

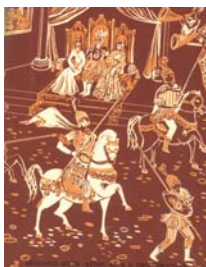
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ 2005-2007**

*Διδακτικές προτάσεις
για το μάθημα της λογοτεχνίας*

Επιμέλεια:

Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου

Γ' Γυμνασίου



ΑΘΗΝΑ 2007

Διδακτικές προτάσεις
για το μάθημα της λογοτεχνίας

Γ' Γυμνασίου

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ 2005-2007
ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ ΜΕΤΡΟ 1.1 ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.1
ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ/ΕΛΚΕ
ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΕΡΓΟΥ: ANNA ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ-ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ

Η ΠΡΑΞΗ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΕΙΤΑΙ ΚΑΤΑ 75% ΑΠΟ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΚΑΙ ΚΑΤΑ 25% ΑΠΟ ΕΘΝΙΚΟΥΣ ΠΟΡΟΥΣ

ΔΡΑΣΗ 1.Α.5 Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού λογοτεχνίας για τη Γ' Γυμνασίου

Επιστημονικές υπεύθυνες δράσης: **ΒΕΝΕΤΙΑ ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ**
ΕΛΕΝΗ ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ

Συγγραφική Ομάδα: Χρήστος Δανιήλ, Νικολίνα Κουντουρά, Γρηγόρης Πασχαλίδης



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

**Διδακτικές προτάσεις
για το μάθημα της λογοτεχνίας**

Γ' Γυμνασίου

Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου

ΑΘΗΝΑ 2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή: Η διδασκαλία της ιστορίας της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.....	9
Νανουρίσματα: κοιμήσου και παράγγειλα.....	15
Γεώργιος Χορτάτης, «Ερωφίλη»	23
Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου, «Αυτοβιογραφία» Ρέα Γαλανάκη, «Η Μεταμφίεση»: Βίοι και πολιτεία γυναικών.....	31
Ανδρέας Λασκαράτος, «Ο κακός μαθητής»: Πορτρέτα μαθητών χτες και σήμερα	39
Κ.Π. Καβάφης, «'Όσο μπορείς»: Στάσεις ζωής στα ποιητικά κείμενα.....	45
Πηνελόπη Δέλτα, «Πρώτες ενθυμήσεις»: Η ζωή με τον πατέρα.....	53
Νίκος Εγγονόπουλος, «Μπολιβάρ, ένα ελληνικό ποίημα»: Ο υπερρεαλιστικός ήρωας.....	59
Νίκος Καββαδίας, «Kuro Siwo»: Η επιθυμία του ταξιδιού-το ταξίδι προς την Ουτοπία.....	71
Δημήτρης Χατζής, «Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου»: Η ουτοπία της επιστροφής.....	81

Εισαγωγή: Η διδασκαλία της ιστορίας της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Βενετία Αποστολίδου & Νικολίνα Κουντουρά

Όπως είναι γνωστό, στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι οργανωμένη σε θεματικές ενότητες και αυτόν τον τρόπο οργάνωσης διατηρήσαμε και εμείς στις διδακτικές προτάσεις που ετοιμάσαμε στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Στην Γ' τάξη ωστόσο, ο βασικός σκοπός του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η γνωριμία με την εξέλιξη της νεοελληνικής λογοτεχνίας, η διδασκαλία, με άλλα λόγια, της ιστορίας της. Ο σκοπός αυτός προσδιορίζει και την ιστορική οργάνωση της ύλης του μαθήματος κατά την οποία, τα κείμενα είναι αντιπροσωπευτικά της κάθε περιόδου και τίθενται σε χρονολογική σειρά. Η διδασκαλία της ιστορίας της λογοτεχνίας αποτελεί πάντα ένα δύσκολο στοίχημα για τη διδακτική της λογοτεχνίας γενικά, πόσο μάλλον για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μειονοτικούς μαθητές, οι οποίοι έχουν τόσο γλωσσικές δυσκολίες στο να προσεγγίσουν κείμενα παλαιότερων περιόδων όσο και έλλειψη εξοικείωσης με το ιστορικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται τα κείμενα. Διότι, ας μη ξεχνούμε πως η ιστορία της λογοτεχνίας ακολουθεί το βηματισμό της εθνικής ιστορίας και προϋποθέτει όχι μόνο τη γνώση αυτής, αλλά και την εξοικείωση με τα σύμβολα, τους μύθους και τις αξίες της.

Η πρόκληση που είχαμε επομένως να αντιμετωπίσουμε κατά την εκπόνηση των διδακτικών προτάσεων για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Γ' τάξη του Γυμνασίου σε σχολεία με μειονοτικούς μαθητές συνίστατο κατ' αρχήν στον τρόπο με τον οποίο θα ερμηνεύσουμε την ιστορικότητα της λογοτεχνίας έτσι ώστε ο στόχος της διδασκαλίας της ιστορίας της να γίνει πιο απτός και προσιτός' επιπλέον, η μεθόδευση της διδασκαλίας θα πρέπει να προσφέρει στους μειονοτικούς μαθητές όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για να αντιληφθούν τη σχέση ιστορίας και λογοτεχνίας στη συνθετότητά της πέρα από εύκολες αναγωγές και προκαταλήψεις.

Αφετηρία μας είναι η εξειδίκευση των στόχων του μαθήματος, όπως περιγράφεται στο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης», (Αθήνα, Σεπτέμβριος 2002). Εκεί αναφέρεται πως οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου πρέπει να μπορέσουν:

- 1) Να κατανοήσουν τη σημασία της πολιτισμικής μας κληρονομιάς.

- 2) Να γνωρίσουν ορισμένα μείζονα έργα που θεμελίωσαν τη νεότερη ελληνική γραμματεία και επηρέασαν την εξέλιξή της, ακόμα και από τις παλαιότερες περιόδους της λογοτεχνίας μας.
- 3) Να συνειδητοποιήσουν τη συνέχεια στο πλαίσιο της παράδοσης και της αλλαγής.
- 4) Να κατανοήσουν την εξέλιξη των λογοτεχνικών ειδών.
- 5) Να γνωρίσουν τους όρους, τα κριτήρια συγκρότησης μίας λογοτεχνικής σχολής, ενός ρεύματος ή κινήματος, καθώς και τα χαρακτηριστικά μιας λογοτεχνικής γενιάς σε σχέση με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο.
- 6) Να μελετήσουν κείμενα και να κατανοήσουν τη σημασία τους στη μεταβολή των υφιστάμενων κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών συνθηκών της εποχής τους.
- 7) Να αναγνωρίζουν τις αισθητικές προτιμήσεις της εποχής και να τις αιτιολογούν με βάση ιστορικά στοιχεία
- 8) Να συνειδητοποιήσουν την εσωτερική σχέση λογοτεχνίας-ιστορίας.
- 9) Να αναγνωρίσουν τη συνέχεια κάποιων θεμάτων στο χρόνο και να ανιχνεύσουν τη δυναμική της επιβίωσής τους¹.

Από τα παραπάνω είναι προφανές πως στο σημερινό «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο» η έννοια της ιστορικότητας έχει εξακτινωθεί σε πολλές παραμέτρους και δεν περιορίζεται πλέον στην παρακολούθηση μιας διαδοχής προσώπων, έργων, σχολών και ειδών μέσα στο χρόνο. Η εξακτίνωση αυτή βασίζεται ασφαλώς στις επιστημάνσεις και τις αναθεωρητικές τάσεις της θεωρίας της λογοτεχνίας απέναντι στην κλασική μορφή της αφηγηματικής ιστορίας. Εντούτοις, παρά τον εμπλουτισμό της στοχοθεσίας, εξακολουθούν να υπάρχουν προβλήματα στην καθοδήγηση των καθηγητών που διδάσκουν λογοτεχνία στην Γ' Γυμνασίου, καθώς, όπως φάνηκε παραπάνω, οι θεωρητικές αρχές που αιτιολογούν την ιστορική διάταξη της ύλης στο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος» δίνονται αποσπασματικά, ενώ το περιεχόμενο του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου δεν έχει διαχυθεί στο βιβλίο των οδηγιών. Συνέπεια: Πολλές από τις παραπάνω θεωρητικές επιλογές για τη διδασκαλία της ιστορίας της λογοτεχνίας δεν βρίσκουν, ακόμη, εφαρμογή στο πεδίο.

¹ Δυστυχώς, από το εύρος της σκοποθεσίας αυτής στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο», οι οποίες αποτελούν το εύχρηστο συμβουλευτικό εργαλείο των εκπαιδευτικών, δεν περνά παρά ένα μέρος της που δεν είναι αρκετά βοηθητικό: «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, είναι επικοινωνία με την έννοια της ανταλλαγής των εκδοχών με τις οποίες προσλαμβάνεται, κατανοείται και ερμηνεύεται η πραγματικότητα σε διάφορες εποχές ή σε διαφορετικά κείμενα της ίδιας ή και άλλης κουλτούρας» (Οδηγίες, σ. 176). Και παρακάτω: «Οι μαθητές να είναι σε θέση να οδηγούνται με αφετηρία το κείμενο σε συνολική θεώρηση των ιδεών του συγγραφέα, των αισθητικών επιλογών ενός ρεύματος και στη διερεύνηση των ιδεολογικών τάσεων και κοινωνικών προβληματισμών μίας εποχής». (Οδηγίες, σ. 177).

Για το λόγο αυτό, στη συνέχεια θα εξηγήσουμε περισσότερο τα σημεία στα οποία επιδιώκουμε να δώσουμε την έμφαση κατά τη διδασκαλία της ιστορίας της λογοτεχνίας και τα οποία αποτέλεσαν τον καθοδηγητικό μας ιστό στην εκπόνηση των ανά χείρας διδακτικών προτάσεων.

Η θεωρία της λογοτεχνίας έχει επισημάνει εδώ και δεκαετίες πως η διδασκαλία της ιστορίας της λογοτεχνίας είτε μέσω μιας συνεχούς αφήγησης είτε μέσω λογοτεχνικών αποσπασμάτων που ταξινομούνται με ιστορική σειρά, βρίσκεται πάντοτε μπροστά σε έναν κίνδυνο, τον κίνδυνο της άμβλυσης της ιστορικής πολυπλοκότητας μέσω της τακτικής της ομοιότροπης παρουσίασης κειμένων και συγγραφέων. Αποτέλεσμα αυτής της απλούστευσης είναι η εντύπωση που παραμένει στους αναγνώστες μιας κλασικής ιστορίας της λογοτεχνίας πως όλα τα έργα γράφτηκαν, κυκλοφόρησαν και διαβάστηκαν από το κοινό τους με τον ίδιο τρόπο, γεγονός που γνωρίζουμε πως δεν ισχύει. Με βάση την παρατήρηση αυτή, οι νεότερες απόψεις για την ιστορία της λογοτεχνίας έχουν διευρύνει την έννοια της ιστορικότητας, προβάλλοντας ποικίλες παραμέτρους για τον προσδιορισμό της. Σύμφωνα με αυτές, η ιστορία της λογοτεχνίας θα πρέπει να έχει ως αποστολή της την αντιμετώπιση ενός δεδομένου λογοτεχνικού φαινομένου ως επικοινωνιακού συνόλου μέσα στην ιστορική και κοινωνική του λειτουργία. Στόχος της διδασκαλίας ενός λογοτεχνικού κειμένου επομένως πρέπει να είναι η αποκατάσταση αυτού του συνόλου της επικοινωνίας. Σε αυτήν την περίπτωση, ιστορική εξέταση του έργου σημαίνει παρακολούθηση των ποικίλων σχέσεων που διατηρούν ο πομπός και ο δέκτης ή οι δέκτες του λογοτεχνικού φαινομένου στις διάφορες ιστορικές στιγμές.

Με βάση τα παραπάνω, είναι προφανές πως, μιλώντας για την ιστορικότητα του λογοτεχνικού έργου, μιλούμε οπωσδήποτε για την ιστορικότητα του συνόλου του λογοτεχνικού θεσμού, και συνεπακόλουθα, για την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου, της κοινωνίας, του αναγνώστη. Η παράλειψη, η αποσιώπηση ή η άγνοια των παραπάνω παραμέτρων, εμποδίζει την αποκατάσταση της συνολικής ερμηνείας του λογοτεχνικού φαινομένου. Πιο απλά, με αυτούς του όρους, γνωρίζω ένα κείμενο, σημαίνει γνωρίζω το δημιουργό του, γνωρίζω το ίδιο το κείμενο, γνωρίζω το κοινό ή τους αναγνώστες του, δηλαδή, γνωρίζω πώς διαβάστηκε, τόσο στην εποχή του, όσο και σε άλλες εποχές. Αυτή η προσέγγιση της ιστορίας της λογοτεχνίας επιτρέπει τη συνολικότερη εκτίμηση του λογοτεχνικού φαινομένου μέσα στην ιστορική περίοδο που το δημιούργησε. Παράλληλα, όμως, η ανάγκη να αναζητήσουμε πολλαπλές αναγνώσεις του κειμένου μας βγάζει από την εποχή του και μας φέρνει μέχρι το σήμερα.

Η διεύρυνση, όμως, της έννοιας της ιστορικότητας ανέδειξε και άλλες παραμέτρους της ιστορικής διάστασης της λογοτεχνίας όπως είναι η ιστορικότητα

των λογοτεχνικών θεμάτων και των λογοτεχνικών ειδών και ρευμάτων. Η παρακολούθηση των μεταμορφώσεων ενός θέματος σε κείμενα διαφορετικών εποχών αλλά και οι αλλαγές που υφίσταται ένα λογοτεχνικό είδος μέσα στο χρόνο μας ανοίγει δρόμους, μαζί με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, για την κατανόηση της περιπλοκής σχέσης ιστορίας και λογοτεχνίας.

Μετά τις σύντομες αυτές διευκρινίσεις, για τη δική μας διδακτική πρόταση ιστορική προσέγγιση της λογοτεχνίας σημαίνει:

- ✓ Ανάδειξη της ιστορικότητας των ποικίλων παραμέτρων του λογοτεχνικού φαινομένου: ιστορικότητα συγγραφέα, κειμένου, αναγνώστη.
- ✓ Ανάδειξη της ιστορικότητας ενός θέματος.
- ✓ Ανάδειξη της ιστορικότητας των λογοτεχνικών ειδών και τεχνοτροπιών.
- ✓ Παρακολούθηση της ιστορικής συνέχειας μέσω της εναλλαγής της παράδοσης και της μεταβολής, σε επίπεδο ατόμων, έργων, θεμάτων, ρευμάτων και ειδών.

Κατά το σχεδιασμό των διδακτικών μας προτάσεων λάβαμε σταθερά υπόψη μας, πέρα από τις θεωρητικές αρχές, τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθυνόμαστε: Το γλωσσικό τους πρόβλημα, την ανύπαρκτη, συχνά, αναγνωστική τους ιστορία, το διαφοροποιημένο πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Από το περιεχόμενο των *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου* επιλέξαμε ενδεικτικά δέκα κείμενα υπολογίζοντας ότι τόσα περίπου είναι τα κείμενα που διδάσκονται σε μια σχολική χρονιά. Εννοείται πως οι προτάσεις μας είναι παραδειγματικές και όχι δεσμευτικές για τον εκπαιδευτικό. Ο τελευταίος, θα μπορούσε να προσανατολιστεί σε άλλα κείμενα, εφόσον τα θεωρεί καταλληλότερα, και να τα διδάξει με ανάλογο τρόπο. Φροντίσαμε τα επιλεγμένα κείμενα να αντιπροσωπεύουν, κατά το δυνατόν, όλες τις περιόδους της ιστορίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Τα κριτήρια επιλογής μας επιπλέον ήταν: έλλειψη ιδιαίτερων γλωσσικών δυσκολιών, εκπροσώπηση όλων των ειδών (ποίηση, πεζογραφία, θέατρο), ελκυστικό για τον μαθητή θέμα, κοντά στις δικές του εμπειρίες και την γύρω του καθημερινότητα (σχέσεις και ρόλοι στην οικογένεια, σχολική ζωή, ερωτική αγάπη, ταξίδι, ξενιτιά, αναζήτηση στάσεων ζωής).

Επειδή θέλουμε να δώσουμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη βοήθεια στον εκπαιδευτικό, για κάθε προτεινόμενο κείμενο προσφέρουμε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο εργασίας, που περιλαμβάνει τα ακόλουθα μέρη:

α) Προτάσσεται μια *εισαγωγή* με διευκρινιστικές παρατηρήσεις για το θέμα, το είδος, το περιεχόμενο του κειμένου καθώς και την παιδαγωγική προσέγγιση που προτείνεται.

β) Περιγράφονται οι *διδακτικοί σκοποί* και οι *δεξιότητες* που επιδιώκουμε να καλλιεργήσουν οι μαθητές. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε σε κάθε κείμενο η διδα-

ικτική προσέγγιση να επικεντρώνεται στην ανάδειξη μιας παραμέτρου της ιστορικότητας του λογοτεχνικού φαινομένου. Έτσι, άλλοτε προβάλλεται περισσότερο η ιστορικότητα ενός θέματος, άλλοτε η αλλαγή ενός λογοτεχνικού είδους ή η μετάβαση από μια τεχνοτροπία σε άλλη, άλλοτε οι διαφορετικές αναγνώσεις του κειμένου ή η σχέση του με τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες

γ) Προτείνονται *παράλληλα κείμενα* που συνομιλούν με το αρχικό και βοηθούν, με τη συγκριτική ανάγνωσή τους, στο φωτισμό της ιστορικότητας του θέματος ή, ανάλογα με τη σκοποθεσία, στην καλύτερη γνωριμία με μια τεχνοτροπία, ένα ρεύμα ή μια ιστορική εποχή. Δίνουμε μεγάλη έμφαση στην παράλληλη ανάγνωση κειμένων που σχετίζονται με διάφορους τρόπους μεταξύ τους διότι μόνο μέσω της σύγκρισης μπορεί να αναδειχθεί η ιστορικότητά τους. Ταυτόχρονα, εμπλουτίζεται έτσι η αναγνωστική εμπειρία των μαθητών αφού, τα δέκα αρχικά κείμενα που επιλέχθηκαν, πολλαπλασιάζονται με τα παράλληλά τους². Προτείνουμε επιπλέον, εικόνες, τραγούδια και οπτική αφήγηση, όπου αυτό είναι δυνατόν, για να υποστηρίξουμε την όλη αναγνωστική διαδικασία.

δ) Αναλύεται η *μέθοδος διδασκαλίας*, η οποία αναπτύσσεται σε φάσεις και περιγράφονται οι δραστηριότητες που προτείνονται για τους μαθητές. Επιδιώκουμε τη σταδιακή προσέγγιση του κειμένου, ξεκινώντας από αναγνώσεις άλλων κειμένων που προετοιμάζουν το έδαφος, συνεχίζουμε με το αρχικό μας κείμενο-στόχο και τελειώνουμε με τις αναγνώσεις των παράλληλων κειμένων και τη σύγκριση. Στις προτεινόμενες δραστηριότητες φροντίζουμε να συνδέουμε τις διαθεματικές και ερευνητικές εργασίες με εμπειρίες της ζωής και της καθημερινότητάς τους, ούτως ώστε ο κάθε μαθητής, κατά το δυνατόν, να έχει μερίδιο σε αυτές.

ε) Παρατίθεται *βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό*.

Για το μαθητή ετοιμάσαμε ένα ανθολόγιο το οποίο περιλαμβάνει τα επιλεγμένα από το σχολικό βιβλίο κείμενα (με το εισαγωγικό τους σημείωμα) μαζί με τα παράλληλά τους. Όπου θεωρήσαμε απαραίτητο προσθέσαμε μερικά επιπλέον εισαγωγικά σημειώματα ενώ όλα τα κείμενα συνοδεύονται από γλωσσάρι.

Ελπίζουμε ότι οι διδακτικές μας προτάσεις θα στηρίζουν όχι μόνο το έργο του εκπαιδευτικού ο οποίος αντιμετωπίζει αυξημένες δυσκολίες με τους μειονοτικούς μαθητές αλλά θα χρησιμεύσουν γενικότερα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Γ' Γυμνασίου.

² Επειδή μάλιστα μερικά από τα προτεινόμενα παράλληλα κείμενα προέρχονται από το σχολικό εγχειρίδιο, τα κείμενα τελικά του εγχειριδίου που διαβάζονται ανέρχονται σε δεκαπέντε.

Νανουρίσματα: κοιμήσου και παράγγειλα

Ελένη Χοντολίδου

Εισαγωγή

Κάτι που 'ενώνει' όλους τους πολιτισμούς: το νανούρισμα. Είναι, ξέρετε, πιο οικουμενικό και από τα μπλου τζιν. *Νανούρισμα* στα ελληνικά, *ννούλα* στα αλβανικά, *νάιν νάιν* στα ιταλικά, *πρισπίβνα πέσεν* στα βουλγάρικα, *μπερσέ* στα γαλλικά, *κολιμπέλαγια* στα ρώσικα, *λιάγγεν* στα ρουμάνικα κ.λπ... Οι μητέρες όλου του κόσμου νανουρίζουν τα παιδιά τους σχεδόν με τον ίδιο τρόπο. Όλες τους, λίγο ως πολύ, καλούν τον ύπνο να έρθει και «*να σύρει το μωρό στους μπαξέδες και μαζί με τη μανούλα του να κόψουν μενεξέδες*». Και όλες εύχονται το καμάρι τους «*να κοιμάται να μερώνει, να ξυπνά να μεγαλώνει...*».

Βέβαια, σήμερα, τα νανουρίσματα έχουν ξεθωριάσει. Τα προσεγγίζουμε πλέον ως τα απομεινάρια μιας προνεωτερικής και αγροτικής κοινωνίας. Φαίνεται πως οι σημερινές μητέρες δεν έχουν ούτε χρόνο ούτε υπομονή και ίσως ούτε ταλέντο να τραγουδούν νανουρίσματα. Επιπλέον, υπάρχει και η τεχνολογία: τα παιχνιδάκια, που ζαλίζουν τα παιδιά για να τα σύρουν στον ύπνο. Υπάρχουν οι κασέτες και τα CD με τα παραμύθια: κάτι είναι κι αυτό σε τελευταία ανάλυση.

