλητος και τώρα εν ηξέρει ήντα έχει. Όχι μονάχα παράδες. Έχει και λιβόρβορο,<sup>3</sup> πήρε το μάτι μου την κάννα μες αφ' την τσέπη, αλλά, γιατί, εμείς, στη Χιό εν είχαμε κατσούνια,<sup>4</sup> εν είχαμε κουμπούρια; Αφού οι Τουρκαλάδες μάς βγάλανε την ψυχή! Αν και μπροστά στον Παπαζήτο, οι Τουρκαλάδες ήτονε τζέτλεμεν που λέμε κι εδώ στ' αμερικάνικα. Σ' τα λέω όλ' αυτά Ελέγκω μου, γιατί θα δουλέψω στα θελήματα να βγάλω παράδες για νά 'ρθεις γλήγορις να κάμουμε μάνι μάνι κι ένα γιούκα να τότε χαρούμε.

Ο Πίττας βρήκε δουλειά σε μια βιομηχανία ντοματοπολλτού, κέτσαπ τον λένε εδώ τον ντοματοπολλτό, που βγάζει και μουστάρδες, ένα πράμα κίτρινο, με το συμπάθειο σαν κωλοπετούρα.

Μη δίνεις σημασία στα πετούμενα και σ' όλα τα παραμύθια του χωριού. Το κυδώνι πού'πεσε πάνω στο χωροφύλακα ήξερε που πήαινε. Μακάρι να τον άφηνε στον τόπο. Και μη φουρκίζεσαι, καρδούλα μου. Μου λες πως ο Σφήκας παίζει μπάλα. Ε, και ήντα κακό μ' αυτό; Κι εμείς εδώ στα Στήλια λέμε να σιάξομε ομάδα, θα έμπω κι εγώ, να παίξομε με τη Φιλαδέλφια, μια άλλη πόλη εδώ κοντά, στην Πενσυλβανία. Η Πενσυλβανία δεν είναι πόλις, είναι πολιτεία, στέιτ το λένε εδώ. Μη σκοτίζεσαι με τέτοια, Ελέγκω μου, μπάλα ξεμπάλα, μέχρι τα Χριστούγεννα, θά 'χω πάρει σειρά δίπλα στον Τζακ και στον Παπαζήτο, θα βγάλω παράδες με ουρά. Θά 'ρθεις και θα με καμαρώνεις. Βασίλισσα θα σ' έχω. Οι άλλοι Χιώτες, που δουλεύουνε στα κάρβουνα και στις προβλήτες, θα μας ζηλεύουνε. Στα κάρβουνα παθαίνουν τα πλεμόνια σου και στις προβλήτες σου σπάει η ραχοκοκαλιά. Σλάβοι, Αράπηδες κι Έλληνες είμαστε, Ελέγκω μου, για να λέμε τη σκάφη σκάφη, ένα και το αυτό.

Εδώ λένε (μπορεί νά 'ναι και φούμαρα) πως στη Νέα Ορλεάνη, άλλη πόλη ετούτη, νότια, οι Έλληνες είναι πασάδες κι οι Χιώτες έχουνε χτίσει εκκλησιά καταδική τους, ορθόδοξη.

Ήμπα βάλανε κάνα τηλέφωνο της προκοπής στη Χώρα; Να ημπορέσω να σε ακούσω;

Ο Δημοστένης σου

## **Το ταξίδι ως θάνατος**

### **1. Αντιόχου Γιάννης, Απολογητικό**

*Γιατί Κύριε,*

*Αν τελικά υπάρχουν*



*Σύ ξέρεις καλά  
Πώς ποτέ δεν αγάπησα κανέναν  
Και πως δεν έφτασα  
Ούτε θα φτάσω πουθενά  
Μόνο σκοτάδι εισέπνευσα  
Αλλιώς το κάρφωσα στις φλέβες  
Γεμίζοντας το βλέμμα μου με νύχτα  
Κι ακόμη περισσότερη  
Να μη βλέπω  
Το κτήνος του μέλλοντος που με κατασπαράζει  
Ας είναι τουλάχιστον ο θάνατος φανταχτερός»  
Αφού αυτό το «ποτέ δεν αγάπησα κανέναν» σημαίνει πως δεν αγάπησα μέχρι  
θυσίας, δεν αγάπησα τόσο που να μεταμορφώσω τον θάνατο σε Αϊδωνέα,  
υπηρέτη πιστό μιας Περσεφόνης – ποίησης – άρρητου λόγου, που πάντα θα  
αναδύεται για να τον και με δικαιώσει.*

**2. Αύγουστος Κορτώ, Το βιβλίο της Κατερίνας, Πατάκης, Αθήνα,  
2013**

*Άρρωστοι άγγελοι μονάχα*

Η ιστορία μου αρχίζει από το τέλος – το δικό της και το δικό μου.

