Εθνικό και Καποδιστριακό
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

-ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ-

Η αξιοποίηση της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Ρουμπής Νικόλαος

(ΑΜ Δ715)

ΑΘΗΝΑ 2019

Εθνικό και Καποδιστριακό
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

-ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ-

Η αξιοποίηση της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Ρουμπής Νικόλαος (ΑΜ Δ715)

Επταμελής Επιτροπή

Ερασμία-Λουίζα Σταυροπούλου, Ομότιμη Καθηγήτρια Νεοελληνικής Φιλολογίας Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ (επόπτρια)

Διονύσης Γούτσος, Καθηγητής Κειμενογλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας ΕΚΠΑ (μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής)

Θανάσης Αγάθος, Επίκουρος Καθηγητής Νεοελληνικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας ΕΚΠΑ (μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής)

Ευριπίδης Γαραντούδης, Καθηγητής Νεοελληνικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας ΕΚΠΑ

Γιώργος Μαρκόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής Υπολογιστικής Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας ΕΚΠΑ

Αναστασία Νάτσινα, Επίκουρη Καθηγήτρια Νεοελληνικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης

Μαρία Ρώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια Νεοελληνικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας ΕΚΠΑ

Στην Αγνή Φ. για τη ζωή και για όλα,

στον Αχιλλέα Κ. για την παρουσία και τη στήριξη,

στον Θανάση Α. για την ιδέα και τις στιγμές.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη…….....9

Abstract…….....10

Ευχαριστίες…….....11

Πρόλογος…….....13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Διερευνώντας τη σχέση γλώσσας και λογοτεχνίας

1.1. Εισαγωγή…….....17
1.2. Κείμενο & Κειμενικά είδη……...……17
1.2.1. Κείμενο…….,,…….....19
1.2.2. Κειμενικά είδη……..……....21
1.3. Η λογοτεχνία ως κειμενικό είδος…….34
1.4. Διδακτικές προσεγγίσεις στην εκμάθηση της γλώσσας……..…37
1.4.1. Αρχικές προσεγγίσεις……...37
1.4.2. Νεότερες προσεγγίσεις…….....38
1.4.2.1. Ακουστική και Γνωσιακή προσέγγιση……..…..39
1.4.2.2. Επικοινωνιακή προσέγγιση…….....40
1.4.2.3. Φυσική προσέγγιση…….46
1.4.2.4. Διεργαστική διδασκαλία……..…...47
1.4.2.5. Εστίαση στον τύπο…….……47
1.4.2.6. Διεκπεραιωτικές δραστηριότητες……..……47
1.5. Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας & αξιοποίηση της λογοτεχνίας…….48
1.5.1. Παλαιότερες προσεγγίσεις……...48
1.5.2. Η σύνδεση της λογοτεχνίας με την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας…….....52
1.5.3. Φυσική μέθοδος……...….56
1.5.4. Αντίθετες απόψεις…….....56
1.5.5. Θεωρία Ανταπόκρισης Αναγνώστη…….…57
1.6. Επιχειρήματα για τη χρήση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των γλωσσών..57
1.6.1. Λογοτεχνία και Λόγος…….……60
1.6.2. Λογοτεχνία και Πολιτισμός…….…61
1.6.3. Η παιδαγωγική διάσταση της λογοτεχνίας……...64
1.6.4. Σύνοψη…….....71

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Η λογοτεχνία ως επιλογή αυθεντικού υλικού και η ανταπόκριση του κοινού

2.1. Εισαγωγή ……...74
2.2. Η σχέση λογοτεχνίας και αυθεντικότητας……..76
2.2.1. Η αυθεντικότητα ως κύρια αξία του λογοτεχνικού κειμένου……...……..77
2.2.2. Παράμετροι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία……..78
2.2.2.1. Διασκευασμένα λογοτενικά κείμενα……...78
2.2.2.2. Πλαίσιο αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων……81
2.3. Λογοτεχνία και ανταπόκριση του κοινού……...……82
2.3.1. Λογοτεχνία και ενήλικες σπουδαστές……85
2.3.2. Λογοτεχνία και αρχάριοι γνώστες της γλώσσας……87

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Διαδικασία αξιοποίησης της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας

3.1. Εισαγωγή……..90
3.2. Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών κειμένων…….……91
3.3. Διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνίας: Από τη θεωρία στην πράξη. ……99

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

Εστιάζοντας στη Νεοελληνική Λογοτεχνία

4.1. Προσδιορισμός του όρου…….……....106
4.2. Λογοτεχνικά είδη……108
4.2.1. Πεζογραφία……110
4.2.2. Ποίηση……111
4.2.3. Θέατρο……114
4.2.4. Σύνοψη……....116

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

Η λογοτεχνία στα διδακτικά εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής ως ξένης

5.1. Εισαγωγή……...117
5.2. Αυτόνομες εκδόσεις λογοτεχνίας……118
5.3. Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης…….. 121
5.4. Γραμματικές για την Ελληνική (ως ξένη)……133
5.5. Εγχειρίδια εστιασμένα σε δραστηριότητες……...135
5.6. Ξενόγλωσσα εγχειρίδια - βοηθήματα ειδικού τύπου……139
5.7. Συμπεράσματα……...140
5.8. Σχηματική απεικόνιση της λογοτεχνίας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης……..146

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

Διερεύνηση αποδοχής της λογοτεχνίας από τους σπουδαστές

6.1. Κύριο Ερευνητικό Ερώτημα - Επιμέρους Ερευνητικά Ερωτήματα…….152
6.2. Ερευνητικό Υλικό - Μεθοδολογία, Πλεονεκτήματα & Μειονεκτήματα.....153
6.3. Αποτελέσματα Έρευνας……156
6.4. Συμπεράσματα……...166

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο

Σχεδιάζοντας ένα Ανθολόγιο Λογοτεχνίας

7.1. Εισαγωγή……169
7.2. Συγκρότηση Ανθολογίου…….....175
7.2.1. Προσδιορισμός στόχων…….....175
7.2.2. Περιεχόμενο και κοινό εφαρμογής……...176
7.2.3. Δομή Ανθολογίου…….....178
7.2.4. Συνοδευτικές ασκήσεις…….....180
7.3. Στάδια διδασκαλίας……...184
7.3.1. Αρχικό στάδιο……185
7.3.2. Ενδιάμεσο στάδιο……...187
7.3.3. Τελικό στάδιο…….....188

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο

Ανθολόγιο Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

8.1. Οδηγός Ανθολογίου (Κριτήρια επιλογής κειμένων, σύντομος σχολιασμός, προτάσεις αξιοποίησης)……...191

8.1.1. Εισαγωγή……192

8.1.2. Σχηματική ανάλυση Ανθολογίου……..…..195

8.1.3. Επίπεδα Α1-Α2…….. 205

8.1.4. Επίπεδα Β1-Β2…….. 212

8.1.5. Επίπεδα Γ1-Γ2……..….. 228

8.2. Ανθολόγιο

8.2.1. Επίπεδα Α1-Α2

-Νίκος Καζαντζάκης, *Η μητέρα μου*……...……253

-Γιώργος Δροσίνης, *Τα πρωτοβρόχια*.....260

-Γρηγόριος Ξενόπουλος, *Το περιβόλι μας*…….....264

-Διονύσιος Σολωμός, *Η Αγνώριστη*……....268

-Άγγελος Τερζάκης, *Η μενεξεδένια πολιτεία*…….....271

-Κατίνα Παπά, *Η εκδρομή του Δημητρού*……275

-Ζαχαρίας Παπαντωνίου, *Ο ξενιτεμένος*.....281

8.2.2. Επίπεδα Β1-Β2

-Πηνελόπη Δέλτα, *Πρώτες Ενθυμήσεις*…….....284

-Μαργαρίτα Λυμπεράκη, *Τα ψάθινα καπέλα*.....289

-Κώστας Ταχτσής, *Το τρίτο στεφάνι*…….....295

-Λίτσα Ψαραύτη, *Ο Κωνσταντής*……....302

-Θεόδωρος Γρηγοριάδης, *Ζωή Μεθόρια*…….....307

-Στρατής Τσίρκας, *Το δέντρο*……313

-Κωστής Παλαμάς, *Πατρίδες [Σαν των Φαιάκων το καράβι]*…….....318

-Κώστας Ουράνης, *Δύο ώρες πάνω από το Αιγαίο*……...320

-Γιάννης Ρίτσος, *Αρχαίο θέατρο*.....323

-Οδυσσέας Ελύτης, Ήλιος ο Α΄…….....….325

-Ευγενία Φακίνου, *Η ζωή στην Κύμη*…….....328

-Κωνσταντίνος Καβάφης, *Ιθάκη*…….....332

-Κωστής Παλαμάς, *Πάει το ταξίδι φτάσαμε*……...….337

-Γιώργος Ιωάννου, *Να σαι καλά δάσκαλε!*.....339

-Κωστής Παλαμάς, *Ύμνος των Ολυμπιακών Αγώνων*…….....345

-Αντώνης Σαμαράκης, *Μια κάποια περίπτωση*.....348

-Μένης Κουμανταρέας, *Γραφείον ευρέσεως εργασίας*……..…...351

8.2.3. Επίπεδα Γ1-Γ2

-Γεώργιος Χορτάτσης, *Ερωφίλη*……...357

-Γεώργιος Βιζυηνός, *Ποίος ήτον ο φονεύς του αδελφού μου*…….…..361

-Ηλίας Βενέζης, *Οι γλάροι*……....371

-Διονύσιος Σολωμός, *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι*…….....379

-Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, *Το μοιρολόι της φώκιας*…….....383

-Αντρέας Καρκαβίτσας, *Τα ναυάγια*……389

-Βασίλης Βασιλικός, *Το φύλλο*…….....395
-Γιώργος Σεφέρης, *Μποτίλια στο πέλαγο*.……....404
-Μέλπω Αξιώτη, *Το σπίτι μου*…….....407
-Ακριτικό τραγούδι, *Ο θάνατος του Διγενή*……..412
-Δημοτικό τραγούδι, *Του γιοφυριού της Άρτας*……....416
-Άγγελος Σικελιανός, *Δείπνος*.....421
-Γιώργος Θεοτοκάς, *Θέλω γράμματα*……..424
-Ιωάννης Κονδυλάκης, *Όταν ήμουν δάσκαλος*……431
-Στρατής Μυριβήλης, *Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια*……...434
-Δημήτρης Χατζής, Η τελευταία αρκούδα της Πίνδου……....441
-Κική Δημουλά, *Τα πάθη της βροχής*……...451
-Μαρία Πολυδούρη, *Μόνο γιατί μ' αγάπησες*……....454
-Μαρία Ιορδανίδου, *Λωξάντρα*…….458
-Τζένη Μαστοράκη, *Οι μεγάλοι*……....461
-Μάρω Δούκα, *Η αρχαία σκουριά*……463

Συμπεράσματα.....468

Βιβλιογραφία……....472

Περίληψη

Η αξιοποίηση της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά μελέτης της γλώσσας. Ιδιαίτερα κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας θεωρείται η πλέον δυνατή μορφή γλωσσικής παραγωγής αλλά και κατανόησης της γλώσσας - στόχου, καθότι τα λογοτεχνικά κείμενα μεταφέρουν ένα σημαντικό γλωσσικό, ιστορικό και πολιτισμικό φορτίο. Η εκτενής συζήτηση που γίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία για τον ρόλο της λογοτεχνίας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αποδεικνύει τη μεγάλη σημασία που δίνουν οι μελετητές στη χρήση των λογοτεχνικών κειμένων στο ιδιαίτερο αυτό μαθησιακό πλαίσιο. Η διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας εντάσσεται στην ευρύτερη διαδικασία γραμματισμού στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, που γίνεται αντιληπτή, στην περίπτωση αυτή, ως αλυσίδα διαδοχικών μεταβάσεων από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, από τον καθημερινό στον επίσημο, από τον μη πρότυπο στον πρότυπο, από τον αυθόρμητο στον επιμελημένο. Ο σπουδαστής έρχεται σε επαφή με διάφορους τύπους και εκδοχές ύφους της γλώσσας, στην περίπτωση μας την απαιτητική και σύνθετη Ελληνική, που ίσως απέχουν από την καθημερινή της χρήση. Με τον τρόπο αυτό γίνεται αντιληπτή η σχέση του γλωσσικού κώδικα με τις δραστηριότητες του συνόλου όπου ομιλείται η γλώσσα και επιτυγχάνεται, πέρα από την απόκτηση γλωσσικής ικανότητας, και αντίστοιχη επικοινωνιακή, εν προκειμένω και διαπολιτισμική. Ακολούθως, μέσω των λογοτεχνικών κειμένων, δίνεται η ευκαιρία στον μελετητή της νέας γλώσσας να αναζητήσει εσωτερικά νοήματα, ενεργοποιώντας τη δική του σκέψη και φαντασία, να τα αντιπαραβάλλει με στοιχεία της δικής του κουλτούρας, να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές. Στη διατριβή αυτή, πέρα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις για το ζήτημα και την εξέταση της μέχρι στιγμής θέσης της λογοτεχνίας στα εγχειρίδια για την εκμάθηση της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, θα εστιάσουμε με συγκεκριμένα παραδείγματα και στο πώς η πλούσια νεοελληνική λογοτεχνική παραγωγή προσφέρει δείγματα με μεγάλες δυνατότητες αξιοποίησης για την εκμάθηση της γλώσσας και γενικότερα.

Abstract

The use of modern greek literature
in teaching Modern Greek as a foreign language

Literature is one of the basic components of language study. Particularly upon learning a foreign language, it is regarded as the most basic form both of linguistic production and comprehension of the target language, since the literary texts carry a significant linguistic, historical and cultural burden. The extensive discussion in the international academic bibliography on the role of the literature in learning a foreign language demonstrates the great importance attributed by scholars to the use of literary texts in this particular learning context. The teaching use of literature is part of the broader process of literacy on the second / foreign language, perceived in this case as a chain of successive transitions from oral speech to written speech, from everyday speech to official speech, from non-standard speech to standard speech, from spontaneous speech to elaborate speech. The student comes in contact with different types and styles of language, in our case the demanding and complex Greek language, which may be abstaining from its everyday use. In this way, it is perceived the relation of the language code with the activities of the whole where the language is spoken, and far from the acquisition of the linguistic competence it is achieved the corresponding communicative competence, in this case the intercultural one as well. Then, through the literary texts, the scholar of the new language is given the opportunity to seek inner meanings, activating his/her own thought and imagination, contrasting them with elements of his/her own culture, finding similarities and differences. In this doctoral thesis, beyond the theoretical approaches with regard to the issue and the examination of the literature's position in the textbooks designed for learning Modern Greek as a second / foreign language, we will focus, through the use of specific examples, on how the rich literary production offers samples with great possibilities of utilization for language learning and in general contexts as well.

Ευχαριστίες

Πλησιάζοντας στο τέλος του εγχειρήματος θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν με τον τρόπο τους, αμέσως ή εμμέσως, σε αυτό.

Καταρχάς, οφείλω τις ευχαριστίες στην επόπτρια μου, κυρία Έρη Σταυροπούλου, Ομότιμη Καθηγήτρια Νεοελληνικής Φιλολογίας του ΕΚΠΑ, γιατί με εμπιστεύτηκε και δέχτηκε να αναλάβει τη διατριβή, αν και δε με γνώριζε μέχρι εκείνη τη στιγμή. Σημαντικές για την οργάνωση της δουλειάς μου υπήρξαν οι παρατηρήσεις της, ειδικά όταν έφτασε σε μια πιο τελική μορφή. Κατά την πορεία μείζον της «δώρο» ήταν η οργάνωση της επίσκεψής μου ως διδακτορικού φοιτητή, στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus, στο τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης. Εκεί, πέρα από την άμεση πρόσβαση που είχα στις βιβλιογραφικές πηγές -μεγάλη αρωγή για τη συγκρότηση της διατριβής-, μου δόθηκε η δυνατότητα να διδάξω την Ελληνική ως ξένη στους φοιτητές του τμήματος, σημαντικότατη εμπειρία για μένα.

Ευχαριστίες οφείλω και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον Καθηγητή Γλωσσολογίας του ΕΚΠΑ κύριο Διονύση Γούτσο, για τη συνεργασία στα πρώτα κυρίως κεφάλαια που αφορούν τη σύνδεση διδακτικής της γλώσσας και λογοτεχνίας. Ακολούθως τον Επίκουρο Καθηγητή Νεοελληνικής Φιλολογίας του ΕΚΠΑ κύριο Θανάση Αγάθο, ιδιαίτερα για την παρότρυνση της διεξαγωγής της διατριβής, την ιδέα του θέματος και στα πιο πρακτικά για τη συγκρότηση του Ανθολογίου και τον εξονυχιστικό έλεγχο της γλωσσικής επιμέλειας.

Σημαντική για την ολοκλήρωση της διαδικασίας στάθηκε η συμβολή του κυρίου Ευρυπίδη Γαραντούδη, Καθηγητή Νεοελληνικής Φιλολογίας, διευθυντή του αντίστοιχου τομέα στο ΕΚΠΑ και μέλος της επταμελούς μου επιτροπής. Ακολούθως ενθαρρυντικά λειτούργησαν τα σχόλια του κυρίου Μαρκόπουλου, Αναπληρωτή Καθηγητή Υπολογιστικής Γλωσσολογίας του ΕΚΠΑ και έτερου μέλους της επταμελούς μου επιτροπής.

Από καρδιάς οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ και σε μερικούς ακόμα καθηγητές: τον Καθηγητή Νεοελληνικής Φιλολογίας του ΕΚΠΑ κύριο Δημήτρη Αγγελάτο, τον πρώτο μου πανεπιστημιακό δάσκαλο, πρότυπο (και) για μένα, καθώς όταν συζήτησα μαζί του το θέμα με θέρμη δέχτηκε να υποστηριχτεί από τον τομέα της Νεοελληνικής Φιλολογίας όπου διατελούσε διευθυντής. Ακολούθως στον

Ομότιμο Καθηγητή Γλωσσολογίας του ΕΚΠΑ κύριο Χριστόφορο Χαραλαμπάκη γιατί ήταν πάντα παρών σε όποια βοήθεια -στα πλαίσια ή μη της διατριβής- χρειάστηκα. Παρομοίως στον Αναπληρωτή Καθηγητή Γλωσσολογίας του ΕΚΠΑ κύριο Παναγιώτη Κοντό για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και συνεχίζει να μου δείχνει όλα αυτά τα χρόνια. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρω τον κύριο Κωνσταντίνο Σκορδίλη, Λέκτορα Νεοελληνικών Σπουδών στο τμήμα Βυζαντινών και Νέων Ελληνικών του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης, που ήταν δίπλα μου όλο το διάστημα της παρουσίας μου στην Αγγλία αλλά και μετέπειτα. Τέλος, θα αναφερθώ και στην κυρία Πέπη Μπέλλα, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο ΕΚΠΑ, γιατί τη στιγμή που χρειάστηκα επί του παρόντος τη βοήθειά της, για τη συγκρότηση της πρότασης, κυριολεκτικά εν μια νυκτί, μου την παρείχε.

Κλείνοντας ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στην οικογένειά μου -περιλαμβάνω σε αυτήν και τη Ναυσικά Φράγκου-, που με στηρίζει με τον όποιο τρόπο της και ένα ακόμη μεγαλύτερο σε εκλεκτούς φίλους που ανέκαθεν πίστευαν -και μάλλον θα πιστεύουν- σε μένα και σε ό,τι κάνω: τον Αχιλλέα Καραδημητρίου, τον Λουκά Καραμάνη, τον Κώστα Ζαχαριά, την Αλίκη Τσοτσορού, πολύτιμοι όλοι τους και ανάμεσά τους η θετική ενέργεια της Λένας Θώδα.

Πρόλογος

Η παρούσα ερευνητική πρόταση επιχειρεί να μελετήσει τη χρήση και τη λειτουργία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει γίνει ένα άνοιγμα στη διδασκαλία της Ελληνικής με μια γενικότερη προσπάθεια για αναβάθμιση του υπάρχοντος υλικού, με περιεχόμενο, τεχνικές και μεθόδους που δίνουν έμφαση κυρίως στην επικοινωνία, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα τον πολιτισμό της χώρας καθώς και την Ελλάδα του σήμερα. Στο πλαίσιο αυτό, ως μια πηγή αυθεντικού υλικού, επισημαίνεται η αξιοποίηση κειμένων από την πλούσια εγχώρια λογοτεχνική παραγωγή.

Το λογοτεχνικό κείμενο κρίνεται χρήσιμο εργαλείο κατά τη διδακτική πράξη αφού πέρα από την απεικόνιση των γραμματικοσυντακτικών δομών της γλώσσας-στόχου, αποτελεί δείγμα αυθεντικού λόγου και λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών για τη δομή της γλώσσας, τις ιστορικοκοινωνικές συνθήκες, τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο η Γ2 -εν προκειμένω η Ελληνική- ομιλείται ως μητρική, καθώς και για τον τρόπο σκέψης των φυσικών της ομιλητών, δεδομένα που σχετίζονται άμεσα με την ορθή χρήση και κατάκτησή της. Από την άλλη πλευρά, μέσω της λογοτεχνίας, οι σπουδαστές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο στη νέα γλώσσα, αναγνωρίζουν και σταθεροποιούν τις γραμματικές και κειμενικές δομές, βελτιώνοντας με τον τρόπο αυτό, πέρα από την κατανόηση, και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, αμφότερα απαραίτητα συστατικά για την επικοινωνία, αποκτούν αυτοπεποίθηση απέναντι στη γλώσσα-στόχο, καλλιεργούν την αναγνωστική ευχέρεια, όταν αναφερόμαστε ειδικά σε αρχικό επίπεδο γνώσης της γλώσσας. Δημιουργείται λοιπόν μέσω της λογοτεχνίας μια διαδραστικού τύπου διδασκαλία εφόσον ο σπουδαστής συμμετέχει στα κείμενα μέσα από μια σειρά κοινωνιογλωσσικών και ψυχογλωσσικών παραμέτρων. Πέρα όμως από αυτήν τη σημαντική πλευρά της λογοτεχνίας στη διδακτική της γλώσσας, οι σπουδαστές έχουν τη δυνατότητα να συνδεθούν με τον λογοτεχνικό κανόνα, να έρθουν σε επαφή με συγγραφείς και έργα που έχουν καθιερωθεί στις ιστορίες της λογοτεχνίας, της ελληνικής για την περίπτωσή μας.

Στην ερευνητική αυτή πρόταση, αρχικά *(κεφάλαιο 1)* θα εστιάσουμε στη σχέση διδακτικής της γλώσσας και λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα θα παρουσιαστεί ο ρόλος

της λογοτεχνίας, ως κειμενικού είδους αλλά και γενικότερα, στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας. Υπάρχουν μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία που αποδεικνύουν ότι η λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά προς αυτόν τον σκοπό, εστιάζοντας στις προκλήσεις που συνοδεύουν ένα τέτοιο εγχείρημα. Κύριος στόχος είναι να επισημανθεί η δυναμική της λογοτεχνίας -ιδιαίτερα μετά την υιοθέτηση της επικοινωνιακής μεθόδου στη διδακτική των γλωσσών- ως προς την ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας των σπουδαστών σε επίπεδο ανάγνωσης, ομιλίας, γραφής, ως προς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης που επιτρέπει τη διατύπωση συγκροτημένης γνώμης και ερμηνείας της πραγματικότητας αλλά ταυτόχρονα και ως μέσου σύνδεσης με τη λογοτεχνική παράδοση -σημαίνοντος πολιτιστικού στοιχείου-, καθώς και την ανάδειξη της ιστορικής της συνέχειας.

Στο *κεφάλαιο 2* θα αναδείξουμε την αξία της λογοτεχνίας από μια άλλη σκοπιά, ως πηγής αυθεντικού υλικού, εστιάζοντας στη σχέση αυτή. Παράλληλα, θα μελετήσουμε την ανταπόκριση του ενήλικου κοινού -η διατριβή εστιάζει σε αυτή την ομάδα-, των ποικίλων επιπέδων ελληνομάθειας, απέναντι στη λογοτεχνία.

Στο *κεφάλαιο 3* γίνεται αναφορά στα κριτήρια που καθιστούν ένα λογοτεχνικό κείμενο κατάλληλο βοήθημα στη διδασκαλία της γλώσσας, επισημαίνοντας ότι αυτά πρέπει να σχετίζονται τόσο με την καθαυτή διδακτική της γλώσσας, όσο και με την αντιπροσωπευτική γνωριμία με την παράδοση, την εξέλιξη, αλλά και τη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή βάσει της αντίστοιχης ιστορίας και των λογοτεχνικών κανόνων. Στο ίδιο κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε το περιεχόμενο του όρου της λογοτεχνίας, κάνοντας διάκριση ανάμεσα σε κείμενα που λόγω συγκεκριμένων χαρακτηριστικών φέρουν την «ιδιότητα» αυτή, αλλά και στα χρηστικά, που δεν συμπεριλαμβάνονται σε αυτή. Εν συνεχεία θα προχωρήσουμε σε γενικές ενδεικτικές προτάσεις αξιοποίησης λογοτεχνημάτων κατά την εκμάθηση της γλώσσας.

Ακολούθως στο *κεφάλαιο 4* θα εστιάσουμε στην οριοθέτηση και στο περιεχόμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, αναφερόμενοι παράλληλα στην εν γένει επικοινωνιακή της διάσταση αλλά και στο επιμέρους ζήτημα των διασκευασμένων λογοτεχνικών κειμένων στη διδακτική πράξη, για να καταλήξουμε σε μια τριμερή διάκρισή της που αφορά στην πεζογραφία, την ποίηση και το θέατρο.

Στο *κεφάλαιο 5* επιχειρείται μια κριτική ανασκόπηση στην παρουσία της λογοτεχνίας στα ποικίλης μορφής και στοχοθεσίας εγχειρίδια που αφορούν στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας.

Στο *κεφάλαιο 6* θα παρουσιαστεί μια έρευνα, καθώς τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή, αναφερόμενη στους άμεσα εμπλεκόμενους, τους αλλόγλωσσους σπουδαστές της Νέας Ελληνικής. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται η στάση τους απέναντι στη λογοτεχνία, καταγράφεται η άποψή τους για το αν συμβάλλει και με ποιο τρόπο στη διδακτική της ξένης γλώσσας, εν προκειμένω της Ελληνικής, καθώς και οι προτιμήσεις τους σχετικά με τα λογοτεχνικά αναγνώσματα.

Στο *κεφάλαιο 7* θα αναφερθούμε στον σχεδιασμό ενός ενδεικτικού Ανθολογίου Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, προσδιορίζοντας τη στοχοθεσία του, το περιεχόμενο και το κοινό εφαρμογής του, αλλά και σε πιο πρακτικά ζητήματα που αφορούν στη δομή του αλλά και τις συνοδευτικές ασκήσεις. Στο ίδιο κεφάλαιο καταγράφονται και τα στάδια αξιοποίησης ενός λογοτεχνικού κειμένου, από την εισαγωγή του στη διδακτική διαδικασία ως και την τελική του λειτουργία.

Το *κεφάλαιο 8*, επί της ουσίας, αποτελεί την προσωπική συμβολή στο όλο ζήτημα καθώς παρουσιάζει συγκεκριμένα παραδείγματα αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων, εφαρμόζοντας όσα αναφέρθηκαν ως εδώ σε θεωρητικό επίπεδο. Από μια πλούσια λογοτεχνική δεξαμενή και εμπεριστατωμένη μελέτη των πηγών της επιλέχθηκαν περίπου 50 κείμενα -ολόκληρα ή κυρίως αποσπάσματα-, πεζά και ποιήματα, που μαζί με τις συνοδευτικές τους δραστηριότητες μπορούν να επιδράσουν, πέρα από την εκμάθηση της Ελληνικής, στη γενικότερη γνωριμία με τη χώρα και τον πολιτισμό της. Μέσα από αυτά τα διαβαθμισμένα κείμενα, διαφορετικού ύφους, περιόδων και αποχρώσεων, οι σπουδαστές, πέραν των άλλων, παίρνουν μια καλή γεύση της νεοελληνικής λογοτεχνικής παραγωγής. Στο πρώτο μέρος (8 Α), καταγράφονται οι λόγοι και τα κριτήρια που δικαιολογούν την επιλογή των συγκεκριμένων κειμένων καθώς και ενδεικτικές σκέψεις για την αξιοποίησή τους. Στο δεύτερο μέρος (8 Β) παρουσιάζονται τα επιλεγμένα κείμενα συνοδευόμενα από δραστηριότητες.

Στις τελευταίες σελίδες, με τα *συμπεράσματα*, διατυπώνεται το επιστέγασμα των σκέψεων αυτής της προσπάθειας και των προκλήσεών της που την καθιστούν ακόμα ανοιχτή για τη συνέχισή της, καθώς αποδεικνύεται ότι τα λογοτεχνικά κείμενα δεν έχουν μόνο γλωσσική σημασία, αλλά είναι ταυτόχρονα πολύ πιο ενδιαφέροντα

για τον μαθητή από τα πεποιημένα για γραμματικά φαινόμενα, ωθώντας τον ταυτόχρονα στην ενεργό συμμετοχή κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^{Ο}

Διερευνώντας τη σχέση γλώσσας και λογοτεχνίας

1.1. Εισαγωγή

Η γλώσσα δεν αποτελεί απλά ένα μέσο επικοινωνίας, αλλά είναι σε άμεση σχέση με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τον κόσμο, με την ταυτότητά μας ως οντοτήτων και μελών μιας κοινότητας, με το πώς εκφραζόμαστε και δηλώνουμε τον πολιτισμό και τις αξίες μας. Προεκτείνοντας την παραπάνω άποψη οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας δεν αποτελεί μια απλή επαναδιατύπωση των αντικειμένων του σύμπαντος, αλλά μια συνθετότερη διαδικασία (Kramsch 1998). Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της θα εντάξουμε και την έρευνα για τη σημασία των κειμένων, εστιάζοντας περαιτέρω σε αυτά της λογοτεχνίας.

Εκτενείς είναι οι αναφορές στη βιβλιογραφία για τον ρόλο του *κειμένου* στην εκπαιδευτική διαδικασία της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Ο Jacobson (1960: 32-57), αρκετά χρόνια νωρίτερα, υποστήριξε ότι η λογοτεχνία πρώτα από όλα είναι κείμενο, αποτελεί είδος λόγου και ήταν εκείνος ουσιαστικά που άνοιξε τον δρόμο για τη σύζευξη γλώσσας και λογοτεχνίας, στρέφοντας το ενδιαφέρον των γλωσσολόγων και στη γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων. Η γλώσσα της λογοτεχνίας είναι το μέσο με το οποίο ο συγγραφέας μεταφέρει ένα μήνυμα στον αναγνώστη σχετικά με την πραγματικότητα[1].

1.2. Κείμενο και κειμενικά είδη

Στη δεκαετία του 1970 η γλωσσολογία έδωσε ιδιαίτερη υπόσταση στην κειμενογλωσσολογία, καθώς κατέστη εμφανές ότι μια από τις βασικές λειτουργίες της γλώσσας ήταν η κειμενική, η οργάνωσή της σε συγκεκριμένες μορφές έκφρασης, όπως αυτή προκύπτει από την ίδια τη γραμμικότητα της γλώσσας (Γούτσος 2012:71),

[1] Το εισαγωγικό σημείωμα του Άρη Μπερλή στο έργο του Jakobson R., *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας* (1998) είναι κατατοπιστικό για τους συστατικούς παράγοντες που προσδιορίζουν τα γλωσσικά γεγονότα και τις λειτουργίες της γλώσσας, βάσει των οποίων προκύπτει η κεφαλαιώδης λογοτεχνική θεωρία του γλωσσολόγου (σελ. 11 και εξής).

με άλλα λόγια την «τακτοποίηση» όσων θέλουμε να ειπωθούν σε μια σειρά. Ενώ λοιπόν ως τότε το ενδιαφέρον αφορούσε στη λέξη και την πρόταση, η συνάντηση για την τυπολογία των κειμένων και οι συμβολές των Dressler (1972), VanDijk (1972) και Halliday & Hassan (1976) υπήρξαν σημαντικοί παράγοντες για τη μεταστροφή αυτή (Χριστοφίδου 2018: 606). Ακολούθως τη δεκαετία του 1980 η μελέτη των Baugrande & Dressler (1981), με την καθιέρωση των 7 κριτηρίων-εργαλείων για τη συνεκτικότητα του κειμένου (συνοχή, πληροφορικότητα, συνεκτικότητα, προθετικότητα, διακειμενικότητα, περιστασιακότητα, αποδεκτότητα)[2], έδωσε ακόμα μεγαλύτερη ώθηση στο κεφάλαιο των κειμενικών ειδών, καθώς βάσει αυτών συνειδητοποιούμε πώς οργανώνονται, συστήνονται και κατανοούνται τα κείμενα ως ενότητες λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα, ως μορφές έκφρασης της γλώσσας σε συγκεκριμένα περικείμενα. Σύμφωνα μάλιστα με τη μελέτη τους, αν σε ένα κείμενο δεν ικανοποιείται κάποια από τις επτά αυτές σταθερές (standards), τότε το συγκεκριμένο κείμενο δεν είναι επικοινωνιακό, αλλά μη κείμενο (1981: 3). Τα εργαλεία αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν με ποικίλους τρόπους στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, ενδεικτικά στον σχολιασμό και την επεξεργασία των χρησιμοποιούμενων κειμένων στις σχεδιασμένες δραστηριότητες, στην παραγωγή αντίστοιχου λόγου από τους σπουδαστές, αλλά κυρίως στην επεξεργασία-(αυτό)διόρθωση των παραγόμενων από τους σπουδαστές κειμένων.

Στη δεκαετία του 1990 παρατηρείται αισθητά η διακειμενική έμφαση στην κειμενική κατηγοριοποίηση (Heinemman & Viehweger 1991: 143-145), προσέγγιση που ενδυναμώθηκε τόσο από την τάση της κειμενογλωσσολογίας για εξειδίκευση, όσο και από τη μεγάλη ανάπτυξη των corpora και της σωματοκειμενικής γλωσσολογίας, άμεσα συνδεδεμένης με την ανάγκη για κειμενική κατηγοριοποίηση (Χριστοφίδου 2018: 606). Αντίστοιχα και στον εκπαιδευτικό χώρο οι Halliday & Hasan (1989), Martin (1989) έδωσαν την έμφαση στην εκπαιδευτική προσέγγιση της γλώσσας με γνώμονα την οργάνωση των κειμενικών ειδών αλλά και τη συστημική-λειτουργική περιγραφή, βάσει δομών και παραγόντων. Η σημαντική προσφορά τους έγκειται, πέρα από το ότι εντάσσουν την κειμενογλωσσολογική γνώση στο εκπαιδευτικό σύστημα, ότι προτείνουν λειτουργικές αναλύσεις που ακολουθούν το κείμενο και τη δομή του αλλά και την αξία της γραμματικής ανάλυσης,

[2] Για την ανάλυση των επτά κριτηρίων που έθεσαν οι Baugrande & Dressler βλ. σχετικά Αρχάκης (2005: 59-63) & Γούτσος (2012: 86-88).

συνυπολογίζοντας τις αξίες που το διαμορφώνουν (Χριστοφίδου 2018: 607). Με άλλα λόγια έκαναν αναφορά σε συνοχικούς μηχανισμούς που είναι απολύτως απαραίτητοι καθώς συνδέουν τα επιφανειακά συστατικά του κειμένου (λέξεις, προτάσεις, φράσεις)[3].

1.2.1. Κείμενο

Προσεγγίζοντας αναλυτικότερα το περιεχόμενο του όρου «κείμενο», έχοντας ως κέντρο την πρόταση και την ανάλυσή της, εκ πρώτης μας δίνεται η δυνατότητα να το ορίσουμε ως μια ακολουθία ορθών προτάσεων μέσω των οποίων κωδικοποιείται ένα μήνυμα. Έχοντας κατά νου την επικοινωνιακή προοπτική, ο συγγραφέας επιλέγει ένα μήνυμα, το οποίο κωδικοποιεί, διαμορφώνοντας βάσει γραμματικής και λεξικού προτάσεις, οι οποίες εν συνεχεία μεταδίδονται στον αποδέκτη μέσω κάποιου καναλιού επικοινωνίας, λόγου χάρη της γραφής, των νευμάτων κ.λ.π. Ακολούθως ο αποδέκτης τα αποκωδικοποιεί βασιζόμενος στη γραμματική και το λεξικό (Αρχάκης 2005: 27). Εύστοχα όμως η Κωστούλη (1997: 45, 2001: 230) επισημαίνει ότι με βάση την παραπάνω προσέγγιση το κείμενο δεν είναι κάτι διαφορετικό από «το αποτέλεσμα της προσθετικής απαρίθμησης προτάσεων» και η όποια διαφοροποίηση από την πρόταση γίνεται τελικά μόνο ποσοτικά και όχι ποιοτικά. Από την άλλη, αν αναλογιστούμε ότι ο προφορικός λόγος διέπεται αρκετές φορές από μη ορθές γραμματικά προτάσεις, κάποιες μάλιστα και αποσπασματικές, μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι η εσωτερική γραμματική των επιμέρους προτάσεων και οι συνεκτικοί δεσμοί μεταξύ τους δεν είναι ο καθοριστικός παράγοντας για τη συγκρότηση κειμένων (Cook 1989: 6).

Έχοντας ως αρωγό τη σχετική μελέτη του Cook (1989) και τα παραδείγματα που παρουσιάζονται σε αυτή αποδεικνύεται ότι ένα κείμενο δε συντελείται μόνο από μια ακολουθία προτάσεων, καθώς αυτό μπορεί να αποτελείται και από μια μόνο πρόταση ή μια μόνο λέξη (π.χ. φωτιά!) ή ακόμα και επιφωνήματα που εκφράζουν ψυχικές καταστάσεις. Επιπλέον, για τη δημιουργία και την αποκωδικοποίηση ενός κειμένου δεν είναι αρκετή η αναγνώριση μόνο της ορθής χρήσης των επιμέρους προτάσεων και των συστατικών τους, αλλά απαιτείται ένας συνυπολογισμός

[3] Για τους συνοχικούς μηχανισμούς και την ανάλυση των μεταξύ τους δεσμών βλ. σχετικά Αρχάκης (2005: 64-76).

συμφραστικών παραμέτρων (Cook 1989: 7-10). Για να κατανοήσουμε λόγου χάρη τη μονολεκτική πρόταση «Ετοιμάσου!» είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τους επιμέρους παράγοντες, ποιος εκφωνεί την πρόταση, σε ποιον, για ποιο σκοπό, τι έχει προηγηθεί αυτής. Μόνο με τη γνώση αυτών των επιμέρους συστατικών θα είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε αν πρόκειται για υπόσχεση, απειλή, αστείο, να τη συσχετίσουμε με ό,τι έχει προηγηθεί και ό,τι έπεται. Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Αρχάκης (2005: 29), ο συνυπολογισμός των συμφραστικών παραμέτρων είναι αναγκαίος μερικές φορές και για την ερμηνεία της υπονοηματικής χρήσης της γλώσσας.

Συνοψίζοντας λοιπόν, ένα σύνολο γραμματικά ορθών προτάσεων δεν αποτελεί απαραίτητο παράγοντα για τη σύσταση κειμένου, καθώς όπως διαπιστώνουμε και μια μόνο λέξη είναι αρκετή για τον σκοπό αυτό, ενώ από την άλλη η σύσταση και η ερμηνεία ενός κειμένου αποτελεί προϊόν συγκεκριμένων συμφραστικών παραδοχών.

Έχοντας κατά νου τις παρατηρήσεις αυτές θεωρούμε ότι το κείμενο αποτελεί μια μη οριοθετημένη ενότητα λόγου με συγκεκριμένη σκοπιμότητα. Ο Αρχάκης, αξιοποιώντας τη μελέτη των Halliday & Hasan (1989), καταλήγει εύστοχα ότι το κείμενο είναι «ένα προϊόν για συγκεκριμένη γλωσσική χρήση, μια ενότητα λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα», με άλλα λόγια πρόκειται για μια πραγμάτωση μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, με στοχοθεσία (2005: 31). Επεκτείνοντας μάλιστα τους παραπάνω συλλογισμούς μπορούμε να αναφερθούμε σε εσωτερικά και εξωτερικά κριτήρια που καθορίζουν το κείμενο. Βασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες είναι το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται ένα απόσπασμα λόγου, όσοι λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία, δηλαδή ο δημιουργός και ο δέκτης του λόγου (συμμετέχοντες), το χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται (σκηνικό), οι προθέσεις του δημιουργού (σκοπιμότητα), το μέσο επικοινωνίας (είδος λόγου), λοιπά κείμενα με τα οποία συνδέεται (Γούτσος 2012: 73), με έναν λόγο το περικείμενο ενός κειμένου είναι πολύ σημαντικό για την κατανόηση του όλου αλλά και των μονάδων που το συνθέτουν. Ο Μπαμπινιώτης (1991: 190), πιο χαρακτηριστικά, κάνει λόγο για δύο απαραίτητους παράγοντες που προϋποθέτουν τη συγκρότηση κειμένου, το προκείμενο και το περικείμενο. Με τον πρώτο προσδιορίζει το υλικό που προαπαιτείται ως έναν κώδικα για να λάβει συγκεκριμένη μορφή το κείμενο και αντιστοίχως με τον δεύτερο τους περιβαλλοντικούς όρους δημιουργίας και κατανόησης που συνδέουν το κείμενο με τον δημιουργό του, τον δέκτη, όσο και τον προαναφερόμενο κώδικα. Συνοψίζοντας

λοιπόν, διαπιστώνουμε ότι κάθε κείμενο αποτελεί την καταγραφή γεγονότων, εντός συγκεκριμένου περικειμένου, με επικοινωνιακή στόχευση. Για να κατανοήσουμε μάλιστα πλήρως το κείμενο, πρέπει πρώτα να εντρυφήσουμε επαρκώς στο περικείμενό του[4].

1.2.2. Κειμενικά είδη

Ο όρος κειμενικά είδη -αποτελεί την ελληνική απόδοση του «genre»- έχει ευρεία χρήση σε πλειάδα επιστημονικών πεδίων, από την κλασσική ρητορική και τη λογοτεχνία μέχρι τις πολιτισμικές σπουδές, τις αντίστοιχες της επικοινωνίας, τη σημειωτική, την κοινωνιολογία, αλλά και τη γλωσσολογία και την εκπαίδευση. Η έννοια επί της ουσίας εισάγεται για να (ανα)προσδιορίσει τη σχέση μεταξύ κειμένου (text) και συγκειμένου (context). Ως συγκείμενο σε γενικές γραμμές νοείται οποιαδήποτε απήχηση ή επίδραση που δέχεται ένα κείμενο, από μια άλλη πηγή, όπως ένα έργο τέχνης, βιώματα, ακόμα και ένα άλλο κείμενο. Ο Martin (2000) προσδιόρισε το κειμενικό είδος ως «σταδιακή, στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία», που επιτελείται κατεξοχήν μέσω της γλώσσας. Σε κάθε τομέα η άποψη για το περιεχόμενο του κειμενικού είδους διαφέρει, αφού διαφορετικά είναι τα θεωρητικά υπόβαθρα, οι ερευνητικές αναζητήσεις, οι επιστημικοί και φαινομενολογικοί τους προσανατολισμοί. Αντιστοίχως σε κάθε πολιτισμό υπάρχουν πολλά και διαφορετικά κειμενικά είδη, ακριβώς διότι το καθένα από αυτά εξυπηρετεί διαφορετικούς κοινωνικούς και επικοινωνιακούς στόχους. Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν ή δημιουργούνται, οι κοινωνικές συμβάσεις που φέρουν, οι περιστάσεις που εξυπηρετούν, καθορίζουν τα ίδια τα κείμενα, τις δομές τους, τις γλωσσικές επιλογές, το ύφος τους.

Ως αποτέλεσμα των συμβατικών σχέσεων με το περικείμενο, τα κείμενα οργανώνονται σε κειμενικά είδη, σε συστηματικές συσχετίσεις εκφραστικών και οργανωτικών στοιχείων με λειτουργίες και στοιχεία περιεχομένου, βάσει του ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους, ενώ αντιστοίχως στον προσδιορισμό του είδους λαμβάνονται υπόψη γλωσσικά αλλά

[4] Η επιστήμη της Γλωσσολογίας κάνοντας τη σχετική διάκριση με τον κλάδο της Κειμενογλωσσολογίας (text linguistics) στρέφει το ενδιαφέρον στην εσωτερική οργάνωση ενός κειμένου (text), ενώ αντιστοίχως με τον κλάδο της Ανάλυσης Λόγου (discourse analysis) δίνει την έμφαση στο περικείμενο (context).

και εξωγλωσσικά κριτήρια (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011: 63-64). Από την αρχική διάκριση του Αριστοτέλη[5], ως τις μετέπειτα προσεγγίσεις φαίνεται η άμεση σχέση κειμένου και περικειμένου με το κοινωνικό πλαίσιο όπως λαμβάνουν χώρα. Στο πλαίσιο αυτό κάποια είδη υπερτερούν ή και μειονεκτούν έναντι άλλων σε διαφορετικές εποχές ή / και κοινωνίες, καινούργια κάνουν την εμφάνισή τους κυρίως ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής εξέλιξης. Χαρακτηριστική είναι ακόμα και η σχετική ορολογία, έτσι όπως προκύπτει στην εξέλιξή της, προσδίδοντας χαρακτηριστικά και διαφοροποιήσεις: ενδεικτικά στον χώρο της λογοτεχνίας η πεζογραφία -κυρίως με κριτήριο την έκταση- επιμερίζεται σε διήγημα, νουβέλα ή μυθιστόρημα, αλλά και σε ακόμη περαιτέρω, με θεματικά κριτήρια, όπως διηγήματα επιστημονικής φαντασίας κ.ά. (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011: 64).

Παράλληλη με την έννοια του είδους είναι και αυτή του ύφους, οι κοινές γλωσσικές συνήθειες μιας ομάδας ανθρώπων σε μια συγκεκριμένη στιγμή (Crystal & Davy 1969: 10). Το ύφος ταυτίζεται με ένα ορισμένο είδος και κώδικα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011: 64), ενώ αντίστοιχοι είναι και οι όροι «κειμενικός τύπος» και «τύπος λόγου». Γενικότερα οι προαναφερόμενες έννοιες από τη μία δίνουν τη δυνατότητα οριοθέτησης και διαφοροποίησης ειδών λόγου -ιδιαίτερα ως προς το περιεχόμενο- από την άλλη ωστόσο δεν παρέχουν σαφή κριτήρια κατηγοριοποίησης, διαμορφώνονται από μικρές ως αποσπασματικές κατηγορίες, με αποτέλεσμα κάθε νέο κείμενο να μπορεί να θεωρηθεί ένα ξεχωριστό είδος (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011: 65).

Στον χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας τα κειμενικά είδη αναδείχθηκαν κυρίως μέσα από το έργο μιας ομάδας ερευνητών που χαρακτηρίστηκαν ως «Σχολή των κειμενικών ειδών» (the genre school) (Reid 1987), με την επίσημη εμφάνιση της θεωρίας της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής το 1985 με το έργο του Halliday *Introduction to Functional Grammar*[6]. Ως βασική αρχή τίθεται ο σημασιολογικός χαρακτήρας της γλώσσας, ενώ η γραμματική αξιοποιείται ως μέσο για να

[5] Κατά την περιγραφή της ρητορικής τέχνης, θεωρεί ότι στόχος του λόγου είναι η έμφαση στον ακροατή. Σύμφωνα με τη σχετική ταξινόμηση οι ρητορικοί λόγοι διακρίνονται σε συμβουλευτικό, δικανικό και επιδεικτικό (*Ρητορική,* Βιβλίο Α΄, 1358a36).

[6] Σύμφωνα με μια από τις βασικές αρχές της θεωρίας, η προσέγγιση της γλώσσας γίνεται με βάση το κείμενο (text). Ενώ προηγούμενες γλωσσικές θεωρίες θέτουν ως βάση την πρόταση, εδώ βασική μονάδα διαπραγμάτευσης του νοήματος αποτελεί το κείμενο. Το κείμενο θεωρείται ως ενιαίο σύνολο, το οποίο αποτελεί πόρο κατασκευής νοημάτων, δεδομένου ότι έχει διαμορφωθεί κάτω από ένα πλέγμα κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων και συνθηκών (Λιάκου 2018: 31).

δικαιολογήσει τη γλωσσική χρήση. Διαφοροποιείται λοιπόν και υπερτερεί σε σχέση με τη στατική και οριοθετημένη θεώρηση της τυπικής - παραδοσιακής γραμματικής, που στηρίχθηκε στην περιγραφή των κανόνων των προτύπων γλωσσών (αρχαίας ελληνικής και λατινικής), με βάση τη λέξη ως μονάδα περιγραφής της γλώσσας (Λιάκου 2018: 29). Η ομάδα αξιοποίησε και επέκτεινε την προεργασία που είχε προηγηθεί στη συστημική λειτουργική γλωσσολογία από τον Halliday, ιδιαίτερα στα διάφορα επίπεδα ύφους[7]. Το έργο τους είχε σημαντική απήχηση και στην εκπαίδευση, τόσο στην Αυστραλία όπου βρίσκονταν αρχικά, όσο και ανά τον κόσμο στη συνέχεια. Αρκετοί θεωρητικοί της σχολής ανέπτυξαν τις δικές τους ιδέες για τους διάφορους ορισμούς, τις πρακτικές εφαρμογές και συνέπειες των κειμενικών ειδών στη γλωσσική διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό ο Martin (2007: 15-18) διαμόρφωσε τη θεωρία για τα κειμενικά είδη που είναι άμεσα συνεδεμένη με τη λειτουργική ποικιλία. Το μοντέλο τοποθετεί τα κειμενικά είδη στο στρώμα του πολιτισμικού συγκειμένου, ως βασική κατηγορία υπερκείμενη και υπερισχύουσα της λειτουργικής ποικιλίας, η οποία τοποθετείται στο συγκείμενο της περίστασης. Η αντίληψη που διαμορφώνεται είναι ότι τα κειμενικά είδη είναι μέσο για δράση, μια διαδικασία που προσδιορίζεται πολιτισμικά και ιδεολογικά σε επίπεδο δομής και σκοπού, ενώ, όπως χαρακτηριστικά συνόψισε (1989), «τα κειμενικά είδη είναι ο τρόπος που γίνονται τα πράγματα, όταν χρησιμοποιείται η γλώσσα για την επίτευξή τους». Με τον τρόπο αυτό εξηγείται η ανάπτυξη της κειμενικής δομής και οι σχέσεις ή οι διαφορές ανάμεσα στα κειμενικά είδη, οι οποίες δεν θα μπορούσαν να εξηγηθούν αν εστιάζαμε σε μια παράμετρο της λειτουργικής διατυπικής ποικιλίας, ή αν τοποθετούσαμε το κειμενικό είδος στο ίδιο επίπεδο αφαίρεσης με τη λειτουργική ποικιλία (Martin & Rose 2007: 15). Από την

[7] Οι Αυστραλοί ερευνητές προχώρησαν σε επέκταση του όρου από ένα απλό εργαλείο ταξινόμησης (Kamberelis 1995), την παραδοσιακή δηλαδή αντίληψη για τα κειμενικά είδη στη θεωρία της λογοτεχνίας, σε μια προσέγγιση στο επίκεντρο της οποίας είναι τα κείμενα και η δομή τους σε σχέση με την κοινωνική τους λειτουργία και το σκοπό που επιτελούν. Τα κειμενικά είδη αντιμετωπίζονται ως κοινωνικές διεργασίες και ως απεικόνιση κοινωνικών δράσεων και αλληλεπιδράσεων σε κειμενικές μορφές. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Αυστραλούς θεωρητικούς, τα κειμενικά είδη θεωρούνται απαραίτητα εκπαιδευτικά εργαλεία. Η φανερή και συστηματική τους παρουσία ως προϊόντα διδασκαλίας μπορεί να συνδράμει όχι μόνο στην εξοικείωση με διαφορετικά είδη κειμένων αλλά και στην απομυθοποίηση και διαλεύκανση σχέσεων δύναμης και εξουσίας, ενώ περαιτέρω μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν πρόσβαση σε εκείνα τα κειμενικά είδη που θα κληθούν να χειριστούν και να αξιοποιήσουν στους εργασιακούς τους χώρους (Κυριακίδη 2008: 593). Εδώ διακρίνεται ιδιαίτερα η κοινωνική σημασία των κειμενικών ειδών, μιας και η κατάκτηση συγκεκριμένων ειδών ταυτίζεται με την κατάκτηση συγκεκριμένων κοινωνικού πλαισίου και του σχετικού περιβάλλοντος του.

άλλη, με τη διατύπωση αυτή εξηγείται το γεγονός ότι τα κειμενικά είδη εμπλουτίζονται με νέους τύπους κειμένων (π.χ. διαφημιστικά κείμενα, σκίτσα, μέηλ κ.ά.) προκειμένου να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα των κοινωνιών και να έχουν μια συμβατή αλλά και λειτουργική σχέση με τα καινούργια νοήματα. Ο Martin μάλιστα εισάγει το υπερκείμενο αφηρημένο επίπεδο της ιδεολογίας που καθορίζει τον σκοπό της κοινωνικής πρακτικής και τη διαμόρφωση - πραγμάτωση του κειμενικού είδους. Σε αυτό εντάσσονται διάφοροι κειμενικοί τύποι, ενώ δομείται σύμφωνα με την ιδεολογία και τον κοινωνικό σκοπό εντός ενός πολιτισμικού συγκειμένου. Οι τύποι αυτών των κειμένων πραγματώνουν λεξικογραμματικά τον κοινωνικό στόχο με συγκεκριμένο τρόπο ανάλογα με το συγκείμενο της περίστασης. Με αυτόν τον τρόπο συνδέεται ένα αφαιρετικό σχήμα οργανωτικής δομής κειμένου με τη γλωσσική πραγμάτωση / λειτουργία και τον κοινωνικό σκοπό (Λιάκου 2018: 42).

Ακολούθως και η διδασκαλία πρέπει να εστιάζει στο κειμενικό είδος, με στόχο να αποκαλύψει την ιδεολογία και τον κοινωνικό σκοπό που δομούν σταδιακά το νόημα μέσα από την κειμενική δομή και τη λεξικογραμματική (Martin & Rose 2007: 16). Εντός αυτού του πλαισίου η σύγκριση ανάμεσα στα κειμενικά είδη είναι σημαντική για τη διδακτική πράξη, διότι αποκαλύπτει τη διαφορετικότητα και τις δυναμικές του ιδεολογικού πλαισίου και του κοινωνικού σκοπού, που έχουν καθορίσει τις γλωσσικές επιλογές.

Με βάση το μοντέλο της Κριτικής Γλωσσολογίας του G. Kress, στο οποίο τα κειμενικά είδη δε θεωρούνται τύποι αλλά μορφές κειμένου οι Knapp & Watkins (2005: 24-25, 32-36) παρουσίασαν ένα μοντέλο συναφές με το παραπάνω. Βασικό κριτήριο για την εξήγηση της πολυπλοκότητας αλλά και της μεταβλητότητας των κειμένων σε σχέση με τη διαμόρφωση των κοινωνικών συνθηκών αποτελεί η διάκριση των διαδικασιών που διαμορφώνουν τα κείμενα παρά η δομή που τα κατηγοριοποιεί σε τύπους κειμένων. Οι σημασίες καθορίζονται από τους γλωσσικούς χρήστες μέσα σε ένα πλαίσιο παραμέτρων που δημιουργείται από την κοινή αντίληψη των κανόνων και των συμβάσεων των ανταλλαγών μεταξύ τους, ενώ δίνεται έμφαση και στην προδιάθεση -από την παδική κιόλας ηλικία- για συγκεκριμένους τρόπους δράσης στην καθημερινότητα. Συνοψίζοντας, η διδασκαλία της γλώσσας περιλαμβάνει τόσο την τυπική γραμματική, με άλλα λόγια τους κανόνες που δικαιολογούν την εμφάνιση και τη σειρά των λέξεων σε μια πρόταση (σύνταξη), καθώς και την κατηγοριοποίηση των λέξεων. Η λειτουργία των γλωσσικών μονάδων

γίνεται αντιληπτή σε συνδυασμό με τις επιλογές που έχουν σε ένα συγκεκριμένο σύστημα, δικαιολογώντας με τον τρόπο αυτό και τη δημιουργία και παρουσία μη κυριολεκτικών σημασιών.

Στην προσέγγιση της Νέας Ρητορικής (New Rhetoric tradition), το ενδιαφέρον στρέφεται σε κειμενικά είδη και μορφές λόγου σε επαγγελματικά περιβάλλοντα και συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα κειμενικά είδη ορίζονται ως τυποποιημένες ρητορικές πράξεις που βασίζονται σε επαναλαμβανόμενες περιστάσεις και κατακτώνται μέσα από μια διαδικασία ένταξης στην κουλτούρα κάθε μικροκοινωνίας (Berkenkotter & Huckin 1995), μια διαδικασία που οι Lea & Street (1998) περιγράφουν ως «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση». Το ενδιαφέρον εστιάζει περισσότερο στην κοινωνική πλευρά των κειμενικών ειδών, αλλά και στις παραμέτρους του περιβάλλοντός τους (Κυριακίδη 2008: 594), ενώ επί του θέματος η Miller (στον Hyon 1996):(696) αναφέρει χαρακτηριστικά «ένας ορισμός των κειμενικών ειδών που είναι ρητορικά προσανατολισμένος δεν πρέπει να επικεντρώνεται στην ουσία ή τη μορφή του τύπου λόγου αλλά στη δράση για την επίτευξη της οποίας χρησιμοποιούνται».

Σε μια προσπάθεια πιο ενδελεχούς διάκρισης των κειμενικών ειδών ο Swales (1990: 91) -βασικός εκπρόσωπος της ESP (English for Specific Purposes), μιας άλλης επιφανούς προσέγγισης που αναφέρεται στην αξιοποίηση των κειμενικών ειδών-, αφού τα συσχέτισε με αντίστοιχα μοντέλα γνωσιακής αναπαράστασης εμπειριών του κόσμου, υποστήριξε ότι η ποικιλία των κειμενικών ειδών προκύπτει βάσει της εμπειρίας και της επαφής με διάφορα είδη κειμένων, ενώ τα προσομοίωσε με κειμενικά σχήματα γνωσιακών δομών, που συνδέονται με τον επικοινωνιακό σκοπό που εξυπηρετούν.

Ιδιαίτερη ήταν και η συμβολή του Paltridge (1997: 101), ο οποίος έκανε αναφορά στα διαμορφούμενα πλαίσια προκειμένου κάποιο κείμενο να ενταχθεί σε κάποιο κειμενικό είδος. Αυτά αφορούν είτε ένα διαδραστικό πεδίο όπου επενεργούν ο συντάκτης, το κοινό, το μήνυμα, το θέμα κ.ά., όσο και ένα αντίστοιχο γνωσιακό που καθορίζεται από τα κειμενικά στοιχεία και τις σημασιολογικές σχέσεις. Λίγα χρόνια αργότερα ακολουθώντας τον Swales, ο Bhatia (2004) κάνει τη διάκριση ανάμεσα σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα κειμενικά είδη, που ενίοτε αλληλοεπιδρούν, χωρίς ωστόσο να χάνουν την αυτοτέλειά τους. Αξιοποιώντας τις προγενέστερες μελέτες και δεχόμενη ότι η φυσική γλώσσα διακρίνεται από τη διττή υπόσταση της γνωσιακής

και επικοινωνιακής λειτουργίας (Dressler 1987) και ότι η προτυπική προσέγγιση εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης (Dressler 2006), η Χριστοφίδου (2018: 611) πρότεινε μια ενδιαφέρουσα σχηματική απεικόνιση των κειμενικών ειδών, αποδεικνύοντας ότι κάθε κειμενικό είδος συνδέεται άμεσα και έμμεσα με τους τρόπους λόγου της αφήγησης, της περιγραφής και της επιχειρηματολογίας[8].

Μια εκ πρώτης κατηγοριοποίηση στα κειμενικά είδη θα μπορούσε να είναι αυτή που αφορά σε κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου. Εδώ τα κειμενικά και τα παρακειμενικά χαρακτηριστικά των δύο ειδών είναι εμφανή: στον προφορικό λόγο συναντάμε παύσεις, λάθη, αυτοδιορθώσεις, επαναλήψεις, ενώ ο γραπτός έχει τα χρονικά περιθώρια ώστε να είναι πιο φροντισμένος, με σύνθετο και ολοκληρωμένο μήνυμα. Από την άλλη, στον προφορικό λόγο οι διαλεγόμενοι έχουν σχέση αμφίδρομη και ένα σύνολο παρακειμενικών στοιχείων (χειρονομίες, βλέμμα, κ.α.) έχει καθοριστικό ρόλο στην έκβαση της επικοινωνίας. Αντίθετα με τον ομιλητή στον προφορικό λόγο, στον γραπτό ο πομπός δε βασίζεται στις ενδείξεις του δέκτη, του αναγνώστη εν προκειμένω. Στο πλαίσιο αυτό το μήνυμα μπορεί να επανασχεδιαστεί ή ακόμα και να τροποποιηθεί. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, με την πάροδο του χρόνου και την αντίστοιχη εξέλιξη της τεχνολογίας παρατηρούμε ότι κείμενα σε σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα, λόγου χάρη σε κινητά, υπολογιστές, ανατρέπουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις για την οριοθέτηση προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς αρκετά συνδέονται με στοιχεία από αμφότερους (Γούτσος 2012: 106)[9].

Η κλασική τριμερής ταξινόμηση των κειμενικών ειδών σε αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογία που προτάθηκε από τους Beaurande & Dressler (1981) φαίνεται να είναι λειτουργική[10] καθώς στα προαναφερόμενα κειμενικά είδη

[8] Σύμφωνα με αυτήν, οι παράγοντες που διαμορφώνουν τα προτυπικά σχήματα των κειμενικών ειδών είναι το επικοινωνιακό και το γνωσιακό (και δομικό) επίπεδο. Ο πρώτος παράγοντας επιμερίζεται στον λειτουργικό τομέα, στη σκοπιμότητα του κειμένου δηλαδή, στον καταστασιακό, που αφορά στο πολιτισμικοκοινωνικό πλαίσιο και την περίσταση επικοινωνίας και τον θεματικό τομέα. Ακολούθως και ο δεύτερος παράγοντας επιμερίζεται στην οργάνωση της ακολουθίας (τρόποι λόγου), στην κειμενική οργάνωση και τη λεξικογραμματική οργάνωση.

[9] Δίνοντας την προτεραιότητα στον τρόπο και όχι στο μέσον πρώτος ο Αριστοτέλης στην *Ποιητική* εκφράζει την άποψη ότι το΄ίδιο περιεχόμενο μπορεί να εκφραστεί σε στίχους, όσο και σε πεζό κείμενο, με τη μορφή επικού ή λυρικού ποιήματος, ιστορικού κειμένου ή επιστημονικής πραγματείας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011: 66).

[10] Η νεότερη θεωρία της σύνθεσης κειμένων προβαίνει στη διάκριση τους με βάση τους ευρύτερους ρητορικούς στόχους κάθε κειμένου: έτσι έχουμε την περιγραφή, την αφήγηση, την επεξήγηση, την επιχειρηματολογία. Σε μια προσπάθεια πιο συστηματικής ταξινόμησης των κειμενικών ειδών με βάση

μπορεί να ενταχθεί το σύνολο των λοιπών υποκατηγοριών, ενώ μπορούν να γίνουν και υπερκείμενες ομαδοποιήσεις.

Ενδεικτική είναι και η διάκριση σε αφηγηματικό και μη αφηγηματικό λόγο που σημειώνουν οι Γεωργακοπούλου & Γούτσος (2011: 68)[11]. Με την προσέγγιση αυτή στα αφηγηματικά κείμενα εντάσσονται εκείνα που εκφράζουν γλωσσικά συγκεκριμένες εμπειρίες σε διατεταγμένο χρονικό πλαίσιο, ενώ στα μη αφηγηματικά, όσα χωρίς να βασίζονται στην αφήγηση, συντελούν στην ανταλλαγή γλωσσικών πληροφοριών και την προώθηση της γνώσης. Για τον λόγο αυτό τα μη αφηγηματικά κείμενα εμπεριέχουν ένα ευρύ πεδίο περιγραφής ή ανάπτυξης αντιλήψεων, πεποιθήσεων, ενώ τα μη αφηγηματικά δίνουν την έμφαση στους ανθρώπινους δράστες, στις πράξεις και τις εμπειρίες τους (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011: 70). Με τον διαχωρισμό αυτό τέμνονται οι επιμέρους διαφοροποιήσεις, αποφεύγεται ο κατακερματισμός σε μη οριοθετημένες και ασύνδετες μεταξύ τους κατηγορίες, ενώ διαπιστώνεται ο συσχετισμός των κειμένων ανεξάρτητα από το γλωσσικό μέσον που αξιοποιείται για τη μετάδοσή τους. Οι κειμενικές μονάδες και σχέσεις, η οργάνωση του λόγου, τα σχήματα και οι λειτουργίες, οι δομές, διακρίνονται με βάση τη συμμετοχή του κειμένου στον αφηγηματικό ή μη αφηγηματικό τρόπο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011: 68). Από κοινωνιογλωσσικής πλευράς η διάκριση αυτή εκφράζει τους μηχανισμούς για την ανταλλαγή της γνώσης και τη διαμόρφωση κοσμοαντίληψης στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011: 69).

Ο Ματσαγγούρας (2004) από την πλευρά του προτείνει τη διάκριση των κειμένων σε α) αφηγηματικά (βιωματική αναδιήγηση, αυτοβιογραφίες, ιστορικές

γλωσσικά κριτήρια από τον Longacre γίνεται διάκριση σε είδη αφηγηματικά, εκθετικά, διαδικαστικά και παραινετικά (Γούτσος 2012: 115-116).

[11] Σκόπιμη είναι στο σημείο αυτό η διάκριση ανάμεσα στον λόγο και το κείμενο. Ο λόγος δεν έχει αυστηρό δομικό πλαίσιο, τα όρια της αρχής και τους τέλους είναι μη οριοθετημένα. Από την άλλη, το κείμενο διαθέτει αυτοτέλεια, οργανωμένη δομή, ευδιάκριτα όρια, αποτελεί αυτόνομη μονάδα επικοινωνίας, ενώ σύμφωνα με τους Γεωργακοπούλου & Γούτσο (2011, 20) είναι ένα «αξίωμα για την επιστήμη του λόγου με τον ίδιο τρόπο που το φώνημα αποτελεί τη θεμελιώδη έννοια για τη φωνολογία και το μόρφημα για τη μορφολογία». Επεκτείνοντας την παραπάνω σκέψη η Χριστοφίδου (2018, 617) χαρακτηρίζει τον λόγο ως «ένα πιο ρευστό, ανοιχτό και μη περιχαρακωμένο σύνολο τρόπων μεταφοράς / απόδοσης της πραγματικότητας ή των σχέσεων», ενώ το κείμενο αποτελεί «συγκεκριμένη πραγμάτωση με καθορισμένα μέρη και γραμμική οργάνωση αρχής, μέσης και τέλους τα οποία καθορίζονται με βάση τα εκάστοτε πολιτισμικά κριτήρια». Κατά συνέπεια «το κειμενικό είδος αποτελεί συμβατικό πρότυπο γραμμικής πραγμάτωσης του λόγου βάσει συγκεκριμένων μετασχημάτων, για τη μέγιστη επιτυχία της επικοινωνίας σε επαναλαμβανόμενες επικοινωνιακές καταστάσεις».

αφηγήσεις, μύθοι, παραμύθια, νουβέλες, διήγημα), β) περιγραφικά (λογοτεχνικά: αφηγηματική περιγραφή, απεικονιστική περιγραφή ή τεχνολογικά: ειδησεογραφικά, διαδικαστικά) γ) και μη αφηγηματικά (κοινωνικά, επιχειρηματολογικά, πραγματολογικά). Αντιστοίχως άλλα μοντέλα διακρίνουν δικανικούς, επιστημονικούς και ποητικούς τρόπους, σε τυπολογίες γλωσσικών λειτουργιών με βάση το πρότυπο του Jakobson (Μπαμπινιώτης 1985, Σετάτος 1987).

Μια αναφορά βασιζόμενη σε γλωσσικά κριτήρια είναι η προτεινόμενη από τον Longacre (1976), που κάνει τη διάκριση σε τέσσερις βασικές κατηγορίες ειδών λόγου: αφηγηματικά, εκθετικά, διαδικαστικά και παραινετικά είδη. Τα κριτήρια διαχωρισμού είναι «επιφανειακής» δομής, όπως η ύπαρξη χρονολογικού πλαισίου και η παρουσία εντολών στο κείμενο, αλλά και «βαθείας» δομής, όπως είναι η ύπαρξη διαδοχής και προβολής (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011: 67). Κατά την ταξινόμηση αυτή τα αφηγηματικά είδη λόγου στηρίζονται στην εναλλαγή γεγονότων, σε σαφές χρονολογικό πλαίσιο σε επιτελεσμένο χρόνο και χωρίς αναφορά σε εντολές, ενώ αντίθετα τα διαδικαστικά είδη διέπονται από την προβολή γεγονότων σε επιθυμητό χρόνο και με τη διατύπωση εντολών (π.χ. εγχειρίδιο συναρμολόγησης), τα εκθετικά (π.χ. καταγγελία) και τα παραινετικά (π.χ. προκήρυξη).

Ξεχωριστή αναφορά πρέπει να γίνει στα πολυτροπικά κείμενα, εκείνα δηλαδή, που σε αντίθεση με τα μονοτροπικά που για τη μετάδοση νοημάτων αξιοποιούν έναν μόνο σημειωτικό τρόπο, χρησιμοποιούν συνδυαστικές πρακτικές (γλώσσα, εικόνα, μουσική κ.ά.). Οι εξελίξεις της εποχής -κυρίως οι τεχνολογικές- απαιτούν από το άτομα να ανταποκρίνονται στην πολυτροπικότητα των κειμένων, να ερμηνεύουν τα ερεθίσματα που δέχονται από ποικίλες πηγές (Χοντολίδου, 1999).

Εστιάζοντας στη βασική διάκριση των κειμενικών ειδών μπορούμε να αναφέρουμε συνοπτικά τα εξής για το καθένα:

α) **Αφήγηση:** Αν και αποτελεί ένα από τα πλέον συνήθη κειμενικά είδη, είναι ταυτόχρονα και ιδιαίτερα σύνθετο. Αποτελεί κομβικό σημείο επαφής ανάμεσα στις γλωσσολογικές και τις κοινωνικές επιστήμες, συνιστώντας βασικό οργανωτικό σημειωτικό σύστημα από τη μία πλευρά και ιδανικό σημείο εκκίνησης για τη μελέτη της συγκρότισης του εγώ από την άλλη (Γεωργακοπούλου 2006: 33). Απαντάται πολύ συχνά σε ετερογενή μορφή περικλείοντας και άλλα κειμενικά είδη, όπως αυτό της περιγραφής. Πέρα από την τέρψη των αναγνωστών / ακροατών -ιδιαίτερα αν εστιάσουμε στη λογοτεχνία- αποτελεί μέσο ανάλυσης και κατανόησης της κοινωνίας

(Corvellec 2006: 12), καθώς χρησιμοποιείται για να μεταβάλει κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις (Knapp & Watkins 2005: 221). Η αφήγηση εξελίσσεται σε έναν χρονικό άξονα, ο οποίος δηλώνεται με χρονικούς δείκτες σύζευξης, δηλαδή λέξεις (χρονικούς συνδέσμους και επιρρήματα) και φράσεις δηλωτικές της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων. Στην αφήγηση εντάσσονται τα παραμύθια, οι μύθοι, οι παραδόσεις, οι αναδιηγήσεις, τα διηγήματα, οι νουβέλες, οι ιστορικές αφηγήσεις, το δημοσιογραφικό ρεπορτάζ, τα ανέκδοτα κ.ά. (Adam 1999, Αρχάκης 2006, Ματσαγγούρας 2004).

β) **Περιγραφή:** Χρησιμοποιείται σε ποικίλες περιστάσεις με σκοπό να οργανώσει και να μεταδώσει πληροφορίες για πρόσωπα, αντικείμενα, καταστάσεις, είτε αντικειμενικά είτε υποκειμενικά. Εμπεριέχεται συνήθως σε άλλα κειμενικά είδη, όπως αυτό της αφήγησης ή της εξήγησης. Η περιγραφή οργανώνεται με άξονα τον χώρο. Αφθονούν κυρίως τα επίθετα που προσδίδουν ιδιότητες σε ό,τι περιγράφεται, κυριαρχεί ο ενεστώτας ως «άχρονος» χρόνος, ρήματα με εξακολουθητικό ποιόν ενεργείας. Σε αυτό το κειμενικό είδος εντάσσονται οι συνταγές, οι οδηγίες, οι κανονισμοί, οι μικρές αγγελίες, οι λογοτεχνικές ή δημοσιογραφικές περιγραφές προσώπων, διαδικασιών, τόπων, τα εγκυκλοπαιδικά λήμματα, τα τεχνικά εγχειρίδια, τα ρεπορτάζ, τα δελτία καιρού κ.ά. (Adam 1999, Αρχάκης 2006, Knapp & Watkins 2005, Ματσαγγούρας 2004).

γ) **Επιχειρηματολογία:** Αποτελεί ένα από τα «ισχυρά» κειμενικά είδη για την επίτευξη της κοινωνικής συμμετοχής. Ο ομιλητής/συγγραφέας με την επιχειρηματολογία σκοπεύει να επηρεάσει τις απόψεις, στάσεις ή συμπεριφορές του ακροατή/αναγνώστη (Adam 1999, 2005). Περιλαμβάνει τα στάδια της αιτιολόγησης, της αξιολόγησης και της πειθούς. Συνήθως χρησιμοποιείται ο ιστορικός ενεστώτας, προκειμένου να δηλωθούν αλήθειες διαρκούς και καθολικής ισχύος, οι ρητορικές ερωτήσεις, οι ρηματικές φράσεις. Στην επιχειρηματολογία εντάσσονται τα δοκίμια, τα επιστημονικά εγχειρίδια, οι διαφημίσεις, οι επιφυλλίδες στις εφημερίδες, οι δημόσιοι λόγοι κ.ά. (Adam 1999, Αρχάκης 2006, Knapp & Watkins 2005, Ματσαγγούρας 2004).

Κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας, προκειμένου ένας σπουδαστής να καταστεί επαρκής χρήστης της γλώσσας και επικοινωνιακά ικανός πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τις ποικίλες μορφές λόγου που αξιοποιούνται στην κοινωνία. Για αυτό χρειάζεται εξάσκηση στα διάφορα είδη λόγου, προφορικού και

γραπτού, τόσο για την κατανόησή τους, όσο και για αντίστοιχη παραγωγή (ενδεικτικά κατανόηση προφορικού λόγου: διαφήμιση, τηλεφωνική κλήση κ.ά., κατανόηση γραπτού λόγου: εφημερίδα, λογοτεχνικό κείμενο κ.ά., παραγωγή προφορικού λόγου: διαμαρτυρία, συναλλαγή κ.ά., παραγωγή γραπτού λόγου: επιστολή, αίτηση κ.ά.). Για αυτό είναι σκόπιμη η εμπλοκή των σπουδαστών σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις που θα τους βοηθήσουν να εμπεδώσουν και να παράγουν λόγο, εμπεδώνοντας το κατάλληλο κάθε φορά λεξιλόγιο, τα σύννομα εκφραστικά μέσα, ανατρέχοντας και σε σχετικά κείμενα για να αντλήσουν χρήσιμες πληροφορίες. Μέσω της διαδικασίας αυτής θα αρχίσουν σταδιακά να αντιλαμβάνονται ότι τα κειμενικά χαρακτηριστικά, δηλαδή το ύφος, η φρασεολογία, το λεξιλόγιο, η δομή, είναι σε συνάρτηση με συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες το κείμενο δεν εντάσσεται εξαιτίας κάποιου κανονιστικού γλωσσικού προτύπου (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997: 67-68). Σύμφωνα μάλιστα με τους Γεωργακοπούλου & Γούτσο (2011: 265), «η απαρίθμηση λεξιλογικών ή γραμματικών παραδειγμάτων [...] είναι λιγότερο σημαντική από την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους κάθε πτυχή του λόγου συμβάλλει στην κειμενική ολότητα, στην επίτευξη συνεκτικού λόγου με δεδομένους σκοπούς και λειτουργίες». Με τον τρόπο αυτό οι σπουδαστές θα κατανοήσουν σταδιακά τη δομή της γλώσσας όχι μόνο μέσα από γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα αλλά μέσω της επίγνωσης να κατανοούν τις ποικίλες λειτουργίες των γλωσσικών στοιχείων και δομών και πώς αυτά συμβάλλουν στην επίτευξη επικοινωνιακού αποτελέσματος σε μια δεδομένη περίπτωση (Αρχάκης 2005: 34), μια διαδικασία που προκύπτει αυθόρμητα καθώς απορρέει μέσα από τη φυσική ενασχόληση με την επεξεργασία και την παραγωγή ποικίλων τύπου κειμένου (Κωστούλη 2001: 627)[12].

[12] Ενδιαφέρον παρουσιάζει η τετραμερής κατηγοριοποίηση πρακτικής απέναντι στο κείμενο κατά τη διδακτική του αξιοποίηση που προτείνουν οι Kalantzis & Cope (1999: 689): α) την τοποθετημένη πρακτική: αφορά την αξιοποίηση της υπάρχουσας εμπειρίας των σπουδαστών από κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή στην καθημερινή τους ζωή, σε έναν ευρύτερο χώρο δράσης, β) την ανοικτή διδασκαλία: περιλαμβάνει την «εξήγηση» από την πλευρά του δασκάλου και την «κατανόηση» από πλευράς σπουδαστών για τον τρόπο που λειτουργούν ορισμένοι μηχανισμοί και γλωσσικά στοιχεία ώστε να συμβάλουν στην οργάνωση, στη σύσταση και στην κατανόηση ενός κειμένου, γ) την κριτική πλαισίωση: σχετίζεται με την ερμηνεία ενός κειμένου από την πλευρά του δέκτη με βάση την ένταξή του κειμένου σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και δ) τη μετασχηματισμένη πρακτική που αφορά στη μεταφορά και στην προσαρμογή ενός τρόπου διαμόρφωσης κειμένου από ένα κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε άλλο.

Ένας παράγοντας που συμβάλλει αποτελεσματικά στη σύσταση και στην κατανόηση ενός κειμένου είναι η οργάνωση των πληροφοριών που περιέχει. Η οργάνωση των πληροφοριών βασίζεται κυρίως στις παραδοχές του πομπού σχετικά με τα όσα είναι πιθανά να γνωρίζει ή να μη γνωρίζει ο δέκτης (Αρχάκης 2005: 76), πληροφορίες δηλαδή που μπορεί ο αποδέκτης να ανασύρει από συμφραζόμενα γλωσσικά ή νοητικά, αλλά και καινούργιες πληροφορίες που δεν γνωρίζει[13]. Στην περίπτωση που ο πομπός υποθέσει λανθασμένα και παρουσιάσει καινούργιες πληροφορίες ως γνωστές, τότε το κείμενο θα είναι ακατανόητο, όπως λόγου χάρη συμβαίνει αρκετές φορές με διαλέξεις που χρησιμοποιούν επιστημονική ορολογία σε κοινό μη μυημένο. Από την άλλη, όμως, αν παρουσιάσει ήδη γνωστές πληροφορίες ως νέες, δε θα έχει κανένα ενδιαφέρον για τον αποδέκτη του (Αρχάκης 2005: 85). Για να καταστεί λοιπόν μια κειμενική πληροφορία ενδιαφέρουσα για έναν δέκτη θα πρέπει να έχει επίπτωση στις γνωστικές του παραδοχές, στα νοητικά σχήματα, να του δίνει τη δυνατότητα να τα τροποποιεί ή και να τα συνδυάζει. Αντιθέτως αν ο πομπός υποθέσει ότι η σκέψη του δέκτη βρίσκεται κοντά στη δική του και αναφέρει εκείνα τα στοιχεία που τροποποιούνται σε κάθε περίσταση, υπολογίζοντας στην ανάκτηση των υπολοίπων από την κρίση του δέκτη (Cook 1989: 70) τότε μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια επιτυχή κειμενική πραγμάτωση.

Σημαντική θέση στην προσέγγιση ενός κειμένου κατέχει και η αρχή της διακειμενικότητας, της γνώσης δηλαδή άλλων ομοειδών κειμένων που αξιοποιούν ο πομπός και ο δέκτης για την ερμηνεία ή τη σύσταση και έχουν κάποια ευδιάκριτα χαρακτηριστικά (ενδεικτικά εύκολα αντιλαμβανόμαστε ένα διήγημα και το διαχωρίζουμε από ένα επιστημονικό άρθρο, καθώς το καθένα από αυτά διακρίνεται από διαφορετικές γλωσσικές και δομικές συμβάσεις ειδών λόγου). Αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Γεωργακοπούλου & Γούτσος (2011: 63) ότι τα κειμενικά είδη είναι «συστηματικές συσχετίσεις οργανωτικών και εκφραστικών στοιχείων με λειτουργίες και στοιχεία περιεχομένου, με βάση τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους». Τα μέλη μιας

[13] Η διάκριση αυτή έχει απασχολήσει παλιότερα τον Halliday (1967) κάνοντας τον διαχωρισμό ανάμεσα στο *θέμα* της πρότασης (το δεδομένο, για αυτό που γίνεται ο λόγος) και το *ρήμα,* τον σχολιασμό δηλαδή του θέματος αλλά και αρκετούς Έλληνες μελετητές (ενδεικτικά Χαραλαμπάκης 1992: 97, Σετάτος 1996: 256, Κουτσουλέλου - Μίχου 1997: 87). Αντιστοίχως και οι τρόποι με τους οποίους η μια πληροφορία διαδέχεται την άλλη έχουν απασχολήσει επίσης τους ερευνητές (Danes 1974).

γλωσσικής κοινότητας μαθαίνουν αυτά τα ιδιαίτερα δομικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των ειδών λόγου προσαρμόζοντάς τα στις κάθε φορά επικοινωνιακές καταστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό τα κειμενικά είδη διαμεσολαβούν ανάμεσα στις κοινωνικές περιστάσεις και τις συνακόλουθες γνωστικές αντιλήψεις αλλά και στη γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτές (Γούτσος 2012: 114).

Συνοψίζοντας λοιπόν καταλήγουμε ότι η αποδεκτότητα ενός κειμένου είναι ανάλογη με την ικανότητα ενός δέκτη να εντοπίζει και να αποκωδικοποιεί παράγοντες κειμενικότητας, όπως η διάκριση πομπού, δέκτη και μηνύματος, η παράθεση πληροφοριών, νέων ή παλιών, η σχέση συνοχής τους, η σύνδεση με την εξωκειμενική γνώση και η σύνδεση με την κοινωνία, η επικοινωνιακή σκοπιμότητα που εξυπηρετείται και ο δίαυλος μέσω του οποίου πραγματώνεται, ο τόνος της επικοινωνίας που περικλείει το επίπεδο ύφους, τη διάκριση του κειμενικού είδους[14]. Βέβαια, αυτή η διαδικασία είναι σχετική καθώς διαθέτει υποκειμενικά χαρακτηριστικά. Δεν συνεπάγεται λόγου χάρη ότι ένα σύνολο γλωσσικών στοιχείων αποδίδει σε όλους τους αποδέκτες παρόμοια τεκμήρια κειμενικότητας, αφού όπως εν προκειμένω σχολιάζει χαρακτηριστικά ο Χαραλαμπάκης (1999: 136), το ίδιο κείμενο μπορεί να γίνει αποδεκτό για έναν ακροατή, ενώ για κάποιον άλλο όχι, όπως ενδεικτικά συμβαίνει με τη σύγχρονη ποίηση. Η επικοινωνιακή αυτή λοιπόν ικανότητα συνδυασμού κειμένου και περικειμένου, οφείλεται κατά κύριο λόγο στην κοινωνικοποίηση μέσα σε μια γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα και εκεί θα πρέπει να αποβλέπει μια ορθή εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές θα εφοδιάζονται κατάλληλα ώστε να αντεπεξέλθουν σε διαφορετικά περικείμενα (Γούτσος 2012: 80). Με βάση τη παιδαγωγική του γραμματισμού στα κειμενικά είδη (Κέκια 2011) χρειάζεται η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με το σύνολο των κειμενικών ειδών ώστε να κατανοήσουν τις διαφορές ανάμεσά τους. Εστιάζοντας μάλιστα σε κοινό αλλόγλωσσων η μελέτη κειμενικών ειδών άλλων πολιτισμών συμβάλλει στην ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων και την αμοιβαία πολιτισμική αποδοχή (Cope & Kalantzis 1993). Στο πλαίσιο αυτό σημαντικός είναι ο ρόλος του δασκάλου, που ως γνώστης των λειτουργιών της γλώσσας πρέπει να καθοδηγεί αποτελεσματικά τους εκπαιδευόμενους, ώστε αυτοί να αναπτύξουν τις ικανότητες που απαιτούνται για την κατανόηση των κειμενικών πρακτικών του κάθε κειμενικού είδους. Στο ίδιο πλαίσιο και τα εγχειρίδια διδακτικής της γλώσσας πρέπει

[14] Για τους παράγοντες κειμενικότητας βλ. αναλυτικότερα Γούτσος 2012: 80-84

να είναι έτσι οργανωμένα ώστε να προσφέρουν την επαφή με την ποικιλία των κειμενικών ειδών, βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τις κατάλληλες στρατηγικές για την προσέγγισή τους, στη σταδιακή μύησή τους σε διάφορους τύπους γνώσης, συμβάλλοντας έτσι στην προώθηση του εγγραμματισμού (Cope & Kalantzis 1993).

Από την άλλη, σύμφυτη με την αποδεκτότητα ενός κειμένου είναι και η εξοικείωσή του με το κοινό στο οποίο απευθύνεται (ηλικία, γλωσσικό επίπεδο, γλωσσικές αλλά και κοινωνικές ανάγκες, ένταξη σε ένα σύνολο). Είναι πιθανόν λόγου χάρη αλλόγλωσσα άτομα να έχουν μια αναποτελεσματική στάση απέναντι σε ποικίλα κειμενικά είδη, εφόσον -αρχικά τουλάχιστον- δεν γνωρίζουν τα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα της γλώσσας. Μάλιστα μια βαθύτερη εστίαση στην εκμάθηση κειμενικών μηχανισμών σε αλλόγλωσσους δεν προϋποθέτει την πλήρη γνώση και εφαρμογή γραμματικοσυντακτικών κανόνων, αλλά αντίθετα αυτά προκύπτουν μέσα από μια πορεία που έχει ως αφετηρία τα απλούστερα κείμενα και σταδιακά, ως επόμενους σταθμούς, τα πιο σύνθετα. Αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί αν θέσουμε εξαρχής κειμενοκεντρικούς στόχους, αποφεύγοντας τη στείρα διδασκαλία αμιγώς γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και νέου λεξιλογίου (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2001: 556). Ο Αρχάκης (2005: 135) αναφέρει χαρακτηριστικά «Επιλέγοντας κειμενικά είδη που είναι συχνά στην ελληνική κοινωνία και χρήσιμα για την κοινωνική ένταξη και ανέλιξη των αλλόγλωσσων μαθητών, ενεργοποιούμε ένα χρησιμότατο κριτήριο σχετικά με την ιεράρχηση των γλωσσικών φαινομένων που πρέπει να διδαχτούν, […] δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία εκείνων των γλωσσικών φαινομένων που υποστηρίζουν τους μηχανισμούς σύστασης των επιλεγμένων για την κοινωνική τους συχνότητα και χρησιμότητα των κειμενικών ειδών». Δεν είναι αρκετό λοιπόν στην περίπτωση αυτή, εφόσον στόχος είναι η αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία, η διδασκαλία και αντιστοίχως η γνώση να περιορίζεται στις γραμματικοσυντακτικές δομές και στην παράθεση λεξιλογίου, αλλά είναι αναγκαίο να έχουμε καλή γνώση για το ποια κειμενικά είδη συνηθίζονται στις αλληλεπιδράσεις μιας διαφορετικής γλωσσικής κοινότητας, τι είναι αυτό που θεωρείται κατάλληλο αλλά και τι όχι για μια περίσταση, τι αναμένεται να ειπωθεί και τι αποφεύγεται σε ένα συγκεκριμένο περικείμενο (Γούτσος 2012: 362).

Δεχόμενοι ότι τα είδη λόγου στοχεύουν στην επικοινωνία και κατ' επέκταση εξυπηρετούν συγκεκριμένους σχετικούς στόχους, μπορούμε να τα εκλάβουμε ως

διαδικασίες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που η ενεργοποίησή τους συνδυαστικά με τις ειδικές επικοινωνιακές περιστάσεις οδηγεί σε συγκεκριμένα κείμενα (Αρχάκης, 2005: 102). Προεκτείνοντας στο θέμα αυτό ο Πολίτης (2001) κάνει λόγο για δύο πολύ κοντινές διακρίσεις: α) τη διάκριση σε γένη λόγου ή κειμενικές κατηγορίες (text types), τους τρόπους αναπαράστασης δηλαδή της πραγματικότητας ως χώρου (περιγραφή), ως χρόνου (αφήγηση) και ως λογικής διαδικασίας (επιχειρηματολογία). Η δεύτερη διάκριση αφορά σε είδη λόγων ή κειμένων ανάλογα με τον επικοινωνιακό τους σκοπό: εξωτερίκευση συναισθημάτων του πομπού (εκφραστικά κείμενα), επηρεασμός του δέκτη (κείμενα πειθούς), παροχή πληροφοριών (πληροφοριακά κείμενα) και δημιουργία ενός φανταστικού κόσμου (εδώ εντάσσεται η λογοτεχνία). Στο πλαίσιο αυτό η περιγραφή αξιοποιείται περισσότερο σε προσωπικές και πληροφοριακές αναφορές, η αφήγηση για ιστορικές και προσωπικές αναφορές, στη συγκρότηση φανταστικού κόσμου και η επιχειρηματολογία σε δοκίμια, κριτικές ανασκοπήσεις και αντιπαραθετικές συζητήσεις (Αρχάκης 2005: 103).

Στο πέρασμα του χρόνου, όπως αποδεικνύεται στην πράξη, κάθε εποχή δίνει έμφαση σε ορισμένα είδη λόγου, αφήνοντας σε δευτερεύουσα θέση κάποια άλλα. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα της χρήσης του διαδικτύου στον σύγχρονο κόσμο που έχει φέρει τις ιστοσελίδες στην πρώτη θέση των ειδών λόγου. Κάθε κοινωνία και εποχή λοιπόν, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Γεωργακοπούλου & Γούτσος (2011: 64), έχει «το δικό της ρεπερτόριο λόγου».

Επομένως τα κειμενικά είδη σχετίζονται άμεσα με τον κοινωνικό σκοπό για τον οποίο κάθε φορά χρησιμοποιούνται από τα μέλη μιας κοινωνίας, αποβλέποντας στην επίτευξη της επικοινωνίας. Το ίδιο κειμενικό είδος με το περιεχόμενο, τη δομή και το ύφος του, οριοθετεί τις γλωσσικές επιλογές, ακόμη και τη διάταξη των πληροφοριών εντός του, εξυπηρετεί συγκεκριμένες περιστάσεις, είναι συνταγμένο βάσει συμβάσεων, καθορίζοντας στο πλαίσιο αυτό την επικοινωνία.

1.3. Η λογοτεχνία ως κειμενικό είδος

Όπως προαναφέρθηκε, τα κείμενα εντάσσονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες που προσδιορίζονται με βάση τις συμβάσεις που εξυπηρετούν. Παρουσιάζουν πλουραλισμό εννοιών αλλά και μορφών, εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς, λειτουργίες και εκφράζουν ένα σύνολο κοινωνικών περιστάσεων σε δεδομένες

χρονικές στιγμές. Ενδεικτικά παραδείγματα της ποικιλίας τους αποτελούν τα άρθρα στον τύπο, τα λογοτεχνικά αποσπάσματα, οι συνεντεύξεις, τα τραγούδια, οι διαφημίσεις, οι ακαδημαϊκές διαλέξεις, τα ανέκδοτα, ένα πρόγραμμα τηλεόρασης, μια ιατρική συνταγή ή αντίστοιχα μια συνταγή μαγειρικής. Για να κατανοήσει κανείς το είδος του κειμένου και κυρίως για να μπορέσει να «αντιπαρατεθεί» σε αυτό, ενδεχομένως συνθέτοντας κάτι παρόμοιο, είναι απαραίτητο, πέρα από βασικούς κανόνες γραμματικής, λεξιλογίου, ανάγνωσης, γραφής, δομής της γλώσσας, να γνωρίζει τις συμβάσεις σύνθεσης του κάθε είδους που αποτελούν μέρος της πολιτισμικής διάστασης της γλώσσας. Η γνώση λοιπόν της στοιχειώδους δόμησης του εκάστοτε κειμενικού είδους είναι το πρωταρχικό βήμα πριν την όποια προσέγγισή του.

Εκτενής αντιστοίχως είναι και η συζήτηση που γίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία για τον ρόλο της λογοτεχνίας, ενός εκ των κειμενικών ειδών και κέντρο βάρους της παρούσας μελέτης, στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, αποδεικνύοντας έτσι τη μεγάλη σημασία που δίνουν οι μελετητές στη διδακτική δύναμη των λογοτεχνικών κειμένων στο ιδιαίτερο αυτό μαθησιακό πλαίσιο[15]. Διάφορες μελέτες (Sell 1995, Bredella 1996, Keunen & Eeckhouf 2001, Hall 2005) όχι μόνο αναγνωρίζουν την αξία και τα πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης της λογοτεχνίας, ως κειμενικού είδους, στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας αλλά επισημαίνουν και τις προκλήσεις που συνοδεύουν ένα τέτοιο εγχείρημα, διερευνώντας ταυτόχρονα τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε δασκάλους και σπουδαστές κατά τη διάρκεια αυτής της αξιοποίησης, αλλά και επιμέρους ζητήματα όπως τον σημαντικό ρόλο του δασκάλου, το υλικό που επιλέγεται, την ανταπόκριση των σπουδαστών (Paran 2008: 472).

Έχοντας μάλιστα κατά νου την αφήγηση, την κύρια λογοτεχνική πρακτική, που αφορά στην κωδικοποίηση και αντιστοίχως την παράθεση μιας σειράς παρελθοντικών περιστατικών, διακρίνουμε και άλλες «αρετές» που καθιστούν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος αρωγό στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Εν συγκρίσει με τη στατικότητα της περιγραφής -επακόλουθο της αχρονίας- η αφήγηση διαθέτει την εξέλιξη, έναν δυναμικό χαρακτήρα που προκύπτει καθώς τα γεγονότα μεταβάλλονται,

[15] Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι σε ορισμένα πανεπιστημιακά προγράμματα η γλώσσα και η λογοτεχνία προτείνονται ως ενιαία κατεύθυνση σπουδών (Paran 2008: 484).

μέσα από ένα συγκεκριμένο δομικό πλαίσιο[16]. Αυτός που παραθέτει τα περιστατικά, ο αφηγητής, μπορεί να έχει συμμετοχή στα γεγονότα -ιδιαίτερα όταν υφίσταται πρωτοπρόσωπη αφήγηση-.

Ωστόσο, στα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να εντοπιστούν πέρα από τους αφηγηματικούς τρόπους, λιγότερο συχνά βέβαια, και μη αφηγηματικοί τρόποι. Ο Barthes κάνει λόγο (1983: 87) «για αναρίθμητες αντιθέσεις» εκούσιες ή ακούσιες, που ορίζουν ό,τι προσδιορίζεται ως «ύφος» και που με τη σειρά του είναι υπεύθυνο για κάθε «παρεκτροπή από τον ταξινομημένο φιλολογικό κώδικα». Αντιστοίχως και ο Μπαμπινιώτης αναφέρει (1991: 103-106) ότι τόσο ο καθημερινός, μη λογοτεχνικός λόγος, όσο και ο έντεχνος, λογοτεχνικός, είναι φορείς ύφους, το οποίο είναι στενά συνδεδεμένο με κάθε -ευρύτερη- εκφορά λόγου. Σε ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να διακρίνει κανείς το ιδιαίτερο ύφος του ομιλητή-συγγραφέα[17], που αποτελεί στοιχείο της προσωπικής του ταυτότητας, καθώς επιλέγει συγκεκριμένα στοιχεία από ένα γλωσσικό σύστημα ή αποκλίνει συστηματικά από αυτό, που τον διακρίνει από άλλους χρήστες του συστήματος. Πρόκειται για τον ξεχωριστό τρόπο με τον οποίο ο λογοτέχνης χρησιμοποιεί τη γλώσσα, τόσο ως εργαλείο όσο κι ως υλικό προς επεξεργασία, για να εκφράσει όσο μπορεί πιο αναλυτικά τις ιδέες του, το προσωπικό αξιακό του σύστημα, για να δημιουργήσει τον πλασματικό κόσμο του έργου του και επιπλέον για να ζωντανέψει τους ήρωες-πλασματικούς χαρακτήρες και τον λόγο τους. Υπάρχουν μάλιστα συγγραφείς που αναγνωρίζονται εύκολα από τα κείμενά τους. Οι επιλογές λοιπόν και οι διαφοροποιήσεις από ένα γλωσσικό σύστημα δημιουργούν εντός της λογοτεχνίας συνδυασμούς γλωσσικών χαρακτηριστικών και εκτείνονται ευρύτερα σε κάθε προφορική και γραπτή έκφανση της γλώσσας (Γούτσος 2012: 124)[18]. Στο πλαίσιο αυτό ο στόχος της λογοτεχνίας δεν είναι τόσο γνωστικός, να μεταφέρει δηλαδή πληροφορίες, όσο η εστίαση σε εκφραστικά μέσα, σε γλωσσικές επιλογές και κυρίως η αισθητική απόλαυση.

---

[16] Για το δομικό πλαίσιο και τις τεχνικές της αφήγησης βλ. Αρχάκης (2005: 104-109), Γεωργακοπούλου & Γούτσος (1999: 105-107).

[17] Ο Μπαμπινιώτης μάλιστα χαρακτηρίζοντας τη λογοτεχνία ως τέχνη και τεχνική του λόγου, την θεωρεί ιδανικό έδαφος για τη μελέτη των βασικών λειτουργιών της γλώσσας από μια άλλη οπτική γωνία, μια διαφορετική ιεραρχική κλίμακα, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ύφος του ομιλητή -συγγραφέα εν προκειμένω- και στη λειτουργία του μηνύματος (1991: 186).

[18] Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αντιπαραβολική παράθεση των συχνότερων επιθέτων στον Καβάφη και τον Καρυωτάκη και οι αντίστοιχες συνάψεις που προκύπτουν, στοιχεία που παρά τις ομοιότητες που εντοπίζονται, επιτρέπουν ωστόσο τη διάκριση προσωπικού ύφους (Γούτσος 2012: 356-357).

Από την άλλη, ο λεξιλογικός πλούτος των λογοτεχνικών κειμένων, με τα ποικίλα υφολογικά επίπεδα, τα κάθε είδους θεματικά πεδία και τις διαφοροποιημένες κοινωνικές χρήσεις, εξοικειώνει τους μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές μορφές και, παράλληλα, καλλιεργεί την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τον λόγο μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιεχόμενα αυθεντικής γλωσσικής έκφρασης. Συγκροτούν ένα πεδίο όπου οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν και να απευθύνουν ερωτήσεις για να ανακαλύψουν το σύστημα της γλώσσας.

Εν κατακλείδι, τα λογοτεχνικά έργα δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την κατανόηση της ποικιλίας μιας επικοινωνιακής κατάστασης, δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εξερευνήσουν όλα τα συστατικά που απαρτίζουν τη γλώσσα (ακουστικά, γραφικά, μορφοσυντακτικά, σημασιολογικά), συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην επαφή και την κατανόηση με πολιτισμικά στοιχεία τόσο της ίδιας, όσο και γενικότερα.

1.4. Διδακτικές προσεγγίσεις στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας

1.4.1. Αρχικές προσεγγίσεις

Στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, πριν τη συστηματική προσπάθεια εντοπισμού των μεθόδων κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας, κυρίαρχη μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας ήταν η *Γραμματικομεταφραστική,* που στοχεύει στη διαμόρφωση μαθητών ικανών να πραγματεύονται κείμενα των κλασσικών γλωσσών. Η διδακτική μεθοδολογία αναλώνεται στην εξέταση της γραμματικής και του συντακτικού και στην εκμάθηση λεξιλογίου μέσα από την παροχή δίγλωσσων λεξιλογικών καταλόγων. Βασικά της χαρακτηριστικά είναι η έμφαση στις γραμματικές δομές και στην ορθότητα παραγωγής τους. Οι δεξιότητες που αφορούν στον γραπτό λόγο έχουν προτεραιότητα με εμφανή την παραμέληση των δεξιοτήτων που αφορούν στον προφορικό λόγο. Η γραμματική διδάσκεται μέσω των κειμένων, που ωστόσο δεν αξιοποιούνται για άλλο λόγο παρά για την παρουσίαση γραμματικών κανόνων που στη συνέχεια εφαρμόζονται μέσω μηχανιστικών, κυρίως μεταφραστικών, ασκήσεων (Μπέλλα 2007: 219). Στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας είναι η έμφαση στις ομοιότητες και στις διαφορές ανάμεσα στην μητρική γλώσσα των μαθητών και της Γ2.

Στα τέλη του επόμενου αιώνα η *Άμεση μέθοδος* υποστηρίζει την ανάγκη ενεργητικής χρησιμοποίησης της γλώσσας καθώς και την επαγωγική ανακάλυψη και εκμάθηση των γραμματικών κανόνων. Στο πλαίσιο αυτό οι δεξιότητες αφορούν κυρίως στην ομιλία και στην ακρόαση, με στόχο την ανάπτυξη της έκφρασης των μαθητών, ενώ και ο βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού, πρωτίστως με τη χρήση οπτικού υλικού, είναι να ωθεί σε αυτήν (Κατσιμαλή 2007: 26). Θα επινοηθεί ο «διάλογος», μια κατασκευή πλαστού λόγου που θα προταθεί ως τεχνική για την παρουσίαση και την απομνημόνευση των προς εκμάθηση δομών (Τοκατλίδου 2004: 104).

Τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα η *Αναγνωστική μέθοδος* -με κύριο στόχο την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων- δίνει την έμφαση στις δραστηριοτήτες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κατανοήσης. Στο πλαίσιο της παρουσιάζονται απλοποημένα ανθολόγια κειμένων με επιλεγμένα γραμματικά και λεξιλογικά στοιχεία (Κατσιμαλή 2007: 26).

1.4.2. Νεότερες προσεγγίσεις

Στα μέσα του 20ου αιώνα, καθώς η εκμάθηση ξένων γλωσσών γίνεται αίτημα επιτακτικό για την επίτευξη αποτελεσματικής διεθνούς επικοινωνίας, η ξενόγλωσση εκπαίδευση παύει να σχετίζεται με την πνευματική καλλιέργεια του ατόμου και αποκτά χαρακτήρα περισσότερο οικονομικά και πολιτικά προσδιορισμένο απ' ό,τι στο παρελθόν. Ως απώτερος στόχος δεν τίθεται πλέον η απλή παροχή γνώσεων για τη γλώσσα ως μέσου επικοινωνίας και κατανόησης του πολιτισμού ενός λαού, αλλά η ανάπτυξη στα πλαίσια γλωσσών με «διεθνές κύρος» εκείνων των δεξιοτήτων που θα προωθούσαν τις οικονομικές συνδιαλλαγές και γενικότερα τις διεθνείς σχέσεις. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που εμφανίστηκαν την περίοδο αυτή άλλαξαν το τοπίο των διδακτικών τεχνικών[19].

[19] Βλ. εκτενέστερα Μπέλλα 2007: 220-221.

1.4.2.1. Ακουστική & Γνωσιακή προσέγγιση

Στα παραπάνω πλαίσια, η γραμματικομεταφραστική μέθοδος θεωρείται πλέον αναχρονιστική και ανεπαρκής, ενώ ως πιο χαρακτηριστική και διαδεδομένη εμφανίζεται η *ακουστική μέθοδος*. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις βασικές αρχές του δομισμού και του συμπεριφορισμού, μετατοπίζοντας την προσοχή από τη γλώσσα ως σύστημα δομών-εννοιών στη γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου. Θεωρώντας ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας συνεπάγεται σταδιακά τη διαμόρφωση γλωσσικής συμπεριφοράς που προσιδιάζει αυτήν του φυσικού ομιλητή της γλώσσας-στόχου, υποστηρίζεται ότι η επιθυμητή γλωσσική συμπεριφορά εξαρτάται από τις συνθήκες του άμεσου περιβάλλοντος του ατόμου και αφομοιώνεται μηχανιστικά, επομένως η γλωσσική διδασκαλία συνεπάγεται τη ρύθμιση της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών. Κατά συνέπεια η γλωσσική εκμάθηση εμφανίζεται ως διεργασία διαμόρφωσης συνηθειών μέσα από αλυσιδωτές σχέσεις ερεθισμάτων, ανταποκρίσεων και ενίσχυσης (Μπέλλα 2007: 221). Η εφεύρεση του μαγνητοφώνου θα επιτρέψει την επιλογή λεξιλογικών μονάδων με τη μεγαλύτερη συχνότητα, θα συνταχθούν αντίστοιχα κατάλογοι με λέξεις υψηλής συχνότητας που ορίζουν τη σειρά προτεραιότητας στη διδασκαλία του λεξιλογίου καθώς και της γραμματικής (Τοκατλίδου 2004: 104). Τα όσα διδάσκονται οι μαθητές αποτελούν βασικό ερέθισμα, ενώ η επιδοκιμασία συμμαθητών και διδάσκοντος, καθώς και η εσωτερική ικανοποίηση λειτουργούν ενισχυτικά για την επιτυχή παραγωγή δομών της γλώσσας-στόχου. Στο πλαίσιο αυτό η μίμηση και η αποστήθιση αποτελούν βασικές μαθησιακές τεχνικές. Οι μαθητές αποστηθίζουν διαλόγους με υψηλής συχνότητας δομές και λεξιλόγιο, τους επαναλαμβάνουν -ο διδάσκων διορθώνει καθώς τα λάθη δεν πρέπει να παγιωθούν ως γλωσσικές συνήθειες- και εν τέλει τους εκτελεί με τη μορφή «παιχνιδιών ρόλων». Το μάθημα αποκτά δομοκεντρική διάσταση καθώς είναι εστιασμένο σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο. Η γλωσσική συμπεριφορά λοιπόν εμφανίζεται αυτοματοποιημένη και κατευθυνόμενη, η έμφαση δίνεται στη μορφή, ενώ οι γραμματικές εξηγήσεις είναι περιορισμένες.

Την ίδια περίοδο εμφανίζεται και η *γνωσιακή προσέγγιση* που εστιάζει στο γλωσσικό σύστημα και στις νοητικές λειτουργίες του ατόμου. Αντικείμενο μελέτης ήταν οι κανόνες που διέπουν το σύστημα μιας γλώσσας και γενικός στόχος η

κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου βάσει των κανόνων τους οποίους οι μαθητές μαθαίνουν επαγωγικά.

Οι δύο αυτές γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις της περιόδου υιοθετούν το νέο ανασυγκροτησιακό μοντέλο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το οποίο αποτελεί ένα πλαίσιο για να διατυπωθούν ιεραρχημένοι στόχοι βάσει των οποίων οργανώνεται η διδασκαλία και ρυθμίζεται η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών. Οι δύο προσεγγίσεις διαφέρουν ως προς το περιεχόμενό τους, έχουν όμως κοινό μοντέλο εκπαιδευτικού πλαισίου και ένα κοινό αντικείμενο μάθησης, τη γραμματικοσυντακτική δομή της γλώσσας, ενώ βασική επιδίωξη και των δύο είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών προκειμένου να είναι αυτοί επαρκείς στην παραγωγή ορθών -από την άποψη της γραμματικής και του συντακτικού- κειμένων γραπτού και προφορικού λόγου. Ως γενικό κριτήριο αξιολόγησης της ορθότητας του παραγόμενου λόγου λογίζεται και στις δύο περιπτώσεις ο «ιδανικός» φυσικός ομιλητής της διδασκόμενης γλώσσας. Παρά τις όποιες ομοιότητες οι παραπάνω μέθοδοι διαφοροποιούνται ως προς τους επιμέρους στόχους και το χρησιμοποιούμενο υλικό.

1.4.2.2. Επικοινωνιακή προσέγγιση

Οι εξελίξεις στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία και η σύνδεση της διδακτικής της γλώσσας με μια σειρά από άλλες επιστήμες, όπως η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία και η ψυχολογία, έφεραν στο προσκήνιο τη χρήση μιας νέας μεθόδου, της *επικοινωνιακής,* που δημιούργησε επανάσταση στον χώρο της ξενόγλωσσης διδασκαλίας εφόσον μετατόπισε την προσοχή από τα δομικά στοιχεία της γλώσσας στις επικοινωνιακές της λειτουργίες, στις γλωσσικές πράξεις και στις έννοιες που εκφράζουν οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας στην καθημερινή τους ζωή (Δενδρινού 1985, 1986, 1988, Ευσταθιάδης 1996, Papaefthymiou-Lytra 1987, Τοκατλίδου 1986, Τσοπάνογλου 1985). Η προσέγγιση αυτή επηρεάστηκε κυρίως από δύο νέους κλάδους της γλωσσολογίας, την *κοινωνιογλωσσολογία* και την *πραγματολογία*. Από την πρώτη απέσπασε την προσήλωση όχι στη δομή αλλά στη χρήση της γλώσσας. Σύμφωνα με την ιδέα αυτή, κάθε «φράση» του μαθητή της ξένης γλώσσας πρέπει να εντάσσεται σε μια πραγματικότητα, ακόμα και αν πρόκειται για εικονική κατάσταση επικοινωνίας με αληθινή διάσταση (π.χ. παιχνίδι ρόλων), στην οποία θα διακρίνονται

ο πομπός, ο δέκτης, το μήνυμα, η πρόθεση, ο τόπος και ο χρόνος. Αντιστοίχως στον κλάδο της πραγματολογίας η επικοινωνιακή προσέγγιση οφείλει την αντιμετώπιση της γλώσσας ως πράξη.

Ακόμα και σήμερα η μέθοδος αυτή αποτελεί την πλέον διαδεδομένη προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Εμφανίζεται σε διαφορετικές εκδοχές, οι οποίες αντλούν σε μεγάλο βαθμό τις βασικές τους αρχές από τις θεωρήσεις της κλασικής εκδοχής της[20]. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκαν νέα λειτουργικοεννοιολογικά αναλυτικά προγράμματα[21], γνωστά στην αγγλική γλώσσα ως *syllabuses functional-notional* (Johnson 1982, Wilkins 1976, Yalden 1983). Προσδιορίστηκαν επίσης νέοι τρόποι εξέτασης, χρησιμοποιήθηκαν νέου τύπου διδακτικά βιβλία και σχεδιάστηκαν εγχειρίδια για την επανεκπαίδευση των καθηγητών ξένων γλωσσών (Dendrinos 1983 & 1985).

Η διδακτική μεθοδολογία από την πλευρά της επικοινωνιακής προσέγγισης συνίσταται σε ένα κράμα τεχνικών διδασκαλίας που προέκυψαν από τις προτεινόμενες μεθοδολογίες των παλαιότερων γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων (Ρουμπής 2009: 18-21). Κατά κύριο λόγο βασίστηκε σε θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η γλωσσική εκμάθηση αποτελεί σε μεγάλο βαθμό εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπινου νου και πρέπει να δίνεται έμφαση στον βαθμό της διεπίδρασης και της επικοινωνίας όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Lightbown & Spada 1999: 95). Η γλωσσική ύλη οργανώνεται γύρω από ζητήματα που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι φυσικοί ομιλητές εκφράζονται όταν χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι διδακτικοί στόχοι αποσκοπούν στην ανάπτυξη των απαραίτητων κοινωνιογλωσσικών δεξιοτήτων ώστε να εναρμονίζονται με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου (Johnson 1982, Munby 1978, Yalden 1983). Διδάσκονται επίσης πολιτισμικά προσδιορισμένες επικοινωνιακές πρακτικές που αφορούν στη ρητορική κειμένων. Για παράδειγμα οι σπουδαστές μαθαίνουν πώς να αρχίζουν και να τελειώνουν μια επίσημη επιστολή, πώς να συμπληρώνουν μια αίτηση κ.ά., σύμφωνα με τους κανόνες του πολιτισμού-στόχου. Σε συνάρτηση με τη διδασκαλία αντιστοίχως και η αξιολόγηση της παραγωγής λόγου από τους εκπαιδευόμενους γίνεται με πρότυπο τον φυσικό ομιλητή της γλώσσας-στόχου. Δύο στοιχεία

[20] Για τα αξιώματα και τη σύνοψη της *Επικοινωνιακής Μεθόδου* βλ. Μπέλλα 2007: 222-229.
[21] Βλ. Π.Δ. 81/84, ΦΕΚ 35 τ.Α./23-3-84.

αποτελούν τη βάση της προσέγγισης αυτής και τη διαφοροποιούν από τις προηγούμενες: α) η έμφαση στην επικοινωνία στην ξένη γλώσσα και β) η στροφή προς τη χρήση αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία και καθότι η λογοτεχνία φέρει το χαρακτηριστικό αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές: στην επιδίωξη ανάπτυξης της επικοινωνιακής δεξιότητας και στον μαθητοκεντρισμό. Οι δύο αυτές ιδέες επηρέασαν τη Γλωσσοδιδακτική από τις αρχές της δεκαετίας του 70 και προέρχονται από δύο συναφείς επιστήμες, τη Γλωσσολογία και την Παιδαγωγική. Η επικοινωνιακή προσέγγιση δεν αποβλέπει στη χωριστή διδασκαλία της ανάγνωσης ή της μορφής επικοινωνίας ενός γλωσσικού μηνύματος αλλά αντίθετα προσπαθεί να συνδυάσει το σύνολο των παραπάνω τομέων της γλωσσικής λειτουργίας και να μεταφέρει τους μαθητές σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής (Τσοπάνογλου 1985: 13). Επικεντρώνεται, λοιπόν, στο τι μπορεί να πράξει ο μαθητής και σε δεύτερη φάση καθορίζει ποιες γλωσσικές μορφές θα πρέπει να χειρίζεται προκειμένου να πετύχει το στόχο του (Zimmerman 1997: 12-15). Η εσωτερικευμένη γνώση-ικανότητα που διαθέτει ο μαθητής ενεργοποιείται με αποτέλεσμα να χειρίζεται τη ξένη γλώσσα. Το κέντρο βάρους της διδασκαλίας μετατοπίζεται από το γλωσσικό σύστημα στον ομιλητή και στη χρήση της γλώσσας, από τη γραμματικά ορθή φράση στην κατάλληλη για την κάθε φορά περίσταση (Τοκατλίδου 2004: 108). Οι απόψεις του Corder και των θεωρητικών της Δημιουργικής Κατασκευής που θεωρούν τα λάθη των μαθητών αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής κατάκτησης, έστρεψαν τη διδασκαλία σε μεθόδους και τεχνικές όπως η ελεύθερη παραγωγή λόγου, απομακρύνοντας τους διδάσκοντες από την αγωνία ότι τα λάθη θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να αποφεύγονται, ώστε να μην εξελιχθούν σε γλωσσικές συνήθειες (Μπέλλα 2007: 224).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως εμπλουτισμός της θεωρητικής και πρακτικής βάσης που οι προγενέστερες γλωσσοδιδακτικές προσπάθειες διαμόρφωσαν. Σε αντίθεση με την πρότερη εμμονή του εκπαιδευτικού στην ικανότητα παραγωγής σωστής -σε συντακτικό, φωνολογικό και σημασιολογικό επίπεδο- γλώσσας, βασική πλέον επιδίωξη της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η ανάπτυξη της *επικοινωνιακής ικανότητας* ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν και να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο ο οποίος ενδείκνυται για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και όχι απλά να κατανοούν και να παράγουν γραμματικές

ορθές προτάσεις, γεγονός που ίσχυε στις παλαιότερες προσεγγίσεις. Ο Hymes (1974: 278) αντιπαρέβαλε τον όρο *επικοινωνιακή δεξιότητα* με τον όρο *γλωσσική δεξιότητα*, τη γνώση δηλαδή που οδηγεί στην αναγνώριση και παραγωγή γραμματικά σωστών προτάσεων. Συμπληρώνοντας την παραπάνω κρίση υποστηρίζει πως η ικανότητα μας να επικοινωνούμε κάνοντας χρήση της δεύτερης γλώσσας πέρα των γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων απαιτεί και γνώσεις κοινωνικές, γνώσεις δηλαδή για το πώς λειτουργεί ο γλωσσικός κώδικας μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Η γλωσσική ύλη και κατά συνέπεια το διδακτικό υλικό οργανώνεται γύρω από ζητήματα που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οι φυσικοί ομιλητές εκφράζονται όταν χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και ως απώτερος στόχος τίθεται η ανάπτυξη εκείνων των κοινωνιογλωσσικών δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην εναρμόνιση των μαθητών με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου.

Είναι λοιπόν εμφανές ότι με την επικοινωνιακή προσέγγιση στο επίκεντρο τίθεται η γλώσσα όπως αυτή χρησιμοποιείται μέσα στην κοινωνία (Hymes, 1970). Κύριοι στόχοι είναι η επικοινωνία και η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Είναι εξάλλου η περίοδος που οι θεωρητικοί της επικοινωνίας αναγνωρίζουν ότι η γλώσσα είναι το «κατεξοχήν μέσον ηθελημένης επικοινωνίας, το οποίο προσιδιάζει στον άνθρωπο» (Τοκατλίδου 2004: 106). Η προσοχή εστιάζεται στις γραμματικές δομές μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο για να διευκρινιστεί η σημασία, καθώς η ανάπτυξη της γραμματικής μπορεί και πρέπει να επιτευχθεί μέσα από την επικοινωνία (Μπέλλα 2007: 223). Διαμορφώνονται νέα λειτουργικο-εννοιολογικά αναλυτικά προγράμματα, όπως και νέοι τρόποι εξέτασης, ενώ χρησιμοποιούνται νέου τύπου διδακτικά βιβλία και σχεδιάζονται εγχειρίδια για την επανεκπαίδευση των καθηγητών ξένων γλωσσών.

Παράλληλα με την επικοινωνιακή σημειώνεται στροφή προς την προοδευτική εκπαιδευτική προσέγγιση *(progressivist approach),* η οποία στηρίζεται στην επιστημονική διαπίστωση ότι διδασκαλία και μάθηση δεν χαρακτηρίζονται από μια σχέση αιτίας-αποτελέσματος, γι αυτό το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διαδικασία της μάθησης και τα προϊόντα της (Pica & Doughty 1985, Long & Porter 1985). Ακολούθως, θεωρείται ακατάλληλος ο προσδιορισμός τεχνικών διδασκαλίας ανεξάρτητα από τις στρατηγικές μάθησης των εκπαιδευόμενων, οι οποίες αρχίζουν να αποτελούν αντικείμενο έρευνας (Cohen 1984, Papaefthimiou -Lytra 1987, O' Malley & Chamot 1990, Wenden & Rubin 1986). Γενικότερα αρχίζει να διερευνάται

συστηματικά η επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων-διδασκομένων στην ξενόγλωσση τάξη (Papaefthimiou Lytra 1990), αλλά και η αντίστοιχη επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους (Lightbown & Spada 1999: 95) στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας σχετικά με τις διαδικασίες κατάκτησης της δεύτερης και ξένης γλώσσας (Ellis 1996 & 1997). Επιπλέον, προωθείται η αρχή της αυτονομίας στη μάθηση (Crookes & Gaas 1993, Ellis & Sinclair 1989), η οποία ευνοείται από τις μεταβαλλόμενες συνθήκες στην κοινωνία και την εκπαίδευση. Ο μαθητοκεντρικός λόγος οδήγησε σε μαθητοκεντρικές πρακτικές (Δενδρινού 1987), που συνεπάγονται βασικές αλλαγές στην οργάνωση της ξενόγλωσσης τάξης, στις στρατηγικές διδασκαλίας, στον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, στη σχέση του με το μαθητικό κοινό αλλά και στο διδακτικό υλικό και τις διαδικασίες αξιολόγησης. Οι παιδαγωγικοί στόχοι είναι κυρίως η ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτισμικής δεξιότητας και της αυτονομίας των μαθητών. Οι γλωσσικοί στόχοι διατυπώνονται υπό τη μορφή των γλωσσικών λειτουργιών. Αναφερόμενοι σε γλωσσικές λειτουργίες εννοούμε αυτά που μπορεί ο μαθητής να κάνει (τις διάφορες χρήσεις) με εργαλείο τη γλώσσα π.χ. να χαιρετάει, να συστήνεται, να ρωτάει, να κάνει μια πρόσκληση, να τη δέχεται ή να την απορρίπτει, να ζητάει ή να δίνει πληροφορίες. Οι γλωσσικές ή αλλιώς επικοινωνιακές λειτουργίες αφορούν σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας και κάθε μία από αυτές μπορεί να εκφέρεται με διαφορετικό τρόπο, με διαφορετική δομή αναλόγως την περίσταση. Οι γλωσσικές δεξιότητες στις οποίες δίνεται η έμφαση είναι η ακουστική κατανόηση, η παραγωγή προφορικού λόγου, η αναγνωστική κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου. Και οι τέσσερις δεξιότητες πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και να υπηρετούνται με τους κατάλληλους τύπους δραστηριοτήτων. Οι απαιτήσεις κατά δραστηριότητα ποικίλλουν βεβαίως αναλόγως με το επίπεδο των μαθητών.

Συγχρόνως, στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας εισέρχονται και άλλοι στόχοι όπως η απόκτηση της ακρίβειας, δηλαδή της σωστής χρήσης των τυπικών ιδιοτήτων, της καταλληλότητας, της σωστής χρήσης κοινωνιογλωσσικών κανόνων (ποιος μιλάει, σε ποιόν, πότε και ποιον κώδικα χρησιμοποιεί[22]), της ευχέρειας, της ικανότητας του χρήστη να παράγει και να ερμηνεύει αποσπάσματα λόγου.

[22] Βλ. σχετικό άρθρο Κακριδή (1986).

Η προσέγγιση αυτή καθώς θεωρείται μαθησιοκεντρική δεν μπορεί παρά να επικεντρώνει την προσοχή στη διαδικασία της μάθησης και όχι στον τρόπο διδασκαλίας. Υποστηρίζεται ότι η γνώση δεν είναι αντικειμενική, αλλά υποκειμενική και πηγάζει από το ίδιο το άτομο, όταν του παρέχεται η δυνατότητα για βίωση διδακτικών εμπειριών που θα το βοηθήσουν να την αποκτήσει. Με την εφαρμογή αυτής της τακτικής στην τάξη, οι μαθητές όχι μόνο συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης, αλλά είναι ταυτόχρονα υπεύθυνοι για την έκβασή της. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εκείνος του καθοδηγητή και δημιουργού / σχεδιαστή μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες δεν προϋποτίθεται εξ ορισμού μία και μοναδική σωστή απάντηση σε ένα ζήτημα και ωθούν τους μαθητές να θέτουν οι ίδιοι ερωτήματα, να πειραματίζονται, να αξιοποιούν προηγούμενα συμπεράσματα και να αυτοαξιολογούνται. Βασικός στόχος είναι η σταδιακή πορεία προς την αυτονομία και η αυτενέργεια του μαθητή. Δεν τίθεται μόνο ως στόχος να μάθει την ξένη γλώσσα αλλά και να κατανοήσει το πώς μαθαίνει. Για τον λόγο αυτό ο δάσκαλος δίνει έμφαση στην ανάπτυξη από τον μαθητή διάφορων στρατηγικών.

Το υλικό και οι μέθοδοι διδασκαλίας επιλέγονται με βάση τους στόχους, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Αφήνοντας κατά μέρους τα προκατασκευασμένα κείμενα ο εκπαιδευτικός κάνει χρήση αυθεντικού υλικού που αντικατοπτρίζει τον πολιτισμό του λαού του οποίου η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί στόχο. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί σε δραστηριότητες που προσομοιάζουν σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνεται με τη συνεργασία εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά (εξατομίκευση) αλλά και του συνόλου. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η συνεργατική μάθηση. Οι δραστηριότητες που επιλέγει ο διδάσκων για να ασχοληθούν οι μαθητές του έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής και κοινωνικοπολιτισμικής δεξιότητάς τους και για τον λόγο αυτό προσπαθεί να οργανώσει στην τάξη συνθήκες που προσομοιάζουν σε πραγματικές κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας, ευκαιρίες δηλαδή για κοινωνική αλληλεπίδραση. Τέτοιες δραστηριότητες που συνηθίζονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση είναι η συζήτηση, η επίλυση προβληματικών καταστάσεων, τα παιχνίδια συναρμολόγησης, η τοποθέτηση εικόνων σε λογική σειρά, τα αινίγματα, τα λογοπαίγνια, οι γλωσσοδέτες, η θεατρική πράξη (παιχνίδι ρόλων), η θεατρική μίμηση, η αξιοποίηση της

λογοτεχνίας. Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες, ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες και μαθαίνουν μέσα από αυτήν την συνεργασία. Συγχρόνως, στην επικοινωνιακή προσέγγιση ο μαθητής δεν προσέρχεται στην τάξη αντιμετωπιζόμενος ως tabula rasa. Αντιθέτως, αξιοποιείται η προηγούμενη γνώση και εμπειρία του, με αποτέλεσμα η νέα γνώση να στηρίζεται στις βάσεις της παλιάς γνώσης, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η διάθεσή του για συμμετοχή. Το ενδιαφέρον στρέφεται και προς τις έννοιες που μπορούν να εκφραστούν[23].

1.4.2.3. Φυσική Προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή θεωρείται ότι προέκυψε απευθείας από τις θεωρητικές θέσεις του Krashen[24] και αποτελεί ένα παράδειγμα επικοινωνιακής προσέγγισης, καθώς αποσκοπεί στο να καλλιεργεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών (Μπέλλα 2007: 230). Σύμφωνα με τις αρχές της προσέγγισης, οι μαθητές πρέπει να εστιάζουν στην επικοινωνία και όχι στο γλωσσικό τύπο, ενώ το γλωσσικό εισαγόμενο, πέρα από κατανοητό, οφείλει να είναι ενδιαφέρον και να δημιουργεί ευχάριστη διάθεση. Επιπλέον, κάθετι που βοηθάει στην κατανόηση (π.χ. εικόνες) είναι σημαντικό. Ειδικά για τους ενήλικους, δεν είναι απαραίτητη η ρητή διδασκαλία της γραμματικής, αλλά η έμφαση οφείλει να αφορά στα μηνύματα που πρέπει να κοινωνηθούν, στην πλήρη επικοινωνία και το λεξιλόγιο το οποίο θεωρείται πρώτιστης σημασίας θέμα (Μπέλλα 2007: 231). Η προτεραιότητα δίνεται στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου και θεωρείται ότι τα κάθε είδους κείμενα που θα αξιοποιηθούν στη διδασκαλία μπορούν να έχουν τον ρόλο του απαραίτητου για τη διαδικασία κατάκτησης κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου (Μπέλλα 2007: 230).

[23] Στην εποχή μας, καθώς έχει ξεπεραστεί ο πρώτος ενθουσιασμός για την επικοινωνιακή προσέγγιση, υπογραμμίζεται ότι η υιοθέτησή της δεν ταυτίζεται αυτόματα με την απόρριψη της διδασκαλίας της γραμματικής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γ. Μπαμπινιώτης (1995) για να επιτευχθεί η επικοινωνιακή επάρκεια ανάμεσα σε άλλα « ο διδασκόμενος πρέπει να μάθει τον κώδικα της ελληνικής γλώσσας, τα συστατικά, τις σχέσεις και τις λειτουργίες του συστήματος που αποτελεί την Ελληνική. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γνωρίζει τον γραμματικό και συντακτικό μηχανισμό ή, αλλιώς, το δομολειτουργικό σύστημα της Ελληνικής. Να γνωρίζει, να ανα-γνωρίζει και κυρίως, να χρησιμοποιεί σωστά τους τύπους της ελληνικής γλώσσας, τις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους και τις λειτουργίες που επιτελούν…».

[24] Βλ. Μπέλλα 2007 (113-152).

1.4.2.4. Διεργαστική διδασκαλία

Η προσέγγιση[25] -προτάθηκε από τον Bill VanPatten και τους συνεργάτες του- στηρίζεται κατεξοχήν στον ρόλο του κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου και διατυπώνει την αρχή ότι οι μαθητές όχι μόνο θα πρέπει να βρουν το απαραίτητο γλωσσικό εισαγόμενο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, αλλά προκειμένου να το αφομοιώσουν θα πρέπει να το επεξεργαστούν και με συγκεκριμένους τρόπους (Μπέλλα 2007: 232).