(<http://gazikapllani.blogspot.com/2005/11/blog-post.html>

Τρίτη, Νοέμβριος 01, 2005, «Πρόσεξε, μαμά, στο λάμδα»)

Τα νανουρίσματα³ τα διδάσκουμε για την απλότητα και τον συγκινητικό τους λυρισμό. Διδάσκουμε δύο κατηγορίες νανουρισμάτων: τα δημοτικά και τα έντεχνα. Τα δημοτικά νανουρίσματα ανήκουν στα παιδικά δημοτικά τραγούδια: τραγουδιούνται κυρίως από μεγάλους αλλά και από παιδιά. Στην κατηγορία αυτή βρίσκουμε και τα ταχταρίσματα⁴. Τα δημοτικά τραγούδια πρέπει να θυμόμαστε πάντα ότι δεν είναι ποίηση που διαβάζεται, είναι προφορικά μεταδιδόμενα κείμενα που τραγουδιούνται. Για τα έντεχνα νανουρίσματα ισχύουν και τα δύο: άλλα γράφτηκαν για να μελοποιηθούν και έγιναν τραγούδια, άλλα όμως παρέμειναν ποιήματα. Αυτό που ενώνει τα δύο είδη (δημοτικά και έντεχνα νανουρίσματα) είναι το θέμα τους: κάποιος (συνήθως η μάνα ή η παραμάνα του παιδιού) τραγουδά για να κοιμήσει ένα μωρό. Αυτό που τα διαφοροποιεί είναι ότι στα δημοτικά διακρίνουμε σταθερά επαναλαμβανόμενα μοτίβα (όπως εξάλλου σε όλα τα δημοτικά τραγούδια) ενώ στα έντεχνα τα μοτίβα δεν αξιοποιούνται πάντοτε. Μία σημαντική διαφορά είναι επίσης ότι στα έντεχνα υπάρχει υπολογίσιμη θεματική διεύρυνση.

³ **νανούρισμα**: η ενέργεια του νανουρίζω, είδος δημοτικού τραγουδιού, είδος ήρεμης και λικνιστικής μουσικής σύνθεσης

⁴ **ταχτάρισμα**: η ενέργεια του ταχταρίζω, (πληθ.) δημοτικά τραγούδια που τα τραγουδούσαν, όταν χόρευαν τα μωρά στα χέρια τους

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία των νανουρισμάτων επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να έρθουν σ' επαφή με αυτό το είδος των δημοτικών και έντεχνων νανουρισμάτων.
- ✓ Ν' ακούσουν, να απολαύσουν και να τραγουδήσουν τα νανουρίσματα αυτά αλλά και άλλα της ίδιας εποχής και νεότερα (ελληνικά και ξένα).
- ✓ Να κατανοήσουν τις κοινωνικές και υλικές συνθήκες που γέννησαν τα δημοτικά νανουρίσματα.
- ✓ Να συγκρίνουν τα δημοτικά με τα έντεχνα νανουρίσματα.
- ✓ Να συσχετίσουν τα δημοτικά νανουρίσματα με άλλα είδη λόγου (ταχταρίσματα, παραμύθια, σημερινά τραγούδια).

Δεξιότητες

Επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να εντοπίσουν τον δέκτη αυτών των τραγουδιών και να διακρίνουν τον διαφορετικό τρόπο εκφοράς τους όταν ο δέκτης είναι διαφορετικού φύλου, δηλαδή, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα πρόσωπα για τα οποία τραγουδιούνται τα νανουρίσματα.
- ✓ Να μπορούν να εντοπίσουν τα στοιχεία της εικονοποιίας των τραγουδιών.
- ✓ Να ξεχωρίζουν τα μοτίβα τους και τα επαναλαμβανόμενα μορφικά τους στοιχεία σε όσα από αυτά υπάρχουν.
- ✓ Να εντοπίσουν μέσω της ομοιοκαταληξίας και του μέτρου τη μουσικότητα των δημοτικών νανουρισμάτων.
- ✓ Να είναι σε θέση να υποδεικνύουν τις διαφορές μεταξύ δημοτικών και έντεχνων νανουρισμάτων.

Μέθοδος

A' Φάση: Πριν από την ανάγνωση-ευαισθητοποίηση για το θέμα

Βάζουμε στα παιδιά ν' ακούσουν νανουρίσματα δημοτικά και έντεχνα. Συζητούμε μαζί τους για το είδος: ποιος τα τραγουδούσε, σε ποιον, για ποιον σκοπό. Διαβάζουμε –και κυρίως ακούμε– όσο το δυνατόν πιο πολλά νανουρίσματα.

B' Φάση: Ανάγνωση-ακρόαση

- ✓ Ζητούμε από τα παιδιά να καταγράψουν (στο χαρτί, στον πίνακα, στο κασσετόφωνο ή στο video) κάποιο νανούρισμα που ξέρουν. Εάν είναι σε άλλη γλώσσα να μας το μεταφράσουν.

- ✓ Μπορούμε να καταλάβουμε ποιος λέει-τραγουδάει τα νανουρίσματα; Εικάζουμε ότι είναι η μάνα ή η παραμάνα του παιδιού, η γιατί λόγω της εποχής στην οποία φτιάχτηκαν τα δημοτικά νανουρίσματα. Εάν σήμερα κάποιος νανουρίζει ένα μωρό θα ήταν πάντοτε η μητέρα του;
- ✓ Στα υπάρχοντα νανουρίσματα, κατ' αρχήν τα δημοτικά, βρίσκουμε τον αποδέκτη τους είτε έμμεσα (από τα συμφραζόμενα) είτε από την άμεση αναφορά στο φύλο του παιδιού. Λ.χ. τα 1, 3 και 8 απευθύνονται σε αγόρι και τα 2, 4 και 5 σε κορίτσι. Το 9 είναι και για τα δύο. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ αυτών των δύο ομάδων και ποιες είναι αυτές; Π.χ. για τα κορίτσια η αναφορά είναι σε προικιά, στον μελλοντικό γαμπρό που θα τα πάρει ενώ για τα αγόρια υπάρχουν αναφορές σε άρματα και χαρακτηριστικά ανδρείας. Εάν σήμερα μία μάνα τραγουδήσει νανουρίσματα θα υπάρχουν αυτές οι διαφορές; Ποια είναι η γνώμη σας;
- ✓ Ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριές μας να διαβάσουν προσεκτικά τα νανουρίσματα και να υπογραμμίσουν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα:

(2)

Κοιμήσου, που παράγγειλα στην Πόλη τα χρυσά σου,
στη Βενετιά τα ρούχα σου και τα διαμαντικά σου.

(4)

Κοιμήσου και παράγγειλα
στην Πόλη τα προικιά σου
Στη Βενετιά τα ρούχα σου
και τα χρυσαφικά σου

ή

(4)

Ύπνε που παίρνεις τα παιδιά
Έλα πάρε και τούτο
Μικρό-μικρό σου το 'δωσα
μεγάλο φέρε μου το

(7)

Ύπνε που παίρνεις τα μικρά
έλα πάρε και τούτο
να μου το πας στο Γκιούλ-Μπαχτσέ
και πάλι φέρε μου το.

Να συνδυαστούν αυτά τα μοτίβα με τις επαναλήψεις και τα μοτίβα των παραμυθιών που είναι και αυτά προφορικά μεταδιδόμενα κείμενα.

- ✓ Ζητούμε από τα παιδιά να εντοπίσουν τη γραμματική εκφορά των τραγουδιών: ο πομπός καλεί τον ύπνο ή μιλά στο παιδί (β' πρόσωπο) η μιλά σε τρίτο

πρόσωπο για το παιδί ή σε πρώτο πρόσωπο. Στο 1 υπάρχει κατ' εξαίρεσιν διάλογος μεταξύ Βοριά και μάνας.

- ✓ Ζητούμε από τα παιδιά να εντοπίσουν τον χρόνο των τραγουδιών. Αναφέρονται στο παρελθόν, στο παρόν ή στο μέλλον; Στα περισσότερα νανουρισματα, υπάρχει μία συμφωνία, μία υπόσχεση: κοιμήσου κι εγώ θα σου κάνω αυτό, θα σου φέρω... Υπάρχει όμως συχνά και ο ενεστώτας χρόνος.
- ✓ Φτιάχνουμε έναν κατάλογο με τα πράγματα που παραγγέλθηκαν ή φτιάχθηκαν ή τα υποσχέθηκαν στα παιδιά στα νανουρίσματα: «χρυσά», «ρούχα», «διαμαντιά», «παπούτσια κόκκινα με μαργαριτάρι», «άρματα», «την Αλεξάνδρεια ζάχαρη, και το Μισίρι ρύζι και την Κωνσταντινούπολη», «κούνια καρυδένια», «ρουχαλάκια κεντητά και μαργαριταρένια», «ζάχαρη», «μέλι», «ανθόνερο», «διαμαντόπετρες», «ροδόσταμο». Σχολιάζουμε με τα παιδιά τον υλικό πολιτισμό που αντικατοπτρίζουν.
- ✓ Ζητούμε από τα παιδιά να μας πουν εάν κατά τη γνώμη τους αυτά που λέει αυτός που νανουρίζει το μωρό (τα επίθετα που χρησιμοποιεί) και οι «υποσχέσεις» που του δίνει είναι ρεαλιστικές. Εάν όχι, γιατί; Αυτό είναι και το συγκινητικό λυρικό στοιχείο στα νανουρίσματα, η υπερβολή μέσω της οποίας εκφέρεται η αγάπη της μάνας στο παιδί. Να βρούμε και να συζητήσουμε αυτά τα σημεία.
- ✓ Ζητούμε από τα παιδιά να εντοπίσουν τους τόπους που αναφέρονται στα νανουρίσματα και να τους σχολιάσουμε. Βρίσκουμε στο χάρτη τη Βενετία, το Μισίρι, τη Χίο, την Πόλη και την Αλεξάνδρεια. Τοποθετούμε και τους τόπους καταγωγής των νανουρισμάτων: Μακεδονία, Κρήτη, Σμύρνη, Αστυπάλαια, Πελοπόννησος και, φυσικά, Θράκη με αυτά που θα έχουμε βρει εμείς από την περιοχή μας.
- ✓ Γιατί υπάρχει επίκληση στην Παναγία σε κάποια από τα νανουρίσματα;
- ✓ Προχωρούμε στα έντεχνα νανουρίσματα. Διαβάζουμε το ποίημα του Χιμέτ. Τι ομοιότητες και τι διαφορές έχει με τα δημοτικά νανουρίσματα που ανθολογούνται;
- ✓ Τα έντεχνα νανουρίσματα 10-13 θυμίζουν πολύ τα δημοτικά νανουρίσματα: η μάνα νανουρίζει το παιδί, λέει και του υπόσχεται υπερβολικά πράγματα. Να τα συγκρίνουμε με τα δημοτικά νανουρίσματα.
- ✓ Έχουν αντικατασταθεί τα νανουρίσματα από κάτι άλλο σήμερα; Ποιος/ποιοί λένε τα σημερινά «νανουρίσματα»;

Γ' Φάση: μετά την ανάγνωση

- ✓ Φτιάχνουμε ανθολογία και cd με νανουρίσματα.
- ✓ Μπορούμε να γράψουμε ένα νανούρισμα σημερινό για ένα αγόρι και για ένα κορίτσι ή για ένα άλλο αγαπημένο πρόσωπο;

- ✓ Κάνουμε διαγωνισμό του πιο όμορφου αλλά και όμορφα τραγουδισμένου νανουρισματος που έχουμε βρει.

Μέσα

Νίκος Κυπουργός (1998). *Νανουρίσματα* με την Σαβίνα Γιαννάτου. LYRA.

Μίκης Θεοδωράκης (1994). *40 Τραγούδια για παιδάκια και παιδιά με την παιδική χορωδία & ορχήστρα του Δημοτικού Ωδείου Λάρισας*. Καληνύχτα (αγνώστου), Κοιμήσου Αγγελούδι μου (Κώστας Βιρβός).

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Στο *Βιβλίο του εκπαιδευτικού* δεν παρατίθεται ξεχωριστή βιβλιογραφία για τα νανουρίσματα αλλά βιβλιογραφία συνολικά για το δημοτικό τραγούδι. Από τους τίτλους αυτούς, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι εξής:

Καψωμένος, Ε.Γ. (1996). *Δημοτικό τραγούδι. Μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα:

Πατάκης. Στην κατατοπιστική εισαγωγή του (σσ. 15-124) παρέχονται πληροφορίες για την καταγωγή, την ταξινόμηση, τα γενικά χαρακτηριστικά (μετρική, μελωδία, γλώσσα, δομές επιφάνειας, στερεότυπα εκφραστικά μοτίβα κ.ά.), αλλά και τις συλλογές των δημοτικών τραγουδιών. Στη συνέχεια παραθέτονται ενδεικτικές αναλύσεις κειμένων, με χρήση σημειολογικών μεθόδων.

Κυριακίδης, Στίλπων (1978). *Το δημοτικό τραγούδι: Συναγωγή μελετών*, επιμέλεια Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος. Αθήνα: Ερμής. Η πρώτη μελέτη του τόμου, «Μνημεία του λόγου: Άσματα» (σσ. 1-76), δημοσιευμένη το 1923, αποτελεί μια αξιόπιστη πρόταση ταξινόμησης των δημοτικών τραγουδιών, με πληροφορίες για κάθε κατηγορία. Αξιοποίησιμο είναι και το μελέτημα «Τι είναι το δημοτικό τραγούδι. Ανδρικά και γυναικεία τραγούδια» (σσ. 77-109) στο οποίο εξετάζεται, εκτός των άλλων, και ο ρόλος του φύλου του δημιουργού και του πομπού του τραγουδιού και ειδικότερα το ζήτημα της γυναικείας ως δημιουργού δημοτικών τραγουδιών.

Επιπλέον βιβλιογραφία ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει και τα εξής:

Δανιήλ, Χρήστος & Γρηγόρης Πασχαλίδης (2004). «Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας», στο *Τρίγλωσσο Ορολογικό Λεξικό*, Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου και Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (σε μορφή CD-Rom) (προτείνονται εκείνοι οι όροι που κρίνονται απαραίτητοι για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων κειμένων: δημιουργός, δημοτικό τραγούδι, ιαμβικός δεκαπεντασύλλαβος, στίχος, λαϊκή λογοτεχνία, λόγια λογοτεχνία, νανούρισμα, νόμος των τριών, προφορική λογοτεχνία, στερεότυπη έκφραση κ.ά.)

- Πετρόπουλος, Δ. (1959). *Ελληνικά δημοτικά τραγούδια*, Βασική Βιβλιοθήκη, τόμ. Β. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος, 143-156.
- Πολίτης, Αλέξης (1975). «Το δημοτικό τραγούδι», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τόμ. ΙΑ, 284-299. Στο μελέτημα αυτό παρουσιάζεται μια συνοπτική, αλλά κατατοπιστική καταγραφή των βασικών γνωρισμάτων των ελληνικών δημοτικών τραγουδιών, καθώς και του ιδιότυπου χαρακτήρα τους.

Γεώργιος Χορτάτσης, «Ερωφίλη»

Νικολίνα Κουντουρά

Εισαγωγή

*Διαβάζουμε κείμενα άλλης εποχής,
διαβάζουμε λογοτεχνία μίας άλλης ιστορικής περιόδου.
Μαθαίνουμε για την εποχή, τον δημιουργό, το κείμενο,
τους αναγνώστες του έργου.*

Η *Ερωφίλη* είναι ένα κορυφαίο έργο της κρητικής αναγέννησης (1570-1669) και, με δεδομένη τη θέση που κατέχει η κρητική λογοτεχνία στην ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως ο δεύτερος σημαντικός σταθμός της μετά το δημοτικό τραγούδι, η διδασκαλία της *Ερωφίλης* μας φέρνει αντιμέτωπους με τη μεγάλη πρόκληση της διδακτικής μας παρέμβασης, πώς δηλαδή μπορεί να γίνει κατανοητή από τους μαθητές η ιστορικότητα ενός κλασικού έργου. Αν θεωρήσουμε ως αφετηρία την παραδοχή ότι η ιστορικότητα του λογοτεχνικού έργου προϋποθέτει την ιστορικότητα του συγγραφέα και την ιστορικότητα του αναγνώστη, με σκοπό την ανίχνευση της ιστορικότητας του συνόλου του λογοτεχνικού θεσμού, τότε, γνωρίζω ένα κείμενο, σημαίνει γνωρίζω τον δημιουργό του, γνωρίζω το ίδιο το κείμενο, γνωρίζω το κοινό του ή τους αναγνώστες του, δηλαδή γνωρίζω πώς διαβάστηκε, τόσο στην εποχή του, όσο και σε άλλες εποχές. Αυτή η προσέγγιση της ιστορίας της λογοτεχνίας επιτρέπει τη συνολικότερη εκτίμηση του λογοτεχνικού φαινομένου στην ιστορική περίοδο που το δημιούργησε. Παράλληλα, όμως, η ανάγκη να αναζητήσουμε τις πολλαπλές αναγνώσεις του κειμένου μας βγάζει από την εποχή του και μας φέρνει μέχρι το σήμερα.

Η *Ερωφίλη* όμως, ενώ μας φέρνει αντιμέτωπους με τον πιο δύσκολο στόχο της διδακτικής μας παρέμβασης, ταυτόχρονα μας διευκολύνει, διότι το θέμα του συγκεκριμένου αποσπάσματος, ο όρκος των δύο ερωτευμένων νέων, κάνει το κείμενο πάντοτε επίκαιρο και ενδιαφέρον για τους έφηβους μαθητές. Επιπλέον, η θεατρική του μορφή διευκολύνει την παιδαγωγική του αξιοποίηση, καθώς ο θεατρικός λόγος μπορεί να εξυπηρετήσει πολλαπλούς γνωστικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Το γεγονός ότι η *Ερωφίλη* έχει παρασταθεί θεατρικά σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, δίνει και σε μας πολλές δυνατότητες για να αναπαραστήσουμε τον κόσμο του κειμένου αλλά και να αντιληφθούμε την ιστορικότητα της θεατρικής ανάγνωσης. Επιθυμούμε να εκμεταλλευθούμε όσο γίνεται περισσότερο το λόγο της εικόνας αλλά και της οπτικοακουστικής αφήγησης, η οποία μπορεί να κάνει πιο εύκολη και ευχάριστη την ενασχόληση με τη λογοτεχνία, καλύπτοντας παράλληλα με αποτελεσματικότερο τρόπο ένα επιτακτικό αίτημα της εποχής: την καλλιέργεια και την ανάπτυξη ενός πολυδιάστατου, κριτικού και δημιουργικού πολυγραμματισμού. Πλαισιώνουμε το κείμενό μας με αποσπάσματα από δύο άλλα κλασικά ερωτικά έργα, τον *Ερωτόκριτο* του Κορνάρου και το *Ρωμαίος και Ιουλιέτα* του Σαίξπηρ. Χρησιμοποιούμε παράλληλα αρκετές εικόνες από την εποχή

της Αναγέννησης στην Κρήτη, αποσπάσματα από κινηματογραφικές μεταφορές του *Ρωμαίος και Ιουλιέτα* αλλά και άλλα ποιήματα και τραγούδια. Ελπίζουμε, με όλους αυτούς τους τρόπους, να πετύχουμε το βασικό αίτημα μιας ιστορικοποιημένης ανάγνωσης: να νιώσουν οι μαθητές το κείμενο μακρινό, ενταγμένο στην εποχή του αλλά ταυτόχρονα σύγχρονο, οικείο, θεματικά και αισθητικά.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία της *Ερωφίλης* επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να εντάξουν το κείμενο στο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο της κρητικής αναγέννησης.
- ✓ Να κατανοήσουν την ιστορικότητα της πρόσληψής του σε διάφορες εποχές.
- ✓ Να αναγνωρίσουν την επικαιρότητα του κειμένου, μέσω της διαχρονικής παρουσίας του συγκεκριμένου θέματος στην τέχνη αλλά και την πραγματικότητα.
- ✓ Να προβληματιστούν σχετικά με τις εμπειρίες της μετάβασης από την παιδική στην εφηβική και ώριμη ηλικία.

Δεξιότητες

Επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να περιγράφουν και να ερμηνεύουν τους παράγοντες που προσδιορίζουν το λογοτεχνικό έργο: την εποχή, το κοινό και τις συνθήκες παραγωγής του.
- ✓ Να συγκρίνουν κείμενα με κοινή θεματική.
- ✓ Να αναγνωρίζουν και να σχολιάζουν τη συλλειτουργία των ποικίλων παραμέτρων της αναπαράστασης του θεατρικού έργου: το λόγο, την εικόνα, την κίνηση, τη μουσική, τη σκηνογραφία, την υποκριτική.

Παράλληλα κείμενα

Αποσπάσματα από τα *Κατάλογα*, τα ερωτικά ποιήματα των νησιών (Από το χειρόγραφο του Λονδίνου, *Αλφάβητος της Αγάπης*, στ. 60-72, *Τα εκατόλογα*, στ. 210-215, *Ποιητική Ανθολογία* Λίνου Πολίτη, τόμος Β'. Αθήνα: Δωδώνη, 19, 22).

Αποσπάσματα από το *Ρωμαίος και Ιουλιέτα* του Σαίξπηρ, Πράξη Β', σκ. 2/μτφρ. Βασίλης Ρώτας. Αθήνα: Ίκαρος, 1970, 46-47.

Αποσπάσματα από τον *Ερωτόκριτο* του Βιτσέντσου Κορνάρου/επιμ. Γ.Π. Σαββίδη. Αθήνα: Ερμής, 2003, στ. 1465-1496.

Βοηθητικό υλικό

Εικόνες

Η εικόνα της Βενετίας που παριστάνεται αλληγορικά ως γυναίκα, με τις θαλάσσιες κτήσεις που την περιβάλλουν (Χειρόγραφο της Εθνικής Βιβλιοθήκης των Παρισίων)

Ο χάρτης της Βενετικής πόλης των Χανίων, Francesco Basilicata

Η χαλκογραφία του Ρεθύμνου του Marco Boschini

Τα σίτσα του δουκάτου του Χάνδακα του Θωμά Φανουράκη

Τα εξώφυλλα της *Ερωφίλης* στις εκδόσεις του Κιγάλα (1637) και του Γραδενίγου (1676).

Φωτογραφίες από τις θεατρικές παραστάσεις της *Ερωφίλης* από:

- ✓ τη Λαϊκή Σκηνή του Κάρολου Κουν (1934)
- ✓ την παράσταση του Εθνικού στο Ηρώδειο (1961)

Σχεδιάσματα από τα κοστούμια και τα σκηνικά από τις παραστάσεις:

- ✓ της Λαϊκής Σκηνης του Κάρολου Κουν (1934)
- ✓ του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1949-1950)
- ✓ του Εθνικού Θεάτρου (1961)

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκμεταλλευθεί, ακόμη, αποσπάσματα από κινηματογραφικές παραστάσεις του *Ρωμαίος και Ιουλιέτα*:

από τη σειρά του BBC ή από νεότερες κινηματογραφικές εκδοχές του έργου:

Zeffirelli (1968): Leonard Whiting (Romeo), Olivia Hussey (Julliet)

Luhrmann (1996): Leonardo Di Caprio (Romeo), Claire Danes (Julliet).

Μέθοδος

Α' Φάση: Πριν από την ανάγνωση του κειμένου της *Ερωφίλης*

Σημείο εκκίνησης μπορεί να αποτελέσει, εάν είναι δυνατόν, η παρακολούθηση του αποσπάσματος του όριου των ερωτευμένων από μία κινηματογραφική απόδοση του *Ρωμαίος και Ιουλιέτα*. Επιλέγουμε το οπτικοακουστικό κείμενο ως σημείο εκκίνησης, γιατί η οπτικοακουστική αφήγηση είναι συγκριτικά πιο προσιτή και κατανοητή σε μαθητές που υστερούν στην ελληνική γλώσσα. Η παρουσία της εικόνας και της προφορικότητας προσφέρει ένα υλικό που μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και να προκαλέσει τη συμμετοχή τους.