Ο γιος μου με βρήκε. Χαράματα Παρασκευής, πέντε μέρες πριν κλείσει τα  
είκοσι τέσσερα. Κατάλαβε πως είχα πεθάνει κι ας μην είχε αλλάξει τίποτα στον χώρο·  
ίσως επειδή, όπως πάντα, έστω και νεκρή, τον προϋπάντησα.

Μήνας Δεκέμβρης και τα καλοριφέρ αναμμένα στο φουλ. Εγώ στο κρεβάτι  
γυμνή τελείως. Είχα παχύνει πολύ τα τελευταία χρόνια, και στον ύπνο ρούχα και  
σκεπάσματα με πνίγανε. Σελίδα τραγικού ποιητή της αθλιότητας και της αγάπης:  
γυμνό τον πρωτόδα, γυμνή με κοίταζε τώρα για τελευταία φορά.

Αφού με μια ματιά αποτίμησε τη νεκρική μου φύση, γύρισε το βλέμμα στο παράθυρο, και σκέφτηκε να τ' ανοίξει. Να φύγει η ψυχή του πεθαμένου, έτσι λέγανε παλιά, κι αυτό σκεφτόταν τώρα. Μα είχε και μιαν άλλη έγνοια: μην κρυώσω έτσι ολόγυμνη. Έτσι στάθηκε ασάλευτος να με περιεργάζεται.

### **3. Philip Roth, Καθένας, Πόλις, Αθήνα, 2006**

Ήταν χαράματα Τετάρτης όταν μπήκε στο νοσοκομείο για την εγχείρηση στη δεξιά καρωτίδα του. Επαναλήφθηκε ακριβώς η διαδικασία που είχε ακολουθηθεί και για την επέμβαση στην αριστερή. Περίμενε τη σειρά του στον προθάλαμο μαζί με όλους που ήταν γραμμένοι στο ημερήσιο πρόγραμμα, όπου κάλεσαν τ' όνομά του. Κι εκείνος, μέσα στη διάφανη ράμπα και τις χάρτινες παντόφλες. Συνοδεύτηκε από μια νοσοκόμα στο χειρουργείο. Τη φορά αυτή, όταν ο μασκοφόρος αναισθησιολόγος τον ρώτησε αν ήθελε γενική ή τοπική αναισθησία, ζήτησε γενική, ώστε η εγχείρηση να είναι πιο υποφερτή απ' ό,τι ήταν την πρώτη φορά.

Τα λόγια που του είχαν πει τα οστά, τον έκαναν να νιώθει ανάλαφρος και άφθαρτος το ίδιο και η σκληρά κερδισμένη καθυπόταξη των πιο ζοφερών του απόψεων. Τίποτα δεν μπορούσε να εκμηδενίσει τη ζωτικότητα αυτού του παιδιού που, κάποτε, η μικρή λεπτή τορπίλη του ανέπαφου κορμιού του και τα κύματα του Ατλαντικού από εκατό μέτρα στα βαθιά ως έξω, στην ακτή. Ω, τι ωραία που αφηνόταν, τι ωραία η μυρωδιά του αλμυρού νερού και του ζεματιστού ήλιου! Φως του ήλιου, σκέφτηκε, που έλουζε τα πάντα, που όλο το καλοκαίρι, μέρα τη μέρα, πυρπολούσε μια ολοζώντανη Θάλασσα, έναν οπτικό θησαυρό τόσο αχανή και μονάκριβο, που ήταν θαρρείς, και μέσα απ' το φακό του με τα χαραγμένα αρχικά του πατέρα του, κοίταζε τον ίδιο τον πλανήτη, τον τέλειο, ανεκτίμητο πλανήτη μες στο σπίτι του, τον ενός δισεκατομμυρίου, ενός τρισεκατομμυρίου, ενός τετράκις εκατομμυρίου καρατίων πλανήτη Γη! Καταδύθηκε νιώθοντας κάθε άλλο παρά ισοπεδωμένος, κάθε άλλο παρά προγραμμαμένος, λαχταρώντας ξανά την πλήρωση. Κι όμως, δεν ξύπνησε ποτέ. Ανακοπή. Δεν ήταν πια, είχε απελευθερωθεί από το είναι, είχε μπει στην ανυπαρξία χωρίς καν να το καταλάβει, όπως ακριβώς το φοβόταν από την αρχή.