1.4.2.5. Εστίαση στον τύπο

Οι τεχνικές που αφορούν στην προσέγγιση αυτή[26] αποτελούν μια από τις πλέον πρόσφατες και σημαντικές σήμερα εκδοχές της επικοινωνιακής προσέγγισης. Σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου, εάν και εφόσον οι μαθητές εκτίθενται επαρκώς σε ένα γλωσσικό εισαγόμενο και έχουν κίνητρο για μάθηση, πολλά γλωσσικά στοιχεία μπορούν να κατακτηθούν με φυσικό τρόπο (Μπέλλα 2007: 237).

1.4.2.6. Διεκπεραιωτικές δραστηριότητες

Αποτελεί μια από τις πιο σύγχρονες εκδοχές επικοινωνιακής προσέγγισης[27] και τοποθετεί τη λεκτική διεπίδραση στον πυρήνα της διδασκαλίας με όλα τα μαθησιακά οφέλη που προβλέπονται από τη σχετική θεωρία. Η διεπίδραση αφορά σε επικοινωνιακές καταστάσεις, ενώ η γλωσσική κατάκτηση αποτελεί διαδικασία μη ρητής μάθησης, αλλά αυτόματη και μη συνειδητή ενέργεια (Μπέλλα 2007: 241, 243).

[25] Βλ Μπέλλα 2007 (231-237).
[26] Βλ. Μπέλλα 2007 (237-239).
[27] Βλ. Μπέλλα 2007 (239-245).

1.5. Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας & αξιοποίηση της λογοτεχνίας

1.5.1. Παλαιότερες προσεγγίσεις

Οι περισσότερες από τις έρευνες που συσχετίζουν την εκμάθηση μιας γλώσσας με τη λογοτεχνία εστιάζουν κυρίως στη διδασκαλία της Αγγλικής (Kelly & Krishnan 1995, Gilroy & Parkinson 1997, Belcher & Hirvela 2000, Kim 2004), γεγονός που αποδεικνύει την υπερτέρησή της έναντι των άλλων γλωσσών, τουλάχιστον ως προς την έρευνα, αλλά και το γεγονός ότι η γενικότερη πορεία στον συσχετισμό αυτό παραμένει ανοικτή και χρήζει περαιτέρω μελέτης, βασισμένης κυρίως σε εμπειρικά δεδομένα[28] και εστιασμένης και σε περιπτώσεις άλλων γλωσσών.

Σημείο αφετηρίας για την ένταξη της λογοτεχνίας στη διδακτική της δεύτερης / ξένης γλώσσας αποτέλεσαν οι παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές του 19ου αιώνα περί «υψηλής λογοτεχνίας» και «λογοτεχνικού κανόνα», συγκροτημένου από τα κλασσικά κείμενα κάθε γλώσσας (Maley 2001: 180-181). Η αντίληψη αυτή μεταφέρθηκε στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών από τη μελέτη σημαντικών δημιουργημάτων πρότυπων γλωσσών, η οποία γινόταν κατά το κλασικό ουμανιστικό πρότυπο. Σύμφωνα με αυτήν, οι σπουδαστές όφειλαν να μελετήσουν την υψηλή λογοτεχνία, προκειμένου να καλλιεργήσουν το ήθος και να διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντές τους (Hall 2005: 49). Στην εποχή αυτή η μελέτη της αγγλικής λογοτεχνίας, που επί της ουσίας ήταν μια εγχώρια παραλλαγή της κλασικής φιλολογίας, λειτουργούσε και ως δείκτης κοινωνικής θέσης. Κατά συνέπεια η όσο το δυνατόν καλύτερη γνώση των έργων και των ασκήσεων πάνω σε επιλεγμένα αποσπάσματα ήταν ορόσημο ταυτότητας. Εκτός από τις γνώσεις των έργων χρειάζονταν και ειδικότερες για τα βιβλία και τους συγγραφείς. Ο Eliot (1960: 218)

[28] Η Cranston (2003: 954-966) προσφέρει ενδεικτικά έναν μεγάλο αριθμό στιγμιότυπων από διαφορετικά μαθήματα στα οποία αξιοποιεί την ποίηση. Σημαντικό ήταν και το πείραμα του Yang (2001: 450-460), που συνέκρινε δύο τάξεις εκμάθησης Αγγλικής, στη μεν πρώτη χωρίς χρήση λογοτεχνίας, στην άλλη με την αξιοποίησή της, για να καταλήξει ότι τα αποτελέσματα στην εκμάθηση της νέας γλώσσας ήταν καλύτερα στη δεύτερη περίπτωση καθώς επιτεύχθηκε η συμμετοχή των μαθητών σε όλη τη διαδικασία μέσω της συζήτησης, των σύντομων διαλέξεων, των ασκήσεων γραφής, της παράθεσης των όποιων εκδοχών εξέλιξης. Το σύνολο των εμπειρικών δεδομένων αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο του δασκάλου στην όλη πορεία εκάθησης αλλά και τον απώτερο στόχο της αξιοποίησης της λογοτεχνίας, που πρέπει να είναι η συζήτηση ώστε να ωθηθούν οι μαθητές στη μελέτη της όχι από ανάγκη αλλά από ευχαρίστηση (Paran 2008: 475, 477).

ανέφερε χαρακτηριστικά: «οι γνώσεις που αποκτήσαμε στο σχολείο αποκτούσαν έναν σκοπό και δεν νομίζω ότι θα τον εξυπηρετούσαν το ίδιο καλά αν το βάρος είχε τοποθετηθεί στην κατανόηση και όχι στη μεθοδική παρουσίαση της λογοτεχνίας και των κυριότερων ιστορικά καταξιωμένων ονομάτων». Όπως φαίνεται λοιπόν από τα λόγια του, μια μορφή αξιοποίησης της λογοτεχνίας είναι να μεταδώσει μια ιεραρχική κλίμακα, όπου μερικοί συγγραφείς τοποθετούνται πιο πάνω, αποτελούν ιδανικά πρότυπα. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτό το πλαίσιο, η βαρύτητα δίνεται στην πρόσληψη της λογοτεχνίας και ελάχιστα στην παραγωγή της, αφού προκρίνει συγκεκριμένα και οριοθετημένα «σύμβολα καλλιέργειας». Στο πλαίσιο αυτό, κάποιος, λόγου χάρη, που διδασκόταν Αγγλικά έπρεπε να γνωρίσει τη γλώσσα μέσα από τα έργα του Σαίξπηρ, ενώ κάποιος που μάθαινε Γερμανικά όφειλε να μελετήσει τον Γκαίτε.

Καθοριστικός ήταν και ο ρόλος της *γραμματικομεταφραστικής* μεθόδου, της πιο παλιάς από τις γνωστές μεθόδους στη διδασκαλία των γλωσσών, που προέτασσε τον πολιτισμό και μάλιστα αξιοποιώντας και τη λογοτεχνία για τον σκοπό αυτό, καθώς σύμφωνα με τις αρχές της οι μαθητές, παράλληλα με το γλωσσικό σύστημα, θα έπρεπε να εμβαθύνουν στον λαό που μιλά την αντίστοιχη γλώσσα ως μητρική και στα επιτεύγματά του (Σαπιρίδου 2000). Για να καταστεί εφικτός ο στόχος, στην προτεινόμενη ύλη συμπεριλήφθηκε η ιστορία, η πολιτική, οι τέχνες καθώς και κείμενα που αναφέρονταν σε τέτοια θέματα. Με την τακτική αυτή, όμως, ο πολιτισμός που εκφραζόταν μέσω της λογοτεχνίας και των άλλων κειμένων έπαιρνε το προβάδισμα απέναντι στην ικανότητα για ευχέρεια και ουσιαστική αποτελεσματικότητα στη χρήση της ξένης γλώσσας (Maley 2001: 180).

Στο πλαίσιο αυτό η εξέταση των λογοτεχνικών κειμένων κυριάρχησε στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών κατά μεγάλο μέρος του 20^{ου} αιώνα (Larsen-Freeman 1986: 4-17, Richards & Rodgers 1992: 3-7, Cook 1992: 133-135). Απώτερος στόχος παρέμενε η δυνατότητα των σπουδαστών να εκτιμούν τα κορυφαία έργα της λογοτεχνίας της ξένης γλώσσας. Τα λογοτεχνικά αποσπάσματα υφίστανται διεξοδική επεξεργασία ως προς τη γραμματική και συντακτική τους δομή, μεταφράζονται από τους σπουδαστές από την ξένη προς τη μητρική τους γλώσσα προς διασφάλιση της κατανόησης ή ακόμα και ως διανοητική άσκηση. Η όλη προσπάθεια συνοδεύεται από την παροχή γραμματικών κανόνων, παραδειγμάτων, εξαιρέσεων κ.ά., έτσι ώστε, αντίθετα προς τον καθορισμένο σκοπό, η λογοτεχνία να εξυπηρετεί την παρουσίαση της δομής της γλώσσας-στόχου, δηλαδή να υποτάσσεται πλήρως στη διδασκαλία της

γραμματικής και της σύνταξης[29]. Είναι ευνόητο ότι μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν δίνεται έμφαση στον ρόλο της λογοτεχνίας ως ζωντανού παραδείγματος χρήσης της γλώσσας, ούτε ως πεδίου πολιτισμικών και διαπολιτισμικών ζυμώσεων.

Επί του πρακτέου λοιπόν οι παραπάνω τύπου διδακτικές αξιοποιήσεις της λογοτεχνίας δεν συνέβαλαν ουσιαστικά στην εκμάθηση των ζωντανών γλωσσών και τη χρήση τους για επικοινωνιακούς σκοπούς σε περιβάλλοντα όπου η γλώσσα-στόχος ομιλείται ως μητρική και σε γλωσσικές ανταλλαγές στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής. Με άλλα λόγια, το γλωσσικό επίπεδο των λογοτεχνικών κειμένων, η εκφραστική πρωτοτυπία τους λόγω των ποικίλων μη κυριολεκτικών εκφράσεων και σχημάτων λόγου, η σύνδεση του κειμένου με τον κόσμο του συγγραφέα, ο οποίος πιθανόν είναι άγνωστος στον σπουδαστή, καταλήγουν να λειτουργούν περισσότερο μειονεκτικά στην αποτελεσματική εκμάθηση της ξένης γλώσσας, επομένως ο ρόλος της λογοτεχνίας στην κατάκτηση της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας - στόχου δεν είναι σημαντικός.

Παρομοίως με την *άμεση μέθοδο,* προτάσσονται κυρίως στοιχεία του ακουστικού λόγου και αντίστοιχα μέσα (π.χ. εικόνες). Κατά συνέπεια η λογοτεχνία μένει στο περιθώριο.

Μονομερώς αναπτύσσεται και στους κόλπους της *αναγνωστικής προσέγγισης,* καθώς τα απλά κειμένα που επιλέγονται εξυπηρετούν μόνο την παρουσίαση βασικών γραμματικών κανόνων και την εκμάθηση βασικού λεξιλογίου και κατά κύριο λόγο την καλλιέργεια της αναγνωστικής ευχέρειας και όχι την εμβάθυνση στο κείμενο.

Σύμφωνα με την *ακουστική* μέθοδο, τη δεκαετία του 60, η λογοτεχνία και κάθε είδους κείμενο με πολιτισμική πληροφόρηση θεωρήθηκαν δευτερεύοντα και κατά συνέπεια μη χρηστικά για τη διδασκαλία της δεύτερης / ξένης γλώσσας. Η έμφαση δόθηκε στη γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου (Δενδρινού χ.χ). Με βάση την αντίληψη ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας συνεπάγεται σταδιακά τη διαμόρφωση της ίδιας γλωσσικής συμπεριφοράς με αυτήν του φυσικού ομιλητή της γλώσσας-

[29]Αντίστοιχες στη θεωρία της λογοτεχνίας, στις αρχές της ίδιας περίοδου, ήταν και οι απόψεις των φορμαλιστών: οι περισσότεροι επηρεασμένοι από τα θεωρητικά συμπεράσματα της γλωσσολογίας, ιδιαίτερα τις απόψεις του Saussure, επικεντρώνονται μόνο στη φόρμα (μορφή και δομή) των κειμένων, γιατί πιστεύουν ότι αναλύοντάς την, θα προσδιορίσουν τη λογοτεχνικότητα του κειμένου (τον τρόπο που καθίσταται ένα κείμενο λογοτεχνικό).

στόχου, βασική αρχή της προσέγγισης αυτής ήταν πως η επιθυμητή γλωσσική συμπεριφορά εξαρτάται από τις συνθήκες του άμεσου περιβάλλοντος του ατόμου και εντυπώνεται μηχανιστικά. Συνεπώς, η διδασκαλία της γλώσσας συνεπάγεται τη ρύθμιση της γλωσσικής συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων. Ταυτόχρονα, προϋποθέτει τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος που θα εξυπηρετεί τη διαμόρφωση της επιθυμητής συμπεριφοράς, ενώ απαιτεί γλωσσική εκπαίδευση η οποία στηρίζεται καταρχήν στη μηχανιστική άσκηση και στη συνεχή επανάληψη γραμματικά ορθών προτάσεων. Το προβάδισμα δίνεται σε ό,τι σχετίζεται με την καθημερινή ζωή της ξένης κοινότητας, με θεματικές ενδεικτικά γύρω από τις *αγορές,* τη *διατροφή,* τη *διασκέδαση*. Κύριες μαθησιακές τεχνικές αποτελούν η μίμηση, η αποστήθιση, η πρακτική εξάσκηση, οι ασκήσεις γραμματικής που αφορούν ως επί το πλείστον συμπλήρωση κενών σε προτάσεις, στο σύνολό τους απλές και κατανοητές. Τα κείμενα που περιλήφθηκαν στο διδακτικό υλικό ήταν κατασκευασμένα με τέτοιον τρόπο ώστε να περιλαμβάνουν τα στοιχεία που αποτελούν σε κάθε περίπτωση το αντικείμενο γλωσσικής μελέτης. Σε αυτό το πλαίσιο η λογοτεχνία δεν μπορεί να έχει κάποια προσφορά, αφού δεν στηρίζεται σε δομή και περιεχόμενο αντίστοιχο με αυτά ενός συνηθισμένου φυσικού ομιλητή, σε ένα περιβάλλον καθημερινό και οικείο στον σπουδαστή.

Παρομοίως με τη *γνωσιακή* μέθοδο, η έμφαση δόθηκε στο γλωσσικό σύστημα και στις νοητικές λειτουργίες του ατόμου. Πρωτεύοντα ρόλο απέκτησαν οι κανόνες που διέπουν το φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό σύστημα μιας γλώσσας και γενικός στόχος έγινε η κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου βάσει των κανόνων τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν επαγωγικά. Το πρόγραμμα εκμάθησης στην περίπτωση αυτή συνεπάγεται αφενός την επιλογή, την ταξινόμηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών προς μελέτη και την κατανομή τους σε σειρά (από το εύκολο στο δύσκολο), με γνώμονα κριτήρια που καθορίζονται από την άποψη που θεωρεί τη γλώσσα ως ενοποιημένο σύστημα γλωσσικών κανόνων και αφετέρου τον προσδιορισμό στόχων ως προς τις διανοητικές πράξεις και τις γνωσιακές ενέργειες που απαιτούνται για την κατανόηση και παραγωγή κειμένων. Τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο διδακτικό υλικό κατασκευάζονται ώστε να περιλαμβάνουν τα στοιχεία που αποτελούν σε κάθε περίπτωση το αντικείμενο γλωσσικής μελέτης. Συνεπώς η λογοτεχνία, ως πρωτότυπο

και αυθεντικό υλικό, δεν μπορεί να εξυπηρετήσει τους παραπάνω στόχους και κατά συνέπεια δεν χρησιμοποιείται.

1.5.2. Η σύνδεση της λογοτεχνίας με την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας

Αν και οι μελετητές της μεθόδου αυτής δίνουν έμφαση στα *επικοινωνιακά* κυρίως κείμενα, εντούτοις είναι οι πρώτοι που μελέτησαν την ένταξη της λογοτεχνίας ως μέρους της διαδικασίας εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Παρά το γεγονός ότι στην προσέγγιση αυτή αρχικά αγνοήθηκε ο ρόλος της λογοτεχνίας ως ενισχυτικού στοιχείου της διδασκαλίας, αργότερα έγινε μια στροφή προς το λογοτεχνικό κείμενο καθώς διαπιστώθηκε ότι αυτό παρέχει μία πλούσια πηγή περιεχομένου για ένα ξενόγλωσσο μάθημα, ενώ επιπλέον ενισχύει την ικανότητα των σπουδαστών να παράγουν νοήματα στην ξένη γλώσσα και τη γενικότερη γλωσσική ικανότητα. Επιπλέον, βελτιώνει το λεξιλόγιο, την αναγνωστική ικανότητα, αλλά και τις ικανότητες που σχετίζονται με τη χρήση ορθών γραμματικοσυντακτικών δομών, καθώς και τις ικανότητες ομιλίας (Widdowson 1984: 246).

Η διδασκαλία εστιάζει πλέον στη ζωντανή χρήση της γλώσσας και βασικός σκοπός της καθίσταται η απόκτηση και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (Larsen-Freeman 1986: 123, Cook 1992[2]: 138-145, Calliabetsou-Coraca 1995: 171, Σπανός 2001: 189-190, Μπέλλα 2007: 223). Το υλικό πρέπει να δίνει ερεθίσματα στους μαθητές να εξασκήσουν τις δομές της ξένης γλώσσας που έχουν κατακτήσει και τις δεξιότητες που σχετίζονται με αυτές. Στο πλαίσιο αυτό η λογοτεχνία γίνεται αντιληπτή ως τύπος *συνομιλίας*, ενώ μπορεί να αποτελέσει μια εξαιρετικά πλούσια διδακτική πηγή, καθώς παρέχει λεξιλογικό πλούτο, εκφραστική ποικιλία, διαφορετικά είδη και επίπεδα λόγου κ.ά., δηλαδή στοιχεία που μπορούν να αποτελέσουν έναν ιδιαίτερα δυναμικό γλωσσικό οπλισμό για τον ξένο σπουδαστή, εφόσον τα εκμεταλλευτεί επικοινωνιακά (Αγάθος κ.ά., 2011: 833). Επιπλέον, τα λογοτεχνικά κείμενα οδηγούν τον διδασκόμενο στη συναισθηματική, αναλυτική και κριτική σκέψη, στη διατύπωση απόψεων και επιχειρημάτων και κατά συνέπεια στον διάλογο, επομένως στην επικοινωνία (Lazar 1993: 3).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να σταθούμε σε κύριους μελετητές της περιόδου που οι απόψεις τους αποτέλεσαν ορόσημα για την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Ο Maley ήταν από εκείνους τους γλωσσολόγους που υπήρξε ένθερμος υποστηρικτής της ένταξης της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τις απόψεις του, η λογοτεχνία πραγματεύεται ενδιαφέροντα θέματα που προέρχονται από την ανθρώπινη εμπειρία, η διαχείριση των οποίων προκαλεί την προσοχή του αναγνώστη (Maley 1989: 11). Αυτό επιτυγχάνεται και από το καθολικό, κοινό υλικό που περικλείει, αφού τα θέματα που πραγματεύεται είναι οικεία σε κάθε πολιτισμό: έρωτας, φύση, πίστη, αγάπη κ.α. Από την άλλη πλευρά, ενημερώνει τον αναγνώστη-σπουδαστή για θέματα που στην πλειοψηφία τους του είναι άγνωστα, πέρα δηλαδή από την τυπολογική ανάλυση της γραμματικής και της σύνταξης και που κατά συνέπεια τον βοηθούν στην εξέλιξή του. Οι ιδέες, τα γεγονότα, τα συναισθήματα που κρύβονται σε ένα λογοτεχνικό κείμενο δίνουν τη δυνατότητα να προχωρήσουμε πέρα από αυτό που εκφράζουν οι κυριολεκτικές σημασίες των λέξεων, μπορεί να αποτελούν και εμπειρίες του αναγνώστη ή ακόμα και επιθυμίες του και κατά συνέπεια αυτός να θελήσει να τις συσχετίσει με τη ζωή ή την ύπαρξη του. Επιπλέον, καθώς από τη λογοτεχνία ο κάθε αναγνώστης μπορεί να εισπράξει διαφορετικά μηνύματα, επιτυγχάνεται ο πλουραλισμός: η ερμηνεία κάθε σπουδαστή έχει τη δική της θέση και αξία και η ανταλλαγή των απόψεων συμβάλλει σε ένα διαπολιτισμικό κλίμα, σημαντικό κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Λίγο αργότερα οι Maley & Duff (1990) ενίσχυσαν τις προηγούμενες απόψεις υποστηρίζοντας ότι η λογοτεχνία προσφέρει μία ευρεία γκάμα ειδών ύφους και κειμενικών ειδών, που συνήθως έχουν πολλαπλές δυνατότητες ερμηνείας και, συνεπώς, προσφέρουν εξαιρετικές αφορμές για συζήτηση μέσα στην τάξη. Επίσης, αναφέρθηκαν στη λειτουργία της λογοτεχνίας ως κινήτρου για περαιτέρω εμβάθυνση στη νέα γλώσσα.

Παρομοίως η Lazar (1993: 11-15), ένθερμη οπαδός της χρήσης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, τη θεωρεί ανεκτίμητης αξίας και συνδετικό κρίκο για την πρόσβαση στο πολιτισμικό υπόβαθρο της νέας γλώσσας. Το αυθεντικό υλικό έχει γενικότερη εκπαιδευτική αξία, παρόμοια με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη μητρική γλώσσα, βοηθάει στην κατανόηση του πολιτισμού της ξένης γλώσσας, αναπτύσσει ερμηνευτικές ικανότητες πέραν της απλής μετάφρασης, όπως το να αποτυπώνει τυπικές εκφράσεις, σχήματα λόγου, ενθαρρύνει τους σπουδαστές να μιλήσουν και να γράψουν τις προσωπικές απόψεις, τις εμπειρίες, τα συναισθήματά τους. Με τον τρόπο αυτό δίνονται κίνητρα για την περαιτέρω εκμάθηση της γλώσσας

και ενδεχομένως την κατάκτησή της. Καταλήγει μάλιστα με τη διαπίστωση ότι η λογοτεχνία και τα κείμενα πολιτισμικού περιεχομένου μπορούν πραγματικά να προσφέρουν πολλά στον τομέα αυτό, καθώς φέρνουν τον σπουδαστή σε επαφή με διάφορους τύπους και μορφές της γλώσσας, που, αν και κάποιοι αποκλίνουν από την καθημερινή χρήση, ωστόσο αποδεικνύουν την ποικιλία και προσφέρουν τη δυνατότητα γνωριμίας με όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας, ενώ επιπλέον βοηθούν να γίνει αντιληπτή η σχέση του κώδικα με τις δραστηριότητες πολιτισμικής δημιουργίας της αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας.

Η Shanahan (1997: 164-174) προσδιόρισε τη διδασκαλία της γλώσσας ως μια ωφελιμιστική διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής λειτουργεί μηχανιστικά. Στη διαδικασία αυτή τα λογοτεχνικά κείμενα είναι κατάλληλο υλικό, καθώς η γλώσσα μαθαίνεται από ανθρώπινα όντα και η αγάπη για τη λογοτεχνία είναι ένα ανθρώπινο χαρακτηριστικό. Αν πάρουμε ως σημείο εκκίνησης την κατανόηση του ρόλου της λογοτεχνίας στην καθημερινή ζωή, τον τρόπο με τον οποίο οι λογοτεχνικές αφηγήσεις λειτουργούν στην εκμάθηση της γλώσσας, στην εκπαίδευση γενικότερα, όλα αυτά προκρίνουν την υπεροχή της σε σχέση με άλλα αντικείμενα, όπως ενδεικτικά τη φιλοσοφία, αποτελώντας μέρος της ανάπτυξης του ατόμου.

Η Bredella (2000: 375-386), αξιοποιώντας την έρευνα της Shanahan, έδωσε σημαίνουσα θέση στα λογοτεχνικά κείμενα στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας καθώς με τη βοήθειά τους μπορούν να προσδιοριστούν σημαντικοί εκπαιδευτικοί στόχοι (π.χ. η γνωριμία με την παράδοση, η χρήση ειδικού λεξιλογίου και γλωσσικών τύπων).

Οι Parkinson & Reid Thomas (2000: 9-11) υποστηρίζουν μια ελαφρώς πιο ακραία άποψη: η λογοτεχνία λειτουργεί σαν ένα μοντέλο ανάπτυξης της παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς μπορεί να απομνημονευτεί, ο σπουδαστής μπορεί να αναφερθεί σε προσωπικές εμπειρίες άλλων προσώπων και να μην αποκαλύψει δικές του. Από την άλλη, ο γραπτός λόγος αποτελεί μία πρόκληση για να φτάσει ο σπουδαστής που θέλει να κατακτήσει τη Γ2 σε υψηλό επίπεδο και να πετύχει τη γλωσσική ικανότητα. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι μέσω της λογοτεχνίας αναπτύσσονται οι ικανότητες της αντίληψης και της ευαισθητοποίησης.

Οι Waring & Takaki (2003: 130-163) κρίνουν ότι μέσα από τη χρήση διαβαθμισμένων λογοτεχνικών αναγνωσμάτων καλλιεργείται η αναγνωστική ευχέρεια (reading fluency) με την ανάπτυξη της ταχύτητας στην ανάγνωση και της ευκολίας

στην κατανόηση των κειμένων, παγιώνεται το ήδη γνωστό λεξιλόγιο, διδάσκονται νέες λέξεις, αναγνωρίζονται και σταθεροποιούνται στο γλωσσικό σύστημα των σπουδαστών οι γραμματικές και κειμενικές δομές, βελτιώνεται η παραγωγή γραπτού λόγου, χτίζεται η εμπιστοσύνη του αναγνώστη στον εαυτό του, στοιχείο που προάγει την ανεξαρτησία στη μάθηση και τέλος διαμορφώνονται θετικές στάσεις για την ξένη γλώσσα και τον πολιτισμό της. Επιπλέον, με τη συναισθηματική εμπλοκή και τη συζήτηση δίνονται κίνητρα για περαιτέρω εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Ο Sharifian (2004: 33-52) υποστηρίζει ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας οδηγεί σε μια διαδικασία ατομικής ωρίμανσης, η οποία σημαίνει και την απόκτηση της ιδιότητας του μέλους μιας πολιτισμικής ομάδας. Με την επαφή με τη λογοτεχνία ο εμπλεκόμενος προχωράει περισσότερο σε αυτή τη διαδικασία, αφού γνωρίζει απόψεις συγκεκριμένων ατόμων-εκπροσώπων της κοινότητας (συγγραφέας και ήρωες) που μιλούν την ξένη γλώσσα ως μητρική, αντιλήψεις της σύγχρονης ζωής ή ακόμα και παλαιότερων εποχών.

Στο ίδιο μήκος κύματος οι Kern & Schultz (2005: 381-392) αντίκρισαν τη λογοτεχνία σε μια ξένη γλώσσα ως μια διαδικασία επαναπλαισίωσης και επαναπροσδιορισμού της εγγραματοσύνης.

Παρομοίως και ο Hall (2005: 47-57) υποστηρίζει ότι η λογοτεχνία πήρε νέα πνοή στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας με την επικοινωνιακή προσέγγιση, καθώς παρέχει αυθεντικό υλικό, που δίνει ευχαρίστηση και πολιτισμική πληροφόρηση.

Επιχειρώντας μια βαθύτερη προσέγγιση στο θέμα, δύο από τους κύριους μελετητές της αξιοποίησης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, οι Carter και Long (1991: 87), προτείνουν τρία μοντέλα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με βάση τα οποία η λογοτεχνία αποκτά πρωταρχική αξία κατά την εκμάθηση. Πιο συγκεκριμένα:

1. *πολιτισμικό μοντέλο (cultural model)*: Σύμφωνα με αυτό, οι σπουδαστές με τη βοήθεια της λογοτεχνίας καθίστανται ικανοί να αντιλαμβάνονται και να εκτιμούν διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικές ιδεολογίες / νοοτροπίες, να κατανοούν την κοινωνία και τους εαυτούς τους μέσα σε αυτή.

2. *γλωσσικό μοντέλο (language model):* το λογοτεχνικό κείμενο παρουσιάζεται ως μία μορφή της ποικιλίας της γλώσσας και ωθεί τους σπουδαστές να βρουν σχέσεις ανάμεσα στις γλωσσικές μορφές και τις λογοτεχνικές σημασίες.

3. *μοντέλο της προσωπικής ανάπτυξης (personal growth model)*: στο μοντέλο αυτό συνδυάζεται η επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα και η ανάπτυξη της αντίληψης του ανθρωπισμού στον κόσμο.

Στο ίδιο πλαίσιο με την επικοινωνιακή προσέγγιση, καθώς οι μέθοδοι αυτές θεωρούνται μορφές υλοποίησής της ή και προεκτάσεις της, αξιοποιείται η λογοτεχνία στη διεργαστική διδασκαλία, στην εστίαση στον τύπο και στις διεκπεραιωτικές δραστηριότητες.

1.5.3. Φυσική μέθοδος

Σύμφωνα με αυτήν την πλέον σύγχρονη μέθοδο κατάκτησης και διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, η λογοτεχνία αποτελεί αρωγό κατά την μαθησιακή διαδικασία. Η έμφαση δίνεται τόσο σε γραμματικοσυντακτικούς τύπους και κανόνες όσο και στο καθαυτό κείμενο και στα μηνύματα που μπορούν να εξαχθούν από το περιεχόμενό του. Όπως και με άλλα είδους κείμενα, έτσι και η λογοτεχνία αποτελεί μια πηγή υλικού που μπορεί να δημιουργήσει τη σημαντικότατη συνθήκη της ευχάριστης μάθησης.

1.5.4. Αντίθετες απόψεις

Αξιοσημείωτες είναι και οι απόψεις σύγχρονων μελετητών που αμφισβήτησαν την αποτελεσματικότητα της λογοτεχνίας στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Ο Edmondson (1997: 42-55) ήταν από εκείνους που υποστηρίζουν ότι η λογοτεχνία δεν έχει κάτι ιδιαίτερο να προσφέρει σε σχέση με τα άλλα κείμενα στη διδασκαλία της γλώσσας, παρά εξυπηρετεί ένα δασκαλοκεντρικό μοτίβο εκμάθησης, για να προσθέσει ότι δεν εξυπηρετεί ούτε τη γνωριμία με τον πολιτισμό, ενώ ενδέχεται να περιορίζει την ανάπτυξη γλωσσικών μηχανισμών, καταλήγοντας να τη χαρακτηρίζει μέρος ελιτίστικων σπουδών. Παρομοίως και ο Hall (2005) χαρακτηρίζει ως «ύποπτη» την προσπάθεια ενσωμάτωσης της λογοτεχνίας στην επικοινωνιακή γλώσσα. Οι Belcher & Hirvela (2000: 21-39) σε μια προσπάθεια κατανόησης των παραπάνω θέσεων αποδίδουν τις αφοριστικές στάσεις προς τη λογοτεχνία στο γεγονός ότι αρχικά τόσο το πεδίο της γλώσσας, όσο και εκείνο της λογοτεχνίας, που με την πάροδο του

χρόνου αναδύθηκαν σε αυτόνομα πεδία με αποκλίσεις και συγκλίσεις, διδάσκονταν από τους ίδιους ανθρώπους. Σταδιακά το αρχικό χάσμα ανάμεσα στη λογοτεχνία και τη διδακτική της γλώσσας άρχισε να γεφυρώνεται, διαμορφώθηκε κλίμα σύμπνοιας και η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της γλώσσας απέκτησε βαρύνουσα σημασία (Paran 2008: 466).

1.5.5. Θεωρία Ανταπόκρισης Αναγνώστη

Επικουρικό αλλά ουσιαστικό ρόλο στη διδασκαλία γλώσσας και πολιτισμού μέσω της λογοτεχνίας προσέφερε και η θεωρία της *Ανταπόκρισης του Αναγνώστη* (Reader Response Approach / RRA), -υπάρχει εκτενέστερη αναφορά στη λειτουργία της στο επόμενο κεφάλαιο της διατριβής- σύμφωνα με την οποία ο σπουδαστής αξιολογεί τις πολιτισμικές αξίες του συγγραφέα και του κειμένου και συγχρόνως μπορεί να εκφράσει τις δικές του σκέψεις και στάσεις αντιπαραβάλλοντάς τις προς αυτές του συγγραφέα, δίνοντας ένα μέτρο του αισθήματος και της απόλαυσης που του προσφέρει το κείμενο (Thompson 1987). Η αμφισημία που χαρακτηρίζει συνήθως το λογοτεχνικό κείμενο δίνει τη δυνατότητα για πολλαπλές ερμηνείες (Rosenblatt 1995), διευρύνοντας έτσι τον διάλογο μεταξύ δασκάλου, σπουδαστών και κειμένου (Byram et al 1994).

1.6. Επιχειρήματα για τη χρήση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των γλωσσών

Συνοψίζοντας λοιπόν όλες τις τάσεις και τις απόψεις της σύγχρονης περιόδου διαπιστώνουμε ότι η θέση της λογοτεχνίας σε αυτές είναι διαφορετική από τον ακαδημαϊσμό, τον σχολαστικισμό και κυρίως από αυτήν της πλήρους απουσίας της από προηγούμενες εποχές και προσεγγίσεις. Η λογοτεχνία εξισώνεται πια με τα υπόλοιπα είδη κειμένων που συναντά κανείς σε μια γλώσσα (Hall 2005: 49). Στη διδακτική πράξη, το λογοτεχνικό προϊόν δεν αντιμετωπίζεται με βάση την ειδική φύση και την ποιότητά του αλλά αποτελεί μία από τις ενδεχόμενες επιλογές που έχει στη διάθεσή του ο διδάσκων, προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον των σπουδαστών για τη γλώσσα-στόχο, να τους διευκολύνει στην κατάκτηση των

Θεωρίες κατάκτησης & διδασκαλίας γλώσσας	***Γραμματικομεταφραστική μέθοδος***	***Άμεση μέθοδος***	***Αναγνωστική μέθοδος***	***Ακουστική & Γνωσιακή προσέγγιση***	***Επικοινωνιακή προσέγγιση***	***Φυσική προσέγγιση***
Θέση της λογοτεχνίας	Αξιοποιείται πρωτίστως ως μέσο μετάδοσης του πολιτισμού. Στο περιεχόμενό της προτάσσονται έργα μείζονος σημασίας για τη λογοτεχνική παράδοση όπου ομιλείται η γλώσσα-στόχος, χωρίς επεξεργασία. Η θεματική αφορά κυρίως την ιστορία, την πολιτική, τις τέχνες, επιτεύγματα που προβάλουν τον πολιτισμό. Διεξοδική γραμματική και λεξιλογική επεξεργασία με στόχο την ενδελεχή παρουσίαση της δομής της γλώσσας-στόχου.	Δεν χρησιμοποιείται ιδιαίτερα καθώς η προσέγγιση προτάσσει την ακρόαση και την ομιλία και ως κύριο μέσο για αυτά αξιοποιεί οπτικό υλικό (π.χ. εικόνες).	Αξιοποίηση απλουστευμένων κειμένων με στόχο την αναγνωστική εξάσκηση, επιλογή μόνο βασικών γραμματικών και λεξιλογικών τύπων.	Καθώς η έμφαση αφορά στη διαμόρφωση γλωσσικής συμπεριφοράς, αντίστοιχης με τον φυσικό ομιλητή και των καθημερινών-άμεσων αναγκών του, η λογοτεχνία δεν θεωρείται βοηθητικό στοιχείο για την επίτευξη του στόχου.	Αποτελεί μια από τις πλούσιες πηγές περιεχομένου της γλώσσας-στόχου, καθώς ως αυθεντικό υλικό παρέχει λεξιλογικό πλούτο, εκφραστική ποικιλία, προάγει την αναγνωστική ικανότητα, αποτελεί παράδειγμα ορθής χρήσης γραμματικοσυντακτικών δομών, διαφορετικά επίπεδα και είδη λόγων.	Κάθε είδους κείμενα - ιδιαίτερα όσα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ευχάριστης ατμόσφαιρας- μπορούν να είναι αξιοποιήσιμα. Η έμφαση δίνεται στην κατανόηση και την εξαγωγή μηνυμάτων.

Πίνακας 1: Κύριες θεωρίες κατάκτησης & διδασκαλίας της γλώσσας και αξιοποίηση της λογοτεχνίας

διαφόρων στοιχείων της επικοινωνίας (σύνθετων νοημάτων, συνυποδηλώσεων, υπαινιγμών κ.ά.), καθώς η λογοτεχνία μπορεί να προκαλέσει τα ερεθίσματά τους ώστε να εξασκηθούν στις δομές της ξένης γλώσσας και τις δεξιότητες που σχετίζονται με αυτές.

Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας. Ο αναγνώστης εμπλεκόμενος σε αυτό βρίσκεται ανάμεσα στις προσωπικές του προσδοκίες και στην αναίρεσή τους, στην οργάνωση και στην αναδιοργάνωση όσων δεδομένων του προσφέρει το κείμενο. Κατά την ανάγνωση, επεξεργάζεται, αποθηκεύει στη μνήμη του, ενίοτε ανακαλεί κομμάτια. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου με προσωπικά στοιχεία και καταβολές, είναι μια διαρκής αλληλενέργεια ανάμεσα σε προσδοκίες που τροποποιούνται και αναμορφώνονται. Και αυτό είναι μια ακόμα ιδιαίτερη αρετή του λογοτεχνικού κειμένου. Έτεροι αναγνώστες αντιλαμβάνονται διαφορετικά ένα λογοτέχνημα -αισθητό ιδιαίτερα στο περιβάλλον της ποίησης- και στη συνέχεια αξιοποιούν την εμπειρία και τη μετατρέπουν από κατανόηση λόγου σε προσωπική δημιουργία. Το δημιούργημα μοιάζει με πηγή όπου ο αναγνώστης αντλεί τα στοιχεία εκείνα και τις πληροφορίες που θα οδηγήσουν στη σύνθεση της άγραφης πλευράς του (Τζιόβας 1987: 242). Η αναγνωστική πράξη λοιπόν στηρίζεται στην επιλογή, την οργάνωση, την προσδοκία, αλλά ο κάθε αναγνώστης διαμορφώνει με τρόπο διαφορετικό τις λειτουργίες αυτές και έτσι γίνονται κατανοητές και οι διαφορετικές πραγματώσεις ενός κειμένου. Οι συναισθηματικές αντανακλάσεις που τείνουν να δημιουργήσουν τα λογοτεχνικά κείμενα στους αναγνώστες εγείρουν την προσωπική εμπλοκή, την εγρήγορση του νου, την κριτική σκέψη, βελτιώνοντας κατά κύριο λόγο την υποδοχή των νέων γνώσεων. Δημιουργείται μια άτυπη ομάδα με κοινό παρανομαστή το μοίρασμα της ευαισθησίας, που βοηθάει τους σπουδαστές μέσα σε ένα πρόσφορο έδαφος να εκφραστούν είτε μόνοι τους, είτε στα πλαίσια συνόλου.

Κάνοντας μια σύντομη συσχέτιση λογοτεχνικών κειμένων και αυθεντικότητας, καθότι στο επόμενο κεφάλαιο το ζήτημα αναλύεται διεξοδικότερα, διαπιστώνουμε ότι η έκθεση του σπουδαστή στη λογοτεχνία μπορεί αφενός να τον βοηθήσει στην επέκταση της γλωσσικής συνειδητοποίησης και αφετέρου στην ανάπτυξη της γλωσσικής κατανόησης. Ο αυθεντικός λόγος θεωρείται στοιχείο απαραίτητο στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Η προσέγγιση αυτή είναι πλέον κυρίαρχη στον 21^{ο} αιώνα, ενώ και η

θεωρητική της σκευή έχει ολοκληρωθεί ήδη μέσα στις τρεις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα. Η χρήση αυθεντικών κειμένων δημιουργεί ισχυρά μαθησιακά κίνητρα στον σπουδαστή της ξένης γλώσσας και του δίνει ευκαιρία για επέκταση στην εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού (Ghosn 2002: 172-179).

Από την άλλη πλευρά, τα γλωσσικά στοιχεία δεν αποτελούν πια μόνο γραμματικές δομές αλλά μέρη ενός ευρύτερου συστήματος-διαδικασίας, που στόχο έχει τη μεταφορά πληροφοριών. Όπως έγινε κατανοητό από το σύνολο των προηγούμενων αναφορών, οι ερευνητές προέκριναν την ένταξη της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, με το σκεπτικό ότι μπορεί και αυτή να αποτελέσει ικανοποιητικό μέσο μεταφοράς πληροφοριών, και κατ' επέκταση, παράδειγμα δημιουργικής χρήσης της γλώσσας. Η διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας εντάσσεται στην ευρύτερη διαδικασία *γραμματισμού* στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, που γίνεται αντιληπτή στην περίπτωση αυτή ως αλυσίδα διαδοχικών μεταβάσεων από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, από τον καθημερινό στον επίσημο, από τον μη πρότυπο στον πρότυπο, από τον αυθόρμητο στον επιμελημένο (Baynham 1990: 16-17). Ιδιαίτερα στην περίπτωση της απαιτητικής ελληνικής, η λογοτεχνία παρέχει στον σπουδαστή πληροφορίες για τις σύνθετες γραμματικοσυντακτικές δομές, αποτελεί δείγμα αυθεντικού λόγου και λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών για το πλούσιο ιστορικό παρελθόν, τις κοινωνικές δομές και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο τα Ελληνικά αποτελούν τη μητρική γλώσσα, καθώς και για τον τρόπο σκέψης των φυσικών της ομιλητών, δεδομένα που σχετίζονται άμεσα με την κατάκτηση και την ορθή χρήση της γλώσσας.

1.6.1. Λογοτεχνία και Λόγος

Αξιοσημείωτες είναι και οι πολυδιάστατες δυνατότητες των λογοτεχνικών κειμένων στη βελτίωση των σπουδαστών στην αναγνωστική ικανότητα, στην παραγωγή του γραπτού και προφορικού λόγου, στη δημιουργική γραφή, σε δραστηριότητες για εξάσκηση σε γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Πέρα από την προσωπική ανάπτυξη των σπουδαστών, διευρύνονται οι ορίζοντές τους, ιδίως με τη μελέτη της κλασικής λογοτεχνίας, η γνώση τους για τον κόσμο αποκτά έναν γενικότερο χαρακτήρα, αναπτύσσονται η φαντασία και η δημιουργική σκέψη. Επιπλέον, μέσα από τη λογοτεχνία αναπτύσσονται ποικίλα συναισθήματα, αφού ταξιδεύουμε νοερά

στον χώρο και τον χρόνο, ζούμε όσα δεν μπορούμε να ζήσουμε στην πραγματική μας ζωή και συνεπώς, η αντίληψη για την πραγματικότητα οξύνεται (Rosenblatt 1995: 38, 184), ενώ δημιουργείται θετικό κλίμα κατά την εκμάθηση της γλώσσας (Long 1986: 42).

1.6.2. Λογοτεχνία και Πολιτισμός

Κάνοντας ένα βήμα παραπέρα θα εστιάσουμε στην αξία της λογοτεχνίας κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στον πολιτισμικό εμπλουτισμό, την κοινωνική και πολιτισμική συνειδητοποίηση, τη γνώση πολιτικών και ιστορικών γεγονότων (Lazar 1993: 17, Carter & Long 1991, Collie & Slater 1987, Byram 2003: 50-66)[30].

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η λογοτεχνία επηρεάζει θετικά την εστίαση της προσοχής στον ρόλο του πολιτισμικού πλαισίου και στη διαμόρφωση της σύνθετης έννοιας της διαπολιτισμικότητας. Ως προς τη δεύτερη / ξένη γλώσσα, αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η κατάκτηση ενός γλωσσικού κώδικα νοείται, εκτός από γνώση του συστήματος αυτού καθαυτού, και ως απόκτηση μίας νέας πολιτισμικής ταυτότητας για τον σπουδαστή, η οποία του δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής στον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου, δηλαδή στις κοινωνικές και λοιπές δραστηριότητες των φυσικών ομιλητών. Η λογοτεχνία θεωρείται πλέον κατάλληλο υλικό για να παρέχει τα απαραίτητα εφόδια στον εκπαιδευόμενο, προκειμένου αυτός να αποκτήσει πρόσβαση στον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου. Επιπλέον, πέρα από τα ατομικά όριά του, η

[30] Οι γλώσσες που μαθαίνουμε είναι «εμβαπτισμένες σε πολιτισμούς» (Δενδρινού 2004: 54) ενώ ο Peck (1986) ανέφερε χαρακτηριστικά ότι «χωρίς τη μελέτη του πολιτισμού, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι ανακριβής και μη ολοκληρωμένη». Ο Stern (1983: 127) προέταξε την πολιτιστική επικοινωνιακή δεξιότητα ως κύριο στόχο κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας και ακολούθως ο Valdes (1986: 37) υποστήριξε ότι η λογοτεχνία είναι ζωτικό στοιχείο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και ένας από τους κύριους στόχους της διδασκαλίας της είναι η μετάδοση του πολιτισμού των ανθρώπων που μιλούν τη γλώσσα στην οποία είναι γραμμένο το λογοτεχνικό έργο. Στα πλαίσια αυτά η ένταξη της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας επιτρέπει τη σύγκριση ανάμεσα στα διαφορετικά πολιτισμικά δεδομένα καθώς και την αντιπαραβολή τους. Ο πολιτισμικός εμπλουτισμός (Lazar 1993: 17, Byram 2003) αποτελεί και το υπόβαθρο για τη δημιουργία μιας διαλεκτικά ανοικτής και πλουραλιστικής πολιτισμικής ταυτότητας (Αγάθος κ.ά. 2011: 27-37, Hall 2005: 48). Επί της ουσίας τα κείμενα που αποτελούν την ύλη του λογοτεχνικού μαθήματος προτείνουν τρόπους ερμηνείας της πραγματικότητας (Vlaeminck 2004: 82, Χοντολίδου 2002: 379), περιβεβλημένους με το γλωσσικό ένδυμα της γλώσσας-στόχου (Δενδρινού 2004: 54). Για τον λόγο αυτό περιλαμβάνουν πλήθος αντιλήψεων, αξιών, ηθών, εθίμων, ιστορικών γεγονότων, ιδεολογικών στοιχείων κ.λπ. (Carter & Long 1991: 2) που προσφέρονται στους σπουδαστές για δημιουργική επεξεργασία, κριτική αποκατάσταση και ανασύνθεση, αναπτύσσοντας έτσι τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (Sercu 2006: 55-72).

συγκεκριμένη διάσταση διδασκαλίας της ξένης γλώσσας οδηγεί στη λεγόμενη διαπολιτισμική προσέγγιση ατόμων και λαών, η οποία απορρέει από τη συνειδητοποίηση των ομοιοτήτων και των διαφορών που προκύπτουν ανάμεσα στα υποκείμενα και το περιβάλλον της μητρικής γλώσσας και στα αντίστοιχα της ξένης[31].

Παράλληλα, το λογοτεχνικό κείμενο με την επέκταση του λεξιλογίου που προσφέρει και την κατανόηση ιδιαίτερα δύσκολων ή ασυνήθιστων συντακτικών δομών, με τις οποίες ο σπουδαστής δεν έχει την ευκαιρία να έρχεται καθημερινά σε επαφή (Burke & Brumfit 1986: 171), κάνει αντιληπτή τη σχέση του γλωσσικού κώδικα με τις δραστηριότητες του συνόλου όπου ομιλείται η γλώσσα, επιφέροντας πέρα από την απόκτηση γλωσσικής ικανότητας και αντίστοιχη διαπολιτισμική, επικοινωνιακή. Ακολούθως, μέσω των λογοτεχνικών κειμένων, δίνεται η ευκαιρία στον σπουδαστή της νέας γλώσσας να αναζητήσει εσωτερικά νοήματα, ενεργοποιώντας τη δική του σκέψη και φαντασία, να τα αντιπαραβάλλει με στοιχεία της δικής του κουλτούρας, να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται η προσωπική εμπλοκή των σπουδαστών που υποβοηθούνται στο να κατανοήσουν τον πολιτισμό της Γ2 και να πλουτίσουν τις πολιτισμικές τους γνώσεις και εμπειρίες (Collie & Slater 1987: 3-6).

Τα πλεονεκτήματα αυτά μπορούν να φανούν μόνο αν οι δάσκαλοι και τα εγχειρίδια παρέχουν στους σπουδαστές λογοτεχνικό υλικό κατάλληλο για το επίπεδό τους, ελκυστικό για τα ενδιαφέροντά τους και με δραστηριότητες που το συνδέουν άμεσα με την κατάκτηση της γλώσσας[32]. Ο κύριος ρόλος αυτού του υλικού πρέπει να αναζητηθεί στον εντοπισμό στάσεων, σκέψεων, πίστεων και θέσεων, όλων δηλαδή εκείνων των στοιχείων, τα οποία για τον σπουδαστή της ξένης γλώσσας μπορούν να παραβληθούν προς τα δικά του και να συγκριθούν ως προς τις πολιτισμικές τους διαφορές και ομοιότητες. Οι συγκρίσεις και ανταλλαγές αυτής της μορφής μεταξύ

[31] Το ζητούμενο είναι η δημιουργία ενός πολιτισμού υβριδικού τύπου, ο οποίος υπόκειται σε συνεχή αναθεώρηση από τον κάθε χρήστη (Ιακώβου & Μπέλλα 2004: 8, Hall 2005: 66). Υπό αυτό το πρίσμα, το λογοτεχνικό διδακτικό υλικό δεν γίνεται πλέον αντιληπτό ως πηγή μονοδιάστατου νοήματος, αλλά θεωρείται ερέθισμα που προκαλεί ποικίλες αντιδράσεις ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα του αναγνώστη, αποκτά νόημα και ερμηνεύεται αναλόγως (Πασχαλίδης 2002: 324-325, Hall 2005:49). Από διδακτική άποψη επιδιώκεται ευαισθητοποίηση των σπουδαστών στα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του κάθε λογοτεχνήματος (Scholes 2005: 45), στο πλαίσιο ωστόσο ενός αναλυτικού προγράμματος (syllabus) που έχει συγκροτηθεί προσεκτικά με βάση το εννοιολογικό και αξιακό περιεχόμενο των κειμένων (Abety 1991: 93).

[32] Ωστόσο, η διαπίστωση αυτή δεν θα πρέπει να αποπροσανατολίζει τους δασκάλους και τους σπουδαστές από την ουσία του λογοτεχνικού κειμένου ως έργου τέχνης (Carter & McRae 1996: 22).

των σπουδαστών της ξένης γλώσσας, που συνήθως έχουν διαφορετικές γλώσσες προέλευσης, μπορούν να δημιουργήσουν ένα ευρύτατο πολιτισμικό σύνολο ανταλλαγών και βέβαια αναδεικνύουν τη σημασία της λογοτεχνίας στη διδασκαλία του πολιτισμού στην ξένη γλώσσα, μέσω της οποίας δημιουργείται η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας και της ομοιότητας καθώς και ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων των άλλων πολιτισμών (Hall 2005: 72-73)[33].

Με τον τρόπο αυτό η μελέτη της λογοτεχνίας ενός τόπου βοηθάει στην ανάπτυξη γνωστικών στοιχείων που την αφορούν και τα στοιχεία αυτά ακολούθως μπορούν να οδηγήσουν σε μια ευρύτερη στάση για αυτόν τον τόπο. Μέσα από την επεξεργασία και την εμβάθυνση αντικρίζουμε το γενικότερο ιστορικό και κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δρουν ποικίλα υποκείμενα και ενδόμυχα εντοπίζουμε κοινά στοιχεία, περισσότερα από τα διαφορετικά, ανάμεσα σε διαφορετικούς λαούς και περιοχές, διαπιστώνουμε πώς αυτά αντιδρούν σε παρόμοιες καταστάσεις.

Αποτέλεσμα του προηγούμενου παράγοντα είναι η λογοτεχνία να φέρνει τους ανθρώπους διαφορετικών εθνικοτήτων πιο κοντά. Η παρουσία του λογοτεχνικού κειμένου δημιουργεί στους σπουδαστές ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς, ερμηνείας και προσδιορισμού ταυτοτήτων (Hall, 2005: 72-77). Ακολούθως και οι δάσκαλοι της δεύτερης/ξένης γλώσσας διδάσκουν μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο, πέρα από τα παραδοσιακά φαινόμενα, άμεσα και έμμεσα πολιτισμό, αφού ερμηνεύουν στάσεις και αισθήματα που αναδύονται. Οι ευκαιρίες για συζήτηση που εγείρονται μέσω της λογοτεχνίας δίνουν στη συνέχεια τη δυνατότητα να έρθουν στην επιφάνεια συναισθήματα αλλά και οι τρόποι χειρισμού τους. Δημιουργείται μια άτυπη θετική αλληλεπίδραση που επιτρέπει στο να διαπιστώσει κανείς σημεία σύγκλισης αλλά και να γίνει δέκτης της διαφορετικότητας σε μια διαδικασία ανθεκτικότητας[34].

Συνοψίζοντας τις παραπάνω σκέψεις και προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω, μπορούμε να πούμε ότι ο ρόλος της λογοτεχνίας στην ξένη γλώσσα είναι να συμβάλλει με τρόπο άμεσο και διαδραστικό στη διδασκαλία της νέας γλώσσας και γενικότερα στην προσέγγιση μιας νέας κοινωνίας και πολιτισμού. Ο πολιτισμός δεν

[33] Τα ερωτήματα και η περαιτέρω έρευνα που καταγράφουν τη στάση των ξένων σπουδαστών της Ελληνικής απέναντι στη λογοτεχνία αναλύονται εκτενώς στο 6 κεφ. της διατριβής.

[34] Σύμφωνα με τον λογοτεχνικό όρο, πρόκειται για ένα σύνολο στοιχείων που σηματοδοτούν μια διαδικασία επιτυχούς προσαρμογής του ατόμου παρόλες τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζει. Μέσα από τη λογοτεχνία μπορούν να επέλθουν «προστατευτικοί μηχανισμοί» ή άλλες «διαδικασίες» (Μαλαφάντης, 2015: 26), όπως οι θερμές διαπροσωπικές σχέσεις, η καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών ή ακόμα και οι ευκαιρίες για συμμετοχή, εν τέλει η κοινωνικοποίηση.

αποτελεί μια ακόμη δεξιότητα αλλά μπορεί να εκφραστεί με επιτυχή τρόπο μέσω της λογοτεχνίας και να αποτελέσει το πλαίσιο για την αξιολόγηση του λογοτεχνικού έργου ως προς το περιεχόμενό του. Η άσκηση κριτικής στο περιεχόμενο αλλά και στο ύφος του λογοτεχνικού κειμένου μπορεί σε μεγάλο βαθμό να ταυτίζεται με την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων και στάσεων μεταξύ σπουδαστών διαφορετικής προέλευσης. Αν μιλάμε δε για τη διδασκαλία των Ελληνικών σε αλλοδαπούς σπουδαστές, η συζήτηση για τα λογοτεχνικά κείμενα μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο για την κατανόηση του ελληνικού πολιτισμού και να δημιουργήσει ένα πλαίσιο ανταπόκρισης στα πολιτιστικά στοιχεία[35].

1.6.3. Η Παιδαγωγική διάσταση της λογοτεχνίας

Εστιάζοντας στην καθαυτή εκπαιδευτική διαδικασία, διαπιστώνουμε ότι τα οφέλη από την αξιοποίηση της λογοτεχνίας είναι αρκετά. Ακόμη και σε ένα αρχικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας, που αφορά κυρίως στη γνωριμία με τα συστατικά της και την απόκτηση βασικού λεξιλογίου, η απλή ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων βοηθάει τους εκπαιδευομένους να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με πιο σύνθετες δομές από εκείνες των επικοινωνιακών καταστάσεων, προάγοντας ταυτόχρονα την αναγνωστική ευχέρεια και εντάσσοντας τους πιο φυσικά στο πολιτισμικό πλαίσιο της γλώσσας στόχου. Οι σπουδαστές καλούνται να επεξεργαστούν το περιεχόμενο των λέξεων σε συγκεκριμένο συγκείμενο και όχι αποπλαισιωμένο ή ανεξάρτητο και απομονωμένο. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα η κατανόηση των ευρύτερων σημασιολογικών σχέσεων τόσο σε αυτόνομο επίπεδο, όσο και ως προς το περικείμενο, αλλά και ενός περιβάλλοντος επικοινωνίας από ένα ενδεικτικό κείμενο πιο σύνθετης μορφής. Πέρα όμως από αυτό, η επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων -αν θέλουμε για παράδειγμα να δώσουμε έμφαση στο λεξιλόγιο μιας ενότητας μπορούμε να εντρυφήσουμε σε λογοτεχνικά περιβάλλοντα με ίδιο θεματικό πεδίο- συντελεί εκτός από την εκμάθηση νέων λέξεων και στην εμπέδωση της σημασίας και της χρήσης τους, αφού υπάρχει συνάφεια και αναλογία ανάμεσα στην επανάληψη συγκεκριμένων λέξεων ειδικότερου αλλά και γενικού

[35] Η μελέτη του γράφοντος σχετικά με την αξιοποίηση του πολιτισμού στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Ρουμπής 2017: 499-504) και η αντίστοιχη της Γιαννακού (2008: 616-618) εμπεριέχουν πέραν των άλλων και παραδείγματα σύνδεσης της λογοτεχνίας με τον πολιτισμό μέσα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον.

λεξιλογίου και στη συχνότητα εμφάνισης, όπως αυτές προκύπτουν από την ποικιλία των λογοτεχνικών κειμένων. Κατά την πρακτική εκμάθησης λεξιλογίου οι σπουδαστές συνδέουν τις ήδη γνωστές λέξεις με εκείνες που συναντούν και τις κατατάσσουν με μια σειρά στρατηγικών σε κατηγορίες, με βάση το θέμα, τη σημασία ή και τη μορφολογία. Με τη σύνδεση λέξεων και φράσεων σε συγκεκριμένο περιβάλλον και με αντικείμενα του περιβάλλοντος αυτού εμπεδώνεται η χρήση τους και κατακτάται η σημασία τους (Lightbown & Spada 1993: 23-24). Όσο μάλιστα λιγότερο οικείο είναι το περιεχόμενο των κειμένων, όπως συμβαίνει με τη γνωριμία με ένα λογοτεχνικό απόσπασμα, τόσο περισσότερο αυξάνεται η προσοχή στο λεξιλόγιο και έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες για την κατάκτηση μεγαλύτερου αριθμού σημασιών (Cook 1992: 69-71)[36].

Νεότεροι μελετητές (Au & Raphael 1998, Μαλαφάντης 2015) υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην προσωπική ερμηνεία ενός λογοτεχνήματος και κατ' επέκταση οδηγεί στην απόλαυση της λογοτεχνίας ως γενικότερης αντίληψης και αίσθησης καθώς ενθαρρύνει τον αναγνώστη, τον κάνει πρωταγωνιστή και τον καλεί να δώσει ψυχή σε καταστάσεις, πρόσωπα, να ταυτιστεί με χαρακτήρες, να κάνει συσχετισμούς λογοτεχνικούς ή βιωματικούς (Μαλαφάντης 2015: 139). Σε αυτήν την προοπτική επέρχεται και η γνωστική ανάπτυξη αφού ο αναγνώστης εμβαθύνει σε εμπειρίες που δεν είχε τη δυνατότητα να βιώσει και εκτίθεται σε ποικίλες τεχνικές που τον καθιστούν σταδιακά λογοτεχνικά εγγράμματο (Eisner 1985: 28-29). Η εμπειρία για την απόδοση νοήματος γίνεται με διάθεση απόλαυσης και είναι αποτέλεσμα των προσωπικών συνδέσεων του αναγνώστη με τις κοινωνικοπολιτισμικές του καταβολές αλλά και την επικοινωνία των αναγνωστών μεταξύ τους (Μαλαφάντης 2015: 140). Με αυτόν τον τρόπο, ακόμα και αν υπάρχουν δυσκολίες, δίνεται η δυνατότητα να περαιωθούν από τα άλλα μέλη της ομάδας που ίσως διαθέτουν μεγαλύτερη ευχέρεια λόγω αντίστοιχης εμπειρίας.

Άλλες μελέτες (Eeds & Wells 1989) ανέδειξαν την αλληλοεπιδραστική ισχύ της λογοτεχνικής ανάγνωσης, όπως αυτή προκύπτει μέσα από την ποικιλία ομάδων συζήτησης (discussions groups). Πιο συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν λογοτεχνικά έργα, από τα οποία οι εμπλεκόμενοι αμέσως ή εμμέσως αξιοποίησαν κειμενικά στοιχεία και

[36] Επειδή όμως μερικές φορές η σύνδεση αυτή μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση, όταν αναφερόμαστε στη χρήση λογοτεχνικών κειμένων είναι καλό να υπάρχουν ασκήσεις πιο ελεγχόμενες, κλειστού τύπου. Αυτές ενδεικτικά είναι η σύνδεση λεξικών μελών πολυλεκτικών συνθέτων, η συγγραφή συνωνύμων, αντωνύμων, η αντιστοίχιση λέξεων, φράσεων και ομόρριζων.

προέβησαν σε προβληματισμούς, συμπεράσματα, αποσαφήνισαν τυχόν παρερμηνείες, προάγοντας έτσι και τη συνεργατική μάθηση. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν ο Langer (1994: 204, 1992: 37) και ο Μαλαφάντης (2015: 161), σε μια συζήτηση που προκύπτει κατά τη λογοτεχνική διαδικασία οι εμπλεκόμενοι διαπραγματεύονται τα δικά τους νοήματα, αφού εξερευνούν δυνατότητες, κατανοούν έννοιες μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, οξύνουν τις δικές τους ερμηνείες και μαθαίνουν για χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού ύφους και της ανάλυσης μέσω της βαθιάς γνώσης των τρόπων προσωπικής ανταπόκρισης. Κατά τη διαδικασία αυτή ο λογοτεχνικός προσανατολισμός συνίσταται στην ίδια την εξερεύνηση, στην οποία η αβεβαιότητα γίνεται ένα φυσιολογικό στοιχείο της ανταπόκρισης και οι νεοευρεθείσες μορφές κατανόησης εγείρουν και άλλες δυνατότητες. Επιπλέον και από μια ακόμα πιο πρακτική σκοπιά, οι αναγνώστες συμμετέχοντας σε καταστάσεις όπως η δραματοποίηση, η τήρηση ημερολογίου, ο διάλογος, πετυχαίνουν τη βελτίωση του λεξιλογίου και τη μέγιστη κατανόηση του κειμένου. Ενδιαφέρον καταληκτικά έχει επίσης ότι από αυτήν τη διαδικασία «νοηματοδότησης» του κόσμου μέσα από τη συνεργασία, προκύπτει ως αποτέλεσμα και μια γενικότερη θετική ανταπόκριση στη λογοτεχνία, τόσο από πλευράς διδακτικής αξιοποίησης, όσο και ευρύτερης[37].

Προεκτείνοντας μάλιστα τις σχετικές έρευνες ο Zarillo (1989) εστίασε σε τρεις τρόπους αξιοποίησης του λογοτεχνικού μοντέλου: α) την εξατομικευμένη ανάγνωση που εμπεριέχει τη δυνατότητα επιλογής των αναγνωσμάτων, την αυτοκαθοδήγηση του αναγνώστη μέσω ατομικών συναντήσεων δασκάλου και διδασκόμενου β) την αξιοποίηση της λογοτεχνίας ανά θεματικές ενότητες (η συνηθέστερη τακτική) γ) τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω επιλεγμένων αναγνωσμάτων. Μάλιστα ο συνδυασμός και η υιοθέτηση πλέον της μιας από αυτές τις μεθόδους οδηγεί στην κοινωνική κατασκευή της νοηματοδότησης του

[37] Εξελίσσοντας τις παραπάνω μελέτες οι Hiebert & Colt (1989) αναφέρθηκαν σε τρεις επιμέρους διακρίσεις του μοντέλου αυτού στη διδακτική αξιοποίηση: α) την καθοδηγούμενη διδασκαλία της λογοτεχνίας, όπου ο διδάσκων σε ρόλο πρωταγωνιστικό επιλέγει τα προς αξιοποίηση κείμενα β) τη δασκαλομαθητική διάδραση, που γενικώς συνιστάται, στην οποία μαθητής και δάσκαλος συνεργάζονται και επιλέγουν από κοινού τα λογοτεχνήματα -λόγου χάρη ο διδάσκων εντοπίζει και φέρνει το βασικό κείμενο και οι διδασκόμενοι άλλες συναφείς πηγές- γ) τη μη καθοδηγούμενη διδασκαλία της λογοτεχνίας κατά την οποία ο μαθητής επιλέγει μόνος του τα κείμενα. Ο πρώτος και ο τρίτος προσανατολισμός φαίνονται προβληματικοί καθότι ο μεν ένας αποθαρρύνει από τις αυτόνομες αναγνώσεις, ο δε τρίτος αποτρέπει την πιο ειδική βοήθεια ώστε να προκληθούν καλύτερες αναγνώσεις (Μαλαφάντης 2015: 140).

λογοτεχνήματος, τοποθετεί τη λογοτεχνία εν γένει στη σφαίρα μιας ανώτερης διανοητικής διαδικασίας που ελέγχεται και ρυθμίζεται από τη συναλλαγή αναγνωστών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και υπό τις ιδιαιτερότητες του αναγνωστικού γεγονότος. Όπως μάλιστα αναφέρουν εύστοχα νεότεροι μελετητές (Galda, Cullinan, Strickland 1993 & Μαλαφάντης 2015: 141), το διδακτικό μοντέλο που αξιοποιεί τη λογοτεχνία είναι απαραίτητο να εμπερικλείει α) τον σωστό δάσκαλο, που διακατέχεται από ενθουσιασμό αλλά και λογοτεχνική κατάρτιση β) επαρκή χρόνο αξιοποίησης μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης που συμβάλλει στην αλληλεπίδραση γ) ευκαιρίες επιλογής ως προς τη νοηματοδότηση και ερμηνεία του λογοτεχνικού έργου από τους δέκτες. Οι προϋποθέσεις αυτές μπορούν να γίνουν εφικτές σε πρώτο στάδιο μέσα από την ανάγνωση και τις ποικίλες εκδοχές της -σιωπηρή, μεγαλόφωνη, κοινή, καθοδηγούμενη-, αντιστοίχως τη γραφή και τον προφορικό λόγο, όπου οι αναγνώστες αξιοποιώντας σχήματα σημασιολογικού, συντακτικού, γραφοφωνημικού και πραγματολογικού επιπέδου του γλωσσικού συστήματος, κάνουν προβλέψεις για το νόημα του κειμένου, που στη συνέχεια τις επιβεβαιώνουν ή ακόμα και τις διαψεύδουν, καταλήγοντας στην προσωπική τους ερμηνεία (Μαλαφάντης 2015: 141). Σημαντικό είναι επίσης να δίνεται στους αναγνώστες η δυνατότητα επιλογής λογοτεχνικών έργων της αρεσκείας τους, ο δάσκαλος να λειτουργεί περισσότερο διαμεσολαβητικά ανάμεσα στον αναγνώστη και το λογοτέχνημα, διευκολύνοντας τον δεύτερο να το προσεγγίσει, να στοχαστεί γύρω από αυτό και να εκφραστεί με τρόπο υποκειμενικό, ακόμα και διαφορετικό από τους συναναγνώστες, με απώτερο αποτέλεσμα τη διαδραστική επικοινωνία ανάμεσα σε πομπό, μεσάζοντα και δέκτες.

Από την καθαυτή παιδαγωγική πλευρά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η λογοτεχνία στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας ότι πέρα από τη συνδρομή της στην αποκάλυψη και τη συνειδητοποίηση ατομικών και συλλογικών καταστάσεων, τρέπει προς την αντίληψη του ωραίου σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση προτύπων και ηθικών αξιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μαλαφάντης (2015: 36), «η κοινωνική έκφραση και η προσωπική αντίληψη και συνείδηση αλληλοσυμπληρώνονται σε μια λογοτεχνική λειτουργικότητα, η οποία είναι ομορφιά και αλήθεια, αίσθημα και γνώση». Έτσι λοιπόν, κατά αντιστοιχία στη νεοελληνική λογοτεχνία, μπορεί κανείς να διακρίνει εθνικά χαρακτηριστικά, θέματα ειδικότερα ή και ευρύτερα που απασχόλησαν ή και απασχολούν το ελληνικό κοινό, κάποια αντιστοίχως και το παγκόσμιο, αλλά και τις καταβολές από την επενέργεια

των ξένων επιδράσεων -κυρίως δυτικών- που εξελίχθηκαν σε στοιχεία αφομοίωσης. Καθώς η λογοτεχνία προσδιορίζεται από τις εκάστοτε ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, καθιστώντας έτσι κάθε λογοτέχνημα «μικρογραφία του κόσμου», και η «τύχη» της νεοελληνικής λογοτεχνίας επηρεάζεται τόσο από τις εγχώριες συγκυρίες όσο και από τις εξωτερικές, διευρύνει συνεχώς το περιεχόμενό της, μεταβάλλει τη θεματολογία της, παρουσιάζει νέες εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας, μεταπλάθει τον χαρακτήρα της εν γένει.

Η αναγνωστική τάση περιλαμβάνει παραμέτρους που σχετίζονται με τη διαδικασία της ανάγνωσης (γνωστική διάσταση), συναισθήματα σχετικά με αυτήν (συναισθηματική διάσταση) και την αντιμετώπισή της (συμπεριφορική διάσταση). Στο πλαίσιο αυτό σημαντικός είναι ο ρόλος του δασκάλου να βοηθήσει τους σπουδαστές να αντιληφθούν το είδος αναγνώστη που τους θέλγει[38]. Πέρα από τη θεώρηση της γνωστικής σκοπιάς της ανάγνωσης, που παραπέμπει σε αποκωδικοποίηση του κειμένου, είναι απαραίτητο να την τοποθετήσει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, κυρίως συναισθηματικό. Στόχος πρωτεύων δεν πρέπει να είναι η αναγνωστική δεξιότητα και η όποια αξιολόγησή της, αλλά η δημιουργία αναγνωστικής στάσης και συμπεριφοράς την οποία όλοι έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν. Ενθαρρύνοντάς τους αμέσως ή εμμέσως να έχουν μια στάση κριτική στις αναγνωστικές τους συνήθειες, αναζητώντας για παράδειγμα τους λόγους που τους οδήγησαν να αποκτήσουν συγκεκριμένες λογοτεχνικές προτιμήσεις, να συζητούν για τις επιλογές τους, μπορεί να συμβάλλει σε μια λογοτεχνική τους στροφή, καθώς προϋπόθεση για τον σχηματισμό αναγνωστικής ταυτότητας είναι η αναγνωστική αυτοεκτίμηση[39]. Ακόμα και αν υπάρχουν γλωσσικές διαφορές ανάμεσα στις εμπλεκόμενες πλευρές, τα κίνητρα τις περισσότερες φορές μπορεί να είναι όμοια και κατά συνέπεια δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Κατά συνέπεια ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει το είδους του λογοτεχνήματος που

[38] Ενδιαφέρον παρουσιάζει μια παλαιά κατηγοριοποίηση των δυσκολιών που συναντούν οι αναγνώστες της ποίησης (Richards 1929: 13-18), η αντίκρουσή τους, καθώς και οι δυσκολίες στη σύγχρονη διδακτική της λογοτεχνίας, όπως επισημαίνονται στην πρόσφατη αναφορά της Καλογήρου (2017: 40-49).

[39] Αυτή επιτυγχάνεται με πρακτικές όπως η αναγνώριση κάθε μαθητή - ιδιαίτερα στην αλλόγλωσση τάξη που μας αφορά- ως οντότητας με ξεχωριστή αξία, ως φορέα κουλτούρας που μερικώς ή ολικώς μπορεί να διαφέρει, κρίνεται ωστόσο ισάξια και ισότιμη, ή και με αξιολόγηση βασισμένη σε ενδοατομικά κριτήρια (Μαλαφάντης 2015: 154).

θέλγει κάθε αναγνώστη, τη μορφή που θα έχει η επαφή ανάμεσά τους (λόγου χάρη σιωπηρή / ηχηρή ανάγνωση).

Οι κύριοι παιδαγωγικοί στόχοι της χρήσης της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση αφορούν κυρίως στην ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτισμικής δεξιότητας και της αυτονομίας των εμπλεκομένων. Η λειτουργικότητα των λογοτεχνικών κειμένων αποδεικνύεται και σε αυτόν τον τομέα, εφόσον ο σπουδαστής συμμετέχει στο κείμενο μέσα από μια σειρά κοινωνιογλωσσικών και ψυχογλωσσικών παραμέτρων, καθώς και από τη στάση των σπουδαστών απέναντι στη λογοτεχνία ως μέρος της διδακτέας ύλης. Οι προτιμήσεις και οι εκτιμήσεις τους σχετικά με τα λογοτεχνικά κείμενα ως μέρος της ύλης, αποκαλύπτουν την τάση των σπουδαστών να ασχοληθούν συστηματικά με τη λογοτεχνία, η διδασκαλία της οποίας στο πλαίσιο του μαθήματος της ξένης γλώσσας λειτουργεί ως αφορμή για την ευρύτερη επαφή τους με τα έργα της. Ακόμα και σε ένα αρχικό στάδιο προσέγγισης της γλώσσας, που αφορά μόνο στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου, η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν καλύτερα πολύπλοκες δομές της γλώσσας ενώ η σύνδεση με το πολιτισμικό πλαίσιο της γλώσσας-στόχου γίνεται πιο φυσικά (Nation & Coady 1988).

Συνοψίζοντας τα προηγηθέντα μπορούμε να επιχειρήσουμε μια κατηγοριοποίηση της παιδευτικής αξίας της λογοτεχνίας κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας αλλά και γενικότερα ως αξιοποιήσιμη πηγή στη διδακτική πράξη (Μαλαφάντης 2015: 12). Μέσω αυτής λοιπόν:

1. Επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της πολυπλοκότητας της έκφρασης και της αντίδρασης καθώς χάρη στη συμβολική αναπαράσταση υπάρχει μετάβαση πέρα από το πεδίο της λογικής συλλογιστικής. Δίνεται έτσι η δυνατότητα για εναλλακτικά μέσα αντίληψης και ταξινόμησης της εμπειρίας και, ως αποτέλεσμα, σε ένα επόμενο στάδιο, αναπτύσσεται η ικανότητα της γραφής, με την εξερεύνηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης. Ενισχυτική με την παραπάνω θεώρηση είναι η πεποίθηση ότι η λογοτεχνία βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με τη γλώσσα αλλά και άλλες επιστήμες, αναζητώντας τρόπους και μεθόδους για τη μετάδοση της γνώσης (Chomsky 1972: 1-33).

2. Σε μια πιο ενδοσκοπική προσέγγιση το άτομο εξασκείται στο να λειτουργεί με την υπόθεση και την πιθανότητα, καλλιεργώντας ένα αναγνωστικό προφίλ περισσότερο περιπετειώδες και ανοιχτό σε προκλήσεις και ερεθίσματα.

3. Αν δούμε τη λογοτεχνία ως καλλιτεχνικό προϊόν και μάλιστα στην περίπτωσή μας ως στοιχείο γνωριμίας με τη νέα κουλτούρα τότε ανοίγονται νέοι δρόμοι σε ό,τι χαρακτηρίζεται ως αισθητική καλλιέργεια.

4. Συναφές με το προηγούμενο είναι το ότι μεταδίδεται η πολιτιστική κληρονομιά, αφού υπάρχει πρόσφορο έδαφος για την ανάδειξη της παράδοσης, κοντινής ή και παλαιότερης[40].

5. Σημειώνουμε ακόμα τη δυνατότητα παρουσίασης των ηθικών αξιών ενός συγγραφέα, μιας κοινωνίας, μιας ολόκληρης εποχής όπως εκπέμπονται από τις σελίδες ενός λογοτεχνήματος. Ο αναγνώστης αποκτά την ικανότητα να ζει μέσω των εμπειριών ενός χαρακτήρα, να εντοπίζει ακόμα και δικά του στοιχεία, ενώ μέσα από την παροχή έμμεσης εμπειρίας «αντιλαμβάνεται» τους άλλους ανθρώπους, επαναδιαμορφώνει τις δικές του αξίες χωρίς να νιώθει ότι εκτίθεται, διαμορφώνοντας την προσωπικότητά του στα πλαίσια της «ανθρώπινης» διάστασης της λογοτεχνίας (Μαλαφάντης 2015: 14). Συνδέοντας μάλιστα τη λογοτεχνία με την ατομική ανάπτυξη, τότε μπορούμε να αναφερθούμε σε οφέλη αυτογνωσίας, αφού το αναγνωστικό κοινό αναπτύσσει συναισθήματα, καλλιεργεί τη φαντασία του, μαθαίνει έτσι πέρα από τον δικό του κόσμο και τον ευρύτερο. Μέσω των λογοτεχνικών έργων, των βιβλίων, των αποσπασμάτων τους, διακρίνει κανείς συμπεριφορές, παρατηρεί πώς αναπτύσσονται τα συναισθήματα σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Οι λογοτεχνικοί ήρωες με τις ιστορίες και τις περιπέτειες τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως «πρότυπα» συμπεριφοράς.

6. Εμβαθύνοντας στον παραπάνω συλλογισμό μπορεί κανείς εύστοχα να υποστηρίξει ότι στη λογοτεχνία παρουσιάζονται ποικίλες κοινωνικές δομές πραγματικότητας. Οι διάφορες εκφάνσεις εμφανίζονται ως πραγματικές καταστάσεις που επιδέχονται εκτιμήσεων, κρίσεων και αναλύσεων. Ο συσχετισμός αυτός μπορεί να αφορά και την καθημερινή ζωή, μια σύνδεση αβίαστη την οποία ο δάσκαλος πρέπει να προσπαθήσει να την εισαγάγει στους σπουδαστές (Brumfit 1985: 108). Οι Carter & Long (1991: 7) υποστηρίζουν ότι είναι υπαρκτός και δεδομένος ένας τέτοιος συσχετισμός, καθώς η λογοτεχνική γλώσσα και γραφή βρίσκεται μέσα σε τραγούδια, ιστορίες για παιδιά, παιχνίδια με λέξεις (επιτραπέζια και τηλεοπτικά), κ.ά. ποικίλες δραστηριότητες της

[40] Ενδεικτική για τη αλληλοσύνδεση λογοτεχνίας και πολιτισμού, την άρρηκτη σχέση τους και την από κοινού αξιοποίηση τους στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης είναι η μελέτη των Αγάθου Θ., κ.ά. που προκρίνει τον συνδυασμό αυτό ως βασικό συστατικό της διαπολιτισμικής προσέγγισης (2011: 27-36).

καθημερινής ζωής στις οποίες συμμετέχει και ο σπουδαστής της ξένης γλώσσας, ιδίως αν ζει στη χώρα όπου ομιλείται η γλώσσα ως μητρική. Αν και ο κόσμος της λογοτεχνίας είναι κυρίως προϊόν μύθου, ωστόσο το σκηνικό της και οι χαρακτήρες που κινούνται μέσα σε αυτό το γίγνεσθαι προσφέρουν αξιόλογες πληροφορίες για τα κοινωνικά ή τοπικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται. Επιπλέον παρέχουν αυθεντικές πληροφορίες για τη στάση των γηγενών απέναντι στον κόσμο: τις σκέψεις και τις απόψεις τους, τις προτιμήσεις και τους φόβους τους, τα συναισθήματα, τα ήθη, τα έθιμα μιας κοινωνίας που ανήκει στον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου (Hişmanoğlu 2005).

1.6.4. Σύνοψη

Όπως φάνηκε από όσα προαναφέρθηκαν, η λογοτεχνία -ιδιαίτερα κατά τις πιο σύγχρονες θεωρίες διδασκαλίας της γλώσσας όπου κατέχει σημαντική θέση ως πηγή αυθεντικού υλικού- αποτελεί ένα σημαίνον κειμενικό είδος που μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά και πολύπλευρα, όπως θα φανεί αναλυτικότερα και επί του πρακτέου στη συνέχεια με το *Ανθολόγιο* (κεφάλαια 7 & 8 της διατριβής).

Συνοψίζοντας τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση της στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας επισημαίνουμε τα ακόλουθα:

1. *Εμπλουτίζει το λεξιλόγιο, την ανάπτυξη της γλωσσικής αντίληψης, της γλωσσικής ικανότητας*, τόσο απέναντι στις κυριολεκτικές όσο και στις μη κυριολεκτικές σημασίες, στις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε γλωσσικού περιβάλλοντος, στη γνωριμία με παλιότερες μορφές της γλώσσας-στόχου.

2. *Συμβάλλει στην κατανόηση και εν συνεχεία στην κατάκτηση γραμματικών, συντακτικών, λεξιλογικών δομών,* ιδιαίτερα των πιο απαιτητικών.

3. *Παρέχει τη δυνατότητα της «πιο φυσικής» εκμάθησης της ξένης γλώσσας* καθώς παρουσιάζεται μια γλώσσα με ποικιλές διαστάσεις, που στοχεύει στην επικοινωνία. Αυτό βέβαια μπορεί να προκύψει και από άλλα κείμενα, ωστόσο η επαφή με τη λογοτεχνία έχει απήχηση κυρίως στο συναίσθημα, προβάλλει την αισθητική διάσταση της γλώσσας, κατά συνέπεια δημιουργεί μια άλλη προσληπτική διάθεση από πλευράς αναγνώστη.

4. *Ενισχύει την επικοινωνιακή ικανότητα,* καθώς με την έκφραση συναισθημάτων δίνονται επιπλέον δυνατότητες στην επιτυχή και πληρέστερη επικοινωνία (Canale & Swain 1980: 3-39).

5. *Επιτρέπει την εμβάθυνση στον πολιτισμό* τόπων, λαών, εποχών, αναδεικνύοντάς τον.

6. *Συμβάλλει στην κατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών σε κοινωνικό επίπεδο*. Στα λογοτεχνικά κείμενα ο μαθητής έχει την ευκαιρία να γνωρίσει άλλες κοινωνικές ομάδες (π.χ. τους ανθρώπους που ζουν στην ύπαιθρο) αλλά και άτομα με χαρακτηριστικά και συμπεριφορές έξω από τα συνήθη κοινωνικά πρότυπα (π.χ. ανθρώπους του περιθωρίου), διαφορετικά από τη δική του χώρα[41].

7. *Προσδίδει θετική επιρροή στις αντιλήψεις των σπουδαστών και τη στάση τους απέναντι στους ομιλητές της γλώσσας στόχου και τον πολιτισμό τους*. Η λογοτεχνία ως κομμάτι του πολιτισμού ανοίγει νέα παράθυρα στον νου του μαθητή της ξένης γλώσσας για την αντίληψη των στάσεων του λαού που τη μιλάει ως μητρική, καλλιεργώντας θετική άποψη για αυτόν (Robinson 1985).

8. *Συμβάλλει στην ενίσχυση της προσωπικής εικόνας των σπουδαστών*. Τα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρουν πληροφορίες για τη ζωή, τις απόψεις, τα προβλήματα, τα συναισθήματα, ατόμων και ομάδων, με αποτέλεσμα οι σπουδαστές να γνωρίζουν ιστορικά γεγονότα, κοινωνικά ζητήματα και μοντέλα συμπεριφοράς, γεγονός που στην ουσία σημαίνει εμπλουτισμό των γνώσεων, αλλά και της προσωπικότητάς τους (Le Roux 2001).

9. *Δημιουργεί μια καινούργια υποκειμενικότητα απέναντι στη γλώσσα - στόχο*. Εφόσον κατά κύριο λόγο η λογοτεχνία αντλεί τη δύναμη της από το βίωμα (Alter 1985: 69, Μέλλου & Χατζηδημητρίου - Παράσχου 2001: 141) και απευθύνεται στο ανθρώπινο αίσθημα (Hill 1986: 7, Νάτσινα 2007: 512), μπορεί να επιτελέσει ρόλο σημαντικό στην καλλιέργεια της κρίσης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης (Parkison & Reid-Thomas 2000: 9-11) και κατά συνέπεια στη διανοητική και ηθική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων στη μάθηση, αποτελώντας μια επιπλέον διαδικασία ωρίμανσης. Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί μια εύπλαστη πηγή περιεχομένου, (Brumfit & Johnson 1979, Widdowson 1984: 246) από την οποία ο κάθε εμπλεκόμενος δέκτης μπορεί να

[41] Ο Δαμανάκης (1998: 108) αναφέρει σχετικά ότι «δημιουργούνται ευρύτερες διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, περισσότερες δυνατότητες για διαπολιτισμικό διάλογο και πολιτισμικό εμπλουτισμό».

αναπτύξει δικά του νοήματα (Maley 1989: 11), και, κατά συνέπεια, οδηγεί σε μια διαδικασία δεύτερης κοινωνικοποίησης, στη δημιουργία μιας νέας ταυτότητας (Hall 2005: 71 & 77), με σημείο αναφοράς τα δεδομένα που προσφέρει το κείμενο της γλώσσας στόχου.

Η λογοτεχνία, πέραν των άλλων, αποτελεί ένα από τα είδη λόγου που μπορούν να αξιοποιηθούν εμφατικά στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, αφού συνδέεται με την επέκταση της γλωσσικής ικανότητας που θα μπορούσαμε να την καταμερίσουμε σε τρεις επιμέρους έννοιες: την *αναγνωστική*, τη *λογοτεχνική* και τη *διαπολιτισμική* ικανότητα. Μέσω λοιπόν του λογοτεχνικού κειμένου οι σπουδαστές καλούνται να χειριστούν τις γλωσσικές προκλήσεις που προκύπτουν σε αυτό: αρχικά να το διαβάζουν με ευχέρεια ώστε να κατανοήσουν την πλοκή και το περιεχόμενο, αποκτώντας, με μια σειρά από τεχνικές αυτοκαθοδήγησης και αισθητήρια επιλογής, την αναγνωστική ικανότητα (Sinclair 1996: 140, Cook 1996: 155). Ακολούθως η ένταξη της λογοτεχνίας στη διδακτική διαδικασία της δεύτερης / ξένης γλώσσας είναι δυνατό να ενισχύσει την εκτίμηση της λογοτεχνικότητας ενός κειμένου (Carter 1986: 10) από γλωσσική, αισθητική και διακειμενική άποψη. Αν οι αναγνώστες, οι σπουδαστές εν προκειμένω, καταφέρουν να διατυπώνουν υποθέσεις σχετικά με την πρόθεση και τον σκοπό του συγγραφέα (Hill 1986: 97), να αξιολογούν απόψεις άλλων και να αντιπαραβάλλουν με άλλα λογοτεχνικά κείμενα (Hall 2005: 149) ή ακόμη και να κρίνουν τα πρότυπα, γλωσσικά ή μη, που τίθενται από το κείμενο, τότε έχουν κατακτήσει τη λογοτεχνική ικανότητα, έχουν γίνει κατά συνέπεια και ικανοί χρήστες της γλώσσας. Τέλος, η μέσω της λογοτεχνικής προσέγγισης κατανόηση ομοιοτήτων ανάμεσα σε ανθρώπους και λαούς, καθιστά αντιληπτή τη ρευστότητα και τη σχετικότητα των πολιτιστικών ταυτοτήτων και αναγκαία την ανασύνθεση ενός νέου πολιτισμού μέσα στην ξενόγλωσση τάξη (Hall 2005: 66), με άλλα λόγια δημιουργείται η διαπολιτισμική ικανότητα.

Από θεωρητική και πρακτική άποψη λοιπόν η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της γλώσσας συμβάλλει στην πληρέστερη κατάκτησή της (εμπλουτισμός λεξιλογίου, εμπέδωση γραμματικών φαινομένων, ευχέρεια στην ανάγνωση κ.α.) και αφετέρου συντελεί στη δημιουργία μιας έμμεσης αλλά εμφανούς πλουραλιστικής πολιτισμικής ταυτότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{Ο}

Η λογοτεχνία ως επιλογή αυθεντικού υλικού και η ανταπόκριση του κοινού

2.1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον λεξιλογικό ορισμό, «αυθεντικό» (Μπαμπινιώτης 2012: 369) θεωρείται αυτό που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, προέρχεται από έγκυρη πηγή, έχει αναμφισβήτητο κύρος, είναι γνήσιο. Σημαίνει επίσης ότι δεν είναι ψεύτικο, είναι το αληθινό, το αρχικό, το πρωτότυπο, το πηγαίο, αυτό που δεν αποτελεί απομίμηση ή αντίγραφο, που δεν έχει δεχθεί επέμβαση ή επεξεργασία.

Ως αυθεντικά μπορούν να θεωρηθούν πολλά είδη κειμένων, γραπτού λόγου, προφορικού, τηλεοπτικού, ηλεκτρονικού[42]. Η γκάμα των αυθεντικών κειμένων είναι τόσο μεγάλη που προσφέρει τη δυνατότητα πρωτότυπου, πλούσιου και ενδιαφέροντος προς αξιοποίηση υλικού. Μπορεί να σχηματίσει μια ανεξάντλητη τράπεζα με διαφοροποιημένα εργαλεία διδασκαλίας, που εξυπηρετούν διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους και καλύπτουν τις ανάγκες σε όλα τα επίπεδα μάθησης.

Το αυθεντικό κείμενο είναι συνυφασμένο με την έννοια της προόδου και συχνά λειτουργεί ως σημείο εκκίνησης και αναφοράς της γλωσσικής διδασκαλίας. Η ένταξη ενός τέτοιου κειμένου στο μάθημα της ξένης γλώσσας δημιουργεί συνειρμικά προβληματισμούς για τον ρόλο του και τις παιδαγωγικές λειτουργίες που επιτελεί στην ξενόγλωσση διδασκαλία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η χρήση αυθεντικών κειμένων δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό της διδασκαλίας, αλλά συνιστά το μέσο για την εκμάθηση της γλώσσας και την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε αυτήν.

Η αξιοποίηση ποικίλου αυθεντικού υλικού στις τάξεις των ξένων γλωσσών αποτελεί πόλο έλξης του ενδιαφέροντος των διδασκόμενων και ταυτόχρονα ισχυρό μαθησιακό κίνητρο. Επιπρόσθετα, με την ένταξη αυθεντικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εισάγεται η έννοια της ευχαρίστησης καθώς αίρεται η μονοτονία ενός συμβατικού μαθήματος και οι εμπλεκόμενοι δραστηριοποιούνται. Ο αυθεντικός λόγος διαδραματίζει τον ρόλο πειστηρίου ότι η διδασκόμενη γλώσσα είναι μία γλώσσα ζωντανή που τη χειρίζονται άτομα διαφόρων πολιτισμικών

[42] Βλ. εκτενέστερα Skiada (2017: 28-31).

επιπέδων και προέλευσης. Συνοψίζοντας λοιπόν στα πλεονεκτήματα αξιοποίησης αυθεντικών κειμένων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας εντοπίζει κανείς:

- τον πλουραλισμό των εκδοχών ως προς το περιεχόμενο, πολλές φορές ανάλογο με την τρέχουσα επικαιρότητα,
- τη γλωσσική, σημειολογική και λειτουργική ποικιλία,
- τη σχέση πρόθεσης και μέσων υλοποίησης,
- την επίδραση των παραμέτρων γλωσσικής επικοινωνίας στη μορφή και το περιεχόμενο των κειμένων,
- τη δυνατότητα εξοικείωσης του εκπαιδευόμενου με τα είδη και τους τρόπους γραπτής επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα.

Σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε να αντιληφθούμε τον ρόλο της λογοτεχνίας ως πρωτότυπου και αυθεντικού υλικού, στο οποίο κανείς εντοπίζει ποικιλία γλωσσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος που απουσιάζει από άλλα κειμενικά είδη. Οι σπουδαστές έτσι έρχονται σε άμεση επαφή με την ξένη χώρα, τη ζωή, τα έθιμα, την επικαιρότητα, την ιστορία της (Hammoud, Chehk, Mhalla 2007: 219). Η δουλεμένη, «καλλιτεχνική» έκφραση της λογοτεχνικής γλώσσας λειτουργεί ως πηγή ενεργοποίησης και ενθάρρυνσης, γεγονός σημαντικό ιδιαίτερα για έναν σπουδαστή γεωγραφικά απομακρυσμένο από αυτήν[43].

[43] Ωστόσο, ο βαθμός εκπλήρωσης των παιδαγωγικών λειτουργιών ενός αυθεντικού κειμένου, λογοτεχνικού για την περίπτωσή μας, εξαρτάται και από τη θέση που θα λάβει εντός του διδακτικού σχεδίου καθώς μπορεί είτε να αποτελέσει βάση και σημείο αναφοράς του μαθήματος, είτε να χρησιμεύσει ως παραπληρωματικό-υποστηρικτικό υλικό κυρίως στα κατώτερα επίπεδα εκμάθησης. Ο Γεωργογιάννης (2001: 42-29) αναφέρει επί του θέματος: «Στην πρώτη περίπτωση γίνεται ο πρωταγωνιστής του διδακτικού έργου και παίζει ρόλο καθοριστικό για τη διεξαγωγή και την εξέλιξή του καθώς δημιουργεί και παράγει το μάθημα. Στη δεύτερη περίπτωση αποκτά ρόλο περισσότερο ενισχυτικό, σημαντικό δε, καθώς πλαισιώνει και εμπλουτίζει». Στο πλαίσιο αυτό αξίζει να αναφερθούμε και στην πρόταση της δημιουργίας «γλωσσικών φακέλων» όπου συγκεντρώνουν συμπληρωματικό -πέρα της προσδιορισμένης ύλης- αυθεντικό υλικό. Η ιδέα αυτή στηρίζεται στην παραδοχή ότι η αυθεντική παρουσίαση της πραγματικότητας δεν μπορεί να επιτευχθεί αποκλειστικά και μόνο με τη χρήση εγχειριδίων (βλ. Χατζηπαναγιωτίδη 2001: 203-213). Γενικά η θέση που θα καταλάβει ένα λογοτέχνημα στη γλωσσική διδασκαλία, είναι συνεξάρτηση διαφόρων παραγόντων, όπως λόγου χάρη του επιπέδου σπουδών ή των εκάστοτε διδακτικών στόχων. Είτε όμως βρίσκεται στο κέντρο είτε σε δευτερεύουσα θέση της μαθησιακής διαδικασίας, είναι ανάγκη να αξιοποιείται κατά τέτοιον τρόπο ώστε να δικαιώνονται οι πρωταρχικές του λειτουργίες και να μην αποκτά ρόλο άχαρο ή απλά διακοσμητικό.

2.2. Η σχέση λογοτεχνίας και αυθεντικότητας

Κάνοντας μια βασική επισκόπηση της βιβλιογραφίας ως προς τον όρο της λογοτεχνίας, αποκαλύπτεται το πλούσιο και σύνθετο, νοηματικό της κυρίως περιεχόμενο, καθώς και το πλήθος των εννοιολογικών της διαφοροποιήσεων, ιδιαιτέρα δε αν γίνει συνάρτηση με ό,τι ορίζεται ως αυθεντικό κείμενο.

Μεταβαίνοντας στον χώρο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και τον αντίστοιχο της Διδακτικής της Λογοτεχνίας σε ξενόγλωσσα περιβάλλοντα, η χρήση της λογοτεχνίας λαμβάνει μία επιπρόσθετη διάσταση αφού μπορεί να αξιοποιηθεί ευρύτερα για τη γλώσσα στόχο αλλά και τον πολιτισμό της, μέρος των οποίων αποτελεί και η ίδια. Η πραγματικότητα συνδέεται με το κείμενο[44] και παρουσιάζεται από φυσικούς ομιλητές για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων και όχι διδακτικών. Περιγράφει, επομένως, καταστάσεις οι οποίες δεν έχουν συνταχθεί για την αίθουσα διδασκαλίας ή για τη μελέτη της γλώσσας γενικότερα, αλλά για να ανταποκριθούν σε μια ανάγκη επικοινωνίας, πληροφόρησης, έκφρασης του εσωτερικού κόσμου.

Στην πλειοψηφία τους, λοιπόν, οι κρίσεις που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί από θεωρητικούς της λογοτεχνίας και γλωσσολόγους συγκλίνουν στο σημείο ότι τα λογοτεχνικά κείμενα, καθότι φέρουν την ιδιότητα της αυθεντικότητας, δεν υπακούουν σε γλωσσολογικά και παιδαγωγικά κριτήρια, δεν αποτελούν δηλαδή προϊόντα για την κάλυψη των εκάστοτε γλωσσικών αναγκών, αλλά απευθύνονται εξαρχής σε φυσικούς ομιλητές προς δική τους τέρψη ή πληροφόρηση. Αναφερόμαστε σε κείμενα «ακατέργαστα» (Cuq 2003: 29), τα οποία έχουν παραχθεί από φυσικούς ομιλητές, προορίζονται για φυσικούς ομιλητές, συντάχθηκαν σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και όχι εν όψει της εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας (Cuq & Gruca 2005: 431). Εκ φύσεως λοιπόν αντανακλούν τη γλώσσα και την πολιτισμική εμπειρία του ομιλητή-στόχου μέσα στα γλωσσικά του όρια. Από την άλλη αποτελούν ολοκληρωμένα παραδείγματα της γλώσσας-στόχου και είναι ενδεχόμενο να περιλαμβάνουν αληθινές μορφές «αδόκιμης» γλώσσας και άλλες πολιτιστικές αναφορές (Welbourn 2009: 10). Σημαντικός είναι και ο κοινωνικός τους ρόλος (Cuq

[44] Πέρα από την αυθεντικότητα του κειμένου, το οποίο χρησιμοποιείται ως ερέθισμα, ο Breen (1985: 60-70). διακρίνει τρεις ακόμα τύπους αυθεντικότητας στη γλωσσική διδασκαλία: την *αυθεντικότητα των εργασιών* που ευνοούν τη γλωσσική εκμάθηση, την *αυθεντικότητα της καθαυτής ερμηνείας του κειμένου* από τους μαθητές και την *αυθεντικότητα της πραγματικής κοινωνικής κατάστασης της γλωσσικής τάξης.*

2003: 29), που πολλές φορές διαδραματίζουν μέσα στη γλωσσική κοινότητα στην οποία απευθύνονται (Lee 1995: 323-328).

2.2.1. Η αυθεντικότητα ως κύρια αξία του λογοτεχνικού κειμένου

Το λογοτεχνικό κείμενο είναι μια γλώσσα προσωπική, γεγονός που καθίσταται πιο εμφανές όταν αναφερόμαστε σε ποιητικές δημιουργίες καθώς στην πεζογραφία ο συγγραφέας «μιμείται» και τον λόγο των προσώπων του. Αν και γενικό χαρακτηριστικό της λογοτεχνικής δημιουργίας, είναι ο φροντισμένος λόγος, συνήθως αποκλίνων από την καθημερινότητα, είναι χαρακτηριστικά τα παραδείγματα των νατουραλιστών συγγραφέων όπου επεδίωξαν να «μιμηθούν» τον αυθεντικό -σχεδόν προφορικό- λόγο (τα έργα του Ε. Ζολά, ο *Ζητιάνος* του Α. Καρκαβίτσα είναι κάποια αντιπροσωπευτικά παραδείγματα).

Περνώντας σε ένα γενικότερο πλαίσιο, το λογοτέχνημα ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αυθεντικού κειμένου έρχεται σε αντιδιαστολή με άλλου είδους κείμενα[45], τα οποία έχουν κατασκευαστεί εξαρχής με προορισμό τη γλωσσική διδασκαλία, έχουν δηλαδή δημιουργηθεί με γλωσσολογικούς όρους και προϋποθέσεις και με προφανείς προθέσεις που αποσκοπούν στην εξασφάλιση λεξιλογικής και γραμματικοσυντακτικής προόδου των εκπαιδευομένων (Cuq & Gruca 2005: 428). Κατά συνέπεια τα κείμενα αυτά[46] διαθέτουν λιγότερα χαρακτηριστικά μιας

[45] Ως «παιδαγωγικό» ή «διδακτικό» (didactique) θεωρείται «κάθε κείμενο που παράγεται για να χρησιμοποιηθεί στην τάξη μέσα σε μία αυστηρά παιδαγωγική προοπτική, δηλαδή με γλωσσολογικά μέσα επιλεγμένα και οριοθετημένα ανάλογα με συγκεκριμένους στόχους» (βλ. Galisson R. & Coste D. 1976: 213. Το κοινό στο οποίο απευθύνονται είναι συγκεκριμένο, το επίπεδο προόδου καθορισμένο και επικεντρωμένο σε ένα ειδικό πρόβλημα γλωσσικού ή κοινωνιογλωσσολογικού περιεχομένου.

[46] Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία εμφανίζονται επίσης οι όροι «ημι-αυθεντικά» («semi-authentic») ή «φιλτραρισμένα κείμενα» (texts filtres/ Byram M., 2000: 69), τα οποία φαίνεται να αποτελούν μια ενδιάμεση κατηγορία με την έννοια ότι προετοιμάζουν τον δρόμο για την πρόσβαση από τα κατασκευασμένα προς τα αμιγώς αυθεντικά κείμενα. Η αυθεντικότητα των κειμένων αυτών δύναται να κριθεί με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, όπως είναι: ο ρυθμός εκφοράς του λόγου, η ποσότητα λόγου, ο βαθμός επισημότητας, η δομική επανάληψη (βλ. αναλυτικότερα: Παύλου Π., 2001: 639-645 / Porter D. & Roberts J., 1987: 177-187). Τα κείμενα αυτά έχουν μεν δημιουργηθεί με κριτήρια διδακτικά αλλά με τέτοιο τρόπο ώστε να μοιάζουν με τα αυθεντικά τόσο στη μορφή όσο και στο γλωσσικό περιεχόμενο (π.χ. διαφημιστικά έντυπα, πινακίδες, εφημερίδες, κ.ά.). Ενδέχεται να παρουσιάζουν την ίδια θεματική με το κείμενο, το οποίο έρχεται ως δάνειο από τις επικοινωνιακές πηγές της πραγματικής ζωής και να φέρουν τις βασικές γλωσσικές δομές που αντιστοιχούν σε κάθε τύπο επικοινωνίας. Η γλώσσα τους είναι σχεδόν αυθεντική (προφορικότητα του λόγου, χρήση των διαφορετικών υφολογικών αποχρώσεων της γλώσσας κλπ.) και εναλλάσσουν στο περιεχόμενό τους διάφορες λεκτικές καταστάσεις δίνοντας φωνή σε πρόσωπα όλων των ηλικιών και όλων των κοινωνικών τάξεων, ώστε να

αυθόρμητης επικοινωνίας ή δομικές, φωνολογικές και κοινωνιογλωσσικές συμφωνίες ανάλογα με τις επικοινωνιακές συνθήκες που επικρατούν (Audras & Ploog 2007). Διαφέρουν λόγου χάρη από τους κατασκευασμένους διαλόγους που εμφανίζονται στα γλωσσικά διδακτικά εγχειρίδια, οι οποίοι είναι γραμμένοι κατά τα αναλυτικά προγράμματα ελληνομάθειας σε συνάρτηση με τα αντίστοιχα επίπεδα, με επιλεγμένο λεξιλόγιο, με εκφράσεις -ενίοτε και στερεότυπες- που εκφράζουν οικειότητα ή τυπικότητα (Σηφιανού 2005: 96). Εύλογα μάλιστα θα μπορούσε κανείς να τους ταυτίσει με τη στοχευμένη και οριοθετημένη γνώση παρά με την ευρύτερη γνωριμία που αφορά στη γλώσσα-στόχο και τον πολιτισμό της γενικότερα (Τοκατλίδου 2001: 747-758).

2.2.2. Παράμετροι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

2.2.2.1 Διασκευασμένα λογοτεχνικά κείμενα

Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα των αυθεντικών κειμένων είναι ότι παρουσιάζουν χαρακτηριστικά της πραγματικής ομιλίας, εξοικειώνοντας τους σπουδαστές με τις πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Ωστόσο, αντικειμενικά, πολλά από αυτά τα κείμενα είναι αδύνατο να χρησιμοποιηθούν σε αρχάριους και ενδιάμεσους φοιτητές επειδή δεν αντιστοιχούν στις γλωσσικές και μαθησιακές τους ανάγκες. Συνεπώς, αρκετοί συγγραφείς προκειμένου να δημιουργήσουν υλικό, το οποίο θα είναι κατάλληλο για φοιτητές δεύτερης ή ξένης γλώσσας και θα επαναλαμβάνει την πραγματική γλώσσα και τις διάφορες χρήσεις της γλώσσας ταυτόχρονα, συχνά καταφεύγουν σε απλοποίηση (Skiada 2017: 23). Τα απλουστευμένα κείμενα εξυπηρετούν πρωτίστως διδακτικούς σκοπούς: είτε να παρουσιάσουν ένα συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο, να εισάγουν νέο λεξιλόγιο, ή να ελέγξουν γενικότερα το επίπεδο των γνώσεων. Τα κείμενα αυτά έχουν υποβληθεί σε λεξικολογικές, γραμματικές και συντακτικές αλλαγές, ώστε να είναι προσαρμοσμένα στο επίπεδο φοιτητών. Ακολούθως στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής παρατηρείται

αντικατοπτρίζεται η πραγματικότητα. Έτσι, παρόλο που δεν είναι κείμενα αμιγώς αυθεντικά, προσφέρουν μια γλώσσα και μια όψη της πραγματικής ζωής πιο αληθοφανή και εντάσσονται σε μια προοπτική που θεωρείται πως πλησιάζει την αυθεντικότητα (βλ.: Cuq J. P. & Gruca, I. 2005: 429, 430).

απλούστευση ως προς το περιεχόμενό τους, που εκδηλώνεται με παράλειψη ή αλλαγή γεγονότων, χαρακτηριστικών ή ορισμένων περιγραφικών λεπτομερειών.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των λογοτεχνικών κειμένων, όπου το είδος του λόγου, η σύνταξη και το ύφος του συγγραφέα ενδέχεται να δυσχεράνουν το έργο των αρχάριων ή μέσων μαθητών, η διαδικασία της απλοποίησης είναι συνήθης[47]. Τα απλοποιημένα κείμενα, χωρίς να χάνουν την ιδιότητα του αυθεντικού, είναι κείμενα που στην αρχική μορφή τους απευθύνονται στους φυσικούς ομιλητές, εντούτοις, με την κατάλληλη τροποποίηση αξιοποιούνται διδακτικά για να παρουσιάσουν ένα συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο, είτε για να οριοθετήσουν την εισροή νέου λεξιλογίου, είτε για να ελέγξουν την εισαγόμενη γνώση γενικότερα (Simensen 1987: 41-57). Με έναν λεξιλογικό, γραμματοσυντακτικό, προτασιακό και σημασιολογικό έλεγχο, προκειμένου να προσαρμοστούν στο επίπεδο κατοχής της ξένης γλώσσας από πλευράς των εκπαιδευομένων και με παράλληλη απλοποίηση περιεχομένου, που εκδηλώνεται με την παράλειψη ή την αλλαγή γεγονότων, χαρακτήρων ή ορισμένων λεπτομερειών περιγραφής,[48] αποκτούν πρακτική διάσταση στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία.

Αν λάβουμε υπόψη μας την επικοινωνιακή διάσταση της λογοτεχνίας, ότι συμπράττει δηλαδή με το παράδειγμά της, είτε λειτουργώντας ως πρότυπο, είτε ωθώντας προς αυτό, τότε προκρίνουμε το συμπέρασμα ότι τα κείμενα που επιλέγονται προς διδακτική αξιοποίηση πρέπει να είναι αυθεντικά ή ελαφρώς διασκευασμένα, φέροντας κατά κύριο λόγο γλωσσικές απλουστεύσεις, ιδιαίτερα όταν προορίζονται για αρχάριο κοινό εκμάθησης. Ένα κείμενο που δεν υπόκειται σε αρχές απλοποίησης[49], η οποία εξαιτίας της εγγενούς περιπλοκότητας των κειμένων μπορεί

[47] Προβάλλεται συχνά, τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους σπουδαστές των κατώτερων επιπέδων ελληνομάθειας, η ανάγκη για τη χρήση απλοποιημένων λογοτεχνικών κειμένων με εύληπτο περιεχόμενο. Η μεθοδολογία αυτή έχει, εν μέρει, ως πρότυπο την πληθώρα των απλοποιημένων αγγλικών κειμένων. Συγκεκριμένα, κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, οι ξένοι σπουδαστές μπορούν να διαβάσουν και να επεξεργαστούν το ίδιο λογοτεχνικό κείμενο σε διάφορα επίπεδα απλοποίησης και με αυτόν τον τρόπο προετοιμάζονται βαθμιαία για την πρώτη τους επαφή με τη λογοτεχνική παράδοση της γλώσσας που μαθαίνουν (βλ. Κόρδα-Σάββα 2003: 355-363).

[48] Αναλυτικότερα για τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται ο έλεγχος του περιεχομένου ενδιαφέρον είναι το κείμενο των Γρίβα & Καμαρούδη (2001: 70-82).

[49] Σημαντική στον τομέα αυτό υπήρξε η μεθοδολογία που περιγράφει η Hedge (1985), προκρίνοντας τρεις βασικές παραμέτρους για τη διαδικασία αυτή: τον *λεξιλογικό έλεγχο,* τον *πληροφοριακό έλεγχο* και τον *συντακτικό έλεγχο.* Αντιστοίχως και η μελέτη των Γρίβα & Καμαρούδη (2001) αναφέρεται στα τρία στάδια (*λεξιλόγιο, προτασιακό μήκος, συντακτική δομή*) που διέπουν τη λογοτεχνική αξιοποίηση στο αλλόγλωσσο περιβάλλον.

να οδηγήσει σε αύξηση γνωστικού φορτίου αλλά και να διαταράξει τις λογικές σχέσεις μεταξύ των μερών του κειμένου, όσο και απαιτητικό και αν φαντάζει, εντούτοις είναι ένας από τους πλέον κατάλληλους τρόπους για να προσεγγίσει κάποιος τη νέα γλώσσα, αφού καλείται να εντοπίσει μόνος του τις στρατηγικές απλοποίησης, ενδεχομένως αντιπαραβολής και ταύτισης με τη μητρική του γλώσσα. Συνάμα, οι επικριτές των απλοποιημένων κειμένων υποστηρίζουν ότι η επεξεργασία, στην οποία υποβάλλεται ένα αυθεντικό κειμένο προκειμένου να απλοποιηθεί, στερεί αναπόφευκτα από τους μαθητές την ευκαιρία να απολαύσουν τις φυσικές μορφές της γλώσσας, ενώ πλήττεται σε μεγάλο βαθμό η κειμενική συνοχή και η συνεκτικότητα (Honeyfield 1977: 431-440), με αποτέλεσμα ορισμένες φορές να γίνεται περισσότερο περίπλοκο και δυσνόητο το μήνυμα του απλοποιημένου κειμένου από εκείνο του αυθεντικού. Συνοψισμένες οι αντίθετες ως προς την απλοποίηση απόψεις των μελετητών αναφέρουν ότι αυτή μπορεί να αποβεί μια αντιπαραγωγική διαδικασία, καθώς αυτά τα κείμενα δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να προχωρήσουν στη συνέχεια σε πιο προηγμένα κείμενα που περιλαμβάνουν προτάσεις πιο απαιτητικές, με πιο σύνθετες συντακτικές δομές και βαθύτερα ενσωματωμένα γλωσσικά στοιχεία. Ταυτόχρονα υπάρχει ερευνητική διαμάχη σχετικά με τη μορφή αλλά και το επίπεδο της απλοποίησης που υπόκειται ένα αυθεντικό κείμενο με στόχο αυτό να γίνει κατανοητό[50].

Γενικά ο αυθεντικός λόγος προϋποθέτει το αυθεντικό κείμενο. Ωστόσο, ίσως σε αρχικά στάδια μάθησης, κείμενα ελαφρώς απλοποιημένα μπορούν να συμβάλλουν στη γνωριμία με τις βασικότερες δομές της γλώσσας-στόχου, αλλά και να αποδείξουν την άτυπη συνέχεια της λογοτεχνίας, από την αρχαιότητα μέχρι και τις πιο σύγχρονες εκδοχές της[51]. Δύσκολα θα αμφισβητούσε κανείς την ικανοποίηση που προσφέρουν ακόμα και στους αρχάριους σπουδαστές, οι οποίοι με τα περιορισμένα μέσα που διαθέτουν έρχονται σε επαφή αρκετά κοντινή με το πρωτότυπο κείμενο και προγεύονται έστω και περιορισμένα τους καρπούς της λογοτεχνίας, την οποία ενδεχομένως αργότερα θα τη γνωρίσουν πιο οργανωμένα και συστηματικά, θα την απολαύσουν και θα την αγαπήσουν ακόμα περισσότερο.

[50] Βλ. εκτενέστερα Skiada (2017: 25-26).

[51] Αξίζει κανείς να σταθεί στη μελέτη της Κόρδα-Σάββα Δ. (2003) που πρότεινε για αλλόγλωσσο κοινό την αξιοποίηση μιας απλουστευμένης εκδοχής της *Φόνισσας* του Παπαδιαμάντη, ενός κειμένου σύνθετου εκ φύσεως, προσιτού όμως μετά την παρέμβαση της απλοποίησης, χωρίς αυτή να αφαιρέσει τίποτα από την ουσία και τα νοήματά του.

Σε κάθε περίπτωση -όπως προκρίνουν αρκετοί μελετητές- η διδακτικοπαιδαγωγική αξία των απλοποιημένων λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και η συμβολή τους στη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας, ιδίως στα αρχικά και κατώτερα επίπεδα σπουδών, είναι σημαντική (Hill 1997: 21-26, Shook 1997: 234-243). Τα ιδιαίτερα στοιχεία παραμερίζονται, χωρίς να βλάπτονται τα ζωτικά επικοινωνιακά συστατικά του αυθεντικού κειμένου, ενώ παράλληλα αντανακλάται η γνώση που ήδη κατέχει ο αναγνώστης για τη γλώσσα, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η πρόσληψη και η επέκτασή της (Davies & Widdowson 1974: 155-201).

2.2.2.2. Πλαίσιο αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων

Ενδιαφέρουσα όμως είναι και μια ακόμα πτυχή κατά τη λογοτεχνική αξιοποίηση καθώς με την εισαγωγή ενός αυθεντικού κειμένου στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας η επικοινωνιακή κατάσταση μέσα στην οποία δημιουργήθηκε αλλάζει, εφόσον μεταβάλλονται βασικές παράμετροι όπως ο χρόνος, ο παραλήπτης του μηνύματος, η καθορισμένη στιγμή που συντάχθηκε το κείμενο, το επικοινωνιακό πλαίσιο εν γένει (Cuq & Gruca 2005: 434). Στο πλαίσιο αυτό ως προς τη διδακτική αξιοποίηση ενός αυθεντικού λογοτεχνικού κειμένου προς εξυπηρέτηση γραμματικών ή λεξιλογικών στόχων η αρχική του λειτουργία μεταβάλλεται, αφού μετατρέπεται σε ένα εργαλείο μάθησης. Στην περίπτωση αυτή η αυθεντικότητα δεν έγκειται τόσο στο επίπεδο του κειμένου, όσο στο επίπεδο του έργου που ανατίθεται στους μαθητές από τη στιγμή που έρχονται σε επαφή με το κείμενο. Αυτό σημαίνει ότι πιο σημαντικό και από το ίδιο το κείμενο είναι πώς το χειριζόμαστε, ο τρόπος δηλαδή παιδαγωγικής του χρήσης ευθύνεται για τη διατήρηση ή όχι της αυθεντικής του υπόστασης. Η αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού κειμένου χωριστά από το επικοινωνιακό πλαίσιο που το περιβάλλει, αλλά αποκλειστικά και μόνο για τη διδασκαλία μεμονωμένων γλωσσικών ή άλλων φαινομένων, ισοδυναμεί με πλασματική αξιοποίηση που ελλοχεύει κινδύνους για την αυθεντικότητά του. Κατά αυτόν τον τρόπο η αυθεντικότητα δεν είναι ένα χαρακτηριστικό του ίδιου του κειμένου, αλλά ένα χαρακτηριστικό του κειμένου μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Hutchinson & Waters 1987: 159). Ο Widdowson, επιχειρώντας τη διάκριση ανάμεσα στην «αυθεντικότητα» και τη «γνησιότητα» (1978:80, 1979:165), θεώρησε την μεν πρώτη

ως ένα χαρακτηριστικό της σχέσης ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη, που σχετίζεται πρωτίστως με την κατάλληλη ανταπόκριση, ενώ για τη δεύτερη ότι είναι ένα χαρακτηριστικό του κειμένου καθαυτού και αποτελεί μία απόλυτη ποιότητα, για να καταλήξει ότι η «αυθεντικότητα» αποδίδεται μέσα στον κείμενο χωρίς να εδρεύει σε αυτό, ως αποτέλεσμα της ανταπόκρισης του παραλήπτη που γίνεται αντιληπτή κατά την πράξη της ερμηνείας.

Κατά συνέπεια το κατά πόσο η αξιοποίηση ενός λογοτεχνήματος θα αποβεί επιτυχής δεν εξαρτάται μόνο από ορισμένα εσωτερικά ή εξωτερικά του γνωρίσματα, αλλά και τη διάδραση του μαθητή-παραλήπτη με το κείμενο, τη διαδικασία πρόσληψης και ερμηνείας του, τη γλωσσική διδασκαλία στο σύνολό της. Ενδεικτικά ένα αυθεντικό κείμενο είναι σκόπιμο να παρουσιάζεται αυτούσιο, με δευτερεύουσα την παιδαγωγική του πρόθεση, εφόσον έχει δημιουργηθεί για να εκπληρώσει έναν κοινωνικό σκοπό μέσα στη γλωσσική κοινότητα στην οποία απευθύνεται[52]. Επιπλέον, πρέπει να συνοδεύεται από το σύνολο των πρωταρχικών όρων παραγωγής και πρόσληψης, δηλαδή το πλαίσιο, το προφίλ και τους ρόλους του δημιουργού και των παραληπτών, τις γλωσσικές και τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, καθώς και τις χωροχρονικές συνθήκες της συνδιαλλαγής. Δίνοντας έμφαση στο αλλόγλωσσο κοινό πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι οι σπουδαστές προσεγγίζουν κυρίως ερμηνευτικά την ξένη γλώσσα και κουλτούρα ακουμπώντας πάνω σε εμπειρίες που έχουν δομήσει μέσω αντίστοιχων στη μητρική τους. Εξάλλου, η αλληλεπίδραση με ένα αυθεντικό κείμενο εισάγει τον μαθητή σε μία ασυνείδητη διαδικασία αφομοίωσης της λειτουργίας της γλώσσας, θέτοντας ως σημείο εκκίνησης αυτά που ήδη κατανοεί[53].

2.3. Λογοτεχνία και ανταπόκριση κοινού

Σύμφωνα με τους ερευνητές, η προσέγγιση της αναγνωστικής ανταπόκρισης (reader

[52] Για παράδειγμα, η ανάλυση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων ενός κειμένου θεωρείται λιγότερο αυθεντική εργασία από την ανάγνωση του κειμένου για προσωπική ευχαρίστηση. Για τον λόγο αυτό, το έργο που ανατίθεται στους σπουδαστές χρειάζεται να ενεργοποιεί τα ποικίλα συστατικά μιας πραγματικής επικοινωνιακής πράξης.

[53] Για τα κριτήρια αυθεντικότητας ενός κειμένου βλ. αναλυτικότερα Crossley et al (2007: 15-30).

response)[54] και η αναγνωστική θεωρία της Rosenblatt έδωσαν την κύρια ώθηση για την επαναφορά της λογοτεχνίας στα πλαίσια της διδακτικής αξιοποίησης.

Πέρα από την προγενέστερη πορεία του Chomsky που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη γλωσσική ικανότητα (competence), κυρίως με τον Barthes (1983: 88), που δεν ασχολείται στην ουσία με τον «πραγματικό» συγγραφέα ή τον «πραγματικό» αναγνώστη καθώς δε θεωρεί τη λογοτεχνία «μίμηση» ή «μάθηση» παρά «σημείωση», αλλά με εκείνον τον κώδικα που στο πλαίσιο της αφήγησης συνδέει τον αφηγητή -τον χαρακτηρίζει ως «ανυπόταχτο γλωσσοπλόκο»- με τον αναγνώστη, έγινε ένα ακόμη σημαντικό βήμα για την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της γλώσσας. Αφήνοντας κατά μέρους το μοντέλο ενός παντοδύναμου και παντογνώστη συγγραφέα που σκοπεύει μόνο να περάσει το μήνυμά του στον αναγνώστη και που θα το ερμηνεύσει σύμφωνα με τις υποδείξεις του, ο Barthes δημιουργεί ένα πλέγμα πλουραλιστικής ελευθερίας σύμφωνα με την οποία ο πλουραλιστικός λόγος παράγει τη πολλαπλότητα των νοημάτων[55]. Ακόμα και εφόσον στη λογοτεχνία τις περισσότερες φορές η γλώσσα είναι εκείνη που δημιουργεί το αντικείμενο αναφοράς, εντούτοις αυτό που μελετάμε όταν διαβάζουμε ένα κείμενο είναι η ίδια η γλωσσική κατασκευή ανεξάρτητα από τις προθέσεις του συγγραφέα ή τα συμφραζόμενα της εκφοράς του. Στην εκπαιδευτική αξιοποίηση λοιπόν η γλώσσα δε λειτουργεί ως ένα διάφανο μέσο μετάδοσης της πραγματικότητας, το νόημα δεν είναι κάτι δεδομένο που εξάγεται μόνο από το κείμενο, ακόμα και αν διαθέτουμε πολυσύνθετους μηχανισμούς για την αποκωδικοποίησή του. Το λογοτεχνικό περιεχόμενο μάς αποκαλύπτει τους τρόπους λειτουργίας μιας κοινωνίας που ενδεχομένως δεν είναι ευδιάκριτοι στην καθημερινή ζωή και μέσα από τις σελίδες μας κοινοποιούνται. Η παραγωγή των νοημάτων, η δημιουργία μιας προσωπικής αίσθησης λογοτεχνίας και αντιστοίχως εμπειριών μάθησης είναι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το συνονθύλευμα της λογοτεχνικής αξιοποίησης.

---

[54] Βλ. για τη θεώρηση και την εξέλιξη της πορείας που αφορά στη μελέτη του κειμένου από την πλευρά του αναγνώστη τη σχετική αναφορά στον Μπαμπινιώτη (1991: 51-53).

[55] Αξίζει να αναφερθεί και η αντίθετη άποψη του Goldmann, σύμφωνα με τον οποίο «η αξιοποίηση της σοβαρής λογοτεχνίας αφορά εκείνους που σκοπεύουν να ασκηθούν στην κοινωνική της πραγματικότητα, δυνατότητα που δεν προσφέρει -λόγω του μεγάλου βαθμού εμμεσότητας- η κοινωνική ζωή. Η ικανότητα ανάλυσης λοιπόν ενός λογοτεχνήματος οδηγεί και στην κατανόηση της κοινωνικής δομής του χώρου και του χρόνου που το γέννησαν. Και αφού οι δομές αυτές βρίσκονται σε ομόλογη σχέση μεταξύ τους μια άρτια αναπτυγμένη ικανότητα ανάγνωσης αποτελεί ένα μέσο για την αποκωδικοποίηση όχι μόνο ενός κειμένου αλλά και μιας κοινωνίας» (στο *Γλώσσα και Λογοτεχνία* 2015: 151).

Όπως προαναφέρθηκε, η *Αναγνωστική θεωρία* (Rosenblatt 1978) είναι εκείνη που αποδίδει πρώτιστη σημασία στη σύνδεση του αναγνώστη και του λογοτεχνήματος για την απόδοση νοήματος καθώς αναφέρεται σε μια «συνδιαλλαγή» ίσων αποστάσεων πομπού, κειμένου, δέκτη που προκύπτει μέσω της αισθητικής ενός συγκεκριμένου αναγνώστη, με τη δική του ιδιοσυγκρασία, σε ορισμένο χρόνο και τόπο και οριοθετημένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Με βάση τη θεώρηση αυτή, η προσέγγιση στη λογοτεχνία είναι μια εμπειρία εμφανώς υποκειμενική και διαφορετική για τον κάθε εμπλεκόμενο. Από την άλλη, κάθε αναγνώστης ενεργεί έχοντας προβεί σε μια προεπιλογή στο κειμενικό είδος που τον θέλγει, στον ρόλο που θα ασκήσει (ενεργητικό-διεκπεραιωτικό ή ακόμα και παθητικό), λειτουργώντας μέσα σε ένα περιβάλλον που τον επηρεάζει αναλόγως. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Schraw & Bruning (1996), δημιουργούνται «έμμεσες πεποιθήσεις», οι οποίες αφορούν τις ασυνείδητες νοητικές συμπεριφορές που διατηρούν τα άτομα για τον εαυτό τους αλλά και για τα μαθησιακά έργα, που επηρεάζονται όμως από αποφάσεις και πιστεύω για αυτά. Ο αναγνώστης ενδέχεται να μεταφέρει μια ή περισσότερες «έμμεσες πεποιθήσεις» στην αναγνωστική διαδικασία. Ειδικότερα, κάθε αναγνώστης διαμορφώνει εκ των προτέρων μια «επιστημολογία του κειμένου», ένα συστηματοποιημένο «μοντέλο ανάγνωσης», που τον προδιαθέτουν να ανταποκριθεί με τρόπο ανάλογο με εκείνον που δίνει στον εαυτό του ως αναγνώστης. Είναι ενδεικτικό εξάλλου ότι διαφορετικοί αναγνώστες μπορούν να διαβάσουν το ίδιο κείμενο με τρόπο ανόμοιο, αναλόγως της πρόθεσης που έχουν απέναντι σε αυτό και που σχετίζεται πρωτίστως με την αιτιολόγηση της ανάγνωσης[56].

[56] Μάλιστα τα μοντέλα ανάγνωσης -και κατά το πρότυπο της Rosenblatt- διακρίθηκαν σε δύο βασικά: το «Συναλλακτικό μοντέλο» (transactional model) και το «Μοντέλο της Μετάδοσης Πληροφοριών» (transmissional model). Σύμφωνα λοιπόν με το πρώτο και πιο προοδευτικό, η ανάγνωση είναι μια ενεργητική διαδικασία που έχει ως αφετηρία τον δέκτη στην προσπάθειά του να αποδώσει μήνυμα, νόημα στα γραφόμενα. Αναφέρεται λοιπόν στην εσωτερική διεργασία που κινείται πέρα από το πλαίσιο πομπός - δέκτης καθώς δίνει έμφαση σε ενέργειες του δεύτερου που προσπαθεί να «δημιουργήσει» το μήνυμα από τον πρώτο. Στην προοπτική αυτή ο αναγνώστης ερμηνεύει τα μηνύματα του συγγραφέα με βάση μια στάση που έχει ήδη κατά νου και κάθε νέο περιεχόμενο που προκύπτει κατά την ανάγνωση συμπληρώνει τις προσδοκίες ή ακόμα και τις ανατρέπει. Αυτή η προσέγγιση λειτουργεί ολιστικά απέναντι στο δημιούργημα, καθώς προάγει τη διαδραστική σχέση ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη και κατ' επέκταση είναι λογικό να λειτουργεί ενθαρρυντικά για τη λογοτεχνική επαφή συνολικά. Ο αναγνώστης έχει την πρωτοβουλία και αναζητά το κτίσιμο μιας προσωπικής σχέσης με τον συγγραφέα, δημιουργεί μέσα από το συνονθύλευμα των δικών του εμπειριών και αυτών που του παρουσιάζονται μια προσωπική πραγματικότητα. Αντίθετα, σύμφωνα με το περισσότερο παραδοσιακό «Μοντέλο της Μετάδοσης Πληροφοριών», η γνώση είναι μια διαδικασία μονόδρομη όπου ο συγγραφέας μεταφέρει συγκεκριμένα μηνύματα στον αναγνώστη. Διαφορετικοί

Εφαρμόζοντας στην πράξη το διδακτικό μοντέλο που είναι εστιασμένο στη λογοτεχνία, ένα από τα σημεία στα οποία πρέπει να σταθεί κανείς είναι η ανταπόκριση των αναγνωστών στα λογοτεχνικά κείμενα[57] ή ακόμα καλύτερα η μορφή διδασκαλίας που είναι εστιασμένη στην αναγνωστική ανταπόκριση. Επί της ουσίας αναφερόμαστε στην επαφή του αναγνώστη με το κείμενο, την εμπειρία που αποκτά μέσα από αυτό προσλαμβάνοντας βάσει της ατομικότητάς του το νόημα, μέσω της ανταλλαγής ενδιαφερόντων και ερωταπαντήσεων.

2.3.1 Λογοτεχνία και ενήλικοι σπουδαστές

Στο σημείο αυτό θα σταθούμε στην ανταπόκριση των ενήλικων σπουδαστών της ξένης γλώσσας στη χρήση λογοτεχνημάτων από αυτήν. Μια ιδιαίτερη παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι οι ενήλικες αποτελούν ένα μαθησιακό κοινό ιδιαίτερο, ήδη (δια)μορφωμένο και συνειδητοποιημένο, κατά συνέπεια απαιτητικότερο. Θα πρέπει λοιπόν να προβληματιστούμε για το ποια είναι εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων (ως ηλικιακού κοινού εκμάθησης) και τον ρόλο που παίζουν στη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Από την άλλη, στο πλαίσιο αυτό, είναι πρόσφορο να διερευνηθεί αν η διδακτική εμπλοκή της λογοτεχνίας ανταποκρίνεται στα γενικότερα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες τους.