Στο σημείο αυτό μπορούμε να ακούσουμε και τους μελοποιημένους στίχους από το μονόλογο της *Ερωφίλης* (πράξη Γ', στ. 9-19, από το δίσκο *Ο Μεγάλος Ερωτικός*, Λύρα, 1987). Η αρχέγονη σύζευξη της λυρικής ποίησης με τη μου-

σική, αυτή η πρώτη μικτή μορφή τέχνης, μπορεί επίσης να διεγείρει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών.

Στη συνέχεια:

- ✓ Συζητούμε με τους μαθητές και τις μαθήτριες το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες και για τα αισθήματα που εκφράζουν, καθώς και για την ανάγκη τους να τα υπερασπισθούν μέσω του αμοιβαίου όρκου.
- ✓ Ζητούμε να εξηγήσουν τους πιθανούς λόγους που οδήγησαν τους ήρωες στην ανάγκη αυτή και να περιγράψουν το πώς έχουν διαμορφωθεί οι σχέσεις των ηρώων με τους μεγαλύτερους.

Β' Φάση: Ανάγνωση του αποσπάσματος της *Ερωφίλης*-πρώτη προσέγγιση του κειμένου

Ο βασικός σκοπός αυτής της φάσης είναι να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες το περιεχόμενο του κειμένου. Επειδή υπάρχει η επιπλέον γλωσσική δυσκολία, μπορούμε να τους δηλώσουμε εξ αρχής πως το θέμα είναι κοινό με το οπτικό απόσπασμα που παρακολούθησαν και να θέσουμε από πριν τις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.

Ενδεικτικά:

- ✓ Η Ερωφίλη δεν δέχεται όλες τις φιλοφρονήσεις που της κάνει ο Πανάρετος και του λέει πως την βλέπει τόσο όμορφη επειδή την αγαπάει πολύ. Του δίνει, όμως, μία πρώτη υπόσχεση αιώνιου όρκου. Ποια είναι η υπόσχεση αυτή; Δέχεται ο Πανάρετος την υπόσχεσή της; Με ποια παρομοίωση δείχνει την εντύπωση που του κάνουν τα λόγια της;
- ✓ Ο Πανάρετος επιμένει στο θέμα του όρκου. Μέχρι πού πιστεύει πως μπορεί να φθάσει ο όρκος αυτός;
- ✓ Ποιους φέρνει η Ερωφίλη ως μάρτυρες για να δείξει τη μεγάλη της αγάπη και αφοσίωση στον Πανάρετο;

Γ' Φάση: Εργασία κατά ομάδες. Δραστηριοποίηση των μαθητών για καλύτερη κατανόηση του κειμένου

Στη φάση αυτή και εφόσον έχει γίνει κατανοητό το νόημα του αποσπάσματος, προσπαθούμε να εκμεταλλευθούμε οπτικό υλικό και παράλληλα κείμενα. Κάθε μία από τις παρακάτω εργασίες εμβαθύνει σε μία παράμετρο των ιδιαιτεροτήτων του κειμένου. Όλες μαζί δείχνουν τις πολλαπλές συνιστώσες που συνθέτουν την πολυδιάστατη φύση του λογοτεχνικού έργου.

Κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει μία ή και δύο εργασίες, προκειμένου οι ομάδες να συγκρίνουν και μεταξύ τους τα «αποτελέσματα» των εργασιών τους. Για κάθε εργασία δίνουμε στις ομάδες οπτικό υλικό και κείμενα και τις καθοδηγούμε με συγκριμένες ερωτήσεις.

Πρώτη εργασία: Ερωφίλη, η τραγωδία της κρητικής αναγέννησης

Ερωτήσεις (βλ. εικόνες αρ. 1-6 στο βιβλίο του μαθητή)

- ✓ Γιατί παριστάνεται η Βενετία με τον τρόπο αυτό; Πού έχει απλώσει την κυριαρχία της; Πού βασίζει τη δύναμή της; Ποια η σχέση της με την Κρήτη τη στιγμή αυτή;
- ✓ Η Βενετία έχει θεατρικά κτίρια την περίοδο της Αναγέννησης. Τι σημαίνει αυτό για την πολιτιστική ζωή του τόπου και των βενετικών κτήσεων;
- ✓ Πώς είναι οργανωμένη η ζωή στην Κρήτη; Τι σημαίνει το γεγονός πως υπάρχουν πόλεις στο νησί;
- ✓ Διάβασε τις παρατηρήσεις κάτω από τα σχέδιάσματα του ζωγράφου Θωμά Φουρναράκη. Πού έδιναν τις θεατρικές παραστάσεις εκείνη την εποχή;
- ✓ Τι δείχνουν οι χρονολογίες των εκδόσεων της *Ερωφίλης* (Κιγάλα-1637, Γραδενίγου-1676); Το έργο εκδόθηκε όταν γράφτηκε; Γιατί άργησε η έκδοση;

Δεύτερη εργασία: Ερωφίλη, ένα θεατρικό έργο που ταξίδεψε στο χρόνο

Ερωτήσεις (βλ. εικόνα 4, 7-11 στο βιβλίο του μαθητή).

- ✓ Υπήρχε η δυνατότητα να παρουσιασθεί η *Ερωφίλη* σε θεατρικό κοινό στην εποχή της;
- ✓ Από τις εικόνες των παραστάσεων του 1934, 1949-1950, 1961, ποιες ενδυμασίες σας άρεσαν περισσότερο; Γιατί; Ποια κοστούμια θα προτείνατε εσείς για τους ήρωες; Γιατί;
- ✓ Σας άρεσε το σκηνικό; Γιατί; Τι θα προτείνατε εσείς;
- ✓ Οι ηθοποιοί που παίζουν του δύο ρόλους είναι έτσι όπως τους φανταστήκατε; Ναι; Όχι; Γιατί;
- ✓ Πώς θα σκηνοθετούσατε εσείς τη σκηνή του αποσπάσματος; Με ποια μουσική και ποιο φωτισμό θα τα συνοδεύατε; Αιτιολογήστε την επιλογή σας.

Τρίτη εργασία: Ο όρκος της αιώνιας αγάπης, ένα αγαπημένο θεματικό μοτίβο

Κάθε ομάδα διαβάζει ένα από τα παράλληλα κείμενα και το συγκρίνει με αυτό της *Ερωφίλης*, απαντώντας στα ερωτήματα:

- ✓ Τι υπόσχονται τα πρόσωπα του κειμένου προς τον αγαπημένο ή την αγαπημένη τους;
- ✓ Φέρνουν μάρτυρες για τον όρκο τους;
- ✓ Αρκούνται σε έναν όρκο ή τον επαναλαμβάνουν;

- ✓ Ποια νομίζετε ότι είναι τα αισθήματά τους σε αυτήν τη σκηνή;
- ✓ Γιατί ο άλλος ήρωας νιώθει την ανάγκη να ακούσει τον όρκο με ένταση και επανάληψη;
- ✓ Από ποιους κινδυνεύει το ζευγάρι; Ποιες δυσκολίες νομίζετε πως θα συναντήσει στη συνέχεια; Νομίζετε πως θα τις ξεπεράσει;
- ✓ Πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις με τους μεγαλύτερους μετά τον όρκο;
- ✓ Έχετε δει ή ακούσει παρόμοιες ιστορίες από την τέχνη και τη ζωή; Νομίζετε πως το θέμα είναι επίκαιρο; Ναι; Όχι; Για όλες τις κοινωνικές ομάδες; Γιατί;

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Εκτός από τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού και τα εξής:

- Αλεξίου, Στυλιανός (1985). *Η κρητική λογοτεχνία και η εποχή της*. Αθήνα: Στιγμή.
Βασική προϋπόθεση για την κατανόηση του χαρακτήρα και της σημασίας της κρητικής λογοτεχνίας είναι η σωστή ιστορική τοποθέτηση του φαινομένου. Η εργασία του Αλεξίου αποτελεί πολύτιμη συμβολή προς αυτήν την κατεύθυνση.
- Holton, David (2002). «Η κρητική Αναγέννηση», στο David Holton επιμ., *Λογοτεχνία και Κοινωνία στην Κρήτη της Αναγέννησης*/μτφρ. Ναταλία Δεληγιάννη. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 1-20. Στο βιβλίο παρουσιάζεται μία σφαιρική μελέτη της λογοτεχνίας της Κρητικής Αναγέννησης, συνδεδεμένη με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό της πλαίσιο.
- Κοντογιώργη Αναστασία (2000). *Η σκηνογραφία του ελληνικού θεάτρου 1930-1960*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. Η θεατρική γλώσσα και τα σκηνικά μέσα δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να εμβαθύνουν στις «αναγνώσεις» των κειμένων. Το βιβλίο της Κοντογιώργη με την πλούσια εικονογράφηση του, επιτρέπει αρχικά την παρατήρηση και στη συνέχεια την ερμηνεία των διαφορετικών σκηνογραφικών τάσεων της Ερωφίλης.
- Μαλτέζου, Χρύσα (2002). «Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο» στο *Λογοτεχνία και Κοινωνία στην Κρήτη της Αναγέννησης*, ό.π., 21-37.

**Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου,
«Αυτοβιογραφία»
Ρέα Γαλανάκη, «Η Μεταμφίεση»:
Βίοι και πολιτεία γυναικών**

Γρηγόρης Πασχαλίδης

Εισαγωγή

Τα δύο κείμενα που προτείνεται εδώ να συναναγνωσθούν και να συνεξετασθούν, αφορούν τη ζωή δύο ξεχωριστών Ελληνίδων του 19^ο αιώνα. Το πρώτο προέρχεται από την *Αυτοβιογραφία* της πρώτης Ελληνίδας πεζογράφου, της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου (1801-1832), που εκδόθηκε με επιμέλεια του γιού της, μισό αιώνα μετά το θάνατό της (1881). Το δεύτερο προέρχεται από το μυθιστόρημα της Ρέας Γαλανάκη *Ελένη ή ο Κανένας* (1998), όπου αναπλάθεται η πολυτάραχη ζωή της πρώτης Ελληνίδας ζωγράφου, της Ελένης Αλταμούρα-Μπούκουρα (1821-1900). Η ζωή αυτών των δύο γυναικών καλύπτει τη διάρκεια ενός αιώνα μακριά και δύσκολου για τις Ελληνίδες, όπως εξάλλου και για τις περισσότερες Ευρωπαίες. Αποκλεισμένες από το χώρο των σπουδών, των τεχνών και των επαγγελμάτων, οι γυναίκες της εποχής στερούνται ουσιωδών δικαιωμάτων και επιλογών ζωής. Οι ζωές των δύο αυτών Ελληνίδων μας επιτρέπουν να αντιληφθούμε τους πολύμορφους αποκλεισμούς που βίωναν οι γυναίκες της εποχής, όσο και τη σημασία που έδωσαν ορισμένες εξ αυτών στη μόρφωση και την τέχνη στο πλαίσιο της προσπάθειάς τους να αντισταθούν και να ξεφύγουν, έστω και συμβολικά, από τον κλοιό τους.

Στη βάση των ανθολογούμενων αποσπασμάτων προκύπτουν τρία κύρια θεματικά κέντρα:

α. η *αναντιστοιχία* που βιώνουν οι ηρωίδες μας ανάμεσα στο βασικό πολιτικό γεγονός της εποχής –δηλ. την ελληνική επανάσταση– και τον παρατεινόμενο κοινωνικό αποκλεισμό τους. Όπως άλλωστε συνέβη και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες το 19^ο αιώνα, η υπόθεση της εθνικής αυτοδιάθεσης δεν συνοδεύτηκε και από την αναγνώριση αυτοδιάθεσης για το γυναικείο πληθυσμό. Η λήξη της απολυταρχίας και η εδραίωση της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας την εποχή αυτή δεν συνεπάγεται πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα για όλους, ανεξαρτήτως φύλου ή κοινωνικής τάξης. Θα χρειαστεί μια άλλη επανάσταση, που ουσιαστικά θα διαρκέσει ολόκληρο το πρώτο μισό του 20ού αιώνα, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η υπόθεση της γυναικείας χειραφέτησης. Ακόμα και σήμερα, ωστόσο, δεν μπορούμε να πούμε ότι αυτή είναι πλήρης και απόλυτη.

β. η *λειτουργία της τέχνης ως μέσου αυτοσυνειδησίας και ενδυνάμωσης*, ιδιαίτερα σε συνθήκες καταπίεσης και ανελευθερίας. Η λογοτεχνία και η ζωγραφική προσφέρουν στις Μαρτινέγκου και Μπούκουρα αντίστοιχα, τη δυνατότητα να συγκροτήσουν, να οχυρώσουν, να εκφράσουν και να διεκδικήσουν την ταυτότητά τους. Μια διεκδίκηση που θα κοστίσει σε αμφότερες μεγάλες δοκιμασίες και θυσίες. Είναι χαρακτηριστικό, επίσης, ότι η αυτοβιογραφία της Μαρτινέγκου θα παραμείνει απόκρυφη για καιρό, ενώ θα δημοσιευτεί μόνον αφού έχει πρώτα λογοκριθεί γενναία από το γιο της. Τα υπόλοιπα γραπτά της θα αφανισθούν, μέσα

από τα δυστυχήματα της ιστορίας, κι αυτές οι λίγες σελίδες, οι λογοκριμένες αλλά παρ' όλα αυτά γεμάτες από την επιθυμία για ζωή, για μάθηση, για δημιουργία και για ελευθερία είναι οι μόνες που διασώθηκαν.

Η Μπούκουρα, από την άλλη, στη δύση της ζωής της και εξαιτίας της απόγνωσης που της προκαλεί ο θάνατος των παιδιών της, φτάνει να καταστρέψει τα πνευματικά τέκνα της, τους πίνακές της, από τους οποίους ελάχιστοι διασώζονται σήμερα.

γ. οι *ιδιαιτερότητες της προσωπικής γραφής* στην αναπαράσταση και καταξίωση της προσωπικής εμπειρίας.

Σκοποθεσία

- ✓ Εκτίμηση των πολύμορφων περιορισμών, απαγορεύσεων και προκαταλήψεων που οριοθετούσαν, και σε κάποιες περιπτώσεις εξακολουθούν έως και σήμερα να οριοθετούν, τη ζωή και τη θέση της γυναίκας.
- ✓ Συνειδητοποίηση του ρόλου που μπορεί να έχει η τέχνη ως μέσο συμβολικής συγκρότησης, ενδυνάμωσης και διεκδίκησης ταυτότητας.
- ✓ Κατανόηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους επιλέγεται, μορφοποιείται και ερμηνεύεται η προσωπική εμπειρία στην αυτοβιογραφία και στη μυθοπλαστική εκδοχή της.
- ✓ Κατανόηση των διαφορετικών λειτουργιών που υπηρετούν τα είδη της προσωπικής λογοτεχνίας (αυτοβιογραφία, ημερολόγιο, αλληλογραφία), όπως λ.χ. αυτογνωσία, προσωπική καταξίωση ή δικαίωση, δημόσια απολογία ή καταγγελία κ.λπ.

Δεξιότητες

- ✓ Εξοικείωση με τις χαρακτηριστικές μορφές και συμβάσεις των διαφορετικών ειδών της προσωπικής λογοτεχνίας.
- ✓ Αξιοποίηση των παραπάνω για την ανάπτυξη της αυτοέκφρασης και της αυτογνωσίας.

Παράλληλα κείμενα

Διδώ Σωτηρίου (1979). *Οι Επισκέπτες*, «Η λατρεία της μάθησης». Αθήνα: Κέδρος, 61-63.

Ρέα Γαλανάκη (1998). *Ελένη ή ο Καρένας*. Αθήνα: Αγρα, 33-36. (Μη ανθολογούμενο απόσπασμα στα ΚΝΑ).

Μέθοδος

Α' Φάση: πριν από την ανάγνωση

Συζήτηση γύρω από το θέμα: «γιατί υπάρχουν τόσο λίγες συγγραφείς και καλλιτέχνιδες έως και τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα», και σύγκριση με την εντελώς διαφορετική συνθήκη που δημιουργείται από τη μεσοπολεμική περίοδο και μετά, όταν η γυναικεία παρουσία στα γράμματα και τις τέχνες σταδιακά εδραιώνεται για να φτάσει σήμερα να θεωρείται φυσική και αυτονόητη. Αφετηρία της συζήτησης μπορεί να αποτελέσει η αναζήτηση των γυναικών συγγραφέων στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της Γ' Γυμνασίου: πόσες και ποιες είναι; σε ποια εποχή; Στα *Κείμενα* ανθολογούνται 7 συνολικά Ελληνίδες συγγραφείς: μία (η Μαρτινέγκου) στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, μία (η Δέλτα) στα τέλη 19^{ου}-αρχές 20^{ου}, και όλες οι υπόλοιπες στη νεώτερη (Πολυδούρη, Αξιώτη) και τη σύγχρονη λογοτεχνία (Δημουλά, Μαστοράκη, Γαλανάκη). Είναι, μάλιστα, μόνο στην τελευταία αυτή περίοδο, όπου οι ανθολογούμενες γυναίκες συγγραφείς είναι σχεδόν ισάριθμες με τους άνδρες συγγραφείς. Σε όλες τις προηγούμενες ιστορικές περιόδους, αυτές αποτελούν είτε μια ελάχιστη μειοψηφία, είτε είναι εντελώς ανύπαρκτες. Η συνειδητοποίηση της σημερινής συνθήκης, μπορεί επίσης να διαπιστωθεί από τους μαθητές και με την καταλογογράφηση των γυναικών συγγραφέων (Ελληνίδων αλλά και ξένων) που περιλαμβάνονται στη συλλογή της σχολικής βιβλιοθήκης τους.

Μια πιο μεθοδευμένη δραστηριότητα σε αυτήν την κατεύθυνση, είναι η ανάθεση σε ομάδες μαθητών να κάνουν κατάλογο (ονόματα και ημερομηνίες γέννησης-θανάτου) των Ελληνίδων συγγραφέων και καλλιτεχνίδων, αντλώντας στοιχεία από τα βιογραφικά λεξικά που υπάρχουν στη σχολική ή στην τοπική δημοτική βιβλιοθήκη, ή ακόμα και από σχετικές ιστοσελίδες (βλ. λ.χ. wikipedia: έλληνες συγγραφείς, έλληνες ποιητές, έλληνες ζωγράφοι, έλληνες συνθέτες, έλληνες σκηνοθέτες). Κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια ξεχωριστή καλλιτεχνική δραστηριότητα. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, η δραστηριότητα εξοικειώνει τους μαθητές με την ερευνητική αξιοποίηση των βιογραφικών λεξικών και των ηλεκτρονικών πηγών. Η συμβολή της σε αυτήν αρχική φάση έχει ως στόχο πρώτον, να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν τα βασικά ζητήματα της παραπάνω συζήτησης, εμπλέκοντάς τους άμεσα και ενεργητικά στη διαδικασία διαπίστωσης και τεκμηρίωσής τους. Δεύτερο, να τους φέρει σε μια πρώτη επαφή γνωριμίας, με μια μεγάλη ποικιλία σύγχρονων Ελλήνων δημιουργών από ένα ευρύ φάσμα καλλιτεχνικής δραστηριότητας.

Β' Φάση: Ανάγνωση του κειμένου της Ελισάβετ Μαρτινέγκου

Συζήτηση γύρω από το αυτοβιογραφικό είδος:

- ✓ Τι είδος κειμένου είναι η αυτοβιογραφία; Σε τι διαφέρει από τη μυθοπλασία;

- ✓ Πότε γράφεται: στην αρχή της ζωής-καριέρας ή μετά την κορύφωσή τους (σύνδεση με εμπειρία ζωής και κάποιου είδους αναγνωρισμένου επιτεύγματος);
- ✓ Ποιος γράφει αυτοβιογραφία; Οι διάσημοι (προσωπικότητες της πολιτικής, των επιστημών και των τεχνών) ή και οι άσημοι; Δεδομένου ότι εδώ έχουμε να κάνουμε με τη δεύτερη κατηγορία, γιατί μια νέα, άπειρη και άσημη γυναίκα να θέλει να γράφει την αυτοβιογραφία της; Ανάδειξη του ρόλου της αυτοβιογραφίας (και ευρύτερα της εξομολογητικής-προσωπικής λογοτεχνίας, όπως λ.χ. του ημερολόγιου, της αλληλογραφίας) στην αυτογνωσία, προσωπική καταξίωση ή δικαίωση, απολογία ή καταγγελία, και γενικότερα, στην κατασκευή και διεκδίκηση ταυτότητας (ιδιαίτερα σε συνθήκες αμφισβήτησης, κατάρτισης, περιθωριοποίησής της).

Ποια ήταν η Ελισάβετ Μαρτινέγκου;

- ✓ Ομάδα μαθητών αναλαμβάνει να παρουσιάσει συνοπτικά τη ζωή της Μαρτινέγκου. Χρήσιμες πηγές είναι η «Εισαγωγή» του Κ. Πορφύρη στην έκδοση της αυτοβιογραφίας της, αλλά και διαδικτυακές πηγές (βλ. Βιβλιογραφία).

Γ' Φάση: Ανάγνωση του κειμένου της Ρέας Γαλανάκη

Συζήτηση γύρω από το είδος της μυθιστορηματικής βιογραφίας

- ✓ Διευκρίνιση του είδους, ιδιαίτερα σε σύγκριση με την αυτοβιογραφία (συμπαρουσία ιστορικής αλήθειας και μυθοπλαστικής ελευθερίας).
- ✓ Ανίχνευση της μυθοπλαστικής ελευθερίας στα σημεία όπου το κείμενο παίρνει τη μορφή μιας ψευδο-αυτοβιογραφίας (πρωτοπρόσωπη αφήγηση).

Ποια ήταν η Ελένη Μπούκουρα-Αλταμούρα;

- ✓ Ομάδα μαθητών αναλαμβάνει να παρουσιάσει συνοπτικά τη ζωή της Μπούκουρα-Αλταμούρα. Χρήσιμες μπορούν να φανούν εδώ οι σχετικές διαδικτυακές πηγές (βλ. Βιβλιογραφία)

Δ' Φάση: Συνεξέταση των δύο κειμένων

Σύγκριση των δύο πατεράδων

Συζήτηση γύρω από τη διαφορετική στάση που έχουν οι πατέρες της Μαρτινέγκου και της Μπούκουρα έναντι των επιθυμιών των θυγατέρων τους. Αποφυγή, έτσι, κάποιας απλουστευτικής γενίκευσης περί της στάσης των πατεράδων (είτε σε εκείνη την εποχή, είτε τώρα) και προσπάθεια ερμηνείας της διαφορετικής συμπεριφοράς που έχει ο πατέρας της Μπούκουρα (με καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα και δραστηριότητες ο ίδιος, που καινοτόμησε στην εποχή του).