Αν και δεν έχει προσδιοριστεί μια ιδανική χρονική στιγμή για να μάθει κανείς μια ξένη γλώσσα, με δεδομένο όμως ότι οι ενήλικοι έχουν ήδη κατακτήσει σε υψηλό βαθμό τη μητρική τους γλώσσα και κατά συνέπεια είναι ικανότεροι στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, καθίστανται περισσότερο αποτελεσματικοί στην επαφή με τη νέα γλώσσα, κυρίως γιατί λειτουργεί ως μια ευρέως συνειδησιακή και συνειδητή διαδικασία. Ευεργετικά στη μάθηση συμβάλλει και το γεγονός ότι η παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι προσωπική τους και όχι εξαναγκαστική επιλογή και ως εκ τούτου διάκεινται θετικά προς αυτή (Παπαευθυμίου-Λύτρα 2004: 103-120). Από την άλλη, έχοντας πολλαπλές και

αποδέκτες πρέπει να προβούν σε όμοια νοηματοδότηση. Κατά τη διαδικασία αυτή η αυτενέργεια του αναγνώστη μειώνεται, ο ίδιος έχει μια στάση παθητική και ίσως μάλιστα επειδή δεν είναι μια διαδικασία ενεργητικής συμμετοχής συνήθως και αναμενόμενα αποθαρρύνεται από την ανάγνωση λογοτεχνημάτων (Μαλαφάντης 2015: 145).

[57] Βλ. και αντίστοιχο 6ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής για τη στάση που έχουν οι σπουδαστές της Ελληνικής ως ξένης απέναντι στη λογοτεχνία.

ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες έχουν ήδη πραγματώσει το προσωπικό τους στυλ για την εισροή και την εμπέδωση νέων γνώσεων. Είναι περισσότερο σκεπτόμενοι, και κατά συνέπεια, δεν τους αρκεί να μαθαίνουν κάτι αλλά θέλουν να γνωρίζουν και την εξήγησή του[58]. Επιπρόσθετα έχουν ήδη διαμορφώσει την προσωπικότητά τους και έχουν οικοδομήσει ένα σύστημα αξιών ανάλογα με τις εμπειρίες τους, τα προσωπικά τους βιώματα, το μορφωτικό τους υπόβαθρο και το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ενηλικιώθηκαν. Για τον λόγο αυτό εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία πιο συνειδητά, με επίγνωση των αναγκών και των στόχων τους, καθώς και με ξεκάθαρες προσδοκίες και απαιτήσεις. Είναι πιο ενεργητικοί και ανεξάρτητοι από την άποψη ότι στηρίζονται στις δυνάμεις τους, αναπτύσσουν συχνά πρωτοβουλίες και αυτενεργούν προκειμένου να πετύχουν τον στόχο τους.

Τα γενικά αυτά χαρακτηριστικά των ενηλίκων, ως μαθητών, ισχύουν και για την ειδική περίπτωση της ξενόγλωσσης διδασκαλίας. Σε αυτή την περίπτωση η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων σε τάξεις ενήλικων σπουδαστών μιας ξένης γλώσσας, θεωρείται μια κατάλληλη διδακτική επιλογή, η οποία δίνει ένα πιο ώριμο νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία και ανταποκρίνεται με ευρύτητα στις ατομικές τους ανάγκες. Τα λογοτεχνικά κείμενα με τη ζωντάνια του λόγου, παρέχουν σε εύλογο χρόνο και με ευσύνοπτο τρόπο ενδιαφέρουσες πληροφορίες, περιλαμβάνουν όψεις του ξένου πολιτισμού και προσφέρονται για την ενσωμάτωση νέων γλωσσικών στοιχείων και εννοιών στις προϋπάρχουσες γλωσσικές και γνωστικές δομές των εκπαιδευομένων.

Όπως παρουσιάζεται αναλυτικά και στο 5ο κεφάλαιο της διατριβής, η πλειοψηφία των διδακτικών εγχειριδίων της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας απευθύνεται σε ενήλικες, είτε είναι φοιτητές που σπουδάζουν στην Ελλάδα ή το εξωτερικό, είτε είναι αλλοδαποί εκτός Ελλάδας, είτε αλλοδαποί ενήλικες γενικά, είτε παλιννοστούντες Έλληνες[59]. Η γλώσσα εξέρχεται των ορίων της τυπικής εκπαίδευσης και εισχωρεί στο πεδίο των ενήλικων ομάδων, γεγονός που καθιστά επιτακτική την προσαρμογή της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Charles 2003: 154-159), που προϋποθέτουν αρχικά τη βελτίωση του

[58] Αναφέρει χαρακτηριστικά η Γεωργιάδου (2003: 217-227) ότι «θέτουν την πρόοδό τους ως πρόκληση και μαθαίνουν με την πρόθεση να μάθουν, απελευθερωμένοι από πολλούς καταναγκασμούς που υφίσταται ένα παιδί, ασκώντας έλεγχο πάνω στη γνώση […], συνειδητοποιούν ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι για εκείνους η εισβολή ενός ολόκληρου κόσμου στον δικό τους κόσμο».

[59] Σχετικής σημασίας είναι και η αναλυτική μελέτη της Ψάλτου-Joycey (2001).

διδακτικού έργου μέσα από την κατανόηση των χαρακτηριστικών και των αναγκών των ενήλικων εκπαιδευόμενων, τον προσδιορισμό των ρόλων και τη διαμόρφωση της σχέσης εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου κατά τη μαθησιακή διαδικασία καθώς και τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτών (Σηφάκης 2004: 29-35). Εξάλλου, οι ενήλικες διαθέτουν ήδη έναν γερό εξοπλισμό λέξεων και εννοιών από τη μητρική τους γλώσσα και είναι σε θέση να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη άνεση στις απαιτήσεις ενός λογοτεχνικού κειμένου. Έχοντας διατελέσει μαθητές και στο παρελθόν, γνωρίζουν πώς να απομονώνουν μέσα σε ένα κείμενο τα στοιχεία εκείνα που θα τους οδηγήσουν στην κατανόησή του. Επιπλέον, λόγω των κοινωνικών τους εμπειριών, αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη το επιτηδευμένο ύφος και την τεχνητή απλότητα των κατασκευασμένων κειμένων (κυρίως των διαλόγων) και φτάνουν συχνά σε σημείο να έχουν ακόμη και μια αδιάφορη στάση απέναντί τους.

Τέλος, εξετάζοντας ενδεικτικά το προφίλ των σπουδαστών του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής του ΕΚΠΑ (2014-2018), διαπιστώνεται ότι οι ενήλικοι σπουδαστές του είναι στην πλειοψηφία τους υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Οι περισσότεροι διαθέτουν έναν διευρυμένο ορίζοντα ενδιαφερόντων και γνώσεων (γενικών και ειδικών) για την ελληνική γλώσσα, την ιστορία, τη μουσική, τη φιλοσοφία αλλά και τη λογοτεχνία. Το γεγονός αυτό δημιουργεί αναπόφευκτα ανάλογες προσδοκίες, σε μέρος των οποίων απευθύνεται και η κατεξοχήν πηγή «ώριμου», αυθεντικού υλικού, όπως αυτό της λογοτεχνίας. Τα κείμενα που θα επιλεγούν για τη διδασκαλία οφείλουν να είναι αντάξια αυτών των προσδοκιών. Τόσο το περιεχόμενο τους, όσο και η διδακτική τους προσπέλαση δεν πρέπει να διέπονται από υπεραπλούστευση και αφέλεια, αλλά αντίθετα να διατηρούν την ποιότητα και τον βαθμό δυσκολίας που αρμόζει στις ηλικιακές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα του ενήλικου μαθητικού πληθυσμού[60]. Σε αυτό το πλαίσιο η ελληνική λογοτεχνία διαθέτει πλούσιο υλικό που θα μπορούσε να αποτελέσει δεξαμενή για μια τέτοια προσέγγιση.

2.3.2. Λογοτεχνία και αρχάριοι γνώστες της γλώσσας

Αν και είναι εύλογο ότι η ένταξη της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας αφορά πρωτίστως ένα κοινό που κατέχει έστω κάποιες βασικές γνώσεις στη γλώσσα στόχο, εντούτοις δεν θα πρέπει να εξαιρέσουμε από την προοπτική αυτή τους

[60] Βλ.: Cook 1998.

σπουδαστές των αρχικών επιπέδων εκμάθησης[61]. Δημιουργούνται ωστόσο εύλογα ερωτήματα κατά πόσο αυτό είναι εφικτό ή απλώς μια ουτοπική προσδοκία. Απορίες για το ποια λογοτεχνικά κείμενα ενδείκνυνται για το αρχικό στάδιο της ξένης γλώσσας -της ελληνικής εν προκειμένω-, για το αν μπορούν να έχουν κύριο ρόλο στη διδακτική διαδικασία ή έναν δευτερεύοντα και συμπληρωματικό και επιπρόσθετα με ποιον τρόπο μπορεί να αξιοποιηθούν τα λογοτεχνήματα στα κατώτερα επίπεδα ώστε να συμβάλλουν στην εμπέδωση της νέας γνώσης και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, είναι ζητήματα εκτενούς έρευνας.

Έχει αναφερθεί ήδη ότι η υιοθέτηση της επικοινωνιακής μεθόδου στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών επηρέασε τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες εντάσσονται αυθεντικά κείμενα και στα αρχικά στάδια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Ως επακόλουθο, τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα που σχεδιάζονται προτείνουν απλά αυθεντικά κείμενα από το αρχικό κιόλας επίπεδο εκμάθησης, ώστε οι σπουδαστές να αναπτύξουν κάποιες πρώτες γλωσσικές και επικοινωνιακές στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να προχωρήσουν. Υπό αυτό το πρίσμα είναι εμφανής μια προσπάθεια ανανέωσης και εμπλουτισμού των διδακτικών πρακτικών με αυθεντικό υλικό, μέρος των οποίων αποτελεί και η λογοτεχνία. Η προσπάθεια αυτή αποτυπώνεται από τα πρώτα κιόλας στάδια εκμάθησης της Ελληνικής, είτε επίσημα σε μερικά από τα διδακτικά εγχειρίδια που κυκλοφορούν[62], είτε σε μεμονωμένες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτών. Στα τμήματα των αρχαρίων το αυθεντικό υλικό είναι συνήθως γραπτό, μια διαφήμιση, μια σελίδα από περιοδικό, ένα μικρό ποίημα εφόσον αφορά στη λογοτεχνία. Σε κάθε περίπτωση η όποια επιλογή τέτοιου κειμένου πλαισιώνει ή συνοδεύει τη διδακτική ενότητα με την οποία είναι θεματικά εναρμονισμένο και εκ των πραγμάτων δεν μπορεί παρά να έχει δευτερεύουσα ισχύ. Θα μπορούσε μάλιστα κανείς να χαρακτηρίσει την ενδεικτική

[61] Διευκρινιστικά αναφέρονται εδώ τα επίπεδα γλωσσομάθειας που ισχύουν, με βάση τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης, σύμφωνα με τα οποία δομείται και η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης: Αρχικός χρήστης (Basic User), 0 Στοιχειώδες Επίπεδο (A1 Breakthrough), 1 Εισαγωγικό Επίπεδο (A2 Waystage), Ανεξάρτητος χρήστης (Independent User), 2 Βασικό Επίπεδο (B1 Threshold), 3 Επίπεδο Επάρκειας (B2 Vantage), Ικανός χρήστης (Competent User), 4 Επίπεδο Προχωρημένο (C1), 5 Επίπεδο Αυτάρκειας (C2). Για αναλυτική περιγραφή και αξιολόγηση των επιπέδων, βλ. Ιακώβου, κ.ά (2003: 321-332).

[62] Βλ. εκτενέστερα 5ο κεφάλαιο της διατριβής.

έστω αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο αρχικό επίπεδο από ριζοσπαστική ως και ριψοκίνδυνη κίνηση, αν αναλογιστούμε μάλιστα τις σύνθετες δομές της Ελληνικής σε συνδυασμό με τις περιορισμένες γλωσσικές γνώσεις των μαθητών και τα «ανοικτά» νοήματα που διέπουν τα λογοτεχνικά κείμενα. Παρόλο που το εγχείρημα εκ πρώτης φαίνεται παράδοξο, αντίστοιχα πειράματα της Αγγλικής απέδειξαν ότι οι αρχάριοι σπουδαστές της ξένης γλώσσας μπορούν να επωφεληθούν εξίσου από την ανάγνωση απλών λογοτεχνικών κειμένων και ότι αυτά συνδράμουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας εκ μέρους τους (Rise 1991: 12-15, Shanahan 1997: 164-174, Bassnett & Grundy 1993: 8). Από τα πρώτα στάδια της εκμάθησης λοιπόν είναι εφικτό οι κατασκευασμένοι διάλογοι να συνοδεύονται από απλούς λογοτεχνικούς διαλόγους που συστήνουν αυθεντικές καταστάσεις[63].

Επιπλέον, στον αντίποδα της αντίληψης ότι γενικά η χρήση όποιων αυθεντικών κειμένων στους αρχάριους είναι συχνά απογοητευτική και αντιπαραγωγική (Ur 1996: 150) βρίσκεται η θέση ότι μια τέτοια διδακτική επιλογή δε σημαίνει απαραίτητα την ανάληψη ενός πολύ δυσκολότερου «καθήκοντος» εκ μέρους των σπουδαστών, καθώς τις περισσότερες φορές ως περισσότερο απαιτητικές αποδεικνύονται οι συνοδευτικές δραστηριότητες παρά το ίδιο το κείμενο (Grellet 1981: 78).

Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο θα οργανώσει ο δάσκαλος το μάθημα για την αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου[64], η παρουσίασή του, καθώς και οι υπόλοιποι διδακτικοί χειρισμοί είναι παράγοντες καθοριστικοί που θα διευκολύνουν ή θα δυσχεράνουν την πρόσληψή του. Πάντως, από τη στιγμή που το λογοτεχνικό κείμενο απευθύνεται σε αρχάριους, απώτερος στόχος πρέπει να είναι οι σπουδαστές να συλλάβουν τη γενική ιδέα του κειμένου και όχι αναγκαστικά κάθε γραμματοσυντακτική λεπτομέρεια και όλα τα λεξιλογικά στοιχεία. Η πρώτη αυτή γνωριμία έχει χροιά περισσότερο παιδαγωγική παρά γλωσσολογική και σκοπεύει να τονώσει το ενδιαφέρον αλλά και την αυτοπεποίθηση στη νέα γλώσσα[65].

[63] Ένα τέτοιο βήμα αποτελεί η διδακτική προσέγγιση του ποιήματος «Τρελοβάπορο» του Οδυσσέα Ελύτη μέσα σε τάξη αρχάριων ενηλίκων σπουδαστών των Αργυροπούλου & Σακελλαρίου 2003: 157-169.

[64] Για παράδειγμα η Lazar (1994: 115-124) προτείνει μια πληθώρα δραστηριοτήτων αξιοποίησης ενός ποιήματος σε τάξεις αρχικών επιπέδων γλωσσομάθειας.

[65] Ενδεικτικά στις αρχικές συναντήσεις με τους αλλόγλωσσους σπουδαστές μπορούν να δοθούν επιλεγμένα απλά λογοτεχνήματα που στο περιεχόμενό τους έχουν απλές «διεθνείς» -ελληνικής λόγου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^{Ο}

Διαδικασία αξιοποίησης της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της γλώσσας

3.1. Εισαγωγή

Μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες της λογοτεχνίας είναι ότι αποτελεί ποικιλία γλωσσικών συνδυασμών με αποτέλεσμα να δίνει την ευκαιρία στους ξενόγλωσσους εκπαιδευόμενους να συνθέτουν γλωσσικές -λεξιλογικά κυρίως- συνάψεις και να τις συγκρίνουν με τις αντίστοιχες στη μητρική τους γλώσσα. Ο Barthes (1983: 88) ανέφερε χαρακτηριστικά ότι η λογοτεχνία εικονίζει το άπειρο της γλώσσας, χωρίς να χρειάζεται γνώσεις, λογική ή νόηση. Με την επεξεργασία λοιπόν αυθεντικών κειμένων, όπως τα λογοτεχνικά, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη φυσική χρήση της πρότυπης γλώσσας, δηλαδή με τη γλωσσική μορφή που παράγεται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας από φυσικούς ομιλητές.

Στην προσπάθεια επαφής αλλά και εμβάθυνσης στη γλώσσα-στόχο η λογοτεχνία είναι εκείνη που συμβάλλει σε μια πιο ολοκληρωμένη γνωριμία του σπουδαστή με τη γλώσσα, την αντίληψη γύρω από αυτή, προσεγγίζοντας τα βήματα του φυσικού ομιλητή. Η επαφή με αυτό το είδος κειμένου, στο οποίο φαίνεται η διάσταση και ο πλουραλισμός της γλώσσας, ακόμα και παλιότερες μορφές της, όπου συναντά κανείς πλούσιο λεξιλόγιο, ιδιωματικές εκφράσεις, ποικιλία ως προς τις συντακτικές δομές και το ύφος, είναι μια πρώτης τάξης ευκαιρία για ουσιαστική γνωριμία αλλά και συμμετοχή σε πολιτιστικές κοιτίδες. Η λογοτεχνία συνδέει τον πολιτισμό και την ιστορία ενός τόπου, μεταλαμπαδεύει οράματα, αξίες και πεποιθήσεις, απαιτώντας την εμπλοκή του αλλόγλωσσου αναγνώστη, με αποτέλεσμα τα γεγονότα να αποκτούν τη διάσταση που τους προσδίδει αυτός. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούν τα κείμενα απαιτούν την εμπλοκή και τη νοητική εγρήγορση του σπουδαστή και βελτιώνουν σημαντικά την προσληψιμότητα των νέων γνώσεων. Στα πλαίσια της ομαδικής τάξης η λογοτεχνία προσφέρει στους σπουδαστές τη δυνατότητα να μοιραστούν την ευαισθησία, να εκφράσουν την ατομικότητα αλλά και να εκφραστούν από τη συλλογικότητα.

χάρη προέλευσης- λέξεις που δημιουργούν ικανοποίηση και ενθάρρυνση κατά τη διαδικασία άσκησης και τριβής στην ανάγνωση.

Με δεδομένο ότι η κατάκτηση της γλώσσας δεν συντελείται μόνο με τη γνώση ή τη διόρθωση των γραμματικών και των συντακτικών λαθών αλλά με αξιοποίηση κάθε επικοινωνιακής τεχνικής, το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να εξυπηρετήσει επικοινωνιακές περιστάσεις που εκφράζονται μέσω της βιωματικής μάθησης, παρακινώντας ταυτόχρονα τη σκέψη αλλά και την έκφραση του αναγνώστη. Οι σπουδαστές θα περάσουν από το στάδιο της αποδοχής και της προσπάθειας κατανόησης του πολιτισμού - στόχου, στην άμεση επαφή μαζί του, κατακτώντας ισότιμη θέση στην απόλαυση των προϊόντων του.

3.2. Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικού κειμένου

Αρχικώς, αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι τα κριτήρια βάσει των οποίων θα επιλεγεί ένα κείμενο προς αξιοποίηση, πρέπει να είναι διττής φύσεως, δηλαδή να αφορούν τόσο στη χρηστικότητα των κειμένων στη διδακτική πράξη όσο και να συνταιριάζουν με την ιστορία και τους κανόνες της νεοελληνικής λογοτεχνίας.

Κατά πρώτον, το κύριο ερώτημα που δημιουργείται αφορά στη σημασία που λαμβάνει ο προσδιορισμός «λογοτεχνικό» για ένα κείμενο, στο ποια έργα μπορούν να περιληφθούν και ποια πρέπει να εξαιρεθούν από τον προσδιορισμό αυτό, αλλά και στα επιμέρους κριτήρια που καθορίζουν ένα κείμενο ως λογοτέχνημα, αν δηλαδή πρέπει να διέπεται από κάποια αναγνωριστικά στοιχεία.

Κάνοντας έναν πρώτο βασικό διαχωρισμό προς την παραπάνω κατεύθυνση δεχόμαστε ότι τα κάθε λογής κείμενα χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: α) τα εξωλογοτεχνικά γένη (ή σύμφωνα με άλλη ορολογία χρηστικά κείμενα), όσα δηλαδή δεν είναι εκ των προτέρων αισθητικά φορτισμένα, ούτε εκ των υστέρων αισθητικά αξιολογημένα (Βελουδής 1994). Παραδείγματα τέτοιων κειμένων αποτελούν η επιστολή, το ημερολόγιο, η βιογραφία, το δοκίμιο κ.τ.λ., β) τα λογοτεχνικά, εκείνα δηλαδή που είναι προετοιμασμένα να προκαλέσουν κυρίως τη συναισθηματική φόρτιση.

Επισημαίνεται ωστόσο ότι δεν υπάρχουν σταθερά και απόλυτα όρια ανάμεσα στα κείμενα που είναι χρηστικά και σε εκείνα που είναι λογοτεχνικά. Χρηστικά κείμενα μπορεί να αποκτήσουν «αισθητική λειτουργία», αλλά και λογοτεχνικά έργα μπορεί να τη χάσουν (Βελουδής 1994). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της ταλάντευσης ανάμεσα στα δύο γένη μας δίνουν τα είδη του δοκιμίου, της

(αυτο)βιογραφίας, των ταξιδιωτικών κειμένων αλλά και μερικά επιστημονικά έργα (π.χ. του S. Freud). Αυτή η μη οριοθετημένη συνθήκη σχετίζεται με την αλλαγή των κριτηρίων βάσει των οποίων ορίζεται η λογοτεχνικότητα. Σύμφωνα με τον Βελουδή (1994), η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι ορισμένα χρηστικά κείμενα, όπως τα είδη που προαναφέρθηκαν, αλλά και το δημοσιογραφικό ρεπορτάζ και το ιστορικό ντοκουμέντο, χρησιμοποιήθηκαν μέσα σε λογοτεχνικά κείμενα. Ενδεικτικά είναι τα πεζά του Θανάση Βαλτινού *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60* (2008) και *Τρία ελληνικά μονόπρακτα: Μυθιστόρημα* (2008), τα οποία αποτελούνται αποκλειστικά από πεποιημένα χρηστικά κείμενα. Επιπλέον, κατά μίμηση των ίδιων εξωλογοτεχνικών ειδών δημιουργήθηκαν και νέα λογοτεχνικά υποείδη, όπως το επιστολικό ή το ημερολογιακό μυθιστόρημα, η μυθιστορηματική (αυτο)βιογραφία και το non fiction novel (Βελουδής 1994).

Το ερώτημα λοιπόν για έναν οριοθετημένο ορισμό της λογοτεχνίας, το οποίο αποτελεί και το επίκεντρο των γραμματολογικών σπουδών, είναι εξαιρετικά δύσκολο να απαντηθεί με ακρίβεια και πειστικότητα, καθώς είναι συνυφασμένο με τις εκάστοτε αισθητικές απόψεις. Συνήθως ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλώσει τα γραπτά και προφορικά μνημεία μιας γλωσσικής κοινότητας, που είναι αισθητικά φορτισμένα ή αξιολογημένα και δεν έχουν τόσο πρακτικούς ή επικοινωνιακούς σκοπούς (Βελουδής 1994: 75). Η λογοτεχνία, σε αντιδιαστολή προς μορφές λόγου που επιδιώκουν τη γνώση, την πειθώ ή τον φιλοσοφικό στοχασμό, συνδέθηκε με τη δημιουργικότητα, το ταλέντο και τη φαντασία του δημιουργού και την αισθητική αξία του έργου. Τα όσα προαναφέρθηκαν σε σχέση με τη μετακίνηση έργων από τα χρηστικά κείμενα στη λογοτεχνία και αντίστροφα φανερώνουν ότι πρόκειται για έννοια σχετική και μεταβλητή, που καθορίζεται από τις ιστορικές, πολιτισμικές και οικονομικοκοινωνικές συνθήκες, καθώς οι αξιολογικές κρίσεις μεταβάλλονται από εποχή σε εποχή.

Συνοψίζοντας λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι στη λογοτεχνία εντάσσεται κάθε κείμενο, ακόμη και όταν αυτό δεν είναι προϊόν της φαντασίας, αλλά είναι λόγου χάρη ένα ιστορικό, θεολογικό ή φιλοσοφικό έγγραφο ή δημοσιογραφικό κείμενο, αρκεί να διαθέτει έναν ειδικό τρόπο οργάνωσης, να υπάρχει αντιστοιχία μορφής και περιεχομένου και να προκαλεί τον αναγνώστη να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στην οργάνωση της μορφής και τις σημασιολογικές δομές (Βελουδής 1994). Επιπλέον, το

λογοτεχνικό έργο είναι κοινωνικά και ιδεολογικά προσδιορισμένο, εκφράζοντας τον παλμό του γράφοντος, μιας εποχής κ.ά..

Στα βασικά χαρακτηριστικά ενός λογοτεχνήματος περιλαμβάνονται η πρόθεση του δημιουργού για επικοινωνία, καθώς και η δημιουργικότητα και η πολυσημία του λόγου. Στο πλαίσιο αυτό το λογοτεχνικό έργο αποτελεί έναν κώδικα επικοινωνίας, με έμμεση την επαφή ανάμεσα στον πομπό-δημιουργό και τον δέκτη. Πέρα από τον πρωταρχικό ρόλο του πρώτου δίνει και στον δεύτερο τη δυνατότητα να εμπνευστεί από τον λόγο αυτό, να τοποθετηθεί, να δημιουργήσει κάτι ανάλογο ή ακόμα και διαφορετικό. Ωστόσο, δεν είναι πάντα εύκολο να γίνει, βάσει των κριτηρίων αυτών, η διάκριση μεταξύ λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κειμένων, εφόσον υπάρχουν κείμενα που βρίσκονται στο όριο των δύο ειδών, όπως είναι για παράδειγμα, τα λαϊκά τραγούδια, τα περιπαικτικά άσματα, τα ανέκδοτα, οι παροιμίες, τα τοιχογραφήματα, οι διαφημίσεις, τα συνθήματα σε λαϊκές συγκεντρώσεις κ.τ.λ.

Όταν το κείμενο βρίσκεται σε ένα πλαίσιο που πιστοποιεί τη λογοτεχνικότητά του, π.χ. όταν περιλαμβάνεται σε μια συλλογή διηγημάτων ή χαρακτηρίζεται ως μυθιστόρημα, τότε «προσκαλεί» και «προκαλεί» τον αναγνώστη να το αντιμετωπίσει με τα μέσα με τα οποία προσεγγίζει ένα λογοτέχνημα. Στη λογοτεχνία επίσης εντάσσεται και η προφορική λαϊκή λογοτεχνία, εφόσον καταγραφεί, έτσι ώστε να αποσυνδεθεί από τον εκάστοτε φορέα της (δημιουργό ή μεταδότη) και από τη χρονική στιγμή της εκφοράς της (Βελουδής 1994). Ο όρος λογοτεχνία συνδυάζεται επίσης με τα επίθετα «τοπική», «εθνική», «παγκόσμια», τα οποία προσδιορίζουν τον χώρο δημιουργίας των έργων ως βασικό πεδίο έρευνας και μελέτης τους και «συγκριτική», που προβάλλει τη σύγκριση ως μέθοδο μελέτης των κειμένων. Από τον 18ο αιώνα που ξεκίνησαν να δημιουργούνται τα εθνικά κράτη και να αναπτύσσονται οι εθνικές γλώσσες, άρχισαν να συντάσσονται καθαρά λογοτεχνικοί κανόνες σε ιστορίες της λογοτεχνίας ή βιβλία για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το βασικό κριτήριο επιλογής των έργων θεωρείται ότι είναι η ποιότητά τους, ωστόσο παρεμβάλλονται πολλά άλλα κριτήρια, εθνικά, πολιτικά, διδακτικά, ιδεολογικά, πολιτισμικά. Τα έργα που συναπαρτίζουν τον κανόνα δεν είναι σταθερά, αλλάζουν, όχι μόνο γιατί προστίθενται νεότερα, αλλά γιατί τα κριτήρια επιλογής εν είναι τα ίδια (Βελουδής 1994).

Από την άλλη πλευρά, όταν επιλέγουμε να διαβάσουμε ένα διήγημα, ένα μυθιστόρημα ή ένα ποίημα, το διαλέγουμε από την εικονική βιβλιοθήκη την οποία

έχει συγκροτήσει η παγκόσμια λογοτεχνική παραγωγή. Για να προσεγγίσουμε το τεράστιο υλικό αυτής της παραγωγής με τρόπο επιστημονικό, χρησιμοποιούμε τον κλάδο των γραμματολογικών σπουδών που ονομάζεται Ιστορία της Λογοτεχνίας. Η Ιστορία της Λογοτεχνίας μελετά συγκεκριμένα έργα σε δεδομένο χώρο και χρόνο και προσπαθεί να καταγράψει τη διαχρονική πορεία αυτών των έργων και των λογοτεχνών που τα δημιούργησαν. Ως εκ τούτου, χωρίζεται σε περιόδους -συνήθως με κριτήρια στρατιωτικά, διπλωματικά και πολιτικοκοινωνικά γεγονότα- και αναζητά σε κάθε περίοδο τα πιο αντιπροσωπευτικά κείμενα και τους πιο αντιπροσωπευτικούς δημιουργούς, διαχωρίζει τους ελάσσονες, εντοπίζει τα λογοτεχνικά είδη που καλλιεργούνται ιδιαίτερα ή παρακμάζουν, αναζητά τις πηγές και τις επιδράσεις, κ.τ.λ. (Βελουδής 1994). Για αυτό τον λόγο όταν κάνουμε χρήση της Ιστορίας της Λογοτεχνίας αναπόφευκτα αναφερόμαστε στα «λογοτεχνικά ρεύματα» ή «κινήματα», στις «Σχολές» και στις «Γενιές».

Κατά πρώτον λοιπόν, για μια αντιπροσωπευτική αλλά σαφή απεικόνιση της νεολληνικής λογοτεχνίας σε ένα σχετικό Ανθολόγιο θα πρέπει να *εκπροσωπούνται συγγραφείς σημαίνοντες από το σύνολο των λογοτεχνικών ρευμάτων*. Η ιδέα αυτή όμως δε θα πρέπει να είναι η μόνη, καθότι πολλά από τα κείμενα απαιτούν λογοτεχνική εμπειρία ή έστω διεύρυνση των αντίστοιχων οριζόντων που ένας σπουδαστής της Ελληνικής, πριν το προχωρημένο τουλάχιστον επίπεδο και χωρίς την εξειδικευμένη βοήθεια -από τον διδάσκοντα λόγου χάριν-, είναι δύσκολο να διαθέτει. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας χρειάζεται κανόνες για να μπορέσει να οδηγήσει σε επιτυχή αξιοποίησή της, αφού και οι συγγραφείς στηρίχτηκαν σε κανόνες προγενεστέρων, μοιάζει σαν «διδασκαλία για την απελευθέρωση» (Αγγελάτος 2013).

Στο πλαίσιο αυτό οι σπουδαστές χρειάζεται να είναι γνώστες της διάκρισης των λογοτεχνικών ειδών και των επιμέρους χαρακτηριστικών της. Επίσης, ενδείκνυνται κείμενα με ευρύτερη ποικιλία, όπου η χρονολογική τους ένταξη δεν θα είναι το βασικό κριτήριο. Το αντίθετο μάλιστα, καθότι είναι αναμενόμενο νεότερα κείμενα με γλωσσικές καταβολές πιο σύγχρονες και περιεχόμενο περισσότερο οικείο στον αναγνώστη να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά και χρηστικά στη διαδικασία εκμάθησης, χάρη στην εξοικείωση των νεότερων συγγραφέων με τα σύγχρονα και καθημερινά γεγονότα. Βέβαια και τα αποσπάσματα παλαιότερων εποχών μπορούν να λειτουργήσουν στην περαιτέρω γνωριμία και προσέγγιση του όρου ελληνική λογοτεχνία. Συμπληρώνοντας την παραπάνω πρακτική η επιλεχθείσα ύλη θα

μπορούσε να δομηθεί κατά θεματικούς άξονες ή και κατά επίπεδο γνώσης της Ελληνικής. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να αξιοποιηθεί ένα ευρύ φάσμα συγγραφέων και κειμένων πεζογραφικών αλλά και ποιητικών. Στη συγκρότηση λοιπόν του σχετικού υλικού σκόπιμο είναι να εκπροσωπούνται κύριοι συγγραφείς του λογοτεχνικού κανόνα καθώς και των λογοτεχνικών ρευμάτων που είχαν σημαίνουσα απήχηση στον ελληνικό χώρο. Τα κείμενα που θα επιλεγούν είναι σκόπιμο να έχουν σημείο αναφοράς την ιστορία της λογοτεχνίας, που αποτελεί την άτυπη βάση και δικαιολογεί την παρουσία τους. Αυτό όμως δε θα πρέπει να λειτουργεί ως μονόδρομος, αφού αρκετά από τα πιο καταξιωμένα κείμενα του λογοτεχνικού μας πλούτου απαιτούν μια ιδιαίτερη φιλολογική προσέγγιση που τις περισσότερες φορές δεν είναι εφικτή στα πλαίσια ενός μαθήματος ελληνομάθειας, τουλάχιστον στο αρχικό επίπεδο.

Η *αξία των κειμένων* λοιπόν, η λογοτεχνικότητα που φέρουν αυτά, να μπορούν να εκφράσουν δηλαδή μηνύματα και καταστάσεις με τα μέσα που τα ίδια διαθέτουν, καθιστά από διδακτικής άποψης ένα κείμενο από τη λογοτεχνία κατάλληλο και για την αξιοποίησή του στην εκμάθηση της γλώσσας. Η εξαγωγή νοήματος είναι ο πρωταρχικός σκοπός της λογοτεχνίας και αυτό είναι το πλαίσιο προσδιορισμού ενός κειμένου. Η μετάδοση γνώσεων, ο κριτικός στοχασμός, η συγκρότηση διάνοιας, η άντληση συναισθημάτων, ό,τι δηλαδή συνδράμει στο να δημιουργηθεί ένας μη αδιάφορος αναγνώστης, είναι εκείνοι οι παράγοντες που θα υποδείξουν ένα λογοτεχνικό απόσπασμα που με τη σειρά του θα οδηγήσει στην κατανόηση του ευρύτερου κόσμου, πέρα από αυτόν των σελίδων. Κατά συνέπεια τα κείμενα στο πλαίσιο αυτό αντιμετωπίζονται ως ευρύτερα δημιουργήματα που παρουσιάζουν διαφορετικές και ενδεικτικές ποικιλίες του κόσμου και δεν αποτελούν μόνο αυστηρά γλωσσικά αντικείμενα.

Ένα ακόμα κριτήριο που πρέπει να ληφθεί υπόψη για τα επιλεγέντα λογοτεχνικά αποσπάσματα είναι αυτό της *νοηματικής τους αυτοτέλειας*. Είναι ευνόητο ότι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν μπορεί -κατά κανόνα- να χρησιμοποιηθεί ένα ολόκληρο έργο αλλά μέρος του. Αυτό λοιπόν το απόσπασμα πρέπει να είναι ενδεικτικό της συνολικής ταυτότητας του έργου και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να αξιοποιηθεί ως αυτόνομη μονάδα, στην οποία καθίστανται σαφή τα δρώντα πρόσωπα, οι κύριες ιδέες τους, διακρίνονται πράξεις και άλλα στοιχεία που προσδιορίζουν αντιπροσωπευτικούς χαρακτήρες και νοήματα όλου του κειμένου.

Αντιθέτως αποσπάσματα περισσότερο αφηρημένα, με πληθώρα μηνυμάτων και εν γένει νοημάτων, δεν εξυπηρετούν τον προκείμενο σκοπό και ενδεχομένως επιφέρουν αντίθετα αποτελέσματα. Ενισχυτικά συμβάλλει η πλαισίωση του αποσπάσματος με επιπλέον πραγματολογικό υλικό, πληροφορίες λόγου χάρη για τον συγγραφέα, την εποχή του, παράλληλα κείμενα, που με ευκολία μπορεί κανείς να αντλήσει στη σύγχρονη εποχή από αξιόλογες διαδικτυακές πηγές και σχετικές ψηφίδες[66]. Το συνοδευτικό οπτικοακουστικό υλικό μπορεί να είναι χειρόγραφα, φωτογραφίες από στιγμιότυπα της ζωής του συγγραφέα, αποσπάσματα από κινηματογραφικές ταινίες[67], προϊόντα έμπνευσης και μεταφοράς από ένα μυθιστόρημα -ενδεικτικά θεατρικές παραστάσεις-, αυτά είναι μερικά παραδείγματα που μπορούν να εγείρουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη-μελετητή. Η προσέγγιση μάλιστα μέσω της εικόνας, δημιουργεί την οικειότητα καθότι παρουσιάζει το υλικό της λογοτεχνίας ως προσβάσιμο αγαθό σε όλους, παραμερίζει τον φόβο στον γραπτό λόγο, κάνοντας και βήματα παρά πέρα αφού οι σπουδαστές έρχονται σε επαφή με τον πολιτισμό στόχο, συνδέονται με αυτόν και συμμετέχουν από πλευράς τους σε αυτόν (Νάτσινα 2007: 511).

Άλλο κριτήριο βάσει του οποίου πρέπει να επιλέγονται τα λογοτεχνικά κείμενα για αξιοποίηση μπορεί να αποτελέσει το *ενδιαφέρον που προκαλεί το περιεχόμενό τους*, η καταλληλότητά τους ώστε να συνδράμουν στην ενεργητικότητα (Dunne & Wragg 2003: 83) αλλά και στην κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών των σπουδαστών, είτε αυτές είναι γλωσσικές ή κοινωνικές. Αυτό θα καταστεί αρχικά εφικτό με την «ευχάριστη ανάγνωση», μια διαδικασία που έχει ως αφετηρία έναν φυσιολογικό ρυθμό ανάγνωσης[68], παρόμοιο με εκείνον που έχει ο αναγνώστης στη μητρική του γλώσσα και που σε ένα σωστά επιλεγμένο κείμενο, πέρα από το νέο

[66] Χαρακτηριστική στον τομέα αυτό είναι η μεγάλη και εξελισσόμενη δουλειά του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ): στα πλαίσια του προγράμματος «Ψηφιακοί Πόροι για την Ελληνική Γλώσσα», η λογοτεχνία αποτελεί το μέσο εκείνο με το οποίο οι αλλόγλωσσοι «γνωρίζουν» τις ελληνικές πόλεις. Παραπλήσια αλλά όχι του ίδιου βελληνεκούς είναι και η προγενέστερη δουλειά του προγράμματος «Φιλογλωσσία» που αναπτύχθηκε από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ).

[67] Ενδεικτική είναι η προτεινόμενη αξιοποίηση της κινηματογραφικής εκδοχής του καζαντζακικού *Ζορμπά* σε αλλόγλωσσο κοινό ενηλίκων σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα αποσπάσματα από το βιβλίο (Ρουμπής 2012: 99-104).

[68] Για τον λόγο αυτό στην απλοποιημένη λογοτεχνία συχνά αποφεύγονται οι επεξηγήσεις παράλληλα με το κείμενο, είτε ως υποσημειώσεις, είτε ως παραπομπές στο τέλος του βιβλίου. Και οι δύο μέθοδοι αποσπούν την προσοχή του αναγνώστη και διακόπτουν τη ροή της ανάγνωσης. Οι νέες λέξεις συνεισφέρουν μεν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, όταν όμως οι καινούργιες λέξεις υπερβαίνουν τις ήδη γνωστές τότε η ανάγνωση γίνεται μια διαδικασία μη υποφερτή (Κόρδα-Σάββα 2003: 358).

λεξιλόγιο που αναμενόμενα θα υπάρχει, ο σπουδαστής θα συναντήσει και την πολιτιστική συνάφεια, που, με τη σειρά της, οδηγεί πιο εύκολα στην αποδοχή. Δεν θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε ότι η επιλογή των «σωστών» κειμένων, που λειτουργούν συνδυαστικά με την ανάγνωση και την ακρόαση και οδηγούν στην κατανόηση, εξασφαλίζουν τη βιωματική και ένθερμη συμμετοχή του μαθητή, καλλιεργώντας ταυτόχρονα το γλωσσικό του αισθητήριο. Όσο μάλιστα κάποιος ασκείται στην επαφή του με αναγνώσματα που τον τέρπουν, τόσο πιο ομαλά και σύντομα μεταβαίνει από τον προφορικό στον γραπτό λόγο και αφομοιώνει πιο αποτελεσματικά τους νόμους και τους κανόνες που τον διέπουν. Ο κώδικας επικοινωνίας του λογοτέχνη συντιθέμενος από λέξεις, εκφράσεις, προτάσεις, επιδρά συναισθηματικά στον αναγνώστη και τον ωθεί σε στοχαστική συνάντηση με έναν άλλο κόσμο που του επιτρέπει να ενεργοποιηθεί εκφραστικά (Long 1986: 42-60). Αυτός πρέπει να είναι ο κύριος στόχος όταν επιλέγεται η αρωγή ενός λογοτεχνικού κειμένου στη μαθησιακή διαδικασία: να αναγνωριστεί η «επικοινωνιακή ικανότητά» του, που με τη σειρά της θα οδηγήσει σε πολλαπλασιασμό των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους τομείς της ομιλίας, της ακρόασης, της γραφής και της ανάγνωσης.

Η *θεματολογία* αποτελεί ακόμα μια από τις πρωταρχικές βάσεις επιλογής για την αξιοποίηση ενός λογοτεχνήματος στη διδασκαλία της γλώσσας. Εφόσον στην παρούσα εργασία αναφερόμαστε σε ενήλικες αλλόγλωσσους σπουδαστές της γλώσσας-στόχου, είναι καλό τα κείμενα να στοχεύουν σε μια ευρεία θεματική κάλυψη. Ακόμα και σε αρχικά επίπεδα εκμάθησης της Ελληνικής η αποτύπωση βασικών εννοιών μπορεί να έχει πιο θετική υποδοχή από τους εκπαιδευόμενους αν διδαχθούν με αφόρμηση ένα λογοτεχνικό κείμενο και όχι με τον συνήθη, παραδοσιακό τρόπο της παράθεσης έτοιμου λεξιλογίου - λόγου χάρη οι αριθμοί μέσα από το «Σαράντα παρά μία» του Μόντη, τα χρώματα με τη συνδρομή του «Ο δρόμος προς την αγάπη» του Εγγονόπουλου, το λεξιλόγιο που αφορά στις καιρικές συνθήκες με τη βοήθεια του ποιήματος του Λαπαθιώτη «Τραγούδι στο φθινόπωρο», ενώ με την ευκαιρία του «Δημόσιοι Υπάλληλοι» του Καρυωτάκη μπορεί να προσεγγιστεί η συνηθισμένη ενότητα των *Δημοσίων Υπηρεσιών*. Σε κάθε περίπτωση η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει ένα από τα πλέον ζωντανά, βοηθητικά παραδείγματα απεικόνισης των εννοιών, γεγονός που θα συνδράμει εν συνεχεία στην κατάκτησή τους. Σε ανώτερο επίπεδο, κατάλληλα είναι και κείμενα που αναφέρονται σε πιο εξειδικευμένα θέματα, εφόσον βέβαια διακρίνονται από εκλαϊκευμένη γραφή καθώς

και κείμενα με καίριες ιστορικές αναφορές αλλά και αντίστοιχα της γλωσσικής εξέλιξης που προσφέρονται για αξιοποίηση. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι η διάταξη της ύλης θα είναι αντίστοιχη με εκείνη των γραμματολογικών εγχειριδίων, αλλά θα κινείται από τα πιο βατά γλωσσικά στα πολυπλοκότερα, πιθανόν από τα πιο νέα στα πιο παλιά (Νάτσινα 2007: 513).

Στα κριτήρια επιλογής ενός λογοτεχνικού κειμένου στην εκμάθηση της γλώσσας πρέπει να προσθέσει κανείς και την *αισθητική καλλιέργεια του δέκτη*. Είναι σημαντικό το κείμενο να αγγίζει τόσο τα ενδιαφέροντα όσο και την ευαισθησία του, ώστε να αποτελέσει πηγή δημιουργικής έμπνευσης και ερέθισμα για την ανάπτυξη συναισθηματικής επαφής του σπουδαστή μαζί του (Σοφικίτου 2003: 531). Ένα τέτοιο ενδεχόμενο επιτυγχάνεται κυρίως με τη χρήση έμμετρων ποιητικών κειμένων, που λόγω της φύσης τους με την επανάληψη φωνημάτων, λέξεων ή ακόμα και φράσεων, ενέχουν ρυθμό και μέτρο που συμβάλλουν στη σωστή εκφώνηση του λόγου. (Παπαδογιαννάκης & Νικολουδάκη-Σουρή 2003: 459-472).

Θεωρώντας λοιπόν ότι και η λογοτεχνία αποτελεί ένα είδος επικοινωνιακής πραγμάτωσης παρατηρούμε ότι οι γλωσσικές πράξεις που υποκινούνται και εκδηλώνονται εντός της είναι στην πλειοψηφία τους διαλογικές. Τα ερεθίσματα του κειμένου ενεργοποιούν την αντίστοιχη γλωσσική εμπειρία του αναγνώστη, του αλλόγλωσσου στην περίπτωσή μας, αποτελούν αφορμές για διερεύνηση των προσδοκιών του. Αρχικά διαμορφώνεται η εξατομικευμένη ανταπόκριση για να εξελιχθεί και αυτή στη συνέχεια ως μέρος μιας ολικής ανταπόκρισης στον κόσμο του κειμένου. Η «ανοιχτή» προσέγγιση όπως προκύπτει από τα «παθήματα» πομπού και δέκτη, οδηγεί στην εμπλοκή της επικοινωνιακής λογοτεχνικής περιπέτειας (Fokkema & Ibsch 1997: 253).

Από την άλλη πρέπει να αναφέρουμε ότι η προσεγμένη λογοτεχνική έκφραση δεν αποτελεί γλωσσικό πρότυπο. Παράδειγμα τέτοιας περίπτωσης αποτελούν τα γραπτά επιστημονικά κείμενα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Μπαμπινιώτης η λογοτεχνία αποτελεί «γλώσσα των αποκλίσεων» (1991: 163), ενώ συμπληρωματικά ο Χαραλαμπάκης αναφέρει (1994: 41) ότι υποδεικνύει την «επιτρεπτή νόρμα», και για αυτό καλείται να διαδραματίσει ρόλο σημαίνοντα και στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης αφού δίνει τα ερεθίσματα για τη διαμόρφωση επικοινωνιακών περιστάσεων σε ένα περιβάλλον όπου τα δομικά και τα λειτουργικά της στοιχεία της γλώσσας παρουσιάζονται όπως πραγματικά υφίστανται. Έτσι λοιπόν πρέπει να επιλέγονται

κυρίως κείμενα με γλώσσα επίκαιρη, αφού με αυτή μπορούμε στη συνέχεια να οδηγηθούμε ομαλότερα και πιο ανώδυνα και σε κείμενα της πιο παλιάς λογοτεχνικής παράδοσης. Σε προχωρημένο μάλιστα επίπεδο ελληνομάθειας μπορούμε να προσεγγίσουμε και την πιο δύσκολη και απόμακρη για την εποχή μας γλώσσα, με ενδεικτικά αποσπάσματα συνταγμένα στην καθαρεύουσα.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διέπουν τη λογοτεχνία, χαρακτηριστικά που διεγείρουν συναισθήματα, προ(σ)καλούν τον αναγνώστη σε εμπλοκή και σε εγρήγορση, συντελούν στο έπακρο στην πρόσληψη νέων γνώσεων και στην καλλιέργεια της γλώσσας. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια ενός λογοτεχνικού μαθήματος δημιουργείται μια άτυπη ομάδα που μοιράζεται τους καρπούς των αποχρώσεων των ποικίλων μηνυμάτων και απολαμβάνει τα προϊόντα της.

3.3. Διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνίας: Από τη θεωρία στην πράξη

Το λογοτεχνικό κείμενο, πέρα από το πολύπλευρο και χρηστικό ενδιαφέρον, διαθέτοντας συνοχή και προσεγμένη γλωσσική μορφή, προκαλεί τον αναγνώστη να συμμετάσχει όχι μόνο διανοητικά αλλά και συναισθηματικά κατά την προσέγγισή του. Όσον αφορά τη διδακτική του προσέγγιση, ο δάσκαλος πρέπει να συνδυάσει τεχνικές που εμπίπτουν τόσο στη διδακτική των ξένων γλωσσών, όσο και στη λογοτεχνία, αποφεύγοντας έτσι ένα εξειδικευμένο φιλολογικό μάθημα, που το πιθανότερο είναι ότι δε θα βρει λόγω των εκ φύσεως του απαιτήσεων την ανταπόκριση από τους σπουδαστές, όσο και τον υποβιβασμό των λογοτεχνικών κειμένων σε απλές πηγές γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων και πολιτισμικών πληροφοριών.

Σε κάθε περίπτωση το κείμενο πρέπει να συνδέεται με τον αναγνώστη με τρόπο άμεσο ή έμμεσο και να επιδιώκεται η εμπλοκή του. Αυτό μπορεί να γίνει λόγου χάρη με την έκφραση αντίστοιχων ιδεών/θέσεων ή ακόμα και αντίθετων στη χώρα καταγωγής του. Για αυτό και η προσέγγιση στη λογοτεχνία πρέπει να είναι κριτική και σφαιρική και όχι εμμονικά εστιασμένη στο κείμενο. Σε καμιά περίπτωση η λογοτεχνία δεν αποκτά παθητική διάσταση, αλλά έχει ως στόχο να ωθήσει στη μέγιστη δυνατή συμμετοχή των σπουδαστών. Η αξιοποίηση των όποιων σχετικών γνώσεών τους, είτε σχετίζεται άμεσα με τον συγγραφέα, την εποχή του, με

αντίστοιχες περιπέτειες και εξελίξεις σε άλλες χώρες, αποτελεί την αφορμή για παρατήρηση και συζήτηση.

Το λογοτεχνικό κείμενο στη διαδικασία της εκμάθησης πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά με την καθαυτή προς διδασκαλία γλώσσα[69]. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αρχικά μέσα από απλές ερωτήσεις κατανόησης και σταδιακά να δίνεται έμφαση στις λεπτομέρειες που μπορεί να αφορούν στον συνδυασμό ιδεών, ή τον εντοπισμό και την κατανόηση της εκφραστικής ποικιλίας. Στόχος δεν είναι να αναδειχθεί η αυθεντία του συγγραφέα ή η ποιότητα του κειμένου αλλά το κείμενο να λειτουργήσει ως αφόρμηση για μια ισότιμη επικοινωνία και να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συμμετοχή του σπουδαστή. Είναι λοιπόν σκόπιμο να ζητούνται και να αξιοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερο οι όποιες σχετικές γνώσεις των αναγνωστών και να συσχετίζονται με εξελίξεις -ιστορικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, λογοτεχνικές- που συμβαίνουν στις χώρες τους την αντίστοιχη περίοδο με εκείνη του κειμένου. Η προσέγγιση αυτή με την αξιοποίηση υπαρχουσών γνώσεων, επιτρέπει στον σπουδαστή να συνδεθεί προσωπικά με όσα χρειάζεται συστήνοντάς του παράλληλα τη λογοτεχνία ως κοινό προσβάσιμο πολιτισμικό αγαθό[70]. Η παράλληλη παροχή πληροφοριών σε σχέση με την εποχή, την ιστορία και την κοινωνία όπου εντάσσεται το κείμενο και ο συγγραφέας, σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο πληροφορίες για το πώς έγινε δεκτό από τους αναγνώστες του τότε, του παρόντος, ενδεχομένως και σε κοινό άλλων χωρών (Κοκκινίδου 2012: 50) -είναι αξιοσημείωτος ο όγκος ελληνικών λογοτεχνημάτων που έχουν μεταφραστεί σε έτερες γλώσσες[71]-, η σύνδεση και με άλλα μέσα για την αναζήτηση αυτών των πληροφοριών (αρχεία τηλεοπτικών εκπομπών[72]-αφιερωμάτων, θεατρικές πηγές[73], ανάθεση

[69] Η διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας έχει δώσει προτάσεις για την αξιοποίησή της που προκύπτουν από την εμπειρική παρατήρηση της τάξης Γ2 και περιλαμβάνουν δραστηριότητες σχετικές με την επικοινωνιακή προσέγγιση του κειμένου, με διαδικασίες όπως η σύγκριση, η αναδιάρθρωση, η αντιστοίχηση, η επέκταση, η αναπαραγωγή του κειμένου με προσωπικό στυλ γραφής (Maley 2001: 183).

[70] Για τα στάδια πολιτισμικής ευαισθητοποίησης βλ. Hanvey (1976).

[71] Χαρακτηριστική ως προς αυτό είναι η βιβλιογραφική καταγραφή της Σταυροπούλου (1986) που εμπεριέχει 1895 τίτλους μεταφράσεων -αφορούν μόνο σε αυτοτελείς εκδόσεις-, σε περισσότερες από 30 γλώσσες, που αντιπροσωπεύουν πάνω από 800 Έλληνες συγγραφείς από την υστεροβυζαντινή περίοδο ως σήμερα.

[72] Ενδεικτικά το αρχείο της ΕΡΤ που σε μεγάλο βαθμό πια έχει ψηφιοποιηθεί και καθίσταται εύκολα προσβάσιμο (http://archive.ert.gr/).

[73] Αντιστοίχως αναφέρουμε το σε μεγάλο του μέρος ψηφιοποιημένο αρχείο του Εθνικού Θεάτρου (http://www.nt-archive.gr/).

εργασιών για τον εντοπισμό όλων αυτών των συνθηκών είναι στοιχεία αρωγής τόσο για τη συνδυαστική αξιοποίηση του λογοτεχνήματος όσο και ευρύτερα στη διαδικασία της μάθησης μιας νέας γλώσσας. Ακόμα και σε ένα λιγότερο προχωρημένο κοινό απλά στοιχεία, όπως η περιγραφή των ρούχων, του φαγητού, της οικείας, της καθημερινής ζωής, των εκδηλώσεων, των εθίμων αλλά και πιο σύνθετων χαρακτηριστικών όσο το επίπεδο γίνεται υψηλότερο, όπως εκείνα που σχετίζονται με χαρακτήρες και συμπεριφορές -όμοιες ή αντίθετες με αυτές που συναντούν στη χώρα τους- αποτελούν εφόδια για προσέγγιση στη γλώσσα μέσω της λογοτεχνικής αρωγής.

Στην εποχή μας λοιπόν πληθώρα λογοτεχνικών θεωριών[74] προσφέρονται για να συμβάλλουν στην προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου μέσα από μια ποικιλία οπτικών γωνιών. Από τις αρχικές που ανιχνεύουν στο κείμενο την προσωπικότητα του συγγραφέα, γίνεται πέρασμα σε εκείνες που το μελετούν ως δημιούργημα κοινωνικών εξελίξεων της εκάστοτε εποχής, από τις θεωρίες του δομισμού και του φορμαλισμού του προηγούμενου αιώνα που δίνουν έμφαση σε δομικά στοιχεία ως τις πιο καινούργιες της πρόσληψης (Jauss 1995: 93-94) και της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Holub 2001: 143-149, Ματσαγγούρας 2004: 14-15) που τοποθετούν τον αναγνώστη στο επίκεντρο της παιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στο μήνυμα και τον δέκτη, στοιχεία τα οποία προκρίνονται ιδιαίτερα κατά την επικοινωνιακή προσέγγιση στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώνουμε ότι το κείμενο δεν αποτελεί υλικό καθορισμένο αλλά υπόκειται σε συνεχή ανάπλαση. Η όλη ουσία και το νόημα δε δίνονται τόσο στο κείμενο όσο στην πορεία αλληλεπίδρασης των δομών και της ανασυγκρότησης από τον αναγνώστη, που κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας ανακατασκευάζει ένα ασχημάτιστο και μοναδικό έργο τέχνης και διακρίνει τις σημασίες που προκύπτουν από τις κατασκευές αυτές (Κοκκινίδου 2011: 244). Ως βασικότερο ενδιαφέρον θεωρείται η διαδικασία παραγωγής νοήματος και είσπραξης μηνυμάτων από τον αναγνώστη και όχι το υποτιθέμενο εγγενές νόημα του κειμένου, που δεν αποτελεί πια τη βάση της ερμηνείας του. Το λογοτέχνημα αναβιώνει μέσω του αναγνώστη αλλά και της διαδικασίας αλληλεπίδρασής του με αυτό (Holub 2001: 259-261).

Από την άλλη δεν πρέπει να γίνει αυτοσκοπός η αναζήτηση της λογοτεχνικής αξίας ενός κειμένου, σε ό,τι αφορά την αλήθεια ή τα μηνύματα που τυχόν το διαπερνούν. Οι όποιες ιδέες δεν ξεχωρίζουν από μόνες τους ένα λογοτέχνημα, ούτε το

[74] Βλ. Κεφάλαιο 1 της διατριβής.

καθορίζουν. Αν συνέβαινε αυτό δεν θα είχε καμιά αξία το λογοτέχνημα ως αυτοδύναμη ύπαρξη. Συνάμα όμως η λογοτεχνία είναι ο έντεχνος λόγος, ο λόγος που εμπεριέχει την τέχνη αλλά και την τεχνική. Είναι λόγος γιατί προέρχεται από την προσωπική πραγμάτωση της γλώσσας και είναι τέχνη γιατί αποτελεί προϊόν ενσυνείδητων επιλογών και συνδυασμού κατάλληλων λέξεων που εναρμονίζονται με τη βιωμένη κατάσταση του λογοτέχνη (Γρηγοριάδης 1992: 29). Κατά συνέπεια κατάλληλο δεν είναι μόνο το έργο που διέπεται από ωραίες και σπάνιες λέξεις ή από τη σύζευξή τους, αλλά και εκείνο που επικοινωνιακά τουλάχιστον έχει ουσία και σφρίγος, ενώ τα μηνύματά του μπορεί να μη μεταδίδονται πάντα συνειδητά αλλά πολλές φορές ασυνείδητα και διαισθητικά, η λογοτεχνικότητα δηλαδή μπορεί να αναζητηθεί στις συνδηλώσεις της.

Ενισχυτικά στην αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου μπορούν να λειτουργήσουν κάποιες εισαγωγικές και προαναγνωστικές δραστηριότητες[75]. Με αυτές επιτυγχάνεται η ανάκληση των σχετικών στρατηγικών. Ενδεικτικά κάποιες από αυτές θα μπορούσαν να είναι η αξιοποίηση του τίτλου για το προσδοκώμενο περιεχόμενο, ο στόχος-μήνυμα του λογοτεχνήματος, η ανάκληση τυχόν γνώσεων των σπουδαστών για τον συγγραφέα του κειμένου, η περίοδος συγγραφής και η συσχέτισή της με τις κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις της αντίστοιχης περιόδου στις χώρες των σπουδαστών, ο σχολιασμός του βιβλίου ή του μέσου ενημέρωσης από όπου είναι αντλημένο το απόσπασμα, η συζήτηση για τις αναφερόμενες απόψεις στο κείμενο και η αναδρομή σε σχετικές εμπειρίες.

Σε ένα επόμενο στάδιο που αφορά στη διεξοδικότερη προσέγγιση και συνεπώς την άμεση επαφή με το κειμενο, αυτή πρέπει να πραγματοποιηθεί με τέτοιον τρόπο ώστε ο αναγνώστης να μην αποτελεί παθητικό μέλος της όλης διαδικασίας. Αντίθετα πρέπει να αξιοποιεί όλα τα στοιχεία του κειμένου, ώστε να κατανοεί και να ερμηνεύει τις κειμενικές πληροφορίες, να γίνεται μέτοχος σε μια διαδραστική διαδικασία όπου μαζί με τον συγγραφέα αναπτύσσουν έναν νοητό διάλογο. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να δημιουργηθούν λεξιλογικοί κατάλογοι με άξονα το κύριο θέμα του κειμένου[76]. Άλλες λεπτομέρειες που μπορούν να χρωματίσουν τη διαδικασία είναι η αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών, η εξαγωγή νοήματος

[75] Εκτενέστερη αναφορά ακολουθεί στο 7ο κεφάλαιο της διατριβής που ασχολείται με την αξιοποίηση του προτεινόμενου Ανθολογίου.

[76] Για αρχάρια επίπεδα γλωσσομάθειας μπορούν ακόμα να δημιουργηθούν και σχετικές κάρτες.

μέσω των γλωσσικών επιλογών του περιεχομένου του κειμένου αλλά και το μάντεμα της συνέχειας βάσει προγενέστερων στοιχείων. Αρχικά, από μια ταχεία πρώτη ανάγνωση αναζητούνται -με την καθοδήγηση του διδάσκοντα- συγκεκριμένα στοιχεία, που θα συμβάλλουν στην αναζήτηση της πληροφορίας, στη γενική εντύπωση και σε μια αρχική προσέγγιση στο περιεχόμενο του κειμένου. Στη συνέχεια με την πιο διεξοδική ανάγνωση επιδιώκεται η έμμεση εμπλοκή των μαθητών, με τρόπους όπως ο εντοπισμός των άγνωστων λέξεων, η υπογράμμιση και η καταγραφή των βασικών σημείων. Η δεύτερη αυτή προσέγγιση ενδείκνυται να γίνεται από τον δάσκαλο που θα δώσει έμφαση στα σημεία στίξης αλλά και σε παραγλωσσικά στοιχεία όπως η ένταση, η χροιά της φωνής, ενδεχομένως και με μη γλωσσικά στοιχεία όπως είναι οι χειρονομίες και οι μορφασμοί, ώστε να βοηθήσει ως φυσικός ομιλητής τον σπουδαστή να παρακολουθήσει και να κατανοήσει τη νοοτροπία, την ψυχική κατάσταση των ηρώων, τη στάση εκείνων απέναντι σε άλλους ήρωες και γεγονότα. Μέσω αυτής της διαδικασίας αναπτύσσεται η «μεταγνωστική επίγνωση» των μαθητών (Σπανός & Μιχάλης 2012: 216) σχετικά με τις διαδικασίες αποκωδικοποίησης, κατανόησης και ερμηνείας των κειμένων, με άλλα λόγια επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση των στρατηγικών που συμβάλλουν στην προσληπτικότητα των κειμένων ώστε να αντιμετωπίζονται με επιτυχία τα γλωσσικά και πραγματολογικά προβλήματα που προκύπτουν (Celce-Murcia & Olshtain 2000: 124), σε συνδυασμό με την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού (Wallace 2001: 22-24).

Ωστόσο, δεν αμελούμε ότι μέρος της επεξεργασίας ενός κειμένου είναι και οι καθαρά γλωσσικές ασκήσεις. Πέρα από την ερμηνεία των λέξεων που μπορεί να γίνει με μια ποικιλία μεθόδων (π.χ. απλή μετάφραση, χρήση παραδειγμάτων) καλό είναι, όταν πρόκειται για ένα λογοτέχνημα, να επικεντρωνόμαστε στις πιο ενδιαφέρουσες γραμματικές και συντακτικές ιδιαιτερότητες του κειμένου. Η σύντομη παρουσίασή τους και η ένταξή τους στο ευρύτερο φαινόμενο του οποίου αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα καθώς και οι όποιες γλωσσικού τύπου ασκήσεις δεν θα πρέπει να είναι ξεκομμένες ή να παραμερίζουν το πλαίσιο του λογοτεχνικού διαλόγου (Νάτσινα 2007: 515). Ενδεικτικά δημιουργικές ασκήσεις τέτοιας αντίληψης μπορούν να αποτελέσουν η καταγραφή της ατμόσφαιρας, η έκφραση άποψης -γραπτής ή προφορικής- για έναν ήρωα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι ασκήσεις μίμησης ύφους όπου ο εκπαιδευόμενος καλείται να δημιουργήσει ελεύθερα πάνω στη

ραχοκοκαλιά του κειμένου. Με τους ενδεικτικούς αυτούς τρόπους θα διαφανεί ο διαφορετικός τρόπος πρόσληψης στοιχείων των κειμένων από σπουδαστές με διαφορετική ιδιοσυγκρασία και κουλτούρα, ενώ παράλληλα το ίδιο το κείμενο θα αναδημιουργηθεί, αφού γίνεται αντιληπτό με διαφορετικό τρόπο από κάθε αναγνώστη με βάση τον χαρακτήρα του, που και αυτός πλάθεται από τις εμπειρίες. Ενισχυτικά η παρουσίαση από τους σπουδαστές κειμένων, ηρώων ή καταστάσεων από τη λογοτεχνική δεξαμενή της χώρας τους με την κατάθεση αντίστοιχων παραδειγμάτων, πέρα από την εμβάθυνση στη γλώσσα-στόχο, συμβάλλει στην πολυφωνία, στην απαλοιφή στερεότυπων και στο άνοιγμα του νου στον κόσμο της λογοτεχνίας και τον ευρύτερο.

Αλλά και άλλες ακόμα πιο πρωτότυπες και διαδραστικές δραστηριότητες μπορούν να βρουν πρόσφορο έδαφος μέσα σε ένα λογοτεχνικό περιβάλλον ωθώντας τους σπουδαστές της γλώσσας να λειτουργήσουν ατομικά ή ομαδικά. Έτσι μπορούν να προχωρήσουν σε ασκήσεις δημιουργικής επέμβασης στο κείμενο, όπως να αλλάξουν την πλοκή, το σκηνικό, την εξέλιξη των χαρακτήρων, ή να αποκαταστήσουν γραπτή ή προφορική επικοινωνία με τους χαρακτήρες του έργου στέλνοντάς τους για παράδειγμα μια επιστολή. Άλλοι ενδεικτικοί τύποι ασκήσεων μπορούν να είναι η πρόσληψη κομματιών που δεν αναγράφονται (και με δεδομένο ότι η πλειοψηφία των κειμένων είναι αποσπάσματα), το ξαναδούλεμα ενός χαρακτήρα παρουσιάζοντάς τον σε μια διαφορετική εκδοχή, η έκβαση της υπόθεσης σε έναν διαφορετικό χρόνο και περιβάλλον -λόγου χάρη σύγχρονα-, η παρουσίαση ενός αλλιώτικου τέλους για την ιστορία. Αλλά και ακόμα πιο βιωματικά: η τοποθέτηση του αναγνώστη στη θέση ενός εκ των ηρώων και η σύγκριση των αντιδράσεών του με τις δικές του, η επινόηση διαλόγων που δεν υπάρχουν, η δήλωση συμπάθειας ή και αντιπάθειας για έναν ήρωα. Σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο θα μπορούσε να ενταχθεί και η σύγκριση με αντίστοιχα λογοτεχνικά ή ευρύτερα πολιτιστικά στοιχεία, λόγου χάρη ταινίες, τραγούδια της μητρικής χώρας ή ακόμα και μια υποθετική συνέντευξη ερωταπαντήσεων με έναν ήρωα (π.χ. τον Αλέξη Ζορμπά του Καζαντζάκη). Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, αν και η λογοτεχνία φαίνεται ότι εξυπηρετεί περισσότερο την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου, μπορούν να διδαχθούν εξίσου οι δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου (στην περίπτωση του θεατρικού λόγου ή της παρακολούθησης ενός έργου σε DVD) και μάλιστα όχι μεμονωμένα αλλά συμπληρωματικά η μία προς την άλλη.

Ωστόσο και οι πιο παραδοσιακές ασκήσεις, όπως η συμπλήρωση με συνώνυμες και αντώνυμες λέξεις, η σύνδεση μελών πολυλεκτικών συνθέτων, η αντιστοίχιση, τα ομόρριζα, έχουν τη θέση τους για την αποτελεσματικότερη αφομοίωση των ήδη γνωστών λέξεων και των δομών τους αλλά και τον εμπλουτισμό με νέες σημασιολογικές πληροφορίες. Η παρουσίαση μάλιστα τέτοιων φαινομένων μέσα από διαφορετικά είδη λογοτεχνικών κειμένων, όπου εκ φύσεως η παρουσία τους είναι συνηθέστερη, θα μπορούσε να έχει θετικά αποτελέσματα: π.χ. η αξιοποίηση ποιητικού λόγου για εμβάθυνση στα επίθετα ή ενός πεζογραφήματος για την εξοικείωση με την ακολουθία των χρόνων.

Προχωρώντας στο άμεσο στάδιο των κειμένων δεν θα πρέπει να στρεφόμαστε σε αυτά μόνο με γλωσσικό ή πολιτιστικό προσανατολισμό, αλλά να τα αντιμετωπίζουμε ως σημαντικά εργαλεία που συνδράμουν στη συζήτηση, στην πολιτιστική ανταλλαγή, στην ερμηνεία του κόσμου. Χωρίς αυτό να συνεπάγεται μια ταχεία προσέγγιση ή ακόμα και απουσία φιλολογικής ανάλυσης, στόχος είναι τα όποια κείμενα να αντιμετωπίζονται κριτικά, με ερωτήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας για αυτά από τον δάσκαλο-συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας, που σταδιακά θα απομακρύνουν από αυτό. Οι απλές ερωτήσεις κατανόησης οδηγούν σε ζητήματα που αφορούν σε επιμέρους σημεία, σε λεπτομέρειες, σε εκφραστικούς εντοπισμούς, για να ολοκληρώσουν μια γενικότερη πορεία, σε πιο σύνθετες ερωτήσεις που χρησιμοποιούν το κείμενο ως αφόρμηση και καταλήγουν σε συλλογισμούς ευρύτερους[77].

[77] Ασφαλώς ο διδάσκων κατά τον σχεδιασμό έχει στο νου του μια πορεία που θα ακολουθήσει, πρέπει ωστόσο να είναι προετοιμασμένος και για απρόσμενες κατευθύνσεις που μπορεί να λάβει η διαδρομή, όχι απορριπτέες αλλά δεκτές και προσαρμόσιμες στη διαδικασία, αποδεικνύοντας έτσι έμπρακτα τη δυναμική σχέση των κειμένων (Νάτσινα 2017: 514). Σκοπός είναι η συνάντηση αναγνώστη και κειμένου, που δεν αποκλείει ακόμα και την απόρριψη του δευτέρου από τον πρώτο. Για τον σκοπό αυτό και εφόσον το επίπεδο το επιτρέπει μπορούν να ενταχθούν στην πορεία και κείμενα έγκυρων κριτικών, διευρύνοντας έτσι το επίπεδο και δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στον σπουδαστή να «τοποθετηθεί» και ο ίδιος με όρους όσο γίνεται ισότιμους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^{Ο}

Εστιάζοντας στη Νεοελληνική Λογοτεχνία

4.1. Προσδιορισμός του όρου

Σύμφωνα με τις κύριες Ιστορίες της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Vitti 2008, Πολίτης 2009, Δημαράς 2013), ο ορισμός «Νεοελληνική Λογοτεχνία» απαντάται και αποκτά αντίστοιχη αυτόνομη παρουσία σχετικά πρόσφατα, όπως παρομοίως συμβαίνει στον ευρωπαϊκό χώρο. Σε αυτόν εντάσσονται τα κείμενα της περιόδου που οριοθετούνται από το *Έπος του Βασιλείου Διγενή Ακρίτα* -θεωρείται το αρχαιότερο μνημείο της λόγιας νεοελληνικής λογοτεχνίας- και φτάνει ως τις μέρες μας. Στο διάστημα αυτό συναντάμε τα μεγάλα ρεύματα που επηρέασαν τη νεοελληνική λογοτεχνία και που ο απόηχός τους είναι αισθητός ως σήμερα, τις σχολές και τις γενιές των νεοελλήνων λογοτεχνών (Βελουδής 2006).

Αναλογιζόμενοι την ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας, παρατηρούμε ότι μεγάλο μέρος αποτελούν κείμενα που αποδεικνύουν την ενότητα, τον εκφραστικό πλούτο, τον λεκτικό δυναμισμό της νεοελληνικής γλώσσας (Παναγιωτόπουλος 1976: 14-18). Με τα νοήματα και τα μηνύματά που μετέδωσαν οι Έλληνες λογοτέχνες, κράτησαν ζωντανή την ιστορική μνήμη, τη λαϊκή γλώσσα, αποτύπωσαν το πλούσιο παρελθόν, ανοίγοντας τον δρόμο στην παρούσα και τη μέλλουσα λογοτεχνία. Ως βίωμα εκφρασμένο κυρίως με λόγο συγκινησιακό, η νεοελληνική λογοτεχνία παράγεται σε έναν κόσμο που έχει τον πολιτισμό και την ιστορία του και ο αναγνώστης μετέχει στην προσέγγιση του έργου μέσα από μια επικοινωνιακή διαδικασία. Η σχέση αυτή των λογοτεχνών με τη γλώσσα και τα βιώματα της εποχής και του λαού της οδηγεί στην απελευθέρωση της έκφρασης, αφού προκαλεί και προσκαλεί τον αναγνώστη να αναφερθεί στα τεκταινόμενα του κειμένου.

Έχοντας κατά νουν την άποψη ότι η λογοτεχνία αντιπροσωπεύει τον παλμό μιας εποχής, στο προτεινόμενο υλικό αξιοποίησης που ακολουθεί δίνουμε ισχύ και στον παράγοντα αυτό. Πέρα από τα παλαιότερα κείμενα ή και τα σύχρονα που περιγράφουν μια προγενέστερη εποχή, είναι λογικό και αναμενόμενο ένας νέος εμπλεκόμενος με την Ελληνική να προσπαθήσει μέσω της λογοτεχνίας να γνωρίσει

και να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο του σύγχρονου περιβάλλοντος και του παρόντος χρόνου. Εκεί θα εντοπίσει, θα αναζητήσει το παρόν, ή καλύτερα μέσα από εκεί θα ξεδιπλωθούν εικόνες της πραγματικότητας. Μέσα εκεί θα σχηματίζεται ή θα επαναλαμβάνεται ο πολιτισμός και η κουλτούρα του λαού και θα ακολουθήσει η σύνδεση με την κοινωνία, τη φύση, την ιστορία αλλά και τη φαντασία. Η επικαιρότητα ενός κειμένου μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά για μια σύγχρονη αντίληψη. Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι οι περισσότερες λογοτεχνικές θεωρίες δίνουν έμφαση σε κάποιον από τους παράγοντες επικοινωνίας (Τζιόβας 1987: 27, 230, 242, 254), παραμερίζοντας κάποιους άλλους. Αυτός ο παραμερισμός κατά το πέρασμα των χρόνων ενδέχεται και να αναθεωρηθεί, όπως ενδεικτικά συνέβη με κείμενα που αρχικά δεν κρίθηκαν άξια λογοτεχνήματα, στη συνέχεια όμως εντάχθηκαν στη λογοτεχνική ιστορία -ενδεικτικά οι μύθοι του Αισώπου αλλά και στο ελληνικό αμιγώς περιβάλλον τα *Απομνημονεύματα* του Μακρυγιάννη (Τζιόβας 1987: 230). Γενικά η συμφωνία ή η διαφωνία με τα γραφόμενα και τον αναγνώστη είναι μια ανοιχτή διαδικασία που μπορεί εκατέρωθεν να γίνεται στο πλαίσιο κάποιων συμβάσεων.

Κατά το παρελθόν η ιδιαιτερότητα της λογοτεχνίας αναγόταν σε γλωσσικές ιδιότητες και οι διακρίσεις επιχειρούνταν ανάμεσα στην κοινή και την ποιητική λειτουργία της γλώσσας (Τζιόβας 1987: 254) ή μεταξύ της επιστημονικής και συναισθηματικής της διάστασης. Οι διακρίσεις όμως αυτές διέθεταν, όπως αποδείχθηκε, προσωρινή σταθερότητα και εγκυρότητα, καθότι προκύπτουν από συλλογική συμφωνία που οι αναγνώστες κατά διαστήματα τροποποιούν ή αναστέλλουν την ισχύ της. Αυτή είναι και η εξήγηση για το γεγονός ότι υπάρχουν κείμενα που κατά καιρούς βρίσκονται στην κορυφή της λογοτεχνικής ιεραρχίας και στη συνέχεια υποβιβάζονται ή και αντιστρόφως. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου είδους αποτελεί το ποιητικό έργο του Καβάφη, που αν και αρχικά θεωρήθηκε ασυμβίβαστο με τις προσδοκίες του συνόλου της τότε εποχής, σήμερα πέρα από αναγνωρισμένο έχει διάσταση οικουμενική. Ως αντίστροφα παραδείγματα -ενδείξεις πτώσης του ενδιαφέροντος- θα αποτολμούσαμε να αναφέρουμε, συγκριτικά με άλλους σύγχρονους ή και προγενέστερους συγγραφείς, το έργο του Παλαμά, του Σικελιανού (Τζιόβας 1987: 249). Οι ορίζοντες του αναγνωστικού *κοινού* λοιπόν, είναι μια μεταβαλλόμενη υπόθεση. Θα πρέπει να επισημάνουμε όμως ότι η απόσταση που προκύπτει ανάμεσα στο κοινό και σε ένα κείμενο δεν μπορεί να αποτελεί βασικό

αξιολογικό κριτήριο για να θεωρηθεί ένα κείμενο λογοτέχνημα ή όχι[78]. Για να ενταχθεί λοιπόν ένα κείμενο στη λογοτεχνία πρέπει να διακατέχεται από λογοτεχνικούς κανόνες[79]. Με αυτόν τον συλλογισμό η κρίση του αναγνώστη για την απόδοση της λογοτεχνικότητας σε ένα κείμενο αποκτά δευτερεύουσα σημασία, γιατί ακόμα και αν υπάρχουν προσωπικές ή συλλογικές κρίσεις υιοθέτησης ή αποποίησης, ακόμα και αν το νόημα δεν είναι μοναδικό, ακριβώς επειδή τα υποκείμενα που το προσεγγίζουν είναι πολλά και διαφορετικά, η λογοτεχνικότητα του είναι εκείνη που έχει τον κύριο λόγο στην καθιέρωσή του, παρά τις όποιες μεταβολές.

4.2. Λογοτεχνικά είδη

Οι όροι «λογοτεχνικό είδος» και «λογοτεχνικό γένος» περιγράφουν μικρές ή μεγαλύτερες κατηγορίες και υποκατηγορίες λογοτεχνικών κειμένων. Ορισμένοι μελετητές χρησιμοποιούν τους όρους «είδος» και «γένος» ως συνώνυμους, ή αναφέρονται σε «μικρά είδη» (Βελουδής 2006: 83) ή σε «μικρότερα γένη» (Abrams 2007: 68), όταν κάνουν λόγο για υποδιαιρέσεις των τριών μεγαλύτερων κατηγοριών της λογοτεχνικής παραγωγής: της λυρικής, αφηγηματικής και δραματικής ποίησης. Η εννοιολογική σύγχυση που επικρατεί οφείλεται αφενός στη μακρά ιστορία των όρων και συνεπώς στις σημασιολογικές μεταβολές που υπέστησαν στη διάρκεια του χρόνου και αφετέρου στην επινόηση νέων όρων ή και νέων κατηγοριοποιήσεων από θεωρητικούς της λογοτεχνίας. Ένας ακόμη λόγος που οδήγησε σε αυτό είναι οι

[78] Σημειώνει χαρακτηριστικά ο Αγγελάτος (2016): «Αν η λογοτεχνία διαφοροποιείται από άλλους τύπους λόγου (τον πολιτικό, τον θρησκευτικό, τον αθλητικό), αυτό οφείλεται σε μιαν ιδιαιτερότητά της έναντι αυτών, την οποία συνηθίσαμε να ονομάζουμε λογοτεχνικότητα. Η ιδιότητα ωστόσο ενός κειμένου να είναι λογοτεχνικό ορίζεται κάθε φορά μέσα σε ιδιαίτερα ιστορικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα και έτσι η λογοτεχνικότητα γειώνεται στην ιστορία…».

[79] Αξίζει να παραθέσει κανείς την άποψη της Ελόεβα (2003): «Είναι πολύ δύσκολο να πούμε τι ακριβώς σημαίνει για τα νεοελληνικά γράμματα ο λογοτεχνικός κανόνας. Έχει κανείς την εντύπωση ότι στην ελληνική περίπτωση έχουμε να κάνουμε με μια πολυμορφία κανόνων. Από καθαρά γλωσσολογική άποψη αυτό φαίνεται στη συνύπαρξη αρχαϊστικών και ιδιωματικών στοιχείων στον προφορικό λόγο ενός ομιλητή και το κείμενο ενός συγγραφέα. […] Από την πρώιμη περίοδο διαμόρφωσης της νεοελληνικής λογοτεχνίας μέχρι σήμερα δεν γράφτηκαν ποτέ αμιγή κείμενα-μοντέλα και δεν φαίνεται ότι θα γραφτούν ποτέ. Υπήρχε πάντα μια ποικιλία παραλλαγών ανάμεσα στους δύο πόλους, τον αρχαϊστικό και τον δημώδη. Αυτό το φαινόμενο συνδυάζεται με το ελεύθερο πνεύμα του ελληνικού αγώνα και δίνει μια ακαταμάχητη γοητεία στα ελληνικά γράμματα. Όπως φαίνεται, η νόρμα, το λογοτεχνικό στάνταρτ, δεν είναι κάτι που αναγκαστικά επιβάλλεται στη γλώσσα. […] Διδάσκοντας τη γλώσσα μέσω της λογοτεχνίας πρέπει ασταμάτητα να ψάχνουμε για κείμενα μοντέλα που θα μας δώσουν ένα ωραίο ταξίδι, πολύτιμες γλωσσικές εμπειρίες».

διαφορετικές ορολογίες που έχουν αναπτυχθεί στις διάφορες γλώσσες, με αποτέλεσμα η μεταφορά τους από γλώσσα σε γλώσσα να λειτουργεί συμπληρωματικά σε ήδη προϋπάρχοντες όρους ή να διευρύνει το εννοιολογικό πεδίο. Ο Genette λόγου χάρη πρότεινε τον όρο «αρχιγένος» για την περιγραφή των τριών μεγάλων κατηγοριών, της λυρικής, της αφηγηματικής και της δραματικής ποίησης (Genette 1979: 75-76), ενώ σύμφωνα με τη θεωρία του Frye (1996: 154) δεν υπάρχουν τρία, αλλά τέσσερα μεγάλα γένη, η κωμωδία, η μυθιστορία, η τραγωδία και η σάτιρα.

Κάθε κείμενο μπορεί να δημιουργήσει το είδος του, να συγκροτήσει έναν πρότυπο κώδικα συναρμογής στοιχείων, ενώ ο θεσμικός χαρακτήρας αυτών των ειδών υπόκειται σε μετασχηματιστικές και τροποποιητικές διαδικασίες, δημιουργώντας ακόμα και νέες κειμενικές εκδοχές. Αυτές μπορεί να αφορούν είτε σε βασικές παραμέτρους κειμενικής και επικοινωνιακής οργάνωσης, δηλαδή σε μορφές (γλώσσα, μετρική, ρυθμός, σχήματα λόγου, τεχνικές αφήγησης) αλλά και σε ιδέες (αισθητικές, φιλοσοφικές κ.ά), ανάλογα με το εκάστοτε αναγνωστικό κοινό που απευθύνονται (Αγγελάτος 2016: 28). Τα λογοτεχνικά και γραμματειακά είδη μεσολαβούν μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, επιτρέπουν τον συσχετισμό μεταξύ επαναλήψεων και αλλαγών μέσα στον χρόνο, δημιουργώντας ένα είδος διαλόγου -ενίοτε και συγκρουσιακού- ανάμεσα στο κάθε φορά νέο είδος που διεκδικεί μια νέα ειδολογική ταυτότητα και τη σοφία και τη μνήμη εκείνου που αναμετράται. Ο διάλογος αυτός των ειδών[80] αποδεικνύει την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνίας μέσα στην ιστορία και είναι εκείνος που βοηθάει στην ενεργοποίηση των κατεκτημένων γνώσεων (παλιότερα είδη), και με βάση τις γνώσεις αυτές στην αποτόλμηση νέων προσεγγίσεων (Αγγελάτος 2016: 27-30).

Στην παρούσα μελέτη, προς εξυπηρέτηση των σκοπών μας, θα αναφερθούμε σε δύο ευρείες έννοιες που συμπεριλαμβάνονται στους παραπάνω διαχωρισμούς, την *πεζογραφία* και την *ποίηση* αλλά και επιπλέον σε αυτήν του *θεάτρου*. Η διάκριση των λογοτεχνικών έργων στις δύο πρώτες κυρίως μεγάλες κατηγορίες βασίζεται στο κριτήριο της πεζής ή έμμετρης μορφής του λόγου. Στην περίπτωση αυτή, ο όρος «πεζογραφία» έχει να κάνει πρωτίστως με τον αφηγηματικό λόγο, ενώ η «ποίηση»

[80] Η διδακτική προσέγγιση στον «διάλογο» αυτό και γενικότερα η δυσκολία του εγχειρήματος διδασκαλίας της λογοτεχνίας στα πανεπιστημιακά έδρανα σήμερα έχει σχολιαστεί παραστατικά από τον Γαραντούδη (2002).

ταυτίζεται με τον αρχαιοελληνικό όρο «λυρική ποίηση» (Βελουδής 1992, 39-51). Γεγονός πάντως είναι ότι όποιο από τα τρία προαναφερόμενα είδη και αν επιλεγεί προς διδακτική αξιοποίηση, η αρχική προσέγγιση συνιστάται να γίνει με τρόπο συλλογικό, όπου οι εμπλεκόμενοι, οι σπουδαστές δηλαδή, θα αποκτήσουν ένα ενιαίο πλαίσιο, τη γενική εικόνα δράσης. Στη συνέχεια με μια νεότερη, ατομική αυτήν τη φορά, ανάγνωση θα εντρυφήσουν στις λεπτομέρειες (εδώ μπορούν ενδεικτικά να συμπεριληφθούν η γλωσσική εξομάλυνση και ο εντοπισμός των πολιτιστικών στοιχείων)[81].

4.2.1. Πεζογραφία

Το παρόν λογοτεχνικό είδος αποτελείται από μια αφηγηματική ακολουθία γεγονότων και περιστατικών, που δημιουργεί ένα σύνολο κανόνων και αξιών με μικρή ή μεγάλη αληθοφάνεια, αντίστοιχη με τον εξωκειμενικό κόσμο (Meunier 1996: 159-160). Ο αφηγηματικός λόγος περικλείει βασικές οργανωτικές μονάδες, όπως είναι ο προσανατολισμός, η πράξη επιπλοκής, τα συστήματα χρονικής και προσωπικής δείξης, δίνει έμφαση στους μηχανισμούς που επισημαίνουν την ασυνέχεια στην αλληλουχία προσώπων και χρόνων, ενώ η «αξιολόγηση» είναι αποτέλεσμα του τρόπου που αναπαριστώνται τα γεγονότα και συνδέεται με την ενεργό συμμετοχή του αποδέκτη στη διαμόρφωση της αλήθειας, προϋποθέτει με έναν λόγο την εμπλοκή του προσωπικού (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 221-224). Το λογοτέχνημα λοιπόν εντός των πλαισίων αυτών λειτουργεί ως διαρκής πρόκληση στους σπουδαστές, αφού τους παρακινεί σε συνεχή ανακατασκευή και αναθεώρηση της εικόνας του εαυτού τους, αλλά και της θέσης τους στον κόσμο, με άξονα την καινούργια πραγματικότητα που αναδεικνύεται μέσα από το ξενόγλωσσο ανάγνωσμα. Η αφηγηματική πεζογραφία διαθέτοντας πλοκή και εξέλιξη, διεγείρει συνέχεια το ενδιαφέρον του δέκτη, συνδέοντάς το με την απόλαυση της ανάγνωσης (Hall 2005: 47-57). Η διαδικασία αυτή εξελίσσεται ακόμη περισσότερο όταν αναφερόμαστε σε αξιοποίηση διηγημάτων ή οριοθετημένων αποσπασμάτων μυθιστορηματικών έργων, εφόσον σε αυτά διαπιστώνουμε κυρίως την απεικόνιση και την παρατήρηση του τρόπου ζωής

[81] Ενισχυτικά κατά την παρουσίαση του έργου θα βοηθούσε ένας κατάλογος επεξηγηματικών λέξεων που μπορεί να συνοδεύει το ανάγνωσμα.

ποικίλων ατόμων, ομάδων, κοινωνιών στο πέρασμα του χρόνου, με αποτέλεσμα την πολιτισμική επαφή με έτερα στοιχεία του αναγνώστη. Μέσα από αυτά τα κειμενικά λογοτεχνικά είδη ο χώρος, το σκηνικό, τα ήθη και τα λοιπά κοινωνικά δρώμενα που διακρίνονται στην εξέλιξη μιας ιστορίας, λειτουργούν ενισχυτικά στην ευρύτερη πολιτισμική κατανόηση της γλώσσας-στόχου, επιτυγχάνοντας έτσι τη διαπολιτισμική γνώση. Αλλά και στην περίπτωση που επιλεγεί για αξιοποίηση ένα κάπως πιο εκτενές αφηγηματικό κείμενο και πάλι προκύπτει όφελος διότι οι σπουδαστές έρχονται σε επαφή με σημαντικά έργα - ορόσημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, σχηματίζουν μια ολιστική ερμηνεία, διαμορφώνοντας έτσι μέρος του σώματος των αναγνωστών της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Με μια συνοπτική θεώρηση λοιπόν η πεζογραφία δια του αφηγηματικού λόγου κρίνεται το καταλληλότερο λογοτεχνικό είδος για την περίστασή μας καθώς διαθέτει πιο έλλογη οργάνωση, ενώ συνήθως εντός του ίδιου κειμένου μπορεί κανείς να συναντήσει ποικιλία λεπτομερειών.

Κάνοντας ένα βήμα πιο πέρα θα προκρίναμε από το αφηγηματικό περιβάλλον, για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, τη *διηγηματική* εκδοχή ως την αποτελεσματικότερη για τον δικό μας στόχο. Το διήγημα, όπως και κάθε λογοτέχνημα, είναι μια κατασκευασμένη ιστορία, με μια σειρά γεγονότων, που λόγω της έκτασής του είναι ευκολότερα ελέγξιμο. Πλαίσιο, χαρακτήρες, πλοκή, χάρη στην ευσύνοπτη διάσταση επιτρέπουν στον αλλόγλωσσο αναγνώστη να μη χάνεται, να μην απογοητεύεται με ενδεχόμενη περιπλοκότητα, ή άγνωστο περιβάλλον (π.χ. νέο λεξιλόγιο) αλλά αντίθετα να ενθαρρύνεται στο να παρακολουθεί τη συνέχεια και να αναζητά «λύση» στη σύντομη χρονικά κατάληξη που ακολουθεί.

4.2.2. Ποίηση

Συνδυάζοντας τη γλωσσολογία και τη λογοτεχνία ο Μπαμπινιώτης χαρακτήρισε την ποίηση ως επικοινωνιακή πράξη (1991: 246 - 247), γεγονός που επηρεάζει και την προσέγγιση και την ανάλυσή της. Ειδικότερα για τη διδασκαλία της *ποίησης*, έχουμε υπόψη ότι πρόκειται για μια ξεχωριστή, πολύσημη γλώσσα που προσφέρεται για την ερμηνεία και την απόλαυση του αναγνώστη αλλά συγχρόνως απαιτεί να την αντιμετωπίσουμε προσεκτικά, χωρίς να αυθαιρετούμε στην ερμηνευτική της προσέγγιση. Η κατανόηση και η αισθητική αποτίμηση διαπλέκονται με την υφολογική εξέταση, που σχετίζεται με τον ρόλο, τη συμπεριφορά των λέξεων σε ένα

περικείμενο, τη δόμηση και την αναδόμηση του λόγου. Όλα αυτά μαζί συγκροτούν ένα ενιαίο δημιούργημα που υπόκειται σε μια συνολική ανάγνωση. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να κατανοηθεί ευκολότερα το κείμενο, ιδιαίτερα δε από τον αλλόγλωσσο και πιθανόν αποστασιοποιημένο από τα περικείμενα συμβάντα αναγνώστη, αφού ως σύνολο σημαινόντων, μιλά περισσότερο με τις υποδηλώσεις και τον καλεί να συμπληρώσει τα «κενά» με τη προσωπική του εμπειρία, ανοίγοντας ταυτόχρονα έναν δίαυλο επικοινωνίας ανάμεσα στην ελληνική λογοτεχνία και τους αλλόγλωσσους αναγνώστες που μπορούν να εξελιχθούν σε «οπαδούς» της ελληνικής λογοτεχνίας.

Η ποίηση λοιπόν, με κύριο μέσο την τεχνική της μεταφοράς, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα των συμβόλων μέσα από την οποία διακρίνονται οι ιδιαίτερες περιστάσεις και τα αισθήματα[82], δίνει την ευκαιρία στον σπουδαστή να αποκωδικοποιήσει στοιχεία, να τα ερμηνεύσει και να τα αντιπαραβάλει με τους προσωπικούς του κώδικες, ενδεχομένως και τους αντίστοιχους πολιτισμικούς τους οποίους πρεσβεύει (Sage 1987: 12-13). Αναλογιζόμενοι μάλιστα τη χρήση αυτοαναφορικού λόγου, αντιπροσωπευτικού της ποιητικής δημιουργίας, όχι απαραίτητα συνδεδεμένου με τον χρόνο και τον χώρο, ο σπουδαστής οδηγείται σε μια νέα πρωτόγνωρη πραγματικότητα (Γρηγοριάδης 1992: 32). Η οργάνωση της μορφής του ποιητικού λόγου, με τις συμβάσεις των ηχητικών και ρυθμικών προτύπων, βοηθάει στο να καταστεί ένα ποιητικό δημιούργημα ένα απρόσωπο αντικείμενο του οποίου το «εγώ» και το «εσύ» είναι ποιητικές κατασκευές (Γρηγοριάδης 1992: 32). Το ποίημα μετατρέπεται σε ένα δημιούργημα που απορροφά και επανακαθιστά το σημαινόμενο. Το πρότυπο αφομοιώνει τα νοήματα και τα υποβάλλει σε νέα οργάνωση[83]. Με άλλα λόγια δημιουργούνται σύνθετα ερεθίσματα στον δέκτη,

[82] Οι Παπαδογιαννάκης & Νικολουδάκη-Σουρή (2001: 467-469), σε σχετική τους μελέτη, χαρακτηρίζουν το ποιητικό κείμενο «ως μια μορφή γλώσσας που προσφέρει μια μοναδική κατάσταση επικοινωνίας με τον όλο κόσμο, διαφορετική από τον καθημερινό λόγο, που εξυπηρετεί τις ανάγκες ορισμένων μόνο περιστάσεων. Τα πάντα είναι οργανωμένα σε αυτό ώστε να το προσέξουμε αμέσως!» Αξιοποιώντας μάλιστα και έρευνες της νευρογλωσσολογίας που θεωρούν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας υπόθεση του δεξιού ημισφαιρίου, εκεί δηλαδή που λειτουργεί το κέντρο για τη μουσική, τη φαντασία και τον χορό, τον ρυθμό και τις τεχνικές που ωθούν τη φαντασία, θεωρούν ότι «η χρήση των ποιητικών κειμένων για τη δεύτερη γλώσσα βοηθάει στη σωστή εκφώνηση του λόγου, αφού το ποιητικό κείμενο με την περιοδική-συνεκτική επανάληψη των φωνημάτων και των λέξεων ενέχει ρυθμό και μέτρο που συντελούν στη σωστή εκφορά της λέξης, […] γενικότερα δίνει τη δυνατότητα για ευχερέστερη εκμάθηση / κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας».

[83] Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Culler (1975: 12) χρησιμοποιώντας τη γλώσσα με αυτόν τον τρόπο ο ποιητής καταργεί τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος και στη θέση της χρησιμοποιεί μια

αισθητηριακά και ψυχοδιανοητικά, που παράγουν από τη μια ένα συγκινησιακό και αισθητικό αποτέλεσμα και από την άλλη μια πολλαπλότητα αναφορών που αντιστοιχούν στην πολυσημία του ποιητικού λόγου. Τα συναισθήματα αποκτούν νοηματική αξία, οι ιδέες συναισθηματική, ο ρυθμός μεταβάλλεται σε συναίσθημα και σημασία, οι λέξεις λειτουργούν συναισθηματικά, στοχαστικά και ρυθμικά, με αποτέλεσμα το σύνολο να γίνεται αισθητική ποιότητα μέσα στο σώμα του ποιήματος. Η έμφαση μάλιστα που δίνεται από την ψυχολογία για το βάθος του ρόλου του υποσυνείδητου δημιουργεί ένα άνοιγμα ως προς τη σύλληψη και στην επεξεργασία του ποιήματος, καθώς εγκαταλείπονται η θεματοποίηση της ιδέας, η επαγωγική του ανάπτυξη και η συνακόλουθη σχηματοποιημένη απόδοση του εικονοποιημένου αισθήματος (Γρηγοριάδης 1992: 41).

Ιδιαίτερα επιτυχής έχει αποδειχτεί η προσέγγιση ενός ποιητικού κειμένου μέσω της ακρόασής της απαγγελίας του από τους ίδιους τους δημιουργούς, καθώς προτείνει μια αμεσότερη σχέση, πιθανόν και αποδοχής του αποτελέσματος από τον σπουδαστή της γλώσσας. Η ελληνική ποιητική δημιουργία έχει μάλιστα να υποδείξει την παρουσία ενός αξιόλογου αρχείου στον τομέα αυτό. Σημειώνουμε ακόμη ότι σημαντικές είναι και οι μουσικές ενορχηστρώσεις ποιητικών δημιουργημάτων[84]. Η ακρόαση ενός ποιητικού κειμένου στα αρχικά επίπεδα ελληνομάθειας είναι εκείνη που θα δώσει τα ερεθίσματα για την ερμηνεία στο προχωρημένο επίπεδο, ίσως σε ένα ανώτερο οδηγήσει και στην προσωπική δημιουργία. Ασφαλώς πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι έχουμε να κάνουμε με δημιουργήματα μιας ξεχωριστής γλώσσας, πόσο δε όταν αναφερόμαστε στην πολύσημη δυναμική της ελληνικής ποίησης. Ο σεβασμός στο κείμενο, στον αναγνώστη αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία είναι τρεις σημαντικοί παράμετροι που αν συνδυαστούν οδηγούν στη «μυσταγωγία» της διδασκαλίας και της αισθητικής καλλιέργειας, καθώς το κείμενο για να μιλήσει χρειάζεται τη συμμετοχή και τη συνομιλία του αναγνώστη, την -όσο γίνεται- αποστασιοποίησή του από τον συγγραφέα αλλά προϋποθέτει και την προσωπική κατάθεση-ερμηνεία του αναγνώστη-σπουδαστή εν προκειμένω. Η ερμηνεία συνδυάζεται με την υφολογική προσέγγιση που σχετίζεται με τη συμπεριφορά της

συνειρμική σχέση ομοιότητας, αναλογίας και αντιστοιχίας, που υποβαστάζονται από ένα σύστημα διμερών αντιθέσεων.

[84] Ο κατάλογος συγγραφέων και η αντίστοιχη δισκογραφική καταγραφή που εντοπίζει κανείς στη μελέτη του Δρακόπουλου (2004: 45-46) είναι ιδιαιτέρως κατατοπιστικά και βοηθητικά για τον σκοπό αυτό.

λέξης, τη δόμηση και την αναδόμηση του λόγου και όλα μαζί υπόκεινται στη συνολική ανάγνωση. Το κείμενο ερμηνεύεται ως σύνολο σημαινόντων και ως σημαίνον όλο, μιλά περισσότερο με όσα υπολανθάνουν και με τις ενδείξεις του καλεί τον αναγνώστη να συμπληρώσει τα «κενά» με τη δική του δυναμική ανάγνωση και ερμηνεία, με τη δική του σύγχρονη ανασήμανση (Αργυροπούλου & Σακελλαρίου 2003: 159). Με αυτόν τον τρόπο η ερμηνεία θα εξελιχθεί σε ταξίδι στον κόσμο του κειμένου και θα προκληθεί η κατανόηση και η οικείωση (Σπανός 1998: 33). Με άλλα λόγια δημιουργείται ένας δίαυλος αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα στο ποιητικό κείμενο και την προσωπική κατάθεση του αναγνώστη.

4.2.3. Θέατρο

Ως ξεχωριστή κατηγορία στις γραμματολογίες εντάσσονται τα θεατρικά έργα. Στην πράξη έχουμε να κάνουμε με την οπτικοακουστική αναπαράσταση ενός κειμένου. Τα συστατικά και τα μέρη του θεατρικού λόγου μπορούν να μη διαφέρουν από τον κοινό κώδικα γλωσσικής επικοινωνίας παρά μόνο στη θέση ή τη συχνότητά τους μέσα στο κείμενο, και έτσι επί της ουσίας έχουμε να κάνουμε με την έντεχνη επεξεργασία ενός οικείου γλωσσικού υλικού (Αννίνου 2006: 210). Στο πλαίσιο αυτό λίγα στοιχεία από τη γλώσσα του θεάτρου μπορούν να θεωρηθούν ως αποκλίνοντα, ιδιαίτερα ως προς τις γραμματικοσυντακτικές δομές[85]. Μπορούμε να κάνουμε μια διττή διάκριση ως προς την επικοινωνία, αυτήν που αφορά στον συγγραφέα και στον αναγνώστη / θεατή αλλά και στα πρόσωπα του δράματος, το περικείμενο επικοινωνίας ανάμεσα στους χαρακτήρες με την υποτιθέμενη σημειωτική συνδιαλλαγή που πραγματοποιείται εντός του δραματικού κόσμου (Αννίνου 2006: 212). Ένα θεατρικό κείμενο στηρίζεται στην αλληλενέργεια του διαλόγου, μπορεί να μετέρχεται τις τεχνικές άλλων κειμενικών ειδών. Στον θεατρικό λόγο ο διάλογος είναι ο βασικός τρόπος παρουσίασης, ενώ σε άλλα λογοτεχνικά είδη είναι μια από τις εκφραστικές δυνατότητες[86].

[85] Ασφαλώς υπάρχουν κείμενα που συμπεριλαμβάνουν νεολογισμούς, άλλα που είναι γραμμένα σε έμμετρη γλώσσα, οι περισσότερες διαφορές αφορούν στο περικείμενο και όχι στα χαρακτηριστικά της γλώσσας, ούτε στη σκοπιμότητά της που είναι πρωτίστως η επικοινωνία (Αννίνου 2006: 211).

[86] Η Αννίνου (2006: 215) αναφέρει χαρακτηριστικά «το δράμα συγγενεύει με το πεζογράφημα ως προς τη χρήση της γλώσσας ενώ συνάπτεται με το ποίημα ως προς τη μετάδοση της γλώσσας. Το δράμα αφορά πλοκή και πρόσωπα, όπως και το πεζογράφημα. Από την άλλη πλευρά, μάλλον ακούγεται

Ενδεικτικά παραδείγματα αξιοποίησης αποτελούν οι τραγωδίες και οι κωμωδίες του Σαίξπηρ, έργα του Γκαίτε, από τον ελληνικό χώρο το σύνολο της Κρητικής λογοτεχνίας, έργα του Καζαντζάκη, του Ξενόπουλου, του Μάτεση, της Αναγνωστάκη κ.ά. Οπωσδήποτε και η συνδρομή τέτοιων κειμένων στη διδακτική της γλώσσας είναι σημαντική, καθότι εξαιτίας του πιο «προφορικού», φροντισμένου ωστόσο, λόγου τους διαθέτουν ζωντάνια και αμεσότητα[87]. Με τον τρόπο αυτό οι σπουδαστές έρχονται σε επαφή και με τα γνωρίσματα του θεατρικού λόγου, μιας «γλώσσας» παγκόσμιας με κοινά χαρακτηριστικά. Από την άλλη, με την ένταξη και τέτοιων κειμένων στη μαθησιακή διαδικασία δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να γνωρίσουν σημαντικούς θεατρικούς συγγραφείς, να προβληματιστούν γύρω από τη σχέση της λογοτεχνίας και του θεάτρου, να συνειδητοποιήσουν τη δομή ενός θεατρικού έργου, να κατανοήσουν τη σημασία των δραματουργικών στοιχείων (χώρος, χρόνος, χαρακτήρες, σύγκρουση), να κατανοήσουν τη λειτουργία των θεατρικών συμβάσεων. Με αφόρμηση μάλιστα από ένα τέτοιο κείμενο μπορούν και οι ίδιοι να δημιουργήσουν και να αναπτύξουν ρόλους που πηγάζουν από φανταστικές ή πραγματικές καταστάσεις, θίγουν κοινωνικά, ηθικά ή άλλα ζητήματα, αναπτύσσοντας τη φαντασία, την παρατηρητικότητα, τη μνήμη και την κριτική σκέψη, τοποθετώντας τους σε σχέση με άλλους. Τέλος, λειτουργικός έχει αποδειχτεί ο συνδυασμός λογοτεχνικού αποσπάσματος και παρακολούθησης θεατρικής παράστασης, εμπνευσμένης από αυτήν. Ιδιαίτερα στη σύγχρονη ελληνική σκηνή, με την υπερπληθώρα παραστάσεων, υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για ένα τέτοιο ενδεχόμενο[88].

παράλληλα από τον αναγνώστη-θεατή, παρά απευθύνεται άμεσα σ' αυτόν, όπως συμβαίνει με ένα ποίημα. Επίσης δεν είναι ασυνήθιστο για ένα θεατρικό έργο να χρησιμοποιεί τη γλωσσα της πειθούς, η οποία κατά κύριο λόγο συνδέεται με το δοκίμιο».

[87] Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ιδιαίτερα ενδιαφέρον project που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του προγράμματος ΔΙΑΠΟΛΙΣ και αφορούσε τον συνδυασμό θέατρου και λογοτεχνίας για την εκμάθηση της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές (www.diapolis.auth.gr).

[88] Το άρθρο της Καράογλου (2015) που αναφέρεται στη στροφή του θεάτρου στην ελληνική λογοτεχνία καθώς και αντίστοιχο του Ρουμπή (2018) που αναλύει ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ενδεικτικά του συνδυασμού αυτού.

4.2.4. Σύνοψη

Στο προτεινόμενο Ανθολόγιο (κεφάλαιο 8) με τις επιλογές κειμένων από τη νεοελληνική λογοτεχνία που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, στοιχείων πολιτισμού και ιστορίας, περιλαμβάνονται αποσπάσματα και από τα τρία κειμενικά ειδη που παρουσιάζονται παραπάνω. Σε μεγαλύτερο βαθμό αξιοποιείται -για τους λόγους που προαναφέρθηκαν- η πεζογραφία, αφού παράλληλος στόχος πέρα από την αξία ενός κειμένου ως λογοτεχνήματος είναι και οι πιο πρακτικές δυνατότητες που παρέχει αυτό για τη διδασκαλία της γλώσσας. Αναμφίβολα, όμως, σε μικρότερο συγκριτικά βαθμό, θα αξιοποιηθούν και κείμενα από την πλούσια ποιητική παραγωγή, κυρίως στα πιο προχωρημένα επίπεδα ελληνομάθειας, όπου τουλάχιστον σε έναν βασικό τουλάχιστον βαθμό έχουν κατανοηθεί οι δομές της γλώσσας και ενδιαφέρει παράλληλα να φανεί και η συμβολική της διάσταση, να αναδυθούν συναισθήματα που προκύπτουν από αυτή. Για μια πιο σφαιρική απεικόνιση της ελληνικής λογοτεχνίας επιλέχθηκε και ένα ενδεικτικό απόσπασμα από θεατρικό έργο, καθώς αποτυπώνει εύστοχα την ποικιλία της γλώσσας και την αναπαραστατική της δύναμη. Είναι ευνόητο ότι τα κείμενα αυτά εξαιτίας του πιο απαιτητικού τους χαρακτήρα απευθύνονται σε πλέον προχωρημένους σπουδαστές της Ελληνικής, όπου πιθανόν και τα ενδιαφέροντά τους εστιάζουν στην ιστορία της γλώσσας, την εξέλιξη της λογοτεχνίας και του κανόνα της, τη θεατρική παραγωγή.

Στο κεφάλαιο 8.1. της παρούσας διατριβής παρουσιάζονται αναλυτικότερα για κάθε κείμενο τα κριτήρια επιλογής και οι δυνατότητες αξιοποίησής του στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης, δικαιολογώντας έτσι και την παρουσία τους στο σχετικό Ανθολόγιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^{Ο}

Η λογοτεχνία στα διδακτικά εγχειρίδια της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας

5.1. Εισαγωγή

Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας είναι μια από τις πρακτικές κατά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Σε πολλές από τις ευρωπαϊκές γλώσσες η λογοτεχνία έχει ενσωματωθεί στη διδακτική πράξη κατέχοντας μάλιστα στα ανώτερα επίπεδα ακόμα και κεντρική θέση. Σε αρκετές περιπτώσεις η λογοτεχνία αποτελεί τμήμα της εξέτασης για την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας [89].

Στις επτά περίπου δεκαετίες που διδάσκεται οργανωμένα και επίσημα στην Ελλάδα η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα η νεοελληνική λογοτεχνία αντιμετωπίστηκε αρχικά με επιφύλαξη. Οι παλαιότερες μέθοδοι γλωσσομάθειας αντιμετώπισαν το λογοτεχνικό κείμενο με παραδοσιακού τύπου προσεγγίσεις, χωρίς να τη διαφοροποιούν από τα αντίστοιχα εγχειρίδια φυσικών ομιλητών[90].

Ως τη δεκαετία του 60, που κυριαρχούσαν στον χώρο τα πρότυπα κείμενα και οι κλασικοί συγγραφείς κάθε γλώσσας, η όποια παρουσία λογοτεχνικού κειμένου στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης στηριζόταν στην πρωτοβουλία του διδάσκοντα, σε μια περίοδο μάλιστα που δεν υπήρχαν εγχειρίδια - μέθοδοι για την εκμάθηση της Ελληνικής. Οι δάσκαλοι, εκπαιδευμένοι και οι ίδιοι με παραδοσιακές αντιλήψεις για τον χειρισμό της λογοτεχνίας, τη χρησιμοποιούσαν κυρίως για την τέρψη του ακροατηρίου, σε μια πιο φιλότιμη προσπάθεια για τη διδασκαλία γραμματικών τύπων και συντακτικού, παραμερίζοντας την όποια επικοινωνιακή της ικανότητα.

Τη δεκαετία του 70, κατά την οποία κυριαρχεί στη διδακτική των γλωσσών η δομιστική προσέγγιση, τα αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων και γενικότερα η χρήση κάθε πρωτότυπου και αυθεντικού υλικού απουσιάζουν και από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης. Η διδακτική ενότητα συνήθως συνοδεύεται από μικρά, κατασκευασμένα κείμενα, με νοήματα μεταξύ τους ακόμα και ασύνδετα, που στόχο

[89] Αναφέρουμε ενδεικτικά τα διπλώματα του *Sorbonne* των Γαλλικών, της *Cultura* των Ιταλικών, αντίστοιχα και της πιστοποίησης γνώσης των Γερμανικών.

[90] Βλ. σχετική ιστορική αναδρομή - επισκόπηση εγχειριδίων για τη θέση της λογοτεχνίας σε αυτά στην εργασία των Αγάθου, κ.ά. (2011: 830-839) καθώς και την αντίστοιχη έρευνα της Κοκκινίδου (2011: 237-249).

έχουν να παρουσιάσουν συγκεκριμένες γραμματικές και συντακτικές δομές, προσδιορισμένο λεξιλόγιο, αφήνοντας στο περιθώριο κάθε ευρύτερη προέκταση του κειμένου, όπως είναι η συναισθηματική, η πολιτισμική, ακόμα και η στοιχειώδης επικοινωνιακή. Από τα λίγα εγχειρίδια-μεθόδους εκμάθησης της Ελληνικής της εποχής εκείνης, *Τα Νέα Ελληνικά για ξένους* (1973), το πιο γνωστό, αποτέλεσε πιστό παράδειγμα των αρχών του δομισμού και πρότυπο για άλλα σχετικά εγχειρίδια που ακολούθησαν λίγο μετά.

Από τη δεκαετία του 80 η «επικοινωνιακή προσέγγιση» έρχεται να δημιουργήσει νέα δεδομένα στον χώρο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και αντιστοίχως και στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης. Αρχίζει μια μεγάλη προσπάθεια -που συνεχίζεται με ικανοποιητικούς ρυθμούς και αγαστά αποτελέσματα ως σήμερα- για αναβάθμιση του υπάρχοντος υλικού, με τεχνικές και μεθόδους που παρουσιάζουν τον πολιτισμό της χώρας, την Ελλάδα του παρελθόντος αλλά κυρίως του παρόντος. Παράλληλα, παράγονται εγχειρίδια για διαφορετικές κατηγορίες αλλόγλωσσων[91], που το ενδιαφέρον τους συνολικά αφορά κυρίως στην κάλυψη επικοινωνιακών σκοπών. Σε ορισμένα από αυτά[92] παρατηρείται εκτενής χρήση αυθεντικού υλικού, χαρακτηριστικό κομμάτι του οποίου είναι και η λογοτεχνία.

Από το σημείο αυτό και μετά θα καταγράψουμε το σύνολο των κύριων εγχειριδίων διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης στο οποία εντοπίσαμε λογοτεχνικό υλικό[93], το περιεχόμενό του, κάνοντας ταυτόχρονα κριτικές αναφορές στους εκάστοτε τρόπους αξιοποίησής του.

5.2. Αυτόνομες εκδόσεις λογοτεχνίας

Μια πρώτη κατηγορία εγχειριδίων, την οποία θα προτάξουμε στην παρούσα εργασία καθότι εστιάζει στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας κατά την εκμάθηση της Νέας

[91] Για το κοινό των δεύτερων γλωσσών και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που απαιτείται συγκριτικά με την πρώτη γλώσσα βλ. Μπέλλα, 2007, 19-20. Ενδεικτική επίσης για τη σύνδεση υλικού και κοινού είναι πρόσφατη εργασία του γράφοντος (Ρουμπής 2017: 224-229).

[92] Αξιοπρόσεκτες κρίνονται οι παρατηρήσεις του Χαραλαμπάκη (1994: 40-41) σε σχέση με γλωσσικά εγχειρίδια όπου η λογοτεχνία λειτουργεί καταχρηστικά ως πρότυπο για την καθημερινή επικοινωνία αλλά και εκείνες του Χατζησαββίδη (2000: 112-113) όπου γίνεται διάκριση ανάμεσα στον λογοτεχνικό και μη λογοτεχνικό λόγο κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

[93] Η σειρά παράθεσης των εγχειριδίων ακολουθεί τη χρονολογία έκδοσής τους (από τα παλιότερα στα νεότερα).

Ελληνικής ως ξένης, είναι εκδόσεις που εμπεριέχουν μόνο λογοτεχνικά κείμενα, νεότερα ή παλιότερα, κατάλληλα διασκευασμένα, προορισμένα για την εκμάθηση της γλώσσας. Αναλυτικότερα:

Οι *Ιστορίες σε απλά Ελληνικά* των εκδόσεων ΔΕΛΤΟΣ είναι μια σειρά βιβλίων (προσδιορίζονται ως εγχειρίδια τσέπης λόγω του μικρού μεγέθους τους) που -σύμφωνα με τους συντάκτες τους- δίνουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να διαβάσει ένα λογοτεχνικό κείμενο στα Ελληνικά χωρίς τη βοήθεια λεξικού. Διακρίνονται σε πέντε επίπεδα. Σε αυτά οι δύσκολες λέξεις -ξεχωρίζουν με έντονη (bold) γραφή- επεξηγούνται με τις δυνατόν απλούστερες σημασίες στο κάτω μέρος της σελίδας και σε ορισμένες περιπτώσεις με σκίτσα ή φωτογραφίες. Στο τέταρτο επίπεδο το λεξιλόγιο γίνεται πλουσιότερο και προστίθεται γλωσσάρι στα Αγγλικά, ενώ στο τελευταίο ($5^{ο}$) το γλωσσάρι εμπλουτίζεται από τη γαλλική και τη γερμανική γλώσσα. Τα κείμενα συνοδεύονται από ασκήσεις κατανόησης -και λιγότερο γλωσσικές- κατά κεφάλαιο καθώς και συνολικές στο τέλος. Σε κάποιες από τις ιστορίες συναντά κανείς δραστηριότητες για εκτέλεσή τους μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα οι *Ιστορίες* διαχωρίζονται ως εξής:

-Α΄ επίπεδο: *Ποιος είναι ο ΑΜ;* (2008) του Κλ. Αρβανιτάκη, διασκευασμένο κείμενο από τα ιταλικά.

-Β΄ επίπεδο: *Έναν Αύγουστο στις Σπέτσες* (2008) του Κλ. Αρβανιτάκη.

-Γ΄ επίπεδο: *Το μοντέλο που ήξερε πολλά* (2008) του Κλ. Αρβανιτάκη, διασκευασμένο κείμενο από τα ιταλικά και το *Μια δόση τρέλας* (1998) της Δ. Δημητρά.

-Δ΄ επίπεδο: *Περιπέτεια στην Μάνη* (2010) της Ντ. Κολέθρα.

-Ε΄ επίπεδο: *Κανάλι 35* (1999) της Λ. Εξαρχοπούλου και *Το μυστικό του κόκκινου σπιτιού* (2006) της Α. Μαργαρίτη.

Σημειώνεται ότι τα ανωτέρω εγχειρίδια διατίθενται και μέσω ειδικού λογισμικού σε ηλεκτρονική εκδοχή, γεγονός που φαίνεται να βρίσκει μεγαλύτερη αναγνωστική ανταπόκριση σε σύγκριση με την έντυπη μορφή. Είναι φανερό ότι τα εγχειρίδια αυτά διακρίνονται από μια χαλαρή λογοτεχνικότητα -θα αποτολμούσαμε να τα χαρακτηρίσουμε και ως ελαφράς λογοτεχνίας- καθώς απουσιάζουν προτερήματα που διακρίνουν ένα αυθεντικό λογοτέχνημα. Από τους κανόνες της λογοτεχνικότητας διαθέτουν την υπόθεση, την εξέλιξη, την καλλιέπεια στον λόγο, δεν μπορούν ωστόσο να ενσωματωθούν σε ιστορίες της λογοτεχνίας. Εξάλλου τα

εγχειρίδια αυτά είναι εκ των προτέρων συνταγμένα για έναν συγκεκριμένο σκοπό, δεν έχουν την επιδίωξη να ενταχθούν στη σφαίρα της σπουδαίας λογοτεχνίας, στην ιστορική της συνέχεια ή να ακολουθήσουν λογοτεχνικούς κανόνες. Σε κάθε περίπτωση όμως είναι μια φιλότιμη προσπάθεια προκειμένου να παρουσιαστούν ή να ενισχυθούν απαντήσεις σε γλωσσικά κυρίως ζητήματα μέσα σε ένα πρωτότυπο, αν και κατασκευασμένο, πιο σύνθετο περιβάλλον λόγου, ή ακόμα και να αφομοιωθούν με έναν πιο χαλαρό τρόπο δομές της Ελληνικής. Τα βιβλία ενδείκνυνται ως βοηθητικά, είτε σε συνδυασμό με κάποια μέθοδο ελληνομάθειας, ενώ αποτελούν μια καλή πρόταση για τον ελεύθερο χρόνο των σπουδαστών, καθώς αποτυπώνουν τη γλώσσα μέσω μιας ευχάριστης διαδικασίας.

Στο ίδιο ύφος κινούνται και τα βιβλία της σειράς «Κείμενα σε απλά Ελληνικά» των εκδόσεων Νόστος. Εκεί εμπεριέχονται κείμενα πρωτότυπα ή διασκευασμένα που αναφέρονται στην ελληνική παράδοση και τον ελληνικό πολιτισμό. Διακρίνονται σε πέντε επίπεδα, οι δύσκολες λέξεις σημειώνονται με αστερίσκο και μεταφράζονται σε Αγγλικά, Γαλλικά και Γερμανικά. Οι ασκήσεις παραδοσιακού τύπου -λεξιλογικές, γραμματικές, ακόμη και αυτές της κατανόησης του κειμένου- απουσιάζουν, ενώ συναντάμε δραστηριότητες που αφορούν κυρίως στον προφορικό λόγο. Ενδεικτικά εγχειρίδια της σειράς αποτελούν τα *19 ελληνικά παραμύθια* (1998) των Ε. Κιουλαφίδου και Ν. Παπαϊωάννου (για το Γ επίπεδο) και *Ο θάνατος του Παλικαριού* (1999) του Κ. Παλαμά, σε διασκευή της Μ. Παπαχειμώνα.

Οι εκδόσεις Παπαζήση στον τομέα της αξιοποίησης της λογοτεχνίας κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης προτείνουν το «International Learning System (I.L.S)» το οποίο απευθύνεται σε αλλογενείς και ομογενείς μέσης και προχωρημένης ελληνομάθειας. Η σειρά αυτή αξιοποιεί μόνο πρωτότυπα κείμενα, χωρίς απλοποιήσεις, συντομεύσεις, μετατροπές ή παρεμβάσεις. Ένα ενδεικτικό κείμενο της σειράς -δύσκολο να εντοπιστεί σε έντυπη μορφή- αποτελεί ο *Βασίλης ο Αρβανίτης* του Στ. Μυριβήλη (επιμ. Α. Χατζηπαναγιωτίδη). Οι δύσκολες λέξεις σημειώνονται δεξιά και ενίοτε απεικονίζονται. Στο τέλος υπάρχει ευρετήριο που βοηθά στην επανάληψή τους, ενώ στην αρχή υπάρχει και σύντομο βιογραφικό σημείωμα του συγγραφέα. Είναι εμφανές ότι ένα τέτοιο εγχείρημα βρίσκει αντίκρισμα σε προχωρημένους γνώστες της Ελληνικής, βοηθώντας τους να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να γνωρίσουν τη δυναμική και την ποικιλία της γλώσσας μέσα στο αυθεντικό της περιβάλλον.

Αντιστοίχως και τα *Διηγήματα του Αντώνη Σαμαράκη. Κείμενα σε εύκολα ελληνικά* (1998), (επιμ. Σ. Μαυρούλια και Μ. Βροντίση) αξιοποιούν την εικονογράφηση προκειμένου να θέλξουν το αλλόγλωσσο κοινό και να καταστήσουν το κείμενο πιο προσιτό. Εξαιτίας τόσο των συμβολικών αλλά απλούστερων νοημάτων του Σαμαράκη, όσο και της συγκεκριμένης τεχνικής της απεικόνισης, το εγχειρίδιο μπορεί να αξιοποιηθεί και σε κατώτερα επίπεδα ελληνομάθειας, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα επαφής με ουσιαστικό λογοτεχνικό λόγο σε ευρύ σύνολο σπουδαστών.

5.3. Μέθοδοι διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης

Στην ενότητα αυτή θα εστιάσουμε στα κατεξοχήν βιβλία ελληνομάθειας, στα εγχειρίδια δηλαδή που αξιοποιούνται κατά κόρον για την εκμάθηση της Ελληνικής, και θα εστιάσουμε στην παρουσία της λογοτεχνίας και στον τρόπο χρήσης της εντός τους. Εξετάζοντας σχεδόν το μέχρι στιγμής σύνολο των σχετικών βιβλίων ελληνομάθειας -τουλάχιστον των πιο αναγνωρισμένων και προσβάσιμων- στην παρούσα διατριβή θα κάνουμε αναφορά σε εκείνα μόνο που εμπεριέχουν λογοτεχνικές αναφορές. Πιο συγκεκριμένα:

Στο *Τα Νέα Ελληνικά για Ξενόγλωσσους* (1967), στο δεύτερο μέρος του βιβλίου, συναντάμε συγκεντρωμένο ένα αυτόνομο μέρος που τιτλοφορείται «Κείμενα», έχοντας τη μορφή ενός μικρού ανθολογίου. Βρίσκουμε σε αυτό από μύθους του Αισώπου μέχρι κείμενα του Γ. Ξενόπουλου, του Ν. Καζαντζάκη, του Α. Καρκαβίτσα, του Β. Μοσκόβη, του Δ. Σολωμού, του Ζ. Παπαντωνίου, του Ι. Πολέμη, του Η. Βενέζη, του Κ. Ουράνη, του Κ. Παλαμά, του Γ. Σεφέρη, του Κ. Καβάφη, του Στ. Μυριβήλη, του Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, που θεματικά επικεντρώνονται στη φύση, στη θάλασσα, στις εποχές, στους ανθρώπινους τύπους, σε τοποθεσίες, σε ιστορικές πληροφορίες, σε ηθογραφικά ζητήματα, χωρίς να υπάρχει κάποιου είδους σύνδεση με το κύριο μέρος που προηγείται. Υπάρχουν λοιπόν αρκετές λογοτεχνικές αναφορές, χωρίς ωστόσο να μπορούν να αξιοποιηθούν ουσιαστικά κατά τη διδακτική διαδικασία, αφού δεν υφίσταται ούτε αναλογία, ούτε συνάφεια με ενότητες και γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα. Επιπλέον, απουσιάζει η διαβάθμιση ως προς τη δυσκολία τους, ενώ απουσιάζουν και συνοδευτικές ερωτήσεις που θα βοηθούσαν στην κατανόησή τους. Ίσως η πρόθεση των συντακτών αποσκοπούσε στην παρουσία

της λογοτεχνίας για λόγους τέρψης και μόνο, ανεξάρτητα δηλαδή από την όποια διδακτική αξιοποίηση.

Στο *Περισσότερο Ελληνικά* (1982) δημιούργημα του διδακτικού προσωπικού του Σχολείου Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, περιλαμβάνεται ένα απόσπασμα από τα *Χιουμοριστικά* του Θ. Ποταμιάνου, ερωτήσεις κατανόησης αλλά και επέκτασης, όπως για τον ρόλο του χρήματος στη ζωή των ανθρώπων, ασκήσεις με παράγωγα, σχηματισμό αντιθετικών ζευγαριών. Συναντάμε επίσης απόσπασμα από τη *Λωξάνδρα* της Μ. Ιορδανίδου με ερωτήσεις κατανόησης και ασκήσεις αντιθέτων. Ακολούθως ένα απόσπασμα από το *Έρως στο εδώλιο* του Δ. Ψαθά με συνοδευτικές ερωτήσεις και άλλες που αφορούν αντίθετα, ζεύγη και παράγωγα. Στα ίδια πλαίσια και το *Αρχιπέλαγος* αλλά και η *Ώρα Πολέμου* του Η. Βενέζη -συνδέεται με το διαχρονικό θέμα του πολέμου που επίσης θίγεται στην ενότητα-, το *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* του Γ. Ρίτσου, *Το τέλος της μικρής μας πόλης* του Δ. Χατζή, *Η Μεγάλη λιτανεία* του Μ. Καραγάτση. Αρκετές λοιπόν οι λογοτεχνικές αναφορές, σε σύνδεση με το περιεχόμενο του εγχειριδίου και με συνοδευτικές ασκήσεις που βοηθούν τόσο στη διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων, την εμβάθυνση στα κείμενα, όσο και στην απόκτηση γεύσης από τη Νεοελληνική Λογοτεχνία και βασικούς της εκπροσώπους.