Η επιθυμία για μόρφωση

Οι δύο γυναίκες ανήκουν σε εύπορες οικογένειες, με πλούτο, κοινωνική προβολή, μόρφωση και καλλιέργεια. Τα προνόμια αυτά, όμως, επιφυλάσσονται μόνο για τα άρρενα μέλη των οικογενειών τους. Αφυπνισμένες αμφότερες στις δυνατότητες και τα οφέλη της μόρφωσης, την επιθυμούν διακαώς, και η εξέγερσή τους πυροδοτείται από την ακατάβλητη προσπάθειά τους να ικανοποιήσουν αυτήν την επιθυμία, που γι' αυτές ισοδυναμεί με το δικαίωμα για αυτο-έκφραση και για αυτο-ολοκλήρωση. Η ανάγνωση του παράλληλου κειμένου της Διδώς Σωτηρίου και ορισμένων μη ανθολογούμενων σελίδων της Γαλανάκη επιτρέπει την εστίαση σε αυτήν ακριβώς την επιθυμία.

Πόσο έχουν αλλάξει τα πράγματα σήμερα; Επενδύουν οι σύγχρονοι νέοι στη μόρφωση ως μέσο για προσωπική ανάπτυξη, έκφραση και ολοκλήρωση ή τη βλέπουν απλώς και μόνο ως μέσο για επαγγελματική αποκατάσταση και βιοπορισμό; Στο πλαίσιο της σχετικής συζήτησης οι μαθητές μπορούν να κάνουν ένα μικρό ερωτηματολόγιο (3-4 ερωτήσεις) και να διερευνήσουν τις στάσεις των συμμαθητών τους σχετικά με αυτό το ζήτημα.

Απόκρυψη-μεταμφίεση

Και οι δύο γυναίκες «κρύβονται» προκειμένου να ικανοποιήσουν την επιθυμία τους για μόρφωση. Η Μαρτινέγκου διαβάζει και γράφει στα κρυφά, η Μπούκουρα μεταμφιέζεται για να σπουδάσει ζωγραφική, γίνεται ο Κανένας προκειμένου να γίνει Κάποια, να γίνει Αυτή-που-θέλει. Αναφορά σε άλλα ιστορικά παραδείγματα «μεταμφίεσης» γυναικών συγγραφέων του 19^{ου} αιώνα σε άνδρες προκειμένου να δημοσιεύσουν τα έργα τους. Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, στην Αγγλία, η Jane Austen ακολουθώντας το έθιμο της εποχής, δημοσιεύει τα μυθιστορηματά της ανώνυμα, ενώ ακόμα και στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, η Mary Ann Evans δημοσιεύει και καταξιώνεται με το ανδρικό ψευδώνυμο George Eliot. Ένα ταυτόχρονα ανάλογο, αλλά και αντίστροφο σύγχρονο παράδειγμα είναι εκείνο της διεθνούς φήμης συγγραφέως Γιασμίνια Χαντρά, από την Αλγερία, η οποία προσφάτως απεκαλύφθη ότι είναι το ψευδώνυμο του Αλγερινού στρατιωτικού Μωχάμεντ Μουλεσεχούλ, που το επέλεξε για να διαδηλώσει τα φιλειρηνικά και αντι-πατριαρχικά του αισθήματα στο καθεστώς λογοκρισίας που λειτουργεί στη χώρα του.

Χρειάζεται σήμερα τα παιδιά να κρύβονται για να διαβάζουν, να ζωγραφίζουν, να παίζουν μουσική κ.λπ.; Ποια από αυτές τις δραστηριότητες κάνουν στα «κρυφά» και γιατί; Εάν τυχόν δεν έγινε το προηγούμενο ερωτηματολόγιο, τότε αυτό είναι ένα άλλο που μπορούν να κάνουν οι μαθητές προκειμένου να διερευνήσουν το ζήτημα.

Η επιθυμία για ελευθερία

Τόσο η Μαρτινέγκου όσο και η Μπούκουρα συνδέουν το πολιτικό γεγονός της εξέγερσης ενάντια στην Οθωμανική κατοχή με το προσωπικό δράμα της καταπίεσής τους και την επιθυμία τους για ελευθερία, αυτοδιάθεση και αυτοέκφραση (Μαρτινέγκου: «*μην τύχει να πάρω κανένα από εκείνους τους άνδρες που θέλουν να έχουν την γυναίκα τους ωσάν σκλάβο, και την νομίζουν δια κακήν, οπότεν σαν σκλάβο δεν θέλει να φέρεται*», Μπούκουρα-Αλταμούρα: «*ο έρωτας της τέχνης, ομόλογος προς τον δικό της [της Μπουμπουλίνας] έρωτα της λευτεριάς*»). Με αφορμή αυτήν την αναλογία που κάνουν και οι δύο, γίνεται στην τάξη συζήτηση γύρω από την ιστορική καθυστέρηση που παρατηρήθηκε μεταξύ της δημιουργίας των εθνικοδημοκρατικών θεσμών και της εγκαθίδρυσης καθολικής ισότητας, χωρίς αποκλεισμούς κοινωνικούς ή φύλου. Αναφορά στη δράση (συνδικαλιστική, δημοσιογραφική και λογοτεχνική) της Καλλιρρόης Παρρέν, μιας άλλης ξεχωριστής Ελληνίδας των μέσων του 19^{ου} αιώνα, της οποίας οι πρωτοπόροι αγώνες για τα δικαιώματα των γυναικών δίνουν το μέτρο της υστέρησης της ισότητας των φύλων στο νεαρό τότε ελληνικό κράτος. Έμφαση στο νόημα της σύγχρονης δημοκρατίας ως μιας άνευ αποκλεισμών *ισονομίας* και *ισοτιμίας*, ως μιας διαρκούς προσπάθειας για την εξάλειψη κάθε εξαίρεσης, προνομίου ή προκατάληψης που περιορίζει την καθολικότητά τους στο σύνολο της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου

Αθανασόπουλος, Β. (1997). «Εισαγωγή», στο Ε. Μουτζάν-Μαρτινέγκου, *Αυτοβιογραφία*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Πορφύρης, Κ. (1983). «Εισαγωγή», στο Ε. Μουτζάν-Μαρτινέγκου, *Αυτοβιογραφία*, Κείμενα, 9-22.

Πολυκανδριώτη, Ο. (2002). «Η αυτοβιογραφία της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου», *Περίπλους*, ειδικό τεύχος αφιέρωμα στην Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου, 51, έτος 18, 59-67.

Ελένη Μπούκουρα-Αλταμούρα

«Η πολυστέναχτη ζωγράφος Ελένη Αλταμούρα», *Ιστορία εικονογραφημένη*, 305, Νοέμβριος 1993.

«Τραγικοί θάνατοι Ελλήνων καλλιτεχνών», *Ιστορία εικονογραφημένη*, τευχ. Αύγ. 2002, <http://istoria.gr/aug02/3.htm>

«Ο βίος της Ελένης Μπούκουρα-Αλταμούρα», Σύντομο άρθρο στον ιστοχώρο του Αρβανίτικου Συνδέσμου Ελλάδος, www.arvasynel.gr/texnes.html

**Ανδρέας Λασκαράτος, «Ο κακός μαθητής»:
Πορτρέτα μαθητών χτες και σήμερα**

Βενετία Αποστολίδου

Εισαγωγή

Το κείμενο αυτό του Λασκαράτου ανήκει στο βιβλίο *Ιδού ο άνθρωπος* (1886), μια συλλογή 126 ανθρώπινων τύπων-χαρακτήρων, γραμμένων με σατιρική αλλά και ηθικοδιδασκτική διάθεση. Το λογοτεχνικό είδος των «χαρακτήρων» έχει την αφετηρία του στο έργο του φιλοσόφου Θεόφραστου (372-287 π.Χ.), μαθητή και διαδόχου του Αριστοτέλη στο Λύκειο, από την Ερεσό της Λέσβου. Ο σκοπός του έργου του Θεόφραστου δεν ήταν ούτε λογοτεχνικός ούτε ηθικός, αλλά μόνο περιγραφικός-επιστημονικός, να μελετήσει δηλαδή τους ανθρώπινους χαρακτήρες. Από κει και μετά, το κειμενικό είδος «χαρακτήρες» είχε μια ορισμένη ανάπτυξη στο βαθμό που η μελέτη και η σκιαγράφηση ανθρώπινων τύπων αποτελεί πάντα μια προσφιλή και ενδιαφέρουσα ασχολία, ωστόσο δεν έδωσε ποτέ ιδιαίτερα αξιόλογα λογοτεχνικά έργα. Ο σπουδαιότερος ευρωπαίος συγγραφέας «χαρακτήρων» είναι ο Jean de la Bruyere (1645-1696).

Όπως είναι αναμενόμενο, το είδος «χαρακτήρες» στα νεότερα χρόνια θεωρήθηκε πολύ κατάλληλο για ηθική διδασκαλία, συνδεδεμένη, λιγότερο ή περισσότερο, με το σατιρικό πνεύμα. Στη νεοελληνική λογοτεχνία, έμμετρους «χαρακτήρες» έγραψε ο Ιωάννης Βηλαράς («Φυλάργυρος», «Μωροπερήφανος», «Ψευματάρης», «Λογιώτατος») για να σατιρίσει ορισμένα πρόσωπα της εποχής του στα Γιάννενα. Το επιφανέστερο παράδειγμα βέβαια στο είδος είναι το *Ιδού ο άνθρωπος* του Λασκαράτου. Δεν έχουμε άλλα ανάλογα έργα, ίσως επειδή η σατιρική σκιαγράφηση ανθρώπινων τύπων έχει χωνευτεί μέσα σε μια ποικιλία ειδών όπως είναι το θέατρο, το ευθυμογράφημα και, προσφάτως, η τηλεοπτική σάτιρα. Ως παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν οι κωμωδίες του Μολιέρου, *Ο Αρχοντοχωριάτης*, *Ο Φυλάργυρος*, *Ο κατά φαντασίαν ασθενής*, ενώ στο νεοελληνικό θέατρο είναι γνωστές οι κωμωδίες του Μιχαήλ Χουρμούζη (1804-1882), *Ο τυχοδιώκτης*, *Ο υπάλληλος*, *Χαρτοπαίκτης* και, στα νεότερα χρόνια, οι κωμωδίες του Δημήτρη Ψαθά, *Μαντάμ Σουσού*, *Ο αγόρταρος*, κ.ά. Στην τηλεόραση, πρόσφατο παράδειγμα ανάλογης σάτιρας που σημείωσε μεγάλη επιτυχία είναι οι *Δέκα μικροί Μήτσοι* του Λάκη Λαζόπουλου.

Στην ελληνική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα σχολικά ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων ο Λασκαράτος και οι χαρακτήρες του είχαν πάντα μια σημαντική παρουσία, κυρίως επειδή έδιναν την ευκαιρία να μεταδοθούν χρηστές ηθικές αξίες, και λιγότερο βέβαια για το καυστικό σατιρικό πνεύμα τους⁵. Η δική μας επιλογή να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο κείμενο οφείλεται στο θέμα του, που είναι ο μαθητής. Ο συγκεκριμένος χαρακτήρας είναι ένας «νόθος» χαρακτήρας όπως λέγεται, καθόσον αναφέρεται σε έναν «κοινωνικό» τύπο (που προκύ-

⁵ Βλ. Γιώργος Ανδρειωμένος (2003). *Η σάτιρα στην εκπαίδευση: Ανδρέας Λασκαράτος και Γεώργιος Σουρής*. Αθήνα: Πορεία.

ππει από επαγγέλματα, θεσμούς, τέχνες) και όχι σε έναν «ψυχολογικό» τύπο (όπως ο ζηλιάρης, ο αφελής, ο υποκριτής, ο ασταίος κ.λπ.) που παραπέμπει σε πιο μόνιμες ιδιότητες του ανθρώπου. Πλαισιώνουμε το κείμενο, καταρχήν με τον αντίθετο του «χαρακτήρα», από το ίδιο έργο του Λασκαράτου, τον «καλό μαθητή» και με δύο άλλα κείμενα, του Γιώργου Ιωάννου και του Πέτρου Τατσόπουλου, στα οποία οι αφηγητές είναι μαθητές οι οποίοι, σε χιουμοριστικό ή ειρωνικό ύφος, μιλούν για τις προσπάθειές τους να τα καταφέρουν με τα μαθήματα. Αν υποθεθεί, δηλαδή, ότι τα κείμενα του Λασκαράτου εκφέρουν τον κανονιστικό λόγο του ενήλικα, τα άλλα δύο κείμενα εκφέρουν το λόγο του μαθητή ο οποίος πασχίζει να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του σχολείου. Η έμφαση δεν δίνεται στην υπογράμμιση διαχρονικών αξιών όπως η μόρφωση και η επιμέλεια αλλά στην υποκειμενικότητα των ίδιων των μαθητών, σε διαφορετικές εποχές. Επιδιώκουμε, έτσι, να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές να στοχαστούν για τη σχέση τους με τη σχολική μελέτη και τη σχολική επιτυχία, να κατανοήσουν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορεί κανείς να δει το σχολείο και να εκφέρουν το δικό τους λόγο για την ταυτότητά τους ως μαθητές.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία των κειμένων αυτών επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να κατανοήσουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι συγγραφείς μιλούν για το σχολείο.
- ✓ Να επισημάνουν τις διαφορές του λόγου των ενηλίκων και των μαθητών για τη σχολική επίδοση.
- ✓ Να ανιχνεύσουν τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές θεωρούνται «καλοί» ή «κακοί» και να σχετικοποιήσουν τα στερεότυπα.
- ✓ Να κατανοήσουν τις διαφορετικές στάσεις και στρατηγικές των μαθητών απέναντι στις απαιτήσεις του σχολείου και να τις αιτιολογήσουν με βάση την επίδραση διαφόρων παραμέτρων (οικογένεια, εξεταστικό σύστημα, οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες).
- ✓ Να συνειδητοποιήσουν τη δική τους προσωπική σχέση με τη σχολική μελέτη.
- ✓ Να γνωρίσουν το αφηγηματικό είδος των «χαρακτήρων».

Δεξιότητες

Επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να διακρίνουν την οπτική γωνία από την οποία μιλά ο αφηγητής για το σχολείο.
- ✓ Να εντοπίσουν τα σατιρικά, χιουμοριστικά ή ειρωνικά στοιχεία του κειμένου.

Παράλληλα κείμενα

Ανδρέας Λασκαράτος (1970). «Ο καλός μαθητής», *Ιδού ο άνθρωπος*. Αθήνα: Ερμής, NEB, 99-100.

Γιώργος Ιωάννου (1982). «Μετρημένα καρύδια», *Ερήβων και μη*. Αθήνα: Κέδρος, 129-132.

Πέτρος Τατσόπουλος (1980). *Οι ανήλικοι* (απόσπασμα από το μυθιστόρημα). Αθήνα: υάκινθος, 122-124.

Βοηθητικό υλικό

Φωτογραφίες από τη σχολική ζωή σε διαφορετικές εποχές, σκηνές από τους *Δέκα μικρούς Μήτσους* (ιδιαίτερα τον Τζίμη). Κόμικς (βλ. και το υλικό της Α' Γυμνασίου).

Μέθοδος

Πριν από την ανάγνωση των κειμένων συζητούμε με τους μαθητές για τη δική τους σχολική εμπειρία, για το αν υπάρχουν κακοί και καλοί μαθητές με πάγια χαρακτηριστικά, για την ευκολία ή δυσκολία της σχολικής μελέτης.

Στη συνέχεια, διαβάζουμε τα δύο κείμενα του Λασκαράτου στην τάξη. Καταρτίζουμε δύο στήλες με τις ιδιότητες του καλού μαθητή και του κακού μαθητή. Ελέγχουμε κατά πόσο συμφωνούμε ή διαφωνούμε. Χωριζόμαστε σε ομάδες και φτιάχνουμε δύο νέες στήλες με τις ιδιότητες του καλού και του κακού μαθητή σύμφωνα με τη δική μας γνώμη και τα σημερινά πρότυπα.

Οι μαθητές αναλαμβάνουν να διαβάσουν στο σπίτι τα δύο άλλα κείμενα, του Ιωάννου και του Τατσόπουλου. Κατά ομάδες ή ατομικά μπορούν να κάνουν τις ακόλουθες εργασίες:

- ✓ Εντοπίστε τα αστεία σημεία των τεσσάρων κειμένων. Ποιο από τα τέσσερα σας φαίνεται πιο αστείο και γιατί;
- ✓ Σχολιάστε την τελευταία φράση στο «χαρακτήρα» του καλού μαθητή του Λασκαράτου «όποιος ξέρει μπορεί».
- ✓ Γράψτε μια σελίδα ημερολογίου ενός μαθητή που να αναφέρεται σε μια μέρα κατά την οποία βίωσε μια σχολική αποτυχία.
- ✓ Γράψτε έναν «χαρακτήρα» για όποιον τύπο μαθητή θέλετε: τον σπασίλα, τον αδιάφορο, τον σχανταλιάρη.
- ✓ Συγκρίνετε την σχολική ζωή σε παλαιότερες εποχές και σήμερα.
- ✓ Αφηγηθείτε (γραπτά ή προφορικά) μια αστεία ιστορία από τη σχολική σας ζωή
- ✓ Συγκρίνετε στους δύο αφηγητές-μαθητές στα κείμενα του Ιωάννου και του Τατσόπουλου. Ποια κοινά και διαφορετικά στοιχεία βρίσκετε στην προσωπικότητά τους; Θεωρείτε τους δύο αυτούς αφηγητές-μαθητές καλούς ή κακούς;

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Αλισανδράτος, Γ.Γ. (1981). «Εισαγωγή» στο Ανδρέας Λασκαράτος *Ιδού ο άνθρωπος*, Ερμής, ΝΕΒ, 9-32.
- Ανδρειωμένος, Γιώργος (2003). *Η σάτιρα στην εκπαίδευση: Ανδρέας Λασκαράτος και Γεώργιος Σουρής*. Αθήνα: Πορεία.
- Τζουγκανάτος, Νικόλαος (1979). «Ανδρέας Λασκαράτος», *Σάτιρα και πολιτική στη Νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών, 98-127.

**Κ.Π. Καβάφης, «Όσο μπορείς»:
Στάσεις ζωής στα ποιητικά κείμενα**

Νικολίνα Κουντουρά

Εισαγωγή

Από το 1930, όταν ανθολογήθηκαν για πρώτη φορά οι «Τρώες» και οι «Θερμοπύλες» σε *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*, ο Καβάφης έγινε ένας σχολικός ποιητής. Με μόνη εξαίρεση τα *Αναγνώσματα* του 1938, η θέση του Καβάφη στα *Αναγνώσματα* του 1950, 1956, 1976, κ.ε. καταξιώθηκε και παγιώθηκε. Από το 1950 και μέχρι σήμερα, ένας σημαντικός αριθμός ποιημάτων του περιλαμβάνεται σε κάθε νέα ή αναθεωρημένη σειρά *Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων*. Η μετατροπή του Καβάφη σε «σχολικό» ποιητή ερμηνεύεται εύκολα. Δύο από τις κατηγορίες των ποιημάτων του, τα ιστορικά και διδακτικά, βρήκαν εύλογα τη θέση τους στο σχολικό λογοτεχνικό κανόνα, ο οποίος λειτουργώντας επιλεκτικά, πολλές φορές εξομοίωσε τη λογοτεχνία με ανάγνωσμα το οποίο αποσκοπούσε είτε στη μετάδοση γνώσεων, είτε στον παιδαγωγικό και ηθικό διδακτισμό. Άλλωστε, αυτή η δεύτερη επιλογή του σχολικού κανόνα, δηλαδή το να συνδέσει τη λογοτεχνία με το διδακτισμό, δεν ήταν μία καινούρια ιδέα. Ο διδακτισμός και η τέχνη, δύο παράδοξοι εταίροι, συμπορεύθηκαν συχνά στην ιστορία του πολιτισμού. Από τη διδακτική-συμβουλευτική ποίηση του Ησιόδου και τη διδακτική λειτουργία του θεάτρου στην κλασική Αθήνα, έως την εμφάνιση των πρώτων σταδίων της ευρωπαϊκής παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας, διδακτισμός και λογοτεχνία βρέθηκαν συχνά σε μία συμπληρωματική σχέση. Αξίζει να θυμηθούμε εδώ, πως η διδακτική λογοτεχνία αποτέλεσε σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες το πρώτο στάδιο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. Και ενώ η διδασκαλία των καλών τρόπων μέσω της λογοτεχνίας απευθυνόταν περισσότερο στις αριστοκρατικές τάξεις, η διδασκαλία της ηθικής απευθυνόταν μέσω άλλων κειμένων σε όλα τα παιδιά.

Αυτή η ανάγκη της πρώτης φάσης της νεανικής λογοτεχνίας να νουθετεί, να συμβουλεύει, να υποδεικνύει το σωστό και το λανθασμένο, υιοθετήθηκε από το σχολικό λογοτεχνικό κανόνα ο οποίος –όπως ήδη σημειώθηκε– λειτουργεί, ούτως ή άλλως, επιλεκτικά. Ο διδακτισμός έγινε ένας σημαντικός στόχος του σχολικού λογοτεχνικού κανόνα και σ' αυτό το πνεύμα, ο αναπλαισιωμένος σχολικός Καβάφης, κυρίως με την «Ιθάκη» και τις «Θερμοπύλες» του, «χρίστηκε» ως βασικός εκπρόσωπος της σχολικής διδακτικής ποίησης. Το «Όσο μπορείς» συμπληρώνει την εικόνα του παραινετικού Καβάφη στα σχολικά βιβλία.