Για το *Πλουτίζω τα Ελληνικά μου* (1983), που υπογράφεται επίσης από το διδακτικό προσωπικό του Σχολείου Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, έχουμε ως δεδομένο δομής την αφετηρία κάθε ενότητας με κείμενο. Στο πλαίσιο αυτό στο 2^{ο} Μάθημα συναντάμε το κείμενο του Γ. Ιωάννου *Θεσσαλονίκη: Ανάβαση και κατάβαση,* πλαισιωμένο από ερωτήσεις κατανόησης. Σε επόμενη ενότητα εντοπίζουμε ένα λαϊκό παραμύθι με παρόμοιες ερωτήσεις. Ακολούθως υπάρχει ένα απόσπασμα από το *Έρως στο εδώλιο* του Δ. Ψαθά, που πέρα από ασκήσεις κατανόησης του, συνδέεται και με άλλες που αφορούν στη γραμματική, πιο συγκεκριμένα στην Υποτακτική, μιας και στο κείμενο συναντά κανείς αρκετούς τύπους της. Παρόν είναι και ένα απόσπασμα από τους *Νικημένους* του Η. Βενέζη με αναλυμένο το πλούσιο λεξιλόγιό του. Λίγο πιο κάτω εντοπίζουμε τμήμα από το *Ο κύριός μου ο Αλκιβιάδης* του Ά. Βλάχου μαζί με ασκήσεις κατανόησης και σύνδεση με το γραμματικό φαινόμενο των μετοχών. Στη συνέχεια θέση έχει *ο Πραματευτής* του Ι. Γρυπάρη, που η αξιοποίησή του εστιάζει στην κατανόηση του κειμένου με σχετικές ερωτήσεις αλλά και στη σύνδεση με τα

επαγγέλματα του τώρα. Το διήγημα του Σαμαράκη «Ποδήλατο» από το *Ζητείται ελπίς* συνδέεται επίσης με ερωτήσεις κατανόησης αλλά και επέκτασης που αφορούν στον σύγχρονο κόσμο και τα κοινωνικά του φαινόμενα, ενώ κάποια σημεία του αποτελούν αφόρμηση για παραγωγή λέξεων. Φτάνοντας προς το τέλος εντοπίζει κανείς το απόσπασμα «Ελλάδα» από το βιβλίο *Νέα, Κείμενα 1* του Α. Μαγκάκη που αναφέρεται στον μόχθο των Ελλήνων, ένα απόσπασμα του Α. Καρκαβίτσα από τα *Λόγια της Πλώρης* με ερωτήσεις κατανόησης, ένα κείμενο του Κ. Ταχτσή από το *Τρίτο Στεφάνι* που συνοδεύεται επίσης από ασκήσεις κατανόησης αλλά θίγει και το διαχρονικό θέμα της σχέσης γονέων - παιδιών, ενώ εκτενές είναι το συνοδευτικό επεξηγηματικό λεξιλόγιο του αποσπάσματος μαζί με πίνακα που αφορά παράγωγα λέξεων. Τελευταία λογοτεχνική αναφορά αποτελεί το απόσπασμα από το *Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά* του Ν. Καζαντζάκη, που συνοδεύεται από ασκήσεις κατανόησης και αντίστοιχο πλούσιο λεξιλόγιο. Συνοψίζοντας τον λογοτεχνικό εντοπισμό στο εγχειρίδιο διαπιστώνουμε ότι αυτό βρίθει κειμένων από τον χώρο αυτό. Εκείνο, ωστόσο, που προκαλεί εντύπωση -αρνητική μάλλον- είναι ότι αυτά δεν συνδέονται στα πλαίσια μιας κοινής, έστω προσαρμοσμένης, ως προς το περιεχόμενο αλληλουχίας, αλλά κινούνται ανεξάρτητα ως και άσχετα από αυτή. Εμφανές είναι επίσης ότι όλα τα κείμενα απευθύνονται σε προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας σπουδαστές και προϋποθέτουν πέραν της γνώσης βασικών γραμματικών δομών, λεξιλόγιο ιδιαίτερα πλούσιο. Οι λεξιλογικές επεξηγήσεις που υπάρχουν στο τέλος κάθε ενότητας θεωρητικά μόνο διευκολύνουν τον αναγνώστη να ανταποκριθεί καλύτερα στα υφολογικά σύνθετα κείμενα. Από ό,τι φαίνεται κύριος στόχος ένταξης των παραπάνω κειμένων στο εγχειρίδιο είναι η εκμάθηση ενός αρκετά απαιτητικού λεξιλογίου -θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ακόμα και αδόκιμο-, που εν τέλει μάλλον δεν συντελεί στα προσδοκώμενα αποτελέσματα που αφορούν στην επικοινωνία. Οι συνοδευτικές ερωτήσεις κατανόησης δεν κρίνονται ως βοηθητικές για αυτόν τον σκοπό αλλά κάνουν ακόμα πιο σύνθετη και απαιτητική την εκπαιδευτική διαδικασία, παραπέμποντας σε αντιμετώπιση παρόμοια με εκείνη που συναντά κανείς σε σχολικά ανθολόγια λογοτεχνίας φυσικών ομιλητών της Ελληνικής και λιγότερο σε αλλόγλωσσους. Άλλο παράδοξο της εν λόγω χρήσης της λογοτεχνίας είναι ότι ενώ τα κείμενα τοποθετούνται ως εναρκτήρια κομμάτια της κάθε διδακτικής ενότητας, εντούτοις δεν συνδέονται πέρα από τη θεματική ούτε και με τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που πλαισιώνουν την ενότητα. Κατά συνέπεια η όποια

αξιοποίηση της λογοτεχνίας κρίνεται στο σύνολο της αστήρικτη και αναποτελεσματική.

Το *Ελληνικά τώρα 2+2* (1992) των Δ. Δήμητρα & Μ. Παπαχειμώνα έχει στον σχεδιασμό του την έναρξη κάθε ενότητας με κάποιο κειμενικό είδος. Στο πλαίσιο αυτό συναντάμε βιογραφική και εργογραφική αναφορά στον Σεφέρη με συνοδευτικές ασκήσεις αντιστοίχισης, έπονται αποσπάσματα από το *Τετράδιο Γυμνασμάτων* και το *Μυθιστόρημα,* που συνδέονται με ερωτήσεις διαχρονικών θεμάτων (π.χ. πόλεμοι). Ακολουθεί η *Άρνηση* λειτουργώντας ως αφόρμηση για τη διδασκαλία των επιρρημάτων. Σε επόμενη ενότητα συναντάμε ένα ποίημα του Γ. Νεγρεπόντη από τα *Μικρασιατικά* που αναφέρεται στις διαφορές των γενεών, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα συζήτησης γύρω από αυτό. Αντιστοίχως το θεατρικό κείμενο του ίδιου *Ο καθρέφτης και άλλες πρόζες* αξιοποιείται για να δώσει νέο λεξιλόγιο στους σπουδαστές αλλά και για να καταδείξει μέσα από κωμικές καταστάσεις τη νοοτροπία της προσμονής κληρονομιάς, φαινόμενο που ταυτίζεται κυρίως με την ελληνική επαρχία. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι οι σπουδαστές προτρέπονται στη θεατρική αναπαράσταση της συνέχειας της ιστορίας. Αν και ενδεικτικές λοιπόν οι λογοτεχνικές αναφορές, με κείμενα όχι τόσο εύστοχα επιλεγμένα, εντούτοις αξιοποιούνται αποτελεσματικά.

Στο *Τα Νέα Ελληνικά 2* (1993) των Ε. Τλούπα & Α. Χατζηπαναγιωτίδη στην ενότητα για τους τόπους της Ελλάδας εντοπίζουμε το ποίημα *Η πόλις* του Κ. Καβάφη, ενώ λίγο παρακάτω, στην επαναληπτική ενότητα εμπέδωσης, επιλέγονται δύο αποσπάσματα από τη *Μεγάλη πράσινη* της Ε. Φακίνου και την *Πλωτή Πόλη* της Μ. Δούκα για να εξεταστούν συγκριτικά και να ζητηθεί ο χαρακτηρισμός των προσώπων μέσα σε αυτά αλλά και συνδεθούν με το γραμματικό φαινόμενο των μετοχών. Αν και ενδεικτική είναι μια εύστοχη προσπάθεια αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων προερχόμενων από σύγχρονους κυρίως συγγραφείς.

Στο *Μαθήματα Νέων Ελληνικών* (1994) των Δ. Μόσχου, Ε. Νικέζη, Γ. Χατζηθεοδωρίδη συναντάμε ένα παράρτημα-ανθολόγιο με λογοτεχνήματα του Οδ. Ελύτη («Άνεμοι»), της Μ. Φρέρη («Σαράντα χρόνια στην πρώτη τάξη»), του Ν. Καζαντζάκη (*Αναφορά στον Γκρέκο*), του Η. Βενέζη (*Αιολική Γη*), της Μ. Ιορδανίδου, του Μ. Μητσάκη, του Δ. Ψαθά, του Γρ. Ξενόπουλου, του Γ. Σεφέρη, τα οποία αν και επιλεγμένα μάλλον για την απλότητά τους, προσφέρουν ωστόσο μια γεύση της πλούσιας ελληνικής λογοτεχνίας, αποδεικνύοντας εμπράκτως τη δυνατότητα

αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων ακόμα και σε αρχικά επίπεδα εκμάθησης της γλώσσας.

Στο *Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα* (1994) των Φ. Βαλσαμάκη & Α. Χατζηπαναγιωτίδη, εντοπίζει κανείς στο εναρκτήριο μάθημα («Στοιχεία ταυτότητας») ένα απόσπασμα από τη *Λωξάντρα* της Μ. Ιορδανίδου, την *Ιθάκη* του Κ. Καβάφη (ως αντιπροσωπευτικό δημιούργημα στην ενότητα «Ελληνικός Πολιτισμός»), αποσπάσματα από την *Ώρα Πολέμου* του Η. Βενέζη και από το *Παραμύθι χωρίς όνομα* του Ι. Καμπανέλλη που συνδέονται με το εν γένει αντιπολεμικό περιεχόμενο της σχετικής ενότητας. Αν και τα τρία έργα ανήκουν σε παλιότερους συγγραφείς, εντούτοις είναι παραδείγματα που ταιριάζουν με τις διαχρονικές θεματικές που συσχετίζονται.

Στο βιβλίο *Στη χώρα του Αριστοτέλη* (1996) των Δ. Γκιώχα, Ε. Δεμίρη, Ε. Παναγοπούλου, Θ. Στεφανίδου, Σ. Τλούπα, Α. Χατζηπαναγιωτίδου διακρίνει κανείς την ενότητα που τιτλοφορείται «Λογοτεχνία - Βιβλία». Εντός της γίνεται αρχικά αναφορά στη λογοτεχνία του 20^{ου} αιώνα, ενώ ακολουθεί μια ενδιαφέρουσα συνέντευξη με τον αείμνηστο Καθηγητή Νεοελληνικής Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Π. Μουλλά, όπως και αντίστοιχες ερωταπαντήσεις προς και από φοιτητές που σπουδάζουν Νεοελληνική Φιλολογία (π.χ. για την προτίμησή τους αυτή, για την πιο ενδιαφέρουσα -κατά τη γνώμη τους- περίοδο της νεοελληνικής λογοτεχνίας). Με τον έμμεσο αλλά εύστοχο αυτό τρόπο οι αναγνώστες πληροφορούνται για βασικά σημεία της ιστορίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Ακολουθεί ένα υποκεφάλαιο σχετικό με το «επάγγελμα» του λογοτέχνη και την κριτική των λογοτεχνικών βιβλίων, μια συνέντευξη με τον συγγραφέα Νίκο Μπακόλα και ακολούθως με μια βιβλιοκριτικό, συνομιλίες με άτομα που απασχολούνται σε βιβλιοθήκες. Η ενότητα ολοκληρώνεται με ασκήσεις που αφορούν στην κατάταξη ονομάτων σε ποιητές και πεζογράφους, ερωτήσεις Σωστού – Λάθους και αντιστοίχιση. Διάσπαρτα στο βιβλίο και με ποικίλες αφορμές συναντά κανείς «λογοτεχνικές πληροφορίες» π.χ. για να διδαχτούν οι αναφορικές προτάσεις: *ο Νίκος Καζαντζάκης, ο οποίος έγραψε….* Συνοπτικά θα λέγαμε, λοιπόν, ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο παρόν εγχειρίδιο αφορά περισσότερο στην πληροφόρηση για σημαντικούς σταθμούς της -γεγονός σημαντικό και αυτό- και λιγότερο την εφαρμογή της για την καθαυτή εκμάθηση της Ελληνικής.

Στο *Ελληνικά για Προχωρημένους* (2001) των Ξ. Παναγοπούλου & Α. Χατζηπαναγιωτίδη σχεδόν κάθε ενότητα είναι εμπλουτισμένη από λογοτεχνικά στοιχεία. Έτσι στην 1η ενότητα, που αφορά στη γλώσσα, βρίσκουμε ρήσεις του Ελύτη, του Ψυχάρη, του Παλαμά, αλλά και έναν διασκευασμένο μύθο του Αισώπου. Στη 2η ενότητα που σχετίζεται με την οικολογία υπάρχει ένα κείμενο-δοκίμιο του Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου που συσχετίζει την τεχνολογία με τον πολιτισμό, αντιστοίχως όπως και στην 3η ενότητα της Επιστήμης και της Τεχνολογίας. Στην 7η ενότητα («Υγεία») έχουμε μια πιο σοβαρή απόπειρα αξιοποίησης λογοτεχνίας καθώς εντοπίζουμε ένα απόσπασμα από τη *Φανέλα με το 9* του Μ. Κουμανταρέα με συνοδευτικό λεξιλόγιο αλλά και ερμηνευτικές ασκήσεις. Τέλος, στη 10η ενότητα («Ελλάδα»), σε ένα παιχνίδι-κουίζ προσωπικοτήτων, οι σπουδαστές καλούνται να αναγνωρίσουν τον Καβάφη, ενώ συναντούν πληροφορίες για τον Πεντζίκη, τον Σεφέρη, τον Ελύτη, τον Βασιλικό. Εν ολίγοις η προσπάθεια χρήσης της λογοτεχνίας κρίνεται ως επιτυχημένη καθώς περιλαμβάνει ευρύτητα συγγραφέων, παλιότερων και νεότερων, υπάρχει σύνδεση με το περιεχόμενο των ενοτήτων, ενώ και οι συνοδευτικές ασκήσεις βοηθούν στην εμβάθυνση στα κείμενα.

Στο *Επικοινωνήστε Ελληνικά 3* (2002) των Φ. & Κ. Αρβανιτάκη συναντάει κανείς μια ολόκληρη ενότητα-αφιέρωμα (11η) στην ελληνική λογοτεχνία. Η έναρξή της γίνεται με ένα κείμενο που αφορά στην ιστορία της λογοτεχνίας και την εξέλιξη της (γραμματολογία), όπου συναντάμε τον διαχωρισμό σε κύριες γενιές, λογοτεχνικά ρεύματα και είδη, εκπροσώπους. Το κείμενο ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης ενώ κάποιες από τις λέξεις του αξιοποιούνται για την παραγωγή ουσιαστικών ή επιθέτων. Τόσο από πλευράς θεματικής -δεν υπάρχουν καθόλου λογοτεχνικά κείμενα που να πλαισιώνουν ως ενδεικτικά παραδείγματα- αλλά και λεξιλογίου είναι φανερό ότι πιθανοί αποδέκτες τους μπορούν να είναι μόνο αναγνώστες προχωρημένης ελληνομάθειας. Πιο μετά οι σπουδαστές προτρέπονται στην παρουσίαση ενός δικού τους λογοτεχνικού στοιχείου, όπως την παρουσίαση ενός συγγραφέα από τη χώρα τους και του έργου του. Προς το τέλος συναντά κανείς ένα απόσπασμα από τη *Χαμένη άνοιξη* του Σ. Τσίρκα με λίγες βιογραφικές πληροφορίες για αυτόν, που αξιοποιείται κυρίως για λεξιλογικές -απαιτητικές- ασκήσεις και για περαιτέρω ερωτήσεις κατανόησης. Η ενότητα «Λογοτεχνία» ολοκληρώνεται με απόσπασμα από το *Μυθιστόρημα* του Γ. Σεφέρη και βιογραφικές του πληροφορίες. Ως ακουστική κατανόηση χρησιμοποιείται ένα απόσπασμα από την *Αυλή των Θαυμάτων* του Ι.

Καμπανέλλη. Στο κλείσιμο υπάρχουν ρήσεις σημαντικών εκπροσώπων της νεοελληνικής λογοτεχνίας (Κοραής, Κόντογλου, Καζαντζάκης, Τερζάκης). Αντιστοίχως και στο συνοδευτικό βοηθητικό *Βιβλίο Ασκήσεων*, στην αντίστοιχη ενότητα, συναντάμε ασκήσεις ανοικτού τύπου για τη γλωσσική κατανόηση και εξάσκηση: ρήσεις συγγραφέων που οι σπουδαστές καλούνται να τις ερμηνεύσουν όπως οι ίδιοι τις κατανοούν, ενώ σε άσκηση που αφορά τους διαφορετικούς τρόπους διατύπωσης μιας πρότασης επιλέγονται φράσεις προερχόμενες από τη λογοτεχνία. Στο σύνολό της η προσπάθεια φαίνεται να είναι μια οργανωμένη απόπειρα παρουσίασης της ιστορίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας και όχι τόσο της αξιοποίησης κειμένων της στη διδακτική πράξη. Δεν είναι τυχαίο μάλλον το γεγονός ότι η ενότητα αυτή εντοπίζεται στο τελευταίο βιβλίο της σειράς, όπου συναντά κανείς αντίστοιχες ενότητες που σχετίζονται με ήθη και έθιμα, την ελληνική ιστορία και γλώσσα, που απευθύνεται σε κοινό προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας, όταν πια οι σπουδαστές έχουν εντρυφήσει στην Ελληνική. Καταληκτικά, λοιπόν, το εγχειρίδιο αυτό είναι προορισμένο να εστιάσει στο πολιτιστικό γίγνεσθαι της χώρας και σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η ενότητα της «Λογοτεχνίας».

Στο *Νέα Ελληνικά για Μετανάστες, Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες και Ξένους, Β επίπεδο* (2002) των Ε. Δεμίρη-Προδρομίδου & Ρ. Καμαριανού- εντοπίζουμε έναν μύθο του Αισώπου για συμπλήρωση κενών αλλά και το διήγημα «Μια καθυστέρηση» του Α. Σαμαράκη με συνοδευτικές ασκήσεις κατανόησης αλλά και άσκηση για την περίληψή του. Αν και ενδεικτική η αξιοποίηση της λογοτεχνίας είναι μελετημένη ως προς τη στοχοθεσία της.

Στο *Η γλώσσα που μιλάμε στην Ελλάδα* (2004) των Μ. Σπυροπούλου & Θ. Θεοδωρίδου η ενότητα που αφορά στο φυσικό περιβάλλον συμπληρώνεται με αποσπάσματα από τα διηγήματα *Ο Χριστός στο κάστρο* και *Βλαχοπούλα* του Αλ. Παπαδιαμάντη. Σε αυτά ζητούνται ο εντοπισμός σχημάτων λόγου (παρομοιώσεις-μεταφορές), η εύρεση συνωνύμων, η συμπλήρωση άσκησης σχετικής με επίθετα. Αν και περιορισμένη η χρήση της λογοτεχνίας εν προκειμένω φαίνεται να εξυπηρετεί κυρίως την εστίαση σε γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα.

Στο *Νέα Ελληνικά για Μετανάστες, Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες και Ξένους, Γ επίπεδο* (2004) συναντάμε μια αυτόνομη ενότητα ($9^{η}$) που τιτλοφορείται «Λογοτεχνία» και επιχειρεί μια συνοπτική προσέγγιση του περιεχομένου του όρου από την αρχαιότητα ως τα σύγχρονα χρόνια. Την αφετηρία αποτελούν τα έπη του

Ομήρου ενώ η σύνδεση με τη νεότερη λογοτεχνία επιδιώκεται μέσω μιας συνοπτικής ιστορίας της λογοτεχνίας που εστιάζει κυρίως στα λογοτεχνικά είδη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κείμενα-σταθμοί της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Πριν από κάθε κείμενο υπάρχει συνοπτική βιογραφική αναφορά στον εκάστοτε δημιουργό. Η αρχή γίνεται με ένα απόσπασμα από το *Μυθιστόρημα* του Γ. Σεφέρη, ενώ δίδεται και η ερμηνεία κάποιων λέξεων που πιθανόν δε γνωρίζουν οι σπουδαστές. Εκείνοι καλούνται να προσεγγίσουν το ποίημα κυρίως συναισθηματικά και να αναφερθούν στον ψυχικό κόσμο του ποιητή, εκφράζοντας συγχρόνως την αντίστοιχη ανάμνηση για την πατρίδα τους, τη νοσταλγία τους για αυτή, ακόμα και τη σημερινή της κατάσταση. Ακολουθεί ένα μικρό αφιέρωμα στον Οδ. Ελύτη, με απόσπασμα από το *Άξιον Εστί* και στοιχειώδης ερμηνευτική του ανάλυση, ενώ οι σπουδαστές παροτρύνονται να προσθέσουν δικές τους πινελιές στην ερμηνευτική προσέγγιση. Έπεται η γνωστή *Ιθάκη* του Κ. Καβάφη, κείμενο που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή με στοιχεία παλιότερης μορφής της γλώσσας, να εντοπίσουν τους συμβολισμούς μέσω των κύριων σημείων του ποιήματος και εν τέλει να εκφραστούν σχετικά με τη στάση ζωής που διαφαίνεται στο ποίημα. Ένα μικρό απόσπασμα από τον *Επιτάφιο* του Γ. Ρίτσου παρουσιάζει στους σπουδαστές το σχήμα της παρομοίωσης, ενώ τους δίνει τη δυνατότητα να αναφερθούν σε ένα οικείο τους πρόσωπο, τη μητέρα. Από το περιβάλλον της πεζογραφίας επιλέγεται ένα απόσπασμα από τον *Βίο και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά* του Ν. Καζαντζάκη. Πέραν των βασικών βιογραφικών στοιχείων και του έργου του συγγραφέα παρατίθεται και το απαιτητικό -λόγω του κρητικού ιδιώματος- λεξιλόγιο. Το απόσπασμα ζωντανό και άκρως αντιπροσωπευτικό του ήρωά του αναφέρεται στην ισότητα των ανθρώπων, ανεξαρτήτως φύλου, καταγωγής, χρώματος, θρησκείας, προσδίδοντας διαπολιτισμική χροιά, τον σεβασμό και την ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικές είναι και οι επαναληπτικές ασκήσεις που ακολουθούν: τίτλοι έργων προκειμένου να αντιστοιχηθούν με τους συγγραφείς, παραγωγή λεξιλογίου με λέξεις κλειδιά από την ερμηνευτική προσέγγιση. Σημειώνουμε και μια άσκηση ακουστικής κατανόησης με απόσπασμα από το *Ημερολόγιο Καταστρώματος Α΄* του Γ. Σεφέρη (*Ο γυρισμός του ξενιτεμένου*), όπου οι σπουδαστές καλούνται να προσεγγίσουν το ποίημα μέσα από πιθανές ερμηνείες. Αντιστοίχως για τη δραστηριότητα της κατανόησης γραπτού λόγου επιλέγεται ένα απόσπασμα από το *Αιγαίο* του Η. Βενέζη, στο οποίο οι σπουδαστές καλούνται να συμπληρώσουν τις αράδες που λείπουν, προκειμένου αυτό

να αποκτήσει ολοκληρωμένο νόημα. Τέλος, ως άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου, οι σπουδαστές καλούνται να επιλέξουν ένα λογοτεχνικό βιβλίο που ξεχωρίζουν και να μιλήσουν για αυτό ή σε ένα πιο υψηλό επίπεδο να συντάξουν μια κριτική για ένα λογοτεχνικό έργο που διάβασαν πρόσφατα. Επιλογικά, λοιπόν, το εγχειρίδιο χειρίζεται τη λογοτεχνία ως αυτόνομο κομμάτι, προσαρμοσμένο στη φιλοσοφία και τη δομή του. Είναι εμφανές ότι απευθύνεται σε προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας και γι' αυτό τα κείμενα στην πλειοψηφία τους είναι πιο σύνθετα, με συμβολισμούς, επιδέχονται πολλαπλές αναλύσεις και αποτελούν αφορμή για ποικίλες συζητήσεις. Ωστόσο, η συγκέντρωση της λογοτεχνίας σε ένα μόνο κεφάλαιο προσφέρει μεν μια καλή γεύση της, από την άλλη όμως ίσως δεν κάνει αισθητή την αξία και τη δυναμική της, όπως ενδεχομένως θα προέκυπτε από τον συνδυασμό της με άλλες θεματικές του βιβλίου ή γλωσσικά φαινόμενα που διδάσκονται σε αυτό.

Στο *Ελληνικά με την παρέα μου 2* (2004), των Α. Αμπάτη, Μ. Γαλαζούλα, Γ. Κατσιμαλή, Π. Μιχαλακοπούλου, Μ. Πουλοπούλου, Γ. Φραγκιαδάκη, στην ενότητα που αφορά στη διδασκαλία του Αορίστου, συναντάμε ένα απόσπασμα από το *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της* της Α. Ζέη, που αναφέρεται στην Κατοχή, πληροφορώντας τους σπουδαστές για μια μελανή περιόδο της ελληνικής ιστορίας. Στην επαναληπτική ενότητα λίγο πιο κάτω αξιοποιείται ως λεξιλογική άσκηση κείμενο από το *Τώρα θα δεις!* του Δ. Γκιώνη. Αν και αχνή η προσπάθεια είναι παραδειγματική για την αξιοποίηση της λογοτεχνίας σε αρχικό επίπεδο γλωσσομάθειας, τόσο για ιστορική πληροφόρηση, όσο και εμπλουτισμό του λεξιλογίου.

Στο *Ελληνικά Α* (2010) των Γ. Σιμόπουλου, Ε. Παθιάκη, Ρ. Κανελοπούλου, Α. Παυλοπούλου συναντάμε στην 13η ενότητα βιογραφική και εργογραφική αναφορά σε τέσσερις Έλληνες ποιητές (Δ. Σολωμός, Κ. Καβάφης, Γ. Σεφέρης, Οδ. Ελύτης), ακολουθεί άσκηση σε πίνακα για αντιστοίχιση πληροφοριών, ενώ στην ίδια υποενότητα («Ιστορίες Ζωής») η «Άρνηση» του Γ. Σεφέρη παρουσιάζεται ως μια στάση ζωής. Στο κλείσιμο της ενότητας οι σπουδαστές προτρέπονται να παρουσιάσουν έναν λογοτέχνη, αντιπροσωπευτικό της χώρας τους και της προτίμησής τους. Εδώ η λογοτεχνία φαίνεται να εξυπηρετεί κυρίως ενημερωτικούς και επικοινωνιακούς σκοπούς.

Αντιστοίχως και στο *Ελληνικά Β* (2011) των Ε. Παθιάκη, Γ. Σιμόπουλου, Γ. Τουρλή ένα κείμενο που αναφέρεται σε παρουσιάσεις βιβλίων αξιοποιείται ως

άσκηση για τη συμπλήρωση φράσεων. Εντός του συναντάμε πληροφορίες για τα βιβλία και τη ζωή Ελλήνων συγγραφέων όπως η Σ. Τριανταφύλλου, ο Θ. Χειμωνάς, ο Ε. Τριβιζάς, αλλά και ξένων. Η έμμεση αυτή αναφορά στη λογοτεχνία έχει στόχο ενημερωτικό και την παρουσίαση ενός συνθετότερου δείγματος λόγου, πιο φροντισμένου και πιο αυστηρά δομημένου.

Στο *Μαθαίνουμε Ελληνικά - Ακόμα καλύτερα* (2011) των Μ. Αντωνίου, Μ. Γαλαζούλα, Στ. Δημητράκου, Ν. Μαγγανά συναντά κανείς λογοτεχνήματα από το παρόν ή το πρόσφατο παρελθόν όπως είναι ενδεικτικά το *Και με το φως του λύκου επανέρχονται* της Ζ. Ζατέλη, τα *Η Κασσάνδρα και ο Λύκος* της Μ. Καραπάνου και *Κατάστασις απελπιστική αλλά όχι σοβαρή* από το έργο του Φ. Γερμανού, ενώ από τον χώρο της ποίησης εντοπίζει κανείς το *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* του Γ. Ρίτσου, *Τα Ρω του Έρωτα* του Οδ. Ελύτη ακόμα και το *Χάριν Παιδιάς* του Δ. Σαββόπουλου. Το σύνολο των κειμένων χρησιμοποιούνται, πέρα από την εμβάθυνση στο νόημα τους, για συσχετισμό με άλλα συναφή και επίκαιρα θέματα με ευρεία παρουσία. Το απόσπασμα λόγου χάριν για τα νυχτερινά σχολεία που συναντάμε στην ιστορία της Ζατέλη, επιτρέπει την επέκταση στη δια βίου μάθηση, την παιδική εργασία, θέματα δηλαδή διαχρονικά και διακρατικά. Αλλά και το κείμενο του Γερμανού με την αναφορά στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των δύο φύλων θίγει ζητήματα ανοιχτά και ακόμα εν εξελίξει. Με τη συμβολική γλώσσα των ποιητών και δη του Ελύτη δίνεται το ερέθισμα στους σπουδαστές να δημιουργήσουν στίχους ή ακόμα και μουσική ενός δικού τους τραγουδιού, εκφράζοντας την κουλτούρα του λαού τους πάνω σε θέματα, διαπιστώνοντας ταυτόχρονα τα κοινά σημεία που τους ενώνουν, καθώς η ποίηση του Ελύτη, που αποτελεί το έναυσμα για μια τέτοια διαδικασία, εκφράζει πανανθρώπινα συναισθήματα. Εξίσου χαρακτηριστική είναι και η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων για την εκμάθηση της γραμματικής. Με επιλεγμένους τύπους μέσα από τα ίδια τα κείμενα διδάσκονται για παράδειγμα τα είδη των αντικειμένων (άμεσο και έμμεσο), παρουσιασμένα σε σύνδεση και συνάφεια με τον γραπτό λόγο, ως μέρος ενός δομημένου συνεχόμενου κειμένου και όχι ως μεμονωμένα γλωσσικά φαινόμενα που απλά πρέπει να διδαχτούν. Με τον τρόπο αυτό τα γραμματικά φαινόμενα, μέσα στο αυθεντικό και όχι κατασκευασμένο περιβάλλον τους, πλαισιωμένα από ποικίλα άλλα φαινόμενα -γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά, επικοινωνιακά-, που χαρακτηρίζουν μια ζωντανή γλώσσα, γίνονται καλύτερα και αμεσότερα αντιληπτά. Η

αξιοποίηση λοιπόν της λογοτεχνίας στο παρόν εγχειρίδιο είναι εμφανές ότι γίνεται ποικιλότροπα και με τρόπο υποδειγματικό.

Στο *Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας 2 - Πρόγραμμα ΟΔΥΣΣΕΑΣ* (2011) των Θ. Αγάθου, Ι. Γαλαντόμου, Β. Ιντζίδη, Ε. Καραντζόλα, Ν. Ρουμπή, Γ. Σιμόπουλου στην ενότητα «Κοινωνική ζωή» εντοπίζουμε ως γραμματική άσκηση μια διασκευασμένη -απλουστευμένη- εκδοχή του κειμένου «Έτσι είναι ο πόλεμος» του Η. Βενέζη, στο οποίο οι σπουδαστές καλούνται να συμπληρώσουν τον σωστό τύπο του Αορίστου. Με την «επέμβαση» αυτή όμως αποφορτίζεται τόσο το αντιμιλιταριστικό νόημα του κειμένου, όσο και η γενικότερη δυναμική του.

Στο δεύτερο βιβλίο της σειράς *Ταξίδι στην Ελλάδα* (2013) των Ε. Γκαρέλη, Ε. Καπούλα, Ε. Κοντοκώστα, Στ. Νεστοράτου, Ε. Πρίτση, Ν. Ρουμπή, Γ. Συκαρά, στην ενότητα 3, που αφορά στη ζωή στην πόλη και το χωριό, παρατίθεται ένα απόσπασμα από το ευθυμογράφημα «Γράψ΄ το όπως το λέω» του Φ. Γερμανού στο οποίο -κατά αντιστοιχία της θεματικής της ενότητας- παρακολουθούμε την ιδιόρρυθμη ζωή των κατοίκων μιας πολυκατοικίας. Με τον τρόπο αυτό διδάσκεται το σχετικό λεξιλόγιο: κοινόχρηστα, ώρα κοινής ησυχίας, διαχειριστής. Με τη βοήθεια των συνοδευτικών ερωτήσεων οι σπουδαστές καλούνται να εστιάσουν σε θέματα γενικότερα που αφορούν στην απροσωπία των σύγχρονων σχέσεων. Για τη διδασκαλία των προθέσεων, μετά τον σχηματικό πίνακα απεικόνισης τους, ακολουθεί ένα απόσπασμα από το κόμικ *Οι 12 Άθλοι του Asterix*. Σε αυτό το κείμενο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμπληρώσουν τις προθέσεις που λείπουν και καταληκτικά να προσεγγίσουν το θέμα που θίγει (γραφειοκρατία), σύνηθες σε πολλές χώρες. Στην ενότητα του ελεύθερου χρόνου (8η) συναντάμε ένα σύντομο απόσπασμα από το διήγημα «Μια κάποια περίπτωση» (από το *Αρνούμαι*) του Α. Σαμαράκη. Στο κείμενο οι αναγνώστες-σπουδαστές αντιλαμβάνονται το αίσθημα της μοναξιάς, φαινόμενο καθολικό και παίρνουν το έναυσμα να το προσεγγίσουν από τη δική τους σκοπιά, αναλογιζόμενοι προσωπικά τους βιώματα. Επιπλέον με συνοδευτικές ερωτήσεις εμβαθύνουν στην κατανόηση του κειμένου, σε στοιχεία λεξιλογίου και ερμηνείας καθώς καλούνται να έρθουν οι ίδιοι στη θέση του ήρωα. Καταληκτικά προτρέπονται στη σύνταξη κειμένου για ένα αγαπημένο τους βιβλίο. Αν και ενδεικτική η λογοτεχνία αξιοποιείται με εύστοχο τρόπο, αφού είναι συνδεδεμένη απευθείας με το υπόλοιπο περιβάλλον της ενότητας, αφήνοντας την αίσθηση μιας φυσικής συνέχειας και όχι ενός αταίριαστου συστατικού.

Στο *Ταξίδι στην Ελλάδα 3*, (2014) τον τελευταίο τόμο της σειράς των Ε. Γκαρέλη, Ε. Καπούλα, Στ. Νεστοράτου, Ε. Πρίτση, Ν. Ρουμπή, Γ. Συκαρά η λογοτεχνία έχει ισχυρή παρουσία καθώς πλαισιώνει το κλείσιμο κάθε ενότητας του εγχειριδίου. Τα κείμενα διαθέτουν ευρύτητα ως προς τους λογοτεχνικούς εκπροσώπους, ενώ το περιεχόμενό τους σχετίζεται με τη θεματική της ενότητας που έχει προηγηθεί. Δεν υπάρχουν συνοδευτικές ασκήσεις, καθώς στόχος της συγγραφικής ομάδας ήταν να αξιοποιήσει τη λογοτεχνία ως μια χαλαρωτική και ευχάριστη διαδικασία αποφόρτισης από το -απαιτητικό- περιεχόμενο που έχει προηγηθεί. Στα πλαίσια αυτά λοιπόν συναντάμε στην 1η ενότητα (Ανθρώπινοι τύποι) την αρχή της ιστορίας από το *Βιβλίο της Κατερίνας* του Α. Κορτώ, στη 2η (Οικογένεια & Ανθρώπινες σχέσεις) το απόσπασμα από την *Αναφορά στο Γκρέκο* του Ν. Καζαντζάκη που αναφέρεται στη μητέρα του συγγραφέα, στην 3η (Ελεύθερος χρόνος) τον *Ολυμπιακό Ύμνο* του Κ. Παλαμά (σε σύνδεση με την υποθεματική του Αθλητισμού) στην 4η (Ταξίδια - Ελλάδα) ένα απόσπασμα από το *Ήλιος ο Πρώτος* του Οδ. Ελύτη και από το *ο Χορευτής στον ελαιώνα* του Θ. Γρηγοριάδη, στην 5η (Υγεία - Διατροφή) απόσπασμα από την *Λωξάντρα* της Μ. Ιορδανίδου, που περιγράφει καυστικά τις γευστικές περιπέτειες της ηρωίδας του τίτλου, στην 6η (Εκπαίδευση) ένα ακόμα απόσπασμα από την *Αναφορά στο Γκρέκο* του Ν. Καζαντζάκη που κάνει λόγο για τις αναμνήσεις του συγγραφέα από την πρώτη του μέρα στο σχολείο, στην 8η (Εργασία) απόσπασμα από το *Όταν ήμουν δάσκαλος* του Ι. Κονδυλάκη που αναφέρεται στο επάγγελμα του δασκάλου, στην 9η (Οικολογία) το *Δέντρο* του Στ. Τσίρκα, στη 10η (Κοινωνικά προβλήματα) το ποίημα *Τελευταίος Σταθμός* του Γ. Σεφέρη, στην 11η (Γλώσσα) το ποίημα «Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική» του Οδ. Ελύτη, στη 12η (Πολιτική) το «Αλεξανδρινοί Βασιλείς» του Κ. Καβάφη, στη 13η (Επιστήμη - Τεχνολογία) το ποίημα «Αστεροσκοπείο» του Μ. Σαχτούρη. Στην καταληκτική (15η) ενότητα (Λαογραφία) εντοπίζει κανείς το δημοτικό τραγούδι *Του γεφυριού της Άρτας* αλλά και το λαϊκό παραμύθι *Ου ήλιους* παρατιθέμενο μάλιστα στην ιδιαίτερη ντοπιολαλιά των χωριών της Θεσσαλίας. Πολύ πλούσια λοιπόν η λογοτεχνική παρουσία, που σε αυτό το προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας όπου απευθύνεται το βιβλίο, δεν εξυπηρετεί τόσο τα σύνθετα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα που διδάσκονται, αλλά λειτουργεί αποφορτιστικά από αυτά, αφήνοντας τη λογοτεχνικότητα να αναδυθεί αυτούσια, αποδεικνύοντας ταυτόχρονα την αισθητική

αξία της γλώσσας, σε σύνδεση και συνάφεια με τη θεματική της ενότητας που έχει προηγηθεί.

5.4. Γραμματικές για την Ελληνική (ως ξένη)[94]

Στο σημείο αυτό θα εστιάσουμε σε βιβλία αμιγώς επικεντρωμένα σε γραμματικά φαινόμενα της γλώσσας, που αν και η στοχοθεσία τους είναι οριοθετημένη σε αυτά, εντούτοις εντοπίζει κανείς και λογοτεχνικές αναφορές. Αναλυτικότερα:

Η *Σύγχρονη Γραμματική της Κοινής Νεοελληνικής* (1967) των Γ. Μπαμπινιώτη & Π. Κοντού, ένα βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον από τους πρώτους διδάσκοντες και διδασκόμενους την Ελληνική ως ξένη, αν και αποτελεί μια από τις πρώτες γραμματικές (γραμμένη στη καθαρεύουσα), διέπεται από εκσυγχρονισμό στη διδασκαλία της γλώσσας καθώς χρησιμοποιεί και άλλες μεθόδους -πλην των παραδοσιακών- για την παράθεση των φαινομένων, όπως είναι η λογοτεχνία, η μετάφραση σημείων στην αγγλική, προκειμένου το περιεχόμενο να γίνει ευκολότερα αντιληπτό στους αλλόγλωσσους. Στις επαναληπτικές - συγκεντρωτικές ασκήσεις ζητείται η συμπλήρωση τύπων σε κείμενα όπως ο *Αλκιβιάδης* του Γ. Θεοτοκά , η *Αιολική Γη* του Η. Βενέζη, οι *Αποχρώσεις* του Κ. Ουράνη, ο *Όθωνας* του Ζ. Παπαντωνίου. Συνοψίζοντας λοιπόν την αναφορά παρατηρούμε την ενδεικτική παρουσία της λογοτεχνίας, εξυπηρετώντας σκοπούς που αφορούν στην εφαρμογή της γραμματικής.

Παρόμοιας φιλοσοφίας είναι και η *Νεοελληνική Γραμματική* (1988) του Χρ. Τσολάκη που αποτέλεσε ένα από τα σταθερά βοηθήματα και στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης. Προκειμένου λοιπόν να γίνει η κατανόηση των μερών του λόγου αξιοποιείται ένα απόσπασμα από το *Μύθοι και Θρύλοι* της Π. Δέλτα. Συναντάμε ακόμα ρήσεις από ποιητές όπως ο Σολωμός, ο Βαλαωρίτης, ο Γρυπάρης, ο Ελύτης προκειμένου σε αυτές οι μαθητές να εντοπίσουν τα πάθη των φωνηέντων. Αντιστοίχως παρόμοια αξιοποιούνται το δημοτικό τραγούδι «Ο ήλιος επαντρεύτηκε» για τη διάκριση των ισοσύλλαβων και ανισοσύλλαβων ουσιαστικών, κείμενα των Α.

[94] Μόλις πολύ πρόσφατα άρχισαν να εκδίδονται *Γραμματικές* της Ελληνικής οι οποίες απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε αλλόγλωσσο κοινό που μαθαίνει την Ελληνική. Για τον σκοπό αυτό μέχρι πρότινος χρησιμοποιούνταν τα αντίστοιχα εγχειρίδια που απευθύνονται σε φυσικούς ομιλητές. Τέτοιου, νέου τύπου γραμματικές είναι *Η Οδός Γραμματικής* (2014) των Π. Μακρόπουλου, Μ. Μοντζολή, Ν. Ρουμπή, Β. Τζοβάρα καθώς και το *Αυτό Ακριβώς* (2015) της Ν. Μαγγανά.

Καρκαβίτσα, Οδ. Ελύτη και Α. Παπαδόπουλου για τη διάκριση των αντωνυμιών, απόσπασμα του Δ. Ψαθά για τη διάθεση των ρημάτων, τμήμα από το *Γαϊτανάκι* της Ζ. Σαρρή για τη διάκριση του αορίστου, κομμάτι από την *Αιολική Γη* του Η. Βενέζη για τις προθέσεις, το «Περιβόλι» του Γρ. Ξενόπουλου για την παρουσίαση των συνδέσμων. Πλούσια λοιπόν η παρουσία της λογοτεχνίας σε ένα εγχειρίδιο συγκεκριμένης στοχοθεσίας, που με εύστοχο τρόπο συνδέεται με την παρουσίαση γραμματικών φαινομένων, αφήνοντας ταυτόχρονα να διαφανεί η ιδιαίτερη αξία των κειμένων αυτών.

Στο *Concise Modern Greek Grammar* (1997), μια μεταφρασμένη και αναπροσαρμοσμένη εκδοχή της Γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη (μετ. J. Burke), τα περισσότερα παραδείγματα που αφορούν στο σύνολο της μορφής της γλώσσας αλλά και των γραμματικών φαινομένων είναι παρμένα από τον χώρο της λογοτεχνίας (Σολωμός, Βαλαωρίτης, Ζαλοκώστας, Χατζόπουλος, Ξενόπουλος), αποδεικνύοντας έτσι ότι η λογοτεχνία είναι ένας ζωντανός, εξελισσόμενος κόσμος, στον οποίο μπορεί να εντοπίσει κανείς τις στέρεες βάσεις αλλά και τη συνέχεια της γλώσσας.

Στο *Αυτό Ακριβώς* (2015) της Ν. Μαγγανά, ένα καινούργιο βιβλίο γραμματικής προορισμένο αποκλειστικά για το αλλόγλωσσο κοινό που διδάσκεται την Ελληνική, βλέπουμε απτά και επιτυχή παραδείγματα αξιοποίησης λογοτεχνικών αποσπασμάτων, με κυρίαρχα αυτά της ποιητικής δημιουργίας. Εντοπίζουμε λοιπόν το καβαφικό «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον» που αξιοποιείται για τη διάκριση της μεταφορικής χρήσης των «ως» και «σαν». Μερικές σελίδες πιο μετά οι σπουδαστές καλούνται να συμπληρώσουν τα ουσιαστικά που λείπουν στο απόσπασμα από την *Αναφορά στον Γκρέκο* του Ν. Καζαντζάκη, ενώ λίγο αργότερα με αφορμή «Το γλωσσάριο των ανθέων» του Ν. Εγγονόπουλου οι σπουδαστές καλούνται να συνθέσουν κατ' αντιστοιχία ένα ποίημα μόνο με ουσιαστικά και αμέσως μετά να βάλουν τα ουσιαστικά στον σωστό τύπο στον «Πληθυντικό Αριθμό» της Κ. Δημουλά. Στο κεφάλαιο των αντωνυμιών βλέπουμε τις βασικότερες από αυτές να παρουσιάζονται μέσα από λογοτεχνικά κείμενα και πιο συγκεκριμένα τον *Θρίαμβο του χρόνου* του Ν. Καρούζου, τη *Σονάτα του Σεληνόφωτος* του Γ. Ρίτσου, το *Στη Διάλεκτο της ερήμου* του Γ. Κοντού, το *Ήλιος ο Πρώτος* και τη *Μαρία Νεφέλη* του Ο. Ελύτη ενώ και κατά την πιο έμπρακτη διαδικασία της συμπλήρωσης τύπων αυτή ζητείται σε ένα σύγχρονο κείμενο του Ν. Χουλιαρά. Αντιπροσωπευτική είναι η χρήση της λογοτεχνίας και στο κεφάλαιο των ρημάτων καθώς οι σπουδαστές καλούνται να

συμπληρώσουν τον Αόριστο στη *Στροφή* του Γ. Σεφέρη αλλά και στο σύντομο βιογραφικό του σημείωμα που ακολουθεί. Τέλος, για να επισημανθεί η διάκριση ανάμεσα στην Υποτακτική και την Προστακτική επιλέγεται ένα απόσπασμα από την *Ασκητική* του Ν. Καζαντζάκη. Παρά, λοιπόν, το -εκ φύσεως- περιοριστικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται τα λογοτεχνικά κείμενα, η παρουσία και η χρήση τους είναι υποδειγματική, άκρως αποτελεσματική.

5.5. Εγχειρίδια εστιασμένα σε δραστηριότητες

Στο κεφάλαιο αυτό θα εστιάσουμε σε εγχειρίδια που αποσκοπούν στην εξάσκηση συγκεκριμένης δραστηριότητας κατά την εκμάθηση της Ελληνικής: την κατανόηση κειμένου, την ακουστική κατανόηση, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου.

Στο *Ακολουθώντας το Κείμενο* (2004) των Θ. Αγάθου, Β. Γιαννακού. Β. Δημοπούλου, Α. Τσοτσορού τα αποτυπώματα της ελληνικής λογοτεχνίας είναι εμφανή. Τα κείμενα που συνθέτουν το εγχειρίδιο -στην πλειοψηφία τους άρθρα από εφημερίδες- είναι αρκετά απαιτητικά καθώς το εγχειρίδιο απευθύνεται σε προχωρημένο κοινό ελληνομάθειας, κατά συνέπεια και τα αντίστοιχα λογοτεχνικά καθώς και οι συνοδευτικές τους ασκήσεις -κατανόησης, επέκτασης περιεχομένου, λεξιλογικές- χαρακτηρίζονται ως αυξημένης δυσκολίας. Το εγχειρίδιο είναι δομημένο σε ενότητες με βάση θεματική και σε αυτά τα πλαίσια εντάσσονται και τα λογοτεχνήματα. Συγκεκριμένα εντοπίζουμε στην ενότητα «Παιδεία» απόσπασμα από την *Αργώ* του Γ. Θεοτοκά, στην ενότητα «Σχέσεις των δύο φύλων» τμήμα από το *Πού πια καιρός* της Ι. Καπάνταη, στην ενότητα «Οικογένεια» την ανάμνηση της Μ. Δούκα για τη μητέρα της, όπως προκύπτει στην *Αρχαία σκουριά.* Αντιστοίχως στην ενότητα «Κοινωνικά προβλήματα» η Μ. Ιορδανίδου με την *Αυλή μας* εντοπίζει τις άσχημες συνθήκες διαβίωσης στις μεγαλουπόλεις, δίνοντας το έναυσμα για την έκφραση σχετικών απόψεων. Ακολούθως το φαινόμενο της μοναξιάς στις σύγχρονες πόλεις θίγεται και στο διήγημα «Το Σπίτι» του Α. Σαμαράκη λίγες σελίδες παρακάτω. Την ενότητα «Παραδοσιακή ζωή» συμπληρώνει απόσπασμα από το *Τρίτο Στεφάνι* του Κ. Ταχτσή. Στην ενότητα «Τοπογραφία» η λογοτεχνία έχει την τιμητική της καθώς συναντάμε τα αποσπάσματα «Στην ευτυχισμένη Μεσσηνία», «Φως και ειρήνη της Ολυμπίας», «Στο σιωπηλό και έρημο όρμο του Ναυαρίνου» από τα *Ταξίδια - Ελλάδα* του Κ. Ουράνη. Η παρουσία της πεζογραφίας είναι ενδεικτική του συνόλου των

περιόδων της και πέρα από την αισθητική αξία του περιεχομένου της, που εύκολα διακρίνεται από έναν προχωρημένο γνώστη της ελληνικής καθώς τα επιλεγέντα κείμενα δεν εντάσσονται στα πιο απλά του είδους τους, αποτελεί μαζί με τις συνοδευτικές ασκήσεις παράδειγμα κεμενικού είδους που πέρα των άλλων συμβάλλει στην αφομοίωση φαινομένων, μορφών, ποικιλίας της γλώσσας, συστατικά για την κατάκτησή της.

Στο *Ανακαλύπτοντας το Κείμενο* (2009) των Θ. Αγάθου, Β. Γιαννακού, Β. Δημοπούλου, Α. Τσοτσορού η σφραγίδα των Ελλήνων λογοτεχνών είναι έντονη. Όπως και στην προηγούμενη δουλειά τους (2004), το εγχειρίδιο είναι δομημένο σε ενότητες με βάση θεματική και σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται εκ νέου οι λογοτεχνικές επιλογές, που αυτήν τη φορά συγκριτικά είναι πιο απλές και κατά συνέπεια ευκολότερα προσεγγίσιμες. Πιο συγκεκριμένα εντοπίζεται απόσπασμα από το *Ο καπετάν Μιχάλης* του Ν. Καζαντζάκη που περιέχει έναν διάλογο ανάμεσα στον παππού και στον εγγονό, δίνοντας την ευκαιρία στους σπουδαστές να έρθουν σε επαφή με εικόνες της ελληνικής επαρχίας, αλλά και να προσεγγίσουν θέματα πιο σύνθετα, όπως η δια βίου μάθηση (ο ήρωας είναι ένας ηλικιωμένος που αποφασίζει να μάθει γράμματα σε μεγάλη ηλικία), η απόσταση ανάμεσα στις γενιές. Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου, αντίστοιχες εμβάθυνσης αλλά και επέκτασης, ερωτήσεις λεξιλογίου (συνώνυμα και αντίθετα) αλλά και παραγωγή λέξεων αποδεικνύουν εμπράκτως μια πετυχημένη αξιοποίηση της λογοτεχνίας. Για την περιγραφή σύγχρονων προβλημάτων ζωής επιλέγεται ένα απόσπασμα από το κείμενο της Σ. Τριανταφύλλου *Αύριο μια άλλη χώρα* που παραθέτει την εικόνα μιας άλλης εποχής, νοσταλγικής και ξεχασμένης, που μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή στους σπουδαστές να αναλογιστούν τη ζωή του τότε και του τώρα, ενδεχομένως τη δική τους στην Ελλάδα, συγκριτικά με αυτήν παλαιότερα στη χώρα τους. Με την *Αστραδενή* της Ε. Φακίνου, παρατίθεται συγκριτικά η ζωή στην πρωτεύουσα και σε ένα μικρό νησί (Σύμη), δίνοντας το έναυσμα για γενικότερες σκέψεις στα ενδεχόμενα αυτά. Χαρακτηριστική είναι τέλος η άσκηση που ζητά από τους σπουδαστές να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στο στυλ γραφής στα κείμενα των Τριανταφύλλου και Φακίνου, κάνοντας άνοιγμα στη συγκριτική λογοτεχνική προσέγγιση. Λίγο πιο κάτω ο μύθος του *Βασιλιά Μίδα* δίνει την ευκαιρία στους σπουδαστές να ανταλλάξουν απόψεις για θέματα διαχρονικά: τον πλούτο, τον ρόλο του χρήματος στη ζωή των ανθρώπων. Επίσης, μέσω παιχνιδιού ρόλων, οι

σπουδαστές «αναλαμβάνουν» τον ρόλο του ήρωα, εντασσόμενοι στη βιωματική μάθηση. Με το απόσπασμα του Π. Τατσόπουλου από το *Η καρδιά του κτήνους* εισάγονται σε έναν πιο απαιτητικό λογοτεχνικό κόσμο και διακρίνουν το ειρωνικό στυλ γραφής. Οι συνοδευτικές ασκήσεις σχετίζονται με τον ρόλο συγκεκριμένων λέξεων μέσα στο κείμενο και την εμφατική λειτουργία που έχουν μέσα σε αυτό. Επιπλέον, σε μια προσπάθεια κατανόησης και άσκησης σε διαφορετικά στυλ γραφής οι σπουδαστές καλούνται να εντοπίσουν τα κύρια σημεία ειρωνείας και να τα μετατρέψουν σε άλλα είδη λόγου. Χαρακτηρισμός προσώπων, ασκήσεις αντιθέτων και συνωνύμων, απλοποίηση φράσεων αλλά και άσκηση επέκτασης του σεναρίου με το μάντεμα της κατάληξής του συμπληρώνουν την παράθεση του λογοτεχνήματος. Ακολούθως το κείμενο από τη *Μεγαλοπρέπεια* του Ν. Τσιφόρου εισάγει τους σπουδαστές στην κωμική λογοτεχνική γραφή. Μέσω του αποσπάσματος από τη *Φανέλα με το 9* του Μ. Κουμανταρέα, οι σπουδαστές προσεγγίζουν την ενότητα της «Εργασίας». Παρακολουθώντας τις περιπέτειες του ήρωα και την ανάγκη της μετανάστευσης για την εύρεση καλύτερης τύχης δίνεται το ερέθισμα στους σπουδαστές να εκφράσουν παρόμοιες εμπειρίες. Συνώνυμα, αντίθετα, επεξηγήσεις φράσεων αλλά και επέκταση λεξιλογίου ενισχύουν σύμφωνα με την οργάνωση του εγχειριδίου και αυτό το λογοτέχνημα. Με το «Ο ήλιος έκαιγε πολύ» του Α. Σαμαράκη από το *Ζητείται Ελπίς* οι σπουδαστές εντρυφούν στο πρόβλημα της ανεργίας και τις συνέπειές του. Οι συνοδευτικές ερωτήσεις υποβοηθούν στο να γίνει αναφορά στις παγκόσμιες διαστάσεις του φαινομένου, αλλά και να εξεταστεί το φαινόμενο συγκριτικά στις χώρες προέλευσης των σπουδαστών, αντιστοίχως η πρόνοια των κρατών τους για αυτό, με λίγα λόγια δίνεται μια καλή ευκαιρία για την ανάπτυξη συζήτησης που βοηθά τόσο την εξάσκηση στη γλώσσα, όσο και την εμβάθυνση σε άλλες κοινωνίες και τα συστήματά τους. Επίσης, με τις γραπτές εργασίες προσφέρεται η δυνατότητα για αναφορά στα επαγγέλματα που χάνονται, τις συνθήκες εργασίας γενικά. Μια πιο απαιτητική παραγωγή γραπτού λόγου που ακολουθεί, για την υπόθεση αποσπασμάτων που απουσιάζουν από την ιστορία, εξασκεί τη φαντασία. Ασκήσεις κατανόησης κειμένου, συνώνυμα, αντίθετα, αλλά και υπενθύμιση των αριθμητικών (υπάρχουν αρκετά στο απόσπασμα) ενισχύουν περαιτέρω την αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου. Στην ενότητα «Εκπαίδευση» η λογοτεχνία κάνει αισθητή την παρουσία της με το κείμενο *Σ' ένα Γυμνάσιο θηλέων. Χρονικό* της Κ. Παπά. Οι περιπέτειες της μικρής ηρωίδας αλλά και η αντιμετώπισή της από τη

δασκάλα της δίνουν την αφορμή στους σπουδαστές να αναφερθούν στον ρόλο του εκπαιδευτικού και τις προϋποθέσεις προκειμένου αυτός να χαρακτηριστεί επιτυχημένος. Κατά τη συνήθη τακτική, το κείμενο πλαισιώνουν ερωτήσεις κατανόησης καθώς και ασκήσεις αντιθέτων και συνωνύμων. Η ολοκλήρωση της παρουσίας του γίνεται με άσκηση συγγραφής επίσημης επιστολής (σε κάποιον φορέα εκπαίδευσης), δραστηριότητα που ασκεί τους σπουδαστές σε γλωσσική συμπεριφορά και κώδικες που αντιστοιχούν σε τέτοιου είδους κείμενα. Παρομοίως και στο επόμενο απόσπασμα από το πεζογράφημα της Κ. Παππά, (*Στη συκαμιά από κάτω)*, με τρόπο κωμικό, συνάμα όμορφο και τρυφερό, παρουσιάζεται το θέμα της εκπαίδευσης. Ερωτήσεις ανοικτού τύπου που αφορούν στην κατανόηση του κειμένου, αλλά και ευρύτερες, που αφορούν στις σχέσεις δασκάλων - μαθητών, στη σύγκριση του σχολείου της παλιότερης εποχής με το σύγχρονο, στις αναμνήσεις από τη μαθητική ζωή, την κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας προέλευσης των σπουδαστών, αποτελούν ενδείξεις της μαθησιακής διαδικασίας που εξελίσσεται με μια επιτυχημένη χρήση της λογοτεχνίας. Το κείμενο με τον *μύθο της Αλκυόνης* μας ξεκουράζει και μας χαλαρώνει από τον κόσμο των πιο σύνθετων νοημάτων χάρη στη -λεξιλογική και νοηματική- απλότητά του. Για τους προαναφερθέντες λόγους το παραμύθι αυτό προσφέρεται προς αξιοποίηση ακόμα και σε κοινό που βρίσκεται σε αρχικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας. Το ίδιο ισχύει και με το απόσπασμα από το *Ιστορίες σαν παραμύθια* της Φ. Παπαλουκά. Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδιο βρίθει λογοτεχνικών αποσπασμάτων, εύκολου ως μέτριου επιπέδου, καταφέρνοντας να αξιοποιήσει με τρόπο ενδεικτικό και συγχρόνως υποδειγματικό τα σχετικά κείμενα, αποδεικνύοντας τον άκρως βοηθητικό τους ρόλο στην εκμάθηση της γλώσσας.

Στο *Άκου να δεις 3* (2009) της Λ. Παντελόγλου, στο πλαίσιο συμπλήρωσης άσκησης ακουστικής κατανόησης, συναντάμε την Ιστορία της Ευρώπης από την *Ελληνική Μυθολογία* του Ν. Τσιφόρου, ένα παράδειγμα που αποδεικνύει πως η λογοτεχνία μπορεί να αξιοποιηθεί και για έναν τέτοιο σκοπό.

Στο πλέον πρόσφατο *Ελληνικά Λέξη - Λέξη* (2017) των Ι. Μπράχου, Στ. Νεστοράτου, Β. Πλατή η λογοτεχνία έχει ισχυρό εκτόπισμα καθώς κλείνει σχεδόν κάθε μια από τις ενότητές του. Επιγραμματικά: στην 1η ενότητα («Οικογένεια») συναντάμε το ποίημα «Κοριτσάκι μου» του Γ. Ρίτσου, στη 2η («Κατοικία») το «Σπίτι που γεννήθηκα» του Κ. Παλαμά, στην 3η («Πόλη – Χωριό») το ποίημα του Οδ.

Ελύτη «Πίνοντας ήλιο Κορινθιακό». Στην 6η («Αθλητισμός») τον «Ολυμπιακό Ύμνο» του Κ. Παλαμά, στην 9η («Διακοπές») το ποίημα του Ν. Καββαδία «Mal du depart», στην 11η («Εκπαίδευση») απόσπασμα από την «Νέα Παιδαγωγική» της *Αναφοράς στον Γκρέκο* του Ν. Καζαντζάκη, στη 12η («Εργασία») το ποίημα του Κ. Καρυωτάκη «Δημόσιοι Υπάλληλοι», στη 14η («Διαφήμιση») το ποίημα του Λειβαδίτη «Πού είσαι;», στη 15η («Τρίτη ηλικία») το λιγότερο γνωστό ποίημα του Κ. Καβάφη «Ένας γέρος», στη 16η («Οικολογία») τα ποιήματα «Μια μυγδαλιά» του Ν. Βρεττάκου και το «Παίζει απόψε το φεγγάρι» του Μ. Μαλακάση. Η καταληκτική 17η ενότητα («Σύγχρονα Προβλήματα») ολοκληρώνεται με τα «Τείχη» του Κ. Καβάφη. Το σύνολο των λογοτεχνικών παραθεμάτων συνοδεύονται από ασκήσεις που αφορούν στον συμβολισμό τους και στα συναισθήματα που προκαλούν, αποδεικνύοντας τη δυναμική της λογοτεχνίας εν γένει, όσο και στη διδακτική πράξη ειδικότερα.

5.6. Ξενόγλωσσα εγχειρίδια - βοηθήματα ειδικού τύπου

Η εστίαση στα εγχειρίδια της ελληνικής ως ξένης κλείνει με την αναφορά μας σε ξενόγλωσσα βιβλία, ειδικότερου τύπου, που λειτουργούν συμπληρωματικά στη μαθησιακή διαδικασία. Εν προκειμένω:

Στο παλαιότατο *Recueil de Textes en Grec Usuel* (1918) του H. Pernot, παρατίθενται κείμενα με αντιπαραβολική μετάφραση και σχολιασμό λογοτεχνών της εποχής -κυριαρχεί η ηθογραφία-, όπως του Ν. Πολίτη, του Γ. Δροσίνη, του Α. Εφταλιώτη, που στόχο έχουν να εξασκήσουν τους γαλλόφωνους στην περαιτέρω εμβάθυνση στη γλώσσα των απαιτητικών κειμένων της Ελληνικής.

Το *Readings in modern Greek literature* (2000) της Ε. Δενδρινού αποτελεί ένα Ανθολόγιο Λογοτεχνίας που σύμφωνα με την πρόθεση της συγγραφέα είναι «διαθέσιμο σε αγγλόφωνους που επιθυμούν να διδαχτούν την ελληνική γλώσσα με σκοπό να αναδείξει το εύρος και τον πλούτο της νεότερης ελληνικής λογοτεχνίας, δίνοντας ταυτόχρονα στον αναγνώστη μια γερή ιστορική αίσθηση». Στον πρόλογο του βιβλίου μάλιστα αναφέρεται ότι το σύνολο των κειμένων παρουσιάστηκαν/διδάχτηκαν στους σπουδαστές του Cornell, οι οποίοι στο τέλος των μαθημάτων τους ζήτησαν ενθουσιασμένοι ακόμη περισσότερη λογοτεχνία. Πέρα από την παράθεση των αποσπασμάτων αυτά συνοδεύονται από λεξιλόγιο (στα Αγγλικά),

επεξήγηση εκφράσεων και πολιτιστικών στοιχείων, τόσο για να βοηθήσουν τους διδάσκοντες στη διδασκαλία, όσο και για να συμβάλουν ώστε οι φοιτητές να έχουν μια πιο προσωπική προσέγγιση. Το βιβλίο απευθύνεται σε μέσους και προχωρημένους σπουδαστές της γλώσσας και -σύμφωνα με τη συντάκτριά του- στοχεύει σε Έλληνες πρώτης, δεύτερης και τρίτης γενεάς, συμπληρώνοντας μάλιστα ότι δεν έκρινε σκόπιμη την παράθεση βοηθητικού λεξιλογίου καθώς στόχος ήταν να δοθεί μια γενική αίσθηση της γλώσσας και των μηνυμάτων της. Τα κείμενα, ωστόσο, που επιλέγονται -κατά την άποψή μας- δεν αποτελούν ένα αντιπροσωπευτικό Ανθολόγιο ελληνικής λογοτεχνίας, καθότι αυτά εστιάζουν σε συγκεκριμένους μόνο λογοτέχνες (Δ. Σολωμός, Ε. Μαρτινέγκου, Κ. Καβάφης, Ν. Καζαντζάκης, Γ Ρίτσος, Γ. Σεφέρης, Δ. Ψαθάς, Κ. Αγγελάκη - Ρουκ, Κ. Δημουλά, Τ. Μαστοράκη, Ε. Φακίνου), δεν έχουν κάποια αλληλουχία στη σύνδεσή τους, δεν δικαιολογείται η ύπαρξή τους από κάποια συμφραζόμενα -παρά μόνο παρατίθενται κάπως άτακτα και βεβιασμένα-, δεν ενισχύονται από δραστηριότητες που θα συνέβαλαν ουσιαστικά στην εμβάθυνσή τους, ενώ προσφέρουν μια μικρή μόνο γεύση της πλούσιας νεοελληνικής λογοτεχνίας και της ιστορίας της.

Στο *The other self - Selfhood and society in Modern Greek fiction* (2003) του Δ. Τζιόβα μπορούμε να βρούμε αναλύσεις για κάποιες από τις σπουδαιότερες ελληνικές νουβέλες του 19ου και 20ου αιώνα, στοιχείο που δίνει τη δυνατότητα στον αλλόγλωσσο αναγνώστη να εμβαθύνει περαιτέρω σε θεωρητικά κυρίως ζητήματα της ελληνικής λογοτεχνίας αλλά και της κοινωνίας αντιστοίχως.

5.7. Συμπεράσματα

Καταλήγοντας σε ένα πρώτο, γενικότερο συμπέρασμα αναφέρουμε ότι πολλά από τα βιβλία που προορίζονται για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης, ιδιαίτερα τα πιο σύγχρονα (δεκαετία 90 και εξής), που είναι δομημένα με βάση τις αρχές της επικοινωνιακής ικανότητας που εισήγαγε ο D. A. Hymes και της κοινωνικής φύσης της γλώσσας που εισήγαγε ο Halliday (Χαραλαμπόπουλος, 1999). Εκτός από την αλλαγή στη γενικότερη φιλοσοφία τους, παρατηρούμε ότι τα θέματά τους αντλούνται κυρίως από τον σύγχρονο κόσμο, συνοδεύονται από πλούσιο οπτικό υλικό και πολυτροπικά κείμενα (εικόνες, σκίτσα, διαφημίσεις), τις περισσότερες φορές και οπτικοακουστικό (cd που αναπαράγουν τους έντυπους διαλόγους και περιέχουν

ασκήσεις για την ακουστική κατανοήση), που αμφότερα ελκύουν τους σπουδαστές. Στο πλαίσιο της αξιοποίησης των αυθεντικών πηγών, περιλαμβάνουν, λίγο ή περισσότερο, με κάποιο τρόπο τη λογοτεχνία στα περιεχόμενά τους. Αυτό γίνεται πιο αισθητό αν εστιάσουμε στις μεθόδους εκμάθησης της ελληνικής (5.3.), εγχειρίδια πιο σύνθετα και με πολλαπλή στοχοθεσία ως προς την εκμάθηση της γλώσσας[95]. Παρά ταύτα, η παρουσία των λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία των Ελληνικών είναι περιορισμένη, συγκριτικά μάλιστα με τα άλλα είδη λόγου. Από την καταγραφή που προηγήθηκε έγινε φανερό ότι με εστία κυρίως τον λογοτεχνικό κανόνα δόθηκε έμφαση σε κείμενα σημαντικών και γνωστών συγγραφέων, με στόχο οι σπουδαστές να γνωρίσουν περισσότερο τους δημιουργούς των λογοτεχνημάτων, παρά να εμβαθύνουν στα έργα τους. Εντός, λοιπόν, των εγχειριδίων συναντάμε αποσπάσματα επώνυμων λογοτεχνών, με μια σχετική σύνδεση κυρίως με τη θεματική της ενότητας, μερικές φορές πιο χαλαρή, ενώ άλλοτε δεν υφίσταται καν. Όταν πρόκειται για σύνδεση με γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα αυτή είναι περισσότερο επινοημένη, παρά προκύπτει αβίαστα, αφορά αποσπασματική χρήση της λογοτεχνίας, στερώντας έτσι επί της ουσίας την αξία του όλου και των μηνυμάτων, αποδεικνύοντας ότι αυτό που ενδιαφέρει πρωτίστως κατά την επιλογή ενός κειμένου δεν είναι τόσο η «λογοτεχνικότητα» του όσο το να εξυπηρετεί τη γλωσσική διδασκαλία. Από την άλλη, σε μια γενικότερη κρίση για τα εγχειρίδια αυτού του τύπου μπορεί κανείς να σχολιάσει τη συγκριτικά με τον προφορικό λόγο μεγαλύτερη προβολή του γραπτού λόγου, τη συσσώρευση υλικού με την παρουσία πολλών κειμένων και θεμάτων για συζήτηση, το ενίοτε υπερφορτωμένο λεξιλόγιο, ενώ δεν συνδράμουν ουσιαστικά στην εξατομικευμένη διδασκαλία. Παρά ταύτα τα εγχειρίδια αυτά προώθησαν τη διαπολιτισμική αγωγή και την πολυτροπικότητα, αν και αρκετές φορές η διδασκαλία της γλώσσας κλίνει προς τα πιο παραδοσιακά πλαίσια -παρόλο που στηρίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση και την έννοια της γλωσσικής ποικιλίας- λόγω της παραδοσιακού τύπου ενασχόλησης με τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα.

Αξίζει να επισημάνουμε ότι ακόμη και σχετικά εγχειρίδια γραμματικής (5.4.), ειδικά τα νεότερα, δε διστάζουν να αξιοποιήσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, παρά το γεγονός ότι η αξιοποίησή του εστιάζει αυστηρά σε ζητήματα παρουσίασης,

[95] Αφήνουμε κατά μέρος τα ειδικότερα εγχειρίδια που αφορούν σε αυτόνομες εκδόσεις λογοτεχνίας (5.2.) που σύμφωνα με τη στοχοθεσία τους χρησιμοποιούν κείμενα -παρά τη σχετική αξία της λογοτεχνικότητάς τους- για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

αποτύπωσης και εφαρμογής κανόνων γραμματικής και όχι στο πλαίσιο της ευρύτερης προσέγγισής του. Σε αντίθετη πλεύση κινούνται τα εγχειρίδια που είναι στοχευμένα σε δραστηριότητες (5.5.), αφού πέρα από το γεγονός ότι εμπεριέχουν αρκετά μεγάλο αριθμό λογοτεχνικών κειμένων προβαίνουν σε ποικίλης μορφής αξιοποίησή τους με αντίστοιχες δραστηριότητες που καλλιεργούν εκτός από την κατανόηση και την παραγωγή λόγου, με άλλα λόγια εκτείνονται πέρα από αυτά καθώς τις περισσότερες φορές λειτουργούν ως αφόρμηση για ευρύτερους συσχετισμούς.

Ως προς το περιεχόμενο, τα αποσπάσματα από πεζά κείμενα υπερτερούν σε σχέση με την ποίηση. Η επιλογή των αφηγηματικών κειμένων μπορεί να θεωρηθεί και δικαιολογημένη καθότι η ποίηση συνδέεται πρωτίστως με τη συνυποδηλωτική λειτουργία της γλώσσας, κάτι που δεν είναι άμεσα ζητούμενο κατά την εκμάθηση της γλώσσας, ενώ αντίθετα στον πεζό λόγο είναι δυνατόν να διακρίνει κανείς πιο εύκολα ξεκάθαρα νοήματα και αντιστοίχως η επικοινωνιακή του ικανότητα είναι εμφανέστερη. Ο κύριος όγκος των συγγραφέων αφορά έργα της γενιάς του 30 και των πρώτων κυρίως μεταπολεμικών εκπροσώπων, ενώ η παρουσία δημιουργών των νεότερων γενεών είναι συγκριτικά μικρότερη, των δε σημερινών ελάχιστη.

Ένα ακόμα γεγονός που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι η λογοτεχνία εντάσσεται στη διδακτική πράξη κυρίως από το μέσο επίπεδο και μετά. Συγκριτικά, όμως, και στην περίπτωση αυτή η θέση της λογοτεχνίας είναι περιορισμένη σε σχέση με τα άλλα κειμενικά είδη (λόγου χάρη τους πεποιημένους διαλόγους), επιβεβαιώνοντας έτσι μια διστακτική αντιμετώπιση από τις συγγραφικές ομάδες παραγωγής διδακτικού υλικού. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να επισημάνουμε την τάση που χαρακτηρίζει τα πιο πρόσφατα εγχειρίδια, όπου, αν και κάπως δειλά, η λογοτεχνία αρχίζει να κάνει εντονότερα την εμφάνισή της και η όποια αξιοποίησή της δεν είναι επιφανειακή αλλά ουσιώδης.

Σε μια γενικότερη αποτίμηση μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στα εγχειρίδια της Ελληνικής ως ξένης ακολούθησε τις τάσεις που παρατηρήθηκαν κατά καιρούς και κατά αντιστοιχία με την εκμάθηση άλλων γλωσσών ως ξένων. Κατά συνέπεια και το αντίστοιχο υλικό διδασκαλίας άργησε να αναθεωρηθεί ώστε να είναι σύμφωνο με την επικοινωνιακή και ακολούθως τη (δια)πολιτισμική προσέγγιση που πια κυριαρχούν στη διδακτική των γλωσσών, παραμένοντας για αρκετό διάστημα σε πιο παραδοσιακές μορφές που πολλές φορές έμοιαζαν με εκείνες που αφορούν στη διδασκαλία της γλώσσας σε φυσικούς κυρίως

ομιλητές. Ως και τη δεκαετία του 1980 παρατηρούμε ότι η λογοτεχνική παρουσία ήταν ενδεικτική, ενώ έκτοτε αρχίζει να γίνεται ένα άνοιγμα στον σχετικό χώρο. Τα εγχειρίδια της δεκαετίας του 1990, πέρα από την επικέντρωση στα γλωσσικά στοιχεία, δίνουν σημασία στην ερμηνεία των κειμένων. Σε αυτά, αργά αλλά σταδιακά, προτείνονται και λογοτεχνικές επιλογές, εντάσσονται νέου τύπου δραστηριότητες, όπως ερωτήσεις σχετικές με τα γεγονότα, την πλοκή, τα πρόσωπα, τους χαρακτήρες, τα συναισθήματα που δημιουργούνται στον αναγνώστη (Αγάθος κ.ά. 2011: 834). Κατά τη νέα χιλιετία η λογοτεχνία θεωρείται κατάλληλο υλικό για να προσφέρει τα μέσα ώστε ο σπουδαστής να εμβαθύνει στην κουλτούρα ενός τόπου γενικά, ή ακόμα και σε αυτήν της καθημερινότητας, ενώ συνδράμει στη λεγόμενη διαπολιτισμική προσέγγιση ατόμων και λαών. Η λογοτεχνία εντάσσεται στη μαθησιακή διαδικασία, συγκριτικά με τις προηγούμενες περιόδους, εμφανέστερα, ακόμα και αν αφορά απλώς σε ασκήσεις κατανόησης κειμένου ή μόνο γραμματικοσυντακτικές. Παρατηρούμε, λοιπόν, μια σαφή και συνειδητή ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στη διδακτική πράξη, τα περισσότερα επιλεγμένα προσεκτικά, με κριτήρια ένταξής τους κυρίως τη θεματική και τον βαθμό δυσκολίας τους ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας του κοινού στο οποίο απευθύνονται. Δε δίνεται πια έμφαση μόνο στην επωνυμία του συγγραφέα αλλά στο πόσο το λογοτέχνημα είναι κατάλληλο για το γνωστικό επίπεδο των σπουδαστών, τόσο από την άποψη της γλωσσικής κατάκτησης όσο και από την πλευρά της πολιτισμικής και ιστορικής γνώσης (Maley 2001: 181).

Στην πορεία της ανασκόπησης διαπιστώνουμε ότι στα παλιότερα κυρίως εγχειρίδια, στα πρώτα δηλαδή, αυτά της δεκαετίας του 60, αλλά και σε εκείνα μέχρι και τη δεκαετία του 80, δεν υπάρχει κάποιο είδος συστηματοποιημένης παρουσίασης των λογοτεχνικών έργων, ακόμα και με το πλέον διακριτό κριτήριο του βαθμού δυσκολίας κατανόησής τους, αλλά ακολουθείται η χρονική σειρά συγγραφής τους. Βασικό κριτήριο παράθεσης αποτελεί η χρονική κυρίως τοποθέτησή τους στις ιστορίες της λογοτεχνίας. Κάτι τέτοιο όμως θα είχε πρακτική χρησιμότητα για τους σπουδαστές μόνο εφόσον τα ενδιαφέροντά τους -και κατά συνέπεια και το εγχειρίδιο- αφορούσαν σε πληροφορίες για την ιστορική εξέλιξη της νεοελληνικής λογοτεχνίας ή την ιστορική παρουσίαση της γλώσσας, ζητούμενα δηλαδή πέρα από την κάλυψη επικοινωνιακών ή άλλων αναγκών.

Αντίθετα με την εξέλιξη του υλικού, ιδίως από τη δεκαετία του 90 και εξής, η λογοτεχνική παρουσία αποκτά μια πιο φροντισμένη διάσταση και σχετίζεται με λειτουργικά κυρίως κριτήρια, όπως η σύνδεση με τη θεματική της ενότητας, τα γλωσσικά φαινόμενα που μπορούν να παρατηρηθούν, οι συντακτικές δομές, το γλωσσικό επίπεδο των σπουδαστών.

Επίσης για πρώτη φορά τα λογοτεχνήματα γίνονται αφόρμηση για παραγωγή προφορικού αλλά και γραπτού λόγου. Οι αρχές της αναγνωσιμότητας (readability), της εκμεταλλευσιμότητας (expoitability) και της καταλληλότητας του περιεχομένου (suitability of content) (Nutall 1982) φαίνεται να βρίσκουν πρόσφορο έδαφος. Ως πρακτική εφαρμογή των παραπάνω αρχών τα κείμενα που επιλέγονται προέρχονται από τη σύγχρονη πραγματικότητα ή συσχετίζονται ως προς το περιεχόμενο με γερές βάσεις από αυτήν και δεν προϋποθέτουν γνώση σαφούς ιστορικοκοινωνικού ή χρονικού πλαισίου προκειμένου να είναι εφικτή η κατανόησή τους, τουλάχιστον κατά το μεγαλύτερο μέρος. Ως προς το περιεχόμενο τα διαπολιτισμικά θέματα είναι προτιμητέα ενώ οι ασκήσεις για ενεργό εμπλοκή των σπουδαστών, που καλούνται να τοποθετηθούν ή και να καταθέσουν αντίστοιχες εμπειρίες με εκείνες που εντοπίζονται στο λογοτέχνημα, θεωρούνται συστατικά στοιχεία της αξιοποίησης.

Στην εξέλιξή του λοιπόν το λογοτεχνικό κείμενο μέσα στα εγχειρίδια της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας διέρχεται από την αδράνεια του στις φάσεις:
-της απλής παρουσίας,
-της αξιοποίησης μόνο για γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα,
-του βοηθήματος για την άσκηση της επικοινωνιακής ικανότητας,
-του μέσου της διαπολιτισμικής προσέγγισης,

Παρατηρούμε με άλλα λόγια ότι η λογοτεχνία από ανύπαρκτο αρχικά, ως δευτερεύον στη συνέχεια -κυρίως ως δείγμα δομής του λόγου-, υλικό για τη διδασκαλία της γλώσσας σταδιακά άρχισε να αξιοποιείται ως παράδειγμα αυθεντικού λόγου, συνδέθηκε θεματικά με τις ενότητες των εγχειριδίων και πέρα από τις γλωσσικές δομές θεωρήθηκε κατά τη μαθησιακή διαδικασία μεσάζουσα για γνωριμία με ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα καθώς και για την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Με κάπως αργά αλλά σταθερά βήματα αποκτά όλο και πιο περίοπτη θέση -η πλούσια παρακαταθήκη της συντελεί σε αυτό- στα εγχειρίδια εκμάθησης της γλώσσας. Όπως και να έχει όμως υπάρχουν ακόμα πολλές δυνατότητες και πρόσφορο έδαφος για να καλλιεργηθεί ακόμα περισσότερο η χρήση της στη μαθησιακή

διαδικασία εν γένει και ειδικότερα να συμπεριληφθεί πιο οργανωμένα και σε μεγαλύτερη ποσότητα στα σχετικά εγχειρίδια.

5.8. Σχηματική απεικόνιση της λογοτεχνίας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης

Αυτόνομες εκδόσεις λογοτεχνίας

Τίτλος σειράς	**Τίτλος/-οι εγχειριδίου/-ων**	**Επίπεδο**	**Ανθολογούμενοι λογοτέχνες**	**Λογοτεχνικά είδη**	**Είδος ασκήσεων**	**Παρατηρήσεις**
Ιστορίες σε απλά Ελληνικά	*Ποιος είναι ο ΑΜ*, *Έναν Αύγουστο στις Σπέτσες*, *Το μοντέλο που ήξερε πολλά*, *Μια δόση τρέλας*, *Περιπέτεια στη Μάνη*, *Κανάλι 35*, *Το μυστικό του κόκκινου σπιτιού*	Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄		Πρωτότυπα και διασκευασμένα	Κατανόησης, Γλωσσικές	Χαλαρή λογοτεχνικότητα, Βοηθητικός ρόλος
Κείμενα σε απλά ελληνικά	*19 ελληνικά παραμύθια*, *Ο θάνατος του παλικαριού*	Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄	Κ. Παλαμάς	Πρωτότυπα και διασκευασμένα	Δραστηριότητες σχετικές με παραγωγή προφορικού λόγου	Έμφαση στην ελληνική παράδοση. Μετάφραση δύσκολων λέξεων σε αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά
Ελληνική σειρά ILS (International Learning System) Λογοτεχνία	*Βασίλης ο Αρβανίτης*	Μέσο, Προχωρημένο	Στρ. Μυριβήλης	Πρωτότυπα, αυθεντικά λογοτεχνικά κείμενα, χωρίς συντομεύσεις, απλοποιήσεις ή άλλες παρεμβάσεις	Δεν υπάρχουν ασκήσεις	Σημείωση και απεικόνιση δύσκολων λέξεων, Βιογραφικό σημείωμα του συγγραφέα
-	*Διηγήματα του Αντώνη Σαμαράκη*	Μέσο	Α. Σαμαράκης	Πρωτότυπα	Δεν υπάρχουν ασκήσεις	Εικονογράφηση

Μέθοδοι διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης

Τίτλος εγχειριδίου	Επίπεδο	Ανθολογούμενοι πεζογράφοι	Ανθολογούμενοι ποιητές	Ανθολογού-μενοι θεατρικοί συγγραφείς	Λογοτε-χνικά είδη	Είδος ασκήσεων	Παρατηρήσεις
Τα Νέα Ελληνικά για ξενόγλωσσους (*1967*)		Γρ. Ξενόπουλος, Α. Καρκαβίτσας, Ν. Καζαντζάκης, Ζ. Παπαντωνίου, Β. Μοσκόβης, Ηλ. Βενέζης, Κ. Ουράνης, Στρ. Μυριβήλης, Ι.Μ. Παναγιωτόπου-λος	Δ. Σολωμός, Ι. Πολέμης, Κ. Παλαμάς, Κ.Π. Καβάφης, Γ. Σεφέρης		Μυθιστό ρημα, Διήγημα, Ποίημα	Δεν υπάρχουν ασκήσεις	Έλλειψη αναλογίας ή συνάφειας με γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, Απουσία διαβάθμισης ως προς τη δυσκολία
Περισσότερα Ελληνικά	Μέσο	Θ. Ποταμιάνος, Μ. Ιορδανίδου, Δ. Ψαθάς, Δ. Χατζής, Μ. Καραγάτσης, Ηλ. Βενέζης	Γ. Ρίτσος		Μυθιστό ρημα, Διήγημα, Ποίημα	Κατανόησης, Επέκτασης, Λεξιλογικές	Αξιοποίηση στη διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων

Πλουτίζω τα ελληνικά μου (1983)	Προχωρη-μένο	Γ. Ιωάννου, Δ. Ψαθάς, Ηλ. Βενέζης, Αγγ. Βλάχος, Α. Σαμαράκης, Α. Καρκαβίτσας. Κ. Ταχτσής, Ν. Καζαντζάκης	Ι. Γρυπάρης		Μυθιστό-ρημα, Διήγημα Ποίηση	Κατανόησης, Επέκτασης, Λεξιλογικές	Έλλειψη σύνδεσης με τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, Απαιτητικό λεξιλόγιο
Ελληνικά τώρα 2+2 (1992)			Γ. Σεφέρης, Γ. Νεγρεπόντης		Ποίηση	Αντιστοίχισης, Κατανόησης, Θεατρικό παιχνίδι	Αποτελεσματική αξιοποίηση των περιορισμένων λογοτεχνικών αναφορών
Τα Νέα Ελληνικά 2 (1993)	Μέσο	Μ. Δούκα, Ε. Φακίνου	Κ.Π. Καβάφης		Μυθιστό ρημα, Ποίηση	Χαρακτηρισμός προσώπων	
Μαθήματα Νέων Ελληνικών (1994)	Αρχάριο	Γρ. Ξενόπουλος, Μ. Μητσάκης, Ν. Καζαντζάκης, Ηλ. Βενέζης, Μ. Ιορδανίδου	Γ. Σεφέρης, Οδ. Ελύτης		Μυθιστό ρημα, Διήγημα Ποίηση	Δεν υπάρχουν σχετικές ασκήσεις	Το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων τίθεται ως παράρτημα
Τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (1994)	Μέσο	Μ. Ιορδανίδου, Ηλ. Βενέζης	Κ.Π. Καβάφης	Ιακ. Καμπανέλ-λης	Μυθιστό ρημα, Διήγημα Ποίηση, Θεατρικό έργο	Μυθιστόρημα, Διήγημα Ποίημα	Συσχετισμός με διαχρονικές θεματικές
Στη χώρα του Αριστοτέλη (1996)	Προχωρη μένο						Ενότητα με τίτλο «Λογοτεχνία – Βιβλία», με δύο υποενότητες: «Η ελληνική λογοτεχνία του εικοστού αιώνα» Και «Η δουλειά του λογοτέχνη - Κριτική λογοτεχνικών βιβλίων»
Ελληνικά για προχωρημένους (2001)	Προχωρη μένο	Ι.Μ. Παναγιωτόπου-λος, Μ. Κουμανταρέας			Μυθιστό ρημα	Κατανόησης	Πληροφορίες για λογοτέχνες (Καβάφης, Σεφέρης, Ελύτης, Πεντζίκης, Βασιλικός)
Επικοινωνήστε Ελληνικά 3 (2002)	Προχωρη μένο	Στρ. Τσίρκας	Γ. Σεφέρης	Ι. Καμπανέλ-λης	Μυθιστό ρημα, Ποίηση	Κατανόησης, Λεξιλογικές	Ενότητα-αφιέρωμα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία, με παράθεση ρήσεων σημαντικών εκπροσώπων της
Νέα Ελληνικά για Μετανάστες, Παλιννοστού-ντες, Πρόσφυγες και Ξένους. Β΄ Επίπεδο (2002)	Μέσο	Α. Σαμαράκης			Διήγημα	Κατανόησης, Περίληψη	
Η γλώσσα που μιλάμε στην Ελλάδα (2004)	Προχωρη μένο	Αλ. Παπαδιαμάντης			Διήγημα	Λεξιλογικές	Εστίαση σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα
Νέα Ελληνικά για Μετανάστες, Παλιννοστού-ντες, Πρόσφυγες και	Προχωρη μένο	Ν. Καζαντζάκης, Ηλ. Βενέζης	Κ.Π. Καβάφης, Γ. Σεφέρης, Οδ. Ελύτης, Γ. Ρίτσος		Μυθιστό ρημα, Διήγημα, Ποίηση	Ερμηνευτικές, Παραγωγή γραπτού λόγου, Λεξιλογικές, Ακουστική κατανόηση	Αυτόνομη ενότητα με τίτλο «Λογοτεχνία», με εμβληματικά κείμενα και βιογραφικά

Ξένους. Γ΄ Επίπεδο (2004)							συγγραφέων
Ελληνικά με την παρέα μου 2 (2004)	Αρχάριο	Α. Ζέη, Δ. Γκιώνης			Μυθιστόρημα	Λεξιλογικές	
Ελληνικά Α (2010)	Αρχάριο		Δ. Σολωμός, Κ.Π. Καβάφης, Γ. Σεφέρης, Οδ. Ελύτης		Ποίηση	Παραγωγή λόγου	Ιδιαίτερη ενότητα για τη λογοτεχνία, με εργοβιογραφικά στοιχεία
Ελληνικά Β (2011)	Μέσο						Εργοβιογραφικά στοιχεία για τους Σ. Τριανταφύλλου, Θ. Χειμωνά, Ευγ. Τριβιζά
Μαθαίνουμε Ελληνικά – Ακόμα καλύτερα (2011)		Φρ. Γερμανός, Μ. Καραπάνου, Ζ. Ζατέλη	Γ. Ρίτσος, Οδ. Ελύτης		Μυθιστόρημα, Ποίηση	Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, Γραμματικές	Υποδειγματική αξιοποίηση της λογοτεχνίας για τη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων
Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας 2 – Πρόγραμμα Οδυσσέας (2011)		Ηλ. Βενέζης			Διήγημα	Συμπλήρωση κενών	
Ταξίδι στην Ελλάδα 2 (2013)	Μέσο	Α. Σαμαράκης, Φρ. Γερμανός			Διήγημα	Λεξιλογικές, Παραγωγή γραπτού λόγου, Κατανόησης	Ένταξη των λογοτεχνικών αποσπασμάτων σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες
Ταξίδι στην Ελλάδα 3 (2014)	Προχωρημένο	Ι. Κονδυλάκης, Ν. Καζαντζάκης, Μ. Ιορδανίδου, Στρ. Τσίρκας, Θ. Γρηγοριάδης, Α. Κορτώ	Κ. Παλαμάς, Κ.Π. Καβάφης, Γ. Σεφέρης, Οδ. Ελύτης, Μ. Σαχτούρης		Μυθιστόρημα, Διήγημα, Ποίηση	Έλλειψη συνοδευτικών ασκήσεων	Αντιμετώπιση της λογοτεχνίας ως μιας χαλαρωτικής και ευχάριστης διαδικασίας

Γραμματικές για την Ελληνική ως ξένη

Τίτλος εγχειριδίου	Επίπεδο	Ανθολογούμενοι πεζογράφοι	Ανθολογούμενοι ποιητές	Ανθολογούμενοι θεατρικοί συγγραφείς	Είδος κειμένων	Είδος ασκήσεων	Παρατηρήσεις
Η Σύγχρονη Γραμματική της Κοινής Νεοελληνικής (1967)		Ζ. Παπαντωνίου, Ηλ. Βενέζης, Κ. Ουράνης		Γ. Θεοτοκάς	Μυθιστόρημα, Διήγημα, Ποίηση, Θεατρικό έργο	Συμπλήρωση κενών	Αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην εφαρμογή της γραμματικής
Νεοελληνική Γραμματική (1988)		Γρ. Ξενόπουλος, Π. Δέλτα, Α. Καρκαβίτσας, Ηλ. Βενέζης, Ζ. Σαρρή	Οδ. Ελύτης		Διήγημα, Ποίηση		Εύστοχη σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με την παρουσίαση γραμματικών φαινομένων
Αυτό ακριβώς (2015)		Ν. Καζαντζάκης	Γ. Σεφέρης, Ν. Εγγονόπουλος, Οδ. Ελύτης, Γ. Ρίτσος, Ν. Καρούζος, Κ. Δημουλά, Γ. Κοντός		Μυθιστόρημα, Ποίηση	Συμπλήρωση κενών	Αποτελεσματική χρήση λογοτεχνικών αποσπασμάτων

Εγχειρίδια εστιασμένα σε δραστηριότητες

Τίτλος εγχειριδίου	Επίπεδο	Ανθολογούμενοι πεζογράφοι	Ανθολογούμενοι ποιητές	Ανθολογούμενοι θεατρικοί συγγραφείς	Είδος κειμένων	Είδος ασκήσεων	Παρατηρήσεις
Ακολουθώντας το κείμενο (2004)	Προχωρημένο	Γ. Θεοτοκάς, Κ. Ουράνης, Μ. Ιορδανίδου, Α. Σαμαράκης, Κ. Ταχτσής, Μ. Δούκα, Ι. Καπάνταη			Μυθιστόρημα, Διήγημα	Κατανόησης, Επέκτασης περιεχομένου, Λεξιλογικές	Απαιτητικά κείμενα από διάφορες περιόδους της νεοελληνικής λογοτεχνίας, απουσία ποίησης
Ανακαλύπτοντας το κείμενο (2009)	Μέσο	Ν. Καζαντζάκης, Κ. Παπά, Ν. Τσιφόρος, Α. Σαμαράκης, Μ. Κουμανταρέας, Ε. Φακίνου, Π. Τατσόπουλος, Σ. Τριανταφύλλου			Μυθιστόρημα, Διήγημα	Κατανόησης, Επέκτασης περιεχομένου, Λεξιλογικές, Παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου	Πληθώρα αποσπασμάτων από τον χώρο της πεζογραφίας
Άκου να δεις 3 (2009)		Ν.Τσιφόρος			Διήγημα	Ακουστικής κατανόησης	
Ελληνικά Λέξη-Λέξη (2017)		Ν. Καζαντζάκης	Κ. Παλαμάς, Κ.Π. Καβάφης, Μ. Μαλακάσης, Γ. Ρίτσος, Ν. Καββαδίας, Κ. Καρυωτάκης, Ν. Βρεττάκος, Τ. Λειβαδίτης		Μυθιστόρημα, Ποίηση	Ερμηνευτικές, Παραγωγή γραπτού λόγου	Ανάδειξη της δυναμικής της λογοτεχνίας

Ξενόγλωσσα εγχειρίδια - βοηθήματα ειδικού τύπου

Τίτλος εγχειριδίου	Επίπεδο	Ανθολογούμενοι πεζογράφοι	Ανθολογούμενοι ποιητές	Ανθολογούμενοι θεατρικοί συγγραφείς	Είδος κειμένων	Είδος ασκήσεων	Παρατηρήσεις
Recueil de Textes en Grec Usuel (1918)		Ν. Πολίτης, Γ. Δροσίνης, Α. Εφταλιώτης		Διήγημα			Μετάφραση και σχολιασμός κειμένων της ηθογραφικής σχολής
Readings in Modern Greek Literature (2000)	Μέσο, Προχωρημένο	Ελ. Μαρτινέγκου, Ν. Καζαντζάκης, Δ. Ψαθάς, Ε. Φακίνου	Δ. Σολωμός, Κ.Π. Καβάφης, Γ. Σεφέρης, Γ. Ρίτσος, Κ. Δημουλά, Κ. Αγγελάκη-Ρουκ, Τζ. Μαστοράκη	Μυθιστόρημα, Διήγημα, Ποίηση		Έλλειψη δραστηριοτήτων	Λεξιλόγιο (στα αγγλικά), Επεξηγήσεις πολιτιστικών στοιχείων

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ:

Σύνολο ανθολογούμενων λογοτεχνικών κειμένων: 132

Γράφημα 1: Κατηγορίες ανθολογούμενων λογοτεχνικών κειμένων ανά περίοδο (σε πλήθος περιπτώσεων)	
Λογοτεχνικά κείμενα *19*ου αιώνα	**8**
Λογοτεχνικά κείμενα *20*ου αιώνα	**120**
Λογοτεχνικά κείμενα *21*ου αιώνα	**4**

Γραφημα 2: Κατηγορίες ανθολογούμενων κειμένων ανά λογοτεχνικό είδος (σε πλήθος περιπτώσεων)	
Πεζογραφία	**44**
Ποίηση	**20**
Θεατρικά Έργα	**2**

Συχνότερα ανθολογούμενοι πεζογράφοι: Ν. Καζαντζάκης (9 φορές), Ηλ. Βενέζης (8 φορές), Αντ. Σαμαράκης (5 φορές), Μ. Ιορδανίδου (5 φορές)

Συχνότερα ανθολογούμενοι ποιητές: Κ.Π. Καβάφης (9 φορές), Γ. Σεφέρης (7 φορές). Οδ. Ελύτης (7 φορές), Γ. Ρίτσος (6 φορές), Κ. Παλαμάς (4 φορές)

*Κατανομή ανθολογούμενων **πεζογράφων** ανά περίοδο*

Ρομαντισμός	Γενιά 1880	Πρώτες δεκαετίες 20ου αιώνα	Γενιά 1930	Μεταπολεμική περίοδος
Ελ.Μουτζάν-Μαρτινέγκου	Αλ. Παπαδιαμάντης, Α. Καρκαβίτσας, Κ. Μητσάκης, Γ. Δροσίνης, Ι. Κονδυλάκης, Α. Εφταλιώτης, Ν. Πολίτης	Γρ. Ξενόπουλος, Ν. Καζαντζάκης, Ζ. Παπαντωνίου, Π. Δέλτα, Κ Ουράνης, Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος	Στρ. Μυριβήλης, Ηλ. Βενέζης, Μ. Καραγάτσης, Γ. Θεοτοκάς, Κ. Παπά	Μ. Ιορδανίδου, Α. Σαμαράκης, Β. Μοσκόβης. Θ. Ποταμιάνος, Δ. Ψαθάς, Ν. Τσιφόρος, Γ. Ιωάννου, Αγγ. Βλάχος, Στρ. Τσίρκας, Α. Ζέη, Ζ. Σαρρή, Κ. Ταχτσής, Μ. Δούκα, Ε. Φακίνου, Μ. Κουμανταρέας, Φρ. Γερμανός, Δ. Γκιώνης, Μ. Καραπάνου, Ι. Καπάνταη, Π. Τατσόπουλος, Ζ. Ζατέλη, Θ. Γρηγοριάδης, Σ. Τριανταφύλλου, Α. Κορτώ

*Κατανομή ανθολογούμενων **ποιητών** ανά περίοδο*

Ρομαντισμός	Γενιά 1880	Πρώτες δεκαετίες 20ου αιώνα	Γενιά 1930	Μεταπολεμική περίοδος
Δ. Σολωμός	Κ. Παλαμάς, Ι. Πολέμης, Μ. Μαλακάσης	Κ. Π. Καβάφης, Κ. Καρυωτάκης	Γ. Σεφέρης, Οδ. Ελύτης, Γ. Ρίτσος, Ν. Εγγονόπουλος	Ν. Βρεττάκος, Μ. Σαχτούρης, Ν. Καββαδίας, Τ. Λειβαδίτης, Ν. Καρούζος, Κ. Δημουλά, Γ. Νεγρεπόντης, Κ. Αγγελάκη-Ρουκ, Γ. Κοντός, Τζ. Μαστοράκη

*Κατανομή **θεατρικών συγγραφέων** ανά περίοδο*

Ρομαντισμός	Γενιά 1880	Πρώτες δεκαετίες 20ου αιώνα	Γενιά 1930	Μεταπολεμική περίοδος
			Γ. Θεοτοκάς	Ι. Καμπανέλλης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^{Ο}

Έρευνα Κοινού: Η διερεύνηση της αποδοχής της λογοτεχνίας από τους σπουδαστές της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας

6.1. Κύριο Ερευνητικό Ερώτημα - Επιμέρους Ερευνητικά Ερωτήματα

Λίγες μελέτες έχουν εστιάσει στη στάση των αλλόγλωσσων σπουδαστών απέναντι στη λογοτεχνία. Μια από αυτές είναι των Davis et al. (1992) που εξέτασαν τη στάση των σπουδαστών Ισπανικής και Γαλλικής γλώσσας κατά την αξιοποίηση της αντίστοιχης λογοτεχνίας και το πώς προκύπτει αυτή. Σύμφωνα με αυτή, οι διδακτικές μέθοδοι των διδασκόντων και οι αναγνωστικές συνήθειες των σπουδαστών είναι δύο ισχυρά κίνητρα για την επιλογή λογοτεχνικών κειμένων. Με βάση το δεδομένο αυτό, η επιλογή κειμένων που βρίσκονται κοντά στις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά των σπουδαστών έχει μεγάλη σημασία.

Οι Akuel & Yalcin (1990) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των σπουδαστών για τη μυθοπλασία (και συγκεκριμένα για το μυθιστόρημα και τη διηγηματογραφία), την ποίηση και το δράμα σε συνδυασμό με την επακόλουθη συνεισφορά τους, την ανάπτυξη της γλωσσικής και λογοτεχνικής ικανότητας. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι σπουδαστές αντιμετωπίζουν το μυθιστόρημα ως την πιο «κατάλληλη» μορφή λογοτεχνίας για να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους και την πολιτιστική τους επίγνωση, ενώ την κλασική δραματουργία ως την πιο «αποτελεσματική» για να βελτιώσουν την προφορική έκφραση και να κερδίσουν αυτοπεποίθηση στη χρήση των Αγγλικών. Αντιθέτως, η ποίηση και οι μικρές ιστορίες θεωρήθηκαν ότι παρέχουν την ελάχιστη δυνατή συνεισφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων για την εκμάθηση της γλώσσας.

Πέρα από αυτές τις μελέτες που εξετάζουν τις αντιδράσεις των σπουδαστών ξένης γλώσσας στα είδη της λογοτεχνίας, οι Hirvala & Boyle (1988) εστίασαν στις στάσεις εργαζόμενων ενήλικων εκπαιδευομένων απέναντι σε προγράμματα λογοτεχνίας πανεπιστημιακού επιπέδου. Ο σκοπός της έρευνάς τους ήταν να προσδιορίσουν ποια λογοτεχνικά είδη ήταν πιο ευνοϊκά ή αντιθέτως αποθαρρυντικά στους εκπαιδευόμενους και ποιες πτυχές δηλώθηκαν ως οι πιο προβληματικές. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι σπουδαστές αυτοί απολάμβαναν

περισσότερο την πεζογραφία και αντιμετώπιζαν με επιφύλαξη την ποίηση. Επιπλέον, υπήρχε ιδιαίτερη δυσκολία στην ερμηνεία του θέματος και των εκπορευόμενων μηνυμάτων όταν αυτά πλαισιώνονταν με ασυνήθιστα συντακτικά νοήματα ή την πολλαπλή σημασία των λέξεων.

Με αφόρμηση τις παραπάνω μελέτες η παρούσα ενότητα καταγράφει μια ενδεικτική αντίστοιχη έρευνα κοινού, με συμμετέχοντες σπουδαστές της Νέας Ελληνικής γλώσσας ως ξένης που φοίτησαν στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών (2014-2018), στο Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Κύπρου (2016-2018) και στο τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης (2014-2015).

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που επιχειρεί να απαντήσει η εν λόγω έρευνα είναι εάν και κατά πόσο η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου έχει, σύμφωνα με την οπτική των συγκεκριμένων σπουδαστών, επωφελείς επιδράσεις στην εκμάθηση της Ελληνικής ως ξένης, καθώς επίσης και σε ποιες πτυχές εκμάθησης της γλώσσας έγκεινται αυτές οι επιδράσεις (λεξιλόγιο, αναγνωστική δεξιότητα, ερμηνευτική ικανότητα, γραφή). Από το δεύτερο ερώτημα προκύπτει μια σειρά επιμέρους αναζητήσεων που αφορούν στο εάν η επαφή των σπουδαστών με τα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρει ευρύτερα οφέλη που έχουν να κάνουν με την κατανόηση του ελληνικού πολιτισμού, την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, την κατάκτηση του αισθήματος εξοικείωσης με τη γλώσσα-στόχο. Επίσης, διερευνάται εάν η διδασκαλία της λογοτεχνίας προσφέρει ευχαρίστηση, εάν τα διδασκόμενα λογοτεχνικά κείμενα που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας ευρείας γκάμας επιδιωκόμενων δεξιοτήτων σε σχέση με την ελληνική γλώσσα. Τέλος, εξετάζονται οι ευρύτερες σκέψεις των σπουδαστών για τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων (που έχουν διδαχθεί ή έχουν διαβάσει από μόνοι τους, εκτός δηλαδή του πλαισίου της τάξης) στη συνολική εξοικείωση και επαφή τους με την Ελληνική.

6.2. Ερευνητικό Υλικό - Μεθοδολογία, Πλεονεκτήματα & Μειονεκτήματα

Για τον έλεγχο των παραπάνω ερωτημάτων στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης αξιοποιήθηκε η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια, που αποτελεί μια ευρέως αξιοποιήσιμη μορφή κοινωνικής εμπειρικής έρευνας. Αυτή η μεθοδολογική

προσέγγιση κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη για τις ανάγκες και τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, γιατί επιτρέπει να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά και οι τοποθετήσεις συγκεκριμένου πληθυσμού σε ορισμένο χώρο και χρόνο (Κυριαζή 2011: 97), εν προκειμένω των σπουδαστών της νέας ελληνικής γλώσσας ως ξένης. Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου έγινε κατόπιν συνεκτίμησης ορισμένων παραγόντων, όπως είναι οι στόχοι της μελέτης, τα χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται στο υπό μελέτη φαινόμενο, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της μεθόδου, καθώς και η ακρίβεια στη συλλογή των δεδομένων.

Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε έχει περιγραφικό χαρακτήρα, αφού στόχος της είναι η καταγραφή της οπτικής των παραπάνω σπουδαστών ως προς την επίδραση και τη λειτουργία της λογοτεχνίας στη μαθησιακή διαδικασία και όχι η ανάλυση ή η επεξήγηση της κοινωνικής πραγματικότητας σε σχέση με τη γενικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης. Η δειγματοληπτική μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι αυτή της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sample), στην οποία επιλέγονται περιπτώσεις χαρακτηριστικές και τυπικές του υπο διερεύνηση πληθυσμού, ανάλογα με τα ερωτήματα της έρευνας (Κυριαζή 2011: 116, Flick 2017: 201-202). Η μέθοδος αυτή κρίνεται ως η καταλληλότερη, καθώς η επιλογή των τμημάτων στα οποία δόθηκε το ερωτηματολόγιο αντιπροσώπευαν τυπικές περιπτώσεις σπουδαστών με στόχο την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας ως ξένης. Επιπλέον, οι παραπάνω ερωτώμενοι πλοιρούσαν τα κριτήρια του «καλού πληροφορητή» (Morse 1998: 73), δηλαδή διέθεταν την απαραίτητη γνώση και εμπειρία σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα, την απαιτούμενη ικανότητα σκέψης και άρθρωσης και συνεπώς ήταν κατάλληλοι ώστε να ανταποκριθούν επαρκώς στο ερωτηματολόγιο. Άλλωστε, στόχος της μελέτης αυτής ήταν η διερεύνηση και όχι η γενίκευση των ευρημάτων, όπως συμβαίνει περισσότερο στην περίπτωση της τυχαίας δειγματοληψίας, γιατί όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Flick (2017: 202) «η γενίκευση δεν είναι ο στόχος μιας ποιοτικής μελέτης σε κάθε περίπτωση».

Παρομοίως η ποσοτική μέθοδος που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης με εργαλείο το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο διέπεται από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ως βασικό μειονέκτημα θεωρείται ότι καταλήγει σε συμπεράσματα που περιορίζονται στην απλή περιγραφή των φαινομένων μέσα από μια διαδικασία επαλήθευσης ορισμένων αρχικών υποθέσεων-ερωτημάτων. Επιπλέον, η ποσοτική μέθοδος -συγκριτικά με την ποιοτική- δεν

θεωρείται ευέλικτη ως προς τις φάσεις της έρευνας (διατύπωση υποθέσεων, συλλογή υλικού, επεξεργασία στοιχείων) και της αποδίδονται περιορισμένες δυνατότητες εφαρμογής σε επίπεδο υποθέσεων έρευνας (Κουβέλη 1984: 23-26). Από την άλλη πλευρά, το πλεονέκτημα της ποσοτικής μεθόδου εντοπίζεται στην αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων που μπορεί να επιτύχει καθώς και στη δυνατότητα που προσφέρει για επαλήθευση των υποθέσεων και των αποτελεσμάτων στη βάση αυστηρών κριτηρίων. Επίσης, ως θετικό στοιχείο της μεθόδου λογίζεται ο τρόπος επεξεργασίας και ερμηνείας των στοιχείων με βάση τις στατιστικές μεθόδους που δεν επιτρέπει να κυριαρχήσει η υποκειμενικότητα, όπως συμβαίνει στην ποιοτική μέθοδο (Κουβέλη 1984: 23-26).

Εστιάζοντας στο υλικό των ερωτηματολογίων αυτά ενδείκνυνται όταν η έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τα συναισθήματα ή τις απόψεις των ατόμων γύρω από ένα θέμα (Robson 2007). Σε ένα ερωτηματολόγιο ο συνδυασμός κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων, που είναι διαμορφωμένες σε συνάρτηση με τους στόχους της έρευνας, συγκροτεί έναν αποτελεσματικό τρόπο προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή 1999: 130). Η λειτουργικότητα, ωστόσο, του ερωτηματολογίου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δοκιμαστική του εφαρμογή (Cohen, Manion & Morrison 2008: 417- 418, 430-432, Βάμβουκας 2007: 251-252 και 261-262, Κυριαζή 1999: 127-131).

Πριν, λοιπόν, την πραγματοποίηση της επίσημης έρευνας, διενεργήθηκε συντομότερη δοκιμαστική σε πλήθος 25 ατόμων -συγκεκριμένα σε ένα τμήμα προχωρημένου (Γ) επιπέδου που φοίτησε στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής το ακαδημαϊκό έτος 2014/2015- που παρουσίαζαν χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνα των ατόμων που θα συμμετείχαν στο τελικό δείγμα. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε η ευκαιρία να εντοπιστούν διάφορα προβλήματα στο πλαίσιο του ερωτηματολογίου, τα οποία διορθώθηκαν -ή ακόμα και αναδιαμορφώθηκαν- μέσα από την τροποποίηση των σχετικών ερωτήσεων. Το τελικό ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους ερωτώμενους προς το τέλος του κύκλου των μαθημάτων τους, γιατί κρίθηκε καταλληλότερο να καταγραφούν οι τοποθετήσεις τους στο υπό διερεύνηση θέμα, όταν θα είχαν περίπου ολοκληρώσει το επίπεδο ελληνομάθειας στο οποίο στόχευαν. Η έρευνα επεκτάθηκε σε τέσσερα διαφορετικά ακαδημαϊκά έτη προκειμένου να αποφευχθεί η καταγραφή τάσεων που εντάσσονται σε μια περιορισμένη χρονική συγκυρία.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους ίδιους τους ερωτώμενους στο ομαδικό πλαίσιο της αίθουσας διδασκαλίας, αφού πρώτα περιγράφηκε σύντομα το θέμα της έρευνας και δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπως σε κάθε έρευνα έτσι και στην παρούσα, ελήφθησαν υπόψη τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης δειγματοληψίας, τα οποία έγκεινται στην αδυναμία επιλογής των ερωτώμενων με κάποια μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν συνολικά σε 13 ερωτήσεις, εκ των οποίων η μία ήταν ανοικτού τύπου, ενώ οι υπόλοιπες δώδεκα ήταν κλειστού τύπου στις οποίες οι σπουδαστές αξιολόγησαν την επαφή τους με τη λογοτεχνία καθώς και τη συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία της γλώσσας με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα (Πάρα Πολύ, Πολύ, Αρκετά, Λίγο, Καθόλου), σύμφωνα με το πρότυπο της κλίμακας *Likert*. Η επιλογή της κλίμακας κρίθηκε αναγκαία προκειμένου να καταγραφεί όχι απλά η γενική συμφωνία ή ασυμφωνία των σπουδαστών με μια πρόταση αλλά και ο βαθμός συμφωνίας (Ζαφειρόπουλος 2005: 71). Από την άλλη πλευρά, η ανοικτού τύπου ερώτηση κρίθηκε αναγκαία, γιατί, όπως υποστηρίζουν οι Cohen, Manion & Morrison (2005: 255), «μπορεί να συλλάβει την αυθεντικότητα, τον πλούτο, το βάθος της απάντησης, την τιμιότητα και ειλικρίνεια, τα οποία [...] είναι το σήμα κατατεθέν των ποιοτικών δεδομένων». Στη συνέχεια οι απαντήσεις των σπουδαστών υπέστησαν στατιστική επεξεργασία με βάση το πρόγραμμα SPSS. Το δείγμα της έρευνας διαμορφώθηκε με τη συμμετοχή 150 σπουδαστών της Νέας Ελληνικής γλώσσας ως ξένης.

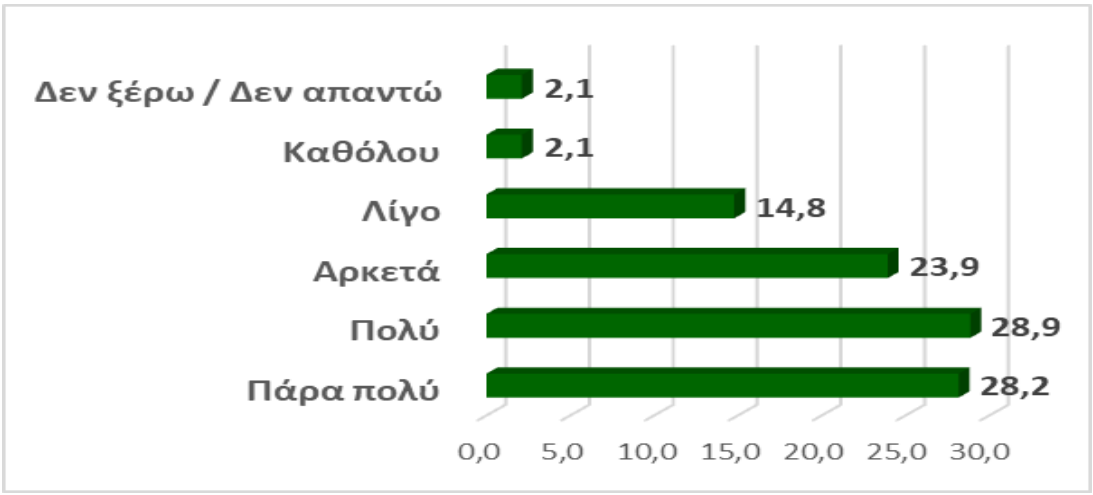
6.3 Αποτελέσματα Έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην ενδεικτική έρευνα προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα χωρών (ευρωπαϊκών και μη), αντιπροσωπεύουν δείγμα σπουδαστών όλων των επιπέδων ελληνομάθειας (από το Α2 έως το Γ2) με το μεγαλύτερο μέρος εξ αυτών (43,7%) διαθέτει βασική γνώση της νέας ελληνικής γλώσσας, αφού έχει φοιτήσει σε τμήματα Β2 επιπέδου.

Γράφημα 1: Έχετε διαβάσει κείμενα της νεότερης ελληνικής λογοτεχνίας; (σε ποσοστό %)

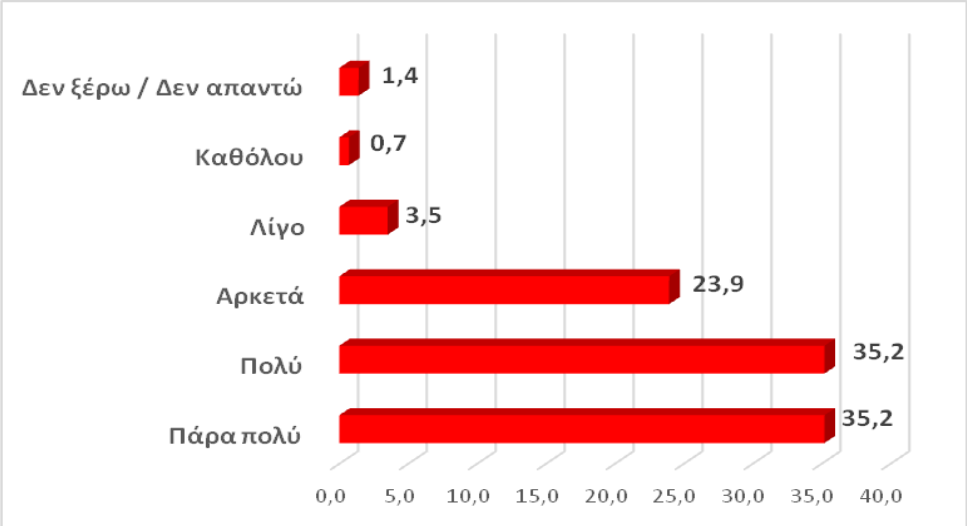
Σχεδόν οι μισοί σπουδαστές του δείγματος (49,3%) διαθέτουν μικρή ακόμα επαφή και εξοικείωση με τον λογοτεχνικό λόγο, έχοντας διαβάσει λίγα κείμενα της νεότερης ελληνικής λογοτεχνίας (Γράφημα 1). Παρόλα αυτά, ένα πολύ σημαντικό μέρος των σπουδαστών εκφράζει μεγάλο έως πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τη νέα ελληνική λογοτεχνία (28,2% και 28,9% αντιστοίχως, Γράφημα 2), στοιχείο που παραπέμπει σε έναν πρώτο, θετικό συσχετισμό μεταξύ της λογοτεχνίας και της εξοικείωσης που προσφέρει με την ελληνική γλώσσα.

Γράφημα 2: Σας ενδιαφέρει η νέα ελληνική λογοτεχνία; (σε ποσοστό %)



Άλλωστε, για την πλειοψηφία των συγκεκριμένων σπουδαστών η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μέσα από την ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία τους προσφέρει ευχαρίστηση, σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (70,4%), ένα εύρημα που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε τις ευεργετικές επιδράσεις της λογοτεχνίας στη διάθεσή τους για ουσιαστική εμπλοκή στην εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας (Γράφημα 3).

Γράφημα 3: Πιστεύετε ότι η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων και γενικότερα η επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρει ευχαρίστηση; (σε ποσοστό %)



Μάλιστα η ευχαρίστηση αυτή φαίνεται να επεκτείνεται και εκτός του στενού μαθησιακού πλαισίου της τάξης. Είναι χαρακτηριστική η τοποθέτηση ενός σπουδαστή που εξηγεί ότι: «Ο λόγος για τον οποίο διαβάζω ελληνικά λογοτεχνικά κείμενα είναι επειδή μου προσφέρουν ευχαρίστηση και ξεκουράζομαι όταν έχω ένα βιβλίο στο χέρι μου. Εξάλλου, διασκεδάζω να μαθαίνω για την Ελλάδα μέσα από τη λογοτεχνία πιο πολύ από ό,τι μέσα από τα επίσημα μαθήματα. Είναι πιο εύκολο να φανταστούμε την αληθινή ιστορία της χώρας όταν ξέρουμε πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τους οποίους διαβάζουμε και μαθαίνουμε».

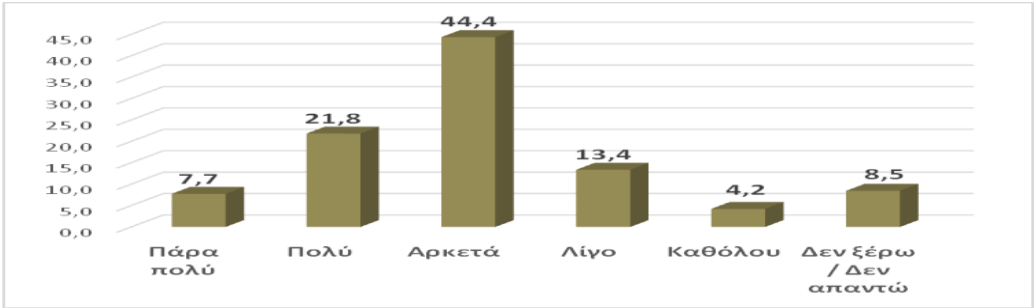
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το έντονο ενδιαφέρον που τρέφουν οι παραπάνω σπουδαστές για τα κείμενα της νέας ελληνικής λογοτεχνίας καθώς και η ιδιαίτερη ευχαρίστηση που απορρέει από την επαφή τους με αυτά φαίνεται ότι δεν προϋποθέτει ούτε υπαγορεύεται από μια διδακτική διαδικασία με έντονη την παρουσία των λογοτεχνικών κειμένων. Αυτό συνάγεται από τις απαντήσεις τους, οι

περισσότερες εκ των οποίων παραπέμπουν σε μια εικόνα μαθησιακής διαδικασίας, βασισμένης σε διδακτικά εγχειρίδια που περιέχουν, ως επί το πλείστον, μόνο λίγα ή έστω αρκετά λογοτεχνικά κείμενα (Γράφημα 4), ενώ οι ίδιοι επιθυμούν μια ευρύτερη επαφή με τη λογοτεχνία.

Γράφημα 4: Υπάρχουν λογοτεχνικά κείμενα στα εγχειρίδια τα οποία διδάσκεστε; (σε ποσοστό %)

Το παραπάνω συμπέρασμα αντικατοπτρίζεται στα λεγόμενα σπουδαστών που συμμετείχαν στην έρευνα και αναφέρουν ότι «μου άρεσαν τα λογοτεχνικά κείμενα που διαβάσαμε. Θα ήταν καλύτερα, όμως, να διαβάζουμε ακόμα περισσότερα κείμενα», «θα ήθελα πιο πολλή λογοτεχνία στο βιβλίο που διαβάζουμε, επειδή πιστεύω ότι αυτό είναι ένας εύκολος τρόπος να μαθαίνω τις νέες λέξεις και φράσεις και είναι ενδιαφέρον».

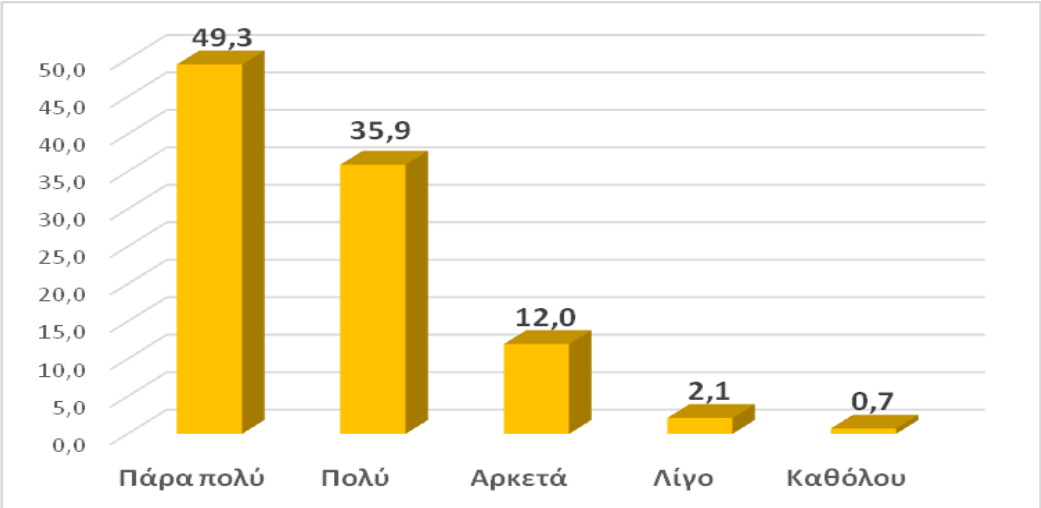
Γράφημα 5: Εάν υπάρχουν λογοτεχνικά κείμενα στα εγχειρίδια τα οποία διδάσκεστε, πιστεύετε ότι αυτά καλύπτουν δεξιότητες (όπως ανάγνωση, εμπλουτισμός του λεξιλογίου και ερμηνεία του νοήματος); (σε ποσοστό %)



Παρά, ωστόσο, την περιορισμένη παρουσία της λογοτεχνίας στα διδακτικά εγχειρίδια, τα υφιστάμενα λογοτεχνικά κείμενα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις μιας αξιόλογης μερίδας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα σπουδαστές, καλύπτουν αρκετά (44,4%) ή πολύ (21,8%) ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, όπως είναι η ανάγνωση, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η ερμηνεία του νοήματος (Γράφημα 5).

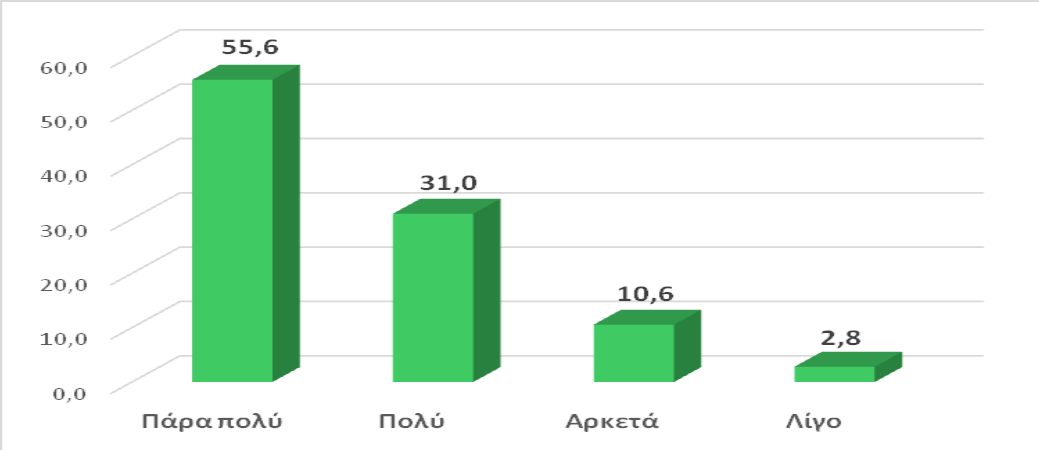
Γενικά, είναι αξιοσημείωτο ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος των σπουδαστών αξιολογεί πολύ θετικά τη συμβολή της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας ως ξένης, δηλώνοντας ότι η ένταξή της στη διδασκαλία βοηθάει πάρα πολύ (49,3%) ή πολύ (35,9%) προς αυτή την κατεύθυνση (Γράφημα 6). Είναι χαρακτηριστική η επισήμανση ενός σπουδαστή, σύμφωνα με την οποία «ο πεζός λόγος είναι ένα πάρα πολύ καλό μέσο για να μάθουμε την ξένη γλώσσα, γιατί μας παρουσιάζει τη ζωντανή γλώσσα, όπως αυτή χρησιμοποιείται από τους συγγραφείς». Παράλληλα, έτερος σπουδαστής αναγνωρίζει ότι η λογοτεχνία «με βοηθάει πάρα πολύ όχι μόνο να μαθαίνω, αλλά και να καταλαβαίνω καλύτερα την ελληνική γλώσσα». Η λογοτεχνία εκλαμβάνεται από τους συγκεκριμένους τουλάχιστον σπουδαστές ως ένα «ωραίο μέσο» που μπορεί να βοηθήσει στην «εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε ανώτερο επίπεδο», αφού η γλώσσα της λογοτεχνίας χαρακτηρίζεται «υψηλής ποιότητας». Αυτό σημαίνει ότι για αρκετούς από αυτούς η λογοτεχνία είναι χρήσιμη όχι απλά την πρώτη περίοδο εκμάθησης της Νέας Ελληνικής γλώσσας, αλλά κυρίως στα προχωρημένα επίπεδα.

Γράφημα 6: Πιστεύετε ότι η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου βοηθάει στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας; (σε ποσοστό %)

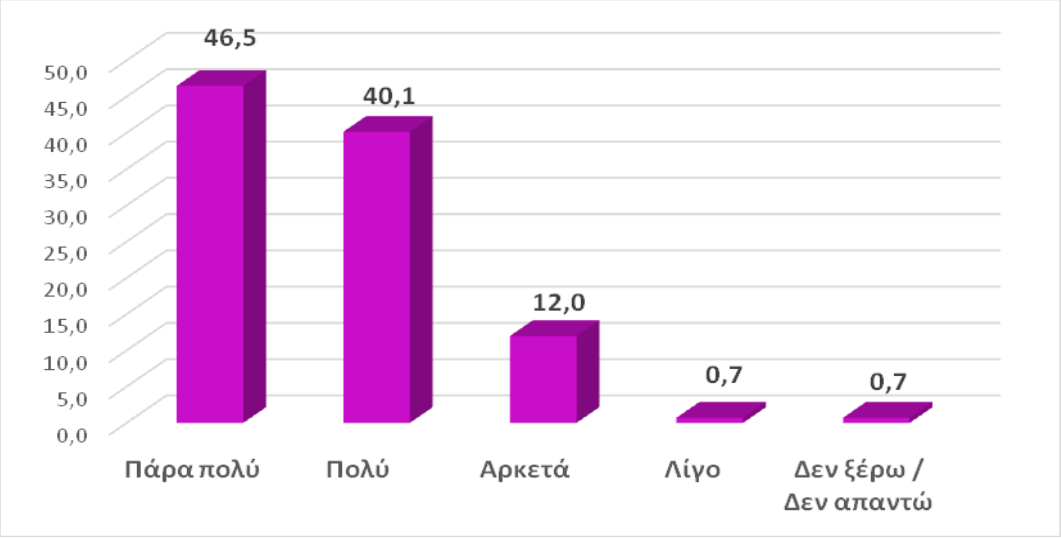


Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, είναι σημαντικό το γεγονός ότι η θετική αυτή συμβολή της λογοτεχνίας δε λογίζεται ως αόριστη, αλλά έγκειται στην καλλιέργεια σημαντικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες σπουδαστές συμφωνούν ότι τα λογοτεχνικά κείμενα βοηθούν πάρα πολύ (55,6%) ή πολύ (31%) στη διεύρυνση του λεξιλογίου (Γράφημα 7) καθώς και στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας («πάρα πολύ» δηλώνεται από το 46,5% και «πολύ» από το 40,1%, Γράφημα 8).

Γράφημα 7: Πιστεύετε ότι η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου βοηθάει στην επέκταση του λεξιλογίου; (σε ποσοστό %)



Γράφημα 8: Πιστεύετε ότι η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου βοηθάει στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας; (σε ποσοστό %)



Χαρακτηριστικά οι σπουδαστές που έλαβαν μέρος στην έρευνα αναφέρουν ότι «τα λογοτεχνικά κείμενα δίνουν λεξιλόγιο και κατανόηση της γλώσσας γενικά», «βοηθούν πάρα πολύ για να μάθουμε καινούριες λέξεις και φράσεις» και ότι «ο πεζός λόγος, που έχει πλούσιο λεξιλόγιο, μας δείχνει πολλά δείγματα μεταφορικής χρήσης της γλώσσας» και προσφέρει «ένα πλούσιο λεξιλόγιο που δεν υπάρχει στην καθημερινότητα». Μάλιστα, στην εν λόγω λειτουργία εμπλουτισμού του λεξιλογίου, ένας διδασκόμενος επισημαίνει τη θετική επίδραση της λογοτεχνίας στη μη στείρα, αλλά ουσιαστική αξιοποίηση της νέας γνώσης, λέγοντας ενδεικτικά ότι «εάν βλέπω όλες τις λέξεις που έμαθα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο τις θυμάμαι και μπορώ να καταλάβω πιο εύκολα πότε και πώς τις χρησιμοποιώ». Ένας ακόμα σπουδαστής στην προσπάθειά του να εξηγήσει την ευεργετική επίδραση της λογοτεχνίας στην ευρύτερη λεξιλογική χρήση της γλώσσας αναφέρει ότι «το να διαβάζει κανείς λογοτεχνικά κείμενα βοηθάει όχι μόνο στο να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο, αλλά και στο να καταλάβει καλύτερα πώς χρησιμοποιούνται οι λέξεις», ενώ ένας άλλος παράλληλα με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου επισημαίνει τη συμβολή της λογοτεχνίας «στη διόρθωση λαθών όσον αφορά την προφορά».

Επιπλέον, κάποιοι από τους παραπάνω σπουδαστές όταν συνδέουν την ευεργετική συμβολή της λογοτεχνίας με την εκμάθηση νέου λεξιλογίου και νέων εκφράσεων δεν εκλαμβάνουν αυτήν τη λειτουργία ως μονοσήμαντη, καθώς επισημαίνουν τους διαφορετικούς σκοπούς που εξυπηρετούν η σύγχρονη και η κλασική λογοτεχνία. Είναι ενδεικτική η τοποθέτηση ενός σπουδαστή, ο οποίος διαχωρίζει τη συμβολή των σύγχρονων λογοτεχνικών κειμένων από εκείνη των κλασικών, υποστηρίζοντας ότι «αν είναι μόνο για την επικοινωνία, τότε μοντέρνα κείμενα και σύγχρονοι συγγραφείς θα ταιριάξουν περισσότερο. Έτσι μπορείς να πλουτίσεις το λεξιλόγιο με τις φράσεις, λέξεις που χρησιμοποιούνται σήμερα. Αν ο σκοπός είναι σπουδές [...] τότε κλασικά κείμενα βοηθάνε περισσότερο σε σχέση με το λεξιλόγιο και τη σύνταξη».

Γενικότερα, για αυτούς η λογοτεχνία εκλαμβάνεται ως πολύ αποτελεσματική στη διαμόρφωση μιας σταθερής κατάστασης εκμάθησης της γλώσσας, αφού σύμφωνα με τη συλλογιστική ενός σπουδαστή, τα λογοτεχνικά κείμενα «επειδή έχουν αισθήματα, δίνουν χρώματα. Άρα, οι λέξεις και οι νόμοι της γλώσσας ζωντανεύουν και μένουν μόνιμα».

Γράφημα 9: Πιστεύετε ότι η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου σας βοηθάει να αναπτύξετε ερμηνευτικές ικανότητες; (σε ποσοστό %)

Σε ό,τι αφορά άλλες δεξιότητες, όπως είναι η ερμηνεία του γραπτού λόγου, η αξιολόγηση των σπουδαστών της έρευνας σχετικά με τη συνεισφορά της λογοτεχνίας εμφανίζει περισσότερες διαβαθμίσεις. Πιο συγκεκριμένα, ενώ από πολλούς κρίνεται ως πολύ σημαντική (38,7%) ή πάρα πολύ σημαντική (28,9%), υπάρχει ένα εξίσου αξιόλογο μέρος των σπουδαστών που τη χαρακτηρίζει απλά ως μέτρια (Γράφημα 9). Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου, αν και συμβάλλει στην ανάπτυξη των ερμηνευτικών ικανοτήτων του σπουδαστή, δεν έχει την ίδια δυναμική σε όλο το εύρος των διδασκομένων. Παράλληλα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ανοικτού τύπου ερώτηση του ερωτηματολογίου, η λογοτεχνία βοηθάει στη διεύρυνση των γνώσεών τους αναφορικά με τη γραμματική και το συντακτικό της ελληνικής γλώσσας. Όπως επισημαίνει ένας σπουδαστής, «τα λογοτεχνικά κείμενα μας βοηθάνε να μάθουμε το πώς χτίζεται μια γλώσσα, όπως η Ελληνική, όχι μόνο μεταφράζοντας από τη μητρική μας γλώσσα, αλλά αρχίζοντας να σκεφτόμαστε σε αυτή τη γλώσσα».

Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι οι ίδιοι οι σπουδαστές της παραπάνω έρευνας υπογραμμίζουν ότι για τις παραπάνω επωφελείς λειτουργίες της λογοτεχνίας πρέπει να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις που σχετίζονται με τις δυνατότητες κατανόησης των λογοτεχνικών κειμένων καθώς και τον βαθμό ελκυστικότητάς τους. Με άλλα λόγια, έχουν συναίσθηση ότι η ανάγνωση και πολύ περισσότερο η κατανόηση της λογοτεχνίας, στην οποία αναγνωρίζουν έναν διδακτικό χαρακτήρα σε

σχέση με τη διαδικασία γλωσσομάθειας, προϋποθέτει να κατέχει κάποιος «ένα υψηλό επίπεδο σχετικά με τη γλώσσα», να επιλέγει βιβλία που του αρέσουν και να βρίσκεται σε επαφή με τη λογοτεχνία όχι απλά περιστασιακά αλλά κατ' εξακολούθηση. Μάλιστα, ορισμένοι από αυτούς επισημαίνουν ότι η λογοτεχνία δεν μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά στο πλαίσιο εκμάθησης της γλώσσας εάν δεν προϋπάρχει το ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία γενικότερα από μέρους του διδασκόμενου. Είναι χαρακτηριστική η τοποθέτηση ενός σπουδαστή, που υπογραμμίζει ότι «με βοηθάνε τα σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα στην εκμάθηση της ελληνικής επειδή με ενδιαφέρει η λογοτεχνία, ενώ πιστεύω ότι το να πιέζουν οι δάσκαλοι τους σπουδαστές να διαβάζουν λογοτεχνία, ενώ δεν έχουν ενδιαφέρον για αυτήν, μπορεί να έχει μάλλον αρνητικά αποτελέσματα».

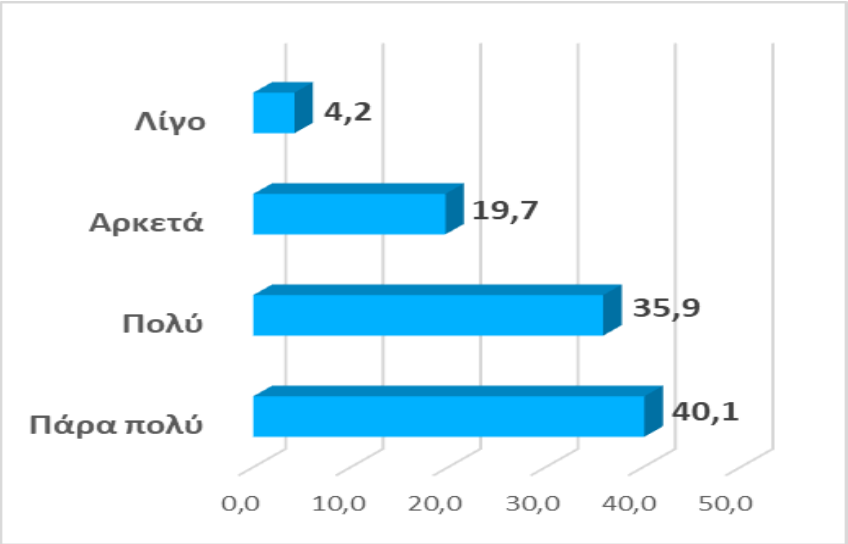
Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι για τους εν λόγω σπουδαστές, η συμβολή της λογοτεχνίας είναι πολύπλευρη, υπερβαίνοντας τις μονοδιάστατες επωφελείς επιδράσεις στην εκμάθηση της γλώσσας ή στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται μέσο γνωριμίας με «την ιστορία της χώρας και τον τρόπο που σκέπτονται οι ντόπιοι Έλληνες» καθώς και μέσο κατανόησης «της ψυχής, του πολιτισμού, της ιστορίας και της ταυτότητας του λαού». Σύμφωνα με τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των ερωτώμενων, η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων συμβάλλει πολύ (35,9%) έως πάρα πολύ (40,1%) στην καλύτερη κατανόηση του ελληνικού πολιτισμού (Γράφημα 10), εύρημα που προσδίδει στα λογοτεχνικά κείμενα ευρύτερες διδακτικές αξιοποιήσεις.

Μάλιστα, η διευρυμένη αυτή συμβολή αναγνωρίζεται ακόμα και από τους διδασκόμενους που χαρακτηρίζουν τη λογοτεχνία «δύσκολη» ή «τις διαλέξεις για τη λογοτεχνία βαρετές». Παρόλα αυτά η λογοτεχνία θεωρείται ενδεικτικά από έναν σπουδαστή ως «η πιο πλούσια και καθαρή έκφραση των δυνατοτήτων που προσφέρει η κάθε γλώσσα».

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των συγκεκριμένων σπουδαστών η διδασκαλία της λογοτεχνίας προσφέρει γνώσεις «για τα ήθη και την ιστορία μιας εποχής» και «βοηθάει πολύ για να καταλαβαίνουμε πιο εύκολα την κουλτούρα και την ιστορία», αφού «η γλώσσα δεν είναι μόνο προφορά και γνώσεις λέξεων, αλλά είναι ό,τι ζει μέσα στο μυαλό και στην καρδιά του κόσμου». Μάλιστα, ένας σπουδαστής χαρακτηρίζει τη λογοτεχνία ως «την ψυχή του λαού» και συμπληρώνει ότι «δεν μπορείς να καταλάβεις έναν λαό, την κουλτούρα του, τη νοοτροπία του, εάν δεν έχεις

διαβάσει τουλάχιστον τα πιο σημαντικά έργα της λογοτεχνίας, τα οποία είναι η βάση».

Γράφημα 10: Πιστεύετε ότι η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση του ελληνικού πολιτισμού; (σε ποσοστό %)



Είναι φανερό ότι πρόκειται για μια λειτουργία που φαίνεται ότι προσφέρει ευχαρίστηση στους σπουδαστές. Χαρακτηριστική είναι η φράση ενός σπουδαστή, ο οποίος υπογραμμίζει «διάβασα μερικά ποιήματα από τον Καβάφη που ήταν καταπληκτικά. Μου αρέσει που στα κείμενα στο τετράδιό μου έγραψα κάτι από την ελληνική κουλτούρα, όπως ο Μάνος Χατζιδάκις!». Αγαπημένοι λογοτέχνες των σπουδαστών φαίνεται πως είναι ο Καζαντζάκης και ο Καβάφης, αφού συχνά τους αναφέρουν ως χαρακτηριστικά παραδείγματα δημιουργών, το έργο των οποίων τους βοηθάει στην εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα.

Παράλληλα, ένα μεγάλο μέρος των σπουδαστών που συμμετείχαν στην έρευνα εκλαμβάνει το λογοτεχνικό κείμενο ως ένα αρκετά (33,8%) ή πολύ (27,5%) χρήσιμο μέσο για τη διαμόρφωση μιας καλύτερης διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Γράφημα 11). Είναι αξιοσημείωτη η τοποθέτηση ενός σπουδαστή που ισχυρίζεται ότι «από τα διδάγματα που παίρνεις από το μάθημα, στο οποίο υπάρχει η λογοτεχνία, αναπτύσσεις την άποψή σου και βλέπεις τα πράγματα της άλλης πλευράς».

Γράφημα 11: Πιστεύετε ότι η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου βοηθάει στην καλύτερη διαπολιτισμική επικοινωνία; (σε ποσοστό %)

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας, όπως προκύπτουν από τις απόψεις των σπουδαστών που συμμετείχαν σε αυτή, καταγράφουν τη λογοτεχνία ως ένα ευχάριστο και ταυτόχρονα πολύ δημιουργικό μέσο με το οποίο ταυτόχρονα δεν αποκτούν απλά και μόνο, σε μεγάλο βαθμό, «αίσθημα» και αντίληψη της διδασκόμενης γλώσσας, αλλά παράλληλα καλλιεργούν σημαντικές δεξιότητες και εξοικειώνονται με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, λειτουργίες που αποτελούν εχέγγυα για τη διαμόρφωση και κατάκτηση ενός ουσιώδους γνωστικού υπόβαθρου με διαχρονικό χαρακτήρα. Μια συμβολή που φαίνεται να πηγάζει από αυτό που τελικά αναγωρίζει ένας σπουδαστής ως ιδιαίτερα σημαντικό, ότι δηλαδή «η λογοτεχνία προσφέρει χαρά και αγάπη για τη γλώσσα».

6.4. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας ενδεικτικής έρευνας, η νέα ελληνική λογοτεχνία αποτελεί ένα πολύ αρεστό κειμενικό είδος, που προσφέρει σε μεγάλο βαθμό ευχαρίστηση σε μια ενδεικτική μερίδα σπουδαστών της νέας ελληνικής γλώσσας ως ξένης. Τα διδακτικά εγχειρίδια κρίνονται από τους ίδιους, ως ένα βαθμό, ελλειμματικά ως προς τη συμπερίληψη λογοτεχνικών κειμένων. Συνεπώς, ένα βασικό

συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα είναι ότι η λογοτεχνία χρειάζεται να επανεκτιμηθεί σοβαρά ως προς τη χρησιμότητά της στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας όχι μόνο από τους διδάσκοντες, αλλά και από τους συγγραφείς των ανάλογων διδακτικών βιβλίων, δεδομένου ότι το κοινό αυτών των βιβλίων είναι πολύ δεκτικό στην επαφή με λογοτεχνικά κειμένα και την επιζητά.

Η συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύει μια πολυδιάστατη οπτική των σπουδαστών της νέας ελληνικής γλώσσας σε σχέση με μια σειρά σημαντικών επιδράσεων που φέρουν τα λογοτεχνικά κείμενα στη μαθησιακή διαδικασία. Η συμβολή τους λογίζεται ως πολυσήμαντη, αφού αναγνωρίζουν τα κείμενα αυτά ως το μέσο για να εξοικειωθούν με τη σωστή χρήση της Ελληνικής γλώσσας τόσο στο πλαίσιο των καθημερινών συναναστροφών όσο και στο πλαίσιο των σπουδών, όπου εκεί οι απαιτήσεις ως προς την αξιοποίηση της γλώσσας είναι μεγαλύτερες και πιο σύνθετες.

Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι η δυναμική της λογοτεχνίας αναγνωρίζεται ως εξίσου αποτελεσματική σε όλο το εύρος των δεξιοτήτων πάνω στις οποίες επιδρά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι εντονότερα επιδραστική με θετικό τρόπο στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου παρά στην καλλιέργεια ερμηνευτικών δεξιοτήτων σε σχέση με τον γραπτό λόγο. Η τοποθέτηση αυτή των συγκεκριμένων σπουδαστών αποτελεί μια ένδειξη ότι η σφαιρική κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας, όπως της Νέας Ελληνικής, προαπαιτεί την αξιοποίηση συνδυαστικών «εργαλείων» εκμάθησης, καθένα από τα οποία φέρει τη δική του επιδραστικότητα πάνω στη μαθησιακή διαδικασία.

Εκλαμβάνοντας τη λογοτεχνία όχι απλά ως μέσο καλλιέργειας δεξιοτήτων, αλλά ως καθρέφτη του πολιτισμού και της ευρύτερης κουλτούρας μιας κοινωνίας, οι μαθησιακές προσδοκίες για αυτήν πιθανόν να μην μπορούν να εκπληρωθούν αν δεν πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, όπως είναι η ύπαρξη ενός έμπειρου διδάσκοντα που μέσα από μελετημένη επιλογή λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να λειτουργήσει ως «ενορχηστρωτής» και εμπνευστής μιας ομάδας διδασκομένων με όρεξη για συνεργατική διερεύνηση του γοητευτικού κόσμου της λογοτεχνίας. Άλλωστε, ο συχνός συσχετισμός της ελληνικής λογοτεχνίας με τη γλώσσα, την ιστορία και την κουλτούρα της Ελλάδας από τους ίδιους τους σπουδαστές είναι μια έμμεση ένδειξη των ιδιαίτερων προσδοκιών με τις οποίες προσέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία. Δεν επιθυμούν απλά να εξοικειωθούν με την τυπική χρήση της γλώσσας, αλλά επιδιώκουν, μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και με «εργαλείο» τη λογοτεχνία, να

γνωρίσουν τις βασικές αξίες του ελληνικού λαού, τα θέματα που τον απασχολούν περισσότερο σε διάφορους τομείς της ζωής του και τελικά, όπως αναφέρει ένας σπουδαστής, να πλησιάσουν με αυτόν τον τρόπο «τον ελληνικό λαό, μπαίνοντας μέσα στο κέντρο της καρδιάς του και των ανθρώπων του».

Συνολικότερα, μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έχουμε ενδείξεις ότι τα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρουν στους σπουδαστές μια πιο άμεση επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, για αυτό και εκλαμβάνονται ως ένα μέσο ευρύτερου εμπλουτισμού της κουλτούρας των σπουδαστών, της οπτικής τους για τον κόσμο και όχι απλά μόνο ως ένα επιφανειακό μέσο καλλιέργειας του επιπέδου γλωσσομάθειάς τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^{Ο}

Σχεδιάζοντας ένα Ανθολόγιο Λογοτεχνίας

7.1. Εισαγωγή

Κύριος στόχος κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Όπως αναφέρθηκε και στο αρχικό κεφάλαιο της διατριβής προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να συμβάλλουν πολλά είδη κειμένων από έναν ευρύ κύκλο πηγών, ενδεικτικά ρεπορτάζ σε εφημερίδες και περιοδικά, διαφημιστικά σλόγκαν, ειδήσεις, πηγές από το αστείρευτο διαδίκτυο, στην πλειοψηφία τους όλα με χαρακτήρα χρηστικό[96]. Τα βιβλία-μέθοδοι που καθοδηγούν στην εκμάθηση της Ελληνικής, στο σύνολό τους, περιλαμβάνουν πολλά από τα προαναφερθέντα είδη, αναγνωρίζοντας τη σημασία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν ωστόσο και μια επιπλέον ιδιότητα: μπορούν και εκφράζουν την ίδια στιγμή το στίγμα του συντάκτη αλλά και την ταυτότητα μιας εποχής. Στο πλαίσιο αυτό κάθε αναγνώστης μπορεί να τους προσδίδει διαφορετικές ερμηνείες ανάλογα με το γνωστικό, το συγκινησιακό και συναισθηματικό του φορτίο. Για να επιτευχθεί η εμπλοκή του αναγνώστη, όπως έχει ήδη επισημανθεί, είναι απαραίτητο και πρωτεύον τα κείμενα και η θεματική τους να άπτονται των ενδιαφερόντων τους, βασική αρχή και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος 1998: 36).

Η νεοελληνική λογοτεχνία διαθέτει ένα ευρύτατο όγκο κειμένων, ποικιλόμορφο, πολλά από τα οποία είναι κατάλληλα προς αξιοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας ως ξένης. Τα κείμενα αυτά μπορεί να προέρχονται από τον χώρο της ποίησης, του μυθιστορήματος, του διηγήματος, του θεάτρου αλλά και να εκπροσωπούν διάφορα είδη λόγου (αφήγηση, περιγραφή, διάλογος), ώστε να αποφευχθεί η επαναληπτικότητα και κατά συνέπεια η μηχανιστική προσέγγιση. Ένα ακόμα ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι ένα μεγάλο κομμάτι του λογοτεχνικού μας πλούτου δεν αφορά μόνο στην ελληνική πραγματικότητα, παλιότερη και νεότερη, αλλά σε κοινωνίες και πολιτισμούς άλλων περιοχών

[96] Βλ. σχετικό κεφάλαιο «Κειμενικά είδη - κειμενικούς τρόπους» στο Γεωργακοπούλου & Γούτσος (1999: 63-70).

(Κοκκινίδου 2012: 48). Αναφέρονται ενδεικτικά τα ποιήματα του Καβάφη στα οποία συναντά κανείς τους ανθρώπους της Αιγύπτου, τα ποιήματα της μεταπολεμικής γενιάς όπου εντοπίζονται ευθείες αναφορές σε αγγλικά και γαλλικά ονόματα και τοπωνύμια[97], που δημιουργούν ένα κράμα αφομοίωσης, πολιτιστικών ανταλλαγών και επιρροών, τα βιώματα Ελλήνων που ταξιδεύουν σε νέους τόπους κουβαλώντας εικόνες της πατρίδας. Αξίζει να σταθούμε επίσης και σε κείμενα που φέρουν ανάμεσα στους ήρωές τους ανθρώπους διαφορετικών εθνικοτήτων, όπως ενδεικτικά τα *Αστροφεγγιά* του Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, *Γαλήνη* του Βενέζη, *Στου Χατζηφράγκου* του Πολίτη, *Μοσκώβ Σελήμ* του Βιζυηνού.

Αλλά και στα κείμενα της ταξιδιωτικής λογοτεχνίας, από τα παλιότερα όπως εκείνα του Ουράνη και τα πιο σύγχρονα όπως εκείνα του Καββαδία, ή σε αποσπάσματα από τις *Ακυβέρνητες Πολιτείες* του Τσίρκα, μπορούμε να διακρίνουμε εμπειρίες-μαρτυρίες λογοτεχνών που αναφέρονται σε επισκέψεις ή και διαμονή σε μια ξένη χώρα, αλλά και την εμπειρία ενός ξένου στην Ελλάδα, κείμενα όπως του Πολίτη, του Καστανάκη, του Καραγάτση ή και το αντίθετο, την εμπειρία ζωής Ελλήνων από τη διαμονή τους σε μια ξένη χώρα, ενδεικτικό το *Διπλό Βιβλίο* του Δ. Χατζή που αναφέρεται σε Έλληνες μετανάστες στη Γερμανία, ή και τα πολύ πρόσφατα βιβλία *Αναζήτηση* του Ν. Θέμελη και *Κωνσταντινούπολη των ευσεβών μου πόθων* του Γ. Ξανθούλη που αναφέρονται στην Πόλη. Τέτοια κείμενα λοιπόν[98], που εμπεριέχουν ζητήματα διαφορετικής πολιτισμικής αντίληψης και αντίστοιχους ήρωες, συμβάλλουν στην κατανόηση της ελεύθερης έκφρασης, τον σεβασμό της διαφορετικής κουλτούρας, την κριτική αντιμετώπιση των ποικίλων απόψεων, με έναν λόγο θεμελιώνουν τη διαπολιτισμική επίγνωση[99].

Συνοψίζοντας λοιπόν καταλήγουμε ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας με σωστή οργάνωση, μπορεί να ξεφύγει από την ελιτίστικη και πιθανόν βαρετή παρένθεση και να αποτελέσει ένα ισχυρό μέσο αφύπνισης των σπουδαστών,

[97] Η μελέτη των Αγάθου, Ρουμπή & Τσοτσορού «Η παρουσία του γαλλικού κόσμου στο έργο των Ελλήνων ποιητών της γενιάς του 70» (2015), αναλύει εκτενώς αυτήν την οικουμενική αλληλεπίδραση και επιρροή.

[98] Αρκετά βοηθητικός για αυτόν τον σκοπό είναι ο συγκεντρωτικός πίνακας που συναντά κανείς στις νέες προτάσεις διδασκαλίας για τη λογοτεχνία στον τόμο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο* των Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου (2000).

[99] Σύμφωνα με το «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες», η διαπολιτισμική επίγνωση προσδιορίζεται ως η αντίληψη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των πολιτισμών, που εκτός από την γνωριμία εμπεριέχει και την κατανόηση της εκάστοτε κουλτούρας από την πλευρά της άλλης.

καλώντας τους σε ενεργό συμμετοχή και παράλληλα σε εξάσκηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι οι σπουδαστές δεν πρέπει να αφήνονται μόνοι τους στη μελέτη του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά να το προσεγγίζουν με τη μεσολάβηση του δασκάλου (Brumfit 1985: 108), που με μια σειρά δραστηριοτήτων, προαναγνωστικών και κατά την καθαυτή αξιοποίηση, θα αναπτύξουν την ευαισθητοποίηση στη γλώσσα, την ικανότητα ερμηνείας των κειμένων αλλά και τη δημιουργική χρήση της γλώσσας στόχου (Carter & Long 1991: 7, 22).

Για να επιτευχθούν οι στόχοι είναι πρωτίστως απαραίτητο η επιλογή των αυθεντικών κειμένων λόγου να πλησιάζει και να ανταποκρίνεται σε πραγματικές συνθήκες φυσικού -ζωντανού- λόγου της ελληνικής γλώσσας, όπως καλείται να την κατακτήσει ο σπουδαστής κατά την εκμάθησή της ως ξένης. Την πρωτοβουλία για την επιλογή φέρει πρωτίστως ο διδάσκων που πρέπει να έχει κατά νου για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας ότι οι τυχόν δυσκολίες πρέπει να είναι ανάλογες με το επίπεδο των δεκτών στους οποίους απευθύνεται, έτσι ώστε η αξιοποίηση των σημασιών να γίνεται χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και εμπόδια στην εν γένει κατανόηση του κειμένου (Αγάθος, Δημοπούλου & Τσοτσορού 2008: 5). Σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο μάλιστα, όπου ο κεντρικός άξονας επικοινωνίας είναι το κείμενο, στα πλαίσια της ανάπτυξης του προφορικού και του γραπτού λόγου, είναι σημαντικό οι σπουδαστές να εμβαθύνουν σε όσο το δυνατόν πιο συγκεκριμένα θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, ώστε συνακόλουθα να διευρύνουν το επίπεδο των γνώσεών τους στη Νέα Ελληνική. Οι γραμματικές δομές λαμβάνονται ως επί το πλείστον δεδομένες και έτσι το γλωσσικό σύστημα ή η όποια διδασκαλία γλωσσικών τύπων και μορφών εντάσσεται σε ένα γενικό πλαίσιο κειμενικής κατανόησης και επεξεργασίας (Αγάθος, κ.ά. 2009: 12).

Ακολουθώντας το πλαίσιο που τίθεται από το *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενήλικους - Προχωρημένο Επίπεδο* (2004) και προσαρμόζοντάς το στη λογοτεχνία, το παρόν προτεινόμενο Ανθολόγιο, διαβαθμισμένης υφής, έχει ως στόχο την αναγνώριση της ποικιλίας του ύφους, τον συνδυασμό της κατανόησης με την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, τη διατύπωση απαντήσεων σε ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο αλλά και γενικότερες που προκύπτουν από αυτό, την κατάθεση απόψεων, εντυπώσεων, επιχειρημάτων και αναλύσεων, τη σύνδεση με τον προφορικό λόγο, τη βιωματική

απόδοση του κειμένου καθώς και την ορθή χρήση λεξιλογικών στοιχείων που εντοπίζει κανείς μέσα σε αυτό.

Πριν από οποιαδήποτε όμως «λογοτεχνική» εμπλοκή ο δάσκαλος πρέπει να εξασφαλίσει τη δημιουργία μιας στέρεας και σωστής βάσης επικοινωνίας, το κατάλληλο ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα μέσα στο οποίο θα επιτευχθεί η καλύτερη και πληρέστερη προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου. Είναι σκόπιμο να έχουμε κατά νου ότι το λογοτεχνικό έργο -πόσο δε στην περίπτωση αυτή που απευθύνεται σε ένα ξενόγλωσσο αναγνωστικό κοινό- προσεγγίζεται διαφορετικά από τους δέκτες του, μυημένους ή μη στη λογοτεχνία, που καλούνται να προσαρμοστούν στις αξιώσεις, στις προσδοκίες των υποκειμένων της. Η οργάνωσή του ωστόσο ως είδους λόγου αλλά και η αντίστοιχη που αφορά στην αξιοποίησή του δίνει τη δυνατότητα διδασκαλίας ενός ικανού αριθμού φαινομένων, ενώ από την άλλη ωθεί σε έναν ελεύθερο σχεδιασμό ως προς την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Αγάθος, κ.ά. 2008: 12). Για τον λόγο αυτό προαπαιτείται η «λογοτεχνική αγωγή» (Μαλαφάντης 2015: 18), δηλαδή ένα είδος προετοιμασίας, επιλογής και προγραμματισμού ως προς το είδος του λογοτεχνήματος, τους σκοπούς της διδασκαλίας, την ηλικία, την προέλευση και γενικότερα τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου. Ο δάσκαλος είναι εκείνος που θα πρωταγωνιστήσει στη διαμόρφωση της κριτικής ανάγνωσης, που με τη σειρά της θα οδηγήσει στη μεταγνώση (Johnson 2002: 595-602, Μαλαφάντης 2015: 27) και θα κάνει το μήνυμα του κειμένου απτό από περισσότερες οπτικές, σε μια εμπειρική διαδικασία, που εκ φύσεως και ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα είναι σημαντική. Με δεδομένο τον παραπάνω στόχο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, απαιτείται ένα διδακτικό μοντέλο ανάλυσης που θα εμπεριέχει ερωτήσεις διατυπωμένες από πριν, κατά τη διάρκεια και κατά την ανάγνωση του κειμένου. Ο «επιτυχημένος» αναγνώστης -σπουδαστής εδώ- είναι εκείνος που συμμετέχει ενεργά στην απάντηση των ερωτημάτων. Για αυτό ο δάσκαλος πρέπει να ενεργοποιεί με διάφορες τεχνικές προϋπάρχουσες γνώσεις των σπουδαστών -έστω και γλωσσικές ως αφετηρία στην περίπτωσή μας- ώστε να αναδυθεί η ευκαιρία να το κατανοήσουν, να αντιληφθούν τους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης. Η λογοτεχνία θα αποτελέσει το ισχυρό εργαλείο για την προαγωγή της κατανόησης των άλλων, αφού ανάλογα με το θέμα της περιορίζει προκαταλήψεις, καθρεφτίζει αξίες πανανθρώπινες όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η ανεξαρτησία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η αποδοχή του διαφορετικού,

παραμερίζοντας εμπόδια τυχόν προκαταλήψεων και φανατισμών, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην ανάπτυξη του χαρακτήρα (Lenox 2000: 98-103, Μαλαφάντης 2015: 29) και στην αναζήτηση εναλλακτικών σημείων κατανόησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Davis & Brown (2005: 176-179, Μαλαφάντης 2015: 29), «η μελέτη της λογοτεχνίας από άτομα με διαφορετικές οπτικές γωνίες έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κατανόησης περίπλοκων εννοιών που σχετίζονται με πολιτισμικά ζητήματα».

Διδάσκοντας λοιπόν διαπολιτισμικά με έμφαση στη λογοτεχνία συνδυάζουμε τη μοναδικότητα της κουλτούρας των άλλων με τη μοναδικότητα της κουλτούρας της γλώσσας-στόχου. Σύμφωνα με αυτή τη στοχοθεσία, ο δάσκαλος δεν αποβλέπει στη μεταφορά στοιχείων έτερων ομάδων ή χωρών, αλλά αντίθετα στην εξοικείωσή του κοινού με την ιδέα των διαφορετικών τρόπων ζωής, των γλωσσών, των πολιτισμών και των αντιλήψεων, επιχειρώντας ένα άνοιγμα στον κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων γίνεται με βάση την ικανότητά τους να περιγράφουν εθνικές και φυλετικές διαφορετικότητες, όπως ήθη και έθιμα, αξίες και παραδόσεις. Αντιστοίχως οι λογοτεχνικές ιστορίες έχουν αποδειχθεί ένας πρωτεύων τρόπος διατήρησης της πολιτισμικής συνεκτικότητας, σε μια εποχή μαζοποίησης της κουλτούρας. Ιστορίες ορθά δομημένες, σαφείς και ρέουσες, με χαρακτήρες αληθοφανείς και πειστικούς, με χρήση του χιούμορ και του δραματικού στοιχείου, είναι εκείνες που θα τραβήξουν το ενδιαφέρον, καθώς εμπεριέχουν εχέγγυα συστατικά πρόκλησης της προσοχής και παράλληλα διευρύνουν τους ορίζοντες.

Συνοπτικά απώτεροι στόχοι για τους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους σε αυτήν την «ιδιαίτερη» αξιοποίηση της λογοτεχνίας που αντικατοπτρίζεται στο παρόν Ανθολόγιο είναι:

1) η επαφή με σημαντικούς νεοέλληνες συγγραφείς, όπως αυτοί έχουν αναδειχθεί στα πλαίσια του λογοτεχνικού κανόνα και της ιστορίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν διαφορετικές περιόδους και διαφορετικές καλλιτεχνικές τάσεις, η απόκτηση μιας σφαιρικής προσέγγισης του λογοτεχνικού παρελθόντος και παρόντος και η ώθηση σε αντίστοιχη παραγωγή γραπτού λόγου.

2) η εξοικείωση με τη μελέτη και την εμβάθυνση σε διάφορα λογοτεχνικά είδη, η εκτίμηση του σφρίγους της ελληνικής γλώσσας και η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η κατανόηση της λογοτεχνίας κάθε εποχής επηρεάζει το ανθρώπινο πνεύμα, που

σταδιακά αποκτά αυτογνωσία και γίνεται μέρος της ευρύτερης κοινωνικής κουλτούρας (Μαλαφάντης 2015: 20).

3) η εντρύφηση των σπουδαστών σε λογοτεχνικούς ήρωες με τους οποίους μπορούν να ταυτιστούν, αναδύοντας κομμάτια του δικού τους εαυτού, της σχέσης τους με άλλα πρόσωπα, αλλά και αντίστοιχων καταστάσεων που βιώνουν -αναφέρονται ενδεικτικά το απόσπασμα από την *Αναφορά στον Γκρέκο* του Καζαντζάκη, που περιγράφει τη σχέση του με τη μητέρα του, το αντίστοιχο *Πρώτες ενθυμήσεις* της Πηνελόπης Δέλτα, που αναφέρεται στο πρόσωπο του πατέρα, το κείμενο *η Εκδρομή του Δημητρού* της Κατίνας Παπά, που αναδεικνύει τις σχέσεις δασκάλου και μαθητών, το ποίημα του Ζαχαρία Παπαντωνίου *Ο ξενιτεμένος,* που αναφέρεται στο θέμα του νόστου, το διήγημα της Λίτσας Ψαραύτη *ο Κωνσταντής,* που έχει ως πρωταγωνιστή έναν μικρό άστεγο, το *Μια κάποια περίπτωση* του Σαμαράκη, που θίγει το θέματα της απώλειας και της ανθρώπινης μοναξιάς, αντιστοίχως *Τα πάθη της βροχής* της Κικής Δημουλά, το *Γραφείον ευρέσεως εργασίας,* στο οποίο καταγράφεται η εναγώνια προσπάθεια ενός νέου να βρει δουλειά, το ποίημα της Πολυδούρη *Μόνο γιατί μ' αγάπησες* που αναφέρεται σε μια έντονα βιωμένη ερωτική σχέση-, αποκτώντας κατά συνέπεια μια ευρύτερη κοινωνική εμπειρία που αντιπροσωπεύει κίνητρα, συγκρούσεις και ανθρώπινες αξίες, με άλλα λόγια μέσω αυτών θα συνδυάσουν την αισθητική απόλαυση και τη συγκίνηση με τη δημιουργική και ελεύθερη ανάγνωση, την ερμηνεία και την κριτική των κειμένων.

4) η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου με τη μορφή σύντομων σχολίων, περιλήψεων, απαντήσεων σε ερωτήσεις. Μέσα από την ποικιλία των πληροφοριών που εισπράττουν οι σπουδαστές για λογοτεχνικούς ήρωες, ιστορικοκοινωνικά γεγονότα, πολιτικές καταστάσεις, μπορούν να σχολιάσουν τις διάφορες απόψεις που παρατίθενται στα κείμενα αυτά, να ασκηθούν στην έκφραση δικών τους απόψεων και εν τέλει να οδηγηθούν στην κριτική αντιμετώπιση ανάλογων καταστάσεων της πραγματικότητας.

5) η μεταφορά και η επέκταση της αναγνωστικής εμπειρίας με την ερμηνευτική προσέγγιση παράλληλων έργων από τη λογοτεχνική παραγωγή της δικής τους χώρας.

6) από μια πρακτικότερη σκοπιά, τους δίνεται η δυνατότητα να ασκηθούν σε διάφορα υφολογικά είδη, όπως λόγου χάριν η ειρωνεία, το χιούμορ κ.ά.

Σε επίπεδο εφαρμογής κάθε κείμενο είναι καλό να συνοδεύεται από ένα εισαγωγικό σημείωμα με πραγματολογικές διευκρινίσεις και αξιολογικές κρίσεις, ένα

σύντομο σημείωμα για τον συγγραφέα, ερωτήσεις που βοηθούν στην προσέγγισή του, όπως στοιχεία δομής, υπόθεση, προθετικότητα του δημιουργού, παράλληλα κείμενα -που προτείνεται μάλιστα να μην είναι αμιγώς ελληνικά αλλά και από δείγματα ξένων λογοτεχνιών μεταφρασμένα στα ελληνικά-, διαθεματικές εργασίες οι οποίες στο πιο προχωρημένο ειδικά επίπεδο θα βοηθούν στη συγγραφή αντίστοιχου λόγου που θα φέρει το προσωπικό αποτύπωμα των σπουδαστών[100]. Μέσα από αυτήν την εξελικτική διαδικασία δίνεται η δυνατότητα έκφρασης προσωπικών ερμηνείων στα λογοτεχνικά έργα σε έναν συνδυασμό ομαδοσυνεργατικής μάθησης και δραστηριότητας.

7.2. Συγκρότηση Ανθολογίου

7.2.1. Προσδιορισμός των στόχων

Ιδανικός στόχος είναι οι σπουδαστές, ολοκληρώνοντας την αξιοποίηση του Ανθολογίου σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες μεθόδους διδασκαλίας της Ελληνικής, να έχουν εντρυφήσει στις πολλαπλές διαστάσεις της γλώσσας, κατανοώντας και κατέχοντάς την σε προχωρημένο επίπεδο, έχοντας γνωρίσει ταυτόχρονα ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Επιχειρώντας να επιμερίσουμε τους στόχους που απορρέουν ως προς την αξιοποίηση των κειμένων, εξετάζοντάς τα ως μονάδες αλλά και ως συνολικό εγχείρημα, μπορούμε να τους διακρίνουμε σε δύο βασικές κατηγορίες:

Ι. ειδικοί:

• *γνωστικοί*: στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιήσουν τη λογική ακολουθία και τη συνοχή των γεγονότων όταν πρόκειται για πεζογράφημα ή των στίχων όταν αναφερόμαστε σε ποίηση, να εντρυφήσουν στη συμπεριφορά και στον

[100] Από προσωπική διδακτικής πείρα έχει αποδειχτεί ότι, αρκετοί από τους διδασκόμενους την Ελληνική ως ξένη είναι φοιτητές -αρκετοί μάλιστα Νεοελληνικής Φιλολογίας στο εξωτερικό- ή ενδιαφερόμενοι με ευρέα ενδιαφέροντα πέρα από τη γλώσσα. Κατ' επέκταση μια σύντομη επισκόπηση της ιστορίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας -στο προχωρημένο ειδικά επίπεδο- έχει θετική ανταπόκριση (οι φοιτητές του προγράμματος Λογοτεχνίας που λειτουργεί την τελευταία διετία στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής του ΕΚΠΑ και οι σχετικές διαλέξεις κατά το θερινό πρόγραμμα ΘΥΕΣΠΑ επιβεβαιώνουν την ανταπόκριση αυτή). Ένα ενδεικτικό συνοπτικό διάγραμμα της ιστορίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας που υποδεικνύεται για τον σκοπό αυτό εμπεριέχεται στο εγχειρίδιο του Λ. Πολίτη, *Συνοπτική Ιστορία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας* (1987).

χαρακτήρα των προσώπων του κειμένου αναφερόμενοι σε αυτά, να αντιληφθούν πώς συγκεκριμένες λέξεις, φράσεις ή και δομικά στοιχεία του κειμένου παράγουν το νόημα, το ύφος, τον χαρακτήρα του λογοτεχνήματος, αποκαλύπτουν την ταυτότητα του δημιουργού, να προσεγγίσουν τη σημασία νέων και άγνωστων λέξεων του κειμένου αξιοποιώντας στοιχεία που απορρέουν από ήδη γνωστά τους γλωσσικά συμφραζόμενα, να αντιληφθούν τη μεταφορική χρήση της γλώσσας.

• *συναισθηματικοί*: οι σπουδαστές να αποκτήσουν θετική προδιάθεση απέναντι στη λογοτεχνία.

ΙΙ. γενικοί:

• *γνωστικοί:* βασική επιδίωξη είναι οι σπουδαστές να ενεργοποιήσουν τις δεξιότητές τους ώστε να είναι σε θέση μέσα σε ένα αυθεντικό κείμενο να εντοπίζουν τον θεματικό του πυρήνα, τις διακλαδώσεις του, να αναγνωρίζουν τους ήρωες και τη δράση τους μέσα στο κείμενο, να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τις βασικές νοηματικές -π.χ. την εξέλιξή του- και επικοινωνιακές του προεκτάσεις -λόγου χάρη τα ευρύτερα μηνύματά του-. Σε πιο πρακτικό επίπεδο οι σπουδαστές έχουν τη δυνατότητα να ασκούνται στη σωστή προφορά αλλά και τον τονισμό -ιδιαίτερα στο αρχικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας-, ενώ, στα πιο προχωρημένα επίπεδα, με αφόρμηση από μεμονωμένες λέξεις και προτάσεις μπορούν να καθοδηγούν ώστε να παράγουν δικά τους κείμενα, να εντρυφούν σε νέο λεξιλόγιο και να το αξιοποιούν προφορικά και γραπτά σε ποικίλα γλωσσικά και εν γένει επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

• *συναισθηματικοί:* στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι να εξοικειωθούν με αυτό το βασικό προϊόν του πολιτισμού-στόχου, να νιώσουν κατ' επέκταση συμμέτοχοι σε αυτόν. Πιο ειδικά μέσω της διαδικασίας προσέγγισης αυθεντικών κειμένων αυτού του είδους, επιδίωξη είναι να τα απολαύσουν από την αισθητική τους πλευρά, αναπτύσσοντας πέρα από ηθική ικανοποίηση και συναισθηματική σχέση μαζί τους.

7.2.2. Περιεχόμενο & κοινό εφαρμογής

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί εκ νέου ότι το προτεινόμενο διδακτικό υλικό δεν λειτούργησε αυτόνομα, ούτε αντικατέστησε τις μεθόδους εκμάθησης της Ελληνικής, αλλά αντίθετα συνδυαστικά με αυτές, ως συμπληρωματική διαδικασία

στο πλαίσιο της ποικιλίας αξιοποιήσιμου διδακτικού υλικού. Από την άλλη, το Ανθολόγιο συντέθηκε και εφαρμόστηκε σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, στα τμήματα του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής τους ΕΚΠΑ, στο Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Κύπρου και στους φοιτητές της Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης. Πέρα από την παρουσίαση ενδεικτικών δραστηριοτήτων γύρω από λογοτεχνικά κείμενα, σημαίνοντα ρόλο έχει η περιγραφή μιας συγκεκριμένης -ενδεικτικής ωστόσο- πορείας που μπορεί να διαγράψει το γλωσσικό μάθημα όταν συμπεριλαμβάνει ως συστατικό του στοιχείο τη λογοτεχνία.

Από μια πλούσια λοιπόν δεξαμενή προέκυψαν πολλά κείμενα που δοκιμάστηκαν και αξιολογήθηκαν εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σημαντική αρωγή προσέφερε η μελέτη των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων λογοτεχνίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που, αν και απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε κοινό διαφορετικού τύπου και με έτερη στοχοθεσία, αποτέλεσαν υποδειγματική βάση για το περιεχόμενο αλλά κυρίως για τη δόμηση του παρόντος Ανθολογίου. Ο κύριος όγκος των αποσπασμάτων εντοπίστηκε και επιλέχτηκε από τη διεξοδική μελέτη των πηγών τους, με κύρια βάση τις αναφορές και τη θέση τους -καθώς και τις αντίστοιχες των δημιουργών τους- στις Ιστορίες της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. αλλά και το εύρος των δυνατοτήτων τους ως βοηθητικών κειμένων που μπορούν να συνδράμουν σε ένα ποικίλο πλαίσιο στη γλωσσική εκμάθηση. Σκόπιμη είναι η επισήμανση ότι δεν αξιοποιήθηκαν παλαιότερα κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας -με εξαίρεση τα δημοτικά τραγούδια και την *Ερωφίλη*- λόγω της ιδιαίτερης λογοτεχνικότητας (θεματικής, νοοτροπιών, γλωσσικής διαφοράς από τη σημερινή γλώσσα κ.λ.π.) που τα διακρίνει και τα αποστασιοποιεί κάπως από τα πιο σύγχρονα δημιουργήματα. Βασικές προϋποθέσεις λοιπόν για την επιλογή των αποσπασμάτων ήταν τόσο η θέση τους στο πλαίσιο του λογοτεχνικού κανόνα και της Ιστορίας της Λογοτεχνίας, όσο -αναφερόμενοι στα πιο σύγχρονα κυρίως κείμενα- και η αξία τους για τη διδακτική της γλώσσας, τις δυνατότητες και την προσφορά τους για επικοινωνία σε αυτή, τη γνωριμία με τον πολιτισμό γενικά. Από την άλλη, ελήφθη υπόψη αν διέπονται ως προς το περιεχόμενό τους από χαρακτήρα διαχρονικό και ευρύ, αν δηλαδή έχουν ανταπόκριση στις συνθήκες του σήμερα, αν μπορούν να είναι εφικτοί οι παραλληλισμοί με αυτές, αν εμπίπτουν στα γενικότερα ενδιαφέροντα και ανησυχίες των σπουδαστών, αν αυτά έχουν μια διάσταση διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική

ώστε να δίνουν το έναυσμα στον καθένα από έναν ευρύ κύκλο σπουδαστών να τοποθετείται απέναντι σε αυτά ή με αφορμή αυτά. Επίσης, θεωρήθηκε σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση -βάσει της δόμησης των κειμένων, του ύφους τους, της γλώσσας που χρησιμοποιούν- να ανταποκριθούν σε αυτά, κατά πόσο μπορεί να προκύψει μια σφαιρική εικόνα τόσο για τα κείμενα όσο και για τον λογοτέχνη αλλά και τον κόσμο που αντιπροσωπεύει. Ασφαλώς στα κείμενα που προκρίθηκαν[101] οι συμμετέχοντες αντέδρασαν εμμέσως ή αμέσως και επέδρασαν τόσο στις όποιες επιλογές, όσο και σε επιμέρους τροποποιήσεις και βελτιώσεις, μέχρι να καταστούν ως σύνολο ένα ευέλικτο, ευπροσάρμοστο και εφαρμόσιμο διδακτικό υλικό. Οι διδακτικές αναζητήσεις και οι πειραματισμοί διήλθαν από διάφορα στάδια ώστε να λάβουν τη μορφή με την οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

7.2.3. Δομή Ανθολογίου

Για τη δόμηση του Ανθολογίου ακολουθήθηκε η κατανομή τους κατά σχετικές θεματικές ενότητες, γεγονός που βοηθάει κυρίως πρακτικά στον συνδυασμό τους με αντίστοιχες από τις μεθόδους εκμάθησης της Ελληνικής, ενώ ελήφθησαν υπόψη οι διακρίσεις των επιπέδων ελληνομάθειας βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος του Πανεπιστημίου Αθηνών (1998, 2002, 2004) και του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), όπως αυτή προσδιορίζεται από το Ευρωπαικό Πλαίσιο Αναφοράς. Πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε ότι επειδή, όπως επί του πρακτέου έχει αποδειχθεί, η διάκριση αυτή είναι βασική αλλά ταυτόχρονα και γενική -ορισμένοι σπουδαστές λόγου χάρη στην αρχή των μαθημάτων τους, βάσει των ως τότε γνώσεων τους, μπορεί να ενταχθούν εστιάζοντας στην προφορική τους επίδοση σε μέσο ή ακόμα και προχωρημένο επίπεδο τμήματος, αλλά διερευνώντας την αντίστοιχη γραπτή τους σε αρχικό, σπανιότερα και αντιστρόφως- κάποια από τα κείμενα μπορούν να λειτουργούν το ίδιο καλά ή και καλύτερα σε διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας από αυτό για το οποίο ήταν αρχικώς προορισμένα. Για τον λόγο αυτό κάθε κείμενο συνοδεύουν σχετικές δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας, οι οποίες ανάλογα με το επίπεδο των σπουδαστών μπορούν να αξιοποιηθούν ή και να παραλειφθούν.

[101] Στο 8.1. κεφάλαιο αναφέρονται τα κριτήρια βάσει των οποίων στηρίχτηκαν οι συγκεκριμένες επιλογές.

Αντιστοίχως πριν από κάθε κείμενο υπάρχει σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, με βασικές διευκρινιστικές πληροφορίες, απαραίτητες καθότι τα περισσότερα κείμενα αποτελούν αποσπάσματα, ώστε ο αναγνώστης να κατατοπιστεί σχετικώς, κυρίως ως προς τους χαρακτήρες, τις συνθήκες, το γενικό πλαίσιο συγγραφής. Στο τέλος κάθε κειμένου και των δραστηριοτήτων του μπορεί κανείς να συναντήσει ένα συνοπτικό βιογραφικό σημείωμα για τον συγγραφέα, με επιμέρους πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του, που όπως επί του πρακτέου έχει αποδειχθεί ενδιαφέρουν πρωτίστως τους σπουδαστές προχωρημένης ελληνομάθειας, ειδικά αυτούς των Νεοελληνικών Σπουδών. Αναλυτικότερα ως προς τα επίπεδα ο διαχωρισμός έχει ως εξής:

Αρχάριο Επίπεδο (Α1-Α2): Στο αρχάριο επίπεδο αξιοποιούνται μικρά ποιήματα ή σύντομα διηγήματα. Τα λογοτεχνήματα αυτά μπορούν να εκφράζουν μια κύρια συναισθηματική στάση του συγγραφέα, αφήνοντας κατά μέρους πιο σύνθετες ψυχολογικές διακυμάνσεις και τεχνικές δόμησης. Οι σπουδαστές εστιάζουν κυρίως στην εικονοποιία, στόχος είναι η ευαισθητοποίησή τους, που με τη σειρά της θα οδηγήσει στην έκφραση γνώμης για απλά θέματα αντίστοιχα με εκείνα που απορρέουν από τα κείμενα. Σε αυτό λοιπόν το επίπεδο η επιλογή του λογοτεχνήματος διακρίνεται -αν προκρίνουμε την ποίηση για την περίπτωση αυτή θα φέρει και τα χαρακτηριστικά της παρήχησης και των ομοιοκαταληξιών- από τις ίδιες γραμματικές κατηγορίες με τη βασική γλώσσα, είναι στηριγμένη σε «παραδοσιακή» συγκρότηση λόγου και βέβαια με σύντομη έκταση. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν κάποια από τα ποιήματα του Σολωμού, του Παπαντωνίου, κείμενα του Ξενόπουλου, ή και αντίστοιχα μικρά πεζογραφήματα. Η λεπτομερής διήγηση της ιστορίας ενδιαφέρει δευτερευόντως, ενώ πρώτιστη σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο είναι γραμμένη, τα νοήματα που ο αναγνώστης καλείται να εντοπίσει[102]. Εύλογο είναι επίσης ότι σε αυτό το επίπεδο ο ξενόγλωσσος μαθητής δεν κατέχει τη γλώσσα και κατά συνέπεια υστερεί σε σχέση με τις προσληπτικές δυνατότητες των πιο προχωρημένων σπουδαστών ελληνομάθειας και αμφότεροι βέβαια δεν έχουν την ίδια άνεση και ευχέρεια εν συγκρίσει με τους φυσικούς ομιλητές. Από την άλλη πλευρά, όμως, αυτή η

[102] Σύμφωνα με τον Jakobson (1963: 220) στο λογοτεχνικό κείμενο και ιδιαίτερα στην ποίηση, η ποιητική λειτουργία είναι κυρίαρχη συγκριτικά με τις άλλες λειτουργίες της γλώσσας (αναφορική, συναισθηματική, βουλητική, φατική και μεταγλωσσική), ενεργοποιεί τη φανερή πλευρά των σημείων και έχει ως κέντρο βάρους το μήνυμα. Οπωσδήποτε αυτά τα λογοτεχνήματα δεν αποτελούν δείγματα ορθής, με την έννοια της κανονικής, χρήσης της γλώσσας, αλλά αποτελούν παραδείγματα εκφραστικής ποικιλίας, χρήσιμη για τα αρχικά στάδια επαφής με τη γλώσσα.

«απώλεια» ενισχύει τη μεταγλωσσική λειτουργία. Ακόμα και όταν δημιουργούνται θέματα από την άγνοια των συνυποδηλώσεων, εντούτοις, με τις επεξηγήσεις οι σπουδαστές εισάγονται στον ελληνικό πολιτισμό, την ιστορία και εν τέλει την πραγματικότητα.

Μέσο επίπεδο (Β1-Β2): Εδώ οι επιλογές είναι σαφώς περισσότερες και μπορούν να αφορούν ποικίλη θεματική. Η συνυποδηλωτική γλώσσα μπορεί να βρει ένα καλό επίπεδο ανταπόκρισης, το σύνολο των ασκήσεων συμβάλλει στη βελτίωση της έκφρασης, στην απόκτηση νέων γνώσεων, λεξιλογικών κυρίως. Ο κύριος όγκος του παρόντος Ανθολογίου είναι προσανατολισμένος προς το επίπεδο αυτό.

Προχωρημένο επίπεδο (Γ1-Γ2): στο επίπεδο αυτό θεωρούνται κατεκτημένες οι γλωσσικές δομές τουλάχιστον ως προς τα βασικά τους σημεία και επιχειρείται έμφαση σε ζητήματα που αφορούν περισσότερο στη λεπτομέρεια, όπως ή γνωριμία με τις κοινωνικοπολιτικές και ιστορικές συνθήκες άλλων εποχών, το πιο απαιτητικό λεξιλόγιο, οι συνθετότερες δομές -αντιληπτές κυρίως στην ποίηση-, οι συνυποδηλωτικές σημασίες και η συμβολική τους διάσταση, ο τρόπος γραφής και το στυλ που χαρακτηρίζουν έναν συγκεκριμένο λογοτέχνη, ένα λογοτεχνικό ρεύμα, η παλιότερη μορφή της γλώσσας. Τα κείμενα που επιλέγονται για το επίπεδο αυτό είναι πιο εκτενή, θεματολογικά συνθετότερα και τις περισσότερες φορές παρουσιάζουν μια ολοκληρωμένη ιστορία που έχει ποικίλες διαστάσεις, πολλαπλά νοήματα και μηνύματα που δεν διακρίνονται εκ πρώτης.

7.2.4. Συνοδευτικές Ασκήσεις

Τα κείμενα συνοδεύονται από ασκήσεις κατανόησης και από λεξιλογικές-κειμενικές ασκήσεις, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο απευθύνονται[103]. Γενικός στόχος ως προς αυτό είναι να υπάρχουν ποικίλες ασκήσεις όλων των τύπων και στα τρία επίπεδα

[103] Ιδιαίτερα προσανατολισμένες σε αυτόν τον σκοπό είναι οι δύο δουλειές των Αγάθου, κ.ά. *Ακολουθώντας το κείμενο* (2004) και *Ανακαλύπτοντας το κείμενο* (2009) που αξιοποιούν για την εκμάθηση της γλώσσας πρωτότυπα κείμενα προερχόμενα από διάφορους χώρους, όπως αυτόν της λογοτεχνίας, υποστηριζόμενα από ποικιλία συνοδευτικών ασκήσεων που αφορούν στην κάλυψη των δραστηριοτήτων κατανόησης και παραγωγής λόγου. Βοηθητικές, αν και στοχευμένες σε σχολικό κοινό φυσικών ομιλητών, είναι και οι προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας των Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου (2000) καθώς και τα σχέδια μαθημάτων λογοτεχνίας που προτείνονται στο Γεωργιάδου & Μπίκος (2017).

γλωσσομάθειας. Επιδίωξη δεν ήταν ο κατακερματισμός του κειμένου, αλλά η θεώρηση του όλου, οι σπουδαστές να εμβαθύνουν στο κείμενο, στα νοήματα, στα μηνύματά του, στους χαρακτήρες και λιγότερο να εστιάσουν σε παραδοσιακού τύπου γλωσσικές ασκήσεις, χωρίς ωστόσο να σημαίνει ότι αυτές εκλείπουν. Με έναν λόγο αφήνουμε τη λογοτεχνία να μιλήσει ελεύθερα, χωρίς να περιορίζουμε με τις ασκήσεις τη δυναμική της. Με την προοπτική αυτή πριν από κάθε άσκηση υπάρχουν όσο το δυνατόν πιο απλοποιημένες εκφωνήσεις, σε γλώσσα απλή, που ορίζουν έναν συγκεκριμένο στόχο, δίνουν ένα σαφές πλαίσιο λειτουργίας.

Από την άλλη, τα κειμένα που απευθύνονται σε προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας συνοδεύονται και από κάπως πιο σύνθετες ασκήσεις που μπορεί να αφορούν από την ελεύθερη ανάπτυξη σε ζητήματα, ως τις ασκήσεις αντιστοίχισης σημασιών και νοημάτων ή και πιο απαιτητικές, όπως ο εντοπισμός σχημάτων λόγου. Αντίθετα, στο αρχικό επίπεδο θα συναντήσουμε ασκήσεις -λόγου χάρη νοηματικές- που η απάντησή τους είναι εύκολη ως και αυτονόητη γιατί στόχος είναι να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση του σπουδαστή στην επαφή του με ένα συνθετότερο κειμενικό είδος όπως είναι η λογοτεχνία και όχι να τον αποθαρρύνουν από αυτό. Ορισμένα επίσης κείμενα ακολουθούνται και από παράλληλα αναγνώσματα με στόχο οι αναγνώστες να συγκρίνουν τις πληροφορίες που παρέχουν, εστιάζοντας στο ύφος και το περιεχόμενο των απόψεων, καθώς διαφορετικοί συντάκτες ενδέχεται για όμοια θέματα να εκφράζονται με έτερη οπτική. Από την άλλη, η κατανόηση των πιο σύνθετων δομών που διέπουν τη λογοτεχνία, η χρήση του διευρυμένου λεξιλογίου καθώς και η σύνδεση των γνώσεων των σπουδαστών με τις πληροφορίες των παρεχόμενων κειμένων δημιουργούν μια έμμεση, ενεργή ωστόσο, σχέση με το κείμενο, που επιτρέπει στους εξωτερικούς, άμεσα εμπλεκόμενους, τους αναγνώστες, να καταθέσουν και δικές τους γνώσεις, εμπειρίες και βιώματα.

Οι αρχικές ασκήσεις αφορούν κατά κύριο λόγο στη βασική κατανόηση και στοχεύουν να εισαγάγουν τους σπουδαστές στην επεξεργασία κειμένου, να τους ωθήσουν στην πρόσληψη και την επανασύνθεση του σημασιολογικού φορτίου του μηνύματος του συγγραφέα. Ενδεικτικές ασκήσεις μπορεί να είναι:

α) *ελεύθερης επιλογής*, όπου ο σπουδαστής καλείται να επιλέξει τη σωστή απάντηση σε μια ερώτηση ανάμεσα σε άλλες προτεινόμενες ή τον συνδυασμό προτάσεων όπως προκύπτει από το νόημα του κειμένου. Εφόσον αναφερόμαστε σε τμήματα ενηλίκων η άσκηση αυτή μπορεί να γίνει απευθείας μεταξύ των σπουδαστών

με καίριες παρεμβάσεις του δασκάλου, ώστε να επεξηγηθούν αμφιλεγόμενα ή δυσνόητα σημεία του κειμένου που εμποδίζουν τον εντοπισμό της ορθής απάντησης. Έμφαση πρέπει να δίνεται στην αιτιολόγηση της απάντησης με αναφορά στο σχετικό απόσπασμα του κειμένου. Πολλές φορές, στο πλαίσιο μάλιστα της συμμετοχικής συζήτησης, η πείρα έχει αποδείξει ότι οι συγκεκριμένου τύπου ασκήσεις βοηθούν στην αποκρυπτογράφηση του μηνύματος σε ένα περιβάλλον που ενίοτε μπορεί να είναι δύσβατο, λόγω -για παράδειγμα- άγνωστων λέξεων.

β) *ασκήσεις τύπου σωστό-λάθος* στις οποίες ζητούνται από τους σπουδαστές να χαρακτηρίσουν ως σωστή ή λανθασμένη μια πρόταση που σχετίζεται με το περιεχόμενο του κειμένου. Επί της ουσίας καλούνται να επιβεβαιώσουν την ισχύ του κειμένου και τον αντίκτυπο που έχει σε αυτούς. Προκρίνεται εκ νέου η δικαιολόγηση της απάντησης με τη χρήση χωρίων μέσα από το κείμενο. Οι ασκήσεις αυτού του τύπου έχουν αποδειχθεί ότι παροτρύνουν ιδιαίτερα τους αρχάριους σπουδαστές να μιλήσουν.

γ) *ασκήσεις αντιστοίχισης*, δραστηριότητα συγκριτικά απλούστερη που βοηθά στην αποφυγή της παρερμηνείας του συνόλου.

δ) *ασκήσεις τοποθέτησης των γεγονότων στη σωστή σειρά*, επίσης μια εύκολη διαδικασία που εξασφαλίζει την αλληλουχία και τη σύνδεση των γεγονότων και συντελεί στην κατανόησή τους.

ε) *ανοικτές ασκήσεις*, που επιδέχονται σύντομη ή πιο εκτεταμένη απάντηση και αποδεικνύουν τον βαθμό κατανόησης του κειμένου αφήνοντας ταυτόχρονα τους σπουδαστές να δράσουν. Ο διευρυμένος χαρακτήρας τους στοχεύει στο να ενεργοποιήσει τη γνώση σχετικά με το ευρύτερο νοηματικό πλαίσιο αλλά και να κάνουν τη σύνδεση με τη νέα γνώση, όπως αυτή προκύπτει από την ανάγνωση-επαφή με το κείμενο. Κατά αντιστοιχία του γενικότερου επιπέδου των σπουδαστών, εμφατικά στη γλώσσα, κάποιες από αυτές, οι πιο γενικές, δύναται να εξεταστούν μετά από μια πρώτη επιλεκτική ανάγνωση του κειμένου, ενώ κάποιες άλλες μπορούν να λειτουργήσουν ως προπομποί για συζήτηση από την οποία θα προκύψει η έκφραση απόψεων, η κατάθεση εμπειριών και η συνολική θεώρηση. Είναι γεγονός πάντως ότι οι ασκήσεις αυτού του τύπου αφήνουν περιθώρια για εκτενή, νοηματική προσέγγιση που μπορεί ορισμένες φορές να απομακρύνουν από το κέντρο βάρους, ακόμα και συνολικά από το κείμενο.

Ως προς τις πιο εξειδικευμένες ασκήσεις που αφορούν στο λεξιλόγιο, αυτές υπακούουν στην πεποίθηση ότι η διδασκαλία του πρέπει να πραγματοποιείται μέσω του κειμένου το οποίο αποτελεί ζωντανό παράδειγμα χρήσης των λέξεων στον λόγο. Μετά την ανάγνωση του κειμένου και την ερμηνευτική του προσέγγιση ενδείκνυνται δραστηριότητες που αποδεικνύουν την κατάκτηση του νέου λεξιλογίου, όπως π.χ. ασκήσεις με κενά για τη συμπλήρωση λέξεων που σχετίζονται με το κείμενο και τις εξαγόμενες πληροφορίες του. Επί της ουσίας οι λεξιλογικές ασκήσεις απαιτούν την αποκρυπτογράφηση της σημασίας των λεξικών τεμαχίων από την προτασιακή σημασία και τα δεδομένα του περικειμένου, γεγονός που συνιστά μια κύρια στρατηγική στη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης (Nation 1990: 84, Αγάθος κ.ά. 2009: 16). Αρχικός στόχος είναι να συνειδητοποιήσει ο σπουδαστής ότι το λεξιλόγιο, κατά αντιστοιχία με τα άλλα επίπεδα γλώσσας, αποτελεί ένα σύστημα με οργάνωση και με δεδομένες σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία του (Hatch & Brown 1995: 368-404, 415-422) και ακολούθως να κατακτήσει την ενεργό γνώση των λεξημάτων, ώστε πέρα από τη βασική σημασία να γνωρίσει τις σημασιολογικές αποχρώσεις, τους περιορισμούς της χρήσης στα κειμενικά περιβάλλοντα, τη δυνατότητα υποκαταστασιμότητας της λέξης, την ενδεχόμενη σχέση υπωνυμίας που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα σε λέξεις, κάνοντας ταυτόχρονα ένα ταξίδι στην ιστορία της γλώσσας. Ανάλογα με την ποικιλία και την πρωτοτυπία των λεξιλογικών ασκήσεων, πέρα από τις πρωτότυπες σημασίες μπορούν να διδαχτούν και οι μεταφορικές χρήσεις, οι πολιτισμικές συνυποδηλώσεις και ο ρόλος των λεξημάτων στα πλαίσια των λεκτικών και των επικοινωνιακών πράξεων (Αγάθος κ.ά. 2009: 16). Οι προτεινόμενες ασκήσεις αυτού του τύπου αφορούν σε συνώνυμα και αντίθετα -υποβοηθά σε αυτό ο ελληνικός λεξιλογικός πλούτος-, η δημιουργία συνεκφορών και η ένταξή τους σε προτασιακό περιβάλλον, άλλες που σχετίζονται με την παραγωγή λέξεων, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για εξάσκηση στη μορφολογία σε συνδυασμό με στοιχεία ορθογραφίας. Επίσης, το λογοτεχνικό περιβάλλον προσφέρεται και για ασκήσεις οι οποίες έχουν να κάνουν με την ελεύθερη απόδοση της σημασίας των λεξημάτων στα οποία ο σπουδαστής καλείται να απλουστεύσει τη σημασία, κατανοώντας έτσι και τη μεταφορική τους χρήση. Με τις παραπάνω ενδεικτικές εργασίες οι σπουδαστές εξασφαλίζουν τη βασική διαπλοκή των νοημάτων του κειμένου, έχοντας κατακτήσει ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό λεξιλογίου.

Για περαιτέρω εμβάθυνση στη συνέχεια εντάσσονται αμιγώς κειμενικές ασκήσεις. Αυτές δεν εστιάζουν στην απλή ανάλυση του λεξιλογίου ή μόνο στην διερεύνηση των νοημάτων του κειμένου, αλλά αποσκοπούν στο να εισάγουν τους σπουδαστές στη λογική του κειμένου, στην κειμενική γραμματική, στον τρόπο δηλαδή που αυτό δομείται (Αγάθος κ.ά. 2009: 16). Με αυτήν την προσέγγιση οι κειμενικές ασκήσεις διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες λεξιλογικές και νοηματικές, ωστόσο βρίσκονται σε σχέσεις αλληλεξάρτησης με αυτές εφόσον τις προϋποθέτουν. Εδώ δεν υπάρχουν σωστές απαντήσεις με την παραδοσιακή χρήση του όρου αλλά δίνεται έμφαση στο να αναγνωριστούν και να εμπεδωθούν οι γλωσσικές δομές και οι γλωσσικοί μηχανισμοί που δραστηριοποιούνται καθώς προκύπτουν από σύνθετα και πιο απαιτητικά κείμενα όπως είναι τα λογοτεχνικά. Τέτοιου είδους ασκήσεις μπορούν να είναι λόγου χάρη οι σχετικές με τους κειμενικούς δείκτες, τα στοιχεία σύνδεσης των νοημάτων, αλλά και εκείνες που σχετίζονται με τους προτασιακούς δείκτες, τη σύνταξη ή και ασκήσεις επεξεργασίας παραγράφου[104].

7.3. Στάδια διδασκαλίας

Η ζητούμενη αξιοποίηση είναι ένας τρόπος προσέγγισης του κειμένου που θα συνδράμει ώστε το κοινό να γίνει καλός αναγνώστης και όχι σχολαστικός. Για να λειτουργήσει ορθά και με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο η ένταξη της λογοτεχνίας στο κοινό που στοχεύουμε και εστιάζει η παρούσα έρευνα, την αλλόγλωσση τάξη

[104] Οι ασκήσεις που αφορούν στους κειμενικούς δείκτες (λέξεις όπως τα *άλλωστε, όμως, επίσης, επιπλέον* κ.ά) στοχεύουν στο να δοθεί έμφαση στη συνοχή της δομής. Οι προτασιακοί δείκτες (λέξεις όπως τα *ότι, πως, να, που* κ.ά.) είναι εκείνοι που συνδέουν ορθά τον λόγο, ώστε να επιτευχθεί αλληλουχία νοημάτων. Καθότι η εξάσκηση σε τέτοιου είδους ζητήματα σπανίζει, η λογοτεχνία χάρη στον εκτενή λόγο, τη διαμόρφωση των μηνυμάτων και την ποικιλία του περιεχομένου, προσφέρει μια πρώτης τάξεως δυνατότητα που δίνει αφορμές για την εξέταση τέτοιων μορφημάτων. Οι συντακτικές αναφορές σχετίζονται περισσότερο με την παρουσίαση φαινομένων και λειτουργούν ως αφόρμηση για την περαιτέρω διδασκαλία τους. Τέλος, απαιτητικότερες ασκήσεις που σχετίζονται με την ανάλυση λόγου -ενδείκνυνται για τα προχωρημένα επίπεδα μόνο- σχετίζονται με περισσότερο τεχνικής φύσεως ζητήματα, όπως είναι οι τρόποι πειθούς, τα χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού είδους, τα γραμματειακά είδη και στοχεύουν να καθοδηγήσουν τους σπουδαστές να συντάξουν κείμενα ορθά δομημένα, σύμφωνα με παρόμοιες αρχές (για αναλυτικότερη παρουσίαση κειμενικών ασκήσεων και ενδεικτικά παραδείγματα βλέπε τις εισηγήσεις των Αγάθου κ.ά. (2008) και (2009).

ενηλίκων, είναι σκόπιμο να οργανωθούν παρασκευαστικά στάδια αλλά και μια πορεία εκ των προτέρων καλά σχεδιασμένη που θα προσαρμόζεται σε ό,τι προκύπτει κατά την εξέλιξή της. Ακολουθεί μια συνοπτική, ενδεικτική περιγραφή του καθενός εξ αυτών.

7.3.1. Αρχικό στάδιο

Το στάδιο αυτό προηγείται της παράθεσης του λογοτεχνήματος. Σε προηγούμενο σημείο της διατριβής (κεφ. 3) έχουν αναφερθεί εκτενώς τα κριτήρια που πρέπει να τηρούνται για την επιλογή ενός κατάλληλου προς αξιοποίηση κειμένου. Στη φάση αυτή βασική μέριμνα αποτελεί η προπαρασκευή της διδασκαλίας. Αυτή περιλαμβάνει τη μελέτη του κειμένου και τον εντοπισμό των στοιχείων-σημείων που θα επιδιώξει να προβάλει περισσότερο η διδασκαλία σε συνδυασμό με τη γενικότερη στοχοθετική επιλογή, που την αποδεικνύουν άμεσα ή έμμεσα το ίδιο το κείμενο και οι συνοδευτικές ασκήσεις. Τέλος, χρειάζεται επεξεργασία σε μια σειρά ερωτημάτων, που θα κατευθύνουν την πορεία της διδασκαλίας στο πλαίσιο ενός διδακτικού πλάνου, αρκετά ευέλικτου, ώστε να τροποποιείται κατά την πορεία του, όπως είναι αναμενόμενο.

Η *αφόρμηση* των σπουδαστών μπορεί να προέλθει από ποικιλία εναλλακτικών τρόπων ευαισθητοποίησης. Ο πιο συνηθισμένος είναι ο τίτλος του έργου όπου οι εμπλεκόμενοι προβαίνουν σε συνειρμούς, σχολιάζουν, εκφράζουν απόψεις και διατυπώνουν υποθέσεις γύρω από αυτόν αλλά και το γλωσσικό και επικοινωνιακό του πλαίσιο. Στο πλαίσιο της προπαρασκευής γίνεται προετοιμασία των σπουδαστών σχετικά με τις πιθανολογούμενες άγνωστες λέξεις του κειμένου, οι οποίες μπορούν να περιλαμβάνονται σε ασκήσεις προσχεδιασμένες από τον δάσκαλο. Οι σπουδαστές αναζητούν τη σημασία τους αξιοποιώντας τα συμφραζόμενα και τις υπάρχουσες γνώσεις τους. Έτσι μπορούν να τις αναγνωρίσουν με μεγαλύτερη άνεση, γεγονός που διευκολύνει την κατανόηση και δεν στερεί από την ευχαρίστηση κατά την πρόσληψη του κειμένου. Επίσης, οι λέξεις δημιουργούν προσδοκίες σχετικά με το θεματικό περιεχόμενο του κειμένου. Επιπλέον, μπορούν να δοθούν πληροφορίες για το πολιτιστικό και κοινωνικό υπόβαθρο του κειμένου -ή να υποδειχθεί στους σπουδαστές να τις αναζητήσουν- προκειμένου να κατανοηθούν οι συνθήκες που σχετίζονται με τη συγγραφή του κειμένου και την εξέλιξή του. Στην προοπτική αυτή

μπορούν ενισχυτικά να δοθούν πληροφορίες για τη ζωή του συγγραφέα, τη σκιαγράφηση της εποχής του, το ύφος του, την ένταξή του σε κάποιο από τα λογοτεχνικά ρεύματα[105]. Με τον τρόπο αυτό οι σπουδαστές εξοπλίζονται με αρκετά εφόδια που θα τους βοηθήσουν στην κατανόηση του κειμένου, αποκτούν ερεθίσματα για να ενδιαφερθούν, για αυτό και να εμπλακούν. Χρηστικό για αυτό τον σκοπό είναι υλικό από φωτογραφίες, βίντεο, σκίτσα, ακόμα και πραγματικά αντικείμενα[106].

Μέσω της παραπάνω διαδικασίας δίνεται η ευκαιρία στον δάσκαλο να διαγνώσει το επίπεδο και τις ανάγκες των σπουδαστών καθώς και τις στρατηγικές τις οποίες είναι σε θέση να αναπτύξουν οι σπουδαστές ώστε να λειτουργήσουν σε καθεστώς αυτονομίας[107]. Η έμμεση αυτή εντρύφηση μπορεί να έχει προηγηθεί και με κείμενα μικρότερης έκτασης, λόγου χάρη με ειδησεογραφικά, που εκ φύσεως έχουν έναν πιο απλοποιημένο χαρακτήρα. Αναλόγως λοιπόν με το πώς αποδίδει κάθε στρατηγική, προκρίνεται η μεμονωμένη χρήση της ή και η συνδυαστική[108]. Τέλος, στο κοινό στο οποίο εστιάζει η παρούσα μελέτη, τις τάξεις ενηλίκων αλλόγλωσσων, όπου ένα από τα χαρακτηριστικά τους είναι η στοχευμένη γνώση, η εμπειρία έχει αποδείξει ότι είναι καλό να προκαθορίζονται οι όποιοι σκοποί και κατά συνέπεια η χρήση της λογοτεχνίας να οριοθετείται, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα λειτουργεί αυτοπεριοριστικά. Από την άλλη, είναι εξίσου σημαντικό οι μαθητές της Γ2 να «διδαχτούν» στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου.

---

[105] Σύμφωνα με τον Maley (2001: 184) η πλήρης αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου πρέπει να περιλαμβάνει το άτυπο μοντέλο του «τι, ποιος, πού, πότε, γιατί» και πιο συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά της γλώσσας, το πληροφοριακό και συναισθηματικό φορτίο που περιέχει το κείμενο, τους ρυθμούς που λειτουργεί -σε αυτό μπορεί να συμβάλλουν οι επαναλήψεις, οι μεταφορές, οι παραλληλισμοί-, το ποιος το έγραψε και πού απευθύνεται, το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και η κατάσταση του συγγραφέα μέσα σε αυτό, ενώ εμφανής πρέπει να είναι ο λόγος συγγραφής, το πού δηλαδή αποσκοπεί ο λογοτέχνης στα πλαίσια των όποιων επιλογών του (γλωσσικές, χαρακτήρες, σκηνικό).

[106] Ένα τέτοιο παράδειγμα παρουσίας πραγματικών αντικειμένων και σύνδεσης τους με λογοτεχνικό απόσπασμα αναλύεται στο project των Αλεξανδρή & Ρουμπή (2017).

[107] Είναι σαφές ότι όλοι οι αναγνώστες δε διαθέτουν το ίδιο γνωστικό υπόβαθρο ή τις ίδιες εμπειρίες ώστε να κατανοήσουν ομοιοτρόπως ένα κείμενο με απαιτητικότερο περιεχόμενο, όπως είναι το λογοτεχνικό. Τις περισσότερες φορές ωθούνται σε αποσπασματική αξιοποίησή του, λέξη-λέξη ή φράση-φράση, που αποδυναμώνει όμως την ιδιαίτερη αίσθηση της λογοτεχνίας αφού χάνεται το νόημά της.

[108] Η διαδικασία μπορεί να λάβει έναν πιο σαφή χαρακτήρα εφόσον απευθυνόμαστε σε ενήλικες. Ο δάσκαλος προβαίνει σε μια σαφή παρουσίαση της στρατηγικής, κατονομάζοντας και παρουσιάζοντάς την στη συνέχεια και δηλώνοντας πού αποσκοπεί. Σε ένα ακόλουθο στάδιο την επιδεικνύει ασκώντας τον ρόλο του μαθητή και στη συνέχεια τον καθοδηγεί στην εξάσκηση, ώστε στη συνέχεια ο ίδιος να τη θέσει σε εφαρμογή και να αυτονομηθεί.

7.3.2. Ενδιάμεσο στάδιο

Το στάδιο αυτό αφορά στη διαδικασία της άμεσης επαφής-γνωριμίας με το κείμενο. Τονίζουμε και πάλι ότι σημαντική είναι η συνολική θεώρησή του και όχι οι λεπτομέρειες που το καθιστούν εκτελεστικό μέσο για την κάλυψη και μόνο ενός φαινομένου. Αυτές μπορούν να υφίστανται αλλά δεν πρέπει να επισκιάζουν την επαφή με το όλο.

Για να γίνει αυτό χρειάζεται μια καλή παρουσίαση του κειμένου στην τάξη, αρχικώς από τον δάσκαλο, στον σωστό τόνο, ούτε υπερβολική, ούτε υποτονική και ουδέτερη. Μια προσεκτική ανάγνωση - προσέγγιση προϋποθέτει την κατανόηση των σημείων κλειδιών, αλλά και τον έμμεσο και διαρκή έλεγχο για την κατανόηση, μέσα από την έμφαση στην παρακολούθηση της δομής του κειμένου που σχετίζεται με την εσωτερική συνοχή και τη λογική αλληλουχία. Σε κάποια σημεία ίσως -ιδιαίτερα στα χαμηλότερα επίπεδα- είναι σκόπιμο να διακόπτεται η ανάγνωση και να γίνεται παρέμβαση υπενθύμισης στοιχείων, κυρίως δρώντων υποκειμένων ή ακόμα και προτροπής νοητικής αναπαράστασης, λόγου χάρη εικόνων, απεικόνισης πρωταγωνιστών, που διευκολύνουν την αναγνωστική κατανόηση και οδηγούν προς την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Μετά την ανάγνωση ακολουθεί η εμβάθυνση στην κύρια θεματική του κειμένου. Αυτή μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους. Ενδεικτική είναι η καταγραφή πληροφοριών σχετικών με τον στόχο που έχει τεθεί (π.χ. στο κείμενο «Μια κάποια περίπτωση» του Α. Σαμαράκη μπορούν να αναφερθούν εικόνες της μοναξιάς που βιώνει ο ήρωας). Από την άλλη, μπορεί να υπάρχει επεξεργασία του κειμένου σε διαλογική μορφή (τεχνική των ερωτήσεων), όπου με αφετηρία το κείμενο μπορούν να γίνονται ευρύτερα ανοίγματα που στόχο έχουν την ενθάρρυνση των εμπλεκόμενων μέσα σε ένα γενικό πνεύμα ελευθερίας για έκφραση, χωρίς δογματισμούς, σχολαστικισμό και εντυπωσιολογική προβολή από την αυτοπεποίθηση που προσδίδει η προγενέστερη μελέτη αλλά και η καλή γνώση της γλώσσας του λογοτεχνήματος, που πιθανόν ταυτίζεται με τη μητρική του διδάσκοντος.

Σε περίπτωση ποιητικού κειμένου ενδιαφέρει η γενική αίσθηση που θα προκύψει μέσα από την οικονομία του λόγου, τα ιδιαίτερα σχήματα λόγου -όσο το επίπεδο ελληνομάθειας ανεβαίνει μπορούν να αποκλίνουν από τα συνήθη-, την εικονοποιία. Στα πεζογραφήματα οι εμπλεκόμενοι μπορούν πέρα από τη συνολική

απεικόνιση να παρακολουθήσουν τα πρόσωπα, το ήθος και την εξέλιξή τους, τις ψυχολογικές διακυμάνσεις και τη συμπεριφορά των χαρακτήρων. Στο προχωρημένο επίπεδο οι σπουδαστές μπορούν να εστιάσουν στη διάκριση συγγραφέα-αφηγητή, σε αφηγηματικές τεχνικές (διήγηση, μίμηση, περιγραφή, σχόλιο), σε μια πιο εξειδικευμένη θεώρηση της ολότητας.

Μια ενδεικτική διδακτική πορεία με γενική ισχύ[109] μπορεί να περιλαμβάνει τα ακόλουθα σημεία για το στάδιο αυτό:

• *ακουστική πρόσληψη του κειμένου:* η αρχική επαφή είναι καλό να γίνει χωρίς διδακτική πίεση και, όπως εμπειρικά έχει αποδειχθεί, λειτουργεί καλύτερα αν οι σπουδαστές δεν βλέπουν το κείμενο αλλά το ακούν. Η διαδικασία αυτή δίνει την ώθηση να διατυπωθούν ερωτήσεις εκτεινόμενες από την καταγραφή των λέξεων που συγκράτησαν οι σπουδαστές κατά την πρώτη αυτή προσέγγιση, ως τη θεματική, την εικονοποιία και τα συναισθήματα, ερεθίσματα δηλαδή που λειτουργούν στο να ανταποκριθούν στο κείμενο.

• *κατανόηση του όλου:* οι σπουδαστές απαντούν σε ερωτήσεις, διατυπωμένες από τον δάσκαλο ή αποτυπωμένες ως συνοδευτικές δραστηριότητες στο λογοτέχνημα, που τους κατευθύνουν να αντιληφθούν σε ένα πρώτο επίπεδο το περιεχόμενο και την επικοινωνιακή κατάσταση του κειμένου: διακρίνονται οι χαρακτήρες, συνακόλουθα γίνονται οι χρονικοί και τοπικοί προσδιορισμοί, ορίζεται με άλλα λόγια το βασικό πλαίσιο του λογοτεχνήματος.

• *αναλυτική κατανόηση:* με κατευθυντήριες ερωτήσεις, που αφορούν λόγου χάρη στις σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων, στα βαθύτερα νοήματα, στον εντοπισμό σημείων κλειδιών, γίνεται εμβάθυνση στο λογοτέχνημα και εξειδίκευση σε επι μέρους σημεία.

7.3.3. Τελικό στάδιο

Στο στάδιο αυτό διατυπώνονται ερωτήσεις ανασύνθεσης του όλου που αφορούν κυρίως στο μήνυμα. Προτείνονται *ασκήσεις παραγωγής* όπου οι σπουδαστές περνούν σε περισσότερο ελεύθερες και δημιουργικές δραστηριότητες που συνδυάζουν τη

[109] Μια σαφής και αναλυτική μελέτη για τη προσέγγιση της λογοτεχνίας που αναφέρεται στα διαδοχικά στάδια και προτρέπει σε συνδυασμό μεθόδων για τη διδασκαλία της εμπεριέχεται στο εγχειρίδιο του Τσακρή, *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας* (2007).

χρήση των νέων λεξιλογικών ή γραμματικών τύπων με το θεματικό ή το επικοινωνιακό περιεχόμενο του κειμένου. Σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο μπορεί να ζητηθεί η δραματοποίηση του κειμένου ή η -πιο απλή- διαλογική του απεικόνιση. Ενδεικτική είναι και η *επέκταση του νοήματος*, δραστηριότητα που βρίσκει ανταπόκριση ιδιαίτερα σε υψηλότερα επίπεδα σπουδαστών, οι οποίοι είναι σε θέση να εισχωρούν σε κοινές ή παρόμοιες θεματικές και να προβαίνουν στην εξέλιξη του μύθου ή στον συγκριτικό παραλληλισμό του με άλλα.

Ακόμα στο στάδιο αυτό μπορεί να δοθεί έμφαση σε ένα γραμματικό φαινόμενο: οι σπουδαστές το εντοπίζουν και με συνοδευτικό υλικό ασκήσεων το παρατηρούν και βγάζουν συμπεράσματα σχετικά με τη θέση, τη λειτουργία, τους κανόνες και τις τυχόν εξαιρέσεις τους, ενώ για την εμπέδωση των νέων λεξιλογικών και γραμματικών στοιχείων και την παρατήρηση της γλωσσικής συμπεριφοράς τους σε διαφορετικά συμφραστικά περιβάλλοντα επιλύουν ασκήσεις συμπλήρωσης κενών ή άλλες μηχανιστικής εφαρμογής που αφορούν στη χρήση των νέων τύπων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

8.1.

Οδηγός Ανθολογίου

- Κριτήρια επιλογής κειμένων

- Σύντομος σχολιασμός

- Ενδεικτικές προτάσεις αξιοποίησης

8.1.1. Εισαγωγή

Ζητούμενο όπως έχει ήδη προαναφερθεί είναι να δοθούν κείμενα που εξυπηρετούν τον διττό στόχο της εκμάθησης της ελληνικής αλλά και της λογοτεχνικότητας που αυτά φέρουν, έτσι όπως καθιερώθηκαν στα πλαίσια του λογοτεχνικού κανόνα. Στο πλαίσιο αυτό τα κριτήρια επιλογής των κειμένων θέτουν τους στόχους: α) να περιληφθούν γνωστοί συγγραφείς (σημαντικοί στη νεοελληνική λογοτεχνία, ή ακόμα και ευρύτερα γνωστοί, καθότι τα έργα αρκετών εξ αυτών έχουν μεταφραστεί και κατά συνέπεια ενδέχεται να έχουν μελετηθεί από τους σπουδαστές), β) να υπάρχουν κείμενα διαβαθμισμένης γλωσσικής δυσκολίας (γίνεται διάκριση σε επίπεδα, αντίστοιχη με τα επίπεδα ελληνομάθειας), γ) να απεικονιστεί κατά το δυνατόν η περιοδολόγηση της νεοελληνικής λογοτεχνίας (αρκετοί από τους σπουδαστές προέρχονται από σπουδές νεοελληνικής λογοτεχνίας πιθανόν να έχουν διδαχθεί ένα σχετικό σχεδιάγραμμα ή και να έχουν διαβάσει Ιστορίες Νεοελληνικής Λογοτεχνίες σε μετάφραση).

Με βάση τις αρχές αυτές σχηματίστηκε το παρόν Ανθολόγιο με την ποσοτική κατάταξη των κειμένων ανά περίοδο της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως εξής:

-Κρητική λογοτεχνία: 1 κείμενο (Χορτάτσης)

-Δημοτικά τραγούδια: 2

-Ρομαντισμός: 2 του Σολωμού

-Ποίηση γενιάς 1880: 3 κείμενα (Δροσίνης, Παλαμάς με 3 έργα)

-Πεζογραφία γενιάς 1880: 4 κείμενα (Βιζυηνός, Παπαδιαμάντης, Καρκαβίτσας, Κονδυλάκης)

-Ποίηση πρώτων δεκαετιών 20ου αιώνα: 4 έργα (Καβάφης, Σικελιανός, Παπαντωνίου, Πολυδούρη)

-Πεζογραφία πρώτων δεκαετιών 20ου αιώνα: 4 κείμενα (Ξενόπουλος, Δέλτα, Ουράνης, Καζαντζάκης)

-Ποίηση γενιάς 1930: 3 κείμενα (Σεφέρης, Ελύτης, Ρίτσος)

-Πεζογραφία γενιάς 1930: 6 κείμενα (Βενέζης, Θεοτοκάς, Μυριβήλης, Τερζάκης, Αξιώτη, Παπά)

-Μεταπολεμική ποίηση: 2 κείμενα (Δημουλά, Μαστοράκη)

-Μεταπολεμική πεζογραφία: 13 κείμενα (Χατζής, Τσίρκας, Ιορδανίδου, Λυμπεράκη, Σαμαράκης, Ταχτσής, Ιωάννου, Κουμανταρέας, Βασιλικός, Φακίνου, Ψαραύτη, Δούκα, Γρηγοριάδης)

Από τη διάταξη αυτή είναι εμφανές ότι γίνεται προσπάθεια να εκπροσωπηθούν όλες οι λογοτεχνικές περιόδοι, ώστε ο σπουδαστής να αποκτήσει μια σφαιρική διάσταση του νεοελληνικού λογοτεχνικού κόσμου. Από την άλλη, γίνεται φανερό ότι ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε κείμενα της μεταπολεμικής πεζογραφίας, τα οποία ως πιο σύγχρονα μεταφέρουν τον παλμό της παρούσας εποχής, αυτής που βιώνουν οι σπουδαστές και κατά συνέπεια είναι αναμενόμενο να βρίσκονται πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους και στις αναγνωστικές τους προτιμήσεις, να νιώθουν πιο οικεία όταν τα μελετούν.

Από πλευράς παράθεσής τους έγινε διαχωρισμός βάσει των συνηθισμένων θεματικών ενοτήτων των μεθόδων εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης, όπως αυτές προκύπτουν από τα σχετικά Αναλυτικά Προγράμματα (1998, 2002, 2004) και τα Επίπεδα Γλωσσομάθειας (2003). Αρχικώς προτείνονται κείμενα σύντομα, πιο απλά τόσο ως προς τις γλωσσικές τους απαιτήσεις, όσο και από πλευράς περιεχομένου (κατηγοριοποιούνται ως Κείμενα Επιπέδου Α1 - Α2, καθώς απευθύνονται σε σπουδαστές των αντίστοιχων επιπέδων γλωσσομάθειας). Ακολουθούν κείμενα που ο αναγνώστης τους πρέπει να έχει κατακτήσει τις κύριες δομές της Ελληνικής και αντιστοίχως ικανό λεξιλόγιο (αναγράφονται ως Κείμενα Επιπέδου Β1 - Β2). Η προσπάθεια ολοκληρώνεται με κείμενα πιο απαιτητικά -στα πλαίσιο αυτό εντάσσουμε και τα πιο εκτεταμένα- τόσο από πλευράς γλωσσικής τους συκρότησης και έκφρασης, όσο και πιο σύνθετων νοημάτων και αντιστοίχως παραγόμενων μηνυμάτων. Έχοντας κατά νουν αυτήν τη διάκριση και τους λόγους της είναι ευνόητο ότι ποσοτικά υπερτερούν τα κείμενα που απευθύνονται στα επίπεδα Β και Γ, καθώς τόσο οι επιλογές μπορούν να είναι περισσότερες, όσο και η λογοτεχνία βρίσκει πιο πρόσφορο έδαφος σε σπουδαστές που έχουν εξελίξει ως έναν ικανοποιητικό βαθμό τη γνώση της Ελληνικής και νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια για τη χρήση της.

Το παρόν υποκεφάλαιο μπορεί να λειτουργήσει ως συνοδευτικό του Ανθολογίου, βοήθημα για τον δάσκαλο που θα αξιοποιήσει τα συγκεκριμένα κείμενα, καθώς σε αυτό πέρα από τα κριτήρια που εξηγούν την επιλογή κάθε κειμένου, γίνεται προσπάθεια σύντομου γενικού τους σχολιασμού, αλλά και να δοθούν ιδέες και κατευθύνσεις για μια πιο ανοικτή και διαπολιτισμική τους προσέγγιση, να συσχετιστούν άμεσα με τους δέκτες τους. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινούνται και οι συνοδευτικές δραστηριότητες -διαβαθμισμένων απαιτήσεων όσο τα επίπεδα προχωρούν-, που πέρα από θέματα κατανόησης του κειμένου, στοχεύουν στην

επέκτασή του, στην ένταξή του σε μια ευρύτερη διαδικασία δυνατότητας έκφρασης τόσο του λογοτέχνη όσο και του παραλήπτη του δημιουργήματός του.

8.1.2. Σχηματική ανάλυση Ανθολογίου

Επίπεδα Α1-Α2

Συγγραφέας	**Τίτλος κειμένου**	**Λογοτεχνικό είδος**	**Περίοδος**	**Είδος ασκήσεων**
Ν. Καζαντζάκης	«Η μητέρα μου» (*Αναφορά στον Γκρέκο*)	Μυθιστόρημα	Ο συγγραφέας κατατάσσεται στους δημιουργούς των αρχών του 20ου αιώνα αλλά το εν λόγω πεζογράφημα γράφτηκε τη δεκαετία του 1950	Σωστό-λάθος, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Σύγκρισης, Παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, Παράλληλο κείμενο
Γ. Δροσίνης	«Τα πρωτοβρόχια» (*Θα βραδυάζει*)	Ποίημα	Γενιά 1880	Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα), Σύγκρισης, Παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, Παράλληλο κείμενο
Γρ. Ξενόπουλος	«Το περιβόλι μας» (*Η αδελφούλα μου*)	Μυθιστόρημα	Αρχές 20ου αιώνα	Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα), Αντιστοίχισης, Παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου
Δ. Σολωμός	«Η αγνώριστη»	Ποίημα	Ρομαντισμός	Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές, Παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου
Ά. Τερζάκης	*Μενεξεδένια πολιτεία*	Μυθιστόρημα	Γενιά του 1930	Σωστό-λάθος, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών)
Κατίνα Παπά	«Η εκδρομή του Δημητρού» (*Στη συκαμιά από κάτω*)	Διήγημα	Γενιά του 1930	Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης περιεχομένου Ερμηνευτικές,

				Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα), Αντιστοίχισης, Παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου
Ζ. Παπαντωνίου	«Ο ξενιτεμένος» (*Τα χελιδόνια*)	Ποίημα	Αρχές 20ου αιώνα	Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα), Αντιστοίχισης, Παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου

Επίπεδα Β1-Β2

Συγγραφέας	**Τίτλος κειμένου**	**Λογοτεχνικό είδος**	**Περίοδος**	**Είδη ασκήσεων**
Π. Δέλτα	*Πρώτες ενθυμήσεις*	Αυτοβιογραφία	Αρχές 20ου αιώνα	Σωστό-λάθος, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών)
Μ. Λυμπεράκη	*Τα ψάθινα καπέλα*	Μυθιστόρημα	Μεταπολεμική πεζογραφία	Σωστό-λάθος, Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Αντιστοίχισης, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών)
Κώστας Ταχτσής	*Το τρίτο στεφάνι*	Μυθιστόρημα	Μεταπολεμική πεζογραφία	Σωστό-λάθος, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Λ. Ψαραύτη	«Ο Κωνσταντής» (*Η εκδίκηση των μανιταριών*)	Διήγημα	Μεταπολεμική πεζογραφία	Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου

Θ. Γρηγοριάδης	*Ζωή μεθόρια*	Μυθιστόρημα	Μεταπολεμική πεζογραφία	Σωστό-λάθος, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Στ. Τσίρκας	«Το δέντρο» (*Αλλόκοτοι άνθρωποι και άλλα διηγήματα*)	Διήγημα	Μεταπολεμική πεζογραφία	Σωστό-λάθος, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών)
Κ. Παλαμάς	[«Σαν των Φαιάκων το καράβι»] (*Ασάλευτη ζωή*)	Ποίημα	Γενιά του 1880	Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα)
Κ. Ουράνης	«Δύο ώρες πάνω από το Αιγαίο» (*Ταξίδια. Ελλάδα*)	Ταξιδιωτικές εντυπώσεις	Αρχές του 20ου αιώνα	Σωστό-λάθος, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Γ. Ρίτσος	«Αρχαίο θέατρο» (*Μαρτυρίες Α΄*)	Ποίημα	Γενιά του 1930	Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Οδ. Ελύτης	«Ήλιος ο πρώτος-Σώμα καλοκαιριού IV» (*Ήλιος ο πρώτος*)	Ποίημα	Γενιά του 1930	Σωστό-λάθος, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Ε. Φακίνου	«Η ζωή στη Σύμη» (*Αστραδενή*)	Μυθιστόρημα	Μεταπολεμική πεζογραφία	Ερμηνευτικές, λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), παραγωγή

				προφορικού και γραπτού λόγου
Κ.Π. Καβάφης	«Ιθάκη»	Ποίημα	Αρχές του 20ου αιώνα	Σωστό-λάθος, Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Κ. Παλαμάς	«Πάει το καράβι εφτάσαμεν!» (*Ασάλευτη ζωή*)	Ποίημα	Γενιά του 1880	Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Γ. Ιωάννου	«Να ’σαι καλά δάσκαλε!» (*Εφήβων και μη*)	Διήγημα	Μεταπολεμική πεζογραφία	Πολλαπλής επιλογής, επέκτασης περιεχομένου, ερμηνευτικές, λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Κ. Παλαμάς	«Ολυμπιακός Ύμνος» (*Ασάλευτη ζωή*)	Ποίημα	Γενιά του 1880	Πολλαπλής επιλογής, επέκτασης περιεχομένου, ερμηνευτικές, λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα), παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Αν. Σαμαράκης	«Μια κάποια περίσταση» (*Αρνούμαι*)	Διήγημα	Μεταπολεμική πεζογραφία	Πολλαπλής επιλογής, επέκτασης περιεχομένου, ερμηνευτικές, λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Μ. Κουμανταρέας	«Γραφείον ευρέσεως εργασίας» (*Τα μηχανάκια*)	Διήγημα	Μεταπολεμική πεζογραφία	Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση

				κενών), Παραγωγή προφορικού (παιχνίδι ρόλων) και γραπτού λόγου

Επίπεδα Γ1-Γ2

Συγγραφέας	**Τίτλος κειμένου**	**Λογοτεχνικό είδος**	**Περίοδος**	**Είδη ασκήσεων**
Γ. Χορτάτσης	*Ερωφίλη*	Θέατρο (τραγωδία)	Κρητική λογοτεχνία	Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Σύγκρισης, Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Γ. Βιζυηνός	*Ποίος ήτον ο φονεύς του αδελφού μου*	Διήγημα	Γενιά του 1880	Σωστό-λάθος, Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Αφηγηματικής τεχνικής, Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Ηλ. Βενέζης	«Οι γλάροι» (*Αιγαίο*)	Διήγημα	Γενιά του 1930	Σωστό-λάθος, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Δ. Σολωμός	«Ο Πειρασμός» (*Ελεύθεροι πολιορκημένοι*)	Ποίημα	Ρομαντισμός	Σωστό-λάθος, Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συνεκφορές),
Αλ. Παπαδιαμάντης	«Το μοιρολόγι της φώκιας»	Διήγημα	Γενιά του 1880	Σωστό-λάθος, Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης

				περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, Αντιστοίχισης
Αν. Καρκαβίτσας	«Τα ναυάγια» (*Λόγια της πλώρης*)	Διήγημα	Γενιά του 1880	Σωστό-λάθος, Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Β. Βασιλικός	*Το φύλλο*	Μυθιστόρημα	Μεταπολεμική πεζογραφία	Σωστό-λάθος, Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, Αντιστοίχισης αφηγηματικών τεχνικών
Γ. Σεφέρης	«Μποτίλια στο πέλαγο» (*Μυθιστόρημα*)	Ποίημα	Γενιά του 1930	Σωστό-λάθος, ερμηνευτικές, λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, αντιστοίχισης
Μ. Αξιώτη	*Το σπίτι μου*	Μυθιστόρημα	Γενιά του 1930	Πολλαπλής επιλογής, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
	«Ο θάνατος του Διγενή»	Δημοτικό τραγούδι		Σωστό-λάθος, Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές,

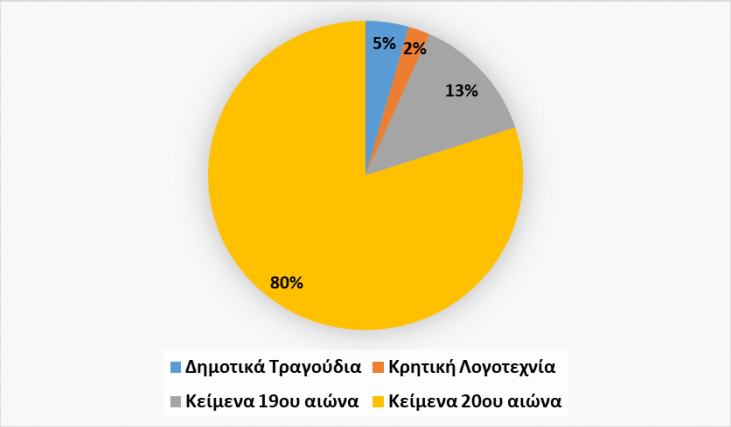
				Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, Σύγκρισης
	«Του γιοφυριού της Άρτας»	Δημοτικό τραγούδι		Σωστό-λάθος, Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Αντιστοίχισης, Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Άγ. Σικελιανός	«Δείπνος» (*Ραψωδίες του Ιονίου*)	Ποίημα	Αρχές 20ου αιώνα	Σωστό-λάθος, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Γ. Θεοτοκάς	«Θέλω γράμματα» (*Αργώ*)	Μυθιστόρημα	Γενιά του 1930	Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Ι. Κονδυλάκης	*Όταν ήμουν δάσκαλος*	Νουβέλα	Γενιά του 1880	Σωστό-λάθος, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (σημασία φράσεων), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Στ. Μυριβήλης	*Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια*	Μυθιστόρημα	Γενιά του 1930	Πολλαπλής επιλογής, Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση πίνακα και κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Δ. Χατζής	«Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου» (*Το*	Διήγημα	Μεταπολεμική πεζογραφία	Σωστό-λάθος, Πολλαπλής επιλογής,

	διπλό βιβλίο)			Επέκτασης περιεχομένου, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση πίνακα και κενών), Παραγωγή προφορικού (παιχνίδι ρόλων) και γραπτού λόγου
Κ. Δημουλά	«Τα πάθη της βροχής» (*Το λίγο του κόσμου*)	Ποίημα	Μεταπολεμική ποίηση	Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση πίνακα), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Μ. Πολυδούρη	«Μόνο γιατί μ' αγάπησες» (*Οι τρίλλιες που σβήνουν*)	Ποίημα	Αρχές του 20ου αιώνα	Ερμηνευτικές, Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, Σύγκρισης
Μ. Ιορδανίδου	*Λωξάντρα*	Μυθιστόρημα	Μεταπολεμική περίοδος	Σωστό-λάθος, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση πίνακα και κενών), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Τζ Μαστοράκη	«Οι μεγάλοι» (*Διόδια*)	Ποίημα	Μεταπολεμική περίοδος	Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (σημασία φράσεων), Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Μ. Δούκα	*Η αρχαία σκουριά*	Μυθιστόρημα	Μεταπολεμική περίοδος	Σωστό-λάθος, Ερμηνευτικές, Λεξιλογικές (συνώνυμα και αντίθετα, συμπλήρωση πίνακα και κενών), Πολλαπλής επιλογής, Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου

Σύνολο ανθολογούμενων λογοτεχνικών κειμένων: *45*

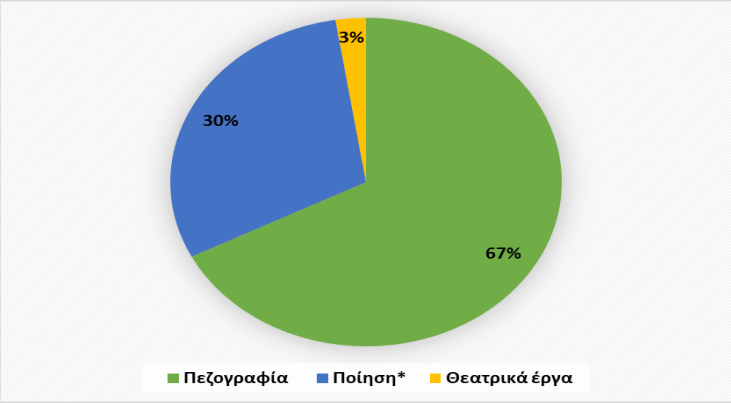
Γράφημα 1: Κατηγορίες ανθολογούμενων λογοτεχνικών κειμένων ανά *περίοδο* (σε πλήθος περιπτώσεων)

Δημοτικά Τραγούδια	**2**
Κρητική Λογοτεχνία	**1**
Κείμενα 19ου αιώνα	**6**
Κείμενα 20ου αιώνα	**36**



Γραφημα 2: Κατηγορίες ανθολογούμενων λογοτεχνικών κειμένων ανά λογοτεχνικό είδος (σε πλήθος περιπτώσεων)

Πεζογραφία	**27**
*Ποίηση**	**12**
Θεατρικά έργα	**1**



**Συχνότερα ανθολογούμενοι ποιητές: Κ. Παλαμάς (3 φορές), Δ. Σολωμός (2 φορές)*

Κατανομή ανθολογούμενων πεζογράφων ανά περίοδο (με έντονα στοιχεία τα ονόματα του Ανθολογίου που δεν περιλαμβάνονται στα υπάρχοντα εγχειρίδια)

Ρομαντισμός	Γενιά 1880	Πρώτες δεκαετίες 20ου αιώνα	Γενιά 1930	Μεταπολεμική περίοδος
	Αλ. Παπαδιαμάντης, **Γ. Βιζυηνός,** Α. Καρκαβίτσας, Ι. Κονδυλάκης	Γρ. Ξενόπουλος, Ν. Καζαντζάκης, Π. Δέλτα, Κ. Ουράνης	Στρ. Μυριβήλης, Ηλ. Βενέζης, Γ. Θεοτοκάς, **Άγγ. Τερζάκης,** Κ. Παπά, **Μ. Αξιώτη**	Μ. Ιορδανίδου, Στρ. Τσίρκας, Δ. Χατζής, Α. Σαμαράκης, **Μ. Λυμπεράκη**, Γ. Ιωάννου, Κ. Ταχτσής, Μ. Κουμανταρέας, **Β. Βασιλικός**, **Λ. Ψαραύτη,** Μ. Δούκα, Ε. Φακίνου, Θ. Γρηγοριάδης

Κατανομή ανθολογούμενων ποιητών ανά περίοδο (με έντονα στοιχεία τα ονόματα του Ανθολογίου που δεν περιλαμβάνονται στα υπάρχοντα εγχειρίδια)

Ρομαντισμός	Γενιά 1880	Πρώτες δεκαετίες 20ου αιώνα	Γενιά 1930	Μεταπολεμική περίοδος
Δ. Σολωμός	Κ. Παλαμάς, **Γ. Δροσίνης**	Κ. Π. Καβάφης, Ζ. Παπαντωνίου, **Άγγ. Σικελιανός**, **Μ. Πολυδούρη**	Γ. Σεφέρης, Οδ. Ελύτης, Γ. Ρίτσος	Κ. Δημουλά, Τζ. Μαστοράκη

Κατανομή θεατρικών συγγραφέων ανά περίοδο (με έντονα στοιχεία τα ονόματα του Ανθολογίου που δεν περιλαμβάνονται στα υπάρχοντα εγχειρίδια)

Κρητικό θέατρο	Γενιά 1880	Πρώτες δεκαετίες 20ου αιώνα	Γενιά 1930	Μεταπολεμική περίοδος
Γ. Χορτάτσης				

8.1.3. ΕΠΠΕΔΑ Α1 - Α2

Στην πρώτη αυτή ενότητα του Ανθολογίου εντάσσονται κείμενα που μπορούν να προσεγγιστούν από έναν αρχάριο χρήστη της γλώσσας με τη συμβολή και την κατεύθυνση του δασκάλου. Παρά τις όποιες μικρές, κυρίως γλωσσικές, δυσκολίες, τα αποσπάσματα που επιλέγονται είναι σύντομα με περιεχόμενο απλό και σαφές. Οι θεματικές βάσει των οποίων διακρίνονται αφορούν *την οικογένεια, το περιβάλλον, τις ανθρώπινες σχέσεις ανάμεσα σε οικεία πρόσωπα, τις αναμνήσεις, τα λιγότερο σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα* (π.χ. ξενιτιά) και είναι οι συνηθισμένες που συνδράμουν στην κατανόηση, την εκμάθηση και την παραγωγή απλών δομών της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα:

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Νίκος Καζαντζάκης

Η μητέρα μου

Ο Καζαντζάκης είναι ένας από τους πλέον αναγνωρίσιμους, καθότι πολυμεταφρασμένος, Έλληνες συγγραφείς και έτσι είναι πιθανόν κάποια από τα βιβλία του να είναι ήδη γνωστά στους αλλόγλωσσους εκπαιδευόμενους. Το έργο του προσφέρεται πρωτίστως για αξιοποίηση εξωτερίκευσης συναισθημάτων, καθότι και το ίδιο, αν και βαθιά εσωτερικό, εμπεριέχει θεματικές που σχετίζονται άμεσα με την ανθρώπινη ύπαρξη και την ηθική της κυρίως υπόσταση. Από την άλλη η ιδιότυπη γλώσσα του, δημοτική με αρκετά στοιχεία από την κρητική διάλεκτο, δεν δημιουργεί εμπόδιο στην κατανόηση των ανθρώπινων τύπων και των σκέψεων του συγγραφέα. Το κείμενο που επιλέχθηκε προς αξιοποίηση είναι από εκείνα που έχουν απλό νόημα, καθώς επικεντρώνεται στο πρόσωπο της μητέρας του και στις αναμνήσεις του από την κοινή τους ζωή. Εξαιτίας αυτής της αυτονομίας που έχει το απόσπασμα μέσα στο έργο *Αναφορά στον Γκρέκο* μπορεί να αξιοποιηθεί ακόμα και σε ένα αρχικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας, εκεί δηλαδή που συνήθως οι σπουδαστές καλούνται να ασκηθούν στην περιγραφή προσώπων από το στενό -συνήθως οικογενειακό- περιβάλλον, εστιάζοντας κυρίως σε εξωτερικά χαρακτηριστικά. Η ήρεμη ατμόσφαιρα

που αναδύεται μέσα από αυτό, τα αβίαστα συναισθήματα της τρυφερότητας και της γλυκιάς αγωνίας, αποδίδουν λόγο ευχάριστο, ρέοντα, θελκτικό. Δίνει την ευκαιρία στους σπουδαστές να εξασκηθούν περαιτέρω στον προφορικό ή και γραπτό λόγο, ενθυμούμενοι στιγμές από την οικογενειακή τους ζωή, θέμα οικείο στον καθένα τους. Εστιάζοντας στη γλωσσική αξιοποίηση, το κείμενο μπορεί να συνδυαστεί με το φαινόμενο των σύνθετων λέξεων, της δυναμικής που αποδίδουν στον λόγο, όπως αντιστοίχως και τα σχήματα λόγου. Αν και σχεδόν όλο το έργο του Καζαντζάκη εμπεριέχει την αυτοαναφορικότητα, το απόσπασμα, καθώς προέρχεται από το κατεξοχήν προσωπικό, βιωματικό του έργο δίνει το έναυσμα για περαιτέρω πληροφόρηση για τον συγγραφέα, την πορεία του ως ανθρώπου και ως δημιουργού. Ενισχυτικά θα μπορούσαν να δοθούν και άλλες πηγές που κινούνται θεματικά στο πρόσωπο της μητέρας (π.χ. *Ορέστης* του Γιάννη Ρίτσου, *Η Μητέρα* του Μιχάλη Γκανά, *Προσωπογραφία της μητέρας μου* του Μάνου Χατζιδάκι) και οι σπουδαστές να τις εξετάσουν συγκριτικά. Αντιστοίχως οι σπουδαστές θα μπορούσαν να παρουσιάσουν κείμενα της λογοτεχνίας της χώρας τους με θέμα την μητέρα.

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Γιώργος Δροσίνης

Τα πρωτοβρόχια

Ένας σημαντικός εκπρόσωπος της νεοελληνικής λογοτεχνίας, από τους εισηγητές του δημοτικισμού, υπήρξε και ο Γιώργος Δροσίνης. Το έργο του καθίσταται εύκολα αναγνώσιμο και κατ' επέκταση αντιληπτό και δεκτικό από τους αλλόγλωσσους αναγνώστες αφού περιλαμβάνει εικόνες καθαρές, μηνύματα σαφή, γλώσσα απλή, στοιχεία δηλαδή που καθιστούν εύληπτη την αποδοχή του ακόμα και από κοινό που βρίσκεται στα αρχικά στάδια εκμάθησης της Ελληνικής. Το ποίημα είναι αντλημένο από την ποιητική συλλογή *Θα βραδιάζει* (1930), όπου ο ποιητής απευθυνόμενος σε μια γυναίκα εκφράζει την αγάπη του για την ελληνική φύση και τη ζωή στο χωριό. Το ποίημα περιλαμβάνει τρυφερά, απλά στιγμιότυπα, που μπορούν να ενταχθούν σε θεματικές που αφορούν τη φύση, τη ζωή στην πόλη και το χωριό ή σε μια γενικότερη που σχετίζεται με εικόνες της Ελλάδας. Το κείμενο δημιουργεί νοσταλγική διάθεση, δίνοντας έτσι το έναυσμα στον κάθε εκπαιδευόμενο να αναγνωρίσει εικόνες και

συναισθήματα του δικού του παρελθόντος. Οι ρεαλιστικές εικόνες σε συνδυασμό με την εύκολη γλώσσα δημιουργούν πρόσφορο έδαφος, έμμεσο κάλεσμα στον αναγνώστη να κάνει συσχετισμούς που μπορεί ακολούθως να εκφράσει. Παρά τον απλοϊκό χαρακτήρα και τη σαφή εικονοποιία το ποίημα στο τέλος έχει έναν υποβόσκοντα συμβολισμό τον οποίο οι σπουδαστές καλούνται να εντοπίσουν. Διδάσκοντας το ποίημα σε διαπολιτισμικό κοινό, δίνεται ευκαιρία να παρουσιαστούν στην τάξη αποσπάσματα από συγγραφείς της μητρικής γλώσσας των σπουδαστών που περιγράφουν μια εποχή ή ένα φυσικό φαινόμενο (βροχή, αέρας, τρικυμία κ.λ.π.). Στο αρχικό επίπεδο ελληνομάθειας το ποίημα κρίνεται αξιοποιήσιμο και για τον λόγο ότι μπορεί να λειτουργήσει ως υπενθύμιση των βασικών λειτουργικών στοιχείων και των κύριων δομών της γλώσσας, ενδεικτικά ως άσκηση εντοπισμού των υποκειμένων -εύκολα εφικτό χάρη στην ευδιάκριτη παρουσία τους- ή στη χρήση των επιθέτων και τον συνδυασμό τους με τα ουσιαστικά. Παράλληλα, λόγω της παρουσίας του μέλλοντα μπορεί να συνδυαστεί και με τη διδασκαλία του φαινομένου αυτού. Σε προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας το ποίημα μπορεί να αξιοποιηθεί συνδυαστικά με τη *Βροχή* του Κ. Καβάφη και να γίνει λόγου χάρη εστίαση σε ομοιότητες και διαφορές στη σύλληψη του ίδιου καιρικού φαινομένου ή και στον τρόπο γραφής των δύο δημιουργών

Γρηγόριος Ξενόπουλος

Το περιβόλι μας

Αν και το κείμενο δεν αποτελεί ένα από τα πλέον αντιπροσωπευτικά του Ξενόπουλου, είναι ωστόσο κατάλληλο για αξιοποίηση σε αρχάριους σπουδαστές ελληνομάθειας. Απλό, άκρως περιγραφικό, καταφέρνει να συγκινήσει και να ξεδιπλώσει όμορφες εικόνες. Χωρίς επιτηδευμένη απλότητα εκπέμπονται συναισθήματα και πηγαίες σκέψεις που προκύπτουν από το ευμετάβλητο της φύσης. Μπορεί μάλιστα το κείμενο, στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης, να συνδυαστεί με άλλες μορφές τέχνης (τη ζωγραφική ή τη μουσική λόγου χάρη) που αποδίδουν παρόμοιο περιεχόμενο με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο (ενδεικτικά οι αντίστοιχοι πίνακες του Τσαρούχη ή περισσότερο γνωστοί, όπως είναι εκείνοι του Βαν Γκογκ, οι συνθέσεις του Βιβάλντι και του Μπετόβεν, είναι έργα εμπνευσμένα

από τις αλλαγές της φύσης μέσα στον χρόνο). Αντιστοίχως οι σπουδαστές μπορούν να προβούν σε παρόμοιες περιγραφές εστιάζοντας στο γεωγραφικό περιβάλλον της προέλευσής τους και σε αντίστοιχα έργα τέχνης εμπνευσμένα από αυτά, παρουσιάζοντας έτσι τον τόπο καταγωγής τους αλλά και στοιχεία του πολιτισμού του. Από την άλλη, το κείμενο μπορεί να λειτουργήσει και ως αρχικό υπόδειγμα οργανωμένου γραπτού λόγου που αφορά στην περιγραφή, καθότι διαθέτει βασικά στοιχεία δομής, τον ευδιάκριτο πρόλογο, το κυρίως θέμα -ανάλυση- και την κατάληξη. Ευδιάκριτη είναι η ακολουθία -επιτυγχάνεται από τις συνδετικές λέξεις-, η νοηματική επάρκεια, η αυτοτέλεια, η τοποθέτηση γνώμης, όλα αυτά σε σύντομη έκταση, γεγονός που αναμένεται να μην δημιουργήσει άγχος αλλά να ενθαρρύνει τους σπουδαστές στη μελέτη του. Σε κοινό περισσότερο εξοικειωμένο με την Ελληνική το κείμενο μπορεί να παροτρύνει για συζήτηση με πιο φιλοσοφικές προεκτάσεις, καθώς η εικόνα του κύκλου που συναντά κανείς μέσα σε αυτό συνάδει με τον κύκλο της ζωής του ανθρώπου.

ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Διονύσιος Σολωμός

Η αγνώριστη

Αυτό το ποίημα του Σολωμού, χάρη στην απλή του σύνθεση -γραμματικοσυντακτική, λεξιλογική και νοηματική δομή- μπορεί να αξιοποιηθεί και σε κοινό που βρίσκεται στο αρχικό στάδιο εκμάθησης της Ελληνικής. Αν και έχουμε να κάνουμε με ένα μικρό σε έκταση κείμενο, λίγους στίχους μόνο, γεγονός που ως εξωτερικό χαρακτηριστικό ενθαρρύνει κάποιον που δεν έχει εντρυφήσει αρκετά στη γλώσσα, τον αρχάριο σπουδαστή εν προκειμένω, διαθέτει πολλά από τα βασικά γνωρίσματα της σολωμικής ποίησης: την ευαίσθητη ψυχή και την ταλάντευσή της, τις όμορφες εικόνες, τη λυρική διάθεση, τη μουσικότητα στον λόγο, το σχήμα του κύκλου, την εμφάνιση μιας ξεχωριστής μορφής που διαδραματίζει ρόλο καθοριστικό τόσο για την έμπνευση του δημιουργού, όσο και για την εξέλιξη της υπόθεσης. Εμβαθύνοντας μάλιστα στο τελευταίο, με στόχο την καλλιέργεια της έκφρασης και της φαντασίας, ο δάσκαλος μπορεί να ωθήσει σε συζήτηση για την ταυτότητα αυτής της γυναίκας, ενημερώνοντάς στη συνέχεια για τις διάφορες εκδοχές που έχουν

υποστηριχτεί από τους μελετητές του Σολωμού. Η περιγραφή εξωτερικών χαρακτηριστικών από πρόσωπα ή συνηθισμένων χώρων -όπως συμβαίνει και εδώ καθώς ο ποιητής πλαισιώνει την ομορφιά και τη νιότη της κοπέλας με απλές εικόνες από τη φύση- αποτελεί κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας ένα από τα πρώτα θεματικά αντικείμενα για τη συγκρότηση προτάσεων και ενιαίων μορφών λόγου, δίνοντας την αφόρμηση στους σπουδαστές να πρωτοεξασκηθούν στην περιγραφή προσώπων -οικείων σε αυτήν την αρχική φάση- με τη χρήση απλών λέξεων, συνδυάζοντάς τα με στιγμές κατά αντιστοιχία του κειμένου.

ΠΑΛΙΟΤΕΡΕΣ ΕΠΟΧΕΣ

Άγγελος Τερζάκης

Η μενεξεδένια πολιτεία

Το έργο αποτελεί ένα από τα μυθιστορήματα της γενιάς του 30 που σημάδευσαν τη νεότερη πεζογραφία. Οι πρωταγωνιστές της, που περιγράφονται με τη διεισδυτική και ρεαλιστική ματιά του συγγραφέα, είναι αστικοί χαρακτήρες μιας άλλης εποχής, ενώ δίνεται η ευκαιρία στους αναγνώστες-σπουδαστές να πλάσουν εικόνες από τη νοσταλγική και γραφική Αθήνα του Μεσοπολέμου, συγκρίνοντας τες με αντίστοιχες από την χώρα τους εκείνη την περίοδο. Εξαιτίας του ρέοντος λόγου και του απλού λεξιλογίου το κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί ακόμα και από σπουδαστές που έχουν βασικές γνώσεις της Ελληνικής. Το απόσπασμα που έχει επιλεγεί είναι από τις αρχικές σελίδες του βιβλίου, περιέχει την εικόνα της περιφοράς του Επιταφίου και όσα συμβαίνουν εκεί. Από την άλλη, μπορεί να προκαλέσει ερέθισμα για τη συνολική ανάγνωση του έργου, όταν φτάσουν σε προχωρημένο επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Μέσα από το μεστό ύφος, τη φροντισμένη και κατανοητή γλώσσα περιγράφεται το αθώο φλερτ μεταξύ των πρωταγωνιστών και παρέχεται η δυνατότητα στους σπουδαστές για μια συζήτηση που θα αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις, εστιάζοντας και συγκρίνοντας εποχές, λαούς και κουλτούρες. Σε μια άσκηση μάλιστα δημιουργικής επέκτασης οι σπουδαστές μπορούν να συνθέσουν έναν διάλογο με εκείνους και τον ήρωα που θα του δίνουν συμβουλές για την επιτυχή κατάληξη του φλερτ. Το απόσπασμα προσφέρεται και για θεατρική αναπαράσταση λόγω των διαλογικών του σημείων και της εξωτερικευμένης καταγραφής των

συναισθημάτων, συνδυάζοντας έτσι την έκφραση με τον λόγο. Από πολιτισμικής πλευράς δίνεται η ευκαιρία στους σπουδαστές να γνωρίσουν το έθιμο του Επιταφίου, από τα πιο αντιπροσωπευτικά του ελληνικού πολιτισμού, αναφερόμενοι σε αντίστοιχα δικά τους κατά τις γιορτές του τόπου τους. Το απόσπασμα προσφέρεται και για γλωσσικές ασκήσεις, με έμφαση σε αυτές που αφορούν στις μετοχές (μπορεί να γίνει σύνδεση και με τη διδασκαλία του αντίστοιχου γλωσσικού φαινομένου), στα ρήματα και τις χρονικές εναλλαγές τους.

Κατίνα Παπά

Η εκδρομή του Δημητρού

Εδώ έχουμε να κάνουμε με την ευαισθησία μιας δημιουργού που εστιάζει στην ανθρώπινη φύση, ιδιαίτερα στους παιδικούς χαρακτήρες, καθώς αυτοί είναι που πρωταγωνιστούν στο κείμενό της. Με τρόπο απλό και εύληπτο, με γλώσσα κατανοητή, καταγράφει με λεπτότητα την αγνότητα της παιδικής ηλικίας. Το κείμενο αποτελεί ηθογραφική πηγή που βοηθάει στην εξοικείωση με μια αλλοτινή εποχή και κάποια χαρακτηριστικά της. Καθώς το απόσπασμα αναφέρεται στο σχολικό περιβάλλον, δίνεται η δυνατότητα για ανάπτυξη συζήτησης γύρω από αυτό αλλά και για θέματα περισσότερο σύνθετα, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών των εκπαιδευομένων, τον ρόλο του δασκάλου σε αυτό και γενικότερα. Για την πρώτη προσέγγιση προτείνεται η χρωματισμένη ανάγνωση από τον δάσκαλο.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ

Ζαχαρίας Παπαντωνίου

Ο ξενιτεμένος

Στην περίπτωση αυτή έχουμε να κάνουμε με έναν από τους πλέον χαρακτηριστικούς νεοέλληνες συγγραφείς, πρωτεργάτη της παιδικής λογοτεχνίας. Η εικονοπλαστική του ικανότητα και η εύκαμπτη γλώσσα αποτυπώνουν κυρίως στιγμιότυπα της ζωής. Το παρόν ποίημα, αν και χρησιμοποιεί τη λόγια γλώσσα της εποχής -μπορεί να

χρησιμοποιηθεί και ως ενδεικτικό παράδειγμα γνωριμίας με την παλιότερη γλώσσα και διαπίστωσης της ιστορικής της συνέχειας-, δεν δημιουργεί ασάφειες κατά την προσέγγισή του, ούτε δίνει περιθώρια για παρερμηνείες. Το θέμα που θίγει -η μετανάστευση- είναι οικείο, καθότι υπαρκτό, σε πολλούς λαούς και προσφέρεται ως έναυσμα ευρύτερης συζήτησης για το φαινόμενο, για τις διαστάσεις που έχει πάρει στη σύγχρονη εποχή παγκοσμίως. Στα πλαίσιο αυτό δίνεται η δυνατότητα για κατάθεση βιωματικών εμπειριών, για τις δυσκολίες και τα συναισθήματα που προκύπτουν. Το ποίημα δίνει την αφορμή να τοποθετηθεί το μεταναστευτικό φαινόμενο -καθώς σε παλιότερες εποχές ειδικά σημάδεψε την Ελλάδα- στην ιστορική του διάσταση, συνδυαζόμενο μάλιστα με αποσπάσματα από ταινίες που θίγουν το ζήτημα (ενδεικτικά *Οι Νύφες* του Παντελή Βούλγαρη). Σε προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας μπορεί να συνδυαστεί με αντίστοιχα κείμενα που αναφέρονται στο ίδιο θέμα (ενδεικτικά *Ο γυρισμός του ξενιτεμένου* του Σεφέρη και *Η τελευταία αρκούδα της Πίνδου* του Χατζή). Έμφαση μπορεί να δοθεί και στην επιμεριστική απεικόνιση της μετανάστευσης (νοσταλγία, γυρισμός, συνειδητοποίηση). Τέλος, οι σπουδαστές μπορούν να διακρίνουν τη στιχουργική τεχνική του δεκαπεντασύλλαβου, συνήθους επιλογής στην παλαιότερη ποιητική δημιουργία.

8.1.4. ΕΠΠΕΔΑ Β1 - Β2

Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν στην εισαγωγή του Οδηγού (8.1.1.) οι επιλογές που παρουσιάζονται εδώ είναι εμφανώς περισσότερες συγκριτικά με το προηγούμενο επίπεδο. Κείμενα με μεγαλύτερη έκταση και ολοκληρωμένο νοήμα εντάσσονται λόγω περιεχομένου σε παρόμοιες με το αρχικό επιπέδο (Α1 - Α2) θεματικές ενότητες, ωστόσο όμως διακρίνονται από ευρύτερη ποικιλία, έτσι όπως αυτή προκύπτει από τους συγγραφείς τους, προσφέροντας ταυτόχρονα -όπως αποδεικνύεται και από τις συνοδευτικές δραστηριότητες- περισσότερες δυνατότητες αξιοποίησής τους, κυρίως επέκτασής τους. Εντάσσονται επίσης στο επίπεδο αυτό και πιο απαιτητικές θεματικές, όπως αντιστοίχως συμβαίνει και στις μεθόδους εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης, λόγου χάρη *η εκπαίδευση, ο αθλητισμός, τα πιο σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα* (π.χ. ανεργία), ενώ η έννοια του *τόπου* ξεφεύγει από τα όρια της απλής περιγραφής ή της ανάμνησης του που συναντήσαμε προηγουμένως και αποκτά πιο συμβολική σημασία. Αναλυτικότερα:

ΠΡΟΣΩΠΑ

Πηνελόπη Δέλτα

Πρώτες Ενθυμήσεις

Η Πηνελόπη Δέλτα αποτελεί μια συγγραφέα-ορόσημο της νεανικής κυρίως νεοελληνικής λογοτεχνίας. Διακρίνεται από απλό λόγο, από ακρίβεια και ευχέρεια στην έκφραση, με αποτέλεσμα να βρίσκει απήχηση σε ευρύ κοινό, εν προκειμένω μπορεί να γίνει κατανοητή και σε σπουδαστές με βασικές γνώσεις της Νέας Ελληνικής. Το απόσπασμα διαθέτει το κριτήριο της νοηματικής αυτοτέλειας καθώς τα λίγα πρόσωπα που η δράση τους διακρίνεται καθαρά, η αργή αφήγηση, το σαφώς εκφρασμένο τέλος είναι στοιχεία λειτουργικά για την κατανόησή του. Εξαιτίας της επικέντρωσής του σε ένα οικείο πρόσωπο -τον πατέρα- το κείμενο «επικοινωνεί» απευθείας και με τους ξενόγλωσσους σπουδαστές. Η κατάθεση της ιστορίας της Δέλτα μεταφέρει μαρτυρίες, βιώματα, που εύκολα μπορούν να αναχθούν σε προσωπικές ενθυμήσεις. Βασικός στόχος με την παρούσα επιλογή είναι να έρθουν σε επαφή με τα στοιχεία του αυτοβιογραφικού λόγου και ταυτόχρονα να έχουν την

ευκαιρία να αναφερθούν, ασκούμενοι στη γλώσσα, σε ένα πρόσωπο βαρύνουσας σημασίας από τη δική τους ζωή, καταγράφοντας τη σχέση τους μαζί του. Στα πλαίσιο αυτό μπορούν να ακουστούν ποικίλες απόψεις που αφορούν στις σχέσεις γονέων και παιδιών, τα πρότυπα, τις αντιλήψεις για τις θέσεις και τους ρόλους των μελών μιας οικογένειας μέσα σε μια κοινωνία. Η λογοτεχνία στην περίπτωση αυτή γίνεται «γλώσσα μέσα στη γλώσσα» καθώς κινεί την παραγωγή γλωσσικών πράξεων λόγω των ταυτίσεων και των αναμνήσεων που οδηγούν στην έκφραση. Από γραμματική σκοπιά το κείμενο μπορεί ενδεικτικά να συνδυαστεί με τη διδασκαλία των επιθέτων.

ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Μαργαρίτα Λυμπεράκη

Τα ψάθινα καπέλα

Η Μαργαρίτα Λυμπεράκη θεωρείται μια από τις πλέον αξιόλογες Ελληνίδες συγγραφείς της μεταπολεμικής περιόδου. Τα κείμενά της, με λόγο διαυγή και ρέοντα, ενδείκνυνται ακόμα και για κοινό μέσου επιπέδου ελληνομάθειας. Με την πένα της ώριμης γυναίκας η Λυμπεράκη καταγράφει την ανεμελιά των εφηβικών χρόνων τριών αδελφών. Η ευαισθησία, η τρυφερότητα, η αγάπη, συναισθήματα διάχυτα στο κείμενο, δημιουργούν αντίστοιχη θετική διάθεση αποδοχής του. Σε λίγες γραμμές μόνο δημιουργείται ένας άμεσος κόσμος που κερδίζει το ενδιαφέρον του αναγνώστη, από τις αρχικές κιόλας αράδες, καθώς δεν χρειάζεται να «πασχίσει» ιδιαίτερα για να τον κατανοήσει. Οι ήρωες διαγράφονται ανάγλυφα, κινούνται, σκέφτονται, ενεργούν φυσικά και αβίαστα, γίνονται σχεδόν ορατοί (αξίζει να επισημανθεί ότι η Λυμπεράκη ήταν και σημαντική θεατρική συγγραφέας). Λόγω του ανάλαφρου του θέματος το κείμενο δημιουργεί θετική διάθεση, καθώς απομακρύνει από τα προβλήματα της καθημερινότητας. Από την άλλη, δίνεται η ευκαιρία στους σπουδαστές να γνωρίσουν την ελληνική τυπική οικογενειακή δομή, προσφέροντας έτσι το έναυσμα για μια συζήτηση ευρύτερη γύρω από τις οικογενειακές σχέσεις μέσα στις ποικίλες κοινωνίες. Στο κείμενο επίσης σκιαγραφούνται γνωρίσματα της εφηβείας (συναισθηματική φόρτιση, ψυχρότητα, πλήξη, αντίδραση, μεταμέλεια, συγγνώμη, συμφιλίωση), βιωματικά και κοινά, τα οποία οι σπουδαστές καλούνται να εντοπίσουν

και ακολούθως να παροτρυνθούν να θυμηθούν, να μοιραστούν και να καταγράψουν αντίστοιχες μνήμες από περιστατικά της εφηβικής ζωής, τον αντίκτυπό τους στις οικογενειακές σχέσεις, τον ιδιαίτερο ρόλο που μπορεί να άσκησε κάποιο πρόσωπο από τον άμεσο κύκλο τους στη μετέπειτα ζωή τους, δραστηριότητες όλες που παροτρύνουν στη συμμετοχή τους. Σε ανώτερο επίπεδο γλωσσομάθειας μπορεί να δοθεί έμφαση στη διάκριση της φωνής των διαφόρων προσώπων, αλλά και σε υφολογικές ασκήσεις εντοπισμού γλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων. Τέλος, λόγω του γλωσσικού του πλούτου και της ποικιλίας, το απόσπασμα προσφέρεται για αξιοποίηση ασκήσεων συνωνύμων, αντιθέτων και παραγωγής λέξεων.

Κώστας Ταχτσής

Το τρίτο στεφάνι

Στην περίπτωση αυτή έχουμε έναν αξιόλογο, γνωστό πεζογράφο της Μεταπολεμικής περιόδου, που καταγράφει με καθαρό μάτι εικόνες από τα αστικά κέντρα της Ελλάδας. Πολυταξιδεμένος, έχοντας αφομοιώσει τους κώδικες της αγγλοσαξονικής πεζογραφίας και κυρίως της αμερικάνικης του 20ού αιώνα, τους εφαρμόζει με επιδεξιότητα στο ελληνικό περιβάλλον και με κύριο όπλο το χιούμορ και τη φροντισμένη, ωστόσο απλή, γλωσσική έκφραση αφηγείται σοβαρά γεγονότα που αγγίζουν ακόμα και την τραγικότητα, παραθέτοντας σαφή και ολοκληρωμένα νοήματα. Μέσα από την κοινότοπη ιστορία δύο γυναικών, οι οποίες κινούν τα νήματα της μοίρας των αντρών, δίνει έναν πίνακα της μεταπολεμικής κοινωνίας με αναδρομές στην εποχή των Βαλκανικών, της Μικρασίας, με άμεσες αναφορές στην εποχή του Μεταξά, την Κατοχή, εστιάζοντας στο εμφυλιακό και μετεμφυλιακό τοπίο. Τα ιστορικά γεγονότα διατρέχουν τη ζωή των ηρώων του και ο συγγραφέας κατορθώνει να μετατρέψει τη ζωή αυτή σε συλλογικό δράμα. Με την ευκαιρία αυτή δίνεται η δυνατότητα στους σπουδαστές να έρθουν σε επαφή με ενδεικτικές εικόνες της νεότερης Ελλάδας, που καλύπτουν την περίοδο από τις αρχές του αιώνα μας ως τη σύγχρονη εποχή του συγγραφέα, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τις οικογενειακές, φιλικές, προσωπικές και γενικότερα κοινωνικές σχέσεις της εποχής. Το απόσπασμα παρουσιάζει ενδιαφέρον και για την ψυχογραφική ικανότητα του συγγραφέα,

ιδιαίτερα στους γυναικείους χαρακτήρες, ενώ στο σύνολό του αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα περιγραφής προσώπων και των τόπων τους.

Λίτσα Ψαραύτη

Ο Κωνσταντής

Η συγγραφέας, στην ευσύνοπτη και ολοκληρωμένη ιστορία της πραγματεύεται την αγάπη μεταξύ των ανθρώπων, θέμα που δε γνωρίζει τοπικούς περιορισμούς και είναι ανοιχτό στην προσέγγισή του. Με ρεαλιστικούς διαλόγους, χωρίς ηθικολογίες και διδακτισμούς, κερδίζει το ενδιαφέρον ευρέος κοινού. Εστιάζοντας στα θεματικά κέντρα εντοπίζουμε σύγχρονα και οικουμενικά φαινόμενα: τα προβλήματα των οικονομικών μεταναστών και των αλλοδαπών εργαζομένων, τον αγώνα της επιβίωσής τους, την κοινωνική αναλγησία για αυτά, τον ρατσισμό, όλα πρόσφορα για ανταλλαγή απόψεων, καθώς ευαισθητοποιούν κάθε αναγνώστη. Ζωηρές είναι και οι εικόνες -ενδεικτικά η γιορτή του Πάσχα- που δίνουν την ευκαιρία να ακουστούν πληροφορίες για γιορτές, συμβολισμούς, ήθη και έθιμα άλλων χωρών και θρησκειών. Τη θέση στην καρδιά της ηρωίδας θα πάρει ένα παιδί ξένο για αυτήν και τον κόσμο της, ένα παιδί από άλλη χώρα. Όλα αυτά παρουσιάζονται με απλούς, ρεαλιστικούς διαλόγους, που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και αποτυπώνουν τα συναισθήματα των ηρώων. Παράλληλα, η έμφαση που δίνει στο κείμενο σε ιστορικά γεγονότα, μπορεί να αποτελέσει αφόρμηση για αναφορά στο μείζον μεταναστευτικό φαινόμενο που σημειώθηκε κατά στη δεκαετία του ’90 ανάμεσα σε λαούς της Ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων, γεγονός βιωμένο ενδεχομένως και από τους σπουδαστές. Ως άσκηση προέκτασης οι σπουδαστές παροτρύνονται να μαντέψουν τη συνέχεια της ιστορίας ή να συντάξουν τα ημερολόγια των ηρώων. Από γραμματικής πλευράς το κείμενο προσφέρεται για τη διδασκαλία των παρελθοντικών χρόνων, πιο συγκεκριμένα του παρατατικού και του αορίστου και τη συγχρονική τους χρήση.

Θεόδωρος Γρηγοριάδης

Ζωή Μεθόρια

Το παρόν απόσπασμα αποτελεί δείγμα της λογοτεχνικής παραγωγής των ημερών μας, κατά συνέπεια οι σπουδαστές έρχονται σε επαφή με τη λογοτεχνία του σήμερα. Ο συγγραφέας με απλό ύφος και σύγχρονη γραφή, συνθέτει ένα μυθιστόρημα δρόμου, με ήρωες καθημερινούς ανθρώπους του παρόντος. Συμβάντα και χαρακτήρες δημιουργούν σχέση αμεσότητας με τους αναγνώστες λόγω της χρονικής τους ταύτισης. Παράλληλα, η φυσική γλώσσα του Γρηγοριάδη δεν δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση ακόμα και σε κοινό μέσου επιπέδου ελληνομάθειας. Εξαιτίας του απλού του λεξιλογίου το κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί και για γλωσσικές ασκήσεις. Αξίζει να επισημανθεί ότι το βιβλίο *Μεθόρια Ζωή* τιμήθηκε με το Κρατικό Βραβείο Μυθιστορήματος για το 2016.

ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Στρατής Τσίρκας

Το δέντρο

Ο Τσίρκας αποτελεί έναν από τους πιο αξιόλογους συγγραφείς της μεταπολεμικής πεζογραφίας. Το απόσπασμα που επιλέχθηκε προς αξιοποίηση είναι χαρακτηριστικό της ανεπιτήδευτης γραφής και χάρη στην απλή -φροντισμένη ωστόσο- γλώσσα, την ακριβολογία, τον ρεαλιστικό και χωρίς πλατειασμούς λόγο, το ανεπιτήδευτο ύφος, γίνεται εύκολα κατανοητό ακόμα και από σπουδαστές που βρίσκονται στο βασικό επίπεδο γνώσης της Ελληνικής. Από πλευράς περιεχομένου το απόσπασμα, με τη συμβολική του αναφορά στην ιστορία ενός δέντρου, έχει ευρύτερη σημασία, καθώς θίγει το οικουμενικού ενδιαφέροντος θέμα της οικολογικής καταστροφής. Αξίζει να επισημανθεί ο τόπος που λαμβάνει χώρα η ιστορία -η Αίγυπτος-, γεγονός που αποδεικνύει ότι το φυσικό περιβάλλον και η αξία του δεν έχουν γεωγραφικούς περιορισμούς, συγκινούν τον καθένα όπου και αν βρίσκεται, καλούν σε ευρεία συμμετοχή για τη διαφύλαξή του. Το κείμενο μπορεί να συνδυαστεί και με ξένα λογοτεχνήματα (π.χ. το *Ιστορία μιας φώκιας* του Νερβάλ, το *Καλή συμπεριφορά στα*

άλογα του Μαγιακόφσκι, το *Οικότροφοι* του Τσέχοφ, τη *Μουμού* του Τουργκένιεφ ή να ζητηθεί από τους σπουδαστές να παρουσιάσουν αντίστοιχα λογοτεχνήματα από τις χώρες τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το κείμενο και ως απεικόνιση συλλογιστικής πορείας που ξεκινάει από το γενικό (εικόνα με πολλά δέντρα) για να καταλήξει στο συγκεκριμένο (ένα δέντρο), γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο συγγραφής αντίστοιχων κειμένων από τους σπουδαστές. Από γραμματικής άποψης ενδείκνυται η σύνδεση με τη διδασκαλία του παρατατικού -υπάρχουν πολλοί τύποι στο απόσπασμα- και της συνδυαστικής του χρήσης με τον αόριστο.

ΤΟΠΟΙ

Κωστής Παλαμάς

Πατρίδες [Σαν των Φαιάκων το καράβι]

Αυτή η ενότητα ποιημάτων του Παλαμά -ενός από τους κύριους εκπροσώπους της Νέας Αθηναϊκής Σχολής- είναι μια από τις αντιπροσωπευτικότερές του και θα μπορούσε εύστοχα να θεωρηθεί ως άνοιγμα στον κόσμο, παράθυρο στην οικουμένη, καθώς σε αυτή η φαντασία δεν γνωρίζει χωροχρονικούς περιορισμούς. Το περιεχόμενο του αποσπάσματος απλώνεται έξω από τα εγχώρια γεωγραφικά όρια, σε τόπους άλλους, υπαρκτούς ή και φανταστικούς, όπου διαπιστώνει κανείς ότι αυτά που ενώνουν τους ανθρώπους είναι περισσότερα από εκείνα που τους χωρίζουν. Η φροντισμένη, απλή ωστόσο γλώσσα, η ποικιλία εικόνων από κάθε σημείο της γης, το μήνυμα της ενότητας, δημιουργούν κλίμα οικειότητας στους αλλόγλωσσους σπουδαστές. Οι σπουδαστές συνιστάται να αναφερθούν σε γενικά χαρακτηριστικά των πέντε ηπείρων και στη συνέχεια στον αντίκτυπο που έχουν αυτά στην ψυχή του ποιητή, δίνοντας έμφαση στους δύο τελευταίους στίχους. Από την άλλη, το ποίημα αποτελεί μια καλή ευκαιρία (ο στίχος *και πάντα ένα Κολόμβο παίρνω στο κατόπι* λειτουργεί ως αφετηρία) για να δοθούν πληροφορίες για τη ζωή του ποιητή, τον κοσμοπολιτισμό του, τις αντιλήψεις του γενικότερα. Επιπλέον, μπορούν να επισημανθούν οι εκφραστικοί τρόποι με τους οποίους ο ποιητής παρουσιάζει τα κοινά γνωρίσματα ανάμεσα στις ηπείρους και στον ψυχικό του κόσμο (επίθετα, σύμβολα, παρομοιώσεις, μεταφορές, σχήματα κύκλου, όλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παλαμικής δημιουργίας). Αναλόγως των ενδιαφερόντων των σπουδαστών και του

επιπέδου ελληνομάθειας υπάρχει πρόσφορο έδαφος για αναφορά στο λογοτεχνικό ρεύμα του παρνασσισμού, καθώς εκεί εντάσσονται αρκετές από τις δημιουργίες του Παλαμά (καλούνται να διακρίνουν τα σχετικά χαρακτηριστικά: αρχαιολατρεία, ομοιοκαταληξία, συγκράτηση του πάθους, τυπική μορφή, συμπύκνωση στα νοήματα, ακρίβεια στη διατύπωση, λυρική διάθεση, εικονοποιία), αλλά και στην τεχνική του.

Κώστας Ουράνης

Δύο ώρες πάνω από το Αιγαίο

Από τα αντιπροσωπευτικότερα και καλύτερα έργα του Κώστα Ουράνη, επηρεασμένου από τον γαλλικό συμβολισμό, θεωρούνται οι ταξιδιωτικές του εντυπώσεις, που λειτουργούν ως μέσο διαφυγής από τη ζωή της εποχής, η οποία μοιάζει να τον απογοητεύει. Η επίδρασή του στους σύγχρονους νεοέλληνες συγγραφείς υπήρξε σημαντική, ιδιαίτερα για τη συναισθηματική δυναμική της περιγραφικής του τέχνης. Το κείμενο που επιλέχθηκε είναι από τα *Ταξίδια στην Ελλάδα* και αποτελεί μια πρώτης τάξης ευκαιρία προκειμένου οι ξένοι σπουδαστές να ταξιδέψουν νοερά και να γνωρίσουν με αυτόν τον τρόπο γωνιές της χώρας, μια καλή αφορμή για ένα συνοπτικό μάθημα ελληνικής γεωγραφίας, συνδυασμένο ταυτόχρονα με την ιστορία και τον πολιτισμό. Η δύναμη και η ένταση που χαρακτηρίζουν το ύφος διατηρούν ζωηρό το ενδιαφέρον του αναγνώστη, ενώ διακρίνει κανείς τις λυρικές αποχρώσεις και τον λεπτό ρομαντισμό μέσω του οποίου ο συγγραφέας εκφράζει βαθύτερες ψυχικές ανάγκες. Η γλώσσα είναι δημοτική και απλή στο σύνολό της, έχει όμως ο συντάκτης κατά νουν τη λογοτεχνική της απόδοση και για αυτό περιέχει πολλά επίθετα, κύριο συστατικό της περιγραφής. Εξαιτίας αυτού του χαρακτήρα το απόσπασμα μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για τη σύνθεση παρόμοιων κειμένων, παροτρύνοντας πέρα από την εξάσκηση στην περιγραφή και γενικότερα στη δημιουργική γραφή. Το απόσπασμα προτείνεται να συνδυαστεί με θεματική που αφορά σε ταξίδια και σε γραμματολογικό επίπεδο με τη διδασκαλία των επιθέτων και των συνεκφορών τους.

Γιάννης Ρίτσος

Αρχαίο θέατρο

Το ποίημα ανήκει σε έναν από τους πλέον αναγνωρίσιμους και αντιπροσωπευτικούς σύγχρονους Έλληνες ποιητές. Αν και το νόημά του είναι πυκνό, ωστόσο είναι συνταγμένο σε απλή γλώσσα, με λέξεις όχι δύσκολες, με ύφος προσιτό, συνεπώς διαθέτει εκείνα τα χαρακτηριστικά που το καθιστούν κατάλληλο και για μια τάξη σπουδαστών που διδάσκονται την Ελληνική. Παρά το ότι είναι σύντομο, χαρακτηρίζεται από νοηματική αυτοτέλεια. Το περιεχόμενό του συνδέεται με τον τόπο - μνημείο, θέμα που δίνει τη δυνατότητα για αναφορές σε πολιτιστικά μνημεία των χωρών των σπουδαστών (προτείνεται ενδεικτικά σε ένα σχετικό μάθημα οι σπουδαστές, σε ρόλο άτυπου ξεναγού, να παρουσιάσουν με τη χρήση εποπτικών μέσων μέσα στην τάξη -μόνοι τους ή χωρισμένοι σε ομάδες αν προέρχονται από την ίδια χώρα- κύρια μνημεία της χώρας τους). Παραμερίζοντας τον ελληνοκεντρικό χαρακτήρα του κειμένου, που δεν είναι στόχος της παρούσας αξιοποίησης, η εστίαση ενδείκνυται να αναδείξει την ιστορική συνέχεια, τη διερεύνηση του τρόπου «χειρισμού» της παράδοσης από τον σύγχρονο άνθρωπο, τη στάση του σε αυτή, εντός μιας συζήτησης με άξονες τη σχέση του παλιού με το νέο, τα δημιουργήματα του παρελθόντος και το «βάρος» που αυτά δημιουργούν στις συνειδήσεις των νεοτέρων, την ένταξη ή την απόρριψη της παράδοσης - με την ευρεία έννοια-, θέματα δηλαδή ανοικτά σε όλους. Στη λογική αυτή το κείμενο μπορεί να συνδυαστεί με μια ενότητα που θα αφορά στη γνωριμία με περιοχές και μνημεία της Ελλάδας -το αρχαίο θέατρο αποτελεί πολιτιστική σφραγίδα του ελληνικού τόπου-, είτε σε κάποια που θα σχετίζεται -ευρύτερα- με την παράδοση.

Οδυσσέας Ελύτης

Ήλιος ο Πρώτος

Εδώ έχουμε την περίπτωση ενός σημαντικότατου νεοέλληνα ποιητή, η φήμη του οποίου εξαπλώθηκε περαιτέρω με το βραβείο Νόμπελ (1979). Με την ποίηση του που είχε πολλά νέα στοιχεία έβαλε την έντονη προσωπική του σφραγίδα στη νεοελληνική

ποίηση, κατακτώντας περίοπτη θέση στην ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Και για λόγους ιστορικότητας, σύμφωνους με τον λογοτεχνικό κανόνα, δε θα μπορούσε, λοιπόν, να απουσιάζει από το παρόν εγχείρημα. Το απόσπασμα που επελέγη είναι χαρακτηριστικό για τη γνωριμία μαζί του καθώς διαθέτει στοιχεία της τεχνοτροπίας και της θεματικής του: εικόνες από το ελληνικό τοπίο που απαρτίζονται από τον ήλιο, τη θάλασσα, τον ουρανό. Στο μικρό απόσπασμα με την απλή δομή και το αντίστοιχο λεξιλόγιο, εκφράζεται ο πλούτος της χώρας, που συγκινεί τον ποιητή και τους αναγνώστες, μετατρέπει τον εσωτερικό κόσμο του δημιουργού σε δημόσια κατάθεση. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα αισθητό στους τελευταίους στίχους (οι σπουδαστές μπορούν να παροτρυνθούν στην ερμηνεία τους) όπου η αγάπη και η ελπίδα είναι διάχυτες. Η χρήση του πρώτου προσώπου το καθιστά αμεσότερο και πιο οικείο στους σπουδαστές, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναφερθούν και εκείνοι σε εικόνες από τους τόπους τους. Χάρη στην απλή του γλώσσα το ποίημα μπορεί να αξιοποιηθεί και σε επίπεδα με βασική γνώση ελληνομάθειας. Από την πλευρά της τοποθέτησής του μέσα στον χρόνο η ενημέρωση για τη συγκυρία της συγγραφής του και οι κατ' επέκταση συμβολισμοί που προκύπτουν συντελούν στη βαθύτερη κατανόησή του. Το ποίημα θα μπορούσε να ενταχθεί σε μια ενότητα σχετική με τα ταξίδια, τη γνωριμία με τον τόπο, καθώς αποτελεί παράδειγμα πετυχημένης συνοπτικής περιγραφής, που παρά το ευσύνοπτο μέγεθός της είναι πλούσια σε εικόνες που σκιαγραφούν τον χώρο.

Ευγενία Φακίνου

Η ζωή στην Κύμη

Μέσα από αυτό το απλό υφολογικά κείμενο δίνεται η δυνατότητα στους σπουδαστές να εντρυφήσουν σε δύο διαφορετικού τύπου τρόπους ζωής και συγκρίνοντάς τους να εκφράσουν την προτίμησή τους. Η Φακίνου εντάσσεται στους νεότερους μεταπολεμικούς συγγραφείς της νεοελληνικής λογοτεχνίας και είναι εμφανές ότι στο κείμενο της διακρίνουμε την άμεση αντίληψη της εποχής, γεγονός που προσδίδει οικειότητα στο περιεχόμενο του έργου. Ο ρέων λόγος, η νοηματική αυτοτέλεια, το μοναδικό υποκείμενο της δράσης κάνουν το κείμενο ευχάριστο στον αναγνώστη και δεν προϋποθέτουν απαραίτητα σχετική αναγνωστική εμπειρία. Η εμβάθυνση μπορεί

να εστιάσει στον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα στους δύο τόπους κατοικίας, στις συνήθειες των ανθρώπων στον καθένα από αυτούς. Ενδεικτικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ενεργό μάθηση και την εξάσκηση στη γλώσσα είναι οι συνεντεύξεις μεταξύ των σπουδαστών προκειμένου να καταγράψουν τα παιχνίδια και τις ασχολίες της παιδικής τους ηλικίας αλλά και πιο διαθεματικές όπως η σκιαγράφηση της κουζίνας του σπιτιού της μικρής ηρωίδας με βάση τη λογοτεχνική της περιγραφή.

ΖΩΗ

Κωνσταντίνος Καβάφης

Ιθάκη

Στην περίπτωση αυτή προτείνεται για αξιοποίηση ένα από τα πιο γνωστά και δημοφιλή ποιήματα της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Είναι πιθανό οι αλλόγλωσσοι σπουδαστές να έχουν ακούσει ξανά για τον ποιητή Καβάφη, ίσως, καθότι πολυμεταφρασμένος, να έχουν διαβάσει έργα του στη μητρική τους. Ως αφόρμηση ενδείκνυνται γενικότερες πληροφορίες -μπορούν και να έχουν ζητηθεί ως άσκηση προετοιμασίας- για τον ποιητή και το έργο του. Στις εισαγωγικές πληροφορίες είναι σκόπιμο να επισημανθεί η ένταξη του ποιήματος στις φιλοσοφικές δημιουργίες του Καβάφη καθώς και ο διδακτικός του τόνος. Στην προοπτική αυτή οι σπουδαστές προτρέπονται να επικεντρωθούν στα στοιχεία που αποδεικνύουν τον παραινετικό τόνο, διακρίνοντας τον πομπό, το μήνυμα που μεταφέρει και τον αποδέκτη. Το λογοτέχνημα διαθέτει γλώσσα απλή, λιτή και κατανοητή, με αποτέλεσμα να γίνεται εύκολα κατανοητό στους αλλόγλωσσους σπουδαστές, καθώς τα μηνύματά του είναι πανανθρώπινα και διαχρονικά, δεν έχουν περιορισμένους αποδέκτες και περιορισμούς ηλικιακούς ή εθνολογικούς. Σε αυτό συνδράμει και η γνωστή σε ευρύ κοινό ιστορία του Οδυσσέα, που μαζί με άλλες μυθολογικές αναφορές αναπαράγεται στο ποίημα, καταλήγοντας στη συμβολική διάσταση της Ιθάκης. Ακριβώς λόγω των αναφορών αυτών το ποίημα δίνει την ευκαιρία και για ένα ταξίδι στον χώρο της ελληνικής μυθολογίας και των Ομηρικών επών. Κυρίως όμως προσφέρεται για την ανάπτυξη απόψεων περί στόχων, την πορεία-προσπάθεια που απαιτείται για αυτούς,

θέματα που λίγο-πολύ όλοι οι σπουδαστές είναι σε θέση να διαχειριστούν λόγω προσωπικών τους εμπειριών. Ο εντοπισμός των οφελών του ταξιδιού (κυριολεκτικά και μεταφορικά), των εμποδίων (εσωτερικών και εξωτερικών) μπορεί να συμβάλει στην κατεύθυνση αυτή, ενώ οι δύο τελευταίοι στίχοι που περιλαμβάνουν τη μετατροπή της «Ιθάκης» σε «Ιθάκες», τους ευρύτερους στόχους δηλαδή, ανοίγουν ακόμα περισσότερο τη δυνατότητα για συμμετοχική συζήτηση ευρείας έκτασης. Οι αναφορές εξάλλου στο ποίημα και σε προορισμούς που δεν είναι ελληνικοί (Φοινίκη, Αίγυπτο), αποδεσμεύουν από στενά τοπικά όρια και δίνουν στο ταξίδι, στην προσέγγιση εν γένει, διάσταση ανοικτή, οικουμενική. Από γραμματική σκοπιά μπορεί να εντοπιστεί το σύνολο των υποτακτικών («να εύχεσαι…») και να επισημανθεί ως προς τη λειτουργική τους χρήση η ευχετική της διάσταση. Αλλά και από συντακτικής άποψης το κείμενο, θέτοντας τις προϋποθέσεις βάσει των οποίων κάποιος μπορεί να ξεπεράσει τα όποια εμπόδια και να υλοποιήσει τους στόχους, μπορεί να συνδεθεί με τους υποθετικούς λόγους. Τέλος, μιας και αναφερόμαστε σε κοινό με διαπολιτισμική ποικιλία και προέλευση αντίστοιχη, μπορούν να αναζητηθούν γνωστά ή και άγνωστα κείμενα που χρησιμοποιούν ως βάση τον μύθο του Οδυσσέα και των περιπετειών του (π.χ. Οβίδιος, Δάντης, Τέννυσον, Τζόυς, Καζαντζάκης κ.α.), ή εντάσσουν στοιχεία της ελληνικής μυθολογίας που αντιστοιχούν σε αντίστοιχα άλλων χωρών.

Κωστής Παλαμάς

Πάει το ταξίδι φτάσαμε

Η *Ασάλευτη Ζωή*, από όπου είναι αντλημένο το παρόν ποίημα, είναι ένα από τα πιο σημαντικά έργα του Παλαμά, καθότι διανθίζεται από λυρισμό που αποκαλύπτει την ψυχή του ποιητή. Το ποίημα καθορίζεται από έναν συμβολισμό, εύκολα αναγνωρίσιμο, που προσδίδει νόημα ανθρωποκεντρικό. Εικόνες που εκπέμπουν την ελληνική ομορφιά δίνουν το νόημα της πνευματικής αναζήτησης και της διανοητικής πορείας (το ποίημα ενδεικτικά μπορεί να αξιοποιηθεί συνδυαστικά με την καβαφική *Ιθάκη*). Η χρήση του πρώτου προσώπου δημιουργεί την οικειότητα στον αναγνώστη, ιδιαίτερα τον ξένο, καθώς νιώθει ότι θα συμπεριληφθεί και εκείνος στο ταξίδι. Στο αρχικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας η προσέγγιση ενδείκνυται να περιοριστεί

στην εικονοποιία (ακρογιαλιές, αρχαία μνημεία, λευκό χρώμα), παροτρύνοντας τους σπουδαστές να δώσουν αντίστοιχες εικόνες από ελληνικά τοπία που γνωρίζουν. Μπορούν επίσης να παρουσιάσουν αποσπάσματα που αναφέρονται σε τόπους-ορόσημα από τη δική τους λογοτεχνική παράδοση. Σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας ο δάσκαλος μπορεί να τους κατευθύνει στην ερμηνεία των συμβολισμών, που εκτός από φιλοσοφικοί είναι και συνδεδεμένοι με τις λογοτεχνικές καταβολές του ποιητή και γενικότερα (με το ποίημα αυτό ο Παλαμάς στέκεται στο μεταίχμιο κλασικισμού και ρομαντισμού προβληματιζόμενος για τη συγγραφική πορεία που θα ακολουθήσει ο ίδιος) και κατ' επέκταση το απόσπασμα μπορεί να λειτουργήσει ως αφόρμηση για επισημάνσεις σε σταθμούς της ιστορίας της λογοτεχνίας. Δίνοντας έμφαση σε υφολογικά χαρακτηριστικά το ποίημα είναι αντιπροσωπευτικό λόγου που εμπεριέχει την έκπληξη (τα επιφωνήματα και τα θαυμαστικά συντείνουν σε αυτό). Στο γραμματικό του επίπεδο το ποίημα συνδέεται με τον σχηματισμό σύνθετων λέξεων καθώς διακρίνονται εντός του πολλές από αυτές.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γιώργος Ιωάννου

Να σαι καλά δάσκαλε!

Το κείμενο δίνει την ευκαιρία να παρουσιαστούν στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και μια πρώτης τάξεως αφορμή να διατυπωθούν απόψεις για την παράδοση, δίνοντας την κατάλληλη ώθηση στην αλλόγλωσση και ταυτόχρονα διαπολιτισμική τάξη να παρουσιάσει στοιχεία έτερων πολιτισμών. Επιλέγοντας την οπτική ματιά ενός έφηβου μαθητή και την καταγραφή της σχέσης του με τον δάσκαλό του, ο Ιωάννου πλάθει ένα πλούσιο σε νοήματα κείμενο, συνταγμένο ωστόσο σε απλό ύφος, σχεδόν προφορικό, που δημιουργεί την οικειότητα. Ως πρόσθετη πληροφορία μπορεί να δοθεί η αυτοβιογραφική διάσταση του κειμένου καθώς ο συγγραφέας υπήρξε ο ίδιος δάσκαλος ενώ παράλληλα ασχολήθηκε με τη συγκέντρωση και τη μελέτη δημοτικών τραγουδιών. Αν εστιάσουμε στο κείμενο από νοηματική πλευρά, είναι εμφανές ότι αναφέρεται στην επιφύλαξη της νεότερης γενιάς απέναντι στην παράδοση και θα ήταν ενδιαφέρον να ακουστούν οι γνώμες των σπουδαστών για

αυτό το ζήτημα. Ακόμα λειτουργώντας ως υπόδειγμα για την καταγραφή του προφίλ ενός καλού δασκάλου, δίνει την ευκαιρία για τη σύνταξη λόγου που θα έχει ως περιεχόμενο την αναπόληση ενός αντίστοιχου δασκάλου. Το διήγημα αναδεικνύει επιπλέον την αντίθεση ανάμεσα στην πόλη και την επαρχία, εμβαθύνοντας στα αστικά κέντρα που αποκόβονται από την παράδοση και τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού. Από αυτήν τη σκοπιά μπορεί να αξιοποιηθεί σε μια θεματική ενότητα που θα αφορά στη ζωή στην πόλη και την επαρχία, ή σε μια σχετική με την εκπαίδευση, καθώς παρουσιάζει τη σύγκριση δύο τύπων διδασκαλίας, δίνοντας έτσι έναυσμα ευρείας συζήτησης για το εκπαιδευτικό σύστημα άλλων χωρών. Το απόσπασμα μπορεί να αξιοποιηθεί -στο πλαίσιο επικοινωνιακής άσκησης- και για παιχνίδι ρόλων -κάποιος λόγου χάρη κάνει τον δάσκαλο και κάποιοι τους μαθητές-, ίσως και να αποδοθεί θεατρικά, να αποτελέσει δηλαδή μια καλή ευκαιρία για προφορική εξάσκηση. Παράλληλα, αποτελεί ιδανική αφόρμηση προκειμένου να παρουσιαστούν στην τάξη, ατομικώς ή ομαδικώς, στοιχεία λαϊκού πολιτισμού, όπως τραγούδια, λογοτεχνήματα, αντικείμενα, συνήθειες, έθιμα, σε ένα αφιερωματικό μάθημα στη διαπολιτισμική κουλτούρα, μια συνάντηση που, όπως έχει αποδειχτεί, έχει μεγάλη απήχηση στους σπουδαστές καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να προβάλουν και να γνωστοποιήσουν στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς της πατρίδας τους. Από γραμματική άποψη μπορεί να συνδυαστεί με τη διδασκαλία των επιθέτων (ενδεικτικά της κατηγορίας -ης/-ης/-ες, καθώς στο κείμενο διακρίνει κανείς πολλούς τύπους τους).

ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ

Κωστής Παλαμάς

Ύμνος των Ολυμπιακών Αγώνων

Το ποίημα εμπεριέχεται στην *Ασάλευτη Ζωή* και αναφέρεται στην προϊστορία του τόπου, η παρουσία της οποίας έχει αφήσει ανεξίτηλα σημάδια στο παρόν, απλωμένη σε ένα οικουμενικό πεδίο. Ως θεματική (Ολυμπιακοί Αγώνες) το κείμενο μπορεί να συνδεθεί με μια ενότητα που αφορά στον αθλητισμό, ή ευρύτερη, όπως είναι ο ελεύθερος χρόνος. Το κείμενο λειτουργεί ως εφαλτήρια ευκαιρία για αναφορά στην

ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων αλλά και τη σύγχρονη εξέλιξή τους. Από πλευράς ύφους, το ποίημα κρίνεται αντιπροσωπευτικό για να γνωρίσουν οι σπουδαστές το έργο του ποιητή, καθώς είναι απευθείας συνδεδεμένο με τον αρχαιοελληνικό κόσμο, η παρουσία του οποίου είναι σήμα κατατεθέν του δημιουργού. Μεγαλόπρεπο και απλό ταυτόχρονα, δοξαστικό, υποβλητικό, σοβαρό και εναργές, σε τόνο υψηλό, με χρήση μέτρου, με γοητευτικές εικόνες γεμάτες από κίνηση (οι σπουδαστές καλούνται να τις διακρίνουν), το ποίημα έχει αξία διαχρονική και οικουμενική και για έναν ακόμη βασικό λόγο, καθώς αποτελεί το επίσημο σύνθημα έναρξης κάθε Ολυμπιάδας, απόδειξη του παγκόσμιου κοινού στο οποίο απευθύνεται, αναδεικνύοντας στιγμές συναδέλφωσης και συνύπαρξης. Το σύνθημα συνεργασίας που πηγάζει από το περιεχόμενο-μήνυμα αναμενόμενο είναι να βρίσκει ανταπόκριση σε κοινό με διαπολιτισμική προέλευση και μπορεί να δώσει τις εφαλτήριες κατευθύνσεις για ευρύτερη συζήτηση που θα αφορά στην οικουμενική αναγκαιότητα της αξίας αυτής ιδιαίτερα στους κρίσιμους καιρούς με τα πολλά κοινά προβλήματα. Εστιάζοντας στην τεχνική του και διακρίνοντας την εναρκτήρια επίκληση, χαρακτηριστικό του επικού και επιγραμματικού λόγου της αρχαιότητας, το ποίημα μπορεί να αποτελέσει αφόρμηση για σύντομη αναφορά στη λογοτεχνική παραγωγή της εποχής αυτής. Από γραμματικής άποψης προσφέρεται για σύνδεση με τη διδασκαλία της προστακτικής καθώς το περιεχόμενο του διανθίζεται από αυτή, ενώ σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας με τη χρήση του ουδετέρου του επιθέτου στη θέση του ουσιαστικού (του ωραίου, του μεγάλου κ.α.).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ

Αντώνης Σαμαράκης

Μια κάποια περίπτωση

Με το απόσπασμα αυτό δίνεται η ευκαιρία στους σπουδαστές να γνωρίσουν τον Αντώνη Σαμαράκη, έναν καταξιωμένο Έλληνα συγγραφέα, διεθνώς αναγνωρισμένο και μεταφρασμένο. Η απλή γλώσσα, το ανεπιτήδευτο ύφος, ο γοργός ρυθμός, τα πυκνά νοήματα, που χαρακτηρίζουν τόσο το παρόν κείμενο, όσο και το έργο του

γενικότερα, επιτυγχάνουν να προσεγγίζουν θέματα και συγκινησιακές καταστάσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνονται αντιληπτά από ένα ευρύ πεδίο αναγνωστών, ακόμα και από σπουδαστές μέσου επιπέδου στην Ελληνική. Εφόσον οι θεματικές του αφορούν σύγχρονες καταστάσεις και συναισθήματα όπως ο έρωτας, η μοναξιά, οι ανθρώπινες σχέσεις, η αναζήτηση εργασίας, το έργο του γίνεται εύκολα αντιληπτό, έχει απήχηση και ενδιαφέρον σε ευρύ κοινό, χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς και ποικίλες εθνικές προελεύσεις. Έτσι και εδώ το ευσύνοπτο μέγεθος του κειμένου -εύκολα ελέγξιμο και διαχειρίσιμο από τους αποδέκτες- αποτελεί ένα καλό παράδειγμα της διηγηματικής γραφής και της δομής της καθώς σε λίγες μόνο γραμμές συντίθεται μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος, με ήρωες -υπαρκτούς και μη- και γεγονότα, το σύνολο δηλαδή των συστατικών μιας ιστορίας με δράση. Από την άλλη, το κείμενο, καθώς αναφέρεται σε ένα ευρύ κοινωνικό φαινόμενο (μοναξιά), με ιδιαίτερες προεκτάσεις και στη σύγχρονη εποχή, περιγράφοντας τον τρόπο που βιώνεται, δίνει στους σπουδαστές τη δυνατότητα έκφρασης κρίσεων γύρω από αυτό, ενδεχομένως και με την εξιστόρηση πιο βιωματικών καταστάσεων (ενδεικτικά πώς μπορεί να νιώσει κάποιος τον πρώτο καιρό σε μια νέα χώρα, ή την «υποδοχή» του σε αυτή, συναισθήματα και καταστάσεις που πιθανόν να έχουν βιώσει και οι σπουδαστές). Το απόσπασμα προσφέρεται επίσης για γλωσσικές ασκήσεις παραδοσιακού τύπου με κύριο στόχο την επέκταση του λεξιλογίου, καθώς και για δραστηριότητες δημιουργικής γραφής όπου οι σπουδαστές μπορούν να παροτρυνθούν να «συνομιλήσουν» με τον ήρωα, γραπτώς ή προφορικώς, να πιθανολογήσουν για την εξέλιξη της ιστορίας. Επιπλέον, παρά τη συντομία του κειμένου είναι εμφανή και στοιχεία κουλτούρας (προετοιμασία για το πρωτοχρονιάτικο τραπέζι, η συνήθεια της αγοράς δώρων στις γιορτές), που μπορούν να δώσουν την αφόρμηση αντίστοιχων αναφορών, με έμφαση στις κοινές πολιτισμικές συνήθειες αλλά και τις ιδιαιτερότητες άλλων λαών.

Μένης Κουμανταρέας

Γραφείον ευρέσεως εργασίας

Ο Μένης Κουμανταρέας αποτελεί έναν από τους αντιπροσωπευτικότερους πεζογράφους της δεύτερης Μεταπολεμικής Γενιάς και με το ρεαλιστικό του αυτό

κείμενο δίνει το στίγμα ενός ευρέος κοινωνικού προβλήματος, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στον κόσμο γενικότερα. Το περιεχόμενο του αποσπάσματος -αυτοτελές και ολοκληρωμένο- με τις προεκτάσεις του είναι καίριο, ενώ από την άλλη η απλή γλώσσα που διαθέτει του αποδίδει νόημα σαφές και ρέον, το καθιστούν αποδεκτό και από κοινό που δεν είναι φυσικοί ομιλητές. Επίσης, το κείμενο αναδεικνύει το θεματικό πλαίσιο και το λογοτεχνικό στυλ του Κουμανταρέα: οι νέοι, το αστικό περιβάλλον, η ρεαλιστική -σχεδόν προφορικής διάστασης- γλώσσα, οι παρομοιώσεις που αντλούνται κυρίως από την αστική καθημερινότητα. Στην προσέγγιση οι σπουδαστές μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις τους για την ψυχολογία του ήρωα, να «συνομιλήσουν» μαζί του, να αναφερθούν σε δικές τους παρόμοιες εμπειρίες, να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος. Ενδεικτικές ασκήσεις προέκτασης θα μπορούσαν να αποτελέσουν η υπόθεση της εξέλιξης της ιστορίας, η «τοποθέτηση» της στη δική τους χώρα.

8.1.5. ΕΠΙΠΕΔΑ Γ1 - Γ2

Στο επίπεδο αυτό οι σπουδαστές έχουν εντρυφήσει στη νέα ελληνική, κατά συνέπεια γίνονται ευκολότερα αποδέκτες συνθετότερων νοημάτων και πιο πολύπλοκων -εσωτερικών κυρίως- επικοινωνιακών καταστάσεων και αναγκών. Για τον λόγο αυτό στο επίπεδο αυτό εντάσσονται κείμενα που έχουν παρόμοιο θεματικό πυρήνα με τα προηγούμενα επίπεδα (Α & Β), αναφέρονται ωστόσο στην ατελέσφορη αγάπη, σε παράδοξα γεγονότα, δίνουν έμφαση στην καταγραφή του συναισθηματικού κόσμου και του συμβολικού κυρίως τρόπου που εκφράζεται αυτός, σε ανθρώπινες σχέσεις που κινούνται έξω από τον πυρήνα του άμεσου -οικογενειακού λόγου χάρη- περιβάλλοντος και εκτείνονται ως τις κοινωνικές. Επίσης εδώ εντάσσονται κείμενα που σχετίζονται με τις απαρχές της νεοελληνικής λογοτεχνίας, εκ φύσεως πιο δύσκολα προσεγγίσιμα λόγω των γλωσσικών τους ιδιαιτεροτήτων, τεκμήρια όμως της εποχής του τότε, των αντιλήψεών της, της εξέλιξής της. Πιο συγκεκριμένα λοιπόν:

ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Γεώργιος Χορτάτσης

Ερωφίλη

Το παρόν απόσπασμα ενδείκνυται για σπουδαστές Ελληνικής προχωρημένου επιπέδου, με στόχο να γνωρίσουν τη σημαντική περίοδο της Κρητικής λογοτεχνίας. Η ένταξή του στο προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας έγκειται κυρίως στη γλώσσα του κειμένου, η οποία διαθέτει πολλά στοιχεία κρητικής διαλέκτου, παρεκκλίνοντας από τη νόρμα την οποία διδάσκονται. Το απόσπασμα επικεντρώνεται στον «δύσκολο» έρωτα δύο νέων και πλαισιώνεται από έντονα συναισθήματα και διαχρονικές, πανανθρώπινες αξίες (αγάπη, πίστη, αφοσίωση). Πριν την προσέγγισή του είναι σκόπιμο να προταχθεί μια συνοπτική περιγραφή της ιστορίας. Το απόσπασμα συνδυάζει το δράμα με τον έρωτα μέσα από μια σταδιακή -ελλοχεύει η

απειλή- ένταση. Οι σπουδαστές μπορούν να καθοδηγηθούν να εντοπίσουν τα λόγια αγάπης -πάγιες εκφράσεις του κρητικού ιδιώματος ως επί το πλείστον-, παροτρυνόμενοι στη συνέχεια να αναφερθούν σε λεκτικούς τρόπους στη μητρική τους γλώσσα που εκφράζουν τη δύναμη του έρωτα και της αγάπης. Αξίζει να επισημανθεί η αντίληψη που διέπει την Κρητική λογοτεχνία για την επίκληση του Έρωτα ως εγγυήτριας δύναμης καθώς και η προσωποποίηση των φυσικών στοιχείων (ουρανός, θάλασσα, γη, αέρας) που διαδραματίζουν τον ρόλο του εγγυητή, ενώ και οι σπουδαστές μπορούν να αναφερούν σε συναφή παραδείγματα από τη λογοτεχνική παραγωγή της χώρας τους. Από την άλλη, μέσα στα λόγια της Ερωφίλης, πέρα από την ψυχική της ένταση και τη δύναμη της αγάπης, διακρίνουμε πολλά στοιχεία-χαρακτηριστικά των δημοτικών τραγουδιών, της αφετηρίας και της βάσης δηλαδή της νεοελληνικής λογοτεχνίας, οπότε μπορούν να δοθούν σχετικές πληροφορίες για το θέμα αυτό. Η ομοιοκαταληξία είναι ένα ακόμη σημείο στο οποίο μπορεί να δοθεί σημασία, καθώς αποτελεί χαρακτηριστικό της σύνθεσης και της τεχνοτροπίας αυτής της ποιητικής δημιουργίας. Συμπληρωματικά θα μπορούσε να δοθεί και ένα απόσπασμα από τον *Ερωτόκριτο,* το άλλο σημαντικό έργο της περιόδου αυτής, προκειμένου οι σπουδαστές να διακρίνουν κοινά στοιχεία της λογοτεχνικής παραγωγής της περιόδου, κυρίως ως προς τη θεματική της, να εστιάσουν στην αυστηρότερα δομημένη γραφή της *Ερωφίλης* εν συγκρίσει με την πιο ελεύθερη που απορρέει από τον *Ερωτόκριτο*. Ασφαλώς και τα δύο κείμενα δεν ενδείκνυνται για ανάλυση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων (ένας ακόμα λόγος για τον οποίο η διδασκαλία τους προτείνεται στο προχωρημένο επίπεδο), ούτε για αναλυτική γλωσσική εξομάλυνση, καθότι είναι συνταγμένα στην ντόπια διάλεκτο. Κατ' επέκταση ο ειδικότερος στόχος αξιοποίησης πρέπει να αφορά κυρίως στο νόημα που προκύπτει για το οικουμενικό μεγαλείο του έρωτα και τις δυσκολίες του σε μια παλιότερη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από κώδικες τιμής και στερεότυπα -κάποια ισχύουν ακόμα, ίσως και σε χώρες των σπουδαστών-. Επιπλέον, δίνεται ευκαιρία προκειμένου οι σπουδαστές να παρουσιάσουν στην τάξη ένα κλασικό κείμενο που χαρακτηρίζει την ιστορία της δικής τους λογοτεχνικής παράδοσης, ή ειδικότερα να αναφερθούν σε έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας που θίγουν ατελέσφορους έρωτες (π.χ. έργα του Σαίξπηρ, αρχαίων Ελλήνων τραγικών ποιητών κ.ά.). Παράλληλα, το κείμενο προσφέρει την αφορμή για να συζητηθούν και να καταγραφούν πολιτισμικά στοιχεία που αποδεικνύουν την τυπική διάσταση στο δέσιμο δύο ανθρώπων

(δακτυλίδι, αρραβώνας, όρκοι) αλλά και γενικότερα θέματα που αφορούν στον γάμο (προξενιό, προίκα, τελετή κ.α.). Ως ασκήσεις επέκτασης οι σπουδαστές μπορούν να μαντέψουν τη συνέχεια της ιστορίας ή ακόμα -εστιάζοντας γλωσσικά- να την δραματοποιήσουν σε σύγχρονο λόγο.

Γεώργιος Βιζυηνός

Ποίος ήτον ο φονεύς του αδελφού μου

Ο Γ. Βιζυηνός τοποθετείται σε μια από τις κορυφαίες θέσεις της ιστορίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Με αφορμή το κείμενο μπορεί να γίνει μια σύντομη ανασκόπηση στις απαρχές της Νέας Αθηναικής Σχολής, με έμφαση στην περίοδο εμφάνισης του ηθογραφικού διηγήματος. Τα λογοτεχνήματα του Βιζυηνού εντάσσονται στην περίοδο αυτή και προχωρούν ακόμα πιο πέρα καθώς, εκτός από την καταγραφή ηθών και συνηθειών της ελληνικής υπαίθρου, το έργο του διαπνέεται από έντονα ψυχογραφικό και αυτοβιογραφικό χαρακτήρα. Δίνεται λοιπόν στους σπουδαστές η δυνατότητα να εντρυφήσουν πέρα από το είδος λόγου που αφορά στη λογοτεχνική (αυτό)βιογραφία, στο παρελθόν της νεοελληνικής λογοτεχνίας και να γνωρίσουν έναν από εκείνους τους εκπροσώπους της πεζογραφικής γενιάς που έσπασε τους δεσμούς με το παλιό ιστορικό μυθιστόρημα, τις υπερβολές του, δίνοντας καινούργια διάσταση στον αφηγηματικό λόγο, με τα «αληθινά» πρόσωπα-ήρωες, τα «πραγματικά» περιστατικά. Το συγκεκριμένο κείμενο -η λογοτεχνική κριτική το έχει χαρακτηρίσει ως ένα από τα καλύτερα του Βιζυηνού- διεγείρει το ενδιαφέρον των σπουδαστών καθώς παραπέμπει σε αστυνομική περιπέτεια, διαθέτει μυστηριώδες κλίμα, ικανό να υπερκεράσει και τις όποιες γλωσσικές δυσκολίες λόγω της καθαρεύουσας, αντιστοιχία ανάμεσα στις εξωτερικές περιπέτειες και τον εσωτερικό κόσμο των ηρώων όπου συμβαίνουν συγκλονιστικές μεταστροφές. Από την άλλη, είναι μια καλή ευκαιρία τόσο για γνωριμία με την παλιότερη μορφή της γλώσσας, όσο και με την ιδιοτυπία γραφής του Βιζυηνού. Εφόσον η αξιοποίηση του κειμένου ενδείκνυται περισσότερο στο προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας μπορεί

ακολούθως να δοθεί έμφαση σε αφηγηματικά στοιχεία και λιγότερο -εξαιτίας της καθαρεύουσας που πιθανόν δημιουργεί δυσκολίες- σε γλωσσικές ασκήσεις.

Ηλίας Βενέζης

Οι γλάροι

Αρκετά έργα του Ηλία Βενέζη κατατάσσονται στα σπουδαία δημιουργήματα της νεότερης λογοτεχνίας. Οι *Γλάροι* είναι ένα από τα ωραιότερα διηγήματα της συλλογής «Αιγαίο». Οι πρωταγωνιστές της είναι άνθρωποι απλοί, καθημερινοί, γεγονός που δημιουργεί αίσθηση οικειότητας στον αναγνώστη, αφού νιώθει κοντά σε αυτούς και αγωνιά για την τύχη τους. Η απλή γλώσσα, το ανεπιτήδευτο ύφος, το ολοκληρωμένο νόημα, δημιουργούν πρόσφορο έδαφος αποδοχής, ακόμα και από σπουδαστές που έχουν μια σχετικά καλή γνώση της Ελληνικής, το πιο εκτενές ωστόσο μέγεθος που έχει το διήγημα είναι θεμιτό να απασχολήσει κυρίως σπουδαστές προχωρημένου επιπέδου που θα μπορέσουν πιο εύκολα να εστιάσουν στην ολότητά του και στην ποικιλία της σύνθεσης. Η σταδιακή αποκοπή του ήρωα από τους ανθρώπους, η ιδιαίτερη σχέση που αποκτά με τους γλάρους, θίγει με εύστοχο τρόπο ένα φαινόμενο οικουμενικό, την -εσωτερική- μοναξιά. Οι σπουδαστές μπορούν να εμβαθύνουν στον ψυχισμό του ήρωα, να αναφερθούν σε αυτόν, να εντοπίσουν τις διαφορές των ατόμων της υπαίθρου και των αστικών κέντρων, να σχολιάσουν τη σχέση του ανθρώπου με τα ζώα. Ακολούθως μπορούν να εστιάσουν στην κλιμάκωση των εικόνων, όπως προκύπτουν από τον δομημένο λόγο (πρόλογος - κύριο θέμα - επίλογος), που αναδεικνύουν την ελληνική ύπαιθρο και λειτουργούν ως παράδειγμα ρεαλιστικής απεικόνισης τοπίου. Ως άσκηση προέκτασης μπορούν να καταγράψουν μια περίπτωση δικής τους μοναξιάς και τον όποιο χειρισμό της.

ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Διονύσιος Σολωμός

Ελεύθεροι Πολιορκημένοι

Οι *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι* είναι η γνωστότερη σολωμική σύνθεση και δεδομένου του βεληνεκούς του ποιητή η αντιπροσωπευτική της παρουσία κρίνεται απαραίτητη στο Ανθολόγιο αυτό. Αν και στο συνολικό έργο είναι εμφανές το πολεμικό κλίμα, έχει επιλεγεί εκείνο το τμήμα που προσεγγίζει τον κόσμο της φύσης, της αγαλλίασης, μέσα από μια ποικιλία λυρικών εικόνων. Ο δάσκαλος μπορεί να παρουσιάσει συνοπτικά τα ιστορικά γεγονότα της περιόδου ή να έχει ζητήσει από τους σπουδαστές να τα εντοπίσουν και να τα μελετήσουν εκ των προτέρων. Κύριος στόχος είναι να φανεί πώς ένα ιστορικό γεγονός μεταπλάθεται σε ποιητικό όραμα, σε ένα σύμπαν πανανθρώπινο, χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς, αφού κάνει αναφορά στο κάλλος της φύσης που ανάγεται σε κορύφωση της επίγειας ζωής. Από την άλλη, υπάρχει πρόσφορο πεδίο για να προκύψει μια γενικότερη συζήτηση που αφορά στη σύγκρουση ηθικού χρέους και πειρασμών (με αναφορά ενδεχομένως και σε προσωπικά βιώματα). Πέραν του γενικού πλαισίου της αμφίσημης ευφορίας που δημιουργεί το απόσπασμα, οι σπουδαστές μπορούν να εστιάσουν στην προσωποποίηση των συμβόλων του Έρωτα και του Απρίλη, εντοπίζοντας τα στοιχεία της φύσης που συμμετέχουν στον χορό τους, στην αντίθετη των δύο βασικών εικόνων (κίνηση - ακινησία). Το απόσπασμα καθίσταται ιδιαίτερο γιατί οι σπουδαστές γνωρίζουν ένα εξωλογικό ον, σύνηθες τόσο στον Σολωμό (*Λάμπρος, Κρητικός*) όσο και στην νεοελληνική ποίηση γενικότερα, που έχει τη μορφή γυναίκας-νεράιδας, προτρέποντας ταυτόχρονα προς την αποκωδικοποίηση του συμβολισμού του. Αντίστοιχο είναι και το τέχνασμα του «αλαφροΐσκιωτου», σύνηθες και αυτό στην ποιητική δημιουργία για το πέρασμα στα μυστήρια της φύσης. Από πλευράς τεχνικής του λόγου αξίζει να επισημανθεί ο δεκαπεντασύλλαβος στίχος -θεμέλιο της ελληνικής ποιητικής παραγωγής-, η επιγραμματική λειτουργία του πρώτου στίχου που εισάγει απευθείας στο φυσικό μεγαλείο, η κλιμάκωση που συντελείται και δημιουργεί εικόνες οπτασίας. Από γραμματικής αξιοποίησης το απόσπασμα μπορεί να συνδεθεί ως επαναληπτική άσκηση για τα επίθετα καθώς ο αριθμός τους είναι εκτενής μέσα σε αυτό.

Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης

Το μοιρολόι της φώκιας

Ο Παπαδιαμάντης είναι ένας από τους πιο χαρακτηριστικούς συγγραφείς της Νέας Αθηναϊκής Σχολής και από τους κύριους εκπροσώπους της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Στο έργο του συνυπάρχουν στοιχεία ηθικά, κοινωνικά, λυρικά και ρεαλιστικά και στη δημιουργία του υπάρχει εξελικτική πορεία. Το διήγημά του «Το μοιρολόι της φώκιας» ανήκει στα τελευταία του δημιουργήματα όπου κατασταλαγμένος βρίσκεται κοντά στην πραγματικότητα της εποχής, στα βιώματα και στις εμπειρίες του. Σε αυτό κινείται κατά βάση στον χώρο της ηθογραφίας με αρκετά όμως κοινωνικά και ψυχογραφικά στοιχεία, που όλα μαζί συγκροτούν ένα κράμα με λυρικές και ποιητικές προεκτάσεις εναλλασσόμενες με ρεαλιστικούς τόνους. Το συγκεκριμένο διήγημα λοιπόν αποτελεί ένα από τα πλέον αντιπροσωπευτικά για να γνωρίσουν οι ξενόγλωσσοι σπουδαστές τον συγγραφέα Παπαδιαμάντη και τον λογοτεχνικό του κόσμο, τόσο τον εξωτερικό -εικόνες από τη ζωή και τις ασχολίες των ανθρώπων στην ύπαιθρο, πλούσια και ζωντανή φύση-, όσο και τον εσωτερικό, που υποδηλώνει την ψυχοσύνθεση του -την πάλη με το κακό, την παρουσία της ψυχής που αγωνίζεται-. Καθώς είναι γραμμένο σε παλιότερη μορφή της σύγχρονης γλώσσας, προτείνεται η αξιοποίησή του σε σπουδαστές προχωρημένου επιπέδου, που έχουν κατακτήσει ως έναν βαθμό την Ελληνική και με το κείμενο αυτό τους δίνεται η ευκαιρία να παρακολουθήσουν την εξέλιξη της γλώσσας. Το κείμενο καθίσταται εξ αρχής ενδιαφέρον στην παρακολούθησή του καθώς παρακινούν σε αυτή οι «σκηνοθετικές» ικανότητες του διηγηματογράφου (δίνει με σαφήνεια τον τόπο και τον χρόνο), που σταδιακά δημιουργούν κλίμα μυστηρίου: ένας βοσκός που παίζει το σουραύλι, μια ηλικιωμένη που ανεβαίνει στο μονοπάτι, μια γολέτα που βολτάρει στο λιμάνι. Το μοτίβο θανάτου (μνήματα) εναλλάσσεται με το μοτίβο της ειδυλλιακής ζωής (βοσκός με τη φλογέρα), οι σπουδαστές μπορούν να επικεντρωθούν στη σχεδόν παιγνιώδη αυτή εναλλαγή των συνθέσεων και των αντιθέσεων τόσο ανάμεσα στους ήρωες, όσο και στα γεγονότα (ενδεικτικά το μοιρολόι της ηλικιωμένης που σωπαίνει, ο ήχος της φλογέρας του νεαρού βοσκού που κυριαρχεί στον χώρο). Με αφορμή -ή και με πρότυπο- το κείμενο και την παρατήρηση της διάρθρωσης και της πορείας των γεγονότων του οι σπουδαστές μπορούν να

παροτρυνθούν στη σύνταξη μιας ολοκληρωμένης ιστορίας μυστηρίου ή ακόμα και σε μια διαφορετική εξέλιξη της παρούσας. Ανακεφαλαιωτικά αξίζει να δοθεί έμφαση περισσότερο στην αφηγηματική τεχνική του Παπαδιαμάντη, στον τρόπο που αυτός σε λίγες μόνο σελίδες οργανώνει ένα ολόκληρο, σχεδόν ζωντανό σύμπαν, στην καταγραφή των χαρακτήρων, στη σύμπτυξη λογικών και εξωλογικών στοιχείων, στην έντονη παρουσία της φύσης και λιγότερο σε γλωσσικές ασκήσεις, καθώς η εστίαση σε γλωσσικούς τύπους, λόγω της παλιότερης μορφής τους, ενδέχεται να δημιουργήσει δυσκολίες.

Αντρέας Καρκαβίτσας

Τα ναυάγια

Ο Καρκαβίτσας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους νεοέλληνες πεζογράφους με έργο κυρίως ηθογραφικό και ψυχογραφικό. Καταγράφει ρεαλιστικά τον κόσμο, την ύπαιθρο και τους ανθρώπους -με τρόπο ωμό ενίοτε έτσι ώστε να χαρακτηριστεί από τη λογοτεχνική κριτική ως κατεξοχήν νατουραλιστής-, με συνταίριασμα των λαϊκών παραδόσεων. Καθώς λείπουν στοιχεία υποκειμενισμού από το έργο του -στόχος του είναι η πιστή απεικόνιση της αρνητικής κυρίως πραγματικότητας- μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητός και κατά συνέπεια αποδεκτός από ευρύ αναγνωστικό κοινό. Σε αυτό συντελεί η μη χρήση πομπώδους ύφους, η δημιουργία εξαιρετικών εικόνων της φύσης. Αντιστοίχως και η γλώσσα του -αν και σε αρχική μορφή της δημοτικής- είναι κατανοητή. Το παρόν διήγημα από τα *Λόγια της Πλώρης* είναι ενδεικτικό της θαλασσινής ζωής και των ηρώων της. Εικόνες και στιγμές σαν αυτές που περιγράφονται στο διήγημα χαρακτήριζαν έντονα την Ελλάδα -μια χώρα κατεξοχήν ναυτική- στα τέλη του 19ου αιώνα, όπου οι κάτοικοι στο μεγαλύτερο μέρος τους βιοπορίζονται από τη θάλασσα: κακουχίες, αποχαιρετισμοί και δάκρυα αγαπημένων, ναυάγια, αγωνίες για την τύχη των ναυτικών, οι θυμοί της θάλασσας και η αναστάτωση που προκαλούν. Είναι λοιπόν μια καλή ευκαιρία οι σπουδαστές να γνωρίσουν μέσω του κειμένου τον κόσμο μιας αλλοτινής, πρόσφατης εποχής -σε νησιωτικές περιοχές ανάλογες καταστάσεις ισχύουν εν μέρει και σήμερα-. Από την άλλη, το διήγημα μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα για σκέψεις που αφορούν γενικότερα την αναζήτηση καλής τύχης, να ακουστούν εμπειρίες -ενδεχομένως και

βιωματικές- για την προσέγγισή της από άτομα διαφορετικής προέλευσης, αντίστοιχες ιστορίες του ανθρώπινου μόχθου για την επιβίωση. Από πλευράς τεχνικής του κειμένου αξίζουν να επισημανθούν η in media res έναρξη του, που τοποθετεί απευθείας στην ουσία των γεγονότων κερδίζοντας εξαρχής το ενδιαφέρον - κατ' αντιστοιχία οι σπουδαστές μπορούν να παροτρυνθούν στη συγγραφή μιας σύντομης ιστορίας με αυτόν τον τρόπο γραφής-, οι κινηματογραφικές, σχεδόν ζωντανές εικόνες, που επιτείνουν την αγωνία και χτίζουν σταδιακά το σπαραχτικό πορτρέτο του πρωταγωνιστή.

Βασίλης Βασιλικός

Το φύλλο

Ο παρών συγγραφέας είναι ένας από τους ταλαντούχους πεζογράφους της Μεταπολεμικής περιόδου. Πολυγραφότατος και πολυμεταφρασμένος είναι ενδεχομένως γνωστός σε κάποιους από τους σπουδαστές που μελετούν την ξένη λογοτεχνική παραγωγή. Ανατόμος της ανθρώπινης, κοινωνικής και πολιτικής ψυχής, νοσταλγός μιας ζωής ανώτερης ποιοτικά, αντιμάχεται με το έργο του τα κάθε λογής εμπόδια: τη συμβατική καθημερινότητα, τους πάσης φύσεως καταναγκασμούς, τον παραλογισμό της ύπαρξης. Ζητήματα -κυρίως ηθικής- οικουμενικά, οικεία, παρόντα εντόνως και στη σύγχρονη εποχή, βρίσκουν την έκφραση και την υπόστασή τους μέσα από σύμβολα και παράλογους μύθους που καταφέρνουν ωστόσο να πείσουν. Το *Φύλλο* -χαρακτηρίστηκε από τον Λ. Πολίτη ως το πλέον ώριμο έργο του συγγραφέα και ένα από τα αρτιότερα κείμενα της Μεταπολεμικής πεζογραφίας- αποτελεί την «ποιητική» αντίσταση στη βάρβαρη εισβολή της πολυκατοικίας. Εξαιτίας του συμβολικού του νοήματος το απόσπασμα προτείνεται να αξιοποιηθεί σε προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας, ώστε οι όποιοι συσχετισμοί να αποκτήσουν διακριτή διάσταση, οι μεταπτώσεις κατά τη νεότροπη αυτή προσωπική τεχνική που φέρνουν σε επαφή τον αναγνώστη με τον κόσμο του παραλόγου να γίνουν πιο αντιληπτές. Η ατμόσφαιρα μυστηρίου καθιστά το κείμενο θελκτικό, δημιουργεί την προσμονή, στοιχεία που μπορούν να δράσουν θετικά εξ αρχής αλλά και αντισταθμιστικά σε ενδεχόμενη δυσκολία που μπορεί να δημιουργηθεί από το μη αληθοφανές περιεχόμενο. Το μήνυμα ωστόσο που προκύπτει, η πεζότητα δηλαδή της

σύγχρονης ζωής σε έναν χώρο όπως αυτός της πολυκατοικίας και η λύτρωση μέσω της φυγής για έναν κόσμο διαφορετικό -συμβολισμός του φύλλου-, γαλήνιο και όμορφο, όπως είναι αυτός της ποίησης, δίνει την ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων για το περιεχόμενο της «ποιοτικής ζωής», την τυποποιημένη ζωή, τις διεξόδους σε αυτήν, σε ένα πλαίσιο δήλωσης προσωπικών συνηθειών και ευρύτερων, που με τη σειρά τους αναδεικνύουν χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες πολιτισμικής κουλτούρας. Οι σπουδαστές μπορούν επίσης να στραφούν και σε δική τους δημιουργική γραφή, προτείνοντας εναλλακτικές συνέχειες της παράδοξης ιστορίας, ακόμα και να πάρουν τον ρόλο ενός εκ των προσώπων της ιστορίας (λόγου χάρη του φίλου, απαντώντας στον ήρωα που του στέλνει το γράμμα). Σε ένα απαιτητικότερο πλαίσιο μπορεί να γίνει εστίαση στις αφηγηματικές τεχνικές που διακρίνονται στο απόσπασμα ή και άσκηση που θα αφορά στα είδη λόγου π.χ. στην παρουσίαση του γεγονότος από τη σκοπιά ενός ειδησεογραφικού κειμένου (μετατροπή σε άλλος είδος λόγου). Τέλος, μια ενδεικτική άσκηση προέκτασης είναι η σύνταξη κειμένου αναφερόμενου σε ένα παράδοξο γεγονός.

ΤΟΠΟΙ

Γιώργος Σεφέρης

Μποτίλια στο πέλαγος

Ο Σεφέρης είναι ένας από τους πλέον αναγνωρίσιμους Έλληνες ποιητές, από τους κύριους εκπροσώπους της Γενιάς του 30. Πολυγραφότατος, με δραστηριότητα πολυσχιδή, πολυμεταφρασμένος και βραβευμένος με Νόμπελ λογοτεχνίας, δε θα μπορούσε να λείπει από ένα ανθολόγιο με έργα αντιπροσωπευτικών Ελλήνων λογοτεχνών. Πέρα από την ευκαιρία που δίνεται για αναφορά στη δημιουργία του και στην ποικίλη δραστηριότητα του, το ποίημα δίνει την αφορμή για μια συνοπτική παρουσίαση των εκπροσώπων της Γενιάς του ’30, του τρόπου γραφής τους, των λογοτεχνικών ρευμάτων που τους επηρέασαν, των θεματικών τους πηγών. Το ποίημα είναι επικεντρωμένο στην περιγραφή ενός φυσικού τοπίου, μεσογειακού, ενός νησιού ή λιμανιού. Καθώς θεωρείται από τα βατά της σεφερικής ποίησης -κατεξοχήν συμβολική-, δίνει την ευκαιρία στους αλλόγλωσσους σπουδαστές να γνωρίσουν τον σημαντικό Έλληνα ποιητή που με τρόπο λιτό και χαρακτηριστικές λέξεις (πεύκα,

βράχοι, ρημοκλήσια, ασβεστωμένα σπιτάκια) κοσμεί την περιγραφή του. Οι εικόνες του μπορούν να συνδεθούν με πολλούς ελληνικούς τόπους -οι σπουδαστές μπορούν να υποθέσουν κάποιους-. Από την άλλη, το ποίημα αποτελεί ένδειξη του γενικού τρόπου σκέψης και των διαθέσεων του ποιητή: μελαγχολία που πηγάζει από τη μοναχική θεώρηση της ζωής, απαλλαγμένη από ρομαντισμό, τον άνθρωπο-παρατηρητή μπροστά στο γυμνό και συνάμα επιβλητικό τοπίο της υπαίθρου. Οι σπουδαστές έχουν την αφορμή να αναλογιστούν παρόμοια δείγματα έμπνευσης λογοτεχνών -από τη χώρα τους ενδεχομένως ή αντιστοίχως άλλων Ελλήνων- στα οποία η φύση με την εξιδανικευμένη της εικόνα λειτουργεί λυτρωτικά στις ψυχές των δημιουργών. Επιπλέον, μπορεί να δοθεί έμφαση στο πέρασμα από τη μονάδα σε μια καθολικότερη διάσταση, το «εμείς», καθώς ο τόπος που περιγράφεται συμβολίζει μεν την Ελλάδα, θα μπορούσε ωστόσο να είναι ανοικτό κάλεσμα στον κόσμο όλο. Αξίζει ακόμα να γίνει αναφορά στον τρόπο που κλιμακώνεται η περιγραφή -αποτελεί ευκαιρία για άσκηση γραφής σε αντίστοιχο στυλ-: ο πρώτος στίχος αναφέρεται σε μια εικόνα λιτή αλλά σαφή, η εικόνα που ακολουθεί (στ. 2-6) είναι λεπτομερής ενώ η τρίτη (στ. 7-9) αφήνει περιθώρια για το πλάσιμό της. Στη συνολική αυτή περιγραφή, που διακρίνεται από λιτότητα, είναι σκόπιμο να επισημανθούν οι λέξεις που επωμίζονται το κύριο βάρος (επίθετα) για τη σύνθεση των εικόνων, καθώς και τα στοιχεία που επαναλαμβάνονται προκειμένου να εντυπωθεί η περιγραφική τους διάσταση. Από γραμματικής άποψης το κείμενο μπορεί να συνδυαστεί με τη διδασκαλία των επιθέτων, τα οποία κατέχουν δεσπόζουσα θέση, τόσο από πλευράς ποσότητας, όσο και χρησιμότητας.

Μέλπω Αξιώτη

Το σπίτι μου

Το έργο της Αξιώτη χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και εκφραστική τόλμη. Αν και γοητευμένη από τον υπερρεαλισμό, δεν μένει απόλυτα πιστή σε αυτόν, αντίθετα πλάθει λόγο λιτό και ακριβή και κατά συνέπεια βρίσκει ευρύτερη αναγνωστική ανταπόκριση ακόμα και σε κοινό που έχει βασικές γνώσεις της Ελληνικής. Στο παρόν απόσπασμα εντάσσονται το παραμύθι και το όνειρο, χωρίς αυτά να γίνονται ανασταλτικοί παράγοντες για την αποκωδικοποίηση των συμβολισμών. Ο εντοπισμός

τους, η αντίθεση που ενυπάρχει μεταξύ τους, η γενικότερη ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, μπορούν να οδηγήσουν σε εκτενή συζήτηση που αφορά στην πολιτιστική ταυτότητα, τη σχέση της με την παγκοσμιοποίηση και τη μαζικότητα που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία και εποχή. Από την άλλη, το αυθόρμητο ύφος που χαρακτηρίζει το κείμενο και η γλώσσα με στοιχεία προφορικότητας -ακόμα και αυτό το στοιχείο μπορεί να αξιοποιηθεί και να συνδυαστεί με τη διαλογική αναπαράσταση- συνακόλουθα προτρέπουν τον σπουδαστή στην αυθόρμητη έκφραση βιωματικών εμπειριών, αντίστοιχων με εκείνες της Αξιώτη. Σε αυτήν εξάλλου την έκφραση που είναι απελευθερωμένη από δεσμευτικά σχήματα μπορεί κανείς να εντοπίσει και τη σύνδεση ανάμεσα στη ζωή και τη λογοτεχνία. Το κείμενο μπορεί να λειτουργήσει προτρεπτικά ώστε οι μαθητές να εκφράσουν εμπειρίες τους σε τόπους -ίσως και στις χώρες προέλευσής τους-, σκέψεις για τη δυσκολία διατήρησης ταυτότητας ενός μέρους που κατακλύζεται από την τουριστική ανάπτυξη, ή σε ένα λιγότερο απαιτητικό πλαίσιο τις εντυπώσεις τους από κάποιον ελληνικό προορισμό που έχουν επισκεφτεί ή ένα τουριστικό θέρετρο της δικής τους πατρίδας.

ΠΑΡΑΔΟΣΗ – ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Ακριτικό τραγούδι

Ο θάνατος του Διγενή

Εισαγωγικό και αναπόσπαστο κομμάτι της νεοελληνικής λογοτεχνίας αποτελούν τα ακριτικά τραγούδια. Το συγκεκριμένο που επιλέχθηκε είναι εκείνο που θεωρείται από μελετητές ότι οριοθετεί την έναρξη της νεοελληνικής λογοτεχνίας και αναφέρεται στο σύνηθες περιεχόμενο των τραγουδιών αυτών: τον θάνατο των ηρώων φυλάκων -του Διγενή εδώ- μετά τη μάχη τους με τον Χάρο. Αξίζει να δοθούν στους σπουδαστές πληροφορίες και για το ιστορικό-λαογραφικό υπόβαθρο της υπόθεσης και τους θρύλους για την ταυτότητα του Διγενή. Η συγκεκριμένη υπόθεση έχει διασωθεί σε πολλές παραλογές -εδώ έχουμε αυτήν από την Κρητική- ενώ έχει αποτελέσει πηγή έμπνευσης ακόμα και για νεότερους λογοτέχνες (Σικελιανός, Παλαμάς, Πόθου), αποδεικνύοντας πέρα από τις ρίζες και την ιστορική συνέχεια της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Αναλόγως του ενδιαφέροντος των σπουδαστών είναι μια καλή ευκαιρία

να δοθούν βασικά στοιχεία της νεοελληνικής γραμματολογίας και της εξέλιξής της καθώς το κείμενο αποτελεί ένα από τα ορόσημά της. Από την άλλη, μέσω αυτού του κειμένου, οι σπουδαστές έρχονται σε επαφή με τα κύρια χαρακτηριστικά του δημοτικού τραγουδιού, -θεμέλιου λίθου της νεοελληνικής λογοτεχνίας- όπως είναι ο περιεκτικός λόγος, η μυθοποίηση περιστατικών, η λιτή έκφραση, η ένταση των συναισθημάτων, τα μεγαλοπρεπή γεγονότα, οι καλοδουλεμένοι στίχοι και το δεκαπεντασύλλαβο μέτρο. Από το κείμενο μπορεί να αντλήσει κανείς και κάποιες προλήψεις, χαρακτηριστικές της παλιότερης ελληνικής κουλτούρας -ενδεικτικά την ταύτιση της μέρας Τρίτη με την ατυχία-, δίνοντας την ευκαιρία στους σπουδαστές να αναφερθούν σε αντίστοιχες δοξασίες, έτσι όπως έχουν καταγραφεί στους λαϊκούς πολιτισμούς των χωρών τους. Επιπλέον, η αναφορά που γίνεται με την περιπλάνηση του Διγενή σε τόπους πέραν της Ελλάδας, δίνει μια ευρύτερη προσέγγιση σε ηρωικούς, εξωπραγματικούς τύπους, σε μάχες αμφίρροπες και εξωλογικές, στην προσωποποίηση του Χάρου και τη μορφή που αυτός λαμβάνει (βλ. αντιστοιχία με έργα του Σαίξπηρ), που συναντώνται και σε άλλες λογοτεχνικές παραδόσεις. Από πλευράς περιεχομένου, αξίζει να τονιστούν πέρα από την προσωπικότητα του Διγενή -μπορούν να δοθούν από τους σπουδαστές παραδείγματα αντίστοιχων μυθολογικών ηρώων από τις λογοτεχνίες των χωρών τους-, η συμμετοχή της φύσης στον χαμό του, γεγονός που δημιουργεί ένα ιδιαίτερο αισθητικό και μεγαλοπρεπές αποτέλεσμα, αλλά και η σημαντικότητα της φιλίας κυρίως στις δύσκολες στιγμές (ο ήρωας επιλέγει τους φίλους του για το ύστατο χαίρε στα επίγεια). Επιπρόσθετα, δίνεται η δυνατότητα να σχολιαστεί η θέση της μοίρας και του πεπρωμένου στη ζωή του ανθρώπου, καθώς και να διατυπωθούν από τους σπουδαστές ευρύτερες απόψεις για τον καθορισμό της ανθρώπινης πορείας. Από πλευράς τεχνικής, μπορεί να παρατηρηθεί η άχρονη κατάταξη των γεγονότων, αφού εκείνο που έχει σημασία για τη λαϊκή μούσα είναι να τοποθετηθούν πρώτα τα σημαντικά και τα σπουδαία -ο θρήνος του ήρωα εδώ- και μετά τα κατορθώματα και ο θάνατός του. Εξαιτίας της πρωτόλειας μορφής της δημοτικής γλώσσας και της πιο περίπλοκης εδώ εκδοχής της το κείμενο ενδείκνυται για σπουδαστές προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας. Ωστόσο, ακόμα και εδώ, μπορεί να επισημανθεί η εναλλαγή των χρόνων και η σκοπιμότητα τους (*ενεστώτας*: πρόσφατο γεγονός που αποδίδεται παραστατικά -ο Διγενής είναι ένας διαχρονικός ήρωας που ζει μέσα στις καρδιές όλων ακόμα και τώρα-, *παρατατικός*: εξυπηρετεί τα ηρωικά κατορθώματα -τρόπος ζωής για τον Διγενή-, *αόριστος*: μια στιγμή μόνο

ηττήθηκε -η ήττα από τον Χάροντα). Καταληκτικά, το ποίημα αποτελεί μια καλή αφορμή προκειμένου οι σπουδαστές να έρθουν σε επαφή με τραγούδια από τη ριζίτικη παράδοση -τα κατορθώματα και ο θάνατος του Διγενή αποτελούν από τους κύριους θεματικούς πυρήνες τους-, τα θεμέλια της νεοελληνικής λογοτεχνίας και την πορεία της εξέλιξης της γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να οργανωθεί αντίστοιχη δραστηριότητα παρουσίασης της αφετηρίας της λογοτεχνικής παραγωγής (έργα, συγγραφείς) των χωρών των σπουδαστών.

Δημοτικό τραγούδι

Του γιοφυριού της Άρτας

Εδώ έχουμε την περίπτωση ενός χαρακτηριστικού δείγματος γραπτού λόγου με λογοτεχνική και πολιτισμική αξία, πιο συγκεκριμένα μια παραλογή που εντάσσεται στην ευρύτερη οικογένεια των δημοτικών τραγουδιών. Μέσω του κειμένου δίνεται η δυνατότητα στους σπουδαστές της Ελληνικής ως ξένης να έρθουν σε επαφή με τις λαϊκές δοξασίες που χαρακτηρίζουν το περιεχόμενο παλαιότερης νεοελληνικής λογοτεχνίας, να γνωρίσουν τις ρίζες της, δίνοντας συνάμα την ευκαιρία να παρουσιάσουν αντίστοιχα παραδείγματα - σύμβολα της λογοτεχνικής παραγωγής της χώρας τους, αναφερόμενοι στις καταβολές της. Ειδικότερα ζητήματα που προκύπτουν από το κείμενο, όπως η αίσθηση της ευθύνης και του καθήκοντος, η διάσταση ανάμεσα στη θέληση και την υποχρέωση, η μοίρα, η θέση της γυναίκας αλλά και του άντρα σε μια κοινωνία, η αδερφική αγάπη, οι οικογενειακοί δεσμοί, είναι διαχρονικά και πανανθρώπινα, ενώ αποτελούν ενδεικτικά θέματα προς ανάλυση. Θέμα εστίασης μπορεί να αποτελέσει η ανάδειξη της εσωτερικής έντασης του ήρωα που εκδηλώνεται με μια σειρά αντιθετικών παραγγελιών μέσω ενός στερεότυπου μοτίβου της δημοτικής ποίησης, του πουλιού-αγγελιοφόρου, η δοξασία για το στέριωμα του τόπου -θα ήταν ενδιαφέρον να παρουσιαστούν αντίστοιχες στη λογοτεχνική παράδοση των χωρών των σπουδαστών-, η αδελφική αγάπη -εδώ μπορεί να γίνει συνάφεια με άλλα παραδείγματα, είτε από την αρχαία λογοτεχνία (π.χ. την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή) ή ακόμα και από τη θρησκευτική ζωή (θυσία του Αβραάμ). Από πλευράς τεχνικής του

κειμένου μπορεί να δοθεί έμφαση στον δεκαπεντασύλλαβο στίχο, από τα βασικά γνωρίσματα της παλιότερης ποιητικής δημιουργίας.

Άγγελος Σικελιανός

Δείπνος

Ένας από τους πλέον γνωστούς νεοέλληνες ποιητές είναι ο Άγγελος Σικελιανός, χαρακτηριστικός για τη λυρική του διάθεση. Καθότι η ποίησή του εκφράζει έναν κόσμο μυστικιστικό -πρεσβευτής της «Δελφικής Ιδέας» ο ίδιος, μπορούν να δοθούν, ή να ζητηθούν προς εύρεση, βασικά σημεία της φιλοσοφίας αυτής- είναι ίσως δύσκολο να την κατανοήσει στην επάρκειά της ένας μέσος αναγνώστης, ιδιαίτερα δε ένας ξενόγλωσσος σπουδαστής της Ελληνικής. Ωστόσο, το ποίημα που έχει επιλεγεί ανήκει στα πιο βατά του. Ο εσωτερικός κόσμος και η ψυχική διάθεση του ποιητή υπολανθάνουν μέσα από επαρκείς και εύστοχες περιγραφές του εξωτερικού κόσμου. Σε αυτό μπορεί να ασκηθεί και ο σπουδαστής, να εντοπίσει δηλαδή πώς ο χώρος και η γαλήνη της φύσης συσχετίζονται με την ψυχική διάθεση των ανθρώπων. Από την άλλη, μπορεί να αναδειχθεί η έμφαση που δίνει ο ποιητής στη γαλήνη της φύσης και στη βαθύτερη επικοινωνία των ανθρώπων με αυτή, θέμα με κοινό παρανομαστή για τα άτομα. Ενδιαφέρον έχει οι σπουδαστές να εστιάσουν στον τρόπο που κλιμακώνεται η περιγραφή, το πώς δηλαδή παρεμβαίνει ο αφηγητής στον πόνο των συνδαιτυμόνων, ώστε το παράδειγμα να αποτελέσει αφόρμηση για τη συγγραφή αντίστοιχης δικής τους δημιουργίας: στόχος μπορεί να είναι η παραγωγή μιας περιγραφής που θα τη χαρακτηρίζει το πέρασμα από το σύνολο στις μονάδες, όπως αντιστοίχως οργανώνει ο ποιητής (από τον ευρύτερο χώρο -το δώμα- στρέφεται σε πιο συγκεκριμένα αντικείμενα -το λινό τραπεζομάντηλο, το λάδι, το μέλι-, στη συνέχεια περνάει στα πρόσωπα που συμμετέχουν και στο κλίμα της γαλήνης που κυριαρχεί). Μια άλλη ενδεχόμενη δραστηριότητα, ανάλογη με τα ενδιαφέροντα των σπουδαστών, είναι να απεικονίσουν τη σύνθεση ή να τη συμπληρώσουν εκφραστικά με άλλες λεπτομέρειες, καθώς ο ποιητής μοιάζει σαν να περιγράφει μια εικόνα-πίνακα ζωγραφικής. Από πλευράς πολιτισμικής ανταλλαγής, ενδιαφέρον έχει το γεγονός της απόδοσης της μελαγχολικής ατμόσφαιρας, του τρόπου που οργανώνεται ένας νεκρικός δείπνος, μια διαδικασία που αναλύεται με συγκεκριμένες λέξεις

(μοιρολογήτρες, πόνος, σιωπηλή αγωνία) και η εστίασή της μπορεί να δώσει το έναυσμα για την παράθεση αντίστοιχων τελετών, ατμόσφαιρας, ιδιαιτεροτήτων και συνηθειών που υπάρχουν σε κάθε λαό τέτοιες στιγμές, παρουσιάζοντας έτσι συστατικά στοιχεία ποικίλων παραδόσεων. Επίσης, μπορεί να δοθεί έμφαση στην αξία κάποιων συμβόλων, π.χ. λάδι = ηρεμία, να γίνει αναφορά από τον δάσκαλο σε σχετικές εκφράσεις στη γλώσσα στόχο (π.χ. η θάλασσα είναι λάδι), αλλά και να δηλωθούν αντίστοιχα παραδείγματα από τις μητρικές γλώσσες των εκπαιδευομένων. Από κατεξοχήν γλωσσική πλευρά το ποίημα μπορεί να συνδυαστεί με τα επίθετα -ιδιαίτερα τα σύνθετα- καθώς διαθέτει άφθονα από αυτά.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γιώργος Θεοτοκάς

Θέλω γράμματα

Η *Αργώ*, από όπου είναι το απόσπασμα, ανήκει στα σημαντικά έργα της νεοελληνικής λογοτεχνίας καθότι επί της ουσίας συνδέει την ελληνική πεζογραφία με το ευρωπαϊκό μυθιστόρημα. Απορρίπτοντας την ηθογραφία ο Θεοτοκάς επιθυμούσε με το έργο του να αποδώσει την εποχή του και να εμβαθύνει στους χαρακτήρες. Η δράση του έργου του τοποθετείται χρονικά στην τρίτη δεκαετία του εικοστού αιώνα, την κρίσιμη περίοδο δηλαδή μετά τη λήξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και τη Μικρασιατική Καταστροφή. Από πλευράς περιεχομένου, το κείμενο δίνει την ευκαιρία οι σπουδαστές να πληροφορηθούν τα πλούσια ιστορικά γεγονότα της περιόδου: την προσφυγιά, την πολιτική αστάθεια, το στρατιωτικό πραξικόπημα που ακολούθησε. Η γλώσσα και το ύφος είναι απλά και για αυτό το κείμενο παρακολουθείται χωρίς δυσκολίες ακόμα και από σπουδαστές ενδιάμεσου επιπέδου της Ελληνικής. Τα γεγονότα είναι ευδιάκριτα, η κατανόησή του γίνεται χωρίς απαιτητικούς συνειρμούς. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τρεις χαρακτήρες του έργου με τα έντονα συναισθήματά τους, διαφορετικοί μεταξύ τους, με κοινό τους, ωστόσο, χαρακτηριστικό την ανυποχώρητη βούλησή. Λόγω της θεματικής μπορεί να γίνει συνδυασμός με μια γενικότερη συζήτηση αναμνήσεων της μαθητικής ζωής, για ομοιότητες και διαφορές σε εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών, τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες που υπάρχουν σε αυτά, την έλλειψη δυνατότητας, ακόμα

και σήμερα, για κάποια παιδιά να φοιτήσουν στο σχολείο λόγω ποικίλων αιτιών. Από την άλλη, το κείμενο προσφέρεται για συγκριτικές αναφορές σε τύπους οικογενειών, αν αυτοί άλλαξαν με το πέρασμα του χρόνου, στους ρόλους των μελών της. Το απόσπασμα μπορεί να αξιοποιηθεί και για ποικιλία γλωσσικών ασκήσεων.

ΕΡΓΑΣΙΑ

Ιωάννης Κονδυλάκης

Όταν ήμουν δάσκαλος

Ο Ιωάννης Κονδυλάκης αποτελεί μια σημαίνουσα μορφή της νεοελληνικής λογοτεχνίας καθώς θεωρείται πατέρας του χρονογραφήματος. Γράφει σε απλή καθαρεύουσα και για αυτόν τον λόγο το προτεινόμενο απόσπασμα στοχεύει να φέρει σε επαφή τους προχωρημένους σπουδαστές της νέας ελληνικής ως ξένης με αυτήν την παλιότερη εκδοχή της γλώσσας, να διαπιστώσουν τη συνέχειά της στο πέρασμα του χρόνου. Θα μπορούσε κανείς να εστιάσει στο κομψό, προσωπικό ύφος, το χιούμορ και την οξύτητα της παρατήρησης που δημιουργεί το ευθυμογράφημα. Αν και από το συνολικό έργο του Κονδυλάκη μπορεί να αντλήσει κανείς πολλές ηθογραφικές πληροφορίες αξίζει να δώσουμε έμφαση στην ψυχολογία και τη δυνατή καταγραφή των χαρακτήρων. Έτσι και εδώ, μέσα από την εύθυμη συζήτηση που παρακολουθούν οι σπουδαστές μπορούν να στοχεύσουν στους χαρακτήρες του Γιώργη και κυρίως του συνομιλητή του, που απηχούν ιδέες μιας παλιότερης εποχής. Με τον τρόπο αυτό δίνεται το ερέθισμα για συζήτηση όπου θα καταγραφούν μέσω προσωπικών εμπειριών -ενδεχομένως εκφράζοντας ευρύτερες κουλτούρες λαών- οι προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους, αλλά και για ευρύτερα θέματα όπως ενδεικτικά η δομή της οικογένειας, η οριοθέτηση των σχέσεων εξάρτησης ή και ανεξαρτητοποίησης των μελών της. Από την άλλη, το απόσπασμα προσφέρεται για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής παραγωγής λόγου καθώς οι σπουδαστές μπορούν να κληθούν να μαντέψουν την εξέλιξη της ιστορίας ή να γράψουν ένα μέηλ στον ήρωα «συνομιλώντας» μαζί του ή να συνθέσουν ένα κείμενο στο ίδιο στυλ λόγου. Ενδιαφέρον στη διαδικασία θα προσέθετε το γεγονός να συνδυαστεί το απόσπασμα με αντίστοιχες σκηνές από την ομώνυμη τηλεοπτική σειρά της ΕΡΤ, έτσι ώστε στη συνέχεια οι σπουδαστές να αναφερθούν συγκριτικά στα

εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών τους (σύμφωνα με τους μελετητές το έργο παρουσιάζει τις βάσεις της παιδαγωγικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα). Μια ακόμα ιδέα δημιουργικής επέκτασης είναι να αναπαραστήσουν θεατρικά το απόσπασμα, αναδεικνύοντας τη ζωηρότητα του λόγου και το χιουμοριστικό του περιεχόμενο. Από γλωσσικής πλευράς, ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσπάθεια επανεγγραφής του κειμένου σε σύγχρονο λόγο.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ

Στρατής Μυριβήλης

Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια

Ένας από τους σημαντικότερους πεζογράφους της γενιάς του ’30 είναι ο Στράτης Μυριβήλης. Το αντιπολεμικό απόσπασμα που παρατίθεται δίνει το στίγμα της ειρηνικής συνύπαρξης, αρμόζον σε κοινό πολυεθνικό. Το κείμενο δίνει την ευκαιρία στους ξενόγλωσσους αναγνώστες να πληροφορηθούν μια περίοδο της ιστορίας (Μικρασιατική Καταστροφή), όχι τόσο γνωστή στην παγκόσμια ιστορία, ωστόσο όμως καθοριστική για την Ελλάδα, με ζωηρές επιρροές στην εγχώρια λογοτεχνική παραγωγή που ακολούθησε. Αξιοσημείωτο είναι ότι το έργο αποτελεί ηθογραφική αποτύπωση μιας περιοχής, πολιτιστική σφραγίδα ενός τόπου και ενός συνόλου ανθρώπων. Προσπαθεί εύστοχα να περιγράψει το τέλος μιας εποχής και την αναγέννηση έτσι όπως αυτή προκύπτει μέσα από τις νωπές ακόμα μνήμες του πολέμου. Στο πλαίσιο αυτό μάλιστα οι σπουδαστές μπορούν να αναφερθούν σε παραδείγματα της δικής τους λογοτεχνικής παράδοσης όπου σημαντικά ιστορικά γεγονότα είχαν επίδραση στον ψυχισμό και στον τρόπο γραφής των συγγραφέων. Η απλή εκδοχή της δημοτικής, η θεματική του αποσπάσματος, είναι στοιχεία που διευκολύνουν την αποδοχή του σε ευρύτερο κοινό. Η εμβάθυνση στους ήρωες και ο εντοπισμός χαρακτηριστικών τους είναι στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία εξασκώντας ταυτόχρονα στη γλώσσα. Τα ερωτικά σκιρτήματα, ο πόθος της αγάπης, η συμμετοχή της φύσης σε αυτή, είναι επίσης ζητήματα στα οποία οι σπουδαστές μπορούν να εστιάσουν, αναφερόμενοι ταυτόχρονα σε αντίστοιχα παραδείγματα από τη λογοτεχνική παραγωγή της χώρας τους ή και την ευρύτερη.

Δημήτρης Χατζής

Η τελευταία αρκούδα της Πίνδου

Το απόσπασμα είναι ενδεικτικό ώστε οι σπουδαστές να έρθουν σε επαφή με έναν σημαντικό μεταπολεμικό πεζογράφο, τον Δημήτρη Χατζή, εξαίρετο χειριστή της δημοτικής, αλλά και αφορμή για να εστιάσουν στο ζήτημα της μετανάστευσης που είναι πιθανό να έχει μεγάλη απήχηση και στους ίδιους λόγω προσωπικών εμπειριών. Σε ένα πλαίσιο αυτοτελούς νοήματος και απλής γραφής ο αναγνώστης παρατηρεί με ευκολία τη συναισθηματική εξέλιξη του ήρωα δικαιολογώντας τους λόγους που οδηγούν σε αυτή. Η ιστορία δίνει τη δυνατότητα για ευρείες αναφορές -ενδεχομένως και βιωματικές- στη μεταναστευτική πορεία, στους τρόπους προσαρμογής σε έναν ξένο τόπο. Μπορεί μάλιστα να δοθεί έμφαση -μιας και ένας τέτοιος ψυχισμός απορρέει από το απόσπασμα- στη μοναξιά που βιώνει κανείς τον πρώτο καιρό σε έναν νέο τόπο, σε θέματα αποδοχής του ή μη από τον κοινωνικό περίγυρο. Στα πλαίσια της γλωσσικής εξάσκησης και συνάμα της δημιουργικής επέκτασης του κειμένου οι σπουδαστές καλούνται να «επικοινωνήσουν» με τον ήρωα, γράφοντας του ένα μέηλ με τις σκέψεις τους, ή ακόμα και να υποθέσουν πώς εξελίσσεται αυτός μέσα στο οικείο του και ταυτόχρονα ξένο περιβάλλον. Αφορμώμενοι από ένα πιο προσωπικό επίπεδο μπορούν ακόμα και να «συζητήσουν» μαζί του για το πώς αισθάνονται οι ίδιοι σε ένα ξένο περιβάλλον και να αναζητήσουν από «κοινού» λύσεις.

Κική Δημουλά

Τα πάθη της βροχής

Κύριος στόχος με την παράθεση αυτού του λογοτεχνήματος είναι να έρθουν οι αλλόγλωσσοι σπουδαστές σε επαφή με τη σύγχρονη ελληνική ποίηση, μέσω μιας αναγνωρισμένης εκπροσώπου της. Το κείμενο διέπεται από έντονους συμβολισμούς, χαρακτηριστικό εξάλλου της μοντέρνας ποίησης στο οποίο εντάσσεται και δημιουργεί εμφανές αίσθημα υποβολής μέσα από τις εναλλαγές των λέξεων. Μπορεί να μη διαθέτει αυτοτελές νόημα, ωστόσο το παιχνίδισμα με τις λέξεις, ο μουσικός

τόνος, η επανάληψη της λέξης «εσύ» φωτίζει με μαεστρία την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου. Μέσω της παρατήρησης της βροχής έρχονται επί της ουσίας στην επιφάνεια προσωπικά συναισθήματα της δημιουργού, δίνεται η δυνατότητα στον κάθε αναγνώστη να ανακαλέσει συναισθήματα μοναξιάς, να εκφράσει και να μοιραστεί μια τέτοια στιγμή. Ακόμα τα περίτεχνα επίθετα που εντοπίζονται στο κείμενο (λόγου χάρη *συλλογιστός, συνέρημος, βραδύγλωσση*) και αποδίδουν ιδιότητες εμψύχων και έκφρασης ψυχικών καταστάσεων, προτείνεται να αξιοποιηθούν ως παραδείγματα σχηματισμού ομόριζων λέξεων ή ακόμα και ως έναυσμα για τη διδασκαλία των σύνθετων επιθέτων. Έμφαση μπορεί να δοθεί στο είδος του κειμένου -μονόλογος-, στα μηνύματα που υπολανθάνουν από τις συνεκφορές (*αξημέρωτη ανάγκη, πρόθεση ναυαγισμένη*, *παραλογισμός, παρεξηγημένος ήχος*) καθώς και στην ειρωνική χροιά του τέλους.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

Μαρία Πολυδούρη

Μόνο γιατί μ' αγάπησες

Η Μαρία Πολυδούρη αποτελεί μιαν από τις βασικότερες εκπροσώπους τους νεορομαντισμού και της εποχής του Μεσοπολέμου. Η χαρακτηριστική της συγκινησιακή γραφή εγείρει τα συναισθήματα. Στο ποίημα αυτό ο έρωτας, δοσμένος σε όλους τους τόνους, από την πιο γνήσια μορφή του ως τις αποχρώσεις της μελαγχολίας, της νοσταλγίας, της τρυφερότητας, της θανάσιμης απελπισίας, είναι εύλογο να βρίσκει απήχηση σε ευρύ κοινό αναγνωστών. Η βιωματική εμπειρία, λιτή και απέριττη, γίνεται βαθιά εξομολογητική, δημιουργώντας αμεσότητα και οικειότητα με τον αναγνώστη, που εύκολα την αντιλαμβάνεται, καθώς το ίδιο το ποίημα μοιάζει με μια συνομιλία μαζί του. Οι σπουδαστές μπορούν να παροτρυνθούν να εντοπίσουν την κορύφωση του συναισθήματος, εστιάζοντας σε λέξεις και εκφράσεις, να διακρίνουν τρόπους και τεχνικές που μεταπλάθουν τον συναισθηματικό κόσμο σε ποίηση. Αντιστοίχως μπορούν να περιγράψουν ένα δικό τους έντονο συναίσθημα και να αναφερθούν ενδεικτικά σε ερωτικά σκιρτήματα, όπως κατά κόρον περιγράφονται στην παγκόσμια λογοτεχνία. Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο είναι το γεγονός της ημερολογιακής διάστασης και της επιστολικής γραφής

που έχουν τα ποιήματα της Πολυδούρη, εμφανές και εδώ. Οι σπουδαστές λοιπόν έρχονται σε επαφή με αυτό το είδος γραφής και μπορούν να παροτρυνθούν στη σύνταξη κειμένου σε αυτό το στυλ.

ΔΙΑΤΡΟΦΗ

Μαρία Ιορδανίδου

Λωξάντρα

Η *Λωξάντρα* της Μαρίας Ιορδανίδου είναι ένα κείμενο ζωηρό που αναπαριστάνει με φυσικούς διαλόγους και σπιρτόζικο πνεύμα τα χρόνια που έζησε η συγγραφέας στην «χαμένη» της πατρίδα, την Πόλη. Εξαιτίας του κωμικού του κυρίως χαρακτήρα το κείμενο προκαλεί την ευθυμία και γίνεται εύκολα αποδεκτό. Η γλώσσα του αποσπάσματος είναι απλή δημοτική, ρέει φυσικά και ανεπιτήδευτα, όπως στον προφορικό λόγο, ενώ οι τούρκικες λέξεις δεν εμποδίζουν την κατανόηση του περιεχομένου. Τα ιστορικά πλαίσια δίνουν την ευκαιρία στους σπουδαστές να πληροφορηθούν την περίοδο του Μικρασιατικού Ελληνισμού. Εξαιτίας του περιεχομένου -το απόσπασμα μπορεί να συνδεθεί με την ενότητα της διατροφής- δίνεται ευκαιρία για συζήτηση γύρω από τις προτιμήσεις στο φαγητό, τις διατροφικές συνήθειες των λαών, τις εθνικές κουζίνες. Ως δραστηριότητα επέκτασης προτείνεται οι σπουδαστές να παρουσιάσουν έμπρακτα στην τάξη παραδοσιακές συνταγές από τη χώρα τους, γεγονός, που όπως έχει αποδειχτεί, συσφίγγει τις μεταξύ τους σχέσεις, καθότι έρχονται σε άμεση επαφή με στοιχεία της εθνικής κουλτούρας, διαδικασία που αποφέρει τον σεβασμό, την αναγνώριση και την αποδοχή του άλλου. Για πιο αναπαραστασιακή και αμεσότερη προσέγγιση μπορούν παράλληλα να αξιοποιηθούν από το ψηφιοποιημένο αρχείο της ΕΡΤ σκηνές από την ομότιτλη σειρά.

ΜΝΗΜΕΣ

Τζένη Μαστοράκη

Οι μεγάλοι

Το ποίημα είναι αντιπροσωπευτικό της σύγχρονης λογοτεχνικής παραγωγής καθώς προέρχεται από μια χαρακτηριστική εκπρόσωπο της Γενιάς του 70. Αν και ως προς τα μηνύματα είναι ανοιχτό, μπορεί να λειτουργήσει μέσα στο πλαίσιο διερεύνησης της

ιστορικότητας και των συλλογικών μύθων, των σχέσεων των γενεών γενικότερα, θέματα απαιτητικά που ενδείκνυνται εξαιτίας της σύνθετής τους φύσης να απασχολήσουν σπουδαστές προχωρημένης ελληνομάθειας. Η ποιήτρια δεν επιλέγει ήρωες γνωστούς και γεγονότα ιστορικά για να τα προβάλει, αλλά ανθρώπους καθημερινούς, της διπλανής πόρτας, με τις δικές τους περιπέτειες, αντισταθμίζοντας έτσι τις δυσκολίες της προσέγγισης που ενδεχομένως προκύπτουν εκ πρώτης από την ερμηνεία. Με τη ρεαλιστική γραφή και τους αντίστοιχους χαρακτήρες καταφέρνει να γίνει πιο προσιτή σε ευρύτερο κοινό. Από πλευράς περιεχομένου, το κείμενο μπορεί να συνδυαστεί με μια θεματική που έχει στο επίκεντρο τις ανθρώπινες σχέσεις. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα για αποτίμηση της ιστορικής περιόδου της Κατοχής ή και μια συνοπτική αναφορά στη σύγχρονη Ελλάδα. Αν και το ποίημα διαθέτει αυτοβιογραφικό χαρακτήρα -εντούτοις αποφεύγει τον εξομολογητικό τόνο-, η χρήση του «εμείς» αφήνει τη σκέψη πιο ανοικτή, επιτρέποντας στον αναγνώστη να ταυτιστεί με μεγαλύτερη ευκολία. Εξαιτίας αυτής της τεχνικής το ποίημα θα μπορούσε να συνοδέψει ένα μάθημα χρήσης πλάγιου λόγου.

Μάρω Δούκα

Η αρχαία σκουριά

Στην περίπτωση αυτή στόχος είναι οι σπουδαστές να έρθουν σε επαφή με μια από τις πιο σημαντικές πεζογράφους της νεότερης γενιάς και ταυτόχρονα να γνωρίσουν μια από τις πλέον πρόσφατες περιόδους ιστορικής μνήμης, αυτήν του Πολυτεχνείου. Η αφηγήτρια-ηρωίδα, μια νεαρή γυναίκα αστικής καταγωγής, ανασυστήνει μια ολόκληρη εποχή, χωρίς αυστηρή γραμμική χρονολογική πορεία. Περνούν από μπροστά μας τα χρόνια της Μεταπολίτευσης, η Δικτατορία, πλήθος προσώπων και καταστάσεων που με τη δράση τους σημάδεψαν την πολιτικοκοινωνικά ταραγμένη εκείνη εποχή. Το απόσπασμα διακρίνεται από τη δομημένη γραφή του, τον φροντισμένο λόγο, το πιο απαιτητικό λεξιλόγιο, όπως είναι λόγου χάρη τα σύνθετα επίθετα, τον εσωτερικό μονόλογο, στοιχεία όλα ενός πολύπλοκου λογοτεχνικού λόγου για αυτό και η αξιοποίησή του προτείνεται σε σπουδαστές προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας. Στην προοπτική αυτή, οι σπουδαστές μπορούν να

εντοπίσουν τους κειμενικούς δείκτες, τα συνδετικά λόγου, λέξεις και φράσεις δηλαδή που στοιχειοθετούν τον φροντισμένο λόγο. Καθότι το κείμενο παραπέμπει σε ημερολογιακή καταγραφή -η πρωτοπρόσωπη εξομολόγηση συνέβαλε σε αυτό- οι σπουδαστές μπορούν να παροτρυνθούν να συντάξουν ένα φανταστικό κείμενο από το ημερολόγιο των δικών τους γονιών ακολουθώντας το πρότυπο του αποσπάσματος. Μιας και το βιβλίο έχει γίνει μια από τις πιο καλογυρισμένες σειρές της ΕΡΤ, η συνδυαστική αξιοποίηση αποσπασμάτων και από αυτήν την πηγή -π.χ. σε μια δραστηριότητα μαντέματος της εξέλιξης του γραπτού λόγου και επιβεβαίωση ή μη από την οθόνη- μπορεί να επιφέρει ακόμα καλύτερα αποτελέσματα στην προσέγγιση του.

8. 2.

Ανθολόγιο
Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

*Για τα εισαγωγικά σημειώματα των κειμένων και τα βιογραφικά των λογοτεχνών αντλήθηκαν στοιχεία από τις εξής πηγές:

Κ. Θ. Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Από τις πρώτες ρίζες ως την εποχή μας,* επιμέλεια Κωστούλα Σκλαβενίτη, Γνώση, 2013 (1η έκδοση: 1949).

Μιχάλης Μερακλής – Κάρολος Μητσάκης – Βάλτερ Πούχνερ (1988-1991), Αλέξης Ζήρας (1992-1996) και Λαμπρινή Κουζέλη (1997-2007) (επιμ.), *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα – έργα – ρεύματα – όροι,* Πατάκης, Αθήνα 2007.

Λίνος Πολίτης, *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2009 (1η έκδοση: 1978).

Mario Vitti, *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας,* μτφρ. Μυρσίνη Ζορμπά, θεώρηση M. Vitti, απόδοση Ε. Ι. Μοσχονάς, επαυξημένη έκδοση, Οδυσσέας, Αθήνα 2008 (1η έκδοση: 1978).

«Αρχείο Συγγραφέων», Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=300

Ηλεκτρονική βάση δεδομένων Biblionet, http://www.biblionet.gr/

8.2.1.

ΕΠΙΠΕΔΑ Α1 – Α2

Νίκος Καζαντζάκης

«Η μητέρα μου»

Το κείμενο αποτελεί απόσπασμα από το αυτοβιογραφικό έργο του Καζαντζάκη *Αναφορά στον Γκέκο* (1961). Σε αυτό ο συγγραφέας εστιάζει σε καταστάσεις και πρόσωπα που τον σημάδεψαν, δίνοντας έμφαση στην ψυχολογική καταγραφή τους. Στο παρόν απόσπασμα μας παρουσιάζει με τρόπο παραστατικό ένα από τα πιο αγαπημένα του πρόσωπα, τη μητέρα του.

[…] Ποτέ δεν είχα δει τη μητέρα μου να γελάει, χαμογελούσε μόνο, και τα βαθουλά, μαύρα μάτια της κοίταζαν τους ανθρώπους γεμάτα υπομονή και καλοσύνη. Πηγαινοερχόταν σαν πνεύμα αγαθό μέσα στο σπίτι, και όλα τα πρόφταινε ανέκοπα κι αθόρυβα, σαν να ’χαν τα χέρια της μια καλοπροαίρετη μαγική δύναμη, που κυβερνούσε με καλοσύνη την καθημερινήν ανάγκη.

Μπορεί και να ’ναι νεράιδα συλλογιζόμουν κοιτάζοντάς την σιωπηλά… Οι ώρες που περνούσα με τη μητέρα μου ήταν γεμάτες μυστήριο. Καθόμασταν ο ένας αντίκρα στον άλλο, εκείνη σε καρέκλα πλάι στο παράθυρο, εγώ στο σκαμνάκι μου, κι ένιωθα, μέσα στη σιωπή, το στήθος μου να γεμίζει και να χορταίνει, σαν να ’ταν ο αγέρας ανάμεσά μας γάλα και βύζαινα.

Από πάνω μας ήταν η γαζία, κι όταν ήταν ανθισμένη, η αυλή μοσκομύριζε. Αγαπούσα που τα ευωδάτα κίτρινα λουλούδια της, τα ’βαζε η μητέρα μου στις κασέλες και τα εσώρουχά μας, τα σεντόνια μας, όλη μου η παιδική ηλικία μύριζε γαζία.

Μιλούσαμε, πολλές ήσυχες κουβέντες, πότε η μητέρα μου δηγόταν για τον πατέρα της, για το χωριό που γεννήθηκε, και πότε εγώ της στορούσα τους βίους των αγίων που είχα διαβάσει, και ξόμπλιαζα τη ζωή τους με τη φαντασία μου. Δε μ’ έφταναν τα μαρτύριά τους, έβαζα κι από δικού μου, ωσότου έπαιρναν τη μητέρα μου τα κλάματα, τη λυπόμουνα, κάθιζα στα γόνατά της, της χάιδευα τα μαλλιά και την παρηγορούσα:

-Μπήκαν στον Παράδεισο, μητέρα, μη στεναχωριέσαι, σεργιανίζουν κάτω από ανθισμένα δέντρα, κουβεντιάζουν με τους αγγέλους και ξέχασαν τα βάσανά τους. Και κάθε Κυριακή βάζουν χρυσά ρούχα, κόκκινα κασκέτα με φούντες και πάνε να κάμουν βίζιτα στο Θεό.

Κι η μητέρα σφούγγιζε τα δάκρυά της, με κοίταζε σα να μου έλεγε: «Αλήθεια λες;» και χαμογελούσε. Και το καναρίνι, μέσα από το κλουβί του, μας άκουγε, σήκωνε το λαιμό και κελαηδούσε μεθυσμένο, ευχαριστημένο, σαν να ‘χε αφήσει μια στιγμή τους αγίους κι ήρθε στη γης να καλοκαρδίσει τους ανθρώπους.

Η μητέρα μου, η γαζία, το καναρίνι, έχουν σμίξει αχώριστα, αθάνατα μέσα στο μυαλό μου. Δεν μπορώ πια να μυρίσω γαζία, ν’ ακούσω καναρίνι, χωρίς ν’ ανέβει από το μνήμα της -από το σπλάχνο μου- η μητέρα μου και να σμίξει με τη μυρωδιά τούτη και το κελάδημα του καναρινιού…

(Νίκος Καζαντζάκης, *Αναφορά στον Γκρέκο*, εκδ. Ελ. Καζαντζάκη, Αθήνα 1967)

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό ή Λάθος:**
   1. Η μητέρα του συγγραφέα ήταν πάντα λυπημένη.
   2. Ο συγγραφέας έχει συνδυάσει τα παιδικά του χρόνια με τα λουλούδια.
   3. Μάνα και γιος συζητούσαν μόνο για τα παλιά.
   4. Η μητέρα συγκινούνταν από τις ιστορίες του γιου της.
   5. Η μητέρα δεν είναι ζωντανή κατά την αναφορά της από τον συγγραφέα.
2. **Γιατί το παιδί πίστευε ότι η μητέρα του ήταν νεράιδα;**
3. **Χαρακτηρίστε τη μητέρα έτσι όπως παρουσιάζεται στο κείμενο. Χρησιμοποιήστε λέξεις μέσα από το κείμενο.**
4. **Ποια είναι η σχέση μητέρας και παιδιού; Βρείτε σχετικά σημεία στο κείμενο**.
5. **Δώστε την εικόνα του σπιτιού, όπως περιγράφεται στο κείμενο.**
6. **Ποια συναισθήματα εμφανίζονται στο τέλος του κειμένου;**
7. **Περιγράψτε ένα δικό σας αγαπημένο πρόσωπο και τη σχέση σας μαζί του.**
8. **Θυμηθείτε και γράψτε (σε α΄ πρόσωπο) μια στιγμή με τη μητέρα, τον πατέρα ή και με τους δυο γονείς σας μαζί.**
9. **Υπάρχουν λογοτεχνικά κείμενα από την πατρίδα σας που αναφέρονται στο πρόσωπο της μητέρας; Παρουσιάστε παραδείγματα.**
10. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

    κοίταζαν:

συλλογιζόμουν:

σιωπηλά:

ένιωθα:

κουβεντιάζουν:

11. Γράψτε τα αντίθετα:

γελάει:

σιωπή:

γεμίζει:

φαντασία:

ξέχασαν:

12. Α. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο/Μετοχή**
γελάω		
	υπομονή	
κυβερνώ		
συλλογίζομαι		
		ανθισμένος-η-ο
	Φαντασία	
στεναχωριέμαι		
		μεθυσμένος-η-ο
		ευχαριστημένος-η-ο

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. Οι φωνές και τα _____ των παιδιών ακούγονταν σε όλη τη γειτονιά.

2. Ήταν τόσο _____ από το αποτέλεσμα, που τους κέρασε όλους.

3. – Ο _____ σου έχει σωστή βάση, ακόμα και αν είναι η λύση είναι διαφορετική, είπε ο καθηγητής.

4. _____ πολλές δυσκολίες αλλά στο τέλος τα κατάφερε!

5. Η ζωγραφική εκτός από ταλέντο χρειάζεται και _____!

6. Ο θάνατος του παππού ήταν ένα νέο που μας _____ όλους!

7. Κρατούσε στο χέρι του ένα άδειο μπουκάλι και ήταν τελείως _____ όταν τον συνάντησα έξω από το σπίτι.

8. Τα _____ μέτρα για την καταπολέμηση της ανεργίας δεν αποδίδουν.

9. Οι μυγδαλιές είναι δέντρα που _____ τον χειμώνα!

13. Μελετήστε τα παρακάτω λογοτεχνήματα και συζητήστε για το πώς παρουσιάζουν αυτά τη μητέρα: Βρίσκετε ομοιότητες με το κείμενο του Καζαντζάκη;

Πώς να πειράξω τη μητέρα
να κάμω εγώ να λυπηθεί,
που όλη νύχτα κι όλη μέρα
για το καλό μου προσπαθεί;
Πώς ν' αρνηθώ ή ν ' αναβάλω
ό,τι ορίζει κι απαιτεί,
αφού στη γη δεν έχω άλλο
κανένα φίλο σαν αυτή;
Αυτή στα στήθη τα γλυκά της
με είχε βρέφος απαλό,
με κάθιζε στα γόνατά της
και μ' έμαθε να ομιλώ.
Αυτή με τρέφει και με ντύνει
όλο το χρόνο που γυρνά,
και δίπλα στη μικρή μου κλίνη,
σαν αρρωστήσω ξαγρυπνά.
Αυτή σαν πέσω και χτυπήσω
φιλά να γειάνει την πληγή.
Αυτή, τι πρέπει να αφήσω
και τι να κάμω μ' οδηγεί.
Πώς το λοιπόν τέτοια μητέρα
να κάμω εγώ να λυπηθεί,
που όλη νύχτα κι όλη μέρα
για το καλό μου προσπαθεί;

*(*Γιώργος Βιζυηνός*, Τα ποιήματα,* Ίδρυμα Κ. & Ελ. Ουράνη, Αθήνα 2003*)*

…Είχαμε τον κήπο στην άκρη της θάλασσας.
Απ' τα παράθυρα γλιστρούσε ο ουρανός
κι η μητέρα καθισμένη
στο χαμηλό σκαμνί
κεντούσε τους αγρούς της άνοιξης
με τα ανοιχτά κατώφλια των άσπρων σπιτιών
με τα όνειρα των πελαργών στην αχυρένια στέγη
γραμμένη στη λευκή διαφάνεια…

Η μητέρα μού κρατούσε τα χέρια.
Μα εγώ πίσω απ' τον τρυφερό της ώμο
πίσω απ' τα μαλλιά της τα χλωμά
στρωτά μ' ένα άρωμα υπομονής και ευγένειας
κοιτούσα σοβαρός τη θάλασσα…

(Γιάννης Ρίτσος, *Το εμβατήριο του ωκεανού,* Γκοβόστης, Αθήνα 1940)

Έτσι έβρισκε πάντα η μητέρα την πιο ακριβή της κίνηση και στάση
ακριβώς τη στιγμή της απουσίας της – πάντα φοβόμουνα
μήπως χαθεί μέσα απ' τα μάτια μας, μήπως αναληφθεί καλύτερα – όταν έσκυβε
να δέσει το σανδάλι της που άφηνε απέξω τα υπέροχα,
βαμμένα, κυκλαμένια νύχια της ή όταν διόρθωνε
τα μαλλιά της μπροστά στο μεγάλο καθρέφτη
με μια κίνηση της παλάμης της τόσο χαριτωμένη, νεανική και ανάλαφρη
σα να μετακινούσε τρία τέσσερα αστέρια στο μέτωπο του κόσμου,
σα νάβαζε να φιληθούν δυό μαργαρίτες πλάι στην κρήνη
ή σα να κοίταζε με τόλμη στοργικά δυό σκυλιά
να κάνουν έρωτα καταμεσίς του σκονισμένου δρόμου
σ' ένα καυτό, θερινό μεσημέρι. Τόσο απλή και πειστική είταν η μητέρα
και δυνατή μαζί, επιβλητική κι ανεξερεύνητη.

(Γιάννης Ρίτσος, *Ορέστης,* Κέδρος, Αθήνα 1966*)*

«Η μητέρα μου είναι γλυκιά και τρυφερή και μ' αγαπάει. Θα θελε να χε σταματήσει ο χρόνος εκείνη τη στιγμή που με έχει αντίκρυ και με κοιτάει. Γνωρίζω εκείνη τη στιγμή καλά, μα δεν μπορώ, ούτε μπορεί να τηνε σταματήσει. Και έτσι θα μείνει πάντα στη μνήμη μας, ευγενική και τρυφερή να καρτεράει μια δύο στιγμές που πέρασαν, μια δύο στιγμές που έζησα μοναδικά για εκείνη…Μα πιο πολύ, η όψη της μητέρας μου, όταν γυρνώ αργά το βράδυ και τηνε βρίσκω με ένα βιβλίο στο χέρι να προσμένει βουβή, ξαγρυπνισμένη και χλομή».

(Μάνος Χατζιδάκις, *Το χαμόγελο της Τζοκόντας*, 1986)

Κοιτάζει τα χέρια της. Πως έγιναν έτσι; Που βρέθηκαν τόσες φλέβες, τόσες ελιές και σημάδια, τόσες ρυτίδες στα χέρια της;

Εβδομήντα χρόνια τα κουβαλάει μαζί της και ποτέ δεν γύρισε να τα κοιτάξει. Ούτε τότε που ήταν χλωρά, ούτε που μέστωσαν, ούτε που μαράθηκαν, ώσπου ξεράθηκαν. Όλα αυτά τα χρόνια η έγνοια της ήταν αλλού, όχι στα χέρια της: μην κοπεί, μην καεί, μην τρυπηθεί, μην το παρακάνει το βράδυ με τον άντρα της – όποτε τύχαινε, μια στις τόσες – κι ακούσει τα λόγια του, καρφί στην καρδιά της – πού τα 'μαθες αυτά μωρέ γυναίκα;

Κοιτάζει τα χέρια της σαν να τα βλέπει πρώτη φορά. Ξένα της φαίνονται, έτσι που κάθονται ανενεργά πάνω στη μαύρη ποδιά της, σαν προσφυγάκια. Έτσι της έρχεται να τα χαϊδέψει.

(Μιχάλης Γκανάς, *Ποιήματα 1978-2012,* Μελάνι, Αθήνα 2013)

Η μάνα μου, μού είπε ψέματα οχτώ φορές.

Αυτή η ιστορία ξεκινάει με τη γέννησή μου - ήμουν μοναχογιός μιας οικογένειας πολύ φτωχής. Δεν είχαμε ούτε τα απαραίτητα για να καλύψουν τις ανάγκες μας. Όταν καμιά φορά βρίσκαμε λίγο ρύζι για φαγητό. Η μάνα μου, μού έδινε το μερίδιό της και μου έλεγε, ενώ κένωνε το πιάτο της στο δικό μου
-Φάε αυτό το ρύζι παιδί μου, εγώ δεν πεινάω.
Αυτό ήταν το πρώτο της ψέμα.
Όταν μεγάλωσα λίγο, η μάνα μου πήγαινε, αφού τελείωνε με τις δουλειές του σπιτιού, στο διπλανό ποτάμι για ψάρεμα, με την ελπίδα να πιάσει ένα ψάρι για να με βοηθήσει στην ανάπτυξη του σώματός μου - κι όταν μια φορά έπιασε δύο ψάρια, έτρεξε στο σπίτι και ετοίμασε το φαγητό και έβαλε τα δυο ψάρια μπροστά μου. Εγώ άρχισα να τρώω το πρώτο ψάρι κι αυτή έτρωγε ότι περίσσευε από το κρέας και τα αγκάθια. Η καρδιά μου ράγισε γι` αυτήν, της έβαλα το δεύτερο ψάρι μπροστά της να το φάει. Αυτή όμως μου το επέστρεψε αμέσως λέγοντας:
-Φάγε παιδί μου και το δεύτερο ψάρι δεν το ξέρεις ότι δεν μ` αρέσουν τα ψάρια...
Αυτό ήταν το δεύτερό της ψέμα.
Όταν μεγάλωσα, έπρεπε να πάω σχολείο, αλλά λεφτά δεν είχαμε γι` αυτό. Η μάνα πήγε σε έναν έμπορα και έκλεισε μαζί του μια συμφωνία, να γυρνάει στα σπίτια και να πουλάει τα ρούχα στις γυναίκες. Ένα βροχερό βράδυ η μάνα μου άργησε στη δουλειά της. Πήγα έξω στους γύρω δρόμους να τη βρω. Την βρήκα να κουβαλάει τα εμπορεύματα και να χτυπάει τις πόρτες. Της φώναξα «μάνα ας επιστρέψουμε στο σπίτι, είναι πολύ αργά και κάνει πολύ κρύο». Μπορείς να συνεχίσεις τη δουλειά το πρωί. Αυτή χαμογέλασε λέγοντας: μα δεν είμαι κουρασμένη παιδί μου.
Αυτό ήταν το τρίτο της ψέμα.
Μια μέρα είχα τις εξετάσεις του τέλους της χρονιάς, η μάνα μου επέμενε να έρθει μαζί μου...Εγώ μπήκα στην τάξη, ενώ αυτή με περίμενε στον καυτό ήλιο. Όταν βγήκα με αγκάλιασε με στοργή και αγάπη και μου έδωσε ευχή για καλή επιτυχία. Μαζί της βρήκα ένα ποτήρι με κρύο χυμό, το ήπια μέχρι που ξεδίψασα. Παρόλο που η αγκαλιά της μάνας μου ήταν πιο κρύα και πιο ασφαλής. Ξαφνικά κοίταξα τη μάνα μου και είδα το πρόσωπό της να ιδρώνει από την πολλή ζέστη. Αμέσως της έδωσα το ποτήρι λέγοντας «πιες μάνα». Αυτή μου απάντησε «πιες εσύ παιδί μου, εγώ δεν διψάω». Εκείνο ήταν το τέταρτο ψέμα που μου είπε.
Μετά τον θάνατο του πατέρα μου έπρεπε να ζήσει ως χήρα και μάνα. Με όλες τις ευθύνες του σπιτιού. Τώρα πια έπρεπε αυτή να ικανοποιήσει όλες τις ανάγκες μας. Η ζωή μας έγινε πιο δύσκολη, υποφέραμε από πείνα. Ο θείος μου έμενε δίπλα μας, ήταν καλός άνθρωπος, μας βοηθούσε με όσα μπορούσε. Όταν οι γείτονες είδαν την κατάστασή μας, πρότειναν στη μάνα μου να ξαναπαντρευτεί έναν άντρα. Για να μας βοηθήσει, αφού ήταν ακόμα μικρή. Αυτή όμως απέρριψε την ιδέα λέγοντας τους «Δεν έχω ανάγκη για αγάπη». Εκείνο ήταν το πέμπτο της ψέμα.
Όταν τελείωσα τις σπουδές μου και αποφοίτησα από το πανεπιστήμιο, βρήκα μια δουλειά. Αρκετά καλή, και πίστεψα πως είχε έρθει η ώρα η μάνα μου να ξεκουραστεί και να αναλάβω εγώ τα έξοδα του σπιτιού. Εκείνη τότε δεν είχε τη δυνατότητα να γυρνάει στα σπίτια να πουλάει τα ρούχα, οπότε πήγαινε κάθε πρωί λίγα λαχανικά στην αγορά και τα πούλαγε. Όταν δεν ήθελε να εγκαταλείψει τη δουλειά, της αφιέρωσα ένα μερίδιο από το μισθό μου. Η μάνα μου πάλι δεν πήρε τα λεφτά και μου είπε:
-Παιδί μου, κράτησε τα λεφτά σου, εγώ έχω λεφτά που μου φτάνουν.
Ήταν η έκτη φορά που μου είπε ψέματα.
Μαζί με τη δουλειά μου, συνέχισα τις σπουδές ώστε να πάρω και μεταπτυχιακό. Πέρασα και αυξήθηκε ο μισθός μου. Η εταιρία στην οποία δούλευα μου έδωσε την ευκαιρία για εργασία στη Γερμανία, ένιωσα μεγάλη χαρά. Άρχισα να ονειρεύομαι μια καινούργια και ευτυχισμένη ζωή. Αφού ταξίδεψα και προετοίμασα το έδαφος, επικοινώνησα με τη μάνα μου και την κάλεσα να έρθει να ζήσει μαζί μου. Αυτή όμως, δεν ήθελε να μ` ενοχλήσει, έτσι μου είπε:
-Παιδί μου, εγώ δεν έχω συνηθίσει τη ζωή της πολυτέλειας.
Αυτό ήταν το έβδομο της ψέμα.

Η μάνα μου μεγάλωσε και εμφάνισε καρκίνο. Έπρεπε να είχε δίπλα της κάποιον για να τη φροντίζει. Μα τι να κάνω που ήμουν πολύ μακριά; Άφησα λοιπόν τα πάντα και πήγα να την επισκεφτώ. Στο σπίτι μας την βρήκα καθηλωμένη στο κρεβάτι, αφού είχε εγχειριστεί. Όταν με είδε προσπάθησε να χαμογελάσει. Η καρδιά μου όμως είχε ραγίσει επειδή ήταν πολύ αδύνατη και πολύ αδύναμη. Δεν ήταν η μάνα μου που ήξερα. Τα κλάματα έτρεχαν από τα μάτια μου. Η μάνα μου προσπάθησε να με παρηγορήσει λέγοντας:
-Μην κλαις παιδί μου, εγώ δεν πονάω..
Αυτό ήταν το όγδοό της ψέμα.
Κι αφού μου τα `πε αυτά, έκλεισε τα μάτια της και δεν τα άνοιξε ποτέ ξανά.

(Abbas Mahmoud al Akkad, *Η μάνα που δεν έλεγε αλήθεια*, www.islam.gr)

Ο Νίκος Καζαντζάκης (1883-1957) αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους Έλληνες πεζογράφους και ως ο περισσότερο μεταφρασμένος παγκοσμίως. Γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Κρήτη, ωστόσο όμως, ως πνεύμα ανήσυχο, ταξίδεψε πολύ εντός και εκτός συνόρων, εμπλουτίζοντας τον κόσμο του, σε βαθμό που του αποδόθηκε ο χαρακτηρισμός «πολίτης του κόσμου». Εκτός από συγγραφέας, υπήρξε δημοσιογράφος και πολιτικός. Στα έργα του θέτει πολλά ηθικά και φιλοσοφικά ζητήματα. Η γλώσσα του έχει ως βάση τη δημοτική, ωστόσο όμως συναντάει κανείς στοιχεία από τη λαϊκή γλώσσα της Κρήτης, καθώς και νεολογισμούς με ξένες λέξεις και ελληνικές καταλήξεις. Μερικοί ενδεικτικοί του τίτλοι είναι *Όφις και κρίνο* (1906), *Ταξιδεύοντας* (1926-1937), *Οδύσσεια* (1938), *Ασκητική* (1944), *Βίος και η πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά* (1946), που έγινε και ευρέως γνωστό από την κινηματογραφική του εκδοχή, *Καπετάν Μιχάλης* (1953), *Ο Χριστός ξανασταυρώνεται* (1954), *Ο τελευταίος πειρασμός* (1955), *Ο φτωχούλης του Θεού* (1956), *Αναφορά στον Γκρέκο* (1961), ενώ συνέταξε πληθώρα επιστολών και μεταφράσεων. Σε κείνον αποδίδεται η διάσημη φράση «Δε φοβάμαι τίποτα, δεν ελπίζω τίποτα, είμαι ελεύθερος».