Από τη μεριά μας, επιλέξαμε το «Όσο μπορείς» για τη διδασκαλία της καβαφικής ποίησης, επιθυμώντας να φέρουμε τους μαθητές κοντά σ' αυτήν με ένα ποίημα εύληπτο και σύντομο, ένα ποίημα που επιτρέπει τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση σχετικά με το πάντοτε διαχρονικό και πάντοτε επίκαιρο θέμα της διαμόρφωσης μίας συνειδητής στάσης ζωής. Η επιθυμία μας, όμως, είναι να ξεφύγουμε από την παραινετική διδασκαλία που μπορεί να μετατρέψει ακόμη και την καβαφική ποίηση σε ρηχό διδακτισμό. Δεν μας ενδιαφέρει, δηλαδή, να

περιορίσουμε το περιεχόμενο του ποιήματος με την κλασική ερώτηση «τι διδάσκει ο ποιητής στον αναγνώστη του» και να διαχωρίσουμε τους ρόλους του διδάσκοντος και του διδασκόμενου με τρόπο απόλυτο και κατηγορηματικό (διδάσκων ο ενήλικας ποιητής και ο μεσολαβητής δάσκαλος, διδασκόμενοι οι ανήλικοι μαθητές), όσο να δραστηριοποιήσουμε όλα τα μέλη της μαθητικής αναγνωστικής κοινότητας σε μία ισότιμη συζήτηση γύρω από τη σύνθετη διαδικασία διαμόρφωσης της υποκειμενικότητας και του αξιολογικού συστήματος των ανθρώπων. Μας ενδιαφέρει, δηλαδή, να εντάξουμε το ποίημα αυτό στο επίκεντρο μίας συζήτησης, και συνεξετάζοντάς το με άλλα παράλληλα ποιητικά κείμενα να ερμηνεύουμε τα ερωτήματα, τις ανησυχίες, τις προτεινόμενες επιλογές και τους αντίστοιχους αποκλεισμούς στους οποίους καταφεύγει ο ποιητής. Μας ενδιαφέρει να ανιχνεύσουμε στα ποιητικά κείμενα ποικίλες στάσεις ζωής και να επιχειρήσουμε την αιτιολόγηση των διλημμάτων και των συνεπειών μιας επιλογής ή μιας απόρριψης. Στη συζήτηση αυτή ο ποιητής θα είναι, όπως όλη η αναγνωστική ομάδα, ένα ισότιμο μέλος. Μπορεί οι κριτικοί της λογοτεχνίας να βλέπουν τις περισσότερες φορές στο β' ενικό πρόσωπο το οποίο χρησιμοποιεί ο ποιητής τον αποδέκτη του διδακτικού κειμένου, τον μαθητή εν προκειμένω, ο οποίος διδάσκεται από τον ενήλικο, όμως, γνωρίζουμε καλά, πως ο πρώτος αποδέκτης και αναγνώστης του ποιήματος είναι ο ίδιος ο ποιητής, άρα αυτός είναι και ο πρώτος αποδέκτης των παραινέσεων του. Με τη διευκρίνιση αυτή, όλοι οι συνομιλητές, πομπός, διαμεσολαβητής και αποδέκτες γίνονται ισότιμοι συνομιλητές στην πάντοτε διαχρονική και, συχνά, επώδυνη διαδικασία που οδηγεί στη διαμόρφωση στάσεων ζωής και, εντέλει, στην ενηλικίωση και την ωριμότητα.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία των ποιημάτων αυτών επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να αντιληφθούν τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μιλούν για τη ζωή. Να κατανοήσουν, δηλαδή, την ποικιλία και τις ιδιαιτερότητες κάθε ατομικής επιλογής για την στάση ζωής που ακολουθεί ή προτείνει ένα άτομο.
- ✓ Να ερμηνεύσουν τις επιλογές αυτές, αλλά και τις πιθανές συνέπειες που προκύπτουν από την τήρηση ή μη των παραπάνω επιλογών.
- ✓ Να συνδέσουν και να αιτιολογήσουν τις επιλογές με βάση τις συνθήκες ζωής, τη χρονική στιγμή, αλλά και το χαρακτήρα του κάθε ατόμου.
- ✓ Να καταλάβουν πως ένα ποιητικό κείμενο με τέτοιο θέμα δεν μας μαθαίνει πράγματα μόνο για τους άλλους αλλά και για τον εαυτό μας.
- ✓ Να κατανοήσουν πως η διαμόρφωση «βιοθεωρίας» είναι ανάγκη καθολική και διαχρονική και δεν αφορά μόνο τους εφήβους αλλά και τους ενήλικες.

- ✓ Να αρχίσουν να συζητούν για τη σχέση της τέχνης και της ζωής. Να αντιληφθούν, εν προκειμένω, την καθολική ανάγκη των ποιητών να μεταμορφώνουν την εμπειρία και τη σκέψη σε ποιητική γλώσσα, δηλαδή σε δημιουργική έκφραση και επικοινωνία.

Δεξιότητες

Επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να εντοπίζουν τη συγκεκριμένη στάση ζωής που προτείνει ο ποιητής στο κείμενό του και να ερμηνεύουν την οπτική του.
- ✓ Να ερμηνεύουν τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης, αξιών, παραινέσεων που συναντούν καθημερινά σε κείμενα αφηγηματικά, ποιητικά, οπτικής αφήγησης αλλά και στην καθημερινή τους ζωή.
- ✓ Να μπορούν να συγκρίνουν τις παραπάνω διαφορετικές οπτικές και προτεραιότητες στα ποικίλα κείμενα αλλά και την πραγματικότητα.
- ✓ Να αναπτύξουν την ικανότητα αυτοπροσδιορισμού τους με το σχολιασμό της πιθανής αποδοχής ή απόρριψης των προτάσεων του ποιητή.
- ✓ Να αναπτύξουν την ικανότητα σχολιασμού διατυπώνοντας δικές τους προτάσεις για στάσεις ζωής που επιλέγουν.

Παράλληλα κείμενα

Κ.Π. Καβάφης, «Τείχη», «Che fece...il gran rifiuto», «Τα παράθυρα», «Απολείπει ο θεός Αντώνιον»

Γιώργος Σεφέρης, «Άρνηση»

Οδυσσεάς Ελύτης, *Ήλιος ο Πρώτος* (XIV «Στα χτήματα βαδίσαμε όλη μέρα»)

Κώστας Καρυωτάκης, «Ανδρείκελα»

Από τα ΚΝΛ της Γ' Γυμνασίου

Αθανάσιος Χριστόπουλος «Τώρα»

Γιώργος Σεφέρης, «Τρία χαϊκού»

Ανδρέας Εμπειρίκος, «Τριαντάφυλλα στο παράθυρο»

Μανόλης Αναγνωστάκης, «Στο παιδί μου»

Μέθοδος

Η θεματική και η σιοποθεσία της ενότητας καθορίζουν και τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσουμε κατά την πορεία διδασκαλίας. Εφόσον πρωταρχικό ζητούμενό μας είναι η εξέταση και η κατανόηση ποικίλων «στάσεων ζωής», θα διαβάσουμε στην τάξη αρκετά ποιητικά κείμενα και θα προσπαθήσουμε «να ακούσουμε» είτε διαφορετικές ποιητικές φωνές με ανάλογη θεματική, είτε τη φωνή του ίδιου ποιητή σε ένα άλλο ποίημά του. Η ενότητα αυτή έχει κοινά στοιχεία με

τη θεματική της αυτοβιογραφίας και της νεανικής πεζογραφίας (βλ. αντίστοιχα κείμενα), καθώς κι εκεί αναζητούμε τη διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται η ατομική ταυτότητα. Εντούτοις, υπάρχουν και διαφορές. Η δομή και η έκταση του κλασικού αφηγηματικού κειμένου επιτρέπει στο συγγραφέα να παρουσιάσει αναλυτικά τη διαδικασία σχηματισμού μίας ατομικής ταυτότητας, πιθανότατα και τις συνέπειες των επιλογών της. Αντίθετα, στο προσωπικό ποίημα που είναι συχνά σύντομο και λιτό, ο αναγνώστης ακούει τις περισσότερες φορές μόνο κάποιες αποσπασματικές σκέψεις του ανθρώπου που μιλά. Οι σύντομες προτάσεις του ποιητικού κειμένου δεν ερμηνεύουν αναλυτικά τις επιλογές του ή τις συνέπειες που έχει μία στάση ζωής. Σ' αυτήν την περίπτωση, λοιπόν, ο αναγνώστης καλείται να συζητήσει με ένα κείμενο, αλλά και με πολλές σιωπές.

A' Φάση: Η πρώτη ανάγνωση

Το κείμενο του Καβάφη είναι σύντομο και εύκολο στην κατανόησή του. Μπορούμε να ξεινήσουμε την ανάγνωσή του είτε αμέσως, είτε κάνοντας μία σύντομη εισαγωγή στην προβληματική του κειμένου. Ενδεικτικές διευκρινίσεις και ερωτήματα που μπορούμε να κάνουμε πριν και αμέσως μετά την ανάγνωση:

Ένας άνθρωπος μιλάει για τη στάση που πρέπει να έχουμε απέναντι στη ζωή. Πιο συγκεκριμένα, προσπαθεί να οριοθετήσει τη σχέση ατόμου κοινωνίας, υποδεικνύοντας προϋποθέσεις και περιορισμούς βάσει των οποίων το κάθε άτομο καλείται να κάνει επιλογές.

- ✓ Τι ακριβώς προτείνει;
- ✓ Από ποια πράγματα αποτρέπει;
- ✓ Τι θεωρεί «ευτελές» στις κοινωνικές συναναστροφές;
- ✓ Ποιες επιλογές της κοινωνίας απορρίπτει; Γιατί; Είναι εύκολο να το πετύχει αυτό κάποιος; (δηλαδή να κάνει επιλογές διαφορετικές από αυτές που συχνά επιβάλλουν οι κοινωνικές συναναστροφές;)
- ✓ Θεωρεί τη στάση ζωής που προτείνει ως ιδανική ή τη βλέπει ως δεύτερη επιλογή; (βλ. τίτλο του ποιήματος και πρώτο στίχο).
- ✓ Ποιες συνέπειες διαβλέπει σε περίπτωση που δε συμβούν όσα προτείνει; Ποιες, εάν το άτομο κάνει σωστές επιλογές;
- ✓ Τι νομίζετε πως κάνει τον ποιητή να φθάνει στις παραινέσεις αυτές; Πώς αντιλαμβάνεται τις σχέσεις με τους ανθρώπους; Δύσκολες; Εύκολες; Επικίνδυνες; Γιατί;
- ✓ Γιατί επιλέγει ο ποιητής αυτόν τον τίτλο;
- ✓ Σε ποια ψυχική διάθεση βρίσκεται όταν μιλά έτσι; Είναι χαρούμενος, λυπημένος, προβληματισμένος; Πώς αιτιολογείτε αυτήν την κατάσταση;

- ✓ Εξετάζοντας όλες τις παραπάνω ερωτήσεις και απαντήσεις, μπορείτε να περιγράψετε πιο προσεκτικά το πώς παρουσιάζεται η σχέση ατόμου/κοινωνίας στο ποιητικό αυτό κείμενο;

B' Φάση: Από την ανάγνωση στη συγκριτική παρατήρηση

Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες και δίνουμε σε κάθε μία δύο ή τρία κείμενα (του ίδιου ή άλλου ποιητή) με ανάλογη θεματική και ανάλογες ερωτήσεις. Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται πάντοτε στα εξής σημεία:

- ✓ Ποια στάση ζωής περιγράφεται ή επιλέγεται στο ποιητικό κείμενο;
- ✓ Πώς φθάνει σ' αυτήν ο ποιητής; Πώς την αιτιολογεί; Είναι δική του επιλογή ή προέκυψε μετά από εξωτερικές πιέσεις;
- ✓ Κάνει προσπάθεια να καταλάβει, να ερμηνεύσει ή να αλλάξει τη στάση αυτή; Μήπως τη δέχεται παθητικά; Πώς φαίνεται αυτό στο κείμενο;
- ✓ Η στάση που επιλέγει παραμένει σταθερή σε όλο το ποίημα; Μήπως διατηρεί επιφυλάξεις ή περιορισμούς για τη στάση αυτή; Ναι; Όχι; Πώς φαίνεται αυτό στο ποίημα;
- ✓ Πώς περιγράφεται ή οριοθετείται «η σχέση με τους άλλους» στο ποιητικό κείμενο;
- ✓ Ποιες συνέπειες θα προκύψουν για τον ίδιο ή άλλους εάν δεν τηρηθεί η στάση αυτή;
- ✓ Σε ποια ψυχική κατάσταση βρίσκεται λέγοντας τις σκέψεις αυτές; Είναι απογοητευμένος, φοβισμένος, αμήχανος, ευτυχισμένος, ή κάτι άλλο;
- ✓ Πώς θα χαρακτηρίζατε το πρόσωπο που μιλά στο κάθε ποιητικό κείμενο; (Άτομο με κριτική σκέψη και διάθεση, στοχαστικό, υπεύθυνο, κ.λπ.)
- ✓ Σε ποιον νομίζετε πως απευθύνεται ο ποιητής;

Στο τέλος, όλες οι ομάδες ανακοινώνουν τις απόψεις που κατέγραψαν. Συγκρίνουν και επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις στάσεις ζωής που περιγράφουν τα ποιητικά κείμενα, καθώς και τη συναισθηματική κατάσταση των ανθρώπων που μιλούν. Όλες οι εργασίες βασίζονται στη σύγκριση. Με την παρουσίαση διαφορετικών απόψεων για το ίδιο θέμα, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν μία συνολικότερη και συνθετότερη άποψη για το ζήτημα. Είναι σημαντικό να τονιστεί η συμπληρωματική, και όχι η αντιθετική θέση, των ποικίλων απόψεων.

Γ' Φάση: Από την ομαδική ανάγνωση στην ατομική κριτική

Η ανάγνωση και η συζήτηση που προηγήθηκαν επιτρέπουν πλέον την προσωπική κριτική. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται σε ατομικό επίπεδο να σχολιάσουν μόνοι και μόνες τους, γραπτά η προφορικά, εκείνη τη στάση που τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση. Μπορούν να επιλέξουν ένα ποίημα, είτε επειδή

τους έκανε θετική εντύπωση, είτε επειδή τους εξέπληξε, είτε επειδή τους δημιούργησε απορία ή απογοήτευση.

Σ' αυτήν την προσωπική συνάντηση του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας με ένα ποίημα, ζητούμε από τα παιδιά να αιτιολογήσουν την επιλογή τους αλλά και να απευθύνουν τα δικά τους ερωτήματα στον ποιητή. Αν οι επιλογές τους είναι περισσότερες από μία, ζητούμε από τον κάθε μαθητή κάτι πιο σύνθετο: Να φαντασθεί πως οι δύο ποιητές είναι κοντά και να τους ζητήσει να μιλήσουν μεταξύ τους. Οι απόψεις των ποιητών μπορεί να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν, άρα και οι ειδοχές της συζήτησης μπορεί να έχουν ποικίλο περιεχόμενο.

Κλείνοντας τον κύκλο της ανάγνωσης και κριτικής, μπορούμε να επιστρέψουμε στον επανέλεγχο του πρώτου σταδίου. Αν οι μαθητές και οι μαθήτριές μας είναι σε θέση να απαντήσουν πληρέστερα και να ερμηνεύσουν με πιο σύνθετες απαντήσεις τα ερωτήματα του πρώτου σταδίου, η ενότητα υπήρξε γι' αυτούς χρήσιμη. Αν μας πουν πως κάποιο ποίημα το ξεχώρισαν και θα ήθελαν να το αντιγράψουν και να συγγραφήσουν κάποιους στίχους του, τότε η ενότητα ήταν για αυτούς όχι μόνο χρήσιμη, μα και πολύτιμη, γιατί, χωρίς να το συνειδητοποιούν, τους μεταφέρει από την κατανόηση των επιλογών άλλων ανθρώπων, στη διαδικασία διαμόρφωσης της δικής τους βιοθεωρίας.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Πιερός, Μιχάλης επιμ. (1999). *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη: επιλογή κριτικών κειμένων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης. Ανθολόγιο είκοσι επτά κριτικών κειμένων. Μία συστηματική παρουσίαση των απόψεων της κριτικής για την ποίηση του Καβάφη. Η ανθολογία καλύπτει το χρονικό διάστημα ενενήντα χρόνων (1903-1993) και φέρνει τον αναγνώστη σε επαφή με τα σημαντικότερα κείμενα της καβαφικής βιβλιογραφίας.
- Σαββίδης, Γ.Π. (1983). «Διαβάζοντας τρία 'σχολικά' ποιήματα του Κ.Π. Καβάφη», *Φιλολόγος*, 11-12, 173-196. Ερμηνευτική και μεθοδολογική πρόταση για τη διδασκαλία ποιημάτων του Καβάφη που περιελήφθησαν σε σχολικά εγχειρίδια. Ιδιαίτερα χρήσιμες οι παρατηρήσεις που αναδεικνύουν τις διαστάσεις της αναπλαισίωσης, δηλ. της «σχολειοποίησης» των καβαφικών ποιημάτων.

**Πηνελόπη Δέλτα, «Πρώτες ενθυμήσεις»:
Η ζωή με τον πατέρα**

Βενετία Αποστολίδου

Εισαγωγή

Το κείμενο αυτό της Πηνελόπης Δέλτα (1874-1941) είναι ένα από τα κλασικά αυτοβιογραφικά κείμενα της λογοτεχνίας μας και ταυτόχρονα μία από τις πιο ευαίσθητες διεισδύσεις στον ψυχισμό της παιδικής ηλικίας. Είναι γνωστή, άλλωστε, η αφοσίωση αλλά και η πρωτοποριακή, για την εποχή της, στάση της Πηνελόπης Δέλτα απέναντι σε όλα τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση, την ανατροφή, την αισθητική καλλιέργεια του παιδιού. Τα μυθιστορήματα που έγραψε για παιδιά έχουν γνωρίσει τεράστια απήχηση σε διαδοχικές γενιές παιδιών και μερικά από αυτά όπως ο *Τρελαντώνης* και ο *Μάγκας* θεωρούνται από τα αριστουργήματα της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας.

Οι *Πρώτες ενθυμήσεις* είναι, όπως σημειώθηκε παραπάνω, ένα αυτοβιογραφικό κείμενο που αναφέρεται στην παιδική και εφηβική (έως 15 χρόνων) ηλικία της Πηνελόπης Μπενάκη (όπως ήταν το πατρικό της όνομα) στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου. Η οικογένεια Μπενάκη ήταν μια από τις επιφανέστερες της ελληνικής παροικίας που συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη της αλλά και στην οικονομική και πολιτική ζωή του ελληνικού κράτους μετά την μετοίκηση της στην Ελλάδα το 1916. Η αφήγηση της Δέλτα σκιαγραφεί επίσης μία από τις εναργέστερες εικόνες της ζωής, της κουλτούρας και της ιστορικής πορείας της ελληνικής παροικίας της Αλεξάνδρειας, μιας παροικίας που έχει μια ιδιαίτερη θέση στην οικονομική, πολιτισμική και λογοτεχνική ιστορία μας (επιφανείς εκπρόσωποί της ο Κ.Π. Καβάφης και ο Στρατής Τσίρκας). Οι *Πρώτες ενθυμήσεις* γράφτηκαν περίπου το 1931-1932, όταν δηλαδή η συγγραφέας ήταν σε ώριμη ηλικία και οι αναμνήσεις της παιδικής ηλικίας ήταν ιδιαίτερος μακρινές και φιλτραρισμένες από τις εμπειρίες και τις γνώσεις της ενήλικης ζωής. Σχεδόν ταυτόχρονα με τις *Πρώτες ενθυμήσεις* γράφτηκε και το δημοφιλέστατο παιδικό μυθιστόρημά της *Ο Τρελαντώνης*, το οποίο αναφέρεται επίσης στην παιδική ηλικία της ίδιας και των αδελφών της, με ήρωα αυτή τη φορά τον μεγαλύτερο αδελφό Αντώνη. Και στα δύο έργα υπάρχουν ίδιες ή παρόμοιες σκηνές και αναμνήσεις, γι αυτό και είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να δει κανείς τη διαφορετική επεξεργασία και απόδοσή τους σε δύο διαφορετικά κειμενικά είδη, την αυτοβιογραφία και το μυθιστόρημα.

Το παρόν κείμενο συνομιλεί με δύο άλλα κείμενα του υλικού μας, την «Αυτοβιογραφία» της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου και τη «Μεταμφίηση» της Ρέας Γαλανάκη στο βαθμό που σε όλα, μέσω διαφορετικών μορφών αυτοβιογραφικής αφήγησης, καταγράφεται η διαμόρφωση της γυναικείας υποκειμενικότητας. Το παρόν απόσπασμα από την αυτοβιογραφία της Δέλτα εστιάζεται ολοφάνερα στη δεσποτική μορφή του πατέρα και στη σχέση του μικρού κοριτσιού με αυτόν. Προτείνουμε να εσιτιάσουμε την προσοχή μας στο μοτίβο αυτό, στην πατριαρχική φιγούρα δηλαδή, η οποία στην ουσία προσωποποιεί ολόκληρη τη δομή και

την κουλτούρα της πατριαρχικής κοινωνίας. Η ζωή με τον πατέρα, η μορφή του πατέρα, η σχέση του γιου ή της κόρης με τον πατέρα αποτελούν ένα από τα πιο διαχρονικά θέματα της λογοτεχνίας. Πέρα από την προφανή θρησκευτική συνδήλωση του Θεού-Πατέρα, ο πατέρας, σκληρός ή τρυφερός, δυνάστης ή ηττημένος, διχασμένος πάντα ανάμεσα στην αγάπη και το καθήκον, συγκεντρώνει στο πρόσωπό του ταυτόχρονα όλες τις δυνάμεις του καλού ή του κακού (διάσημα παραδείγματα πατριαρχικών μορφών είναι ο Αγαμέμνωνας και ο βασιλιάς Λήρ του Σαίξπηρ). Στα νεότερα χρόνια εξάλλου, η αλλαγή στις κοινωνικές και οικογενειακές σχέσεις, διαφοροποίησε και το ρόλο του πατέρα. Από τον πατέρα αφέντη περνάμε σε πατρικές φιγούρες συνθετότερες, ηπιότερες οι οποίες, εντούτοις, σφραγίζουν τη ζωή των παιδιών τους με τον έναν ή τον άλλον τρόπο.

Πλαισιώνουμε το απόσπασμα από την αυτοβιογραφία της Δέλτα με μία σκηνή από ένα κλασικό θεατρικό έργο, τη *Στέλλα Βιολάντη* του Γρηγορίου Ξενόπουλου, στο οποίο η σκληρότητα της πατριαρχικής εξουσίας οδηγεί την κόρη στο θάνατο. Δίνουμε όμως ταυτόχρονα και ένα απόσπασμα από το μυθιστόρημα *Τα Χέρια* της Ζωρζ Σαρρή που μιλά για μια σύγχρονη μορφή πατέρα. Συγκρίνουμε τη μορφή του πατέρα στο κείμενο της Δέλτα με τις άλλες πατρικές φιγούρες αλλά και με το απόσπασμα από τον *Τρελαντώνη* και βλέπουμε πώς διαφοροποιείται η αυτοβιογραφική αφήγηση από τη μυθιστορηματική αφήγηση αλλά και από τον θεατρικό λόγο.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία της ενότητας αυτής επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές μορφές της πατρικής φιγούρας.
- ✓ Να τοποθετήσουν το ρόλο του πατέρα στα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα.
- ✓ Να γνωρίσουν διαφορετικούς τρόπους λογοτεχνικής απόδοσης της πατρικής φιγούρας και της σχέσης του παιδιού με τον πατέρα όπως είναι η αυτοβιογραφική αφήγηση, το μυθιστόρημα, το θεατρικό κείμενο.

Δεξιότητες

Επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της πατρικής μορφής που υπάρχουν στα κείμενα.
- ✓ Να κρίνουν τον χαρακτήρα του πατέρα.
- ✓ Να διακρίνουν και να δικαιολογούν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αποδίδεται η πατρική μορφή.

Παράλληλα κείμενα

Πηνελόπη Δέλτα (2002). *Τρελαντώνης*. Αθήνα: Εστία, 268-272

Γρηγόριος Ξενόπουλος (χχ.). *Στέλλα Βιολάντη*, 'Απαντα, τ. 12. Αθήνα: Μπίρης, 61-65.

Ζωρζ Σαρρή (1987). *Τα Χέγια*. Αθήνα: Πατάκης, 74-76.

Μέθοδος

Α' Φάση: Πριν από την ανάγνωση. Ευαισθητοποίηση για το θέμα

Η σχέση των παιδιών με τον πατέρα είναι μία σημαντική και δύσκολη σχέση. Κάποιες φορές, ο πατέρας είναι πολύ αυστηρός, απαγορευτικός ή στην πραγματικότητα απών. Καθώς δεν επιθυμούμε το μάθημα να πάρει μία πορεία ομαδικής ψυχοθεραπείας και το θέμα είναι ευαίσθητο, δεν ανοίγουμε συζήτηση αλλά διαβάζουμε το απόσπασμα από τον *Τρελαντώνη* που είναι εύκολο, διασκεδαστικό και στο οποίο η μορφή του πατέρα είναι αυστηρή αλλά συμπαθητική. Ο πατέρας εκεί είναι δίκαιος και κυρίως είναι εκπρόσωπος αξιών (συγκεκριμένα της υπεράσπισης των αδυνάτων). Ο πατέρας έχει αναλάβει το ρόλο του υπερεγώ των παιδιών και αυτό αποτυπώνεται με χαρακτηριστικό τρόπο στη λογοτεχνία. Αναζητούμε στο κείμενο τα συγκεκριμένα στοιχεία (εκφράσεις του προσώπου, λόγια, χειρονομίες) που δείχνουν το χαρακτήρα του πατέρα, το ρόλο του στην οικογένεια και τη σχέση του με τα παιδιά του. Συζητούμε για τις δικές μας εμπειρίες από τη ζωή μας και τη σχέση μας με τον πατέρα. Ποιες είναι οι δραστηριότητες με τον πατέρα μας; Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στ' αγόρια και στα κορίτσια;

Β' Φάση: Ανάγνωση του κειμένου της Δέλτα

Δραστηριότητες

- ✓ Περιγραφή των φυσικών χαρακτηριστικών του πατέρα.
- ✓ Σχέση πατέρα-κόρης. Να συζητήσετε ποια είναι τα συναισθήματα της αφηγήτριας για τον πατέρα της.
- ✓ Γιατί η αφηγήτρια θυμάται το περιστατικό με τα στρείδια; Ποια αξία εκπροσωπεί ο πατέρας σε αυτή τη σκηνή;
- ✓ Να συγκρίνετε τη μορφή του πατέρα στο κείμενο με εκείνην στον *Τρελαντώνη*. Δεδομένου ότι πρόκειται για την ίδια συγγραφέα και για τον ίδιο πατέρα πώς δικαιολογείτε το γεγονός ότι στον *Τρελαντώνη* ο πατέρας εμφανίζεται πιο ήπιος και τρυφερός;
- ✓ Να συγκεντρώσετε στοιχεία και φωτογραφίες για την ελληνική παροιμία της Αλεξάνδρειας, κυρίως σε ό,τι αφορά τον τρόπο ζωής της.

Γ' Φάση: Σύγκριση των διαφορετικών εικόνων του πατέρα

Η τάξη κατά ομάδες διαβάζει είτε το κείμενο του Ξενόπουλου είτε το κείμενο της Σαρρή. Για κάθε κείμενο μπορούν να προταθούν οι παρακάτω δραστηριότητες.

Για το κείμενο του Ξενόπουλου:

- ✓ Να περιγράψετε και να χαρακτηρίσετε τον πατέρα στο κείμενο του Ξενόπουλου, με βάση συγκεκριμένες φράσεις και χειρονομίες όπως αποδίδονται από το θεατρικό κείμενο.
- ✓ Να βρείτε στοιχεία για τη ζακυνθινή κοινωνία του 19ου αιώνα και να συγκρίνετε τις δύο οικογένειες, του Μπενάκη και του Βιολάντη
- ✓ Να επικεντρωθείτε στο μονόλογο του Παναγή Βιολάντη και να αναλύσετε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως πατέρα.
- ✓ Να κρίνετε τους δύο πατεράδες, τον Μπενάκη και τον Βιολάντη με βάση τις δικές σας εμπειρίες.

Για το κείμενο της Σαρρή:

- ✓ Να περιγράψετε τη σύνθεση της οικογένειας της ηρωίδας.
- ✓ Να συγκεντρώσετε τα στοιχεία που δίνονται για τον πατέρα και να πείτε τι είδους άνθρωπο τον φαντάζεστε.
- ✓ Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση της ηρωίδας με τον πατέρα της;
- ✓ Σε τι σας φαίνεται διαφορετικό αυτό το κείμενο από το κείμενο της Δέλτα ως προς τον τρόπο της αφήγησης, τη γλώσσα αλλά και τη σχέση με τον πατέρα που φαίνεται σ' αυτό; Να κάνετε δύο στήλες με τις ομοιότητες και τις διαφορές.

Δ' Φάση: Μετά την ανάγνωση

Να γράψετε έναν φανταστικό διάλογο ανάμεσα σε έναν γιο ή κόρη και έναν πατέρα που διαφωνούν για κάποιο θέμα και να τον δραματοποιήσετε. Προσέξτε να είναι σαφής η εποχή στην οποία εκτυλίσσεται (σύγχρονη ή παλαιότερη). Να τον ξαναγράψετε αλλάζοντας την εποχή και ίσως το θέμα της διαφωνίας.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Ζάννας, Π.Α. (1989). Εισαγωγή στο Πηνελόπη Δέλτα, *Πρώτες ενθυμήσεις*, επιμ. Π. Α. Ζάννας. Αθήνα: Ερμής, 33-49.
- Περ. *Εντευκτήριο*, τχ. 28-29 (Φθινόπωρο-Χειμώνας 1994), αφιέρ. στον αυτοβιογραφικό λόγο.
- Καγιαλής, Τάκης (2003). «Η παιδική ηλικία στην αυτοβιογραφία», στο Δήμητρα Μακρυνιώτη επιμ. *Παιδική Ηλικία/Τοπικά δ'.* Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, 207-224.

Νίκος Εγγονόπουλος,
«Μπολιβάρ, ένα ελληνικό ποίημα»:
Ο υπερρεαλιστικός ήρωας

Χρήστος Δανιήλ

Εισαγωγή

«Το ποίημα «Μπολιβάρ» γράφτηκε τον χειμώνα του 1942 προς το 1943. Κυκλοφόρησε, στην αρχή, σε χειρόγραφα αντίγραφα που έκαναν πολλοί, και το διάβαζαν σε συγκεντρώσεις αντιστασιακού χαρακτήρα. Εξεδόθη, το πρώτον, τον Σεπτέμβριο του 1944, πάλι από την Εκδοτική Εταιρεία Ίκαρος».

Νίκος Εγγονόπουλος (1985). *Ποιήματα Β΄*. Αθήνα: Ίκαρος, 25.

Ο Σιμόν Μπολιβάρ (1783-1830) υπήρξε επαναστάτης, στρατηγός και πολιτικός, από τη Βενεζουέλα, πρωτεργάτης των πολέμων της ανεξαρτησίας της Νότιας Αμερικής από τους Ισπανούς (1810-1830). Στο ποίημα αυτό του Νίκου Εγγονόπουλου η μορφή του Μπολιβάρ κατέχει κεντρική θέση. Διαμέσου μιας πολύφωνης ανθρωπογεωγραφίας και μιας σειράς ταυτίσεων του «εγώ» του ποιητή με το «εγώ» του Ανδρούτσου και το «εγώ» του Μπολιβάρ προβάλλεται η ταύτιση του ελληνικού και του ξένου ειδώλου της ανυπόταχτης ζωής. Όπως έχει ήδη επισημανθεί (Δάλλας 1989: 72) η ταύτιση αυτή από την πλευρά του Εγγονόπουλου δεν είναι «ούτε ανιστόρητη ούτε αφυολόγητη» όπως ίσως φαντάζει, αφού ήδη το 1825 στα *Ελληνικά Χρονικά* του Μάγερ εντοπίζεται ανώνυμο κείμενο το οποίο αναφερόμενο στις πράξεις του Ανδρούτσου επισημαίνει πως ο Ανδρούτσος «*νομίζεται από τινες ως ο πλέον φιλελεύθερος και άξιος να βαπτισθεί με το όνομα Βολιβάρ της Ελλάδος*». Ο Εγγονόπουλος αντιστρέφει αυτό το σχήμα και πολιτογραφεί Έλληνα τον ήρωά του μέσω της ταύτισης των τόπων, των παραδόσεων και των αγώνων μέσω της ανάδειξης της ελευθερίας ως υπέρτατης αξίας και στάσης ζωής. Η ιστορική συγκυρία κατά την εποχή της σύνθεσης του έργου (αγώνες των Ελλήνων ενάντια των κατακτητών –παράβαλε τη δήλωση του Τσόρτσιλ περί ηρώων και Ελλήνων) παρέχουν το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί αυτή η ταύτιση. Σε τούτη συνηγορεί και ο υπότιτλος του ποιήματος: *ένα ελληνικό ποίημα*, ο οποίος συνδέει τον λατινοαμερικάνο επαναστάτη με το στοιχείο της ελληνικότητας

Ο Νίκος Εγγονόπουλος αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της υπερρεαλιστικής ποίησης στην Ελλάδα. Είναι αλήθεια ότι η ανάγνωση και πολύ περισσότερο η διδασκαλία υπερρεαλιστικών κειμένων είναι ικανή να δημιουργήσει, αρχικώς, αισθήματα αμηχανίας ή και άρνησης αποδοχής αυτού του είδους της ποίησης, λόγω του αυξημένου βαθμού διανοητικής σκοτεινότητας και ερμητισμού που περιέχουν, λόγω της έντονης παρουσίας του άλογου στοιχείου. Άλλωστε ο υπερρεαλισμός στόχευε, εκτός των άλλων, και στη δημιουργία της πρόκλησης των αναγνωστών, ώστε να υπερβούν τον καθιερωμένο συμβατικό τρόπο πρόσληψης της λογοτεχνίας και να απελευθερωθούν από τις όποιες συμβάσεις και προκαταλήψεις τους.

Υπό το πρίσμα αυτό η διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμένου σε μαθητές γυμνασιακής ηλικίας, και πολύ περισσότερο σε μαθητές που η ελληνική δεν εί-

ναι η πρώτη τους γλώσσα, φαντάζει ως πρόκληση για τον ίδιο το διδάσκοντα· ως πρόκληση προκειμένου να κοινωνήσει στους μαθητές του τις ποικίλες κατευθύνσεις στις οποίες εξακτινώνεται το κείμενο, τις τεχνικές και τις μεθόδους γραφής τις οποίες μετέρχεται ο δημιουργός του, καθώς και τις θεματικές και νοηματικές του συνδηλώσεις.

Από την άλλη, όμως, στη διδασκαλία του ποιήματος στη συγκεκριμένη μαθητική κοινότητα μπορεί να λειτουργήσουν βοηθητικά δύο παράμετροι: α) το ίδιο το ποίημα και β) το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό στο οποίο απευθυνόμαστε. Τούτο γιατί α) το ποίημα διαθέτει στέρεο νοηματικό υπόβαθρο, ενώ η συνταγματική του οργάνωση δεν εμφανίζεται διερρηγμένη, όπως συμβαίνει σε άλλα ακραιφνώς υπερρεαλιστικά ποιήματα. Πρόκειται για ένα ποίημα που αν και χρησιμοποιεί υπερρεαλιστικές τεχνικές ωστόσο στοχεύει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα –όπως φαίνεται και από το σημείωμα του ποιητή– και διαθέτει σαφή οργάνωση που διευκολύνει την πρόσληψή του. Στο ποίημα καταγράφονται υπερρεαλιστικές τεχνικές, εμβλαπτισμένες όμως σε ανάλογες που εντοπίζονται και στη δημοτική μας παράδοση. β) Το μαθητικό κοινό, στην ηλικία που βρίσκεται, δεν έχει προλάβει να παγιώσει αντιλήψεις και απόψεις γύρω από τη λογοτεχνία, είναι πιο ανοικτό σε προκλήσεις και ως εκ τούτου προσφορότερο στην αποδοχή νέων προτάσεων. Καθώς μάλιστα το συγκεκριμένο κοινό δεν διαθέτει αρκούντως προσλαμβάνουσες από την ελληνική παραδοσιακή ποίηση, είναι δυνατό να παρουσιαστεί ακόμη πιο δεκτικό σε νέες αναγνωστικές παραστάσεις.

Η κατεύθυνση της διδασκαλίας του συγκεκριμένου ποιήματος που προτείνεται είναι διττή: από τη μια η έμφαση δίνεται στην παρακολούθηση της θεματικής του ποιήματος, στην αναγνώριση και το σχολιασμό των στοιχείων εκείνων που το καθιστούν αντιστασιακό κείμενο και ποίημα που υμνεί την έννοια της ελευθερίας. Η οικουμενικότητα των όρων και των εικόνων που καταγράφονται στο ποίημα, καθώς και η διαχρονικότητα των αξιών που το διέπουν, συντείνουν στην αμεσότερη και απρόσκοπτη πρόσληψή του από ένα σύγχρονο νεανικό κοινό. β) Από την άλλη τονίζεται η τολμηρή τεχνική του και ιδίως η προκλητική εικονοποιήτα του· εικονοποιήτα που οφείλει πολλά στο κήρυγμα του υπερρεαλισμού για «*συνταξιασμό απομακρυσμένων πραγματικοτήτων*» και για «*τυχαία προσέγγιση δύο όρων [της εικόνας]*» που αναδίδει «*ένα ιδιαίτερο φως, όμοιο με αυτό της αστραπής*». Οι υπερρεαλιστές πίστευαν ότι «*η αξία της εικόνας εξαρτάται από την ομορφιά της αστραπής που προκύπτει*» (Breton 1983: 39-40).

Η διδασκαλία αρθρώνεται γύρω από το ποίημα «Μπολιβάρ» του Νίκου Εγγονόπουλου. Σε σχέση με το απόσπασμα που προτείνεται στα ΚΝΛ έγιναν κάποιες προσθαφαιρέσεις –κυρίως προσθέσεις–, ενώ ο καθηγητής, εάν θέλει, μπορεί να αναζητήσει το πλήρες κείμενο και να επιλέξει και επιπλέον αποσπάσματα. Στο φυλλάδιο των μαθητών αποκαταστάθηκε το στιχουργικό σύστημα του

ποιητή, το οποίο αποτελεί δομικό και αναπόσπαστο τμήμα του ποιήματος. Τέλος αποκαταστάθηκε και ο τίτλος του ποιήματος, με την προσθήκη του υποτίτλου. Ως παράλληλα κείμενα προτείνουμε ποιητικά έργα που εξυπηρετούν το διττό στόχο της διδακτικής πρότασης: κείμενα που εξυμνούν ηρωικές μορφές και αναφέρονται σε αυτές με έμμεσο τρόπο, αναδεικνύοντας την οικουμενικότητα και τη διαχρονικότητα των ηρώων και κείμενα που χρησιμοποιούν στην εικονοποιία τους την τεχνική της σύνθεσης απομακρυσμένων πραγματιστήτων (όπου δηλαδή η σύγκλιση των δύο όρων της εικόνας δεν είναι εμφανής, ούτε λογικά επιβεβλημένη).

Σκοποθεσία

- ✓ Η γνωριμία με ένα κείμενο αντιστασιακού περιεχομένου και η κατανόηση του ρόλου της ποίησης σε «δύσκολες» εποχές.
- ✓ Η κατανόηση της οικουμενικότητας και της διαχρονικότητας της ποίησης και των αξιών που εκφράζει.
- ✓ Η κατανόηση της διαχρονικότητας και της προσαρμοστικότητας των εκφραστικών μέσων της ποίησης.
- ✓ Η απομυθοποίηση της «δύσκολης» ποίησης.
- ✓ Η εξοικείωση των μαθητών με κείμενα υπερρεαλιστικής γραφής.
- ✓ Η κατανόηση του ρόλου των προκλητικών εικόνων στα υπερρεαλιστικά ποιητικά κείμενα.
- ✓ Η άσκηση στη σύνθεση κειμένων από τους μαθητές με χρήση υπερρεαλιστικών τεχνικών.
- ✓ Η θέαση της ποίησης και της γραφής ως παιχνίδι.
- ✓ Η κατανόηση της συλλειτουργίας της ποίησης με άλλες μορφές τέχνης, π.χ. μουσική, ζωγραφική.

Δεξιότητες

- ✓ Να διακρίνουν τα νεωτερικά κείμενα από τα παραδοσιακά και να εντοπίζουν τις διαφορές τους.
- ✓ Να είναι σε θέση να εντοπίζουν τον κεντρικό θεματικό άξονα νεωτερικών ποιημάτων.
- ✓ Να μπορούν να εντοπίζουν και να κατανοούν τη λειτουργία των εικόνων σε ένα ποίημα.
- ✓ Να αναπτύσσουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη για τα ποιήματα που διαβάζουν.
- ✓ Να πειραματιστούν στη σύνθεση κειμένων, εφαρμόζοντας νεωτερικές τεχνικές γραφής.

Παράλληλα κείμενα

«Μονομαχία ηρώων», *δημοτικό τραγούδι*

Νίκος Εγγονόπουλος, «Ελεωνόρα», *Μην ομιλείτε εις τον οδηγό*
Οδυσσέας Ελύτης, «Στ'», *Άσμα ηρωικό και πένθιμο για τον χαμένο ανθυπολοχαγό της*
Αλβανίας
Γιώργος Λίκος, «Ο Ιππότης», *Λίανλος*
Διονύσης Σαββόπουλος, «Ωδή στο Γεώργιο Καραϊσκάκη», *Το περιβόλι του τραγούδι*
(και ως τραγούδι)

Μέθοδος

Πριν από την ανάγνωση

Ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το κείμενο που θα παρουσιαστεί με διττή κατεύθυνση: τόσο τη θεματική όσο και την τεχνοτροπία του ποιήματος.

Αναφορά στα ιστορικά συμφραζόμενα του ποιήματος. Συζήτηση γύρω από ζητήματα ιστορίας που θίγονται στο κείμενο (γερμανική κατοχή, εθνική αντίσταση, απελευθερωτικοί αγώνες) ρωτώντας τα παιδιά τη γνώμη τους και ζητώντας τους να βρουν πληροφορίες γι αυτά τα θέματα. Καλούμε τα παιδιά να μιλήσουν για επαναστατικούς αγώνες που γνωρίζουν, για ηρωικές μορφές που ξεχωρίζουν ή ενδεχομένως θαυμάζουν. Επιδιώκουμε την αναγωγή των ζητημάτων που θίγονται σε σύγχρονα ιστορικά γεγονότα και καταστάσεις.

Συζήτηση για τους τρόπους έκφρασης μέσω της ποίησης. Αναφορά στα δομικά στοιχεία ενός παραδοσιακού ποιήματος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ανάγνωση ενός ενδεικτικού παραδοσιακού ποιήματος π.χ. «Κεμάλ» του Νίκου Γκάτσου (από το υλικό του ΠΕΜ για την Α' Γυμνασίου) ή και από τη συνηθέτως του με ένα μοντερνιστικό ποίημα π.χ. ένα από αυτά που προτείνονται ως *Παράλληλα Κείμενα* στη συγκεκριμένη ενότητα. Συζήτηση για τους τρόπους περιγραφής ενός ανθρώπινου σώματος. Ζητούμε από τους μαθητές να εντοπίσουν κείμενα (ή τραγούδια) στα οποία έχουμε περιγραφή του ανθρώπινου σώματος και στη συνέχεια εξετάζουμε τα σημεία του σώματος που περιγράφονται σε αυτά και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αυτή η περιγραφή.

Ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου

Σιωπηλή ανάγνωση του κειμένου χωρίς διευκρινήσεις από το διδάσκοντα, με στόχο την ανακάλυψή του. Η απότομη επαφή του άγνωστου κειμένου και της προκλητικής του τεχνικής, πιθανόν, ευαισθητοποιεί τους μαθητές και κεντρίζει το ενδιαφέρον και την περιέργειά τους για το καινούριο.

Συζήτηση γύρω από το κείμενο, την εντύπωση που προκάλεσε, την αίσθηση που αποκόμισαν οι μαθητές κ.ά.

Θεματική και τεχνοτροπική προσέγγιση του έργου

Ηχηρές αναγνώσεις του κειμένου, στίχο-στίχο, με συζήτηση και επεξηγήσεις γύρω από ζητήματα θεματικής, ερμηνείας αλλά και τεχνικής και τεχνοτροπίας του κειμένου. Γίνεται προσπάθεια ενθάρρυνσης των μαθητών να αρθρώσουν το δικό τους σχολιαστικό και ερμηνευτικό λόγο επί του κειμένου. Τούτο μπορεί να προκληθεί με σειρά ερωτημάτων προς τους μαθητές.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης και της επεξεργασίας του ποιήματος, οι δύο αυτές κατευθύνσεις (θεματική και τεχνική) δεν πρέπει να είναι διαχωρισμένες. Η συζήτηση επί της τεχνικής και επί της θεματικής γίνεται ταυτόχρονα, ανάλογα με τη δυναμική της τάξης, την εντύπωση που προκάλεσε το ποίημα στους μαθητές, το ενδιαφέρον που τους προκλήθηκε. Ακόμα και σε ακραίες εκδηλώσεις των μαθητών (π.χ. γέλιο, αμηχανία ή ακόμη και καθολική άρνηση του ποιήματος) ο εκπαιδευτικός πρέπει να ζητήσει από αυτούς να του εξηγήσουν τους λόγους της στάσης τους, να τον πληροφορήσουν γιατί παρουσιάζουν αυτή τη μορφή της αντίδρασης· εν ολίγοις, να αναπτύξουν έναν σχολιαστικό, κριτικό λόγο επί του κειμένου.

Τα στοχευμένα ερωτήματα προς την πλευρά της τεχνικής μπορούν να δώσουν αφορμή για μια τεχνοτροπική προσέγγιση. Η κατεύθυνση είναι προς τον εντοπισμό και την κατανόηση των τεχνικών που διαφοροποιούν το συγκεκριμένο ποίημα από την παραδοσιακή ποίηση που πιθανόν γνωρίζουν. Έτσι, παραδειγματικά, προτείνονται οι παρακάτω ερωτήσεις:

- ✓ Τι είναι αυτό που τους προκάλεσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο κείμενο;
- ✓ Σε τι διαφοροποιείται αυτό το ποίημα από τα άλλα ποιήματα που έχουν διαβάσει έως τώρα;
- ✓ Ποια η γνώμη τους για τον τρόπο που ο ποιητής γράφει τους στίχους του ποιήματος;
- ✓ Τι εντύπωση τους προκαλεί το γεγονός ότι το όνομα του Μπολιβάρ είναι γραμμένο με μεγαλύτερα γράμματα;
- ✓ Ποιους άλλους τρόπους βρίσκει ο ποιητής για να προκαλέσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη του;
- ✓ Με ποιον τρόπο ο ποιητής περιγράφει τη μορφή του ήρωά του;

Με ανάλογο τρόπο ο καθηγητής κατευθύνει τη συζήτηση και προς ζητήματα που αφορούν στη νοηματική προσέγγιση του έργου. Σε αυτή τη φάση μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου:

1. Ποια η τοπογραφία του ποιήματος και πώς αυτή απεικονίζεται στο σώμα του Μπολιβάρ;
2. Γιατί ο Εγγονόπουλος χρησιμοποιεί το παράδειγμα του Νοτιοαμερικάνου ήρωα, όταν γράφει το ποίημα *Μπολιβάρ* κατά τη διάρκεια της Κατοχής;

3. Σχολιάστε το στίχο «Μπολιβάρ, είσαι ωραίος σαν Έλληνας», λαμβάνοντας υπόψη την παρακάτω σημείωση-επεξήγηση του Εγγονόπουλου για τη συγκεκριμένη φράση: «Σαν θυμηθεί τον σωκράτειον ορισμό, πως, να είσαι Έλληνας δεν είναι ζήτημα καταγωγής αλλά αγωγής, τότε καταλαβαίνει κανείς σε τι ύψη καλλονής έχει τη δυνατότητα να φθάσει ποτέ ένας Έλληνας».