Γιώργος Δροσίνης

Τα πρωτοβρόχια

Στο ποίημα ο δημιουργός απευθύνεται στην αγαπημένη του, μαζί με την οποία βρίσκεται στη φύση. Εκεί, μέσα από ωραίες εικόνες, βρίσκει την ευκαιρία να εκφράσει τη χαρά του για το περιβάλλον και την ελληνική επαρχία και να ταυτίσει την ομορφιά αυτή με τον έρωτα.

Με τα πρωτοβρόχια θα ’ρθουν τα μηνύματα
του χειμώνα: το ποτάμι θα θολώσει,
θα τριζοβολούν ξερά τα πλατανόφυλλα,
θα κρυώσει η νύχτα και θα μεγαλώσει.

Θα δροσοσταλάζουν κόκκινα τα κούμαρα,
κυκλαμιές θ' ανθούν στο χώμα ταίρια ταίρια,
θα καπνίζουν σφαλιστά τα χωριατόσπιτα,
και θ' αρχίσουν τα σπιτιάτικα νυχτέρια.

Θα σωπάσει ο τζίτζικας, κι ετοιμοτάξιδα
γι’ άλλων τόπων άνοιξη, μακριά απ' τα χιόνια,
βράδυ βράδυ ως τα μεσούρανα θα χύνονται
μαύροι φτερωτοί σταυροί, τα χελιδόνια.

Ω χαρά μας! το χειμώνα θα προσμένομε,
δίχως πάγους και χιονιές να φοβηθούμε:
της ζωής μας το στερνό ταξίδι εκάναμε
και την άνοιξη άλλων τόπων δεν ποθούμε!

(Γεώργιος Δροσίνης, *Θα βραδυάζει*, Ι.Ν. Σιδέρης, Αθήνα, χ.χ.)

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε εικόνες της φύσης. Ποια σας κάνει τη μεγαλύτερη εντύπωση;**
2. **Συγκρίνετε τις εικόνες αυτές με τον δικό σας τόπο.**

3. **Τι σημαίνουν οι δύο τελευταίοι στίχοι του ποιήματος**;
4. **Μεταφέρετε το ποίημα στο παρόν (π.χ τα πρωτοβρόχια έρχονται)**
5. **Προτιμάτε τη ζωή σε μια πόλη ή σε ένα χωριό; Γράψτε σε λίστες τα υπέρ και τα κατά για την κάθε περίπτωση.**
6. **Παρουσιάστε στην τάξη αντίστοιχα αποσπάσματα από λογοτέχνες της πατρίδας σας που αναφέρονται στις εποχές.**
7. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

   ταίρια:

   θα αρχίσουν:

   θα σωπάσει:

   προσμένο(υ)με:

   ποθούμε:
8. **Γράψτε τα αντίθετα:**

   η νύχτα:

   ξερά:

   θα κρυώσει:

   θα μεγαλώσει:

   μακριά:
9. **Ακούστε την παρακάτω πλακιώτικη καντάδα - ποίημα του Δροσίνη** *(https://www.youtube.com/watch?v=Yve5OGWc5Jg)* **που αναφέρεται σε μια άλλη εποχή και συζητήστε στην τάξη για το πώς παρουσιάζεται αυτή.**

Εκούνησε την ανθισμένη μυγδαλιά
με τα χεράκια της
κ εγέμισ από άνθη η πλάτη, η αγκαλιά
και τα μαλλάκια της.
Αχ! χιονισμένη σαν την είδα την τρελλή
γλυκά τη φίλησα,
της τίναξα τα άνθη απ την κεφαλή
κ έτσι της μίλησα:
-Τρελλή, να φέρης τα μαλλιά σου τη χιονιά
τί τόσο βιάζεσαι;
Μόνη της θε να ρθή η βαρυχειμωνιά,
δεν το στοχάζεσαι;
Του κάκου τότε θα θυμάσαι τα παληά
τα παιχνιδάκια σου,
κοντή γριούλα με τα κάτασπρα μαλλιά
και τα γυαλάκια σου.

Γιώργος Δροσίνης, *Ιστοί Αράχνης*, 1880

10. Διαβάστε το ποίημα του Καβάφη και συγκρίνετε πώς παρουσιάζουν οι δύο λογοτέχνες την ίδια εποχή:

……
έχει λιγνά δυο δένδρα
μικρό ένα περιβόλι·
και κάμνει εκεί της εξοχής
μια παρωδία το νερό —
μπαίνοντας σε κλωνάρια
οπού δεν έχουν μυστικά·
ποτίζοντας τες ρίζες
που έχουν ασθενικό χυμό·
τρέχοντας εις το φύλλωμα
που με κλωστές δεμένο
πεζό και μελαγχολικό
κρεμνά στα παραθύρια·
και πλένοντας καχεκτικά
φυτά που μες σε γλάστρες
τα' στησ' αράδα-αράδα
μια φρόνιμη νοικοκυρά.

Βροχή, που τα μικρά παιδιά
κοιτάζουνε χαρούμενα
μέσ' από κάμαρη ζεστή,
κι όσο πληθαίνει το νερό
και πέφτει πιο μεγάλα,
χτυπούν τα χέρια και πηδούν.
Βροχή, που ακούν οι γέροι
με σκυθρωπήν υπομονή,
με βαρεμό κι ανία·
γιατί εκείνοι από ένστικτον
δεν αγαπούνε διόλου
βρεμμένο χώμα και σκιές.

Βροχή, βροχή - εξακολουθεί
πάντα ραγδαία να βρέχει.
Μα τώρα πια δεν βλέπω.
Θόλωσ' απ' τα πολλά νερά
του παραθύρου το υαλί.
Στην επιφάνειά του
τρέχουν, γλιστρούν, κι απλώνονται
κι ανεβοκατεβαίνουν
ρανίδες σκορπισμένες
και κάθε μια λεκιάζει
και κάθε μια θαμπώνει.
Και μόλις πλέον φαίνεται
θολά-θολά ο δρόμος
και μες σε πάχνη νερουλή
τα σπίτια και τ' αμάξια.

(Κωνσταντίνος Καβάφης, *Κρυμμένα Ποιήματα 1877-1923*, Ίκαρος, Αθήνα 1993)

Ο Γιώργος Δροσίνης (1859-1951) υπήρξε ιδιαίτερα μορφωμένος καθώς σπούδασε στην Ελλάδα Νομική και Φιλολογία και στη Γερμανία Ιστορία της Τέχνης. Ήταν διευθυντής του περιοδικού «Εστία», ενώ ίδρυσε και διεύθυνε αρκετά ακόμα περιοδικά. Συνέβαλε επίσης από τη θέση του τμηματάρχη του Υπουργείου Παιδείας στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Ελευθερίου Βενιζέλου στον δημοτικισμό, καθώς και στη σύνταξη του *Ιστορικού Λεξικού της Ελληνικής Γλώσσας*. Ορισμένες από τις ποιητικές του συλλογές είναι οι *Ιστοί Αράχνης* (1880), τα *Ειδύλλια* (1884), τα *Αμάραντα* (1890), η *Γαλήνη* (1902), τα *Φωτερά Σκοτάδια* (1914), τα *Κλειστά Βλέφαρα* (1918), το *Θα βραδυάζη* (1930) κ.α. Η ποίησή του χαρακτηρίζεται από ευαισθησία, λεπτές εικόνες, ενώ είναι απαλλαγμένη από την υπέρμετρη λυρική πνοή του ρομαντισμού. Το διήγημά του «Χρυσούλα» βραβεύτηκε στον πρώτο διαγωνισμό ηθογραφικού διηγήματος γραμμένου στη δημοτική, που διοργανώθηκε από το περιοδικό «Εστία» (1883). Ο ίδιος εξέδωσε τα απομνημονεύματά του με τίτλο *Σκόρπια φύλλα της ζωής μου* (1940).

Γρηγόριος Ξενόπουλος

Το περιβόλι μας

Σε αυτό το πρωτοποριακό, τόσο για τη γλώσσα, όσο και για το περιεχόμενό, κείμενο για την εποχή του, ο συγγραφέας καταγράφει την αλλαγή της φύσης στο πέρασμα των εποχών. Οι όμορφες εικόνες δηλώνουν την ψυχική του κατάσταση όπως μεταλλάσσεται, ακολουθώντας πορεία παρόμοια με τις μεταβολές στο περιβάλλον.

Είναι, νομίζω, από τα πιο ευχάριστα κι ωφέλιμα πράγματα να περνά κανείς λίγες ώρες κάθε μέρα μέσα σ' ένα περιβόλι. Στο ελεύθερο κι ανοιχτό αυτό κομμάτι του φυτικού και ζωικού κόσμου, κάτω απ' τον απέραντο ουρανό, βρίσκεται έτσι μέσα στην ίδια την ενέργεια της φύσης, βλέπει καθαρά και πιάνει το έργο της, αναπνέει την πνοή, κατανοεί τις δυνάμεις της, αισθάνεται την κίνηση της άπειρης, της θαυμαστής και μεγάλης αυτής ζωής και θυμάται πως ένα μικρό της κομμάτι είναι κι αυτός, ο μεγάλος και περήφανος.

Τέσσερις εποχές ο χρόνος, τέσσερις μορφές ξεχωριστές το περιβόλι μας.

Το καλοκαίρι, το χώμα ψημένο από τις κάθετες, τις φλογερές ακτίνες του ήλιου, έπινε με λαιμαργία το λίγο νερό, που του έριχνε το βράδυ ο κηπουρός. Μεγάλες πεταλούδες με βαριά ποικιλόχρωμα φτερά πετούσαν στη λαύρα της ημέρας ή στη δροσιά του δειλινού. Δυο τρεις γρύλοι γέμιζαν τον αέρα της νύχτας με τη γλυκιά μεταλλική τους φωνή. Έντομα κι ερπετά διάφορα, αμέτρητα, πολύχρωμα και πολύμορφα, έτρεχαν ανάμεσα στα φύλλα, πετούσαν, έτριζαν βομβούσαν. Αλλά η φύση φαινόταν σαν να μην είχε πια άλλη ζωή και σιγά σιγά να μαραινόταν. Καμιά γέννηση, τίποτα σχεδόν νέο, τίποτα που να δίνει ελπίδες. Οι καρποί στο τέλος τους… Και τα φύλλα όλα σχεδόν ξερά κι οι βλαστοί ολοένα σπάνιοι…

Και όμως, μέσα σ' εκείνη τη νέκρωση, ο σπόρος της νέας ζωής κρυμμένος κάτω από το χώμα περίμενε… Οι ακτίνες του ήλιου έπεφταν τώρα πιο πλαγιαστές και πιο αδύνατες. Στην ατμόσφαιρα σχηματίζονταν σύννεφα μαύρα και πυκνά, που ξεσπούσαν επιτέλους σε βροχή. Α, οι πρώτες βροχές του φθινοπώρου, βροχές ορμητικές, μ' αστραπόβροντα, μ' αστροπελέκια, αλλά περαστικές, δροσιστικές, ευχάριστες! Το περιβόλι μας λουζόταν με χαρά κι ανάσαινε κι έλαμπε ύστερα στον ήλιο με τα μισοκιτρινισμένα υγρά του φύλλα. Οι σάλιαγκοι γέμιζαν με τα γυαλιστερά

τους αχνάρια τους τοίχους και τη γη, σπαρμένη από τα κίτρινα φύλλα. Η βροχή ζωογονούσε το σπόρο κι όλο το περιβόλι σκεπαζόταν από αραιή πρασινάδα, από μικροσκοπικά βλαστάρια. Μα ολοένα τα παλιά φύλλα έπεφταν και σωριάζονταν χάμω, κι ο άνεμος τα στριφογύριζε με ήχο ξερό, και η βροχή τα παράσερνε στ' αυλάκια, και το κρύο γινόταν δυνατότερο κι η ερήμωση ολοένα μεγαλύτερη.

Χειμώνας! Ερχόταν επιτέλους ο χειμώνας. Στο περιβόλι μας έβλεπες μια αφθονία από κλώνους γυμνούς, τα φύλλα κιτρίνιζαν λιγοστά εδώ κι εκεί πάνω στ' αειθαλή δέντρα και στα χειμωνιάτικα φυτά. Ο άνεμος λύγιζε ως κάτω τις κορφές των κυπαρισσιών κι η φοινικιά κινούσε τους κλώνους της σαν χέρια δαιμονισμένου. Οι σπουργίτες κατέβαιναν πεινασμένοι να σκαλίσουν το χώμα. Και νερό και κρύα και πάγοι, κάπου κάπου και χιόνια, μια νάρκωση ήταν χυμένη σε όλα. Η φύση, έλεγες, κοιμόταν… Και όμως η εργασία της εξακολουθούσε ολοένα μυστική. Η ζωή διατηρούνταν όπως η σπίθα η κρυμμένη στη στάχτη. Οι χυμοί κυκλοφορούσαν αθώρητοι μέσα στους γυμνούς κλώνους και περίμεναν το πρώτο χαμόγελο της άνοιξης για να ξεπεταχτούν…

Άνοιξη! Η νιότη του χρόνου! είπε ένας ποιητής. Τι δύναμη! Τι ζωηρότητα! Από το Γενάρη ακόμα άρχιζε η φανέρωση της ακράτητης ζωής. Οι ανυπόμονες αμυγδαλιές και οι ντροπαλούλες ροδακινιές προλάβαιναν να πετάξουν πρώτες πρώτες τα μπουμπούκια τους, για να γεμίσουν τους λεπτούς άφυλλους κλώνους τους με τ΄ άσπρα και ροζ ανθάκια… Κι έφθανε έτσι ο Μάης. Όπου γύμνια, τη σκέπαζε το φύλλωμα καινούρια και πυκνό. Όπου φύλλωμα καινούριο και πυκνό, το στόλιζαν λογιών λογιών άνθη. Και στο μοσχοβολισμένο αέρα πετούσαν με γλυκύτατα τραγούδια τα πουλιά και βομβούσαν αμέτρητα χρυσοπράσινα έντομα…

Η φύση μας μιλούσε με χίλια στόματα, με χίλιες φωνές. Και σύμφωνες όλες σχημάτιζαν στα παιδικά μας αυτιά την αρμονία ασύγκριτη, μια μαγεία ανέκφραστη. Ζήσετε, σαν να μας έλεγε, παιδιά μου! Ζήσετε αγαπημένα και χαρούμενα.

Η αγάπη είναι η μόνη αληθινή ευτυχία σ' αυτόν τον κόσμο!

(Γρηγόριος Ξενόπουλος, *Η αδελφούλα μου,* εκδ. Βλάσση, Αθήνα 1994)

Δραστηριότητες:

1. **Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:**

   1. Η αγαπημένη εποχή για τον λογοτέχνη είναι:

   Α. η άνοιξη Β. το φθινόπωρο Γ. όλες

   2. Οι ήχοι από τα έντομα το καλοκαίρι:

   Α. ενοχλούν τον συγγραφέα Β. του είναι αδιάφοροι Γ. του αρέσουν

   3. Ο συγγραφέας το φθινόπωρο:

   Α. έχει μελαγχολική διάθεση Β. παρακολουθεί και χαίρεται με τις αλλαγές της φύσης Γ. νιώθει δυσαρέσκεια με τις βροχές

   4. Σύμφωνα με την περιγραφή του συγγραφέα η ζωή τον χειμώνα:

   Α. σταματάει προσωρινά Β. συνεχίζεται Γ. τελειώνει

   5. Στις εικόνες της φύσης την άνοιξη βλέπουμε:

   Α. τη νέα ζωή Β. την ησυχία Γ. τη νοσταλγία

2. **Γράψτε σε τέσσερις λίστες τις εικόνες που ταιριάζουν σε κάθε εποχή.**
3. **Δώστε ένα χρώμα για κάθε εποχή.**
4. **Ποια συναισθήματα δημιουργούνται σε κάθε εποχή;**
5. **Περιγράψτε ένα μέρος από τη χώρα σας, όπως αλλάζει μέσα στις εποχές.**
6. **Το απόσπασμα τελειώνει με ένα μήνυμα. Συζητήστε το στην τάξη.**
7. **Δώστε έναν άλλο τίτλο στο κείμενο.**
8. **Γνωρίζετε έργα από τη λογοτεχνία ή την τέχνη της χώρας σας που περιγράφουν τις αλλαγές της φύσης;**
9. **Στο κείμενο διακρίνει κανείς μια κυκλική πορεία της φύσης. Συζητήστε στην τάξη για την αντίστοιχη πορεία της ζωής του ανθρώπου.**
10. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

    χαρούμενα:

    απέραντο:

    αισθάνεται:

καινούργιο:

σχηματίζουν:

11. Γράψτε τα αντίθετα:

ανοιχτό:

σπάνιοι:

αδύνατες:

περαστικές:

γεμίσουν:

12. Αντιστοιχίστε τις δύο στήλες:

Καλοκαίρι	πράσινο χρώμα
Φθινόπωρο	μελαγχολία
Χειμώνας	φως
Άνοιξη	βροχή
	ηρεμία
	τέλος ζωής

Ο ζακυνθινός Γρηγόριος Ξενόπουλος (1867-1951) ήταν ένας από τους πλέον πολυγράφους συγγραφείς διηγημάτων, μυθιστορημάτων, θεατρικών έργων. Σημαντική ήταν η παρουσία του στον Τύπο καθώς διετέλεσε αρχισυντάκτης του περιοδικού *Διάπλασις των Παίδων* ενώ ήταν ο ιδρυτής του λογοτεχνικού περιοδικού *Νέα Εστία* που εκδίδεται ως σήμερα. Επίσης, ήταν ένας εκ των συνιδρυτών (μαζί με τον Παλαμά και τον Σικελιανό) της Εταιρείας Ελλήνων Λογοτεχνών. Συνέγραψε περισσότερα από 80 μυθιστορήματα, με χώρους δράσης την Αθήνα και τη Ζάκυνθο. Θεωρείται ο εισηγητής του αστικού μυθιστορήματος καθώς μετέφερε το κέντρο βάρους από τις ηθογραφικές απεικονίσεις της επαρχίας στα αστικά κέντρα. Βασικά του θέματα αποτελούν ο έρωτας, ιδιαίτερα μεταξύ ατόμων από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και η καταγραφή της ψυχικής κατάστασης των ηρώων του. Χάρη στη ρεαλιστική του γραφή, την αφηγηματική του ευκολία, την καλαισθησία, τη λιτή, σαφή και ρέουσα γλώσσα, βρήκε γρήγορα μεγάλη απήχηση και ανταπόκριση σε ευρύ κοινό. Μερικοί ενδεικτικοί τίτλοι έργων του είναι ο *Κόκκινος Βράχος* (1905), *Η Τιμή του αδερφού* (1914), οι *Μυστικοί Αρραβώνες* (1915), η *Ισαβέλλα* (1923), ο *Κατήφορος* (1948). Παράλληλα με το μυθιστορηματικό, σημαντικό είναι και το θεατρικό του έργο. Κείμενα του όπως τα θεατρικά *Το Μυστικό της κοντέσσας Βαλέραινας* (1904), η *Στέλλα Βιολάντη* (1909), αλλά και άλλα σημαντικά, όπως ο *Πειρασμός* (1910), το *Φιόρο του Λεβάντε* (1914) η *Αναδυόμενη* (1926), ο *Ποπολάρος* (1933) ανεβαίνουν ακόμα και σήμερα στην ελληνική σκηνή.

Διονύσιος Σολωμός

Η αγνώριστη

Στο ποίημα αυτό ο δημιουργός εκφράζει τον θαυμασμό του για ένα όμορφο κορίτσι. Η συμμετοχή της φύσης στην απόδοση της ομορφιάς είναι χαρακτηριστική.

Ποια είναι τούτη
που κατεβαίνει
ασπρο(ε)ντυμένη
οχ το βουνό;

Τώρα που τούτη
η κόρη φαίνεται
το χόρτο γένεται
άνθι απαλό.

Κι ευθύς ανοίγει
τα ωραία του κάλλη
και το κεφάλι
συχνοκουνεί
κι ερωτεμένο,
να μη το αφήσει,
να το πατήσει
παρακαλεί.

Κόκκινα κι όμορφα
έχει τα χείλα,
ωσάν τα φύλλα
της ροδαριάς,
όταν χαράζει
και η αυγούλα
λεπτή βροχούλα

στέρνει δροσιάς.

Και των μαλλιώνε της
τ' ωραίο πλήθος
πάνου στο στήθος
λάμπει ξανθό.
Έχουν τα μάτια της,
οπού γελούνε,
το χρώμα που 'ναι
στον ουρανό.

Ποια είναι τούτη
που κατεβαίνει
ασπροεντυμένη
οχ το βουνό;

(Διονύσιος Σολωμός, *Άπαντα,* Ίκαρος, Αθήνα 1999)

Δραστηριότητες:

1. **Περιγράψτε την κοπέλα που παρουσιάζει ο ποιητής.**
2. **Πώς αντιδρά η φύση μόλις βλέπει την κοπέλα;**
3. **Ποια μπορεί να είναι αυτή η κοπέλα;**
4. **Περιγράψτε με λεπτομέρεια έναν συμφοιτητή / μια συμφοιτητριά σας από την τάξη. Χωρίς να αναφέρετε το όνομά του / της διαβάστε το κείμενο σε όλους, αφήνοντας τους να μαντέψουν σε ποιον / ποια αναφέρεστε.**
5. **Γράψτε τα συνώνυμα:**
   ασπροντυμένη:
   ευθύς:
   ωραία:
   αυγούλα:
   πλήθος:
6. **Γράψτε τα αντίθετα:**
   κατεβαίνει:
   απαλό:

αφήσει:

λεπτή:

γελού(ά)νε:

7. **Ακούστε το ποίημα μελοποιημένο** (https://www.youtube.com/watch?v=xNldpuLzv3E) **και συζητήστε στην τάξη τη μουσικότητα του λόγου**.

Ο Διονύσιος Σολωμός (1798 −1857) είναι ένας από τους σημαντικότερους Έλληνες ποιητές και έμεινε γνωστότερος για τη συγγραφή του ποιήματος *Ύμνος εις την Ελευθερίαν* (1823), οι πρώτες στροφές του οποίου έγιναν ο Εθνικός Ύμνος της Ελλάδας. Υπήρξε κεντρικό πρόσωπο της Επτανησιακής Σχολής και στο έργο του διάχυτη είναι η αξιοποίηση της προγενέστερης ποιητικής παράδοσης (Κρητική λογοτεχνία, δημοτικό τραγούδι). Επίσης, ήταν ο πρώτος που καλλιέργησε συστηματικά τη δημοτική γλώσσα και άνοιξε τον δρόμο για τη χρήση της στη λογοτεχνία. Έγραψε αρκετά σονέτα και λυρικά ποιήματα, ενώ από νεαρή ηλικία απέκτησε μεγάλη φήμη. Κύρια δημιουργήματά του είναι η *Γυναίκα της Ζάκυθος* (1826-1829), ο *Λάμπρος* (1829), ο *Κρητικός* (1833), οι *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι* (1826-1844), ο *Πόρφυρας* (1849). Το βασικό χαρακτηριστικό της ποιητικής παραγωγής του είναι η αποσπασματική μορφή: κανένα από τα ποιήματα που έγραψε μετά τον *Ύμνο εις την Ελευθερίαν* δεν είναι ολοκληρωμένο.

Άγγελος Τερζάκης

Μενεξεδένια Πολιτεία

Το μυθιστόρημα *Μενεξεδένια Πολιτεία* (1937) περιγράφει τη ζωή μιας αστικής οικογένειας και του στενού περιβάλλοντός της. Τα βασικά πρόσωπα είναι ο άβουλος πατέρας, η όμορφη και φιλόδοξη μητέρα που εγκαταλείπει την οικογένεια και τα παιδιά, τα οποία καλούνται να προσαρμοστούν στα δεδομένα. Το απόσπασμα αναφέρεται σε ένα από τα πρώτα περιστατικά της ιστορίας.

Ανήσυχος και με παλλόμενη καρδιά δεν τράβηξε καθόλου την προσοχή της. Κρατούσε το κεφάλι της χαμηλωμένο και με τα δάκτυλα, πασπάτευε τα δάκρυα του κεριού που αργόπηζαν.

Μια σταγόνα καυτή από τη δική του λαμπάδα του στάλαξε στο χέρι. Μαζί της, λες και ήρθε και η έμπνευση. Έβγαλε από την τσέπη του το πακέτο με τα τσιγάρα, έσκισε το καπάκι κι ανοίγοντάς του μια τρύπα στη μέση, το πέρασε στη λαμπάδα του, τασάκι. Σύγκαιρα, ένιωθε το βλέμμα της φιλενάδας να τον παρακολουθεί με περιέργεια.

-Για, για! Έκανε η μελαχρινή κοπέλα με χοντρή φωνή, σπρώχνοντας τον αγκώνα της συντρόφισσάς της. Ωραία ιδέα!

Η ξανθούλα στράφηκε μια στιγμή και τον κοίταξε. Μονάχα μια στιγμή. Αμέσως πάλι γύρισε το πρόσωπό της μπροστά, απότομα κ' η έκφρασή της έγινε αυστηρή. Η φιλενάδα γελούσε πονηρά, κοιτάζοντας το Μαρούκη.

-Εμείς όμως δεν έχουμε τσιγάρα, τι να γίνει…, έλεγε δυνατά.

Το βλέμμα του έπεσε στο μπράτσο της ξανθούλας και το είδε να σφίγγεται ζωηρά, ζητώντας να τραβήξει μπροστά τη φιλενάδα. Η θωριά του, που για μια στιγμή είχε χαμογελάσει, σκοτείνιασε πάλι από θλίψη.

-Ορίστε…Μου επιτρέπετε; έκανε άτολμα και πρότεινε το πακέτο του στη φιλενάδα. Βλέποντας όμως πως είχε μέσα δύο τσιγάρα, τ' αναποδογύρισε, και τα τσιγάρα πέσανε στο δρόμο.

-Ω, γιατί να σας ζημιώσουμε!...

-Μπα, δεν πειράζει.

Πήρε εκείνη το πακέτο κι άρχισε να βγάζει γρήγορα-γρήγορα τα χαρτιά. Το μικρό μπράτσο, στο μεταξύ, τραβούσε, τραβούσε μπροστά, και το προσωπάκι, αυστηρό, κοίταζε επίμονα πέρα.

-Έλα λοιπόν, την άκουσε ο Μαρούκης να λέει σιγανά και ανυπόμονα.

-Καλέ δε μας δίνατε και τα τσιγάρα, παρά που ταπετάξατε! Έκανε ξεκαρδισμένη, μέσα από τα δόντια της, η φιλενάδα.

Τις κοίταξε σαστισμένος, ρωτώντας τον εαυτό του μήπως είχε φανεί κουτός. Όμως την ίδια στιγμή έγινε μπροστά μια ταραχή, γέμισε ο δρόμος από σύρσιμο ποδιών, ο επιτάφιος ξεκίνησε πάλι. Η ξανθούλα έβγαλε μια μικρή φωνή:

-Καλέ να ο κύριος Τάσος!

Και σύγκαιρα, τραβώντας τη φιλενάδα της από το μπράτσο, τρύπωσε ανάμεσα στον κόσμο και χάθηκε.

Για μια στιγμή, ο Μαρούκης στάθηκε δίβουλος, πεισματωμένος. Να πάει κοντά; Όχι ήτανε φανερό πώς τον απόφευγε. Σηκώθηκε στα νύχια ωστόσο και κοίταξε κατά κείθε που είχανε τραβήξει οι δύο φιλενάδες. Σε μια πόρτα μισανοιχτή, ένας κύριος χοντρός και μια κυρία στέκονταν στα μαρμάρινα σκαλοπάτια κρατώντας τις λαμπάδες τους. Τα δύο κεφαλάκια των κοριτσιών, το ξανθό και το μελαχρινό αναδύθηκαν ξαφνικά μέσα από τον κόσμο, ζύγωσαν στην πόρτα. Τις είδε ν' αναβαίνουνε τα σκαλοπάτια, να χαιρετιόνται γελώντας με τον κύριο και την κυρία, κ' ύστερα, όλοι μαζί, να μπαίνουνε στο σπίτι.

Τότε και αυτός έσβησε τη λαμπάδα του, έκοψε λοξά ανάμεσα στον κόσμο κ' έφυγε από το πρώτο στενό.

(Άγγελος Τερζάκης, *Μενεξεδένια Πολιτεία*, Εστία, Αθήνα 2011)

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**
   1. Η κίνηση του Μαρούκη προκαλεί το ενδιαφέρον των κοριτσιών.
   2. Η σκηνή που περιγράφεται γίνεται μέσα στην εκκλησία.
   3. Η ξανθιά κοπέλα είναι λιγότερο φιλική από τη μελαχρινή.
   4. Ο Μαρούκης στο τέλος σταματά την προσπάθεια να γνωρίσει τα κορίτσια.
2. **Για ποια από τις δύο κοπέλες δείχνει ενδιαφέρον ο Μαρούκης; Τα κατάφερε;**

3. **Χαρακτηρίστε τον Μαρούκη και τις μεθόδους του. Τι τύπος πιστεύετε ότι ήταν;**
4. **Τι θα κάνατε εσείς στη θέση του ήρωα για να κερδίσετε το ενδιαφέρον της κοπέλας;**
5. **Γράψτε ένα μέηλ στον Μαρούκη με τις συμβουλές σας για ένα πετυχημένο φλερτ.**
6. **Γράψτε τη σελίδα από το ημερολόγιο του Μαρούκη που περιγράφει τη συνάντηση του με τις κοπέλες, το αποτέλεσμα και τα συναισθήματά του.**
7. **Η συνάντηση αυτή γίνεται τη Μεγάλη Παρασκευή. Ποιο είναι το έθιμο που υπάρχει εκείνη την ημέρα;**
8. **Γράψτε μια παράγραφο για ένα έθιμο του τόπου σας στη διάρκεια μιας γιορτής.**
9. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

   έμπνευση:

   στράφηκε:

   αυστηρή:

   θλίψη:

   σαστισμένος:
10. **Γράψτε τα αντίθετα:**

    ανήσυχος:

    καθόλου:

    σιγανά:

    κουτός:

    ξεκίνησε:

    χοντρός:
11. **Ποιες λέξεις ή φράσεις στο κείμενο σημαίνουν:**

    χτυπούσε δυνατά η καρδιά του:

    κοίταξε:

    απογοητεύτηκε:

    γελούσε έντονα:

    βλέπει από ψηλά:

    ξεχώρισαν:

12. Α. Συμπληρώστε τις λέξεις στον πίνακα:

Ρήμα	Ουσιαστικό	Επίθετο/Μετοχή
		ανήσυχος
	έμπνευση	
γελάω		
χαμογελάω		
	θλίψη	
	ταραχή	

Β. Συμπληρώσετε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. Η _____ της ήταν πολύ μεγάλη όταν συνάντησε τον πρώην της στο πάρτι.
2. Οι σεισμολόγοι εκφράζουν την _____ τους για ακόμη μεγαλύτερο σεισμό.
3. Από τότε που έχασε την γυναίκα του είναι μονίμως _____.
4. Για το τραγούδι αυτό ο συνθέτης _____ από την πρώτη του αγάπη!
5. Είναι πάντα με ένα _____ ζωγραφισμένο στο πρόσωπο!
6. _____ καλύτερα όποιος _____ τελευταίος!

Ο Άγγελος Τερζάκης (1907-1979) γεννήθηκε στο Ναύπλιο αλλά από τα παιδικά του χρόνια έζησε στην Αθήνα όπου αργότερα σπούδασε στη Νομική. Μαζί με τον Γιώργο Θεοτοκά θεωρείται από τους πρωτοπόρους του θεωρητικού προβληματισμού της Γενιάς του 30. Σημαντική ήταν η ενασχόλησή του με το θέατρο, τόσο από την πλευρά της συγγραφής θεατρικών έργων, όσο και από εκείνη του κριτικού και των σχετικών θέσεων ευθύνης που ανέλαβε. Πολυγραφότατος, καθώς συνέγραψε πληθώρα δοκιμίων, κριτικών, διηγημάτων, μυθιστορημάτων, μεταφράσεων, έλαβε πολλές τιμητικές διακρίσεις. Ως προς τη θεματική του στη λογοτεχνία, κινήθηκε στον χώρο του τραγικού, δημιουργώντας κυρίως χαρακτήρες αδύναμους να αντιδράσουν στη μιζέρια της ζωής, πρόσωπα που ασφυκτιούν στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον, εκφράζουν την απογοήτευση και την παραίτησή τους, αναζητώντας τις ελπίδες τους στα ιδανικά και σε κάποιες περιπτώσεις στη μεταφυσική. Κύριοι τίτλοι του είναι: *Δεσμώτες* (1932), *Η παρακμή των Σκληρών* (1934), *Η μενεξεδένια πολιτεία* (1937), *Η πριγκηπέσσα Ιζαμπώ* (1945), *Το Ταξίδι με τον Έσπερο* (1946), *Δίχως Θεό* (1951), *Η μυστική ζωή* (1958), *Το μυθιστόρημα των τεσσάρων* (1959, μαζί με τους Μ. Καραγάτση, Στρατή Μυριβήλη, Ηλία Βενέζη).

Κατίνα Παπά

Η εκδρομή του Δημητρού

Το κείμενο είναι απόσπασμα από τη συλλογή διηγημάτων *Στη Συκαμιά από κάτω* (1935) και αναφέρεται σε ένα περιστατικό από τη σχολική ζωή της εποχής: τις προετοιμασίες ενός μικρού μαθητή για τη συμμετοχή του στην εκδρομή. Μέσα σε αυτό φωτογραφίζονται και άλλα θέματα που αφορούν στο πρότυπο του δασκάλου της εποχής, της οικογενειακής ζωής, της παιδικής φιλίας.

Σήμερα τα πράματα ήτανε δύσκολα για το Δημητρό. Η μητέρα του ερχόταν αργά, η γειτόνισσα έλειπε, σαπούνι δεν είχε, η ώρα έφευγε, κι ωστόσο αυτός, αύριο το πρωί στις εφτά έπρεπε να είναι έτοιμος, με ποδιά καθαρή και το δεματάκι με το φαΐ του στο χέρι. Για το φαΐ δεν τον πείραζε και τόσο· «πού ξέρει ο άλλος τί τρως και τί δεν τρως»! εκείνο που τον πείραζε ήτανε η ποδιά.

-«Η συγκέντρωσις θα γίνει εις την αυλή του σχολείου. Θα έλθετε όλοι καθαροί και τακτικοί και με το καλαθάκι σας ο καθείς με το φαγητόν του».

Και τα μάτια του δασκάλου, όταν έλεγε «θα έλθετε καθαροί» έπεσαν ακριβώς στην ποδιά του Δημητρού.

Αν η μητέρα του τελείωνε νωρίτερα, τι ανάγκη θα είχε; Θα του καθάριζε ωραία την ποδιά του, κι αυτός πρώτος και καλύτερος θα ’φτανε αύριο στο σχολειό. Αλλά έλα που τέλειωνε αργά απ’ το εργοστάσιο, κι όσο να ’ρθει τόσο δρόμο στο σπίτι νύχτωνε. Πότε θα πρόφτανε να την πλύνει; Κι αν δεν στέγνωνε; Ο Δημητρός άνοιξε διάπλατα τα μάτια του από αγωνία. Ήτανε ένας μήνας, που την περίμενε αυτή την εκδρομή, κι αν δεν πήγαινε θα έσκαγε. Δεν πήγε ποτέ του εκδρομή και του φαινόταν πολύ μεγάλο πράμα. Και μη δεν ήτανε κι’ όλας;

Δέντρα, πράσινη γη, νερά τρεχούμενα, αγέρας, βουνό, ελευθερία. Τούμπες και πηδήματα και φωνές, κι ο δάσκαλος εκεί μπροστά, να σε βλέπει και να μη λέει τίποτα· να μη σου τραβάει τ' αυτί και να μη σου μετράει δεκαοχτώ τσουχτερές χαρακιές στη σειρά πάνω στην παλάμη σου. Και το πιο παράξενο, να χαμογελάει! Μα αυτό ίσα-ίσα ήτανε, που δεν το χωρούσε το κεφάλι του Δημητρού, κι ας το λέγανε όλα τα παιδιά, που πήγανε και πέρσι εκδρομή με το δάσκαλο. Ο Πανούτσος μάλιστα πήρε και όρκο. «Ο δάσκαλος χαμογελάει! αλήθεια σου λέω, μα το σταυρό!» κι ο Πανούτσος φίλησε το σταυρό, που έκανε με τα δάκτυλά του· «ο δάσκαλος χαμογελάει! τον είδαμε με τα μάτια μας». Και ο Δημητρός συλλογίστηκε το δάσκαλό

του, που έμπαινε κάθε μέρα στην τάξη κατσουφιασμένος κι άγριος, σα να τον έδερνε κάθε πρωί ο πατέρας του.Δε θυμάται να γέλασε ποτέ.

-«Γιατί εφόνεψε ο Ηρακλής τις Στυμφαλίδες όρνιθες;»

«Για να γεμίσει προσκέφαλα με τα πούπουλα», φώναξε ο Πανούτσος.

Τα παιδιά γελάσανε, μα ο δάσκαλος σούφρωσε τα φρύδια του. Κατέβηκε άγριος από την έδρα κι έδωσε τέτοιο ξύλο στον Πανούτσο, που όλοι βουβάθηκαν.

……

Και να σου ορκίζεται ο Πανούτσος, πως αυτός ο δάσκαλος αύριο θα χαμογελάει! Να το βλέπεις και να μη το πιστεύεις!

Ωστόσο η ώρα περνούσε κι ο Δημητρός δεν ήξερε τι να κάνει, βγήκε στην αυλή και τράβηξε ίσια κατά τη γειτόνισσα. Μια μικρή κάθονταν στο κατώφλι, και έτρωγε με όρεξη το ψωμί της.

-Φιλίτσα! ε, Φιλίτσα, φώναξε από μακριά· «ήρθε η μητέρα σου;»

Η μητέρα της Φιλίτσας ήτανε φίλη με τη μητέρα του Δημητρού και πολλές φορές τον φρόντιζε, όταν έλειπε η δική του. Μα για κακή του τύχη έλειπε σήμερα κι αυτή.

-Τι τη θέλεις; ρώτησε η μικρή.

-Να μου πλύνει την ποδιά, είπε ο Δημητρός.

-Μπα! και δε σου την πλένω εγώ την ποδιά σου!

-Ξέρεις εσύ να πλύνεις ποδιά;

Αυτό έλειπε τώρα να 'ξερε κι η Φιλίτσα να πλένει! Μα πάλι, πού ξέρεις! Αυτές οι κοπέλες είναι επιδέξιες· ξέρουνε τόσα πράματα, που δεν τα ξέρουμε μεις τα παιδιά!

-Φέρ' την ποδιά σου και θα δεις!

Ο Δημητρός τ' αποφάσισε· μια και δυο έβγαλε την ποδιά του και την έδωσε στη Φιλίτσα.

Εκείνη την πήρε σοβαρή και πήγε ίσια κατά τη βρύση. Αλλά η βρύση ήτανε κλειστή και δεν άνοιγε εύκολα. Μα κι ο Δημητρός ήτανε άντρας· έδωσε, πήρε, την άνοιξε.

-Εσύ να κρατάς την ποδιά κάτω από τη βρύση κι εγώ να την πλένω.

Το νερό έτρεχε με ορμή και τους πιτσίλιζε πατόκορφα, μα ποιος πρόσεχε σε τέτοια· κι οι δυο ήτανε βυθισμένοι στη δουλειά τους. Ύστερα την έστυψαν μέσα στις χούφτες τους και την κρεμάσανε στο σκοινί. Η Φιλίτσα από τον ενθουσιασμό της μοίρασε το ψωμί της με το Δημητρό και κάθισαν κι οι δυο στην πόρτα. Η Φιλίτσα δεν

πήγαινε ακόμα στο σχολείο κι ο Δημητρός της έκανε το σοφό. Για να τη διασκεδάσει της έκανε απόψε και το δάσκαλο. Σηκώθηκε όρθιος, τεντώθηκε όσο μπορούσε, κι αφού έσφιξε τη μύτη του δυνατά με τα δυο του δάχτυλα για να πετύχει καλύτερα τη φωνή του δασκάλου, άρχισε να ξεφωνίζει:

-Σιωπή, παρακαλώ! Σήμερον θα σας είπω διά τον τρίτον άθλον του Ηρακλέους, διά τον Ερυμάνθιον κάπρον.

Η Φιλίτσα το 'βρε πολύ διασκεδαστικό, όπως το 'λεγε με τη μύτη ο Δημητρός εκείνο το «ερυμάνθιον»· έσφιξε κι αυτή τη μυτίτσα της και ξεφώνιζε: «ερυμάνθιον» ! «ερυμάνθιον» !

……

Την άλλη μέρα το πρωί βούιζε η γειτονιά από τις φωνές και τα γέλια των παιδιών, που ανυπόμονα περίμεναν στην αυλή, πολύ πριν την ώρα της αναχώρησης.

-«Και πού τα βάζουν κάθε μέρα τα χέρια τους και τα πόδια τους αυτά τα παιδιά, που σήμερα δεν ξέρουν, πού να τα βάλουν σκεφτόταν μια νέα γυναίκα, που παρακολουθούσε από το παράθυρό της την ανησυχία των μικρών.

Καθένας που έμπαινε δέχονταν τις φωνές και τα πειράγματα των άλλων.

-Ω! καλώς τον Γιωργάκη! Με τη νυχτικιά της νόνας σου σε ντύσανε σήμερα;

Ο Γιωργάκης, που φορούσε μια πλατειά και μακριά άσπρη μπλούζα μ' ένα λουρί στη μέση, κοκκίνισε όλος και σήκωσε τη μπλούζα του, για να τους δείξει, πως φορούσε και παντελόνι.

Τα περισσότερα παιδιά ήτανε με τις ποδιές τους φρεσκοπλυμένες και φρεσκοσιδερωμένες, μα μερικά είχαν έρθει με τις φορεσιές τους, κι αυτά τραβούσανε όλα τα πειράγματα.

-Δε σου πάει και άσκημα το βρακί του πατέρα σου! Έλεγε ένα στεγνό ψηλό παιδί σ' ένα στρουμπουλό παιδάκι, που φορούσε ένα μακρύ και πλατύ πανταλόνι, που το έπνιγε. Εκείνο δεν κατάλαβε και τον κοίταξε μ' απορία. Γιατί του έλεγε, πως ήτανε του πατέρα του, αφού ήτανε του αδερφού του του μεγαλύτερου; Σε λίγο παρουσιάστηκε κι ο Πανούτσος, μα δεν ήτανε σαν πάντα γελαστός κι άταχτος.

Μπήκε σοβαρός κι αμίλητος μ' ένα βαρύ καλαθάκι στο χέρι κι έδειχνε πως δεν έπαιρνε σήμερα από αστεία. Τράβηξε ίσια σε μια γωνιά της αυλής και δεν έπαιρνε μέρος στις φωνές και στα πειράγματα των παιδιών. Σήκωνε με τρόπο το καπάκι του καλαθιού του, βουτούσε το χέρι του μέσα και ύστερα έγλειφε ένα ένα τα δάχτυλά του με τη σειρά. Η μητέρα του του είχε βάλει στο καλαθάκι κι ένα καλό κομμάτι

μπακλαβά κι ο νους του Πανούτσου ήτανε κολλημένος εκεί. Σε λίγο άνοιξε η βαριά ξύλινη πόρτα και φάνηκε το μεγάλο αυτοκίνητο, που θα τους έπαιρνε. Την ίδια ώρα παρουσιάστηκε κι ο δάσκαλος και ζήτησε ν' ανεβούν.

Τα παιδιά ξεχύθηκαν όλα μαζί και με φωνές και γέλια πνιχτά στριμώχτηκαν, όπως μπορούσαν μέσα στ' αυτοκίνητο· ο δάσκαλος πήδησε τελευταίος κοντά στον οδηγό και τ' αυτοκίνητο ξεκίνησε. Στην αρχή σιγά, κι ύστερα με ταχύτητα· ένα πυκνό σύννεφο σκόνης σηκώθηκε από το δρόμο και σκέπασε τ' αυτοκίνητο που έφευγε γρήγορα πάνω στο μακρύ ίσιο δρόμο μέχρι που χάθηκε.

Την ίδια ώρα έφτανε λαχανιασμένος κι ο Δημητρός, από την άλλη μεριά του δρόμου. Φορούσε την ποδιά του καθαρή, μα τσαλακωμένη, όπως την είχε απλώσει από το βράδυ η Φιλίτσα. Είχε πάρει και το ψωμί του στην τσέπη του· μα στο δρόμο σκέφτηκε, που ο δάσκαλος τους είχε πει: «και ο καθένας με το καλαθάκι του με το φαγητό του». Μη τον έβλεπε τώρα δίχως καλαθάκι και τον έστελνε πάλι στο σπίτι του; Ο Δημητρός δεν έχασε καιρό· έβγαλε το μαντήλι του, τ' άπλωσε πάνω στο δρόμο, έβαλε μέσα το ψωμί του, το 'δεσε στις τέσσερις άκρες και κρατώντας από τους κόμπους το δέμα του -τι δέμα, τι καλαθάκι το ίδιο έκανε- έτρεχε χαρούμενος κατά το σχολείο. Τώρα δεν του έλειπε τίποτα. Τι ωραία, που θα περνούσε! Κανένας δε θα 'βλεπε το δέμα του. Έτσι που τα είχε καταφέρει στο δέσιμο, φαινόταν φουσκωτό σα να είχε του κόσμου τα πράματα, ως και γλυκό μπορούσε να 'χε μέσα και φρούτα και τυρί.

Έφτασε μπροστά στο σχολειό. Παναγία μου! η πόρτα ήτανε κλειστή από πάνω ως κάτω! Και μια τέτοια ησυχία, που όμοιά της δεν είχε καταλάβει ποτέ ο Δημητρός. Σαν να πέθανε σε μια στιγμή όλος ο κόσμος και να έμεινε αυτός μοναχός του.

Πάγωσε κι η ανάσα του σταμάτησε. Κοίταξε γύρω του· κανείς! Μόνο η γειτόνισσα στεκόταν ακόμα στο παράθυρο και τον είδε.

-Άργησες! του φώναξε από το παράθυρο.

-Άργησα... είπε κι ο Δημητρός.

(Κατίνα Παπά, *Στη Συκαμιά από κάτω*, Εστία, Αθήνα 2000)

Δραστηριότητες:

1. **Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:**
   1. Ο Δημητρός είναι μαθητής:

   Α. του Νηπιαγωγείου Β. του Δημοτικού Γ. του Γυμνασίου

   2. Το πρόβλημα του Δημητρού είναι ότι:

   Α. η μητέρα του επιστρέφει στο σπίτι από τις δουλειές της αργά

   Β. δεν μπορεί να πλύνει και να σιδερώσει την ποδιά του

   Γ. δεν βρίσκει φαγητό στο σπίτι να φάει

   3. Τελικά η ποδιά του Δημητρού:

   Α. πλένεται από τον ίδιο

   Β. θα πλυθεί από τη μητέρα του

   Γ. πλένεται από τη φίλη του

   4. Τα παιδιά την ημέρα της εκδρομής:

   Α. είναι χαρούμενα Β. δεν μιλάνε μεταξύ τους Γ. είναι ήσυχα

   5. Ο Δημητρός τελικά:

   Α. χάνει την εκδρομή

   Β. προλαβαίνει το λεωφορείο τελευταία στιγμή

   Γ. δεν έχει έτοιμο καλαθάκι με φαγητό και έτσι ο δάσκαλος δεν τον αφήνει να έρθει μαζί

   6. Από το κείμενο καταλαβαίνουμε ότι ο Δημητρός:

   Α. αγαπάει το σχολείο

   Β. φοβάται τον δάσκαλο

   Γ. δεν του αρέσει να πηγαίνει εκδρομές
2. **Ποια είναι η εντύπωση σας για τον Δημητρό; Είναι ένας «καλός μαθητής»;**
3. **Περιγράψτε τον δάσκαλο, όπως παρουσιάζεται στο κείμενο.**
4. **Φτιάξτε δύο λίστες με τα χαρακτηριστικά-διαφορές ανάμεσα στον δασκάλο και τους μαθητές.**
5. **Σε ποια σημεία του κειμένου διακρίνει κανείς τη χαρά των μαθητών για την εκδρομή;**
6. **Πώς περνούν οι μαθητές στην εκδρομή;**
7. **Ποιες πληροφορίες μας δίνει το κείμενο για τη σχολική ζωή σε παλιότερες εποχές; Να τις συγκρίνετε με τα σχολεία στις χώρες σας.**

8. **Συζητήστε στην τάξη για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σας. Ποιες διαφορές παρουσιάζει από το ελληνικό (για παράδειγμα αν υπάρχει ιδιωτική εκπαίδευση, αν η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική, τον τρόπο πρόσβασης στα Πανεπιστήμια).**
9. **Γράψτε ένα σύντομο κείμενο με ένα περιστατικό που θυμάστε από τη σχολική σας ζωή (150 λέξεις).**
10. **Θυμηθείτε έναν αγαπημένο δάσκαλο / αγαπημένη δασκάλα από τη σχολική σας ζωή.**
11. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

    συγκέντρωση:

    αγωνία:

    σοφό:

    παρακολουθούσε:

    παρουσιάστηκε:

    ησυχία:

    ανάσα

12. **Γράψτε τα αντίθετα:**

    καθαρή:

    τέλειωνε:

    σοβαρή:

    μακρύ:

    χάθηκε:

    χαρούμενος:

Η Κατίνα Παπά (1903-1957) γεννήθηκε στη Βόρειο Ήπειρο, μαθήτευσε στην Κέρκυρα και συνέχισε τις σπουδές της στη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας. Στη συνέχεια μετεκπαιδεύτηκε στο εξωτερικό στην Ψυχολογία και τη Θεραπευτική Αγωγή. Στον χώρο της λογοτεχνίας εμφανίστηκε το 1935 με τη συλλογή διηγημάτων *Στη συκαμιά από κάτω*, η οποία βραβεύτηκε από την Ακαδημία Αθηνών. Η δεύτερη συλλογή της έχει τίτλο *Αν άλλαζαν όλα*. Το πεζογραφικό της έργο -μεγάλο μέρος παρέμεινε ανέκδοτο- εντάσσεται στην προσπάθεια της Μεσοπολεμικής Γενιάς για ανανέωση του παραδοσιακού αφηγηματικού λόγου και την απεμπλοκή από τις φόρμες της ηθογραφίας, με βασικά χαρακτηριστικά του τη βαθιά ψυχολογική προσέγγιση των χαρακτήρων, τον λυρισμό, τη συναισθηματική φόρτιση της δημιουργού, τη συμμετοχή της στα συναισθήματα των ηρώων της, το αυτοβιογραφικό στοιχείο. Συνεργάστηκε επίσης με λογοτεχνικά περιοδικά όπως η *Νέα Εστία*, η *Ηπειρωτική Εστία* και με την εφημερίδα *Κερκυραϊκά Νέα.*

Ζαχαρίας Παπαντωνίου

Ο ξενιτεμένος

Σαν πῆγε στὴν Ἀμερική,
ἐγύριζεν ὁ νοῦς του πίσω
καθημερινὴ καὶ Κυριακή.

Σὰν ἄρχιζε νὰ γράψῃ γράμμα,
- «καλή μου μάννα κι ἀδερφή», -
ἐκεῖ τὸν ἔπιανε τὸ κλάμα.

᾽Επέρασε καιρὸς πολύς,
στὰ ξένα ἀσπρίσαν τὰ μαλλιά του,
γυρίζει πίσω παραλῆς.

Τὰ πλούτη του εἶναι περισσά.
Ἔφερε γοῦνες καὶ ρολόγια,
ἔχει τὰ δόντια του χρυσᾶ.

Πηγαίνει στὸ σπιτάκι ἴσια.
Ἡ μάννα του; ...ἡ ἀδερφή;
Εἶναι κι οἱ δυὸ στὰ κυπαρίσσια.

Ἂς ξαναζοῦσαν μιὰ βραδιὰ
- κι᾽ ἂς ἤτανε καὶ στ᾽ ὄνειρό του -
Θἄδινε ὁλάκερο τὸ βιό του!

(Ζαχαρίας Παπαντωνίου, *Τα χελιδόνια: ποιήματα για παιδιά,* Βιβλιοθήκη Εκπαιδευτικού Ομίλου, 1920)

Δραστηριότητες:

1. **Πείτε με λίγα λόγια την ιστορία του ποιήματος.**
2. **Ποιο είναι το γενικό συναίσθημα που βγαίνει από το ποίημα; Ποιες λέξεις και φράσεις το δηλώνουν;**

3. **Γράψτε τα στάδια της μετανάστευσης όπως φαίνονται από το ποίημα.**
4. **Με ποιο τρόπο προσπαθεί ο ήρωας να κρατήσει ζωντανή την εικόνα και τα πρόσωπα της πατρίδας του; Τα καταφέρνει;**
5. **Ποιος είναι ο λόγος της μετανάστευσης όπως φαίνεται μέσα από το ποίημα; Τι γίνεται με το φαινόμενο αυτό στη χώρα σας; Για ποιους λόγους μεταναστεύουν οι άνθρωποι εκεί;**
6. **Ποιο είναι το πρότυπο ανθρώπου όπως φαίνεται στο κείμενο; Διαφέρει από τα σημερινά πρότυπα;**
7. **Ποια είναι η βασική αντίθεση πού υπάρχει στο κείμενο;**
8. **Ποιο είναι το συμπέρασμα στο τέλος του κειμένου;**
9. **Το μήνυμα του κειμένου είναι αισιόδοξο ή απαισιόδοξο;**
10. **Αν στέλνατε ένα μέηλ στον ήρωα του κειμένου τι θα του γράφατε;**
11. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

    νους:

    άρχιζε:

    γυρίζει:

    τα πλούτη:

    βίο:
12. **Γράψτε τα αντίθετα:**

    πίσω:

    το κλάμα:

    πολύς:

    όνειρο:

Ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου (1877-1940) υπήρξε ποιητής, διηγηματογράφος, δημοσιογράφος, κριτικός τέχνης και ακαδημαϊκός. Γεννήθηκε στο Καρπενήσι αλλά από νεαρή ηλικία βρέθηκε στην Αθήνα. Εκεί άρχισε να συνεργάζεται με έντυπα της εποχής. Για μικρή περίοδο έζησε στο Παρίσι, όπου εργάστηκε επίσης ως ανταποκριτής της εφημερίδας *Εμπρός*. Για ένα διάστημα ασχολήθηκε ζωηρά και με την πολιτική διατελώντας νομάρχης σε διάφορες περιοχές της επικράτειας, ενώ υπήρξε και διευθυντής της Εθνικής Πινακοθήκης. Ο ίδιος ήταν από τους μεγάλους υποστηρικτές της δημοτικής. Το πεζογράφημά του *Ψηλά Βουνά* (1918) τον καθιέρωσε στον χώρο της λογοτεχνίας και το βιβλίο χρησιμοποιήθηκε για πολλά χρόνια ως αναγνωστικό στο Δημοτικό Σχολείο. Διακρίθηκε κυρίως για την προσφορά του στην παιδική λογοτεχνία. Ενδεικτικοί του τίτλοι είναι *Τα χελιδόνια* (1920) *Πεζοί ρυθμοί* (1923), *Νεοελληνικά αναγνώσματα* (1923), *Διηγήματα* (1927).

8.2.2.

ΕΠΙΠΕΔΑ Β1 – Β2

Πηνελόπη Δέλτα

Πρώτες ενθυμήσεις

Σε αυτό το πρώτο μέρος από την αυτοβιογραφία της Πηνελόπης Δέλτα (*Πρώτες Ενθυμήσεις*, εκδ. 1985) συναντάμε την περιγραφή του πατέρα της, ενός προσώπου που είχε μυθικές διαστάσεις για αυτήν.

Τον πατέρα εμείς τα παιδιά τον φοβούμασταν πάρα πολύ για να μπορούμε και να τον αγαπούμε. Τον τρέμαμε. Σαν έμπαινε ο πατέρας στο σπίτι, δεν ακούουνταν στο σπουδαστήριο, όσο μικρά ή και μεγάλα και αν ήμασταν. Αν τύχαινε και βρισκόμασταν στην είσοδο για να δούμε την ώρα ή καμιά δουλειά, την ώρα που άνοιγε ο πατέρας μου με το κλειδί και έμπαινε, πηγαίναμε φρόνιμα και τον χαιρετούσαμε (δε μας φιλούσε, απλώς μας χαιρετούσε μ' ένα: «Ε, κάτι έδώ; Πες να σερβίρουν γρήγορα, βιάζομαι»). Και φεύγαμε βιαστικά, μη μας βρει κανένα ψεγάδι.

Θυμούμαι την επιβλητική του παρουσία, το μεγαλείο του, την ομορφιά του, το ψηλό, δεμένο αλλά λεπτό κορμί του, ίσιο σαν λαμπάδα, τα πυκνά και σγουρά μαύρα μαλλιά του, τα γένια του, μαύρα και αρκετά μακριά, κομμένα τετράγωνα, κατά την τότε μόδα, τα μεγάλα αμυγδαλωτά του μαύρα μάτια που πετούσαν φωτιές, «τα ωραία Μπενάκικα μάτια», όπως έλεγε η μητέρα μου στα γεράματά της, πάντα με λαχτάρα και συγκίνηση. Τον θυμούμαι που έμπαινε στην είσοδο και γέμιζε, λες, αμέσως το σπίτι. Θυμούμαι το θαυμασμό για τον «πατέρα», την υπερηφάνεια, και συνάμα τη βία να εξαφανιστούμε, μη μας βρει καμιάν αιτία για κατσάδα ή μπάτσο.

Οι μπάτσοι στο πρόσωπο ήταν συχνοί, δίνουνταν εύκολα και θυμούμαι ακόμα τώρα το αίσθημα της ντροπής, του εξευτελισμού, όσο και της ζάλης που ακολουθούσε κάθε μπατσιά, που πηγαινοέφερνε το μυαλό μας. Μας μπάτσιζε ο πατέρας κάποτε, αλλά σπανιότερα από τη μητέρα, που ζούσε περισσότερο στο σπίτι και τιμωρούσε συνεπώς συχνότερα και ευκολότερα.

Ο πατέρας ήταν βίαιος, θυμώδης, αυθαίρετος, κοτζαμπάσης. Εκείνο που ήθελε, το ήθελε και το επέβαλλε. Διέταζε. Και οι άλλοι υπήκουαν. Επιβάλλουνταν. Και οι άλλοι υποχωρούσαν. Ήταν αφέντης. Κάποτε τύραννος. Μα ήταν βαθιά ευγενής, ήταν τίμιος στη σκέψη όσο και στις δοσοληψίες. Και ήταν ειλικρινής, και

ήταν υπερήφανος, ίσιος, αλύγιστος, αμείλικτος στο ζήτημα «συνείδηση». Το νιώθαμε μεις τα παιδιά, και το ένιωθαν όλοι που τον ήξεραν. Ο πατέρας ήταν «χαρακτήρας».

Αργότερα τον γνώρισα και τον εξετίμησα. Ως το τέλος της ζωής του μου έμεινε θεότης απλησίαστος. Μα μου έμεινε και η τελευταία μεγάλη αγάπη της ζωής μου, κάτι σαν λατρεία, σαν θρησκεία. Έκλαψα χάριν του φοβερά. Έκλαψα όλη μου τη ζωή. Μου επιβλήθηκε πάντα και με τυράννησε, ξέροντας και μη ξέροντας. Και ως το τέλος βάρυνε η θέληση και η τυραννία του στη ζωή μου. Και όμως έμεινε η τελευταία μεγάλη αγάπη της ζωής μου.

Θυμούμαι μια μέρα, ένα μεσημέρι (ήμουν κάπου 9-10 ετών;) ένας στρειδάς άνοιγε στρείδια στην πίσω πόρτα του σπιτιού μας (στο καινούργιο δικό μας σπίτι) και ο πατέρας έτρωγε μερικά, και όλο άνοιγε στρείδια ο στρειδάς και τ' αράδιαζε στην πιατέλα για το τραπέζι, και διάλεγε κανένα πατέρας και το έτρωγε. Και αφού γέμισε η πιατέλα, τα μέτρησε ο πατέρας, μέτρησε πόσα είχε φάει και του τα πλήρωσε έξι γροσάκια τη δωδεκάδα, αντί τέσσερα που τα πλήρωναν άλλη φορά.

«Είναι μεγάλα και πολύ φρέσκα», μου είπε ανεβαίνοντας την πίσω σκάλα προς την τραπεζαρία. Ο στρειδάς είχε ευχαριστήσει μ' ένα χαμόγελο που πήγαινε ως τ' αυτιά του, χτυπώντας καρδιά και μέτωπο επανειλημμένως.

«Τον πλήρωσες;» ρώτησε η μητέρα, σαν μπήκαμε στην τραπεζαρία.

«Ναι»

«Πόσες δωδεκάδες;»

«Τόσες». Και της είπε.

«Και πόσα τα πλήρωσες;»

«Έξι γροσάκια τη δωδεκάδα».

«Καημένε Μανόλη! Τέσσερα είναι η τιμή τους».

«Είναι μεγάλα και πολύ φρέσκα».

«Άσχημα έκανες! Πολύ άσχημα! Έτσι τον κακομαθαίνεις, και θα γυρεύει στο μέλλον πάντα έξι γρόσια!»

«Ωχ, καημένη γυναίκα! Πώς θα ζήσει και αυτός, αν δεν πληρώσεις τον κόπο του και τον καιρό του;» καλόβουλα είπε ο πατέρας.

Ο λόγος αυτός ήταν ένας σταθμός στη ζωή μου. Ως τότε δεν είχα σκεφτεί, παζαρεύοντας, όπως τύχαινε συχνά, για χόρτα και για άλλα, παρά πώς να κάνω την οικονομία του σπιτιού και να κάνω τα καλά μου, να κόψω το γροσάκι του πωλητή που μου χτυπούσε την πόρτα. Πρώτη φορά είδα και την άλλη πλευρά του

προβλήματος, πως κοντά στην οικονομία στέκουνταν και για τον άλλο η ανάγκη να ζήσει, να βγάλει το ψωμί του, να πληρωθεί η εργασία του κατά την αξία της.

Και λάτρεψα τον πατέρα μου σαν κάτι ανώτερο. Δεν τον πλησίαζα όμως. Δεν τον αγαπούσα με τρυφερότητα. Έστεκε πολύ μακριά μας, θεότης απρόσιτος, μα θεότης.

(Πηνελόπη Δέλτα, *Πρώτες ενθυμήσεις*, Ερμής, Αθήνα 1991)

Δραστηριότητες:

1. Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:

1. Το κορίτσι νιώθει για τον πατέρα:
   Α. αγάπη Β. τρυφερότητα Γ. θαυμασμό Δ. ότι ήταν κάτι ανώτερο
2. Τα παιδιά όταν συναντούσαν τον πατέρα:
   Α. έτρεχαν να τον αγκαλιάσουν Β. κρύβονταν Γ. τον χαιρετούσαν βιαστικά
   Δ. έτρωγαν μαζί του
3. Ο πατέρας έκανε πάντα:
   Α. αυτό που ήθελε ο ίδιος Β. αυτό που ήθελαν οι άλλοι
   Γ. αυτό που ήθελαν τα παιδιά του Δ. αυτό που ήθελε η γυναίκα του
4. Ο πατέρας πλήρωσε τα στρείδια πιο ακριβά γιατί:
   Α. ο στρειδάς του ζήτησε περισσότερα λεφτά
   Β. έφαγε περισσότερα από άλλη φορά
   Γ. του το πρότεινε η γυναίκα του
   Δ. έκρινε ο ίδιος ότι άξιζαν περισσότερα λεφτά

2. Περιγράψτε τον πατέρα χρησιμοποιώντας επίθετα από όλες τις γραμματικές κατηγορίες.

3. Ζωγραφίστε το πορτρέτο του πατέρα, όπως το φαντάζεστε από το κείμενο.

4. Ποια παλιά στιγμή θυμάται η συγγραφέας και γιατί αυτή ήταν σημαντική για τη ζωή της;

5. Τελικά ο πατέρας ήταν μια καλή ή κακή ανάμνηση για τη συγγραφέα;

6. Ποια λέξη συγκεντρώνει κυρίως την ανάμνηση του πατέρα;

7. Ποια ήταν η θέση της μητέρας στην οικογένεια έτσι όπως φαίνεται μέσα στο κείμενο;

8. Σε παλιότερα χρόνια τα οικονομικά του σπιτιού τα οργάνωνε η μητέρα. Ήταν το ίδιο και στην κουλτούρα του δικού σας λαού; Ποιος είναι σήμερα ο ρόλος της γυναίκας μέσα στην οικογένεια;

9. Περιγράψτε ένα πρόσωπο από τη δική σας οικογένεια.

10. Γράψτε ένα στιγμιότυπο από την οικογενειακή σας ζωή.

11. Ποια λέξη μέσα στο κείμενο σημαίνει:

φοβάμαι πάρα πολύ :

μεγάλη ησυχία:

γίνεται αυτό που θέλω:

αγορές:

δημιουργώ κακές συνήθειες:

12. **Τι σημαίνουν οι εκφράσεις του κειμένου:**

επιβλητική παρουσία:

ο πατέρας ήταν χαρακτήρας:

σταθμός στη ζωή μου:

θεότης απρόσιτος:

13. Γράψτε τα αντίθετα:

βιαστικά:

εξαφανιστούμε:

διέταζε:

ειλικρινής:

απλησίαστος:

14. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο / Μετοχή**
φοβάμαι		
τρέμω		
		κομμένος
τιμωρώ		
	σκέψη	
	λατρεία	
πληρώνω		
	ανάγκη	

Η Πηνελόπη Δέλτα (1874-1941) γεννήθηκε στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου. Εκεί έζησε τα παιδικά και νεανικά της χρόνια σ' ένα οικογενειακό περιβάλλον, πλούσιο, αυστηρά πατριαρχικό, με έντονες τις πατροπαράδοτες ελληνικές αρχές και συνήθειες. Αργότερα μαζί με τον άντρα της ήρθαν στην Αθήνα. Ο κοινωνικός και ο φιλικός τους κύκλος αποτελούνταν από λογοτέχνες αλλά και σπουδαίες πολιτικές προσωπικότητες της εποχής, όπως ο Ελευθέριος Βενιζέλος. Στους Βαλκανικούς πολέμους, όσο και στον Ελληνο-ιταλικό πόλεμο, προσέφερε μεγάλες υπηρεσίες, φροντίζοντας πρόσφυγες και τραυματίες. Για το συγγραφικό της έργο θεωρήθηκε ως μια από τις κύριες εκπροσώπους της παιδικής λογοτεχνίας. Τα πιο γνωστά της βιβλία είναι *Για την πατρίδα* (1909), *Το παραμύθι χωρίς όνομα* (1910), *Στον καιρό του Βουλγαροκτόνου* (1911), *Ο Τρελαντώνης* (1932), *Ο Μάγκας* (1935), *Στα μυστικά του βάλτου* (1937).

Μαργαρίτα Λυμπεράκη

Τα ψάθινα καπέλα

Το μυθιστόρημα *Ψάθινα καπέλα* (1946) έχει ως ηρωίδες τρεις αδελφές στην εφηβική τους ηλικία, που βρίσκονται στο σπίτι τους, στην εξοχική τότε Κηφισιά. Ζουν μαζί με τη μητέρα τους, τη θεία τους και τον παππού τους. Η μια από αυτές, η Κατερίνα, θυμάται με νοσταλγία τα καλοκαίρια σε αυτό το σπίτι.

Από χτες ο καιρός είναι στη βροχή, μα δε λέει να βρέξει. Συννεφιάζει, βγαίνει ο ήλιος, ξανασυννεφιάζει, αυτό γίνεται. Λίγες ψιχάλες παν να πέσουν, όμως μένουν στον αέρα, αναδίνοντας το άρωμα της ένωσής τους με τη γη που ακόμα δεν έγινε. Τα δέντρα, αναποφάσιστα, λυγίζουν πότε από δω πότε από κει, οι ρίζες κι οι κορμοί ζητάν νερό, τα φύλλα θέλουν ήλιο. Σκοτεινιάζει, ο ουρανός χαμηλώνει, όλα χαμηλώνουν. Τα ζώα φοβούνται. Οι κότες κουρνιάσανε, τα κουνέλια κάθονται μαζεμένα και γλείφονται, οι κατσίκες ρίχνουν γύρω βλέμματα ανήσυχα. Κι ο Μαυρούκος φοβότανε. Κατέβαζε την κομμένη του ουρά, τα μάτια του παρακαλούσαν, φαινόταν το ένα του δόντι σα να το ’χε ξεχάσει έξω από το στόμα, και δεν το κουνούσε από κοντά μου. Εκεί, τώρα, δεν έχει να φοβάται. Η πλάκα που τον σκεπάζει είναι στέρεα, κανένας άνεμος δεν μπορεί να τη σηκώσει.

Βροντάει. Μια αστραπή. Κλείνουμε τα μάτια γιατί τη μεγάλη λάμψη δεν την αντέχουμε. Κρυώνουμε λίγο, μόλις, κι αυτό το κρύο είναι πιο δυνατό απ’ τα χιόνια του χειμώνα. Βουβοί κοιτάζουμε έξω απ' το τζάμι, δεν τολμάμε να κάνουμε μια κίνηση, πιάστηκε η ανάσα μας, πνιγόμαστε, μια στιγμή και θα χαθούμε.

Τότε πιάνει η βροχή. Ένα δάκρυ που δε θα φτάσει ποτέ ως τα μάτια μας μάς ανακουφίζει, γελάμε.

- Ευχάριστο, λέει ο παππούς, πολύ ευχάριστο.

Αυτό για τον παππού θα πει ωφέλιμο για τα δέντρα.

- Ναι, πολύ, λέει κι η θεία Τερέζα, τάχα για τα δέντρα, ενώ χαίρεται μόνο που θα μπορέσει να λουστεί με βρόχινο νερό.

Η μητέρα δε μιλάει, τον πατέρα τον γνώρισε μέρα βροχερή.

Θα ’θελα να τρέξω έξω, να χαρώ. Μα θα βρεχόμουν. Κάθομαι μαζεμένη στον καναπέ, σα γάτα, δίχως σκέψη ακούω τη βροχή. Κάτι μαζεύεται μέσα μου που δεν ξέρω, που με γεμίζει χαρά κι αγωνία. Ξαλαφρώνω μόνο όταν τραγουδάω, όταν

γράφω λίγες λέξεις σ' άσπρο χαρτί, ή ζωγραφίζω σχήματα φανταστικά, πολλούς κύκλους τον ένα μέσα στον άλλο ή τριφύλλια με τέσσερα φύλλα.

- Πάρε ένα βιβλίο, ένα κέντημα, λέει η μητέρα. Δε μ' αρέσει να σε βλέπω με σταυρωμένα τα χέρια.

- Δεν μπορώ.

- Τι θα πει δεν μπορείς;

- Θα πει πως δεν μπορώ.

Το βλέμμα της ανάβει, ύστερα γίνεται παγερό. Δε φτάνει ποτέ μέχρι το θυμό η μητέρα, σταματάει λίγο πριν, και τούτο είναι φοβερό, είναι σα να σε πνίγει. Θα ’πρεπε να με δείρεις, μητέρα, για την αυθάδειά μου, η παλάμη σου να πέσει απάνω μου βαριά. Σηκώνομαι να της ζητήσω συγχώρεση, μα ντρέπομαι και σταματάω· την κοιτάζω λοξά, φαίνεται λυπημένη. Πλησιάζω τότε το τζάμι και χτυπάω τα δάχτυλά μου στο γυαλί· παίζω ένα σκοπό της μόδας, το αριστερό μου πόδι κρατάει το ρυθμό. Το βλέμμα της χαϊδεύει την πλάτη μου, μ' έχει κιόλας συγχωρέσει. Τότε δε βαστάω. Βγαίνω τρέχοντας απ' το δωμάτιο, να πάω να κλάψω. Η βροχή πέφτει απάνω μου άφθονη, τα μαλλιά μου κολλάνε στα κροτάφια. Η μητέρα θα με είδε απ' το τζάμι, όμως δε με φώναξε. Η ώρα περνάει, με κυριεύει σιγά σιγά η ευδαιμονία που έρχεται μετά τα δάκρυα.

- Κατερίνα, τρελάθηκες;

Είναι η Μαρία. Βγαίνει απ' το σπίτι με την κουκούλα της κι έρχεται και με τραβάει απ' το χέρι. Είναι πολύ τρυφερή, όταν δεν την απορροφάει ολότελα ο εαυτός της.

- Θα πλευριτώσεις, λέει. Είσαι μούσκεμα. Έλα μέσα να σε τρίψω.

Άβουλη, αφήνομαι. Πετάει τα ρούχα μου ένα ένα, με τυλίγει στ' άσπρο μπουρνούζι.

- Άσε με, της λέω. Εσένα τι σε νοιάζει;

Κι όπως με κοιτάει μ' απορία:

- Τι σε νοιάζει αν αρρωστήσω; Τι σας νοιάζει;

Ίσως, αν αρρώσταινα, η μητέρα να μ’ αγαπούσε πιο πολύ. Θα μου ανασήκωνε το κεφάλι για να μου δώσει να πιω νερό, θα με παρακαλούσε να φάω, το βράδυ στο σκοτάδι θα μου χάιδευε το μέτωπο, κι η κάμαρα θα μύριζε γιατρικά και λουλούδια. Κι εγώ, μια νύχτα που θα 'χα πολύ πυρετό. θα της έλεγα...

- Το ξέρεις πως ώρες ώρες γίνεσαι κακιά; μου ψιθυρίζει η Μαρία.

Τα χέρια της βαραίνουν στο κορμί μου, με τρίβει πιο δυνατά από πριν.

- Μαρία, ποιον θα παντρευτείς; τη ρωτάω τότε.

- Εσένα τι σε νοιάζει; λέει και γελάει.

- Μα πώς, με νοιάζει. Τα βράδια, πριν κοιμηθώ, σας συλλογίζομαι, κι εσένα και την Ινφάντα, και τη μητέρα και τον πατέρα, και λίγο τη θεία Τερέζα και τον παππού. Πώς θα 'ναι η ζωή μας αργότερα, ρωτιέμαι, τι θα κάνουμε; Γιατί πρέπει κάτι να κάνουμε, ε, δεν πρέπει, Μαρία;

Η βροχή έχει πάψει, δεν κατάλαβα ποια στιγμή. Τα δέντρα μόνο στάζουν κι οι σταλαγματιές τους γίνονται κόκκινες, κίτρινες, πράσινες μες στον αέρα χρώματα του ουράνιου τόξου.

- Τι θες να πεις, Κατερίνα;

- Να μην αφήνουμε τον ήλιο να μας καίει το πετσί και τη βροχή να μας μουσκεύει, έτσι...

- Να τα βάλουμε με το Θεό λοιπόν, ε;

Σωπαίνω. Δεν ήθελα να πω αυτό, το Θεό τον σέβομαι.

- Να τα βάλουμε με το Θεό λοιπόν; ξαναλέει η Μαρία και περιμένει την απάντησή μου σα να εξαρτιέται απ' αυτήν η ζωή της.

- Ώρες ώρες σκέφτομαι τον Προμηθέα και...

Τότε ξεσπάει. Γελάει όπως ποτέ ως τα τώρα δεν έχει γελάσει.

- Τρέλα που την έχεις! φωνάζει. Μήπως θα 'θελες να γίνεις και συ Προμηθέας; Μα σαν τι νομίζεις πως είμαστε, μυρμήγκια είμαστε, τ' ακούς; μυρμήγκια.

Σοβαρεύεται για λίγο, σμίγει τα φρύδια. Μια αόρατη ασπίδα είναι μπροστά στο κορμί της. Το νιώθω πως αμύνεται. Από τι αλήθεια;

- Πάντως εμένα, λέει, δε με τρελαίνουν αυτές οι ιστορίες. Θέλω να ζήσω σαν τα φυτά και σαν τα ζώα. Τα άλλα είν' όλα ψεύτικα.

- Ποια άλλα; ρωτάω. Δε σε καταλαβαίνω. Όσο για τον Προμηθέα τον ανάφερα γιατί θυμήθηκα μια έκθεση που μας είχαν βάλει στο σχολειό «πώς βλέπετε τον Προμηθέα».

Ορθώνομαι κι εγώ, κλείνομαι στο καβούκι μου. Δε σμίγω τα φρύδια, όμως ο λαιμός μου ψηλώνει, ψηλώνει... Η Μαρία με κοιτάει στα μάτια, το ξέρει πως λέω ψέματα.

- Εσύ ζητάς απ' τη ζωή πράγματα εξαιρετικά, ψιθυρίζει. Εγώ όχι. Γιατί ξέρω πως η καθημερινή ζωή είναι που κρύβει τη μεγαλύτερη δύναμη.

Αθόρυβα κλείνει την πόρτα πίσω της. Το μπουρνούζι έχει γλιστρήσει απ' τους ώμους μου και, αφηρημένα, κοιτάω το κορμί μου.

(Μαργαρίτα Λυμπεράκη, *Τα ψάθινα καπέλα*, Καστανιώτης, Αθήνα 2002)

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ) στις παρακάτω προτάσεις:**
   1. Τα πρόσωπα που εμφανίζονται στο κείμενο είναι πέντε.
   2. Ο χώρος της ιστορίας είναι ένα διαμέρισμα της πόλης.
   3. Η Μαρία μιλάει για την εφηβική ζωή των κοριτσιών.
   4. Η Μαρία γνωρίζει πως η Κατερίνα λέει ψέματα.
   5. Η μητέρα είναι το μόνο πρόσωπο που ενδιαφέρει την Κατερίνα.
   6. Η Ινφάντα δε συμπαθεί την Κατερίνα.
2. **Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:**

   1. Η συγγραφέας στο κείμενο ταυτίζεται:

   Α. με τη μητέρα

   Β. με την Κατερίνα

   Γ. με τη Μαρία

   Δ. με την Τερέζα

   2. «Άσε με. Εσένα τι σε νοιάζει;» Με τη φράση αυτή:

   Α. η συγγραφέας μεταφέρει τα λόγια μιας ηρωίδας της

   Β. ακούγονται μαζί οι φωνές της συγγραφέως και της ηρωίδας

   Γ. η συγγραφέας «σχολιάζει» τα λόγια μιας ηρωίδας της

   Δ. η συγγραφέας «μιμείται» τα λόγια μιας ηρωίδας της

3. **Ποιες είναι οι αντιδράσεις της Κατερίνας την περίοδο της εφηβείας;**
4. **Στην αρχή του κειμένου υπάρχουν πληροφορίες για τον καιρό. Ποιες είναι αυτές και πώς συνδέονται με την ψυχική κατάσταση της Κατερίνας.**
5. **Χαρακτηρίστε την Κατερίνα από τις αντιδράσεις της.**
6. **Ποιο πρόσωπο από το οικογενειακό περιβάλλον ενδιαφέρει περισσότερο την Κατερίνα και από πού φαίνεται αυτό στο κείμενο;**

7. **Να αντιστοιχίσετε *πρόσωπα, φράσεις* και *ύφος:***

Πρόσωπα	*Φράσεις*	*Ύφος*
Α. Κατερίνα	1.«Θα πλευριτώσεις, έλα μέσα να σε τρίψω»	α. απορία
Β. μητέρα	2.«ευχάριστο, πολύ ευχάριστο»	β. ικανοποίηση
Γ. παππούς	3.«Θα πει πως δεν μπορώ»	γ. σιγουριά
Δ. Μαρία	4.«τι θα πει δεν μπορείς;»	δ. ενδιαφέρον

8. Γράψτε τα συνώνυμα:

λάμψη:

βουβοί:

ανακουφίζει:

κυριεύει:

συλλογίζομαι:

σωπαίνω:

9. Γράψτε τα αντίθετα:

χαμηλώνει:

ανήσυχα:

ευχάριστο:

αυθάδεια:

ψιθυρίζει:

αθόρυβα:

10. Α. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο-Μετοχή**
κρυώνω		
γελάω		
		βροχερός-ή-ό
		φανταστικός-ή-ό
ψιθυρίζω		
σωπαίνω		
	απάντηση	

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον παραπάνω πίνακα:

1. Ο Γιώργος δεν ήρθε στο μάθημα σήμερα γιατί ήταν _____.
2. Δυστυχώς η _____ επιστολή από το Πανεπιστήμιο ήταν αρνητική.
3. Με λόγια _____ του είπε την αλήθεια.
4. Σε μερικές περιπτώσεις η _____ είναι η καλύτερη απάντηση.
5. Το φθινόπωρο είναι συνήθως η πιο _____ εποχή του χρόνου.
6. Το ταλέντο στη ζωγραφική προϋποθέτει _____.
7. Για _____ και για κλάματα είσαι με αυτό το κοστούμι!

Η Μαργαρίτα Λυμπεράκη (1919-2001) γεννήθηκε στην Αθήνα. Εμφανίστηκε στον χώρο της λογοτεχνίας το 1945 ως Μαργαρίτα Καραπάνου (χρησιμοποιώντας το επώνυμο του συζύγου της) με το μυθιστόρημα *Τα δέντρα*, ενώ ένα χρόνο αργότερα εξέδωσε το μυθιστόρημα *Τα ψάθινα καπέλα*, έργο που την έκανε ευρέως γνωστή. Το 1946 εγκαταστάθηκε στο Παρίσι και ήρθε σε επαφή με τα πρωτοποριακά ευρωπαϊκά καλλιτεχνικά ρεύματα της εποχής. Εκεί ολοκλήρωσε το έργο της *Ο άλλος Αλέξανδρος* (1950), ενώ εγκαινίασε την ενασχόλησή της με τη θεατρική γραφή. Στον χώρο της λογοτεχνίας η Λυμπεράκη κινήθηκε αρχικά στα πλαίσια της ψυχογραφίας, με έμφαση στη γυναικεία φύση. Με τα θεατρικά της έργα τη συναντάμε στα όρια του συμβολισμού, σε μια προσπάθεια να προσδιορίσει τη θέση της σύγχρονης Ελλάδας ανάμεσα στην Ευρώπη και την Ανατολή μέσω των αρχετυπικών μύθων. Ανάλογος προβληματισμός κυριαρχεί και στο τελευταίο της πεζογράφημα με τίτλο *Το μυστήριο* (1976). Έγραψε επίσης τα σενάρια για τις ταινίες *Μαγική πόλη* του Νίκου Κούνδουρου (1955) και *Φαίδρα* του Ζυλ Ντασσέν (1962).

Κώστας Ταχτσής

Το τρίτο στεφάνι

Το μυθιστόρημα *Το τρίτο στεφάνι* (1962) εξελίσσεται στην περίοδο του Μεσοπολέμου και της Κατοχής. Πρωταγωνίστριες και αφηγήτριες είναι δύο γυναίκες, η Νίνα και η φίλη της η Εκάβη, που ζουν τότε και περιγράφουν μέσα από τις προσωπικές τους ιστορίες το κλίμα της εποχής. Η Νίνα κάνει τρεις γάμους, από εκεί προκύπτει και ο τίτλος του έργου. Ο χαρακτήρας της Εκάβης βασίζεται στη γιαγιά του συγγραφέα, που τον μεγάλωσε. Το απόσπασμα είναι από την αρχή του έργου και αναφέρεται στον τρόπο γνωριμίας των δύο γυναικών.

Το δωμάτιο ήταν μέσα σε μια λαϊκή αυλή γεμάτη βρωμόνερα και ξυπόλητα παιδιά πού τρεχε η μύξα τους. Δε χρειαζόταν να ρωτήσω ποιο από όλα τα δωμάτια ήταν το δικό της. Μόλις μπήκα στην αυλή με πήρε η μυρωδιά του μοσχολίβανου από τη μύτη. Πάντα αντιπαθούσα το μοσχολίβανο. Κάθε φορά που λιβάνιζε η μαμά, κοβόταν η αναπνοή μου, μα με τα χρόνια μου χε περάσει κάπως. Μπήκα μέσα. Σε μια γωνιά ένα σιδερένιο κρεβάτι, στη μέση ένα τραπέζι, γύρω-γύρω καρέκλες, ένα μπαούλο και στο πάτωμα μια κουρελού. Ένα δωμάτιο όπως όλα τα δωμάτια των ανθρώπων του λαού – αν δεν υπήρχαν τα εικονίσματα, που σκέπαζαν τους τέσσερις τοίχους από πάνω ίσαμε κάτω. Εκατό, διακόσια εικονίσματα, κάθε χρώματος και σχήματος: η Παναγία η Δεξιά, η Παναγία η Γρηγορούσα, η Παναγία η Ελεούσα, η Κεφαλή του Ιωάννου επί πίνακι, το Άγιον Μανδήλιον, τα Εισόδια, ο Ευαγγελισμός, η Γέννηση, ο Μυστικός Δείπνος, η Σταύρωση, η Ανάσταση, οι Άγιοι Πάντες χωριστά και όλοι μαζί, μάρτυρες, όσιοι και οσίες, κι ένα σωρό άλλες εικόνες, όλες χάρτινες ή ζωγραφισμένες, αλλά της κακής ώρας, όχι τουλάχιστον βυζαντινές όπως ήταν οι δικές μας. Ανάμεσα σε όλες αυτές τις εικόνες ήταν και μια παράσταση του Ζωδιακού Κύκλου. Τι ζητούσε εκεί; Μέγα μυστήριο!

Η οσία Ευφημία καθόταν κουβαριασμένη σε μια χαμηλή πολυθρόνα πλάι στο κρεβάτι της. Ήταν ολομόναχη. Φορούσε ράσο με την πέτσινη ζώνη και την ασημένια αγκράφα, το σκουφάκι με τον κόκκινο σταυρό και το κομποσκοίνι στα κοκαλιάρικα χέρια της. Ταράχτηκα. Όσο σκεπτικιστής και αν είναι κανείς, ήταν αδύνατο να μην αισθανθεί κάποιο δέος στο θέαμα τόσων εικόνων, κι ακόμα περισσότερο στο θέαμα εκείνου του αλλόκοτου πλάσματος που μοιαζε λιγότερο με ζωντανό άνθρωπο και περισσότερο με το λείψανο αγίου ή με μούμια κανενός φαραώ…

Την ημέρα εκείνη η Ερασμία έραβε σε ένα ξένο σπίτι, και δεν μπορούσε να ρθει μαζί μου, όπως είχαμε συμφωνήσει στην αρχή. Αλλά μ' είχε ορμηνέψει λεπτομερώς τι έπρεπε να κάνω: να γονατίσω και να της φιλήσω το χέρι, να σκύψω στο κεφάλι να μ' ευλογήσει, και να μη της μιλήσω αν δε μιλήσει εκείνη πρώτη. Κι ήμουνα πρόθυμη να παίξω όλη εκείνη την κωμωδία και θα την έπαιζα αλλά με σταμάτησε η οσία. Μόλις με είδε να μπαίνω σα να με περίμενε (κόβω το κεφάλι μου πώς ήταν ειδοποιημένη αποβραδίς), σήκωσε το χέρι της, με κάρφωσε με τα μικρά της μάτια, βαθιά χωμένα μέσα στις κόγχες τους, και με φωνή που δεν έβγαινε από ανθρώπινο στήθος αλλά από ένα βαθύ ξηροπήγαδο, μου λέει: «Στάσου!» Και πήρε ανάσα. «Στάσου! Τα όνομά σου αρχίζει από Ν… Στο χέρι σου κρατάς τρία στεφάνια… Δώσε μου λίγο νερό…» Χωρίς να πω λέξη γέμισα απ' την κανάτα που ταν πάνω στο τραπέζι ένα ποτήρι νερό και τη βοήθησα να το πιει. «Νυστάζω!» μου λέει όταν σκούπισα τα νερά που είχαν τρέξει στο στήθος της. «Νυστάζω!...». Της γύρισα την πλάτη για να ακουμπήσω το ποτήρι στο τραπέζι, κι όταν γύρισα πάλι προς το μέρος της, χωρίς υπερβολή - ροχάλιζε!...

Αποφάσισα να φύγω. Έβγαλα απ την τσάντα μου το πακέτο με το χαλβά που της είχα φέρει -ήταν Σαρακοστή- και τ' ακούμπησα στο τραπέζι. Πατώντας ύστερα στα νύχια, βγήκα στην αυλή στο δρόμο, ανάπνευσα τον καθαρό αέρα και την ευωδιά μιας αγριοπασχαλιάς απ το αντικρινό πεζοδρόμιο. Ήταν σαν να γύριζα απ τον Άδη πίσω στη ζωή.

Όταν με ρώτησε ο Αντώνης «τι έγινε;» «Ε, του λέω, «βρήκε πώς τα όνομά μου αρχίζει από Ν., κι ύστερα την πηρ' ο ύπνος». Φάνηκε ικανοποιημένος. Για την «προφητεία» -τα τρία στεφάνια- δεν τούπα λέξη. Δεν ήταν πράγματα τώρα αυτά να κάθομαι να τα λέω στον Αντώνη, άρρωστο άνθρωπο με τόνα πόδι στο λάκκο. Είχε τόση τυφλή πίστη στις προφητικές ικανότητες της οσίας του, πού θα σκεφτόνταν αμέσως: «Χμ, ώστε θα πεθάνω, κι η Νίνα θα βάλει και τρίτο στεφάνι!» Κι ενώ προσπαθούσα η δόλια με ψέματα και αλήθειες να τον κρατήσω στη ζωή, θα τού μπαινε η ιδέα στο μυαλό και θα πήγαινε στον τάφο μιαν ώρ' αρχύτερα. Κι έπειτα δε σκέφτηκα ούτε κατά διάνοια, ότι ήταν ποτέ δυνατό να βγει η «προφητεία» αληθινή. Ακόμα και τώρα είμαι βέβαιη ότι ήταν απλώς μια σύμπτωση, ή ένας χρησμός δελφικού τύπου. Τα ξέρουμε δα τα κόλπα. Θα της είχε μιλήσει η Ερασμία για μένα. Όταν μια γυναίκα είναι παντρεμένη δύο φορές, όταν ο δεύτερος άντρας της είναι μισοπαράλυτος κι υποφέρει από την καρδιά του κι εκείνη ακόμα νέα, σε χρειάζεται

να ναι κανείς Τειρεσίας για να μαντέψει το μέλλον. Αυτά τα σκέφτομαι τώρα, εκ των υστέρων. Την εποχή εκείνη γέλασα με την παράλογη ιδέα, ότι μπορεί να ξανα παντρευόμουνα -γιατί τι άλλο σήμαιναν τα τρία στεφάνια- αλλά δεν μπορώ να πω ότι δεν επηρεάστηκα καθόλου. Άρχισα να φοβάμαι σοβαρά ότι μπορεί να τον έχανα γρήγορα, και πολλαπλασίασα τις περιποιήσεις μου. Εκτός από το πόδι του και την καρδιά του, είχε και πίεση. Όταν πέσουν οι αρρώστιες πάνω σ' έναν άνθρωπο, πέφτουν όλες μαζί, και, δυστυχώς, παρά την αυστηρή δίαιτα πού τούκανα, ήταν τόσο λαίμαργος, πού, όταν έφευγα, πήγαινε και άνοιγε το ψυγείο κι έτρωγε κρυφά. Η πίεση αντί να κατέβει, ανέβαινε, κόντευε να τον πνίξει το αίμα. Αναγκαζόταν να κάνει μόνος του τις αφαιμάξεις: πατούσε ψαλιδιές μέσα στη μύτη του και γέμιζε μισή λεκάνη αίμα!... Το πόδι του εξακολουθούσε να είναι ημιπαράλυτο, αλλά εν τω μεταξύ είχε συνηθίσει την αναπηρία του και δεν τον ένοιαζε τόσο. Έπαιρνε το μπαστούνι του και, κούτσα-κούτσα, πήγαινε στη δουλειά του ή στο καφενείο και σπανιότερα στη δουλειά του, που πήγαινε δυστυχώς και αυτή κούτσα-κούτσα. Γιατί αν πήγαιναν οι δουλειές του καλά, ο Αντώνης δε θα 'χε αφήσει τον εαυτό του να καταβληθεί τόσο γρήγορα. Δεν ήταν από τους ανθρώπους που πτοούνται από σωματικές αναπηρίες. Μα η παγκόσμια κατάσταση ολοένα χειροτέρευε: πόλεμος στην Κίνα, πόλεμος στην Αβυσσηνία, πόλεμος στην Ισπανία!... Όλοι λέγαμε πως γρήγορα θα χαμε πόλεμο και στην Ευρώπη. Ο κόσμος έπαψε σιγά-σιγά να κάνει επενδύσεις και στα ακίνητα. Προς τι, σου λέει, να χτίσουμε σπίτια; Για να ρίξουν μπόμπες να μας γκρεμίσουν;… Ο κόσμος έπαψε να χτίζει, ο ξάδερφος του Αντώνη εξακολουθούσε να κλέβει, η Ερασμία τον έβαζε να κάνει έξοδα για ευχέλαια και ολονυχτίες κι αγαθοεργίες γι ανάξια υποκείμενα, όλα μα όλα γύρω μας ήταν σα να χαν συνωμοτήσει, για να διαλύσουν τη ζωή που είχαμε αρχίσει έξι-εφτά χρόνια πριν, κάτω από τόσο καλούς οιωνούς!... Τόσο καλούς, που φανταστήκαμε προς στιγμήν πώς θα διαρκούσε αιώνια, πως οι εκδρομές μας στο Λουτράκι και την Αίγινα και στον Πόρο δε θα τελείωναν ποτέ!

Δύο μήνες περίπου από την ημέρα που είχα πάει να γνωρίσω την οσία, έλαβε χώρα στο σπίτι μας η περίφημη ολονυχτία, στην οποία την έφεραν κουβαλητή πάνω σε μια πολυθρόνα για να μας βγάλει λόγους πάνω σ' εφτά γλώσσες». Και καμιά δεκαριά μέρες αργότερα, δηλαδή εκείνο το απόγευμα που τίναζα τις κουρτίνες με τη Μαριέττα στην ταράτσα, έφερε η Ερασμία την κυρά Εκάβη που, όπως απεδείχθη από τα γεγονότα, στελνόταν απ' το Θεό όχι μόνο για να μ' απαλλάξει από την Ερασμία,

αλλά συγχρόνως για να βάλει σε κίνηση τους μοχλούς πού, χρόνια αργότερα, θα πραγματοποιούσαν την «προφητεία» της οσίας…

Αλλά ποιος τάξερε όλ' αυτά τότε; Το σούρουπο εκείνο πούρθε πρώτη φορά στο σπίτι μας, (για δεύτερη, αν λογαριάσουμε για πρώτη φορά την ολονυχτία), δεν είχα ιδέα ότι η γυναίκα αυτή θα άλλαζε μια μέρα τη ζωή μου. Τη βρήκα συμπαθητική, διαφορετική απ' το σεμσελέ που μου κουβαλούσε την εποχή εκείνη η Ερασμία. Ακριβώς μάλιστα για να πεισμώσω την Ερασμία, την κάλεσα να ξανάρθει. Γίναμε φίλες, ακόμα και ο Κέρβερος του σπιτιού, η Μαριέττα, τη συμπάθησε, κι όταν την έβλεπε να ρχεται, έτρεχε και έψηνε μόνη της καφέ, χωρίς να της πω εγώ. Αλλά πού να φανταστώ βεβαίως ότι μια μέρα θα γινόταν πεθερά μου!!!

(Κώστας Ταχτσής, *Το τρίτο στεφάνι,* Γαβριηλίδης, Αθήνα 2011)

Δραστηριότητες:

1. Να σημειώσετε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ) στις παρακάτω προτάσεις:

1. Η Ευφημία ζει σε ένα πλουσιόσπιτο.
2. Η Νίνα (αφηγήτρια) επισκέπτεται μόνη της την Ευφημία.
3. Η συνάντηση των δύο γυναικών γίνεται σε ευχάριστο κλίμα.
4. Ο άντρας της Νίνας είναι άρρωστος.
5. Η κατάσταση στον κόσμο ήταν ειρηνική.
6. Οι προφητείες της Ευφημίας δεν βγήκαν αληθινές.

2. Σε ποια εποχή αναφέρεται το κείμενο;

3. Τι τύπος γυναίκας είναι η Νίνα;

4. Ποια είναι η σχέση της Νίνας με τη θρησκεία;

5. Περιγράψτε την Ευφημία και τον χώρο της.

6. Ποια είναι η σχέση της Νίνας με την κυρά Εκάβη;

7. Πώς ήταν οι οικογενειακές, φιλικές, προσωπικές και γενικότερα οι κοινωνικές σχέσεις της εποχής;

8. Ποια πιστεύετε ότι είναι η συνέχεια της ιστορίας;

9. Γράψτε ένα σύντομο κείμενο για ένα παράξενο πρόσωπο που συναντήσατε.

10. Στο κείμενο μαθαίνουμε για μια μέθοδο πρόβλεψης του μέλλοντος. Στην κουλτούρα της χώρας σας γίνεται κάτι παρόμοιο;

11. Γράψτε τα συνώνυμα:

δέος:

λείψανο:

αντικρινό:

περιποιήσεις:

εξακολουθούσε:

12. Γράψτε τα αντίθετα:

χωριστά:

οσία:

χαμηλή:

παράλογη:

συμφωνήσει:

συμπαθητική:

13. Ποιες φράσεις μέσα στο κείμενο σημαίνουν:

ένα συνηθισμένο δωμάτιο:

κάτι που είναι κακοφτιαγμένο:

πολύ αδύνατη:

περπατώ χωρίς να κάνω θόρυβο:

μια δύσκολη περιπέτεια τελείωσε:

κάποιος που είναι ετοιμοθάνατος:

σκέφτομαι κάτι όλη την ώρα:

κάποιος/α που τον φοβούνται:

1. Α. Συμπληρώσετε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο / Μετοχή**
	σχήμα	
ταράζομαι		
		πρόθυμος
		ειδοποιημένος
νυστάζω		
		ικανοποιημένος

	περιποίηση	
	επένδυση	
αποδεικνύομαι		
απαλλάσσω		
πεισμώνω		
φαντάζομαι		

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. Μετά τη βροχή _____ στον ουρανό το ουράνιο τόξο.

2. Η Μαντάμ Σουσού ήταν μια _____ηρωίδα του Δημήτρη Ψαθά που πίστευε ότι είχε ανώτερη κοινωνική θέση.

3. Μαζί με την παραγγελία τους έφερε και την_____.

4. Έχει τόσο μεγάλο _____ για να πάρει το πτυχίο, που θα επιμείνει και στο τέλος θα τα καταφέρει.

5. _____ από κάθε κατηγορία βγήκε από τη φυλακή.

6. Η ανάπλαση του παλιού αεροδρομίου σε χώρο πρασίνου είναι ένα _____ πρόγραμμα που καθυστερεί να αρχίσει.

7. Αν _____ τα λουλούδια τότε θα έχουμε ένα ανθισμένο μπαλκόνι όλο τον χρόνο.

8. Η Μαρία σήμερα ήταν _____ αφού είχε κοιμηθεί μόνο τρεις ώρες.

9. _____ όταν μετά από τόσα χρόνια είδε ξανά τον πρώτο της έρωτα.

10. Ο γιατρός έμεινε _____ από τις τελευταίες εξετάσεις του ασθενή και του έδωσε εξιτήριο.

11. Επιστρέφοντας στο σπίτι της βρήκε μια _____ από το ταχυδρομείο κολλημένη στην πόρτα της.

12. Μιας και περνούσε από την περιοχή _____ να την γυρίσει με το αυτοκίνητό του.

Ο Κώστας Ταχτσής (1927-1988) γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη, αλλά μεγάλωσε στην Αθήνα. Η εφηβεία του συνέπεσε με την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου. Στη δεκαετία του ’50 ζει στη Δυτική Ευρώπη, την Αφρική, την Αυστραλία και την Αμερική. *Το τρίτο στεφάνι* (1962), με το οποίο έγινε ευρέως γνωστός και καθιερώθηκε στον χώρο της λογοτεχνίας ως ένας από τους καλύτερους πεζογράφους της γενιάς του, είναι το σημαντικότερο έργο του αλλά άργησε να τύχει θερμής υποδοχής. Έχει γράψει δοκίμια, μετέφρασε τις κωμωδίες του Αριστοφάνη, κυρίως για τη θεατρική τους απόδοση. Άλλοι του τίτλοι είναι οι συλλογές διηγημάτων *Τα Ρέστα* (1972) και *Η γιαγιά μου η Αθήνα* (1979).

Λίτσα Ψαραύτη

Ο Κωνσταντής

Το διήγημα είναι από τη συλλογή *Η εκδίκηση των μανιταριών* (1999) στην οποία η συγγραφέας ασχολείται με κοινωνικά θέματα και μνήμες από την ιστορία. Η κοινωνική ευαισθητοποίηση και η αγωνία της για το μέλλον της νέας γενιάς είναι οι κυρίαρχες θεματικές της συλλογής. Στο διήγημα πρωταγωνιστεί ο Κωνσταντής, ένας μικρός Αλβανός που αγωνίζεται για να επιβιώσει και η κυρία Δέσποινα, μια γυναίκα μεγάλης ηλικίας, που ζει μόνη και θα προσφέρει αγάπη και στοργή στο νεαρό παιδί.

Μόλις το φανάρι γινόταν πράσινο και τ' αυτοκίνητα χιμούσαν, το παιδί έτρεχε στον κάθετο δρόμο. Πλησίαζε το τζάμι του οδηγού με την πραμάτεια στα χέρια του, χαρτομάντιλα, σαπούνια, στιλό, η κυρία Δέσποινα δεν μπορούσε να διακρίνει τι πουλούσε το παιδί, η απόσταση από τη διασταύρωση των φαναριών ως το ισόγειο διαμέρισμά της ήταν αρκετή. Μερικοί οδηγοί άνοιγαν το παράθυρο και του 'διναν το κατιτί τους κι αμέσως έκλειναν το τζάμι βιαστικά για να γλιτώσουν από την ενοχλητική παρουσία του αγοριού παρά για ν' αποφύγουν τη σιγανή βροχή που έπεφτε από το πρωί.

Το παιδί κοιτούσε λαίμαργα τις σακούλες των σούπερ μάρκετ στα πίσω καθίσματα, τα κουτιά με τα παιχνίδια, τα κόκκινα βελουδένια αβγά, τα σοκολατένια λαγουδάκια κι αυτό το βλέμμα προξενούσε αμηχανία και δυσαρέσκεια στους οδηγούς.

Μεγάλο Σάββατο, κρύο και βροχερό, κι η κυρία Δέσποινα ξεχνούσε τη μοναξιά της κοιτώντας την κίνηση του δρόμου. Το αγόρι ήταν καινούριο στην πιάτσα των φαναριών, ως χθες ζητιάνευαν τσιγγάνες με μωρά στην αγκαλιά. Ξανθούλικο και λιγνό, φορούσε μπλουζάκι καλοκαιρινό, Αλβανάκι θα ήταν σίγουρα, κοντά στα δώδεκα.

Βράδιασε, άναψαν τα φώτα, το κρύο κι η βροχή δυνάμωσαν, αραίωσε κι η κίνηση στους δρόμους. Το αγόρι μάζεψε την πραμάτεια του και πήρε την οδό Αγίου Δημητρίου. Όταν έφτασε στον αριθμό 12 χώθηκε στην είσοδο της πολυκατοικίας για να προφυλαχτεί από τη δυνατή βροχή.

Η κυρία Δέσποινα άνοιξε την πόρτα του ισογείου και είδε το αγόρι να κάθεται στα σκαλιά, μετρούσε την είσπραξη της μέρας, πενηντάρικα και λίγα κατοστάρικα. Η καρδιά της λαχτάρησε. Το παιδί ήταν ίδιος ο Αντωνάκης, ο εγγονός της. Είχε τα ίδια

ξανθά μαλλιά, τα ίδια καταγάλανα μάτια, μόνο το πρόσωπό του ήταν αδύνατο και κακοπαθημένο, του Αντωνάκη δεν του έλειπε τίποτα εκεί πέρα στην πλούσια Βαλτιμόρη που ζούσε με τους γονείς του.

- Έλα μέσα να ζεσταθείς…, του είπε η γυναίκα.

Το παιδί την κοίταξε καχύποπτα και ψυχρά, ποιος ξέρει τι είχαν δει τα μάτια του οληµερίς στο δρόμο και πόσα είχε διδαχτεί από τη «φιλανθρωπία» των ανθρώπων. Θες όμως το καλοσυνάτο πρόσωπο της κυρίας Δέσποινας, η μυρωδιά της μαγειρίτσας, αλλά κυρίως η ζεστασιά που έβγαινε από το διαμέρισμα παραμέρισαν τους φόβους και τους δισταγμούς του.

- Πώς σε λένε, το ρώτησε.

-Κώτσο, δηλαδή Κωνσταντή…

- Κι από πού είσαι, Κωνσταντή;

- Από την Αλβανία, από το Μπεράτι…

- Κι οι γονείς σου;

-Τους μάζεψαν την περασμένη βδομάδα οι κλούβες της Αστυνομίας και τους έστειλαν πίσω στην Αλβανία.

- Κι εσύ πού μένεις τώρα;

- Όπου να ’ναι… Στις οικοδομές, στα παγκάκια του Ηλεκτρικού…

- Πεινάς;

- Έφαγα ένα κουλούρι το πρωί αλλά τώρα πεινάω…

- Πήγαινε στο μπάνιο να πλυθείς, θα σου φέρω ρούχα ν' αλλάξεις κι ύστερα θα σου βάλω να φας…

Άνοιξε η κυρία Δέσποινα την ντουλάπα και βρήκε εσώρουχα, μια αθλητική φόρμα, παπούτσια. Ο Αντωνάκης σε κάθε ταξίδι άφηνε στο σπίτι της γιαγιάς όσα ρούχα δε χωρούσαν στις βαλίτσες του. Ύστερα, η γυναίκα έφερε στο τραπέζι ψωμί, χαλβά, ελιές, ταραμοσαλάτα, φρούτα.

Ο Κωνσταντής, αφού πλύθηκε, ντύθηκε, κάθισε στο τραπέζι και δεν άφησε ούτε ψίχουλο. Χορτασμένος και ζεσταμένος βολεύτηκε στον καναπέ, μπροστά στην ανοιχτή τηλεόραση. Νανουρισμένος από τη μουσική έγειρε στα μαξιλάρια και τον πήρε ο ύπνος. Σε λίγο χτύπησε η καμπάνα της εκκλησίας. Η κυρία Δέσποινα πήρε τη λαμπάδα της κι έκλεισε πίσω της την πόρτα σιγανά για να μην ξυπνήσει τον Κωνσταντή. Η βροχή είχε σταματήσει, το φεγγάρι, ασημένιο, κυνηγιόταν με τα σύννεφα στον ουρανό.

- Χριστός Ανέστη…, έψαλε ο παπάς κι η κυρία Δέσποινα για πρώτη φορά δεν κάθισε ως το τέλος της λειτουργίας. Βιαζόταν να γυρίσει σπίτι της, να τσουγκρίσει τα κόκκινα αυγά με τον Κωνσταντή, να φάνε μαζί τη μαγειρίτσα…

(Λίτσα Ψαραύτη, *Η εκδίκηση των μανιταριών*, Άγκυρα, Αθήνα 2009)

Δραστηριότητες:

1. Διαλέξτε τη σωστή απάντηση:

1.Το παιδί:

Α. δούλευε σε σούπερ μάρκετ Β. δεν είχε δουλειά

Γ. πουλούσε πράγματα στον δρόμο

2. Η ιστορία εξελίσσεται:

Α. μια φθινοπωρινή μέρα Β. την περίοδο του Πάσχα Γ. μια Κυριακή

3. Ο Κωνσταντής θύμισε στην κυρά Δέσποινα:

Α. τον εγγονό της Β. τον γιο της Γ. τα παιδικά της χρόνια

4. Η κυρά Δέσποινα βιάζεται να γυρίσει στο σπίτι από την εκκλησία γιατί:

Α. έχει καλεσμένους Β. είναι κουρασμένη Γ. δεν θέλει να δουν ότι είναι μόνη

2. Ποιες διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στον Κωνσταντή και ένα συνηθισμένο παιδί;

3. Ποιες ομοιότητες υπάρχουν στη ζωή της κυράς Δέσποινας και του Κωνσταντή;

4. Γιατί η κυρά Δέσποινα ανοίγει το σπίτι της στον Κωνσταντή; Βρείτε τις χαρακτηριστικές εκφράσεις μέσα στο κείμενο που δείχνουν τους λόγους.

5. Φανταστείτε μια μέρα από τη ζωή της κυρά Δέσποινας.

6. Τι σημαίνει η φράση «πόσα έχει διδαχτεί από τη "φιλανθρωπία" των ανθρώπων». Δώστε μερικά παραδείγματα που μπορεί να έχουν κάνει τον Κωνσταντή καχύποπτο.

7. Γράψτε τη συνέχεια της ιστορίας.

8. Τι θα λέγατε στον Κωνσταντή αν τον συναντούσατε στο κέντρο της πόλης;

9. Αν ο Κωνσταντής κρατούσε ημερολόγιο τι θα έγραφε αυτήν τη μέρα;

10. Δείτε την μικρή μήκους ταινία του Θ. Παπαδουλάκη *Οι Επισκέπτες* (https://www.youtube.com/watch?v=xTH_rMom_7Y) **και εντοπίστε ομοιότητες με το διήγημα.**

11. Ποια κοινωνικά προβλήματα φαίνονται στο κείμενο; Τι συμβαίνει στη χώρα σας με τα θέματα αυτά;

12. Ποιες λέξεις μέσα στο κείμενο σημαίνουν:

πήγαινε κοντά:

με επιθυμία και λαχτάρα:

κακή διάθεση:

το εμπόρευμα:

σε άσχημη κατάσταση:

13. Γράψτε τα αντίθετα:

ξεχνούσε:

δυνάμωσαν:

αδύνατο:

καχύποπτα:

βολεύτηκε:

14. Α. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο/Μετοχή**
	οδηγός	
	δυσαρέσκεια	
ανοίγω		
διδάσκομαι		
		ζεσταμένος

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. -Με αυτό που μου είπες μόνο χαρά δεν μου δωσες. Με _____.

2. Το καλοκαίρι στην Ελλάδα έχει πολλή _____.

3. Το ηθικό _____ της ιστορίας είναι ότι ποτέ δεν πρέπει να λέμε ψέματα.

4. Μετά τον σεισμό παρατηρήθηκε _____ στον δρόμο.

5. Σε όλους τους τουριστικούς _____ της Ελλάδας υπάρχει η Ακρόπολη.

Η Λίτσα Ψαραύτη γεννήθηκε στη Σάμο το 1936. Εργάστηκε στην Αμερικάνικη Πρεσβεία στην Αθήνα. Η εφηβική ζωή και τα προβλήματα των νέων, η επιστημονική φαντασία, η οικολογική συνείδηση, η αρχαιότητα, η πρόσφατη ελληνική ιστορία, οι αναμνήσεις από την ιδιαίτερη πατρίδα της, οι εμπειρίες της από τα ταξίδια, είναι τα κύρια θέματα του συγγραφικού της έργου. Μερικοί τίτλοι της είναι *Το διπλό ταξίδι* (1987), *Το αίνιγμα της πέτρινης γενειάδας* (1990), *Οι τελευταίοι ήρωες* (1991), *Το αυγό της Έχιδνας* (1991), *Η εξαφάνιση* (1992), *Τα δάκρυα της Περσεφόνης* (1994), *Το χαμόγελο της Εκάτης* (1995). Έχει λάβει πολλά βραβεία και διακρίσεις.

Θεόδωρος Γρηγοριάδης

Ζωή μεθόρια

Το μυθιστόρημα *Ζωή Μεθόρια* (2015) έχει ως πρωταγωνίστρια τη θεσσαλονικιά Ζωή, που ετοιμάζεται να γυρίσει καινούργια σελίδα στη ζωή της ως καθηγήτρια στη Θράκη. Τη συνοδεύει όμως μια περίεργη μοίρα: οι άντρες που έχουν σχέση μαζί της δεν έχουν καλό τέλος. Στη μεθόριο η Ζωή εμφανίζεται με την καινούργια της ιδιότητα και από την άλλη αντιστέκεται σε όσους προσπαθούν να τη φέρουν στα δικά τους νερά. Το απόσπασμα είναι από την αρχή της ιστορίας.

[…] Βιαζόταν να τελειώσει το μάθημα, θα πήγαιναν σινεμά με τη Ναταλία, στην τελευταία προβολή, όπως είχανε συνεννοηθεί. Σκέφτηκε να βάλει ένα μικρό διαγώνισμα τη δεύτερη ώρα, είχε καιρό να τους δώσει ένα τέστ, μπας και έφευγαν γρηγορότερα. Συνήθως τα τμήματα των μεγάλων τελειώνουν γρήγορα και αποχωρούν πριν το κουδούνι. Όμως ο Γιάννης σοβάρεψε στην ιδέα του τεστ, έσκυψε το κεφάλι του και άρχισε να μελετάει προσεκτικά τα θέματα. Η αίθουσα ήταν μικρή και αδιέξοδη, όμως καλοφωτισμένη και φρεσκοβαμμένη, στον τέταρτο όροφο του επιβλητικού φροντιστηρίου στο κέντρο της πόλης, μια ανάσα από τη θάλασσα. Μια αφίσα στον τοίχο, αγγλική εξοχή, εκτυφλωτικό πράσινο που απορροφούσε το μάτι.

Πράγματι οι περισσότεροι μαθητές άφηναν τις κόλλες τους λέγοντας μια καληνύχτα, όμως ο Γιάννης Τσ. καθυστερούσε. Συνηθίζεται ο καθηγητής να περιφέρεται ανάμεσα στα θρανία, έτσι και αυτή πλησίασε διακριτικά και του έριξε μια ματιά δήθεν αδιάφορα και θετικά μαζί. Είχε κουρέψει τα μαλλιά του κοντά, λίγο εκτός εποχής, τα αυτιά του είχαν πεταχτεί, όμως ο σβέρκος του ξεπρόβαλλε σαν ακλόνητος κορμός δέντρου. Το πουκάμισο ατσαλάκωτο, λες και δεν είχε ζωντανή σάρκα από κάτω. Αναρωτήθηκε ποια να τον σιδέρωνε στο σπίτι, σε ποιο σπίτι αδιακρισίες… Ως εδώ.

Εκείνος γύρισε ξαφνικά και ρώτησε «Συγγνώμη, πόση ώρα έχουμε ακόμη;» και η Ζωή του απάντησε απευχόμενη «Μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι».

Κοίταξε το ρολόι του, φορούσε ένα καλό ρολόι, σαν εκείνα που προτιμούσε ο πατέρας της, τα μεταλλικά με πολλά εξαρτήματα και κουρδιστήρια, πράγμα που δήλωνε άνθρωπο πολυάσχολο και επιδειξιομανή. Πρόλαβε να δει και τα χέρια του, τα δάκτυλα, αλλά εντελώς φευγαλέα, μην προδοθεί ότι το παρατηρούσε, κι ας τον

επιτηρούσε όπως όφειλε. Το σώμα του άφηνε ένα εκτόπισμα, διέγραφε κάτι στον χώρο που ήταν ανησυχητικό και διεγερτικό μαζί.

Κάποια στιγμή τελείωσε το διαγώνισμα μαζί με την υπομονή της, απέμειναν μόλις δέκα λεπτά να προφτάσει να πάει στον κινηματογράφο.

-Θα πάτε για ποτό; ρώτησε ο μαθητής κάπως διστακτικά ενώ μάζευε τα βιβλία και τα στυλό του.

-Όχι, θα πάω στον κινηματογράφο, απάντησε η Ζωή σαν να μετάνιωσε για τη διευκρίνιση.

-Να σας πάω μέχρι εκεί;

Δεν περίμενε τέτοια πρόταση,

-Βιάζομαι, του είπε κοφτά.

-Καληνύχτα, τον αποχαιρέτησε απότομα και ίσως αδέξια ως δασκάλα.

Με χτυποκάρδι άρπαξε την τσάντα της, έτρεξε στην τουαλέτα για να πάρει μια βαθιά ανάσα. Μάλλον είχε ταραχτεί. Η σχέση της με το άλλο φύλο μέσα στην αίθουσα ήταν κάτι που δεν το είχε υπολογίσει. Ένας δάσκαλος παραμένει ουδέτερος. Όμως εδώ βρισκόταν σε ένα φροντιστήριο, πληρωνόταν με την ώρα -της κακιάς ώρας- και είχε να κάνει με έναν συνομήλικο. Τι πείραζε αν του μιλούσε λίγο παραπάνω;

Βγήκε στον δρόμο τρέχοντας με τα μποτάκια, διαποτισμένη από την υγρασία του Νοεμβρίου. Η Ναταλία, αγχωμένη, περίμενε στο Φαργκάνη δίπλα στο ταμείο, με τα εισιτήρια στο χέρι.

-Άντε αρχίζει σε ένα λεπτό, είπε και την κοίταξε παραξενεμένη. Με τους μήνες, γινόταν η πιο κολλητή της και η πιο διαβασμένη σε θέματα γυναικείας συμπεριφοράς.

Κι άλλοι έσβηναν τα τσιγάρα στο φουαγιέ και έσπευδαν να βυθιστούν στα σκοτάδια. Ενώ ξεκινούσε η *Αυτοκρατορία των αισθήσεων,* η Ζωή άρχισε να καταρρέει. Οι Γιαπωνέζοι εραστές έδιναν επί της οθόνης ένα μάθημα ζωής και πάθους, κι εκείνη αρνιόταν να αντικρύσει κατάματα ένα άτομο που -αν μη τι άλλο- ήταν ευγενικό και θετικό απέναντί της.

Ξεφυσούσε, η Ναταλία της έπιανε το χέρι σαν γκόμενος που συμπαραστέκεται στη φοβισμένη κοπέλα του λίγο πριν τη διακορεύσει. Είχανε ακουστά για την ταινία, ότι λογοκρίθηκε και απαγορεύτηκε, είχανε δει πολλές ερωτικές ταινίες στο Φεστιβάλ Θεσσαλονίκης και στη λέσχη του ΦΟΘΚ, όμως ο Γιαπωνέζος εδώ την τάραζε αληθινά. Ο τρόπος που αγγίζονταν και πιάνονταν και

αρπάζονταν οι εραστές, ο πόνος και η ηδονή μαζί, οι εκφράσεις των προσώπων τους σε κάθε γκάμα απόλαυσης και λατρείας. Στριφογύριζε ανήσυχη και δίπλωνε τη φούστα της λες και της την τράβαγε κάποιος επιτόπου. Μέχρι το διάλειμμα δεν αντάλλαξαν κουβέντα, βγήκαν για ένα τσιγάρο στο φουαγιέ.

-Τρομερό.

-Δυνατό.

Ύστερα προσπάθησαν να ηρεμήσουν η μια την άλλη με φράσεις όπως «Έλα, καλέ, μην κάνουμε έτσι, έχουμε δει και έχουμε δει», όμως η Ζωή γυρίζει στη Ναταλία και της λέει επιτακτικά:

-Έχουμε όμως κάνει;

Ευτυχώς, πάνω στο καυτό ερώτημα, ακούστηκε το προειδοποιητικό κουδούνι της αίθουσας και ξαναμπήκαν μέσα, όπου τα πράγματα στην οθόνη έγιναν ακόμα πιο τολμηρά και εξοντωτικά.

Όταν άναψαν τα φώτα του τέλους, η τσιτωμένη Ζωή είδε τον Γιάννη Τσ. τον επιμελή μαθητή της, μόνο του, λοξά και πίσω, με ένα βλέμμα χαμένο, να σηκώνεται και να φεύγει. Εκείνη στάθηκε ακίνητη στον διάδρομο, εμποδίζοντας γνωστούς και αγνώστους, καθηλωμένη μέχρι να χαθεί η φιγούρα του προς την έξοδο. Άρπαξε τη Ναταλία από το χέρι λέγοντάς της:

-Ήταν και εδώ!

-Ποιος; ρώτησε αυτή ανακτώντας την ψυχραιμία της.

(Θεόδωρος Γρηγοριάδης, *Ζωή Μεθόρια,* Πατάκης, Αθήνα 2015)

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ).**
   1. Η ιστορία αναφέρεται στη σχέση δύο φίλων.
   2. Οι μαθητές είναι αγχωμένοι με το τεστ.
   3. Ο Γιάννης προτείνει στη Ζωή να πάνε για ποτό.
   4. Η Ζωή προτείνει στον Γιάννη να πάνε σινεμά.
   5. Η ταινία που βλέπουν οι δύο φίλες έχει ερωτικό περιεχόμενο.
   6. Ο Γιάννης είδε την ίδια ταινία με τα κορίτσια.

2. **Χαρακτηρίστε τους τρεις ήρωες του αποσπάσματος και κάντε μια λίστα με τις ενέργειές τους.**
3. **Στο κείμενο βλέπουμε μια «ιδιαίτερη» σχέση αγάπης. Ποιος από τους ήρωες πιστεύετε ότι βρίσκεται στην πιο δύσκολη θέση;**
4. **Ποια πιστεύετε ότι θα είναι η εξέλιξη αυτής της «αγάπης»;**
5. **Θυμάστε μια δική σας έξοδο για διασκέδαση με απρόοπτα;**
6. **Αν ήσασταν η φίλη της Ζωής τι θα την συμβουλεύατε**;
7. **Μελετήστε τη συνέντευξη του συγγραφέα και σχολιάστε τους ήρωες του με βάση τις επιλογές που αναφέρει για αυτό το θέμα:** (http://www.monopoli.gr/people/item/161692-Thodwrhs-Grhgoriadhs-Me-to-Kratiko-Brabeio-Mythistorhmatos-kleinei-enas-kyklos).
8. **Αντιστοιχίστε τις δύο στήλες με τη σημασία των λέξεων:**

A	B
συνεννοηθεί (συνεννοούμαι)	παίρνω κάτι πίσω
αποχωρούν (αποχωρώ)	δεν χωράω, περισσεύω
καθυστερούσε (καθυστερώ)	επιλέγω κάτι άλλο
περιφέρεται (περιφέρομαι)	πάω κάπου γρήγορα
πλησίασε (πλησιάζω)	δίνω και παίρνω και κάτι
μετάνιωσε (μετανιώνω)	κάνω κάτι άλλο από το αρχικό μου σχέδιο
προτιμούσε (προτιμώ)	χρονοτριβώ
(υπολογίσει) υπολογίζω	γυρίζω από εδώ και από εκεί
σπεύδοντας (σπεύδω)	αργώ
αντάλλαξαν (ανταλλάσω)	κάνω μια αλλαγή
ανακτώντας (ανακτώ)	σκέφτομαι μαζί
	μου αρέσει κάτι λιγότερο
	μεταφέρομαι κάπου κοντά
	αγοράζω έναν υπολογιστή
	σκέφτομαι από πριν
	πηγαίνω κοντά
	κανονίζω κάτι με κάποιον άλλο μαζί
	αλλάζω γνώμη
	φεύγω

9. Γράψτε τα συνώνυμα:

γρηγορότερα:

αποχωρούν:

επιβλητικού:

περιφέρεται:

ηρεμήσουν:

10. Γράψτε τα αντίθετα:

τελειώσει:

πολυάσχολου:

αγχωμένη:

αρνιόταν:

δυνατό:

11. Α. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο-Μετοχή**
τελειώνω		
	προβολή	
		ζωντανός
χτυπάω		
	υπομονή	
	διευκρίνιση	
	απόλαυση	

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. Για πολλούς ανθρώπους ο πρωινός ύπνος είναι ο πιο _____.

2. Δεν έχουν όλες οι ιστορίες ευχάριστο _____.

3. Στο τέλος της ομιλίας θα δοθεί χρόνος για _____ ερωτήσεις.

4. _____ πολλά βάσανα στη ζωή της αλλά ο θάνατος του γιου της ήταν το μεγαλύτερο.

5. Από την επόμενη Πέμπτη _____ νέες ταινίες στο σινεμά.

6. Κανένας επιβάτης δεν βρέθηκε _____ από την πτώση του αεροπλάνου.

7. Κάθε φορά που τον συναντώ _____ της καρδιάς μου γίνονται όλο και πιο δυνατοί!

Ο Θεόδωρος Γρηγοριάδης γεννήθηκε το 1956 στο Παλαιοχώρι Παγγαίου του νομού Καβάλας. Σπούδασε Αγγλική Φιλολογία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και δίδαξε Αγγλικά σε σχολεία της Θράκης και της Αθήνας. Εμφανίστηκε στην ελληνική πεζογραφία το 1990 με το μυθιστόρημα *Κρυμμένοι άνθρωποι*. Ακολούθησε η συλλογή διηγημάτων *Ο αρχαίος φαλλός* (1991), τα μυθιστορήματα *Ο ναύτης*, (1993), *Ο χορευτής στον ελαιώνα* (1996), *Τα νερά της Χερσονήσου* (1998), *Το Παρτάλι* (2001), *Έξω απ' το σώμα* (2003), *Αλούζα, χίλιοι και ένας εραστές* (2005), η συλλογή διηγημάτων *Χάρτες* (2007), η νουβέλα *Δεύτερη γέννα* (2009) και τα μυθιστορήματα *Ο παλαιστής και ο δερβίσης* (2010), *Το μυστικό της Έλλης* (2012) *Ζωή μεθόρια* (2015) για το οποίο τιμήθηκε με το Κρατικό Βραβείο Μυθιστορήματος 2016, *Καινούργια πόλη* (2017). Έργα του έχουν μεταφραστεί στα αγγλικά, τα ολλανδικά, τα γαλλικά και τα αραβικά, ενώ κείμενα του έγιναν παραστάσεις για ΔΗΠΕΘΕ και θεατρικοί μονόλογοι για τα Φεστιβάλ Αθηνών και Φιλίππων.

Στρατής Τσίρκας

Το δέντρο

Το σύντομο αυτό διήγημα είναι από τη συλλογή *Αλλόκοτοι άνθρωποι και άλλα διηγήματα* (1944). Ο τόπος της ιστορίας είναι η Αίγυπτος πριν τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Η ιστορία αφορά την τύχη ενός δέντρου και εξαιτίας της θεματικής της και των συμβολισμών της είναι επίκαιρη ακόμα και σήμερα που το φαινόμενο της μόλυνσης του περιβάλλοντος βρίσκεται σε έξαρση.

[…] Σας έτυχε να πιάσετε φιλία μ' ένα δέντρο; Είναι κάτι που έχει πολλή γοητεία. Κατεβαίνετε, λόγου χάρη, απ' το σπίτι σας. «Πού πας;» σας ρωτάνε. -Να, μια βόλτα... λέτε. Μα μέσα σας κρυφά: Πάω να δω το Δέντρο!

Μπορώ να σας νοματίσω* πολλά δέντρα που αγάπησα. Στο Κάιρο, στην Πλατεία Ισμαηλίας […] Τώρα θυμάμαι κι άλλο ένα στο Ράμλι. […] Στρίβοντας για τον Προφήτη Ηλία, αφήνεις ζερβά* σου την έπαυλη Χατζηδάκη, αμέσως θα το δεις μπροστά σου! Μικροί το λέγαμε το «Πεύκο». Έτσι το ξέρει όλη η γειτονιά, ένα γύρω. Υπάρχει ακόμα. […]

Και τώρα εκεί από κάτω του μαζεύονταν τα μεσημέρια, για να τον πάρουν λιγάκι οι εργάτες που δούλευαν στο χτίριο, γιατί λίγα μέτρα μακρύτερα, στην άλλη μπάντα του δρόμου, η Κυρά έχτιζε το καινούριο της σπίτι. […]

Μόλις πάτησα το πόδι μου στο χωριό, την πρώτη κουβέντα που άκουσα ήταν για την Κυρά και για το σπίτι της. Μου είπαν πως η προκοπή μου όλη εδώ πέρα εξαρτιόταν από την εντύπωση που θα έκαμνα της Κυράς. Έπρεπε να είμαι πολύ προσεχτικός μαζί της, αν ήθελα να 'χω δουλειά και του χρόνου. […]

[…] Οι μέρες περνούσαν. Στο σχολειό, κουτσά στραβά, τα κατάφερνα με τα παιδιά. Το σπίτι της Κυράς τελείωνε. Μια από αυτές τις βραδιές θα έδινε μια μεγάλη σουαρέ* να γιορτάσει τα εγκαίνια.

Το σχολειό ήταν λίγο πιο κάτω απ' το δέντρο. Έτσι το έβλεπα πολλές φορές την πάσα μέρα. Είχαμε γίνει σπουδαίοι φίλοι• δεν έτυχε μια φορά -νύχτα ή μέρα, στενοχωρημένος ή χαρούμενος αν ήμουν- να περάσω πλάι του και να μην το προσέξω.