Επίσης, οι ερωτήσεις μπορούν να επικεντρωθούν και σε συγκεκριμένους στίχους ή χωρία του έργου και να ζητηθεί η άποψη των μαθητών γι' αυτά. Ενδεικτικά:

- ✓ Για ποιους συνθέτει το ποίημά του ο ποιητής και με τι είδους λόγια θα μιλήσει γι' αυτούς; (σύνδεση λόγων-πράξεων)
- ✓ Ποια στοιχεία από τη ζωή και τη δράση του Μπολιβάρ μπορούμε να εντοπίσουμε στο ποίημα;
- ✓ Τι είδους συναισθήματα έχει ο ποιητής για τον ήρωά του;
- ✓ Τι εντύπωση έχουν οι μαθητές για τη μορφή του Μπολιβάρ;
- ✓ Ποια στοιχεία του Μπολιβάρ, από αυτά που εντοπίζονται στο ποίημα, πιστεύουν ότι ανήκουν στη σφαίρα της φαντασίας και της υπερβολής (ή δίνονται με έναν μη ρεαλιστικό τρόπο);

Παράλληλες αναγνώσεις

Στη συνέχεια μπορούμε να εντάξουμε στη διδασκαλία τα παράλληλα κείμενα που προτείνονται. Η διδασκαλία στη φάση αυτή προτείνεται να γίνει σε ομάδες (εκτός του πρώτου κειμένου, του δημοτικού τραγουδιού δηλαδή, το οποίο παρέχει έναν αφετηριακό προβληματισμό). Τα υπόλοιπα κείμενα δίνονται προς επεξεργασία σε ομάδες μαθητών, οι οποίες, αφού τα δουλέψουν, κοινοποιούν τα συμπεράσματά τους στην τάξη. Σε περίπτωση που δύο ή περισσότερες ομάδες έχουν το ίδιο κείμενο η έμφαση δίνεται στα σημεία εκείνα στα οποία παρουσιάζονται διαφορετικά συμπεράσματα με επιδίωξη οι μαθητές να τα τεκμηριώσουν και να επιχειρηματολογήσουν γι' αυτά.

Τα κείμενα που προτείνονται είναι τα εξής:

Το δημοτικό τραγούδι το οποίο περιέχει μια ηρωική μορφή, την οποία παρουσιάζει με τρόπο ανάλογο με αυτό που εμφανίζεται στον *Μπολιβάρ*. Το ζητούμενο είναι ο σχολιασμός αυτού του τρόπου και η διαπίστωση πως ο τρόπος αυτός αποτελεί κοινό εκφραστικό τόπο για ποιητικά κείμενα, ανεξάρτητα από το χρόνο συγγραφής-σύνθεσής τους.

Το *Άσμα ηρωικό και πένθιμο για τον χαμένο ανθυπολοχαγό της Αλβανίας*, του Οδυσσέα Ελύτη, το οποίο αναφέρεται σε έναν αγωνιστή του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου και εστιάζει στο ήθος και τα χαρακτηριστικά του. Εδώ η εξέταση μπορεί να γίνει είτε αυτόνομα (μελέτη και προσέγγιση του κειμένου, με τρόπο

ανάλογο με αυτόν που προτείνεται για τον Μπολιβάρο) είτε συγκριτικά με το κείμενο του Εγγονόπουλου.

Ενδεικτικά σημεία συνεξέτασης είναι:

- ✓ ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η μορφή του ήρωα του ποιήματος.
- ✓ ο ρόλος των φυσικών στοιχείων στη ζωή και τη δράση του ήρωα.
- ✓ το ιστορικό πλαίσιο των ποιημάτων.
- ✓ τα ιδανικά του αγώνα των ηρώων των δύο ποιημάτων κ.ά.

Την «Ωδή στο Γεώργιο Καραϊσκάκη» του Διονύση Σαββόπουλου το οποίο αν και ρητά αναφέρεται σε έναν ήρωα της ελληνικής επανάστασης επικαιροποιεί τα γραφόμενά του με αναφορές στη σύγχρονη εποχή και προτείνει μια διευρυμένη οπτική (οικουμενικότητας των αναφορών). Το συγκεκριμένο κείμενο μπορεί να ακουστεί πρώτα από μια ηχητική πηγή ως τραγούδι και να γίνει η επεξεργασία του στην τάξη με τρόπο ανάλογο με αυτό που προτείνεται στη διδασκαλία για την «ποίηση και το τραγούδι» (Μαρία Ζωγραφάκη & Ελένη Χοντολίδου 2004: 44-47).

Το βασικό ζητούμενο στη συνεξέταση των δύο κειμένων (Εγγονόπουλου και Σαββόπουλου) είναι η εύρεση και η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο μια ηρωική μορφή μπορεί να υπερβεί τα στενά γεωγραφικά και ιστορικά όρια δράσης της αλλά και η οικουμενικότητα των αξιών για τις οποίες μάχονται οι άνθρωποι σε διάφορες εποχές και τόπους. Άλλα σημεία (ερωτήματα) που μπορούν να προταθούν για συζήτηση είναι και τα παρακάτω:

- ✓ Ποια σχέση βρίσκεται στα όσα αναφέρονται στο ποίημα με τον Γεώργιο Καραϊσκάκη; Πιστεύεται ότι το ποίημα αναφέρεται αποκλειστικά σε αυτόν;
- ✓ Ποιες αναλογίες εντοπίζετε ανάμεσα στα δύο ποιήματα σχετικά με τον τρόπο που οι ποιητές παρουσιάζουν τους ήρωές τους;
- ✓ Ποια η θέση και η στάση των δύο ποιητών απέναντι στους ήρωές τους;
- ✓ Προς τα πού κατευθύνονται οι ήρωες και στα δύο ποιήματα; Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο αυτού του ταξιδιού *προς τ' άστρα*;

Η «Ελεωνόρα» του Ν. Εγγονόπουλου και «Ο Ιππότης» του Γιώργου Λίκου, στα οποία το ανθρώπινο σώμα παρουσιάζεται με όρους και εικόνες κυρίως αντλημένες από τη φύση, οι οποίες φαινομενικά δεν διαθέτουν καμία σύνδεση μεταξύ τους. Εδώ το ενδιαφέρον στρέφεται στον εντοπισμό και στην ανάδειξη αυτής της κοινής τεχνικής.

Παραγωγή κειμένων

Η παρουσίαση των κειμένων και η συζήτηση που θα προκληθεί θα πρέπει να οδηγήσει στην ενθάρρυνση των μαθητών να δοκιμάσουν τη σύνθεση δικών τους πρωτότυπων κειμένων στα οποία θα χειρίζονται ανάλογες τεχνικές. Έτσι μπορεί να τους ζητηθεί να συνθέσουν, για παράδειγμα, ένα κείμενο περιγραφής

κάποιου φίλου, γνωστού, συμμαθητή κ.ά. με τον τρόπο που εντόπισαν στα προηγούμενα κείμενα. Μπορούν ακόμη να δοκιμάσουν να παρουσιάσουν ένα ηρωικό πρόσωπο πραγματικό ή φανταστικό π.χ. τον αγαπημένο τους ήρωα από τον κινηματογράφο, τα κόμικς, τον αθλητισμό κ.ά.

Οι μαθητές θα πρέπει να δουν αυτή τη διαδικασία ως παιχνίδι (αφού δεν υπάρχουν ορθές ή ενδεδειγμένες απαντήσεις) ενώ χρήσιμο θα ήταν να ακολουθηθεί η ομαδική συγγραφή. Παράλληλα όμως (ειδικά σε ατομικές γραπτές παραγωγές) τους δίνεται η δυνατότητα έκφρασης και αποτύπωσης αισθημάτων και εντυπώσεων.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού προτείνονται οι παρακάτω τίτλοι:

- Αμπατζοπούλου, Φραγκίσκη (1987). *Νίκος Εγγονόπουλος. Η ποίηση στον καιρό του τραβήγματος της ψηλής σκάλας*. Αθήνα: Στιγμή, κυρίως σσ. 97-106.
- Γιατρομανωλάκης, Γιώργης επιμ. (2000). *Εγγονόπουλος: Ωραίος σαν Έλληνας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν. Κυρίως οι μελέτες των Μ. Χρυσανθόπουλου, «Ο Νίκος Εγγονόπουλος και ο υποκειμενισμός της ελληνικότητας», 25-41, Γ. Κεχαγιόγλου, «Μερικές διακειμενικές επισημάνσεις στον Μπολιβάρ του Νίκου Εγγονόπουλου», 63-82, Σ. Διαλησμά, «Εκδοχές του χιούμορ στο Μπολιβάρ του Νίκου Εγγονόπουλου», 83-97, Ξ.Α. Κοκόλη, «Μπολιβάρ: Η ανάγνωση του ποιητή», 98-105 κ.ά.
- Ο Χάρτης [αφιέρωμα], τχ. 25-25, 1988, κυρίως τα άρθρα των Β. Χατζηβασιλείου & Σ. Σκοπετέα, «Μπολιβάρ: Εθνικός ποιητής ή ήρωας του ελληνικού υπερρεαλισμού», 94-99 και «Κάλλος και καταγωγή Μπολιβάρ», 200-217, αντίστοιχα.
- Φραντζή, Άντεια (1986). «Μπολιβάρ, ένα ελληνικό θέατρο σκιών. Δύο προτάσεις και μία ανάγνωση», *Ο Πολίτης*, 72, 44-47.
- Χρυσανθόπουλος, Μιχάλης (1983). «Μεταφορά και φύση στον Μπολιβάρ του Νίκου Εγγονόπουλου», *Ο Πολίτης*, 60, 53-55.

Εκτός της παραπάνω βιβλιογραφίας προτείνουμε και τα εξής:

- Δάλλας, Γιάννης (1989). «Δημοτική Παράδοση και σύγχρονη ποίηση», *Πλάγιος λόγος*, Καστανιώτης, Αθήνα, 56-79 (όπου υπάρχει μια ιστορική διαγραμματική εξέταση του φαινομένου της σχέσης της δημοτικής ποίησης με τη λογοτεχνία νεοελληνική ποιητική δημιουργία).
- Δανιήλ, Χρήστος & Γρηγόρης Πασχαλίδης (2004). «Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας», στο Τρίγωνο Ορολογικό Λεξικό, Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου και Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (σε μορφή CD-Rom) (προτείνονται εκείνοι οι όροι που κρίνονται απαραίτητοι

για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου ποιήματος: ελεύθερος στίχος, λογοτεχνική εικόνα, μανιφέστο, νεωτερική ποίηση, στίχος, στιχουργία, υπερρεαλισμός κ.ά.)

- Ζωγραφάκη, Μαρία & Ελένη Χοντολίδου (2004). «Ποίηση και τραγούδι» στο *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας Α' γυμνασίου*, επιμ. Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου. Αθήνα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, 33-49 (στο κείμενο προτείνονται μέθοδοι διδασκαλίας της ποίησης και των τραγουδιών στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον της Θράκης).
- Μπρετόν, Αντρέ (1983). *Μανιφέστα του σουρρεαλισμού/εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια* Ελ. Μοσχονά. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη (πρόκειται για τα βασικά προγραμματικά κείμενα αρχών του υπερρεαλιστικού κινήματος από το 1924 έως το 1953, με υπομνηματισμό και χρήσιμες βιογραφικές και χρονολογικές πληροφορίες για τους κύριους πρωταγωνιστές του κινήματος).

Νίκος Καββαδίας, «Kuro Siwo»:
Η επιθυμία του ταξιδιού - το ταξίδι προς την Ουτοπία

Χρήστος Δανιήλ

Εισαγωγή

Η περίπτωση του λογοτέχνη Νίκου Καββαδία είναι εντελώς ιδιαίτερη στη νεοελληνική γραμματολογία. Η αναφορά στο έργο του απουσιάζει ή περιορίζεται σε κάποιες γραμμές στις έγκυρες ιστορίες της νεοελληνικής λογοτεχνίας που διαθέτουμε. Ωστόσο το έργο του –χάρη και στις μελοποιήσεις που του έχουν γίνει– είναι ιδιαίτερα αγαπητό και διαδεδομένο στους σύγχρονους νεοέλληνες, παρότι είναι συνθεμένο με τους παραδοσιακούς κανόνες της ποίησης (μετρικά και στροφικά συστήματα, ομοιοκαταληξίες κ.ά.). Η αντίφαση αυτή που παρατηρείται, η διάσταση δηλαδή ανάμεσα στην αναγνώριση από το αναγνωστικό κοινό και από τους μελετητές, αίρεται τα τελευταία χρόνια με την έκδοση αξιόπιστων μελετών αναφορικά με το έργο του Καββαδία (βλέπε βιβλιογραφία).

Το συγκεκριμένο ποίημα που περιέχεται στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* για την Γ' Γυμνασίου είναι ένα χαρακτηριστικό κείμενο του καββαδιακού ποιητικού σύμπαντος, αφού περιέχονται σ' αυτό σκηνές από τη ναυτική ζωή· θέμα που δεσπόζει στο σύνολο σχεδόν του έργου του ποιητή. Στο «Κυρο Σίωο» διαβάζουμε τις εντυπώσεις από το πρώτο ταξίδι του ήρωα (ή του πλοίου), τις δυσκολίες του ταξιδιού, αλλά και τις σκέψεις του ποιητή. Προς αυτή την ερμηνευτική προσέγγιση είναι διαρθρωμένες και οι ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου, καθώς και το παράλληλο κείμενο που προτείνεται («Συλλογιέμαι τους ναυτικούς» του Κώστα Ουράνη).

Καθώς το μαθητικό μας κοινό δεν είναι βέβαιο ότι διαθέτει επαρκείς παραστάσεις από θαλασσινά ταξίδια (ούτε και είναι εξοικειωμένο με το ιδίωμα των ναυτικών) θεωρούμε πως οφείλουμε –συμπληρωματικά με αυτή την προσέγγιση– να διευρύνουμε την οπτική μας προς μια διπλή κατεύθυνση:

α) Ένα από τα δεσπόμενα θέματα της καββαδιακής ποίησης είναι η επιθυμία του ταξιδιού, το όνειρο της φυγής από την στεριά, από την καθημερινότητα και η ανάληψη του ρίσκου της φυγής. Η απογοήτευση από την αδιάφορη και μίζερη ζωή και η διάθεση φυγής στη φύση (κυρίως στη θάλασσα) και στο πραγματικό ή το ονειρικό ταξίδι, μάλιστα, είναι κοινοί τόποι στην ποίηση των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα, κυρίως των ποιητών που χαρακτηρίζονται ως νεοσυμβολιστές. Θεωρούμε επομένως ότι με αφορμή αυτό το ποίημα οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου μπορούν να γνωρίσουν και άλλα χαρακτηριστικά ποιητικά κείμενα αυτής της τάσης της νεοελληνικής λογοτεχνίας, αποκτώντας έτσι μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την ποίηση των αρχών του 20^{ου} αιώνα, από τη στιγμή μάλιστα που η προσέγγιση του μαθήματος στη συγκεκριμένη τάξη του γυμνασίου γίνεται με ιστοριογραφματολογικά κριτήρια.

β) Η δεύτερη κατεύθυνση που προτείνουμε αφορά αποκλειστικά τους δέκτες των κειμένων, δηλαδή τους ίδιους τους μαθητές. Η εφηβική ηλικία στην ο-

ποία βρίσκονται οι μαθητές αυτής της τάξης, ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής τους και τις συναφείς κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που βιώνουν, είναι η ηλικία των μεγάλων προσδοκιών, των ονείρων, των ουτοπικών σχεδίων. Τα κείμενα μπορούν να δώσουν την αφορμή για να εκφράσουν σκέψεις, επιθυμίες και όνειρα για διαφυγή από την πραγματικότητα, για αναζήτηση και γνωριμία άλλων τόπων ή για επιδίωξη του ταξιδιού ανεξάρτητα από τον προορισμό. Τα ίδια τα κείμενα που προτείνουμε παρέχουν τη δυνατότητα για προβληματισμό σχετικά με διάφορες – συχνά αντιρουόμενες – διαστάσεις αυτής της επιθυμίας. Από το ταξίδι που διαρκώς (συχνά συνειδητά) αναβάλλεται έως τις δυσκολίες του ταξιδιού, την εκπλήρωση ή όχι των προσδοκιών από αυτό, το ταξίδι προς την ουτοπία (ή τη δυστοπία), τη δυνατότητα πραγματικής φυγής από την καθημερινότητα, το ταξίδι ως εμπειρία ζωής, το ταξίδι, εν τέλει, ως σκοπό και όχι μέσο.

Καθώς, μάλιστα, δύο από τα προτεινόμενα κείμενα περί ταξιδιού (τα δύο ποιήματα του Καββαδία) έχουν μελοποιηθεί από γνωστούς συνθέτες σε αξιόλογες μελοποιήσεις (από το Θάνο Μικρούτσικο και το Γιάννη Σπανό) η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση χρησιμοποιεί στοιχεία από το υλικό του ΠΕΜ των προηγούμενων τάξεων του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα από τη διδακτική ενότητα «Το Ταξίδι: εμπειρία ζωής και εμπειρία ανάγνωσης» (Αποστολίδου, Αδαμίδης & Ζωγραφάκη 2004) και «Ποίηση και Τραγούδι» (Ζωγραφάκη & Χοντολίδου 2004). Διαφοροποιείται όμως από αυτές στο βαθμό που διευρύνει τον τρόπο προσέγγισης των ποιητικών κειμένων και προς την γραμματολογική τους εξέταση και εξειδικεύει στη θέαση του ταξιδιού ως επιθυμία φυγής και ως αναζήτηση της ουτοπίας.

Σκοποθεσία

- ✓ Η γνωριμία των μαθητών με ποιητικά κείμενα των αρχών του 20^{ου} αιώνα όπου δεσπόζουν τα μοτίβα της φυγής και του ταξιδιού, σε ποικίλες εκφάνσεις τους.
- ✓ Η κατανόηση της οικουμενικότητας και της διαχρονικότητας της ποίησης και των αξιών που εκφράζει.
- ✓ Η εξοικείωση των μαθητών με ποιητικά κείμενα της παραδοσιακής ποίησης.
- ✓ Η κατανόηση του ρόλου των συμβόλων στην ποίηση.
- ✓ Η θέαση της ποίησης ως μέσου έκφρασης των επιθυμιών του γράφοντος.
- ✓ Η κατανόηση της συλλειτουργίας της ποίησης με άλλες μορφές τέχνης, π.χ. μουσική, ζωγραφική.

Δεξιότητες

- ✓ Να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παραδοσιακής ποίησης.
- ✓ Να μπορούν να εντοπίζουν και να κατανοούν τη λειτουργία των εικόνων και των συμβόλων σε ένα ποίημα.
- ✓ Να εντοπίζουν τον κεντρικό θεματικό άξονα των ποιημάτων και να προχωρούν σε αιτιολογημένες προσωπικές ερμηνευτικές αναγνώσεις, αποικωδικοποιώντας τα διάφορα σύμβολά τους.
- ✓ Να αναπτύσσουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη για τα ποιήματα που διαβάζουν.
- ✓ Να πειραματιστούν στη σύνθεση κειμένων, εφαρμόζοντας παραδοσιακές τεχνικές γραφής (στροφές, ομοιοκαταληξίες, μέτρο κ.ά).

Παράλληλα κείμενα

Το ποίημα του Νίκου Καββαδία αναφέρεται στις δυσκολίες του ταξιδιού και τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ταξιδευτή-ναυτικού. Παράλληλα με αυτό προτείνουμε ποιητικά κείμενα από δύο άλλες κατευθύνσεις:

α) κείμενα που αναφέρονται στην επιθυμία του ταξιδιού. Κείμενα, δηλαδή, που θεματικά προηγούνται του ποιήματος του Καββαδία, αφού σε αυτά το ποιητικό υποκείμενο εκφράζει την έντονη διάθεσή του να πραγματοποιήσει ένα ταξίδι διαφυγής από την καθημερινότητα που βιώνει (ανεξάρτητα από το γεγονός ότι συχνά αναβάλλει αυτό το ταξίδι),

β) κείμενα στα οποία το ποιητικό υποκείμενο συζητά τις δυνατότητες πραγματοποίησης των ταξιδιών και της διαφυγής από την καθημερινότητα και παρέχει οδηγίες και προτροπές προς τους επίδοξους «ναυτιλομένους».

Συγκεκριμένα προτείνονται τα εξής:

Νίκος Καββαδίας, «Mal du départ», *Μαραμπού*

Κώστας Ουράνης, «Γαορμίνια», *Ποιήματα*

Αλέξανδρος Μπάρας, «Oceania», *Συνθέσεις*

Κ. Π. Καβάφης, «Η πόλις», *Ποιήματα*

Κ. Π. Καβάφης, «Ιθάκη», *Ποιήματα*

Μέσα

Ως συνοδευτικό ακουστικό υλικό προτείνονται οι δύο μελοποιήσεις των ποιημάτων του Καββαδία:

Γιώργου Σπανός, «Ιδανικός κι ανάξιος εραστής [=Mal du départ]», *Τρίτη ποιητική ανθολογία*

Θάνου Μιχρούτσικου, «Kuro Siwo», *Σταυρός του Νότου*

Μέθοδος

Πριν από την ανάγνωση του ποιήματος του Καββαδία: Ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το θέμα της επιθυμίας του ταξιδιού. Παράλληλα κείμενα.

Σ' αυτή τη φάση επιδιώκουμε οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματιστούν σχετικά με την επιθυμία διαφυγής από την πραγματικότητα και πραγματοποίησης κάποιου ταξιδιού ως μέσου αλλαγής της ζωής τους. Παράλληλα μπορεί η διδασκαλία να στραφεί –δευτερογενώς– και σε ζητήματα τεχνολογίας: συμβολισμός, παραδοσιακή ποίηση κ.ά. Σε κάθε περίπτωση όμως, το ζητούμενο είναι οι μαθητές να εκφραστούν και να αρθρώσουν το δικό τους κριτικό-ερμηνευτικό λόγο και όχι να τους «διδάξουμε» ορολογία και τεχνικές.

Η αφόρμηση μπορεί να δοθεί από το άκουσμα του τραγουδιού του Γ. Σπανού «Ιδανικός κι ανάξιος εραστής [=Mal du départ]». Μετά από επαναλαμβανόμενες ακροάσεις ζητάμε από τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους για το τραγούδι. Στη συνέχεια και αφού διαβάσουμε σιωπηλά τους στίχους του ποιήματος, περνάμε σε πιο συγκεκριμένα θέματα συζήτησης:

- ✓ Συζητούμε με τους μαθητές το πρόβλημα που απασχολεί τον ήρωα του τραγουδιού.
- ✓ Ζητούμε να υποθέσουν τους λόγους για τους οποίους ο ήρωας αισθάνεται την ανάγκη να πραγματοποιήσει το ταξίδι, αλλά και τους πιθανούς λόγους που τον οδηγούν στην αναβολή του.
- ✓ Εστιάζουμε σε συγκεκριμένα σημεία του έργου και κυρίως στη στάση της μητέρας του ήρωα αλλά και στη δραματική εσωτερική πάλη που περιγράφεται στην τελευταία στροφή.
- ✓ Ζητούμε από τους μαθητές να σχολιάσουν τη στάση του ήρωα αλλά και τα αισθήματα που αυτός βιώνει.

Κατόπιν, περνάμε από το κείμενο στην έκφραση των συναισθημάτων και των απόψεων των μαθητών γύρω από το θέμα της επιθυμίας του ταξιδιού και της διαφυγής από την πραγματικότητα (αν αισθάνονται αυτήν την ανάγκη, εάν ονειρεύονται κάποιο ταξίδι, έστω και ουτοπικό, ποιες δυσκολίες φαντάζονται ότι θα συναντήσουν κ.ο.κ.).

Με τον ίδιο τρόπο δουλεύουμε στη συνέχεια και τα κείμενα των Ουράνη και Μπάρα τα οποία τα μοιράζουμε σε ομάδες μαθητών προκειμένου να τα σχολιάσουν, να τα προσεγγίσουν και να τα παρουσιάσουν στην υπόλοιπη τάξη. Επιδίωξη είναι κατά τη διάρκεια της παρουσίασης να προκληθεί διάλογος και αντιπαράθεση επιχειρημάτων ανάμεσα στις ομάδες που δούλεψαν το ίδιο κείμενο.

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης προχωράμε σε μια συνεξέταση των τριών ποιημάτων, αφού τα συγκεκριμένα ποιήματα προσφέρουν προνομιακό πεδίο για μια τέτοιου είδους προσέγγιση. Διερευνούμε τα κοινά τους σημεία, τα κοι-

νά θεματικά μοτίβα, τις εικόνες, τα σύμβολα ή και τους στίχους που εκφράζουν παρόμοιες σκέψεις και επιθυμίες.

Παράλληλα με τη θεματική εξέταση των κειμένων, μπορούμε να εισάγουμε στη συζήτηση ζητήματα τεχνοτροπίας: π.χ. την εικονοποιία των ποιημάτων, τη μετρική, καθώς και τη χρήση των συμβόλων κ.ά. Τα κείμενα είναι γεμάτα από συμβολισμούς, τους οποίους καλούμε τους μαθητές να εντοπίσουν και να αποκωδικοποιήσουν κατά τη γνώμη τους. Εάν το ενδιαφέρον των μαθητών το επιτρέπει, χρήσιμη θα ήταν μία παρέκκλιση της συζήτησης αναφορικά με το θέμα της χρήσης των συμβόλων στην καθημερινή μας ζωή και η κατάθεση από τους ίδιους παραδειγμάτων ή περιπτώσεων χρήσης τους.

Εξέταση του κειμένου. Η πραγματοποίηση του ταξιδιού και οι δυσκολίες του

Η εξέταση του ποιήματος του σχολικού εγχειριδίου μπορεί να ξεκινήσει από το άκουσμά του ως τραγούδι, στη μελοποιημένη του μορφή από το Θάνο Μικρούτσικο και επομένως η συζήτηση να ξεκινήσει με την εντύπωση που προκάλεσε το άκουσμα στους μαθητές.

Μετά την απαραίτητη σιωπηλή ανάγνωση του κειμένου μπορούμε να στραφούμε σε δύο κατευθύνσεις:

α) τη νοηματική του κατανόηση, οπότε χρησιμοποιούμε τις εργασίες που βρίσκονται στο εγχειρίδιο, ιδίως την 1^η, τη 2^η και την 4^η:

1. Ποια στοιχεία από τη ζωή των ναυτικών ενσωματώνει στο ποίημά του ο Καββαδίας; Σε ποιο στοιχείο αναφέρεται περισσότερο;
2. Ποιες εμπειρίες αποκομίζει από το πρώτο ταξίδι του ο αφηγητής; Ποιες από αυτές κινούν το ενδιαφέρον σας και γιατί;
4. Πιθανολογήστε σχετικά με τα λόγια που δε μπορεί να λησμονήσει ο ποιητής και αιτιολογήστε την ψυχική του διάθεση.

β) την εξέτασή του ως συνέχεια των όσων συζητήθηκαν κατά την προηγούμενη φάση, αφού στο συγκεκριμένο τραγούδι παρουσιάζεται ένας ήρωας που πραγματοποίησε τελικά το ταξίδι, το οποίο οι ήρωες των προηγούμενων ποιημάτων ονειρεύονταν.

Οι μαθητές καλούνται, έτσι, να σχολιάσουν τη δικαίωση ή όχι του ταξιδιού, να εντοπίσουν σημεία των προηγούμενων κειμένων που προδιέγραφαν τις δυσκολίες που συναντά ο ήρωας του συγκεκριμένου ποιήματος, να εκφράσουν τη δική τους άποψη και τη δική τους στάση αναφορικά με το δίλημμα της ανάληψης δράσης (με το περιγραφόμενο στο ποίημα τίμημα) ή της εκ του ασφαλούς ονειροπόλησης.

«Οδηγίες προς ναυτιλομένους». Παράλληλα κείμενα. Παραγωγή γραπτού λόγου

Με την εισαγωγή των δύο κειμένων του Κ.Π. Καβάφη, τα οποία εκφέρουν αντίθετες θέσεις και απόψεις, ο προβληματισμός στο παραπάνω δίλημμα ενισχύεται. Τα κείμενα εξετάζονται και πάλι κατά ομάδες, και κατά τρόπο ανάλογο με τα προηγούμενα, και παρουσιάζονται από αυτές στην υπόλοιπη τάξη.

Η συνεξέταση των κειμένων προσφέρεται προκειμένου οι μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους επί του θέματος και να επιλέξουν εκείνο το ποίημα που πλησιάζει τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Η ολοκλήρωση της εξέτασης των συγκεκριμένων κειμένων μπορεί να γίνει με την παραγωγή από τους μαθητές γραπτού λόγου στα παρακάτω, ενδεικτικά, ζητήματα:

- ✓ Συμβουλές προς κάποιο φίλο που αποφασίζει να φύγει για ένα μακρινό ταξίδι.
- ✓ Καταγραφή των εντυπώσεων από ένα φανταστικό ταξίδι.
- ✓ Περιγραφή του ιδεατού προορισμού ενός ταξιδιού.
- ✓ Καταγραφή των λόγων που ωθούν κάποιον να επιθυμεί την πραγματοποίηση ενός ταξιδιού.

Χρήσιμη θα ήταν η προτροπή προς τους μαθητές, εάν το επιθυμούν, να ενσωματώσουν στο λόγο τους εικόνες και σύμβολα από τα κείμενα που διάβασαν ή να χρησιμοποιήσουν δικής τους έμπνευσης συμβολισμούς. Η μορφή των κειμένων μπορεί να ποικίλει: π.χ. επιστολή, ημερολόγιο, ποιητικό κείμενο.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Στο *Βιβλίο του Εκπαιδευτικού* προτείνονται οι παρακάτω τίτλοι:
- Αρχοντάκης, Γ. (1986). «Ν. Καββαδία: Πούσιν», *Προτάσεις διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων*. Αθήνα: Σμίλη.
- Διαβάζω [αφιέρωμα], τχ. 437, 2003.
- Καλοκύρης, Δημήτρης (1995). «Εισαγωγή» στο *Ν. Καββαδίας, Χρυσόσκονη στα γέγνια του Μαγγελάνου*. Αθήνα: Ο ανθολόγος Ερμής, 10-68 [τώρα στην Άγρα, Αθήνα 2004].
- Φραντζή, Άντεια επιμ. (1982). *Επτά κείμενα για τον Νίκο Καββαδία*. Αθήνα: Πολύτυπο.

Εκτός της παραπάνω βιβλιογραφίας η οποία αφορά κυρίως μελέτες για το βίο του ποιητή και τη συνολική ποιητική παραγωγή του Καββαδία προτείνουμε και τα εξής:

- Δανιήλ, Χρήστος & Γρηγόρης Πασχαλίδης (2004). «Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας», στο *Τρίγλωσσο Ορολογικό Λεξικό*, Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου και Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (σε μορφή CD-Rom) (προτείνονται εκείνοι οι όροι που κρίνονται απαραίτητοι για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αποσπάσματος: γλωσσάρι, εικονοποιϊα, με-

σοπολεμική λογοτεχνία, μέτρο, μορφή, ομοιοκαταληξία, παραδοσιακή ποίηση, συμβολισμός, σύμβολο κ.ά.).

Ζωγραφάκη, Μαρία & Ελένη Χοντολίδου (2004). «Ποίηση και τραγούδι» στο *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας Α' γυμνασίου*, επιμ. Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου. Αθήνα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, 33-49 (στο κείμενο προτείνονται μέθοδοι διδασκαλίας της ποίησης και των τραγουδιών στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον της Θράκης).

Στεργιόπουλος, Κώστας (1980). «Η ανανεωμένη παράδοση: Εισαγωγή», *Η ελληνική ποίηση, ανθολογία-γραμματολογία*. Αθήνα: Σοκόλης, 15-59 (πρόκειται για μια κατατοπιστική εισαγωγή για την ποιητική παραγωγή των τριών πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα, πριν την εισαγωγή της νεωτερικής ποίησης στην Ελλάδα. Στον τόμο παραθέτονται ακόμη χρήσιμες πληροφορίες και βιβλιογραφία για τους ποιητές, ποιήματα των οποίων εξετάζουμε).

Σημ. Για το έργο του Καβάφη, βλ. προτεινόμενη βιβλιογραφία εδώ, σ. 52.

Δημήτρης Χατζής,
«Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου»:
Η ουτοπία της επιστροφής

Βενετία Αποστολίδου

Εισαγωγή

Το κείμενο αυτό αποτελεί το έκτο κεφάλαιο του δεύτερου και τελευταίου μυθιστορήματος του Δημήτρη Χατζή, *Το διπλό βιβλίο* (1976). Πρόκειται για ένα μυθιστόρημα το οποίο επιδιώκει να δώσει μια συνολική εικόνα για την πορεία της μεταπολεμικής νεοελληνικής κοινωνίας, μιας κοινωνίας που κουβαλά τα τραύματα του παρελθόντος και ειδικά του Εμφυλίου, που μαστίζεται, στις πρώτες μετεμφυλιακές δεκαετίες από τη φτώχεια και τη μετανάστευση και στις επόμενες από την άναρχη ανάπτυξη, τον καταναλωτισμό και την έλλειψη προοπτικής και συλλογικότητας. Τα κεφάλαια του βιβλίου, τα οποία μπορούν να διαβαστούν και ως διηγήματα λόγω της ισχυρής αυτοτέλειας που διαθέτουν, αναφέρονται σε διάφορες πλευρές αυτής της μεταπολεμικής περιπέτειας της ελληνικής κοινωνίας, με ιδιαίτερη έμφαση στη μετανάστευση. Το μυθιστόρημα δείχνει πολύ καλά τους λόγους που οδηγούσαν τους ανθρώπους στη μετανάστευση, τις συνθήκες της ζωής τους στην ξενιτιά αλλά και τη δύσκολη επιστροφή τους στην πατρίδα. Ο κύριος ήρωας του μυθιστορήματος αλλά και άλλοι, όπως ο Σκουρογιάννης που έχουμε στο παρόν κεφάλαιο, είναι μετανάστες στη Γερμανία. Το κείμενό μας αναφέρεται στην τελευταία πράξη του δράματος της μετανάστευσης, την επιστροφή του Σκουρογιάννη στην πατρίδα του την Ήπειρο, μια επιστροφή απογοητευτική που τον βυθίζει ακόμη περισσότερο στη μοναξιά, καθόλου αντάξια της μεγάλης συναισθηματικής επένδυσης που έκανε σ' αυτήν όλα τα χρόνια της ξενιτιάς.

Προτείνουμε καταρχάς να διαβάσουν οι μαθητές ολόκληρο το κεφάλαιο του βιβλίου για να καταλάβουν καλύτερα τα αίτια αλλά και τις εκδηλώσεις της ουτοπικής επιστροφής. Διαφορετικά, αν μείνουμε στο απόσπασμα του ανθολογίου, ακόμη και ο τίτλος παραμένει ανεξήγητος για τους μαθητές αφού η αρχούδα ούτε καν εμφανίζεται στο συγκεκριμένο απόσπασμα. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με το φαινόμενο της μετανάστευσης και της ξενιτιάς, καθώς μέλη πολλών οικογενειών της Θράκης μεταναστεύουν στη Δυτική Ευρώπη για να δουλέψουν. Εξάλλου πολλά κείμενα στις προηγούμενες τάξεις, τόσο στα ανθολόγια όσο και στο συμπληρωματικό υλικό για το μάθημα της λογοτεχνίας του ΠΕΜ, αναφέρονται στο ταξίδι των μεταναστών, στην αναχώρηση και την επιστροφή. Με την αφορμή ωστόσο του κειμένου του Χατζή προτείνουμε η έμφαση να δοθεί όχι τόσο στην ίδια την ξενιτιά αλλά στην επιστροφή στην πατρίδα. Να διερευνήσουμε τις διαφορές εκδοχές της επιστροφής και να εμβαθύνουμε στους λόγους για τους οποίους, όπως τουλάχιστον φαίνεται στη λογοτεχνία, η επιστροφή τροφοδοτεί τον ξενιτεμένο με επιπλέον πίκρα και κάνει τη μοναξιά του μεγαλύτερη. Γιατί, όσο και να ψάξαμε στα κείμενα, δεν βρήκαμε ευτυχημένη επιστροφή. Το μέγεθος της προσμονής και της συναισθηματικής επένδυσης, οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην πατρίδα εν τη απουσία του, η ψυχική φθορά της ίδιας της ξενιτιάς στερούν

από τον μετανάστη που επιστρέφει την ίδια την αίσθηση της πατρίδας, γι αυτό και μιλούμε για την ου-τοπία της επιστροφής.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία των κειμένων αυτών επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να κατανοήσουν το φαινόμενο της μετανάστευσης σε όσο το δυνατόν περισσότερες από τις ιστορικές, ανθρώπινες, κοινωνικές και υπαρξιακές πλευρές του.
- ✓ Να γνωρίσουν ένα κομμάτι της μεταπολεμικής ελληνικής ιστορίας, κυρίως σε ό,τι αφορά τις αλλαγές που συντελέστηκαν στην οικονομία, την κοινωνία και τις νοοτροπίες των ανθρώπων.
- ✓ Να ανιχνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνία χειρίζεται το ζήτημα της μετανάστευσης και ειδικότερα την επιστροφή του μετανάστη.

Δεξιότητες

Επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να διακρίνουν στο κείμενο τα αίτια που οδήγησαν τον συγκεκριμένο ήρωα στη μετανάστευση και να περιγράφουν τη ζωή του στην ξενιτιά.
- ✓ Να συνδέουν τη ζωή του ήρωα στην ξενιτιά με τον τρόπο που αντιμετωπίζει την επιστροφή στην πατρίδα και να εκτιμούν τις αντιδράσεις του την ώρα της επιστροφής.

Παράλληλα κείμενα

Γιώργος Σεφέρης (1981). «Ο γυρισμός του ξενιτεμένου», *Ποιήματα*. Αθήνα: Ίκαρος, 163-165.

Θανάσης Βαλτινός (1989). *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60*. Αθήνα: στιγμή, 23, 26, 128.

Ελένη Σαραντίτη (1997). *Κάποτε ο κνηγός*, Αθήνα: Καστανιώτης, 29-34.

Ιωάννα Καρυστιάνη (2004). *Νύφες* (σενάριο). Αθήνα: Καστανιώτης, 9-13, 16-18.

Βοηθητικό υλικό

Η ταινία μικρού μήκους της Σοφίας Σπυράτου, *Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου*, ΕΚΚ, 1990.

Σκηνές από την ταινία του Παντελή Βούλγαρη, *Νύφες*.

Μέθοδος

Α' φάση: Πριν από την ανάγνωση

Συζήτηση για τις εμπειρίες της μετανάστευσης και της επιστροφής. Μοιράζουμε τα μικρά κείμενα από τα *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60* του Βαλτινού που είναι επιστολές ανθρώπων προς το υπεύθυνο κρατικό γραφείο για τις μεταναστεύσεις που δηλώνουν την πρόθεσή τους να μεταναστεύσουν γύρω στο 1960-63. Μπορεί να χωριστεί η τάξη σε ομάδες και να μοιραστεί μία επιστολή σε κάθε ομάδα. Οι μαθητές συζητούν για τον επιστολογράφο: τι άνθρωπος είναι, τι δουλειά κάνει, γιατί αποφασίζει να μεταναστεύσει, από ποια σημεία της επιστολής φαίνεται η μεγάλη του ανάγκη και επιθυμία για μετανάστευση. Η κάθε ομάδα γράφει μια δική της επιστολή με ανάλογο περιεχόμενο.

Όλη η τάξη μαζί διαβάζει το ποίημα του Σεφέρη «Ο γυρισμός του ξενιτεμένου». Εάν υπάρχει η δυνατότητα το ακούμε και μελοποιημένο. Πόσες φωνές ακούγονται στο ποίημα; Ποια είναι τα συναισθήματα του ξενιτεμένου; Τι τον συμβουλεύει ο παλιός του φίλος; Ποιο είναι το τελικό συναισθημα του ξενιτεμένου;

Β' φάση: ανάγνωση του κειμένου του Χατζή

Είναι καλύτερα η ανάγνωση να γίνει από το κάθε παιδί χωριστά εκτός της τάξης και στην τάξη να διαβαστούν κάποια σημεία. Οι μαθητές ετοιμάζουν κατά μόνας ή κατά ομάδες τις παρακάτω ερωτήσεις:

- ✓ Να περιγράψετε τη ζωή του Σκουρογιάννη στη Γερμανία.
- ✓ Πώς εκδηλώνεται η νοσταλγία για τον τόπο σου όταν είσαι μετανάστης; Να αναφέρετε φράσεις ή πράξεις ενός μετανάστη που να δείχνουν τη νοσταλγία του.
- ✓ Ποια είναι τα συναισθήματα του Σκουρογιάννη μετά την επιστροφή στον τόπο του; Γιατί δεν άλλαξε αυτός και πώς άλλαξαν οι άλλοι συχωριανοί του;
- ✓ Τι συμβολίζει η αρκούδα για τον Σκουρογιάννη; Γιατί δένεται τόσο μαζί της;
- ✓ Στο τέλος του κειμένου, ο συγγραφέας παραθέτει διάφορες εκδοχές για το τέλος της ιστορίας. Διαλέξτε τη δική σας. Τι νομίζετε ότι απέγιναν ο Σκουρογιάννης και η αρκούδα;

Βλέπουμε όλοι μαζί την ταινία της Σπυράτου και συζητάμε τις διαφορές από το κείμενο και τις εντυπώσεις μας.

Γ' φάση: ανάγνωση των παράλληλων κειμένων κατά ομάδες

Κάθε ομάδα παίρνει ένα από τα υπόλοιπα δύο κείμενα (της Σαραντίτη και της Καρουσιάνη) και ετοιμάζει μια παρουσίασή του με βάση τα εξής σημεία αναφοράς:

Ποιος είναι ο/οι ξενιτεμένος/οι στο κάθε κείμενο; Γιατί ξενιτεύτηκε; Ποια εικάζουμε ότι είναι η εποχή και οι συνθήκες στις οποίες έγινε η μετανάστευση; Γιατί ήθελε να γυρίσει; Πώς τον υποδέχονται; Πώς νιώθει ο ίδιος; Ποιος είναι ο τόνος που κυριαρχεί στο κείμενο; (πίκρα, απογοήτευση, φόβος, ανακούφιση). Η κάθε ομάδα να συγκεντρώσει και κάποια στοιχεία για την εποχή και τις συνθήκες της μετανάστευσης στις οποίες αναφέρεται το κείμενό της.

Συγκρίνουμε όλοι μαζί τις ομοιότητες και τις διαφορές των διαφορετικών εκδοχών της επιστροφής.

Δ' φάση: παίζουμε στη θέση του μετανάστη

Ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν επιστολές προς τους συγγενείς στην πατρίδα που να αναγγέλλουν τον γυρισμό καθώς και επιστολές των συγγενών που περιμένουν τον μετανάστη. Μπορούν επίσης να γραφούν επιστολές του μετανάστη προς τους φίλους που άφησε στην ξενιτιά που να περιγράφουν τις συνθήκες της επιστροφής. Παίρνουμε συνεντεύξεις από ξένους μετανάστες στη χώρα μας τους οποίους ρωτάμε για την επιθυμία τους και την προσδοκία τους να γυρίσουν στην πατρίδα τους. Ερευνούμε στην οικογενειακή μας ιστορία για κάποιο περιστατικό μετανάστη που επέστρεψε και γράφουμε ένα μικρό διήγημα.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Αποστολίδου, Βενετία (2003). *Λογοτεχνία και ιστορία στη μεταπολεμική Αριστερά. Η παρέμβαση του Δημήτρη Χατζή (1947-1981)*. Αθήνα: Πόλις.

Ζήρας, Αλέξης (2001). «Η προετοιμασία και η υποδοχή του *Διπλού Βιβλίου*», *Αντί*, τχ. 743-744 (27-7-2001), 44-51.

Παγανός, Γιώργος *Η μεταπολεμική πεζογραφία*, τ. 8. Αθήνα: Σοκόλης, 172-205.

Τσακνιάς, Σπύρος (1999). «*Το Διπλό βιβλίο και οι δύο προοπτικές*», στον τ. *Δημήτρη Χατζή. Μια συνείδηση της ρωμοσύνης*, επιμ. Γ. Παππάς & Α. Σκιαθάς. Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις, 182-189.

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

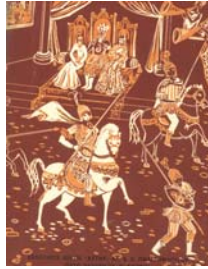
Βενετία Αποστολίδου, φιλόλογος, Επίκουρη Καθηγήτρια Α.Π.Θ.

Χρήστος Δανιήλ, Δρ. Νεοελληνικής Φιλολογίας, Σ.Ε.Π. στο Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο

Νικολίνα Κουντουρά, Φιλόλογος, Δρ. Παιδαγωγικής

Γρηγόρης Πασχαλίδης, Κοινωνιολόγος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Α.Π.Θ.

Ελένη Χοντολίδου, φιλόλογος-παιδαγωγός, Επίκουρη Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΟΥΣΟΥΛΑΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ 2005-2007
ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ ΜΕΤΡΟ 1.1 ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.1
ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ/ΕΛΚΕ
ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΕΡΓΟΥ: ANNA ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ-ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ
Η ΠΡΑΞΗ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΕΙΤΑΙ ΚΑΤΑ 75% ΑΠΟ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΚΑΙ ΚΑΤΑ 25% ΑΠΟ ΕΘΝΙΚΟΥΣ ΠΟΡΟΥΣ