-Πώς τα περνάς τώρα που είναι άνοιξη; το ρωτούσα. Και κείνο μου αποκρινόταν μ' όλο το είναι, δείχνοντάς μου τα πράσινα φύλλα του και τα χνουδωτά λουλούδια του με τη βαριά μυρουδιά, καμαρώνοντας.

Μια νύχτα να τι έγινε. Γύριζα από 'ναν μακρινό περίπατο. Μεσάνυχτα. Τέλεια ερημιά παντού. Πλησίαζα στο δέντρο, όταν πρόσεξα πάνω του κάποιον άνθρωπο σκαρφαλωμένο. Άκουσα και χτυπήματα. Τότες έτρεξα!

Και αμέσως κατάλαβα. Μαχαίρωναν το δέντρο! Ο άνθρωπος εκείνος έμπηγε στην «καρδιά» του, εκεί που ο χοντρός κορμός χώριζε σαν παλάμη στέλνοντας τα κλαδιά του προς όλες τις κατευθύνσεις, έμπηγε χτυπώντας βαριά ένα μεγάλο λοστό. Σωστή δολοφονία!

Το δέντρο, με το φαρμακερό αυτό σίδερο στα σπλάχνα του θα μαράζωνε σιγά σιγά, μα σίγουρα, και μια μέρα θα έπεφτε κάτω ξερό.

- Γιατί το κάνεις αυτό; φώναξα φρενιασμένος.

Ο άλλος σταμάτησε τη δουλειά του. Γύρισε και με κοίταξε. Αναγνώρισα έναν από τους υπηρέτες της Κυράς.

- Τι σε νοιάζει; μου αποκρίθηκε αργά. Κάμνω ό,τι με προστάξανε.

Το ψωμί... το έρημο ψωμί! Να τα βάλω με την Κυρά; Αύριο κιόλας θα ’φευγα. Κατάπια τα λόγια μου, χαμήλωσα το κεφάλι και τράβηξα για το δωμάτιό μου. Μα όλη τη νύχτα μέσα στο μυαλό μου στριφογύριζε σαν τρυπάνι αυτό: - Γιατί; Τι της έφταιξε το δέντρο; Ένα τόσο όμορφο δέντρο μπροστά στο σπίτι της;

Το έμαθα την άλλη μέρα. Στη σουαρέ των εγκαινίων. Η Κυρά με πήρε σε μια γωνιά και μου είπε:

- Σας αρέσει το σπίτι; Πάνε να σκάσουνε. Και μ’ ένα χαμόγελο γεμάτο πονηράδα:

- Κι όταν θα πέσει το δέντρο...

- Πώς; ρώτησα εγώ λαχανιάζοντας.

- Έβαλα και το κάρφωσαν χθες βράδυ, μου αποκρίθηκε, παίρνοντας ύφος συνωμοτικό.

Και τότε χίμηξε από μέσα μου βαθιά ένα «γιατί, γιατί;» τόσο έντονο, τόσο χρωματισμένο που η Κυρά θεώρησε πρέπον να μου ρίξει μια ματιά αυστηρή και επιπληχτική, θυμίζοντάς μου έτσι πως βρίσκομαι μέσα σε «κόσμο». Ύστερα με συγκατάβαση, σα να εξηγούσε σ' έναν κουτό κάτι πολύ απλό, πρόσθεσε:

- Αυτό το παλιόδεντρο κρύβει όλη τη φατσάδα* του σπιτιού. Οι επιβάτες του τρένου απέναντι, σαν περνούν δε βλέπουν τίποτα.

Μάλιστα! Ακριβώς έτσι τα είπε.

Τώρα, τι απάντησα και τι έκανα μετά από αυτό, δεν έχει απολύτως καμιά σημασία. Ήθελα να σας διηγηθώ την ιστορία μιανού δέντρου και όχι τα δικά μου βάσανα.

(Στρατής Τσίρκας, *Τα Διηγήματα,* Κέδρος, Αθήνα 2015)

Λεξιλόγιο: νοματίσω = ονομάσω / ζερβά = δεξιά / σουαρέ = γιορτή

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ) στις παρακάτω προτάσεις:**
   1. Η ιστορία περιγράφει τη σχέση ενός ενήλικα με ένα δέντρο.
   2. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούσαν το δέντρο ως σημείο ξεκούρασης.
   3. Ο πρωταγωνιστής της ιστορίας συνομιλεί με το δέντρο.
   4. Το δέντρο κόβεται γιατί ενοχλεί τη θέα προς τον σταθμό του τρένου.
2. **Βρείτε τα σημεία που αναφέρονται στη σχέση του παιδιού με το δέντρο και σημειώστε τις αντιδράσεις και από τις δύο πλευρές.**
3. **Να χαρακτηρίσετε την Κυρά με βάση τα λόγια, τις πράξεις της αλλά και τις πληροφορίες που μας δίνει για αυτήν ο συγγραφέας.**
4. **Ποια είναι τα συναισθήματα του αφηγητή; Σημειώστε τις αλλαγές τους.**
5. **Τι σημαίνουν τα τελευταία λόγια στο κείμενο; Τι θα κάνατε εσείς στην περίπτωση αυτή;**
6. **Κάντε έναν υποθετικό διάλογο με τον αφηγητή. Τι θα του λέγατε;**
7. **Παρακολουθώντας την πορεία του συγγραφέα, παρατηρούμε ότι ξεκινά από μια γενική περιγραφή και καταλήγει στην πιο συγκεκριμένη. Τι πετυχαίνει με αυτόν τον τρόπο; Γράψτε και εσείς για ένα περιστατικό ακολουθώντας παρόμοιο τρόπο.**
8. **Γνωρίζετε έργα από τη δική σας λογοτεχνική παράδοση που αναφέρονται στη σχέση ανθρώπου και φύσης ή άλλα που ασχολούνται με το θέμα της οικολογικής καταστροφής; Παρουσιάστε κομμάτιά τους στην τάξη.**

9. Αντιστοιχίστε τις σημασίες:

Α	Β
γοητεία	καλή σωματική κατάσταση
έπαυλη	καταλαβαίνω
γειτονιά	λέω την γνώμη μου
προκοπή	πλούσιο σπίτι
αποκρίθηκε (αποκρίνομαι)	εξέλιξη
	γνωρίζω κάποιον καλά
	ομορφιά
	καταλαβαίνω
	απαντώ

10. Γράψτε τα συνώνυμα:

καινούργιο:

ερημιά:

σουαρέ:

έντονο:

βάσανα:

11. Γράψτε τα αντίθετα:

κρυφά:

βαριά:

μακρινό:

όμορφο:

πονηράδα:

12. Α. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο**
	γοητεία	
		προσεχτικός
τελειώνω		
		στεναχωρημένος
		χαρούμενος
	δολοφονία	

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. Το κίνητρο _____του βενζινάδικου σύμφωνα με τους αστυνομικούς ήταν η ληστεία αφού έλειπαν τα λεφτά από το ταμείο.
2. Ο Μπραντ Πιτ είναι ένας από τους πιο _____ ηθοποιούς.
3. Ολόκληρη η Ελλάδα _____ με την κατάκτηση του EURO 2004.
4. Για να διώξετε το άγχος και τη _____ κάντε μια βόλτα στη φύση συστήνουν οι ειδικοί.
5. Αν και η σχέση μας είναι _____ εδώ και 5 χρόνια κάθε φορά που την βλέπω συγκινούμαι.
6. Θέλω να με ακούσεις με _____ γιατί έχω να σου πω κάτι πολύ σημαντικό!

Ο Στρατής Τσίρκας (1911-1980) γεννήθηκε και πέρασε τα παιδικά και νεανικά του χρόνια στο Κάιρο. Ανέπτυξε αντιφασιστική δραστηριότητα και αργότερα εντάχτηκε στον κομμουνισμό αλλά και στον αντιδικτατορικό αγώνα. Το έργο του τοποθετείται ανάμεσα στη Μεσοπολεμική και Μεταπολεμική γενιά της νεοελληνικής πεζογραφίας και συνδέεται άμεσα με τις πολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα και τη γενέτειρά του. Η πρώτη του εμφάνιση στον χώρο της λογοτεχνίας σημειώθηκε με μεταφράσεις των Μυσσέ, Χάινε και Σίλλερ, ενώ γνωστός έγινε κυρίως μετά την έκδοση του βιβλίου *Ο Καβάφης και η εποχή του* (1958) και της μυθιστορηματικής τριλογίας *Ακυβέρνητες Πολιτείες* (1961-1965), που δίχασαν τους κριτικούς και τους λογοτεχνικούς κύκλους. Άλλοι σημαντικοί του τίτλοι είναι οι *Αλλόκοτοι άνθρωποι και άλλα διηγήματα* (1944), *Στον κάβο και άλλα διηγήματα* (1966), *Χαμένη Άνοιξη* (1976).

Κωστής Παλαμάς

[Σαν των Φαιάκων το καράβι]

Το σονέτο αυτό εντάσσεται στις *Πατρίδες* (1895), ενώ στη συνεχεια εντάχθηκε στη συλλογή *Ασάλευτη ζωή* (1904). Στα ποιήματά του αυτά ο Παλαμάς, κάνοντας ένα ταξίδι στον χρόνο και τον χώρο, αναφέρεται στα μυστικά της ποιητικής του δημιουργίας, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουμε στοιχεία και για την πολύπλευρη προσωπικότητά του. Τα μέρη που αναφέρει είναι τόποι που επισκέφτηκε, άλλους που τους είχε ακουστά, ή ακόμα και φανταστικούς.

Σαν των Φαιάκων το καράβ' η Φαντασία
χωρίς να τη βοηθάν πανιά και λαμνοκόποι*
κυλάει· και είναι στα βάθη της ψυχής μου τόποι
πανάρχαιοι κι ασάλευτοι σαν την Ασία,
πεντάγνωμοι κι απόκοτοι σαν την Ευρώπη
σα μαύρη γη Αφρική με σφίγγ' η απελπισία,
κρατώ μιαν άγρια μέσα μου Πολυνησία,
και πάντα ένα Κολόμβο παίρνω το κατόπι*.

Και τα τεράστια της ζωής και τα λιοπύρια
των τροπικών τα γνώρισα, και με των πόλων
τυλίχτηκα τα σάβανα, και χίλια μύρια

Ταξίδια εμπρός μου ξάνοιξαν τον κόσμον όλο.
Και τι 'μαι; Χόρτο ριζωμένο σ' ένα σβώλο
απάνω, που ξεφεύγει κι απ' τα κλαδευτήρια.

(Κωστής Παλαμάς, *Άπαντα*, Μπίρης, Αθήνα 1972)

Λεξιλόγιο: λαμνοκόπος = αυτός που έχει το κουπί στη βάρκα / απόκοτος = ορμητικός / κατόπι = δρόμος / σβώλος = κομμάτι λάσπης

Δραστηριότητες:

1. **Ποια είναι η πηγή έμπνευσης του ποιητή;**
2. **Με ποιες λέξεις ο ποιητής χαρακτηρίζει την κάθε ήπειρο; Προσθέστε και δικούς σας χαρακτηρισμούς για αυτές.**
3. **Ποιο είναι τα κοινά χαρακτηριστικά των ηπείρων που αναφέρονται στο ποίημα; Τι επίδραση έχουν στην ψυχή του ποιητή;**
4. **Ποιο είναι το νόημα του *Κολόμβου* στο ποίημα;**
5. **Με ποια διάθεση τελειώνει το ποίημα;**
6. **Ζωγραφίστε μια από τις εικόνες του ποιήματος που σας έκανε εντύπωση.**
7. **Δώστε έναν άλλο τίτλο στο ποίημα.**
8. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

   ασάλευτοι:

   τεράστια:

   γνώρισα:
9. **Γράψτε τα αντίθετα:**

   πανάρχαιοι:

   απελπισία:

   άγρια:

Ο Κωστής Παλαμάς (1859 - 1943) ήταν ποιητής, πεζογράφος, θεατρικός συγγραφέας, ιστορικός και κριτικός της λογοτεχνίας. Θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους Έλληνες ποιητές, με σημαντικότατη συνεισφορά στην εξέλιξη και ανανέωση της νεοελληνικής ποίησης. Αποτέλεσε κεντρική μορφή της λογοτεχνικής γενιάς του 1880, της αποκαλούμενης Νέας Αθηναϊκής (ή Παλαμικής) σχολής. Το έργο του εντάσσεται στο ρεύμα του παρνασσισμού και διακρίνεται από την αγάπη στην αρχαιότητα, την ομοιοκαταληξία, το συγκρατημένο πάθος, την τυπική μορφή, τη συμπύκνωση στα νοήματα, την ακρίβεια στη διατύπωση, τη λυρική διάθεση και την εικονοποιία. Σημαντικά του έργα ήταν: *Τραγούδια της πατρίδος μου* (1886), *Ύμνος εις την Αθηνάν* (1889), *Τα μάτια της ψυχής μου* (1892), *Τάφος* (1898), *Η Ασάλευτη Ζωή* (1904), *Δωδεκάλογος του Γύφτου* (1907), *Φλογέρα του Βασιλιά* (1910), *Η πολιτεία και η μοναξιά* (1912), *Οι καημοί της λιμνοθάλασσας* (1912). Διετέλεσε επίσης γενικός γραμματέας του Πανεπιστήμιου Αθηνών και πρόεδρος της Ακαδημίας Αθηνών.

Κώστας Ουράνης

Δύο ώρες πάνω από το Αιγαίο

Ο Ουράνης αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της ταξιδιωτικής λογοτεχνίας καθότι ως δημοσιογράφος και αναταποκριτής ταξίδεψε σε πολλά μέρη του κόσμου. Στις περιγραφές του προσπάθησε να είναι πιστός στη θέα του τοπίου την οποία μεταφέρει στον αναγνώστη με διάθεση ρομαντισμού. Στο παρακάτω απόσπασμα από το *Ταξίδια, Ελλάδα* (1949) αναφέρεται σε μια σύντομη πτήση πάνω από το Αιγαίο.

... Ήταν 9.00 το πρωί. Πέντε λεπτά αργότερα περνούσαμε πάνω από τα πευκόφυτα βράχια και τους δαντελωτούς κολπίσκους της Βουλιαγμένης. Η θάλασσα ήταν γαλήνια και λαμποκοπούσε από τ' αναρίθμητα διαμάντια των ακτινών του ήλιου. Μικρές ψαρόβαρκες μ' άσπρα πανιά την αυλάκωναν σ' όλες τις κατευθύνσεις. Βλέπαμε μικρά ξερονήσια ψημένα από τον ήλιο κι αριστερά μας έναν ωραίο κόλπο με χαμηλές βουνοσειρές. Ανάμεσα σ' αυτές και στα ξερονήσια σχηματιζόταν ένας θαλάσσιος διάδρομος, μια γαλανή λεωφόρος όπου διασταυρώνονταν μικρά καΐκια. Το χρώμα της θάλασσας ήταν ονειρικά γαλανό, όπως όταν την κοιτάζει κανείς από το παράθυρο ενός βυθισμένου υποβρυχίου. Κοντά στις ακρογιαλιές άσπριζαν κάτω από την επιφάνεια των νερών οι ξέρες. Βρισκόμαστε στο ακρωτήριο Σούνιο. Τα στρογγυλά πεύκα του φαίνονταν μικροσκοπικά σαν τα δέντρα παιδικών παιχνιδιών, μερικές τέντες κατασκηνώσεων έδιναν την εντύπωση πεταλίδων και οι διασκορπισμένες εδώ κι εκεί επαύλεις έκαναν μικρούς άσπρους κύβους ανάμεσα στην πρασινάδα. Δεξιά μας βλέπαμε τώρα τον αρχαίο ναό του Ποσειδώνος, που στεφανώνει το ακρωτήριο, σαν ένα μεγάλο παραλληλόγραμμο ισοπεδωμένου εδάφους, που στο μέσο του οι άσπρες κολόνες ήταν παραταγμένες σαν στρατιωτάκια. Ο υπέροχος αυτός εξώστης, πάνω στο Αιγαίο, όπου ο Πλάτων ευχαριστιότανε να πηγαίνει με τους μαθητές του, φαινόταν, από το ύψος από το οποίο τον ατενίζαμε, κάτι το εντελώς πλατυσμένο και ασήμαντο. Αντίθετα, ό,τι είχε μαγευτική γραφικότητα ήταν οι διάφορες γλώσσες γης που εισχωρούσαν στη θάλασσα ίσαμε το Λαύριο, που απλωνόταν στο βάθος του ορίζοντα μαυρισμένο απ' την καπνιά των ανθρακωρυχείων του...

Το υδροπλάνο έφευγε με μια σταθερότητα που θα ζήλευε ακόμα και επιβάτης αυτοκινήτου σ' ασφαλτωμένο δρόμο. Το παραμικρότερο κούνημα δεν τάραζε το εναέριο ταξίδι μας. Είχε κανείς το συναίσθημα ότι ήταν καθισμένος σ' αναπαυτική

πολυθρόνα, τοποθετημένη σ' έναν εξώστη που κάτω του απλωνόταν μια απέραντη πανοραμική θέα. Κάτω γυάλιζε, όλη φως, η θάλασσα του Αιγαίου. Σιλουέτες νησιών πρόβαλαν εδώ κι εκεί, πάνω από την επιφάνεια των θαλάσσιων οριζόντων. Ώσπου να χαρούμε την ονειρώδη αυτή θέα, βρισκόμαστε πάνω από την Κέα.

(Κώστας Ουράνης, *Ταξίδια-Ελλάδα,* Εστία, Αθήνα 2008)

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**
   1. Στο κείμενο πρωταγωνιστεί ο συγγραφέας.
   2. Ο συγγραφέας μένει ακίνητος σε έναν χώρο και από εκεί περιγράφει.
   3. Η περιγραφή ακολουθεί την πορεία από το γενικό στο ειδικό και πάλι στο γενικό.
   4. Το τοπίο που περιγράφεται δεν είναι ελληνικό.
   5. Στο κείμενο υπάρχουν πολλά επίθετα που καταγράφουν με λεπτομέρεια τον χώρο.
2. **Από πού ξεκινά ο συγγραφέας το ταξίδι του και από ποια μέρη περνάει; Σημειώστε στον χάρτη την πορεία αυτή.**
3. **Ποιες εικόνες μέσα στο κείμενο σας έκαναν τη μεγαλύτερη εντύπωση;**
4. **Ποιες είναι οι λέξεις που δίνουν δύναμη στην περιγραφή του;**
5. **Πώς ήταν ο καιρός την ημέρα του ταξιδιού;**
6. **Βρείτε στο διαδίκτυο εικόνες με τις περιοχές που αναφέρονται στο κείμενο και περιγράψτε τους τόπους σαν να βρίσκεστε και εσείς εκεί.**
7. **Περιγράψτε ένα ταξίδι σας στην Ελλάδα.**
8. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

   αργότερα:

   υπέροχος:

   εντελώς:

   απέραντη:
9. **Γράψτε τα αντίθετα:**

   γαλήνια:

   χαμηλές:

ασήμαντο:

χαρούμε:

10. Α. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	Ουσιαστικό	Επίθετο/Μετοχή
σχηματίζω		
	εντύπωση	
ευχαριστιέμαι		
		καθισμένος
		τοποθετημένος
χαίρομαι		

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. Μετά την βροχή στον ουρανό _____ το ουράνιο τόξο.
2. -Παιδιά, είμαι πολύ _____ από τα αποτελέσματα των εξετάσεων σας, είπε ο δάσκαλος.
3. Η Μόνα Λίζα είναι ένα από τα πιο _____ εκθέματα του μουσείου του Λούβρου.
4. Στα λεωφορεία υπάρχουν ειδικά _____ για τους ηλικιωμένους.
5. Το Μέτσοβο είναι μια από τις ωραιότερες _____ της Ελλάδας.

Ο Κώστας Ουράνης (1890-1953) γεννήθηκε στην Κωνσταντινούπολη αλλά πέρασε τα παιδικά του χρόνια στον τόπο καταγωγής του, την Αρκαδία, για να επιστρέψει αργότερα και πάλι στην Πόλη για σπουδές. Συνεργάστηκε με πολλές εφημερίδες και ταξίδεψε πολύ, κυρίως λόγω των προξενικών του καθηκόντων. Το έργο του τοποθετείται σε εκείνο των νεορομαντικών του Μεσοπολέμου, ενώ δέχτηκε μεγάλη επιρροή από τον Μπωντλαίρ και γενικότερα τον γαλλικό συμβολισμό. Χαρακτηρίζεται από μελαγχολία και άρνηση να γευτεί τις απολαύσεις της ζωής. Καταφύγιο στην απαισιοδοξία βρίσκει στα όνειρα της παιδικής ηλικίας, αλλά και στα ταξίδια -από αυτά προκύπτουν και τα πιο σημαντικά του έργα- που δεν αποσκοπούν στην περιέργεια για γνωριμία με νέους τόπους αλλά λειτουργούν ως μέσο διαφυγής από τη σύγχρονη ζωή. Κυριότεροι τίτλοι είναι: *Spleen* (1912), *Νοσταλγίες* (1920), *Αχιλλεύς Παράσχος*, (1944), *Γλαυκοί Δρόμοι* (1947), *Ταξίδια στην Ελλάδα* (1949).

Γιάννης Ρίτσος

Αρχαίο θέατρο

Στο ποίημα αυτό από τη συλλογή *Μαρτυρίες Α* (1963) ο Ρίτσος κάνει αναφορά σε ένα από τα σύμβολα του ελληνικού πολιτισμού, το αρχαίο θέατρο. Σε ένα βαθύτερο επίπεδο φαίνεται να εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν, καθώς συμβολικά τοποθετεί έναν σύγχρονο νεαρό Έλληνα στη σκηνή του αρχαίου θεάτρου να πειραματίζεται με την ακουστική του, να συναντά την ιστορία του χώρου και του τόπου γενικότερα.

Όταν, κατά το μεσημέρι, βρέθηκε στο κέντρο του αρχαίου θεάτρου,
νέος Έλληνας αυτός, ανύποπτος, ωστόσο ωραίος όπως εκείνοι,
έβγαλε μια κραυγή (όχι θαυμασμού το θαυμασμό
δεν τον ένιωσε διόλου, κι αν τον ένιωθε
σίγουρα δε θα τον εκδήλωνε), μια απλή κραυγή
ίσως απ' την αδάμαστη χαρά της νεότητάς του
ή για να δοκιμάσει την ηχητική του χώρου. Απέναντι,
πάνω απ' τα κάθετα βουνά, η ηχώ ανταποκρίθηκε –
η ελληνική ηχώ που δε μιμείται ούτε επαναλαμβάνει
μα συνεχίζει απλώς σ' ένα ύψος απροσμέτρητο
την αιώνια ιαχή* του διθυράμβου*.

(Γιάννης Ρίτσος, *Μαρτυρίες*, Κέδρος, Αθήνα 2014)

Λεξιλόγιο: ιαχή = δυνατή φωνή / διθύραμβος = τραγούδι για τον Διόνυσο

Δραστηριότητες:

1. **Με ποιες λέξεις χαρακτηρίζει ο ποιητής τον νέο και γιατί χρησιμοποιεί το επίθετο «ανύποπτος»;**
2. **Ποια ενέργεια κάνει ο νέος στον χώρο του θεάτρου και για ποιο λόγο; Ποιο είναι το αποτέλεσμά της;**
3. **Ποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των αρχαίων θεάτρων φαίνεται στο ποίημα;**
4. **Βρείτε στο διαδίκτυο πληροφορίες για τα αρχαία ελληνικά θέατρα. Χωριστείτε σε ομάδες και παρουσιάστε στην τάξη στοιχεία:**

-για την αρχιτεκτονική τους.

-τον ρόλο που είχαν κατά την αρχαιότητα οι παραστάσεις σε αυτά.

-τη σύνδεση του θεάτρου με τον θεό Διόνυσο.

5. **Παρουσιάστε στην τάξη ένα μνημείο πολιτισμού της χώρας σας.**
6. **Ποια είναι η στάση του νέου απέναντι στην παράδοση έτσι όπως φαίνεται από το κείμενο;**
7. **Ποια είναι η δική σας θέση απέναντι στην παράδοση;**
8. **Ακούστε στο διαδίκτυο τη *Σονάτα του Σεληνόφωτος* και σχολιάστε τη συμπεριφορά του νέου σε αυτό το ποίημα.**
9. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

ανύποπτος:

ωραίος:

κραυγή:

αποκρίθηκε:

μιμείται:

10. **Γράψτε τα αντίθετα:**

αρχαίο:

κέντρο:

νέος:

συνεχίζει:

αιώνια:

Ο Γιάννης Ρίτσος (1909 - 1990) ήταν ένας από τους σπουδαιότερους Έλληνες ποιητές, με διεθνή φήμη. Έγραψε πάνω από εκατό ποιητικές συλλογές, μυθιστορήματα, θεατρικά έργα και μελέτες. Το έργο του συμπληρώνουν πολλές μεταφράσεις. Κείμενά του μεταφράστηκαν σε πολλές γλώσσες. Ιδεολογικά ταυτίστηκε με την Αριστερά και τον Μαρξισμό, γεγονός που διακρίνεται και στο έργο του. Για μεγάλο διάστημα βρέθηκε εξόριστος. Το *Τρακτέρ* (1934), ο Επιτάφιος (1936), η *Εαρινή Συμφωνία* (1938), η *Ρωμιοσύνη* (1954) και η *Σονάτα του Σεληνόφωτος* (1956), η *Τέταρτη Διάσταση* (1956-1972) είναι κάποια από τα σημαντικότερα δημιουργήματά του. Ορισμένα από τα έργα του μελοποιήθηκαν από τον Μίκη Θεοδωράκη. Τιμήθηκε με βραβεία και διακρίσεις με σημαντικότερα από αυτά το Κρατικό Βραβείο Ποίησης και το Βραβείο Λένιν.

Οδυσσέας Ελύτης

Ήλιος ο Πρώτος – Σώμα καλοκαιριού IV

Το 1943 που εκδόθηκε η ποιητική συλλογή *Ήλιος ο Πρώτος* οι Έλληνες αντιμετώπιζαν την γερμανική Κατοχή και η απελευθέρωση ήταν η βασική τους σκέψη. Με τη συλλογή αυτή ο ποιητής θέλει να δώσει δύναμη στους συμπατριώτες του και να τους δείξει τον δρόμο της ελπίδας, όπως αυτή συμβολίζεται από το φως.

Πίνοντας ήλιο κορινθιακό
Διαβάζοντας τα μάρμαρα
Δρασκελίζοντας αμπέλια θάλασσες
Σημαδεύοντας με το καμάκι
Ένα τάμα ψάρι που γλιστρά
Βρήκα τα φύλλα που ο ψαλμός του ήλιου αποστηθίζει
Τη ζωντανή στεριά που ο πόθος χαίρεται.
Ν' ανοίγει.

Πίνω νερό κόβω καρπό
Χύνω το χέρι μου στις φυλλωσιές του ανέμου
Οι λεμονιές αρδεύουνε τη γύρη της καλοκαιριάς
Τα πράσινα πουλιά σκίζουν τα όνειρά μου
Φεύγω με μια ματιά
Μάτια πλατιά όπου ο κόσμος ξαναγίνεται.
Όμορφος από την αρχή στα μέτρα της καρδιάς

(Οδυσσέας Ελύτης, *Ήλιος ο Πρώτος*, Ίκαρος, Αθήνα 2014)

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**
   1. Το ποίημα δεν έχει αισιόδοξο μήνυμα.
   2. Στο ποίημά αυτό ο Ελύτης φωτογραφίζει την Ελλάδα.
   3. Το κύριο στοιχείο στην περιγραφή είναι ο αέρας.
   4. Το κύριο συναίσθημα είναι η ελπίδα.

2. **Ποια είναι η κύρια λέξη στο ποίημα και τι συμβολίζει;**
3. **Κάντε μια λίστα με τις εικόνες του τοπίου όπως φαίνονται στο κείμενο. Στη συνέχεια προσπαθήστε να ζωγραφίσετε τον πίνακα.**
4. **Βρείτε στο διαδίκτυο εικόνες παρόμοιες με αυτές που αναφέρονται στο ποίημα και φτιάξτε ένα κολάζ με αυτές.**
5. **Σε ποιον τόπο από αυτούς που επισκεφτήκατε στην Ελλάδα θα μπορούσε να αναφέρεται το ποίημα;**
6. **Γράψτε μια λίστα με χαρακτηριστικές λέξεις που εκφράζουν το τοπίο της χώρας σας. Στη συνέχεια γράψτε μια σύντομη παράγραφο για τη χώρα σας χρησιμοποιώντας τις λέξεις αυτές.**
7. **Ποιο πρόσωπο χρησιμοποιεί ο ποιητής; Γιατί το κάνει αυτό;**
8. **Ποια είναι η σχέση του ποιητή με τη φύση;**
9. **Τι σημαίνουν οι τελευταίοι στίχοι του ποιήματος; Πριν απαντήσετε αναζητήστε πληροφορίες στο διαδίκτυο για τη χρονική στιγμή που γράφτηκε το ποίημα.**
10. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

    δρασκελίζοντας:

    ο ψαλμός:

    στεριά:

    χώνω:
11. **Γράψτε τα αντίθετα:**

    χαίρεται:

    φεύγω:

    πλατιά:

    όμορφος:

    αρχή:

Ο Οδυσσέας Ελύτης (1911-1996) -το πραγματικό του όνομα ήταν Οδυσσέας Αλεπουδέλης- γεννήθηκε στην Κρήτη και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους νεοέλληνες λογοτέχνες. Το 1979 τιμήθηκε με το βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας. Ασχολήθηκε με τη συγγραφή δοκιμίων, τη μετάφραση αλλά και τις τέχνες, όπως τη ζωγραφική και το κολάζ. Η γνωριμία του με τον υπερρεαλισμό τον επηρέασε σημαντικά στα πρώτα του ποιητικά βήματα. Θεωρείται ένας από τους ανανεωτές της νεοελληνικής ποίησης και από τους κύριους εκπροσώπους της Γενιάς του 30 μαζί με τον Σεφέρη και τον Ρίτσο. Την περίοδο του Ελληνοιταλικού πολέμου πολέμησε στην Αλβανία και στη συνέχεια ταξίδεψε στο

εξωτερικό. Η ποίησή του είναι αισιόδοξη, γεμάτη από το φως του Αιγαίου και έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες. Ποιήματά του έχουν μελοποιηθεί από Έλληνες συνθέτες. Σημαντικοί του τίτλοι είναι: *Προσανατολισμοί* (1940), *Ήλιος ο πρώτος* (1943), *Άξιον εστί* (1959), *Έξι και μία τύψεις για τον ουρανό* (1960), *Ο Ήλιος ο ηλιάτορας* (1971), *Το μονόγραμμα* (1971), *Τα Ρω του έρωτα* (1972), *Μαρία Νεφέλη* (1978), *Εν λευκώ* (1992), *Δυτικά της λύπης* (1995), *Εκ του πλησίον* (1998).

Ευγενία Φακίνου

Η ζωή στη Σύμη

Το κείμενο είναι απόσπασμα από το πρώτο μυθιστόρημα της Ευγενίας Φακίνου, την *Αστραδενή*, που κυκλοφόρησε το 1982. Ηρωίδα είναι η μικρή Αστραδενή, μαθήτρια από τη Σύμη, ένα μικρό νησί των Δωδεκανήσων, η οποία αφήνει τον τόπο που γεννήθηκε και έρχεται με την οικογένεια της στην πρωτεύουσα. Η ζωή της είναι πολύ διαφορετική από εκείνη του νησιού. Εκεί, αντίθετα από την πόλη, οι άνθρωποι κάνουν άλλες δουλειές, οι ρυθμοί τους είναι πιο χαλαροί και ο ένας γνωρίζει τον άλλο. Έχουμε λοιπόν μια ιστορία με την παραδοσιακή ζωή, τις εικόνες και τις σκέψεις απέναντι το παρελθόν και το παρόν, τη μικρή περιοχή και τη μεγάλη πόλη.

Στη Σύμη, τ' απογεύματα πότε ερχότανε η Αλεμίνα στο δικό μας, πότε πηγαίναμε εμείς στης Ελένης, πότε όλες πηγαίναμε στο Ζωπιάκι. Οι μανάδες κάνανε τις δουλειές τους τις απογευματινές. Άλλη έπλεκε, άλλες κόβανε κουρέλια για κουρελούδες, άλλη έπλεκε νταντέλα. Εκτός και αν είχανε δουλειά συντροφική. Της εποχής. Κι έπρεπε να δουλέψουνε όλες μαζί. Ναι να καθαρίσουν τα αμύγδαλα, να ξεσποριάσουν τη φακή ή τα φασόλια, να ατοιμάσουν κουλουράκια ή να ανοίξουν χυλοπίτες.

Εμείς, τα παιδιά, παίζαμε στην αυλή, αν ήταν καλοσύνη. Αλλιώς, καθόμαστε πάνω στο αποκρέβατο, στην κουζίνα που χε ζέστη, δίπλα τους. Και τα δύο μ' αρέσανε. Στις αυλές παίζαμε το κουτσό ή τα αγάλματα ή τις κυρίες. Στην κουζίνα παίζαμε μαμά και παιδιά ή σχολείο. Είχε και αυτό το γούστο του, γιατί, ενώ έπαιζες, άκουγες και τις μανάδες να κουβεντιάζανε καθώς δουλεύανε. Σ' εμάς, στη Σύμη, οι κουζίνες δεν ήταν έτσι κοτσουλές, όπως είναι εδώ. Είναι ένα μεγάλο δωμάτιο, πολύ μεγάλο, που κάνουμε όλες μας τις δουλειές. Κοιμόμαστε κιόλας, το χειμώνα που χει πολύ κρύο. Στην μια του άκρη έχει τον αποκρέβατο -ένα πατάρι, πες- μεγάλο και ψηλό ένα μέτρο. Ανεβαίνεις με τρία σκαλάκια. Έχει και ένα κάγκελο στην άκρη. Αυτό βολεύει πολύ για να μην πέφτουν τα παιδιά που κοιμούνται όλα εκεί. Το στρώνουμε με ωραίες κουρελούδες και παίζουμε -ξυπόλητες για να μη λερώνουμε- μαμάδες και παιδιά. Από κάτω ο αποκρέβατος είναι αποθήκη. Φιλάμε διάφορα πράγματα. Εκεί λέμε στα μικρά ότι θα τα κλειδώσουμε αν δεν είναι φρόνιμα. Και αυτά φοβούνται τον αράπη ή τη γριά και κάθονται φρόνιμα.

Ο πατέρας μου και η μητέρα μου κοιμούνται ψηλά-ψηλά, σ ένα κρεβάτι που ανεβαίνεις με δεκαπέντε σκαλιά. Στην άλλη άκρη του δωματίου είναι η τσιμιά, το τζάκι δηλαδή, και δίπλα η βρύση της στέρνας. Το τζάκι δεν το ανάβουμε συχνά.

Άλλωστε τι κρύο κάνει στη Σύμη…Ψιλοπράγματα. Έτσι και ρουφήξεις ένα φασκόμηλο…ζεστάθηκες στο πι και φι!... Μόνο τα Χριστούγεννα το ανάβουμε, έτσι για το καλό. Για να καπνίσει, να διώξει το κακό από το σπίτι, να τρομάξει τους καλικαντζάρους. Τον άλλο καιρό έχουμε ακουμπισμένο εκεί το πετρογκάζ και μαγειρεύουμε. Δίπλα είναι το παράθυρο. Σ' εμάς, στη Σύμη, τα παράθυρα είναι αλλιώτικα. Το είδα αυτό μόλις μπήκα και μου κανε εντύπωση. Εδώ τα παράθυρα είναι, πώς να το πω, αδύνατα. Σ εμάς έχουνε ένα πολύ φαρδύ πρεβάζι απ τη μέσα μεριά. Εκεί ακουμπάμε διάφορα πράγματα. Μάλιστα, το ένα παράθυρο της κουζίνας έχει το πρεβάζι του φτιαγμένο νεροχύτη. Γέρνει, δηλαδή, λίγο προς τα έξω κ έχει μια τρύπα φαρδιά που διώχνει τα σαπουνόνερα έξω.

Κάτω από το παράθυρο φυτεύουμε μελιτζανιές, δύοσμο, βασιλικό, κατιφέδες. Το σαπουνόνερο είναι σπουδαίο για τα λουλούδια και τα λαχανικά. Λίπασμα, που λέει ο πατέρας. Και τα κάνει θρεφτάρια, να, μέχρι εκεί πάνω. Και ούτε που πάει χαμένο, όπως εδώ. Εδώ, καλέ, που το πετάνε τόσο νερό… Δεν το λυπούνται;…Αλλά τι λέω, η χαζή, τι να λυπηθούνε!... Εδώ ανοίγουν τη βρύση, και φρρρρτ! Τρέχει το νερό…Δεν έχουν στέρνα, να φοβούνται μην πατώσει και μείνουν χωρίς νερό. Πάντως, το στερνίσιο νερό είναι το καλύτερο. Είναι θεοβρεχάμενο, που λένε οι παλιοί. Είναι ωραίο, γλυκό νερό. Κάνει ωραία σαπουνάδα. Και στο λούσιμο είναι σπουδαίο. Τούτο της Αθήνας…κάπως μυρίζει…αλλιώτικο στο στόμα σα φάρμακο… Βέβαια το νερό της στέρνας πρέπει να το προσέχεις. Θέλει καλό κουμάντο για να περάσεις το καλοκαίρι σου για να σου μείνει και λίγο να πλύνεις τις κουβέρτες και τις κουρελούδες σου…

(Ευγενία Φακίνου, *Αστραδενή,* Κέδρος, Αθήνα 2012)

Λεξιλόγιο: αν είχε καλοσύνη = αν είχε καλό καιρό / στέρνα = εκεί μαζεύεται το νερό της βροχής κατιφές = διακοσμητικό λουλούδι / θρεφτάρια = ανεπτυγμένα

Δραστηριότητες:

1. **Φτιάξτε δύο λίστες με τα σημεία του κειμένου στα οποία η Αστραδενή συγκρίνει τη ζωή στη Σύμη με αυτήν της Αθήνας.**
2. **Τι παιχνίδια έπαιζαν τα παιδιά στη Σύμη; Μοιάζουν με αυτά των σημερινών παιδιών; Θυμάστε τα δικά σας παιχνίδια;**

3. **Ποιες ήταν οι σχέσεις των ανθρώπων στο νησί της Σύμης; Υπάρχουν διαφορές από τους ανθρώπους των πόλεων;**
4. **Προτιμάτε τη ζωή στην πόλη ή το χωριό; Οργανώστε ένα debate με τις δύο απόψεις.**
5. **Πάρτε συνέντευξη από έναν συμμαθητή σας και παρουσιάστε τις αναμνήσεις του από τα παιδικά του χρόνια (χρησιμοποιώντας αόριστο και παρατατικό).**
6. **Ζωγραφίστε την κουζίνα της ηρωίδας, έτσι όπως φαίνεται μέσα από την περιγραφή του κειμένου.**
7. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

   αυλή:

   φυλάμε:

   αλλιώτικα:

   παλαιοί:

   σπουδαίο:
8. **Γράψτε τα αντίθετα:**

   ζέστη:

   άκρη:

   κοιμούνται:

   ανάβουμε:
9. **Ποιες λέξεις του κειμένου σημαίνουν:**

   δούλευαν όλες μαζί:

   μεγάλο, ψηλό κρεβάτι:

   το δωμάτιο που βάζουμε παλιά πράγματα:

   το ανάβουμε για να ζεσταθούμε:

   το φάρμακο που ρίχνουμε στα φυτά:
10. **Συμπληρώστε τον πίνακα με τις λέξεις:**

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο/ Μετοχή**
	δουλειά	
παίζω		
ανάβω		
		φτιαγμένο

Η Ευγενία Φακίνου γεννήθηκε το 1945 στην Αλεξάνδρεια. Μεγάλωσε στην Αθήνα και σπούδασε γραφικές τέχνες και το επάγγελμα του ξεναγού. Για μερικά χρόνια εργάστηκε σε περιοδικά ως γραφίστρια. Το 1976 δημιούργησε το κουκλοθέατρο «Ντενεκεδούπολη». Έγραψε και εικονογράφησε πολλά παιδικά βιβλία. Το 1982 κυκλοφόρησε το πρώτο της μυθιστόρημα *Αστραδενή*. Τα μυθιστορήματα της έχουν μεταφραστεί και κυκλοφορήσει σε πολλές γλώσσες. Το 2005 τιμήθηκε με το Βραβείο Αναγνωστών (Εθνικό Κέντρο Βιβλίου - Σκάι 100,3) για το μυθιστόρημα της *Η μέθοδος της Ορλεάνης* και το 2008 με το Κρατικό Βραβείο Διηγήματος για τη συλλογή διηγημάτων *Φιλοδοξίες κήπου*.

Κωνσταντίνος Καβάφης

Ιθάκη

Το ποίημα ανήκει στα φιλοσοφικά έργα του ποιητή και είναι από τα πιο γνωστά της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Είναι γραμμένο σε συμβουλευτικό και διδακτικό τόνο καθώς μεταφέρει τη γνώση και την εμπειρία ενός ώριμου ανθρώπου σε κάποιον νεότερο που ετοιμάζεται για τη δική του πορεία στο ταξίδι της ζωής.

Σα βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη,
να εύχεσαι να ’ναι μακρύς ο δρόμος,
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις.
Τους Λαιστρυγόνας και τους Κύκλωπας,
τον θυμωμένο Ποσειδώνα μη φοβάσαι,
τέτοια στον δρόμο σου ποτέ σου δεν θα βρεις,
αν μέν’ η σκέψις σου υψηλή, αν εκλεκτή
συγκίνησις το πνεύμα και το σώμα σου αγγίζει.
Τους Λαιστρυγόνας και τους Κύκλωπας,
τον άγριο Ποσειδώνα δεν θα συναντήσεις,
αν δεν τους κουβανείς* μες στην ψυχή σου,
αν η ψυχή σου δεν τους στήνει εμπρός σου.

Να εύχεσαι να ’ναι μακρύς ο δρόμος.
Πολλά τα καλοκαιρινά πρωιά να είναι
που με τι ευχαρίστηση, με τι χαρά
θα μπαίνεις σε λιμένας πρωτοϊδωμένους·
να σταματήσεις σ’ εμπορεία Φοινικικά,
και τες καλές πραγμάτειες ν’ αποκτήσεις,
σεντέφια* και κοράλλια, κεχριμπάρια κι έβενους*,
και ηδονικά μυρωδικά κάθε λογής,
όσο μπορείς πιο άφθονα ηδονικά μυρωδικά·
σε πόλεις Αιγυπτιακές πολλές να πας,

να μάθεις και να μάθεις απ' τους σπουδασμένους.

Πάντα στον νου σου να χεις την Ιθάκη.
Το φθάσιμον εκεί είν' ο προορισμός σου.
Αλλά μη βιάζεις το ταξίδι διόλου.
Καλύτερα χρόνια πολλά να διαρκέσει·
και γέρος πια ν' αράξεις στο νησί,
πλούσιος με όσα κέρδισες στον δρόμο,
μη προσδοκώντας πλούτη να σε δώσει η Ιθάκη.

Η Ιθάκη σ' έδωσε τ' ωραίο ταξίδι.
Χωρίς αυτήν δεν θα 'βγαινες στον δρόμο.
Άλλα δεν έχει να σε δώσει πια.
Κι αν πτωχική την βρεις, η Ιθάκη δεν σε γέλασε.
Έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα,
ήδη θα το κατάλαβες οι Ιθάκες τι σημαίνουν.

(Κωνσταντίνος Καβάφης, *Τα Ποιήματα*, επιμ. Σαββίδη Ίκαρος, Αθήνα 2013)

Λεξιλόγιο: κουβανείς = κουβαλάς / σεντέφι = η ερυθρή επιφάνεια οστράκων / έβενος = πολύτιμο μαύρο ξύλο

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ).**
   1. Η ζωή είναι γεμάτη περιπέτειες στην οποία ο άνθρωπος αποκτά εμπειρίες.
   2. Τα εξωτερικά εμπόδια σταματούν κάποιες φορές το ταξίδι στην Ιθάκη.
   3. Οι εσωτερικές αδυναμίες λειτουργούν αντίθετα στη γνώση και στην εμπειρία.
   4. Από το ταξίδι κερδίζει κανείς πολλά πλούτη για μια ανετότερη ζωή.
   5. Έχοντας κανείς πολύτιμα αγαθά αποκτά μια ζωή με ποιότητα.
   6. Όταν κάποιος φτάνει στο τέλος του ταξιδιού θα μπορέσει να χαρεί που τα

κατάφερε.

7. Σημαντικό είναι να υπάρχει σκοπός ανεξάρτητα από το τελικό αποτέλεσμα.

2. Βάλτε σε κύκλο τη σωστή απάντηση:

1. Οι Λαιστρυγόνες και οι Κύκλωπες είναι:

   Α. οι δυσκολίες και τα προβλήματα της ζωής

   Β. οι εσωτερικοί δισταγμοί

   Γ. καταστάσεις που μπορούν να «μαγέψουν» τους ανθρώπους και να τους απομακρύνουν από τον στόχο τους

   Δ. ο τερματικός σταθμός του ταξιδιού

2. Η τελευταία στροφή του ποιήματος δηλώνει ότι:

   Α. τα απρόοπτα της ζωής είναι πολλά

   Β. όταν κάποιος φτάσει στο τέλος του ταξιδιού του είναι χαρούμενος

   Γ. οι εμπειρίες που αποκτά κανείς στη διάρκεια του ταξιδιού είναι πιο σημαντικές και από τον προορισμό

   Δ. η εκπλήρωση ενός σκοπού ταυτίζεται με το τέλος ενός ταξιδιού

3. Τι συμβολίζει η Ιθάκη κατά τη γνώμη σας;

4. Τι μπορεί να συναντήσει κάποιος στο ταξίδι αυτό;

5. Σε ποιο πρόσωπο είναι γραμμένο το ποίημα; Ποιος μιλάει και πού απευθύνεται;

6. Το μήνυμα της Ιθάκης είναι τελικά αισιόδοξο ή απαισιόδοξο;

7. Γράψτε σε μια παράγραφο για μια δική σας «Ιθάκη», την πορεία προς αυτή και την κατάληξη του ταξιδιού.

8. Βάλτε στη σωστή σειρά συλλογιστική πορεία του ποιήματος:

1. Ιθάκη	α. σκοπός
2. ζωή	β. σκοπός
3. χαρές	γ. «πλούτη»
4. «ηδονές»	δ. χαρές
5. χαρές	ε. ταξίδι

6. «σοφία» στ. ζωή

7. «πλούτη» ζ. «σοφία»

8. ταξίδι η. Ιθάκη

1-	2-	3-	4-	5-	6-	7-	8-

9. Γράψτε τα συνώνυμα:

ευχαρίστηση:

άφθονα:

προορισμός:

να αράξεις:

μην προσδοκώντας

10. Γράψτε τα αντίθετα:

πηγαιμός:

μακρύς:

γεμάτος:

ευχαρίστηση:

πλούσιος:

11. Α. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο/Μετοχή**
εύχομαι		
φοβάμαι		
	συγκίνηση	
	ευχαρίστηση	
		σπουδασμένος
	προορισμός	
		προσδοκώντας
γελάω		

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα.

1. _____ τελικά, όλα να πάνε καλά.

2. Είσαι πολύ _____ αν νομίζεις ότι δε θα το καταλάβω.
3. Δυστυχώς _____ μου από την παράσταση διαψεύστηκαν.
4. _____ μου στη φιλολογία με βοήθησαν να καταλαβαίνω καλύτερα την αρχαία λογοτεχνία.
5. Στο τέλος έμειναν όλοι _____.
6. Ο τελικός μας _____ είναι το Τόκυο, αλλά θα κάνουμε μια ενδιάμεση στάση στη Ντόχα.
7. Μετά το σεισμό πολλοί άνθρωποι έτρεξαν _____ έξω από τα σπίτια τους.
8. Δε με _____ τα ωραία λόγια, πράξεις θέλω!

Ο Κωνσταντίνος Καβάφης (1863-1933) υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους και πλέον αναγνωρίσιμους δημιουργούς της νεοελληνικής ποίησης. Γεννήθηκε και έζησε στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου, πόλη την οποία αγάπησε και αναφέρει συχνά στα ποιήματά του. Αν και δημοσίευε τακτικά ποιήματά του, ο ίδιος δεν εξέδωσε ποτέ δική του συλλογή, παρά μόνο έδινε τα κείμενά του σε φίλους και γνωστούς που ενδιαφέρονταν να γνωρίσουν το έργο του. Για πρώτη φορά το σώμα των 154 *Αναγνωρισμένων Ποιημάτων* του εκδόθηκε το 1935 με επιμέλεια της Ρίκας Σεγκοπούλου. Τα *Αναγνωρισμένα* αποκαταστάθηκαν φιλολογικά και εκδόθηκαν σε δύο τόμους το 1963 από τον Γ. Π. Σαββίδη. Ο ίδιος επιμελήθηκε τα *Ανέκδοτα ποιήματα* του Καβάφη το 1968 και τα *Αποκηρυγμένα* το 1983. Χαρακτηριστικά της ποίησης του είναι η λεπτή ειρωνεία, ο πεζολογικός στίχος, η λιτότητα στα εκφραστικά μέσα, ο παραινετικός τόνος, οι αναφορές σε ιστορικά πρόσωπα. Τα ποιήματά του διακρίνονται σε φιλοσοφικά, ιστορικά και ερωτικά. Η αναγνώριση του έργου του είναι παγκόσμια και ποιήματά του έχουν μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες.

Κωστής Παλαμάς

Πάει το καράβι φτάσαμε!...

Το ποίημα είναι ενταγμένο στη συλλογή *Ασάλευτη ζωή* (1904), η οποία έχει περιεχόμενο κυρίως φιλοσοφικό, καθώς σε αυτήν ο ποιητής αναζητά το νόημα της ζωής, αναφερόμενος με τρόπο συμβολικό σε εκείνα που αλλάζουν και σε όσα παραμένουν σταθερά.

Πάει το ταξίδι, φτάσαμε. Τ' ωραίο νησάκι να το!
Διπλά ακρογιάλια. Τ' ανοιχτό, φως όλο, το χιονάτο,
με τα γραμμένα ερείπια και με τα μαυροπούλια
και τ' άλλο. Ω δάση από μυρτιές, ω κήποι από ζουμπούλια,
και κάτω από της νεραντζιάς της φουντωτής τα κλώνια,
ω ίσκιοι! οι έρωτες μιλούνε, αντιμιλούν τ' αηδόνια.
Το έν' ακρογιάλι Ε δ ώ! μας λέει, τ' άλλο ακρογιάλι Ν α μ ε!
Βαρκούλα, πού θ' αράξουμε; Βαρκάρη, πού θα πάμε;

(Κωστής Παλαμάς, *Άπαντα*, Μπίρης, Αθήνα 1972)

Δραστηριότητες:

1. **Ποιες εικόνες της Ελλάδας φαίνονται στο ποίημα του Παλαμά; Σας θυμίζουν κάποιο μέρος που επισκεφτήκατε; Ψάξτε στο διαδίκτυο και βρείτε παρόμοιες εικόνες ελληνικών τοπίων.**
2. **Ζωγραφίστε το τοπίο όπως απεικονίζεται στο κείμενο.**
3. **Με ποιες λέξεις ο ποιητής βάζει λεπτομέρειες στην περιγραφή του;**
4. **Ποιες εξωλογικές λεπτομέρειες υπάρχουν στην περιγραφή του τοπίου;**
5. **Ποιο πρόσωπο χρησιμοποιεί ο ποιητής; Τι πετυχαίνει με αυτό;**
6. **Ο τόνος του κειμένου είναι αισιόδοξος ή απαισιόδοξος;**
7. **Τι συμβολίζει το «νησάκι»; Σας θυμίζει κάποιο άλλο ποίημα ο συμβολισμός αυτός;**
8. **Τι θα μπορούσε να είναι το «ακρογιάλι»;**
9. **Εσείς ποιο από τα δύο ακρογιάλια θα διαλέγατε;**

10. **Γράψτε ένα ποίημα ή ένα μικρό κείμενο με εικόνες από τόπους της χώρας σας.**
11. **Σε ποιο συγγραφικό δίλημμα αναφέρεται στο τέλος ο ποιητής;**
12. **Να αντιστοιχίσετε τις στήλες με βάση το νόημα από το κείμενο και να φτιάξετε προτάσεις με τα ζεύγη:**

A	B
ταξίδι	ήλιος
ακρογιάλι	τέλος
δέντρο	δίλημμα
βαρκάρης	ίσκιος
πουλιά	απάντηση

13. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

ταξίδι:

ακρογιάλια:

ερείπια:

έρωτες:

14. **Γράψτε τα αντίθετα:**

φτάσαμε:

ωραίο:

κάτω:

μιλούνε:

Για βιογραφικές πληροφορίες και το έργο του ποιητή βλ. σελ 279.

Γιώργος Ιωάννου

Να σαι καλά δάσκαλε!

Το κείμενο που δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά το 1979 βρίσκεται στη συλλογή με τον τίτλο *Εφήβων και μη* (1982) και αναφέρεται κυρίως στη σχολική ζωή. Συγκεκριμένα εδώ συναντάμε την αγάπη ενός φιλολόγου για τον πολιτισμό και τους τρόπους που βρίσκει για να οδηγήσει και τους μαθητές του σε αυτόν.

Πρόπερσι που φοιτούσα σ' ένα Γυμνάσιο της επαρχίας μας είχε έρθει ένας νέος φιλόλογος με πολλή όρεξη για δουλειά. Αγαπούσε πολύ το σχολείο και τους μαθητές και βλέπαμε ότι ήθελε να γνωρίσει όχι μόνο τους κατοίκους του τόπου και τα ζητήματά τους, αλλά και κάθετι που είχε συμβεί στον τόπο από παλιά. Με λίγα λόγια, ήταν ένας ζωντανός και αξιαγάπητος άνθρωπος και οι εντόπιοι αμέσως τον αγάπησαν.

Καμιά φορά όταν πηγαίναμε εκδρομή, έβαζε τα παιδιά που τον περιτριγύριζαν -και πάντα τον περιτριγύριζαν παιδιά- να λένε ιστορίες διάφορες από τον τόπο και κυρίως ιστορίες για το μέρος όπου είχαμε πάει εκδρομή. Ήταν ωραία μέσα στον καθαρό αέρα, στα λουλούδια και στα φυτά, ν' ακούς τις ιστορίες αυτές. Έλεγαν τα διάφορα ονόματα των χωραφιών, των βράχων, των πηγών, ακόμα και των μεγάλων δέντρων, κι εγώ τα άκουγα κατάπληκτος. Έλεγαν ιστορίες, παραμύθια, όμορφα ανέκδοτα, και προπάντων τραγουδούσαν δημοτικά τραγούδια. Αυτοί, φίλε μου, ξέρανε τη ρίζα τους και τη φύτρα τους πάππου προς πάππου, ενώ εμείς καλά καλά ούτε τον παππού μας δεν ξέραμε. Και ο καθηγητής μέσα σ' όλα, κι ας έλεγε ότι είναι απ' την Αθήνα. Πώς τα ήξερε τόσα πράγματα; Ακόμα και τα ίδια τα παιδιά απορούσαν με τον εαυτό τους. Πώς έγινε και τα θυμήθηκαν όλα αυτά, από πού τα βγάζαν, πότε τα είχαν μάθει και δεν το ξέραν; Τ' άκουγαν, βέβαια, να τα λένε οι μεγάλοι αλλά μόλις τώρα, που χρειάστηκε να τα πουν κι αυτοί, έβλεπαν πως τα είχαν μάθει. Και μάλιστα τα είχαν μάθει όλοι τους και τώρα έπαιρναν απ' αυτά. Σαν ένας θησαυρός κρυφός και αλογάριαστος που ο ενθουσιασμός ενός ανθρώπου τον είχε ξυπνήσει.

Ο καθηγητής μας έλεγε πως αυτά τα πατρογονικά έχουν μεγάλη σημασία, πρέπει να τα σεβόμαστε πολύ, να τα προσέχουμε σαν τα μάτια μας και προπαντός να τα τηρούμε. Είναι ο λαϊκός μας πολιτισμός, έλεγε. Αυτά που μας ταιριάζουν απόλυτα.

Και σε λίγο καιρό, όταν στο μάθημα των Νέων Ελληνικών μπήκαμε στα δημοτικά τραγούδια, ο καθηγητής μας έφεγγε πια ολόκληρος. Μας έφερνε από το σπίτι του βιβλία διάφορα, μας διάβαζε από μέσα. Έφερνε δίσκους, μαγνητόφωνα, σλάιντς. Μόλις τελείωνε το μάθημα του βιβλίου, μας έκανε προβολές, για να μας δείξει τόπους, φορεσιές, σπίτια, και έβαζε σιγανά στο μαγνητόφωνο ή στο πικάπ δίσκους με δημοτικά τραγούδια ν' ακούμε. Μας παρακινούσε μάλιστα ν' ακολουθούμε και εμείς σιγοτραγουδώντας και έδινε αυτός πρώτος το παράδειγμα. Τα παιδιά ξεφοβήθηκαν και ξεντράπηκαν. Και μερικά που είχαν καλή φωνή, ζήτησαν από μόνα τους να πούνε τραγούδια του τόπου. Ο καθηγητής κατενθουσιάστηκε. Μας φάνηκε μάλιστα για μια στιγμή σαν δακρυσμένος, μα ίσως και να μην ήταν. Όσο τα άλλα τραγουδούσαν, δύο τρία παιδιά, αγόρια και κορίτσια χόρευαν το τραγούδι μες στην τάξη σιγανά. Στο τέλος, χειροκροτήσαμε αυθόρμητα και μόνο τότε είδαμε τον καθηγητή μας κάπως στενοχωρημένο. «Θ' ανησυχήσουμε τους άλλους», μας είπε. Πού να ήξερε, τι γινόταν προηγουμένως, με κάτι άλλους καθηγητές. Τι φασαρία και τι κακό, κι αυτό χωρίς χορούς και τραγούδια.

Και πραγματικά, βγαίνοντας διάλειμμα, από τις ερωτήσεις που μας έκαμναν τα άλλα παιδιά, διαπιστώσαμε πως μόνο το χειροκρότημά μας είχαν ακούσει. Τους εξηγήσαμε και μας κοίταζαν κατάπληκτοι. «Και δεν κάνατε μάθημα;», μας ρωτούσαν. «Μάθημα δεν είναι αυτό;» τους απαντούσαμε. «Εσείς, που κάνετε αλλιώτικο μάθημα, τι ξέρετε για δημοτικά τραγούδια, σκοπούς, ακόμα και χορούς; Ξέρετε αυτό, ξέρετε εκείνο, ξέρετε το άλλο;» τους αρχίσαμε. Δεν ήξεραν οι καημένοι τίποτα, περιττό να το πούμε. Αλλά ήξεραν πολύ καλά από κατάλογο, άγριες ή φαρμακερές φωνές και τρεμούλες.

«Να σαι καλά, δάσκαλε!», του είπε μια μέρα μέσα στην τάξη ένας συμμαθητής μας που ήταν κομμάτι χωρατατζής και είχε θάρρος. «Μας έκανες και ξεφοβηθήκαμε. Εμείς, εδώ, ντρεπόμασταν ως τα τώρα για τα τραγούδια μας και τα εθίματά μας. Μας έλεγαν πώς είναι παλιατσαρίες και πώς δεν τα τραγουδούν στις ντισκοτέκ, δεν θα ναι καλά. «Τι λες, παιδί μου;», είπε ο δάσκαλος και βούρκωσε. Το είδαμε καθαρά. «Ποιος, ποιος σας τα λέει αυτά; Η παράδοσή μας! Τα τραγούδια μας! Τα άγια των αγίων». Και ξαφνικά το πρόσωπό του έγινε κάπως αγριωπό και απόμακρο σαν να βλεπε στα βάθη έναν σιχαμερό εχθρό, κάποιο τέρας. Εμείς σωπαίναμε, μα νιώθαμε μέσα στην ψυχή μας αποτυπωνόταν η σκηνή αυτή.

Σε μερικές μέρες, αφού μας έδωσε διάφορες οδηγίες, μας έβαλε να μαζέψουμε από τις γιαγιάδες, τους παππούδες και τις διάφορες θείες, τραγούδια, παραμύθια, εθίματα. Σε λίγο το τι άρχισαν να φέρνουν εκείνα τα παιδιά, δε λέγεται. Ήταν τόσος ο ενθουσιασμός που σκορπίστηκε, ώστε όλο το χωριό αυτό συζητούσε. Και το θεωρούσαν τιμή τους, να καθίσει στο τραπέζι τους και να τον κεράσουν.

Εμείς, στην τάξη, κάθε τόσο διαβάζαμε από αυτά, από τη συγκομιδή, που είχαν φέρει τα παιδιά, τα συζητούσαμε και μερικά, με τη βοήθεια των παιδιών, τα γράφαμε σωστότερα, γιατί ορισμένα παιδιά δεν τα είχαν καταγράψει και τόσο πιστά, είτε γιατί δεν μπορούσαν είτε γιατί ήθελαν να κάνουν τον εξευγενισμένο. Αν και ο δάσκαλος συνεχώς μας τόνιζε: «Πιστά, πιστά, όσο μπορείτε πιο πιστά. Δεν είναι δική σας δουλειά να τα διορθώσετε».

Πάντως η δική μου θέση ήταν κάπως δύσκολη. Εμείς ήμασταν ξένοι προς τον τόπο. Ο πατέρας μου δημόσιος υπάλληλος. Τ' αγαπούσα πολύ αυτά τα πράγματα, αλλά τι να γράψω και από πού; Τα παιδιά μπορούσαν να τα καταγράψουν εύκολα, όχι μονάχα γιατί είχαν συγγενικά τους πρόσωπα να τους τα πούνε, αλλά και γιατί τα μισοξέρανε κι έτσι αμέσως τα καταλάβαιναν. Αλλά εγώ πώς να μπω τόσο γρήγορα στο νόημα; Κι έτσι, ομολογώ ότι έκανα μια μικρή, υποθέτω, πονηρία, μόνο και μόνο για να παρουσιάσω κι εγώ κάτι στον καθηγητή. Βρήκα ένα άλλο, παλιό, αγωνιστικό και αντέγραψα αποκεί μερικά δημοτικά τραγούδια. «Αυτά δεν μπορεί να τα ξέρει ο καθηγητής», είπα μέσα μου. «Τώρα, αυτός, ένας ολόκληρος καθηγητής, παιδικά βιβλία θα θυμάται;». Κι έτσι τα αντέγραψα με ωραία καλλιγραφικά γράμματα. Ήταν κάτι πολύ ωραία δημοτικά τραγούδια, καλύτερα μάλλον απ' αυτά που έφερναν τα παιδιά.

Όμως μ' έπιασε αρκετή ανησυχία, όταν μια μέρα είδα το τετράδιο μου, ανάμεσα στ' άλλα, πάνω στην έδρα. Ο καθηγητής, σαν ήρθε η σειρά μου, με κοίταξε κάπως γελαστός και μου λέει: «Ωραία τα τραγούδια του Νικολάου Πολίτη, που μας έφερες. Κοίταξε, τώρα, να μαζέψεις τίποτα από το χωριό. Καλό θα σου κάνει». Τα άλλα παιδιά χαμογελούσαν, ίσως και να μην κατάλαβαν. Πάντως, εγώ ντράπηκα. Πού το κατάλαβε όμως ο δάσκαλος αμέσως αμέσως;

Αλλά σε λίγο παρηγορήθηκα, όταν ήρθε η σειρά της εργασίας ενός άλλου παιδιού, επίσης ξένου από την πολιτεία. Ο καθηγητής πια εδώ δεν μπορούσε με κανένα τρόπο να συγκρατήσει τη σοβαρότητά του. «Μα, παιδί μου, τι είναι αυτά που έφερες; του λέει. Εσύ δεν κατάλαβες απολύτως τίποτα. Κρίμα, στα τόσα και τόσα που

έχουμε πει ως τώρα!» Και τι είχε γίνει. Παρ' όλα τα μαθήματα, τους χορούς και τα τραγούδια, ο συμμαθητής μας αυτός, που ήταν και ο πιο φίλος μου -οι πατεράδες μας συνάδελφοι- είχε φέρει ως δημοτικό τραγούδι ένα τραγουδάκι του μουσικοσυνθέτη Αττίκ, και συγκεκριμένα εκείνο που λέει: «Την ώρα που περνούσε τ' οργανάκι». Κι ενώ κρατούσαμε όλοι την κοιλιά μας από τα γέλια, μερικοί μάλιστα είχαν πάρει να σιγοτραγουδούν «το οργανάκι», ο δάσκαλος έλεγε και ξανάλεγε: «Μα, βρε παιδί μου, από πού και ως πού; Τουλάχιστον να έφερνες τη "Μαρία την Πενταργιώτισσα" ή το "Τάκου τάκου ο αργαλειός μου" να πω τα μπέρδεψες. Αλλά αυτό "Την ώρα που περνούσε τ' οργανάκι"; Από πού και ως πού; Μυστήριο μέγα!».

«Δεν είναι μυστήριο δάσκαλε. Η πολιτεία έχει κάνει έτσι το παιδί αυτό. Όχι μόνο να μην ξέρει τον λαϊκό πολιτισμό, αλλά ούτε να μπορεί καν να τον μάθει. Και το ξανάκανε, δυστυχώς, όταν το ξαναπήρε».

(Γιώργος Ιωάννου, *Εφήβων και μη,* Κέδρος, Αθήνα 2001)

Λεξιλόγιο: φύτρα = καταγωγή / χωρατατζής = αστείος / παλιατσαρίες = άχρηστα πράγματα / βούρκωσε = έκλαψε / Νικόλαος Πολίτης: σημαντικός λαογράφος (1852-1921) / Αττίκ: γνωστός μουσικοσυνθέτης της Ελλάδας του Μεσοπολέμου

Δραστηριότητες:

1. **Επιλέξτε το σωστό:**

   1. Το σχολείο της ιστορίας είναι:

   Α. το Νηπιαγωγείο Β. το Δημοτικό Γ. το Γυμνάσιο

   2. Ο καθηγητής έκανε τα παιδιά:

   Α. να φοβούνται Β. να μην ενδιαφέρονται για το μάθημα Γ. να είναι χαρούμενα

   3. Ο καθηγητής στο χωριό:

   Α. ήταν πολύ αγαπητός Β. δημιουργούσε προβλήματα Γ. δε μιλούσε με κανέναν

4. Όταν ένας μαθητής έφερε ένα τραγούδι του Αττίκ, ο καθηγητής:

Α. έμεινε σοβαρός Β. γέλασε Γ. τον μάλωσε

2. **Ποια ήταν η αρχική γνώμη των παιδιών για τα έθιμα και πώς άλλαξε;**
3. **Με ποιους τρόπους ο καθηγητής κάνει τους μαθητές να αλλάξουν στάση απέναντι στην παράδοση;**
4. **Στο κείμενο υπάρχουν δύο μοντέλα διδασκαλίας. Ποια είναι αυτά και ποιο προτιμάτε εσείς;**
5. **Παρουσιάστε την αντίδραση του δασκάλου στους «ξένους» μαθητές του με θεατρικό τρόπο.**
6. **Θυμηθείτε μια εικόνα / σκηνή από τη σχολική σας ζωή.**
7. **Θυμηθείτε έναν δάσκαλο από τα μαθητικά σας χρόνια.**
8. **Παρουσιάστε στην τάξη ένα έθιμο, ένα τραγούδι ή μια παράδοση από την χώρα σας.**
9. **Χαρακτηρίστε τα πρόσωπα του κειμένου χρησιμοποιώντας κυρίως επίθετα της κατηγορίας -ης/-ης/-ες.**
10. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

περιτρυγύριζαν:

απορούσαν:

πολιτισμός:

παρακινούσε:

φασαρία:

11. **Γράψτε τα αντίθετα:**

όρεξη:

κρυφός:

απόλυτα:

γελαστός:

δυστυχώς:

12. **Τι σημαίνουν οι φράσεις του κειμένου:**

Ξέρανε τη ρίζα και τη φύτρα τους πάππου προς πάππου:

Πιστά - πιστά, όσο μπορείτε πιο πιστά:

Κρατούσαμε την κοιλιά από τα γέλια:

Η πολιτεία είχε κάνει έτσι το παιδί αυτό:

13. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	Ουσιαστικό	Επίθετο/Μετοχή
αγαπώ		
	όνομα	
		κρυφός
		δακρυσμένος
εξηγώ		
ντρέπομαι		
	ενθουσιασμός	
διορθώνω		
		γελαστός
μπερδεύω		

Ο Γιώργος Ιωάννου (1927-1985) γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη από γονείς πρόσφυγες από την Ανατολική Θράκη. Τα παιδικά και εφηβικά του χρόνια τα έζησε στη Θεσσαλονίκη, με εξαίρεση το διάστημα της Κατοχής που ήρθε στην Αθήνα. Η περίοδος αυτή τον σημάδεψε έντονα και συναντάται συχνά στο συγγραφικό του έργο. Για αρκετό καιρό εργάστηκε ως φιλόλογος σε σχολεία. Το 1961 άρχισε να γράφει τα πρώτα του πεζά ενώ την ίδια περίοδο αποσπάστηκε στη Βεγγάζη της Λιβύης όπου ίδρυσε το Ελληνικό Γυμνάσιο. Το 1964 κυκλοφόρησε το *Για ένα φιλότιμο,* το πρώτο του βιβλίο με πεζογραφήματα. Δύο ακόμη σημαντικοί του τίτλοι είναι *Η σαρκοφάγος* (1971) και *Η μόνη κληρονομιά* (1974). Το 1980 ο Ιωάννου κέρδισε το πρώτο κρατικό βραβείο πεζογραφίας για το βιβλίο του *Το δικό μας αίμα*. Έχει γράψει λαογραφικές μελέτες και άρθρα σε περιοδικά, ενώ έχει κάνει και πολλές μεταφράσεις.

Κωστής Παλαμάς

Ολυμπιακός Ύμνος

Το ποίημα εντάσσεται στη συλλογή *Ασάλευτη ζωή* (1904) και αναφέρεται στο ιδανικό των Ολυμπιακών Αγώνων και τη δύναμη του Ολυμπιακού Πνεύματος.

Αρχαίο Πνεύμα αθάνατο, αγνέ πατέρα
του ωραίου, του μεγάλου και τ' αληθινού,
κατέβα, φανερώσου κι άστραψε εδώ πέρα,
στη δόξα της δικής σου γης και τ' ουρανού.

Στο δρόμο και στο πάλεμα και στο λιθάρι,
στων ευγενών αγώνων λάμψε την ορμή,
και με το αμάραντο στεφάνωσε κλωνάρι
και σιδερένιο πλάσε και άξιο το κορμί.

Κάμποι, βουνά και θάλασσες φέγγουνε μαζί σου,
σαν ένας λευκοπόρφυρος μέγας ναός,
και τρέχει στο ναό εδώ προσκυνητής σου,
Αρχαίο Πνεύμα αθάνατο, κάθε λαός.

(Κωστής Παλαμάς, *Άπαντα,* Μπίρης, Αθήνα 1972)

Δραστηριότητες:

1. **Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:**

1. Ο ποιητής απευθύνεται:
   Α. στον αναγνώστη Β. στο πνεύμα των Αγώνων Γ. στους νικητές

2. Ο ποιητής παροτρύνει:
   Α. στη συνεργασία Β. στην προσπάθεια για νίκη
   Γ. στην επιστροφή στη φύση

3. Στη σύνθεση του κειμένου διακρίνει κανείς:

Α. την παγκόσμια κοινωνία Β. την ελληνική γη Γ. τα δύο προηγούμενα

4. Το πνεύμα των Αγώνων

Α. διαρκεί όσο οι Αγώνες Β. ανήκει στους παλιότερους Αγώνες

Γ. είναι διαχρονικό

2. **Στο ποίημα γίνονται αναφορές σε συγκεκριμένα αγωνίσματα. Ποια υπάρχουν και στους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες;**
3. **Ποια είναι τα βραβεία των νικητών, όπως αναφέρονται στο ποίημα; Συγκρίνετε τα με τα αντίστοιχα σημερινά.**
4. **Πώς αποκαλεί ο ποιητής τους αγώνες;**
5. **Το ποίημα ξεκινάει με ένα κάλεσμα. Σε ποιον γίνεται και για ποιον λόγο;**
6. **Ποιες εικόνες από το ελληνικό τοπίο υπάρχουν στο ποίημα;**
7. **Στο ποίημα υπάρχει φανερή η αίσθηση του φωτός. Πώς φαίνεται αυτό;**
8. **Ποια είναι οι κύριες αξίες που προκύπτουν από τους Αγώνες;**
9. **Πολλοί άνθρωποι τον ελεύθερο χρόνο τους ασχολούνται με τον αθλητισμό. Γράψτε ένα σύντομο κείμενο για μια δική σας αθλητική ασχολία.**
10. **Βρείτε πληροφορίες στο διαδίκτυο για τη γένεση και την ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων.**
11. **Γράψτε ένα σύντομο κείμενο στο οποίο θα συγκρίνετε τους Αγώνες εκείνης της εποχής με τους σημερινούς.**
12. **Ακούστε το ποίημα μελοποιημένο όπως παρουσιάστηκε στους Ολυμπιακούς Αγώνες της Αθήνας του 2004** (https://www.youtube.com/watch?v=hHYt4MJxh2s) **και δώστε αντίστοιχα παραδείγματα του στη μητρική σας γλώσσα.**
13. **Έχετε παρακολουθήσει από κοντά Ολυμπιακούς Αγώνες; Θυμηθείτε διάφορες στιγμές.**
14. **Βρείτε στο διαδίκτυο εικόνες από τους Ολυμπιακούς Αγώνες της Αθήνας το 2004. Μπορείτε να θυμηθείτε εικόνες από την περίοδο εκείνη;**
15. **Γνωρίζετε άλλα έργα από την παγκόσμια λογοτεχνία -παλιότερη και νεότερη- που ξεκινούν με παρόμοιο τρόπο με αυτόν του ποιήματος;**

16. Αντιστοιχίστε τις στήλες και φτιάξτε προτάσεις με τα ζεύγη.

A	B
πνεύμα	στεφάνι
αγωνίσματα	αρχαίο
κορμί	φως
ναός	δύναμη
φύση	προσευχή

17. Γράψτε τα συνώνυμα:

ωραίου:

δόξα:

λιθάρι:

ορμή:

πέλαγα:

18. Γράψτε τα αντίθετα:

αρχαίο:

αθάνατο:

αληθινού:

ευγενών:

μέγας:

**Για βιογραφικές πληροφορίες και το έργο του ποιητή βλ. σελ 279.*

Αντώνης Σαμαράκης

Μια κάποια περίπτωση

Στο διήγημα αυτό από τη συλλογή *Αρνούμαι* (1962) ο Σαμαράκης σχολιάζει με τον ιδιαίτερο του τρόπο το φαινόμενο της μοναξιάς.

Κατέβηκε, έτρεξε στο ανθοπωλείο επί της Πατησίων, είπε να βάλουν γαρύφαλλα, κόκκινα γαρύφαλλα. Γυρνώντας στο ταξί, είδε μια βιτρίνα με κρασιά, μπήκε και πήρε ένα μπρούσκο.

-Και τώρα κατευθείαν σπίτι, είπε στον οδηγό.

-Κατευθείαν σπίτι! Αν ξέρατε πώς σας νιώθω! Με τι λαχτάρα σας περιμένουν σπίτι! Και με τι λαχτάρα και εσείς να βρίσκετε κοντά τους.

Για τρία τέσσερα λεπτά έγινε σιωπή.

-Δεύτερος δρόμος δεξιά, τρίτη πόρτα δεξιά. Στη μονοκατοικία.

Το ταξί έκανε στροφή προς την Πατησίων, έβγαλε τα κλειδιά, άνοιξε την εξώπορτα. Πήρε τα πακέτα, τα πήγε στο χολ. Άναψε τα φώτα, τα φώτα σε όλα τα δωμάτια. Πήγε από δωμάτιο σε δωμάτιο και άναψε όλα τα φώτα. Όλα τα φώτα. Το σπίτι γέμισε φώτα… Άνοιξε το ραδιόφωνο σε μεγάλη ένταση. Το σπίτι γέμισε ήχους, χαρούμενους ήχους.

Έβαλε τα γαρύφαλλα, τα κόκκινα γαρύφαλλα σε δύο ανθοδοχεία, ένα στο τραπέζι, ένα στο μπουφέ. Το σπίτι γέμισε γαρύφαλλα. Πήρε εφτά ποτήρια του κρασιού, άνοιξε το μπουκάλι, έβαλε κρασί και στα εφτά ποτήρια.

-Έτσι είναι, είπε. Η Άννα και εγώ, δύο. Και πέντε τα παιδιά, εφτά.

Κούρντισε την αντλία που άρχισε να τρέχει στο παρκέ με μεγάλη ταχύτητα, σφυρίζοντας σαν αληθινή αντλία και αναβοσβήνοντας κόκκινα φώτα.

Κούρντισε το αεροπλάνο που προχώρησε πρώτα στο παρκέ και ύστερα πέταξε και άρχισε να κάνει γύρους. Κούρντισε την κούκλα που άρχισε να περπατάει, να ανοιγοκλείνει τα μάτια. Κούρντισε τον χιμπατζίκο και τον έβαλε στον ώμο του. Κούρντισε τη σβούρα που άρχισε να τρέχει, να τρέχει σαν σβούρα.

-Δηλαδή δεν είναι ακριβώς έτσι τα πράγματα, είπε. Θα ήταν έτσι αν όλα δεν έρχονταν όπως ήρθαν. Ναι, θα ήμασταν εφτά. Η Άννα και εγώ, δύο. Και πέντε τα παιδιά, επτά. Βέβαια τώρα δεν είμαστε ακριβώς εφτά. Τώρα είμαστε… ένας!

Πήρε το ποτήρι του, το τσούγκρισε με τα άλλα ποτήρια, ένα ένα.

-Ευτυχισμένος ο καινούργιος χρόνος, είπε δυνατά, η φωνή του ακούγεται παράξενα στο έρημο σπίτι.
-Ευτυχισμένος ο καινούργιος χρόνος, ξαναείπε ακόμα πιο δυνατά, ύστερα δεν είπε τίποτα, τίποτα, ήπιε μονάχα μια γουλιά μπρούσκο, στη μέση του μεγάλου δωματίου.

(Αντώνης Σαμαράκης, *Αρνούμαι,* Ψυχογιός, Αθήνα 2013)

Δραστηριότητες:

1. Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:

1. Ποιον βρίσκει στο σπίτι του ο ήρωας όταν επιστρέφει;

Α. τους φίλους του Β. την οικογένειά του Γ. κανέναν Δ. κάποιον άγνωστο

2. Για τα παιδιά αγόρασε:

Α. παιχνίδια Β. τίποτα Γ. λουλούδια Δ. κρασί

3. Ο ταξιτζής όταν λέει «Αν ξέρατε πόσο σας νιώθω» εννοεί:

Α. σας καταλαβαίνω Β. σας αγαπώ Γ. σας μισώ Δ. δε με ενδιαφέρετε

4. Η φράση «Με τη λαχτάρα σας περιμένουν» δείχνει:

Α. άγχος Β. αδιαφορία Γ. φόβο Δ. αγωνία και επιθυμία

5. «Άνοιξε το ραδιόφωνο σε μεγάλη ένταση» σημαίνει:

Α. γρήγορα Β. δυνατά Γ. χαμηλά Δ. αμέσως

6. Το πρόβλημα του ήρωα αυτού είναι:

Α. η μοναξιά Β. το άγχος Γ. να μην αργήσει Δ. να πάρει ωραία δώρα

7. Η ζωή του ανθρώπου αυτού:

Α. είναι αυτή που θέλει Β. θα γίνει διαφορετική σε λίγο

Γ. θα μείνει ίδια Δ. δεν είναι αυτή που θέλει

2. Ποια σκηνή σας έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση;

3. Αν συναντούσατε τον ήρωα τι θα του λέγατε;

4. Γράψτε μια σελίδα από το ημερολόγιο του ήρωα.

5. Δείτε το βίντεο με την εξιστόρηση του διηγήματος (https://www.youtube.com/watch?v=oUkhxjftcec). **και αναφερθείτε στις πιθανές αιτίες της μοναξιάς του ήρωα. Με ποιους τρόπους προσπαθεί να την αντιμετωπίσει;**

6. Γράψτε μια σύντομη παράγραφο με μια δική σας στιγμή μοναξιάς που θέλετε να μοιραστείτε.

7. Πώς γιορτάζουν οι άνθρωποι στην χώρα σας την Πρωτοχρονιά;

8. Γράψτε τα συνώνυμα:

γυρνώντας:

κατευθείαν:

σιωπή:

νιώθω:

καινούργιος:

9. Γράψτε τα αντίθετα:

άνοιξε:

άναψε:

χαρούμενους:

έρημο:

δυνατά:

Ο Αντώνης Σαμαράκης (1919-2003) γεννήθηκε στην Αθήνα, όπου και σπούδασε Νομικά. Στη λογοτεχνία εμφανίστηκε αρχικά ως ποιητής και ακολούθησαν δημοσιεύσεις του σε λογοτεχνικά περιοδικά καθώς και σε εφημερίδες της εποχής. Το 1954 εκδόθηκε η πρώτη του συλλογή διηγημάτων με τίτλο *Ζητείται ελπίς*. Μέσα από τα έργα του προβάλλει έντονα την αγωνία του για την πορεία του σύγχρονου κόσμου. Η γλώσσα του είναι απλή, χωρίς επιτηδευμένο ύφος, ξεχωρίζει κυρίως για την πυκνότητα των νοημάτων της. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν η ευρηματικότητα στην εξέλιξη και το τέλος της δράσης. Δική του ιδέα ήταν η δημιουργία της Βουλής των Εφήβων, που οδήγησε στη διοργάνωση συνεδριάσεων της Βουλής με νέους από όλη τη χώρα. Σημαντικοί του τίτλοι είναι: *Ζητείται Ελπίς* (1954), *Σήμα κινδύνου* (1959), *Αρνούμαι* (1962), *Λάθος* (1966), *Διαβατήριο* (1973), *Κόντρα* (1992), *Εν ονόματι* (1998), ενώ διηγήματά του έγιναν σενάρια για κινηματογραφικές ταινίες.

Μένης Κουμανταρέας

Γραφείον ευρέσεως εργασίας

Το απόσπασμα προέρχεται από *Τα μηχανάκια* (1962), την πρώτη συλλογή διηγημάτων του Μένη Κουμανταρέα. Ο Αναστάσης είναι ένας νέος που ζει στην Αθήνα του 1950 και νιώθει απομονωμένος από τον κοινωνικό περίγυρο. Αποφασίζει να ενεργοποιηθεί και να ψάξει για δουλειά.

Την άλλη μέρα ξύπνησε πρωί, ελαφρύς σαν πούπουλο. Πλύθηκε, ντύθηκε, άρπαξε μια φέτα βουτυρωμένο ψωμί και χύθηκε στους δρόμους. Περπάτησε με το κεφάλι ψηλά, χαμογέλασε στο φούρναρη που τον καλημέρισε κι έστειλε στον κουρέα του ένα φιλικό χαιρετισμό - γρήγορα θα τον είχε πάλι πελάτη. Βάδισε κάμποσο, ώσπου βγήκε στη λεωφόρο. Τα δέντρα εκεί πρασίνιζαν, κουρεμένα και φυτεμένα με τάξη πάνω στο πεζοδρόμιο, κρατώντας το ένα τον ώμο του αλλουνού, σαν στοιχισμένοι μαθητές την ώρα της γυμναστικής. Χάρηκε που ο δρόμος στις γωνιές δεν είχε αποθηκέψει σκουπίδια. Φαντάστηκε τους σκουπιδιάρηδες άγγελους να δροσίζουν το πρόσωπο της πολιτείας με φρέσκο ποτιστικό νερό. Το φως της μέρας ήταν πεντακάθαρο, λες και το είχαν αλλάξει σήμερα. Περνούσε πάνω στο μάγουλο του δρόμου σαν ακονισμένο ξυράφι. Τ' αυτοκίνητα φαρδιά, με καλογυαλισμένα φτερά και συντηρημένες λαμαρίνες, κυλούσαν πάνω στην άσφαλτο χωρίς να την πληγώνουν. Κι ο τροχαίος στη μέση του δρόμου με την κολλαρισμένη στολή του, το κράνος του που φεγγοβολούσε, φαινόταν να πιάνει τα αυτοκίνητα από μιαν αόρατη κλωστή. Ως κι οι κοπέλες ήταν διαφορετικές σήμερα, ξυπνημένες θαρρείς από ύπνο θανάτου που τις είχε σκεπάσει με καινούργιο πρόσωπο. Τ' αγόρια είχαν παντελόνια στην τρίχα κι έναν αέρα αυτοπεποίθησης. Άλλοι κρατούσαν την τσάντα του σχολείου, κι άλλοι τα σύνεργα της δουλειάς, οι εργάτες το κολατσιό τους τυλιγμένο σε μια πετσέτα. Κι οι γέροι είχαν έναν τρόπο να τον κοιτάζουν λες και ακόμα θυμόντουσαν πως είχαν περάσει από νέοι.

Ο Αναστάσης πήδησε σ' ένα λεωφορείο. Χαμογέλασε στον εισπράκτορα που του έκοψε εισιτήριο και του έδωσε μια θέση που περίσσευε. Απ' το παράθυρο τα σπίτια, με τα σεντόνια γεμάτα ύπνο ακόμα, έφευγαν προς τα πίσω. Ο ήλιος τα τίναζε με τις άταχτες αχτίδες του. Ένα μικρό αγόρι φάνηκε να κυνηγά το λεωφορείο. Όχι για να το προφτάσει στη στάση, μα για να πηδήξει στο προφυλακτήρα. Όταν κατόρθωσε

να φτάσει και να κρεμαστεί ο εισπράκτορας σηκώθηκε από τη θέση του και του χτύπησε θυμωμένα το τζάμι. «Μπρος, δίνε του». Το παιδί έμεινε για λίγο κοιτάζοντας τον εισπράχτορα. Τα χέρια του ήταν πολύ λιγνά, το πρόσωπό του χλομό, κρατιόταν με κόπο. Έπειτα έβγαλε στον εισπράκτορα την γλώσσα του. Την ίδια στιγμή, τρομαγμένο, άφησε τα χέρια του να ξεφύγουν και πήδησε χάμω. Ο Αναστάσης είδε το αγόρι να χάνεται στη στροφή του δρόμου. Είχε ακόμα μπρος τα μάτια του τα χέρια του, λιγνά, που πάλευαν να κρατηθούν.

Κατέβηκε στην επόμενη στάση. Περπάτησε κοιτάζοντας τα σπίτια και τους αριθμούς. Ύστερα στάθηκε μπροστά σε μια είσοδο μεγάρου. Διάβασε μια ταμπέλα με κεφαλαία ξεθωριασμένα: ΓΡΑΦΕΙΟΝ ΕΥΡΕΣΕΩΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ. Δίστασε, έπειτα προχώρησε, μπήκε και άρχισε να ανεβαίνει τις σκάλες. Ήταν ατελείωτες να τις ανέβει κανείς, μα του άρεσαν. Του άρεσε κάθετι που ψήλωνε, που τον ανέβαζε. Όπως τα γράμματα στην αρχή μιας ταινίας. Έφτασε στο έβδομο πάτωμα, έψαξε, ρώτησε, τέλος χτύπησε μια πόρτα. Επειδή δεν πήρε απάντηση, άνοιξε και γλίστρησε αθόρυβα στο εσωτερικό.

Στο βάθος της κάμαρης μια κοπέλα έγραφε στη γραφομηχανή. Ούτε που σήκωσε τα μάτια της επάνω του. Έγραφε σαν υπνωτισμένη. Χρειάστηκε να πάει να σταθεί πολύ οντά της για να τόνε δει. Είχε δύο μάτια κλουβισμένα σε χοντρούς φακούς, που έμοιαζαν ν' αποστειρώνουν το φως. Σαν δύο ψάρια μέσα στη γυάλα τους. Ύστερα η μηχανή έπαψε απότομα. «Μια στιγμή παρακαλώ». Άνοιξε την πόρτα του διπλανού γραφείου και χώθηκε μέσα. Ξαναγύρισε σχεδόν αμέσως και του είπε με την ίδια απαράλλαχτη φωνή, που έμοιαζε τυπωμένη σε κορδέλα μαγνητοφώνου. «Περιμένετε παρακαλώ. Ο κύριος Διευθυντής είναι απησχολημένος». Ξανάπιασε το γράψιμο. Τα μάτια της δεν κοίταζαν καθόλου τα πλήκτρα. Ήταν από τις τυφλές δακτυλογράφους. Ο θόρυβος της μηχανής είχε αποκτήσει τώρα μιαν ένταση και μια πυκνότητα, σα να στριφογύριζε κανένα ελικόπτερο πάνω στο κεφάλι του Αναστάση.

Άθελά του χαμήλωσε για να προστατευθεί. Έπεσε σε μια καρέκλα. Προσπάθησε να κρατηθεί ακίνητος, μα κάθε φορά που η κοπέλα πατούσε κανένα πλήκτρο δυνατότερα, τα πόδια του έφευγαν προς τα εμπρός, σα να τα βαρούσε κανένας γιατρός με σφυράκι. Ήθελε να τη διακόψει, να της πει πως δεν πειράζει που ο Διευθυντής ήταν απασχολημένος, και ότι θα μπορούσε να ξαναπεράσει. Κι αύριο μέρα ήταν. Μα δεν έβρισκε τρόπο να της μιλήσει. Επειδή δεν μπορούσε να μιλά, να κάθεται ακίνητος, να περιμένει, σηκώθηκε και πήγε στο παράθυρο. Έσκυψε να δει

κάτω και ζαλίστηκε. Τον χώριζαν από το έδαφος εφτά ψηλά, θεόρατα πατώματα. Ο αστυφύλακας της τροχαίας ήταν μια τελεία. Το κράνος βουλιαγμένο κάτω από το ήλιο, οι κλωτσιές στα χέρια του σπασμένες.

Ξαφνικά τον Αναστάση τον έπιασε το στομάχι του. Σταύρωσε τα χέρια του γύρω στη μέση κι έσκυψε το κεφάλι. Τα πλήκτρα της μηχανής δούλευαν σε ρυθμό πολυβόλου. Αμέσως ύστερα, ο γνώριμος πονοκέφαλος σφίχτηκε γύρω στο κεφάλι του σαν αρραβώνας. Άφησε το στομάχι του και έπιασε το κεφάλι του. Μα ο πόνος, επιδέξιος ξιφομάχος, το χτυπούσε ύπουλα στο αφύλαχτο μέρος. Κοίταξε με αγωνία την κοπέλα. Έγραψε ίσια, μονοκόμματη, με τα κλουβισμένα μάτια της σκλαβωμένα πάνω στο χαρτί. Μόνο ο κύλινδρος της μηχανής μετατοπιζόταν ολοένα κι αριστερότερα έχοντας μια τάση να τρυπήσει τον τοίχο και να περάσει στο γραφείο του διευθυντή. Ο Αναστάσης έκανε μερικά βήματα πίσω, κι ήρθε να στηριχτεί πάνω στην πόρτα. Για μερικά πρόσωπα έμεινε εκεί με το πρόσωπο τσαλακωμένο, τα χέρια κλεισμένα σε γροθιές. Ύστερα έκανε απότομη στροφή, άνοιξε την πόρτα κι, αφήνοντάς της ορθάνοιχτη, πετάχτηκε έξω.

(Μένης Κουμαναταρέας, *Τα μηχανάκια,* Κέδρος, Αθήνα 2007)

Δραστηριότητες:

1. **Σε ποιο κοινωνικό πρόβλημα αναφέρεται το κείμενο; Ποια είναι η διάσταση του στη χώρα σας;**
2. **Στο κείμενο φαίνονται δύο διαθέσεις του ήρωα. Σημειώστε τις λέξεις που τις φανερώνουν.**
3. **Περιγράψτε τον χώρο του Γραφείου Ευρέσεως Εργασίας.**
4. **Γιατί ο Αναστάσης έφυγε βιαστικά από το γραφείο; Ποια νομίζετε ότι είναι η συνέχεια της ιστορίας;**
5. **Γράψτε στον ήρωα ένα μέηλ με τις σκέψεις σας.**
6. **Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει ένας άνεργος στη χώρα σας;**
7. **Παιχνίδι ρόλων**

Α: Αναστάσης, απογοητευμένος νέος.

Β: Φίλος/η Αναστάση, του δίνει θάρρος και ιδέες για να αντιμετωπίσει τη δύσκολη κατάσταση του.

8. Γράψτε τα συνώνυμα:

κάμποσο:

λιγνά:

ένταση:

δίστασε:

θεόρατα:

μετατοπιζόταν:

απότομη:

9. Γράψτε τα αντίθετα:

ελαφρύς:

ψηλά:

αόρατη:

θυμόντουσαν:

στενό:

επιδέξιος:

10. Βρείτε τις αντίστοιχες φράσεις στο κείμενο:

άρχισε να περπατάει:

φορούσε γυαλιά:

γνώριζε πολύ καλά γραφομηχανή:

με μεγάλη ταχύτατα:

11. Α. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο/Μετοχή**
ντύνω		
χαίρομαι		
		θυμωμένος
γράφω		
		σπασμένος

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. Δεν του αρέσει το μοντέρνο _____, έχει πιο κλασικό στυλ.
2. Πονάει πολύ. Ίσως και να _____ το πόδι του.
3. Οι εξαιρέσεις είναι _____ στον πίνακα, είπε ο δάσκαλος.

4. Μέσα στον _____ μου του είπα πολύ άσχημες κουβέντες.
5. Είμαι τόσο _____ με τα ωραία νέα!

Ο Μένης Κουμανταρέας (1931-2014), γεννημένος στην Αθήνα, είναι ένας από τους σημαντικότερους συγγραφείς της δεύτερης Μεταπολεμικής γενιάς της ελληνικής πεζογραφίας. Το 1961 άρχισε να συνεργάζεται με το περιοδικό *Ταχυδρόμος* και το 1962 εμφανίστηκε στη λογοτεχνία με τη συλλογή διηγημάτων *Τα μηχανάκια*. Κατά τη διάρκεια της δικτατορίας συμμετείχε στην αντιστασιακή έκδοση *18 Κείμενα*. Μετά το 1982 ασχολήθηκε αποκλειστικά με τη συγγραφή και τη μετάφραση. Τιμήθηκε με το Κρατικό Βραβείο Διηγήματος (1967, για το *Αρμένισμα*) και δύο φορές με το Κρατικό Βραβείο Μυθιστορήματος (το 1976 για τη *Βιοτεχνία υαλικών* και το 2002 για το *Δυο φορές Έλληνας*). Έργα του μεταφράστηκαν σε πολλές γλώσσες, με πιο πολυμεταφρασμένα βιβλία του τα *Κυρία Κούλα (1978), Ο ωραίος λοχαγός* (1982), *Η φανέλα με το 9* (1986), *Η μυρωδιά τους με κάνει να κλαίω (1996).*

8.2.3.

ΕΠΠΠΕΔΑ Γ1 – Γ2

Γεώργιος Χορτάτσης

Ερωφίλη

Η τραγωδία *Ερωφίλη* του Γεωργίου Χορτάτση είναι ένα κορυφαίο έργο της Κρητικής λογοτεχνίας. Γράφτηκε περίπου το 1595 και εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1637 στη Βενετία. Στο παρακάτω απόσπασμα οι δύο πρωταγωνιστές, η Ερωφίλη και ο Πανάρετος δίνουν υποσχέσεις αιώνιας αγάπης. Οι δυο τους γνωρίζονταν από την παιδική τους ηλικία και το αίσθημά τους εξελίχθηκε σε έρωτα, χωρίς να το γνωρίζει και να το επιτρέπει ο βασιλιάς Φιλόγονος, πατέρας της Ερωφίλης. Μετά από έναν πόλεμο οι δύο νέοι αποφασίζουν να σφραγίσουν την αγάπη τους με δακτυλίδι. Ο βασιλιάς, ωστόσο, δέχεται προτάσεις από την Ανατολή να δώσει την κόρη του σε ισχυρούς ανθρώπους της εκεί περιοχής. Η Ερωφίλη δε δέχεται τον γάμο με την δικαιολογία ότι δεν θέλει να φύγει από κοντά του. Στο απόσπασμα που ακολουθεί βλέπουμε τον Πανάρετο να μεταφέρει στην Ερωφίλη τα μηνύματα του βασιλιά για τα προξενιά και συγχρόνως να της μιλά για τον έρωτά του αλλά και την αγωνία του για το μέλλον τους.

ΕΡΩ: Τόσες δεν είναι οι ομορφιές, τόσα δεν είν' τα κάλλη,
μα τούτο εκ τη αγάπη σου γεννάται τη μεγάλη.
Μα γή όμορφη μια γή άσκημη, Πανάρετε ψυχή μου,
για σέναν εγεννήθηκε στον κόσμο το κορμί μου.

ΠΑΝ: Νερό, δεν έσβησε φωτιά ποτέ, βασίλισσά μου,
καθώς τα λόγια τα γροικώ σβήνουσι την πρικιά μου.
Μ' όλον ετούτο, αφέντρα μου, μα την αγάπη εκείνη,
που μας ανάθρεψε μικρά, και πλια παρ' άλλη εγίνη
πιστή και δυνατότατη σ' εμένα κι εις εσένα,
και τα κορμιά μας σ' άμετρο πόθο κρατεί δεμένα,
περίσσα σε παρακαλώ ποτέ να μην αφήσεις
να σε νικήσει ο βασιλιός, να μ' απολησμονήσεις.

ΕΡΩ: Οϊμένα, να βρω δεν μπορώ ποιάν αφορμή ποτέ μου
σου δωκα στην αγάπη μου φόβο, Πανάρετέ μου,
να πιάνεις τόσα δυνατό, σα να μηδέ γνωρίζεις
το πώς το νου και την ψυχή και την καρδιά μου ορίζεις.
Έρωτα, απείς τ' αφέντη μου τ' αμμάτια δε μπορούσι
πόσα πιστά και σπλαχνικά τον αγαπώ να δούσι,
μιαν απού τσι σαΐτες σου φαρμάκεψε και ρίξε

μέσα στα φυλλοκάρδια μου και φανερά του δείξε
με τον πρικύ μου θάνατο πως ταίρι του απομένω,
και μόνο πως για λόγου του στον Άδη κατεβαίνω.

ΠΑΝ: Τούτο ας γενεί σ' εμένα ομπρός, φόβο κιανένα αν έχω
στον πόθο σου, νεράιδα μου, γή αν έν' και δεν κατέχω
πως μηδ' ο θάνατος μπορεί να κάμει να σηκώσεις
τον πόθο σου από λόγου μου κι αλλού να τόνε δώσεις.
Μα δεν κατέχω ποια αφορμή με κάνει και τρομάσσω,
το πράμα, που στο χέρι μου κρατώ σφιχτά, μη χάσω,
κι εκείνο, απού παρηγοριά πρέπει να μου χαρίζει,
τσ' ελπίδες μου τσ' αμέτρητες σε φόβο μού γυρίζει.

ΕΡΩ: Τούτό, ναι απού το ξαφνικό μαντάτο που μας δώσα,
Μα μην πρικαινομέστανε, Πανάρετέ μου, τόσα,
γιατί ουρανός, απού καμε κι εσμίξαμεν αντάμι,
να στέκομε παντοτινά ταίρια μας θέλει κάμει.
Τον ουρανό, τη θάλασσα, τη γη και τον αέρα,
τ' άστρα, τον ήλιο το λαμπρό, τη νύκτα, την ημέρα,
παρακαλώ ν' αρματωθού, να ρθουν αντίδικά μου,
την ώρα οπ' άλλος θέλει μπει πόθος εις την καρδιά μου.

(Γιώργος Χορτάτσης, *Ερωφίλη*, επιμ. Στ. Αλεξίου & Μ. Αποσκίτη, Στιγμή, Αθήνα 2007, στ. 147-184)

Δραστηριότητες:

1. **Ποιοι φόβοι βασανίζουν τον Πανάρετο και με ποιους τρόπους προσπαθεί η Ερωφίλη να τον παρηγορήσει;**
2. **Πώς εκδηλώνει την αγάπη του ο Πανάρετος και πώς ανταποκρίνεται η Ερωφίλη στα αισθήματά του;**
3. **Σημειώστε τις λέξεις του κειμένου που εκφράζουν την εξέλιξη της έντασης.**
4. **Ποια στοιχεία-μέσα εγγυώνται την αιώνια αγάπη; Υπάρχουν αντίστοιχα στη δική σας κουλτούρα;**
5. **Ποιο πιστεύετε ότι είναι το τέλος της ιστορίας;**

6. **Ποια άλλα λογοτεχνικά δίδυμα αγάπης σας θυμίζει η ιστορία; Υπάρχουν αντίστοιχα παραδείγματα στη λογοτεχνία της χώρας σας;**
7. **Παρουσιάστε στην τάξη ένα κείμενο από τη λογοτεχνική παράδοση της χώρας σας με παρόμοιο περιεχόμενο.**
8. **Αναζητήστε στο youtube μια θεατρική εκδοχή της «Ερωφίλης» και προσπαθήστε να αναπαραστήσετε και εσείς το απόσπασμα μέσα στην τάξη.**
9. **Σκιτσάρετε τη συνάντηση των δύο νέων με βάση την περιγραφή του αποσπάσματος.**
10. **Ακούστε τη μελοποιημένη εκδοχή του αποσπάσματος από τον δίσκο του Μάνου Χατζιδάκι «Μεγάλος Ερωτικός» και σχολιάστε τον τρόπο που δίδονται τα συναισθήματα της ηρωίδας και τη συνολική δραματική ένταση.**
11. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

    ανάθρεψε:

    άμετρο:

    ταίρι:

    πόθος:

    μαντάτο:
12. **Γράψτε τα αντίθετα:**

    πιστή:

    να νικήσει:

    σφικτά:

    αμέτρητες:

    παντοτινά:

Ο Γιώργος Χορτάτσης (1550-1610) και ο Βιτσέντζος Κορνάρος είναι οι δύο σπουδαιότεροι συγγραφείς της Κρητικής λογοτεχνίας, μιας από τις πρώτες περιόδους της Νεοελληνικής λογοτεχνίας. Η παραγωγή της είναι κυρίως έμμετρη, ο πεζός λόγος περιορίζεται στην εκκλησιαστική ρητορική. Η λογοτεχνική άνθηση οφείλεται στην οικονομική και πνευματική ανάπτυξη που παρατηρήθηκε στην Κρήτη κατά την περίοδο της Βενετοκρατίας: η ειρηνική διαβίωση και η επαφή με έναν ανεπτυγμένο πνευματικά και πολιτιστικά λαό ήταν οι παράγοντες που συνετέλεσαν στην καλλιέργεια της παιδείας και των γραμμάτων. Έχουμε δύο βασικές περιόδους: η πρώτη που ξεκινά από τα μέσα του 14ου αι. και καταλήγει στο 1580 περίπου, η λεγόμενη «περίοδος προετοιμασίας» γιατί η λογοτεχνία ακόμη δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη βυζαντινή παράδοση και τη δυτική λογοτεχνία του Μεσαίωνα. Η δεύτερη, 1580-1669 (άλωση της Κρήτης από τους Οθωμανούς), είναι η «περίοδος της ακμής», με φανερή την επίδραση της λογοτεχνίας της ιταλικής Αναγέννησης. Εστιάζοντας στον Χορτάτση η

γραφή του διακρίνεται από φροντισμένη στιχουργική, ποικιλία στις λεξιλογικές μορφές (αρκετές από την Κρητική διάλεκτο), πολλά σχήματα λόγου και μεγάλες προτάσεις. Από το έργο του αλλά και από μαρτυρίες της εποχής συμπεραίνει κανείς ότι είχε ευρεία μόρφωση. Δεν μπορεί να αποκλειστεί και η πιθανότητα να είχε σπουδάσει στην Ιταλία. Είναι βέβαιο πως παρακολουθούσε το σύγχρονο με αυτόν ιταλικό θέατρο και γνώριζε τους κλασικούς Λατίνους συγγραφείς. Πιθανόν να είχε και επαφές με βενετούς ευγενείς, αφού τα έργα του *Πανώρια* και *Ερωφίλη*, είναι αφιερωμένα σε σε δύο εξ αυτών. Εξίσου πιθανό είναι να συμμετείχε και σε κάποια από τις Ακαδημίες που είχαν ιδρυθεί στις μεγάλες κρητικές πόλεις και πρωταγωνιστούσαν στην πνευματική ζωή. Σημαντικό είναι και το ενδεχόμενο να είναι ο συγγραφέας και της κωμωδίας *Στάθης*. Η χρονολόγηση των έργων του και η χρονική σειρά τους δεν είναι βέβαιη, αλλά τοποθετούνται στις δύο τελευταίες δεκαετίες του 16ου αι. Υφολογικά διαφοροποιείται από έργο σε έργο, προσαρμοζόμενος στις συμβάσεις του λογοτεχνικού είδους που κάθε φορά επιλέγει: ο λόγος του είναι πιο σύνθετος στην *Ερωφίλη,* ενώ στην κωμωδία *Κατσούρμπος* το λεξιλόγιο είναι πιο καθημερινό, με πολλές ιταλικές λέξεις.

Γεώργιος Βιζυηνός

Ποίος ήτον ο φονεύς του αδελφού μου;

Στο διήγημα αυτό (1883) ο Βιζυηνός περιγράφει την αγωνία της μητέρας για τον ξενιτεμένο της γιο και τη θλίψη της για τον ανεξήγητο θάνατο του άλλου της παιδιού. Η επιστροφή του ξενιτεμένου απαλύνει κάπως τη στενοχώρια της, όχι όμως και την εκδικητική της διάθεση για τον άγνωστο φονιά του γιου της. Η άφιξη μιας Τουρκάλας με τον γιο της θα φέρει απρόοπτες εξελίξεις και θα δώσει τη λύση στο μυστήριο.

Ο μη γνωρίσας την αγαθότατην ταύτην μητέρα προ του θανάτου του υιού της, θα την εκλάβη ίσως ως γυναίκα τραχέος και σκληρού χαρακτήρος, αφού εγώ αυτός* εδυσκολευόμην πλέον να ανεύρω εν αυτή την άπειρον εκείνην φιλανθρωπίαν, ήτις την έκαμνε να φείδηται* και να συμπονεί και αυτήν την άψυχον φύσιν, και ως εκ της οποίας δεν υπέφερε να ίδει ουδέ μίαν όρνιθα σφαζομένην. Διότι ναι μεν, εκδίκησιν λέγουσα, ηννόει κυρίως "δικαιοσύνην". Αλλά την δικαιοσύνην ταύτην δεν ηννόει άνευ προσωπικής αυτής ικανοποιήσεως προσμετρουμένην μόνον υπό της απαθούς χειρός του νόμου.

-Να τον ιδώ κρεμασμένον, έλεγε, να τραβήξω το σχοινί του, και ύστερα ας αποθάνω! Τόσον φρικαλέως επιθυμητή εφαίνετο η εκδίκησις εις την φιλοστοργίαν της φυσικής και αμορφώτου γυναικός!

Τα ψυχρά της επιστήμης σκέμματα*, δι' ων εδοκίμαζον ενίοτε να καταπραΰνω τας ορμάς της θερμής αυτής καρδίας, εξητμίζοντο πριν φθάσωσι τον σκοπόν αυτών, ως μικραί σταγόνες ύδατος, όταν πίπτωσιν επί σφοδρώς φλεγόμενης καμίνου. Ούτω και κατ' εκείνην την ημέραν. Όταν μετά μακράν διδαχήν περί της θέσεως των ατόμων απέναντι της δημοσίου δικαιοσύνης, της υπεσχέθην ότι θα κινήσω πάντα λίθον προς εύρεσιν και τιμωρίαν του κακούργου:

-Ναι! είπε, μετά τίνος αγρίας εντρυφήσεως*. Να τον ιδώ κρεμασμένο, να τραβήξω το σχοινί του, και ύστερ' ας πεθάνω!

Αλλ' αίφνης εκρούσθη η θύρα, και, μετά προφανούς δυσαρεσκείας είδε την καταξύριστον μορφήν του υπηρέτου ευσεβάστως παρακύπτουσαν* όπισθεν του θυροφύλλου.

-Τι τρέχει, Λουή; τον ηρώτησα εισερχόμενον.

-Μία Τούρκισσα, απήντησεν υποκλινόμενος προ της συνωφρυωμένης* μητρός μου, μία Τούρκισσα προς επίσκεψιν.

Προς επίσκεψιν ημών; Δεν είναι δυνατόν! Θα έχεις λάθος, Λουή, πήγαινε! Δεν γνωρίζομεν καμμίαν Τούρκισσαν. Αλλ' ενώ τον απέπεμπον ούτω, χάριν της μητρός μου, ηκούσθη ταραχή εν τω διαδρόμω και φωναί ως εριζόντων*. Ο Λουής υπεκλίθη εκ νέου όσον οίον τε βαθέως, όπως με πείσει, ότι ημείς ήμεθα οι ζητούμενοι. Αλλ' αίφνης η θύρα ανοίγει μετά φοβερού πατάγου, ωθήσασ' αυτόν να πέσει κατακέφαλα, ενώ μία γραία, σχεδόν απερικάλυπτος Οθωμανίς ερρίπτετο εις τους πόδας της μητρός μου, μετά λυγμών και δακρύων. Φαίνεται ότι οι έξω υπηρέται τη εκώλυον την είσοδον και εκ της απελπισίας αυτής εβίασε την θύραν. Ο εμβρόντητος Λουής επρόφθασε να συνέλθει και εκδιώξει διά λακτισμών τον δειλώς ακολουθούντα αυτήν υψηλότατον λευκοσάρικον* «σοφτάν»*, αλλ' ο αδελφός μου, παρεμβάς, ως τον είδεν, επέπληξε τον υπηρέτην και εισήγαγε μετά μεγάλης χαράς τον ισχνόν και λευκόχλωμον εκείνον Τούρκον, ως εάν ήτον ο οικειότατος αυτώ φίλος.

-Είναι ο Κιαμήλης μας, είπεν, επιδεικτικώς προς εμέ, και αυτή θα είναι η μητέρα του!

Η μήτηρ μου μόλις και μετά βίας, απαλλαγείσα των περιπτυγμών* της Οθωμανίδος, ητένισεν υψηλά προς την συμπαθητικήν του σοφτά μορφήν μετά παραδόξου στοργής, και:

-Εσύ είσαι Κιαμήλη, παιδί μου; τον ηρώτησε. Και πώς είσαι; Καλά; Καλά; Δεν σ' εγνώρισα με αυτή την φορεσιά σου!

Ο Τούρκος έσκυψε μετά δακρύων εις τους οφθαλμούς και λαβών εφίλησε την άκραν του φορέματός της.

- Ο Θεός πολλά καλά να σε δίνει, Βαλινδέ!* είπε. Μέρα νύχτα παρακαλώ να κόβει από τα χρόνια μου να βάζει στα δικά σου.

Η μήτηρ μου εφαίνετο υπερβολικά ευχαριστημένη· ο Μιχαήλος επήγε να τα χάσει από την χαράν του, απευθύνων μυρίας ερωτήσεις και περιποιήσεις πότε εις τον ισχνοτενή εκείνον πρασινορασοφόρον και πότε εις την μητέρα του. Μόνον εγώ και ο Λουής ιστάμεθα άφωνοι και ενεοί.* Επί τέλους λαβών τον αδελφόν μου κατά μέρος:

-Έλα, άφησε τα γέλια σου, λέγω, και ειπέ μου τι συμβαίνει εδώ πέρα; Τι σας είναι αυτοί;

-Τώρα θα σε το πω, είπεν ο αδελφός μου γελών έτι περισσότερον. Τώρα θα σε το πω. Πήγαινε, Λουή! δυο καφέδες γρήγορα! Μα κοίταξε, να μην τους κάμεις πάλε σαν τα φράγκικά σου τ' αποπλύματα! Α-λα-τούρκο, και χωρίς ζάχαρη! Ακούς;

Και ταύτα λέγων εισήλθε μετ' εμού εις το προσεχές δωμάτιον.

-Αυτός είναι ένας Τούρκος, που τον εγιάτρευεν η μητέρα εφτά μήνες εις το σπίτι μας, και αυτή είναι η μάνα του, που ήλθε τώρα να της πει το σπολλάτη!* είπεν ο αδελφός μου, γελάσας προς μεγάλην μου έκπληξιν.

- Ένας Τούρκος, που τον εγιάτρευεν η μητέρα εφτά μήνας! Και από πότε έγινεν η μητέρα νοσοκόμος των Τούρκων; ηρώτησα εγώ συνωφρυωμένος εξ αγανακτήσεως.

Πρέπει να σημειώσω, ότι ο Μιχαήλος εσυνήθιζε ν' αστεΐζηται επί των αδυναμιών της μητρός ημών, τόσω μάλλον ασμένως*, όσω μάλλον αγογγύστως και προθύμως τας επλήρωνεν εκ του ιδίου του βαλαντίου. Τίποτε δεν τον ηυχαρίστει τόσον, όσον να μιμήται την μητέρα μας, δρώσαν υπό την επήρειαν αδυναμίας τινός, της οποίας τα στοιχεία παρεμόρφου επί το κωμικώτερον κατά τρόπον όλως ίδιον αυτώ.* Η ανοχή της καλής μητρός, ήτις εγέλα και αυτή, οσάκις τον ήκουεν, ερρίζωσεν εν αυτώ έτι μάλλον* την κακήν ταύτην συνήθειαν. Διά τούτο, όταν με είδεν αγανακτούντα επί τω ακούσματι:

-Άκουσε να σε πω, μου είπεν. Αν εννοείς να τα έχεις έτσι κατεβασμένα, δεν σε λέγω τίποτε. Θα μου χαλάσεις την ιστορία. Κάλλιο να την αφήσουμε μίαν άλλην ημέρα, για να γελάσεις και συ με την καρδιά σου, να γελάσει κι η μητέρα κομμάτι, που τόσες ημέρες δεν εγέλασεν ακόμη με τα σωστά της, η καημένη.

-Έλα! τω είπον τότε. Η μητέρα φαίνεται πολύ ευχαριστημένη από την επίσκεψιν, και είναι όλως διόλου ενασχολημένη με τους Τούρκους της, που δεν ημπορώ να χωνέψω. Ώσπου να πιουν τον καφέ τους και να μας ξεφορτωθούν, ειπέ μου την ιστορία.

-Άκουσε λοιπόν, μοι είπεν. Ηξεύρεις πόσον η μητέρ' ανησυχούσεν όταν έλειπες. Και δεν φθάνει που ανησυχούσεν εκείνη, μόνον δεν άφηνε και τον κόσμο στην ησυχία του. Ποιος περνά να τον σταματήσει μέσ' στον δρόμο· ποιος έφθασεν από πουθενά, να πα να τον ρωτήσει μη σε είδαν, μη σε άκουσαν. Την ξεύρεις. Ένα πρωί πρωί ετρυγούσαμε τα πεπόνια στο χωράφι. Έξαφνα βλέπει ένα διαβάτη που περνούσε. Δεν τον αφήνει να πάγει στη δουλειά του, μόνο τρέχει στην φράκτη:

- Ώρα καλή, θειε!

- Πολλά τα έτη, κυρά!

- Από την Ευρώπη έρχεσαι;

- Όχι, κυρά, από το χωριό μου. Και πού είν' αυτή η Ευρώπη;

- Να, ξεύρω κι εγώ; αυτού που είναι το παιδί μου. Δεν άκουσες να λένε τίποτε για το παιδί μου;

- Όχι, κυρά. Και πώς το λένε το παιδί σου;

- Αμ' ξέρω και γω μαθές; Ο νουνός του το βάφτισε Γιωργί και πατέρας του ήτανε ο Μιχαλιός ο πραματευτής, ο άνδρας μου. Μα κείνο, ακούς, επρόκοψε και πήρεν ένα όνομα από τα περιγραμμάτου·* και τώρα, σαν το γράφουνε μέσ' στες εφημερίδες, δεν ηξεύρω κι εγώ η ίδια, το παιδί μου είναι μαθές που λένε, ή κανένας φράγκος!

- Την ιστορία, Μιχαήλε! την ιστορία του Τούρκου! διέκοψα εγώ ανυπομόνως.

- Στάσου δα! είπεν εκείνος. Η ιστορία ήλθεν ύστερ' από την κουβέντα. Ύστερ' από την κουβέντα, βλέπεις τη μητέρα και κόφτει το πιο καλό, το πιο μεγάλο πεπόνι.

- Αμ' δεν παίρνεις κάνα πωρικό από τον κήπο μας, θείε;

- Ευχαριστώ, κυρά, δεν έχω τόπο να το βάλω.

- Δεν πειράζει, θείε, το καθαρίζω και το τρώγεις.

- Ευχαριστώ, κυρά, με κρατεί κοιλόπονος.

- Έλα να χαρείς, κάμε μου την χάρη. Γιατί, διες, έχω παιδί στην ξενιτιά, κι έχω καρδιά καμμένη. Κι αφού δεν μπορώ να το στείλω στο παιδί μου, φα' το καν του λόγου σου που είσαι ξένος. Ίσως το 'βρει κι εκείνο από κανέναν άλλονε.

Ο άνθρωπος έχασε την υπομονή του.

- Ντζάνουν* καλά, χριστιανή για! μα σαν έχεις παιδί στην ξενιτιά, τι σε φταίγω εγώ να βάλω, έτσι θεονήστικος, όλην αυτή την χολέρα μέσ' στο στομάχι μου! Μη θαρρείς πως εβαρέθηκα τη ζωή μου; Εγώ έχω γυναίκα που με καρτερά, κι έχω παιδιά να θρέψω. Μα σαν θέλεις και καλά να χρησιμοποιήσεις το πεπόνι σου, στείλε το στου γερο-Μούρτου το χάνι. Εκεί κοντά ένας ξένος παλεύει με τον θάνατο, θερμασμένος εδώ και τρεις εβδομάδες. Άμα γευθεί αυτή τη χολέρα, πίστεψέ με, θα γλυτώσει και αυτός από τη θέρμη και η θέρμη απ' αυτόνε.

Τέλος πάντων! του είπα, ετελείωσαν τα επεισόδια; Άρχισε πλέον την ιστορία!

- Στάσου δα! απήντησεν εκείνος πειρακτικώς. Μήπως είμεθα εις την Ευρώπην που πουλούν το κρέας δίχως κόκκαλα; Σε λέγω την ιστορία καθώς εγένηκεν. Αν δεν σ' αρέσει, άφησέ την κατά μέρος. Πάμε να διούμε την χανούμισσα!

- Σε ήθελα να είσαι από πουθενά, εξηκολούθησεν έπειτα, να ιδείς την μητέρα, όταν το άκουσε.

-Χριστός και Παναγιά, παιδάκι μου! Και έπεσε το πεπόνι από τα χέρια της, κι έγινε σαν πίτα! Κι έσιαξε το φακιόλι στο κεφάλι της, κι επήρε τον δρόμο. Δηλαδή τα σπαρμένα και τ' άσπαρτα χωράφια κατ' ευθείαν για να φθάσει όσον το δυνατόν

γρηγορότερα. Εγώ που την ήξευρα, την αφήκα να πάγει. Μα σαν επροχώρησε καμπόσο και είδε που δεν το εκούνησα, εγύρισε πίσω θυμωμένη και:

-Τι χάσκεις απ' αυτού, μωρέ πολλακαμένε;* εφώναξε. -Ε; φυλάγεις να το πω για να σαλέψεις;

Αν σε βαστά μην την ακολουθείς. Θα ήταν καλή να με φακιολίσει* με καμιά βωλάκα.* Αφήκα λοιπόν την δουλειά μου, κι έπεσα καταπόδι της. Πού να την φθάσεις! Βρε αγκάθια, βρε χανδάκια, βρε φράχτες, δεν έβλεπε τίποτε. Τίποτε άλλο, παρά του γερο-Μούρτου τον σκεπό που εκοκκίνιζε μακριά μέσ' στα σπαρμένα.

Σαν έφθασε κοντά, άρχισαν τα γόνατά της να τρέμουν κι εκάθισε σε μια πέτρα.

- Χριστός και Παναγιά, παιδάκι μου! Και πώς δεν μου το είπες πως ήταν ένας άρρωστος δωπέρα;

- Αμ' τι να σε το πω! Μήπως είσαι γιατρός για να τον γιάνεις; Εκείνο, ως και ο παπα-Δήμος, που τ' άκουσε, δεν επήγε να τον δει. Γιατ' είναι, λέγει, Τούρκος, κι οι Τούρκοι δε πληρώνουν για ευχέλαιο.

- Τούρκος είπες; εφώναξε τότε, και ήλθεν ολίγο στην θωριά της. Σαν είναι Τούρκος, Δόξα σοι ο Θεός! Είχα μια φοβέρα μήπως ήταν το Γιωργί μας!

-Κρίμα που δεν σου το είπα πρωτύτερα, μητέρα, να μη χαλάσεις του κόσμου τα χωράφια και να κάμεις τα πόδια σου κόσκινο μέσ' στ' αγκάθια. Από τη βία σου, μ' έκανες να πάρω τον δρόμο αξυπόλυτος.

Μα κείνη, στο μεταξύ, ξανακίνησε προς του Μούρτου το χάνι. Εκεί που έπεσα πάλι καταπόδι της, κι επήγα να πηδήξω ένα χανδάκι, ακούω κάποιον και βογκά. Στρέφω και θωρώ, ένας Τούρκαρος χαμαί, με κίτρινο πρόσωπο, με κόκκινα μάτια! Έτσι εύκολα που γελώ στη ζωή μου, ποτέ δεν εγέλασα για άρρωστον άνθρωπο.

Κι εκείνη την ημέρα δεν ημπόρεσα να βασταχθώ, γιατί, δεν ηξεύρεις. Εδώ ήταν μια βάτος, κι εδώ μια αγριαγγινάρα. Κι ο Τούρκος, που παράδερνε παραλαλώντας εις την μέση, εγύριζε στη βάτο, και της έκαμνε τεμενάδες, και την γλυκομιλούσε, και της έκαμνεν εργολαβία. Εγύριζε στην αγριαγγινάρα κ' έτριζε τα δόντια, κι αγρίευε τα μάτια, κι εσήκωνε με βρισιές το χέρι του, να της κόψει το κεφάλι! Τα μεγάλα του λόγια από την μια και η αδυναμία του από την άλλη ήτανε να σκάσεις από τα γέλια. Μα σαν ήλθεν η μητέρα και με είδε, σου έκαμεν ένα θυμό! ένα θυμό! Θεός να σε φυλάγει!

- Τι στέκεις και γελάς αυτού, βρε χάχα; Ε; τι στέκεις και γελάς! Ο άνθρωπος ψυχομαχά, και συ το χαίρεσαι; Πιάσ' από κεινά! Φορτώσου τον στην ράχη σου!

- Καλέ, χριστιανή, αυτός είναι μιάμιση φορά μακρύτερος από μένα, πώς θέλεις να τον φορτωθώ στην ράχη μου!

- Πιάσ' απ' εκεινά, σε λέγω, γιατί ξέρεις;

Αν σε βαστά μην το κάμεις! Έπιασα λοιπόν και με φόρτωσε τον Τουρκαλά στην ράχη μου κι επήραμε τον δρόμο.

Ο γερο-Μούρτος έλιαζε την κοιλιά του έξω από τη θύρα του χανιού. Σαν μας είδε, εγέλασε βαθιά μέσ' στον λαιμό του κι εφώναξεν;

- Ωρέ, δεν μου φορτώνεσαι κάλλιο κειο τον ψόφιο γάδαρο, για να κερδαίσεις καν τα πέταλά του, μόνο σκομαχάς έτσι στα χαμένα για να πας την λοιμική στο σπίτι σου;

Εγώ δεν απηλογήθηκα γιατί, καταλαμβάνεις, αναπνοή για χωρατά δεν μ' επερίσσευε. Μα η μητέρα, την ξεύρεις την μητέρα. Του εδιάβασε τον εξάψαλμο για την απονιά του!

Σαν τον εφέραμε στο σπίτι, εστρώσαμε το στρώμα του Χρηστάκη και τον επλαγιάσαμε. Ο Χρηστάκης ο μακαρίτης εγύριζε τότε στα χωριά της επαρχίας, με τες πραματειές επάνω στ' άλογο. Ήτανε πριν ανοίξει το μαγαζί του. Και σαν έμαθε πως έχουμε τον άρρωστο εις το σπίτι, επήγε κι έρριψε την κάπα του εις της θειας μας το σπίτι, στο Κρυονερό. Η μητέρα τον εμάλωνε πάντοτε για τες ακαταστασίες του, κι εκείνος ο μακαρίτης αφορμήν εγύρευε για να ξωμένει, να ζει του κεφαλιού του. Εφτά μήνες είχαμε τον άρρωστο στο σπίτι, εφτά μήνες δεν επάτησε το κατώφλιό μας. Ώσπου αναγκάσθηκεν η μητέρα να τον στείλει μαζί μου στην Πόλη, πριν γιατρευθεί όλως διόλου.

- Και πώς είχε ξεπέσει στο χωριό μας, ηρώτησα εγώ. Και πώς συνέβη ν' αρρωστήσει;

- Χουμ! είπεν ο αδελφός μου ξύων την κεφαλήν του. Αυτό κι εγώ μόνον άκρες μέσες το γνωρίζω. Μήπως μ' άφηκε μαθές η μητέρα να τον ερωτήσω, καθώς ήθελα;

- Άνθρωποι είμεθα, έλεγε, και οι αρρώστιες είναι για τους ανθρώπους. Αλίμονο σ' όποιον δεν έχει ποιος να τον κοιτάξει! Και ποιος ηξεύρει, αν αυτήν την ώρα και το Γιωργί μας δεν είν' άρρωστο στην ξενιτιά, χωρίς κανένα εδικό στο πλάγι του! Μην κάθεσαι λοιπόν και μου ψιλορωτάς τον άνθρωπο, μόνο γιάνε τον πρώτα!

Ο Κιαμήλης είναι καλός, πολύ καλός ο καημένος, εξηκολούθησεν ο αδελφός μου, και πολλές φορές άνοιξε μονάχος του να με πει το πώς αρρώστησε. Μα όσες φορές το δοκίμαζε τόνε ξανάπιανεν η θέρμη.

Εδώ μας διέκοψεν εισελθούσα η μήτηρ μου μετά των ξένων της. Η κοντή και πως* εύσωμος Οθωμανίς είχε τακτοποιημένον το λευκότατον αυτής γιασμάκιον* και

συνεκράτει επί το κοσμιώτερον τον μαύρον και μακρόν αυτής φερετζέν, υπό τον ποδόγυρον του οποίου μόλις έβλεπες τα μυτωτά και κίτρινα «παπούτσια» της. Αλλά βαθείαν εντύπωσιν μοι ενεποίησε τώρα η ωχρά και μελαγχολική του Κιαμήλ όψις, τα χαρακτηριστικά της οποίας μοι εφάνησαν τόσον ήμερα, τόσον ηδέα* ώστ' εκέρδισεν ούτως ειπείν εξ εφόδου την συμπάθειάν μου. Τούτο δεν διέφυγε την προσοχήν της μητρός, ήτις εγνώριζε την προς τους Τούρκους αντιπάθειάν μου. Δι' αυτό ατενίσασα φιλοστόργως προς αυτόν ενώ μοι τον παρουσίαζεν.

- Ο αρίσκος* ο Κιαμήλης!, είπεν, είναι πολύ, πολύ καλό παιδί. Τρώγει και κόλλυβα· πίνει και αγίασμα· φιλά και του παπά το χέρι· τι να κάμει! Όλα για να γειάνει.

Οι οφθαλμοί της μητρός του επληρώθησαν δακρύων. Μόλις δε τοις απέτεινα δύο τρεις λέξεις εις την γλώσσαν των, και ήρχισαν να με πληρώσιν ευχών κι ευλογιών, επαίνων κι εγκωμίων με τας γνωστάς εκείνας υπερβολάς της τουρκικής εθιμοτυπίας. Αλλ' η μήτηρ μου διακόψασα τον χείμαρρον της ρητορικής αυτών αποτόμως:

- Τώρα καθήστε, είπε, να διούμε τι θα κάνουμε. Η χανούμισσα, παιδί μου, έχει ένα γιο στον Ζαπτιέ,* που είναι από τους πρώτους ανακριτάδες. Της είπα την συμφορά που μας εγίνηκε· θα τον βάλει να μας εύρει τον φονιά! Η καημένη! δεν ηξεύρεις τι καλή που είναι! Τι κρίμα, που δεν το ήξευρα να έρθω πρωτύτερα στην Πόλη! Ως τα τώρα θα τον είχα τρεις φορές κρεμασμένο, και θα ήμουν απ' αυτή την μεριά τουλάχιστον ήσυχη!

(Γιώργος Μ. Βιζυηνός, *Νεοελληνικά Διηγήματα,* επιμ. Π. Μουλλάς, Εστία, Αθήνα 1994)

Λεξιλόγιο: εγώ αυτός = εγώ ο ίδιος / φείδομαι = λυπάμαι, φροντίζω / σκέμμα = σκέψη, συλλογισμός / εντρύφησις = απόλαυση, ευχαρίστηση / παρακύπτω = σκύβω πλάγια και κοιτώ / συνωφρυωμένος = κατσουφιασμένος / ερίζω = φιλονικώ / λευκοσάρικος = με λευκό σαρίκι / σοφτάς = Τούρκος ιεροσπουδαστής / περιπτυγμός = εναγκαλισμός / βαλινδέ: (λ. αραβική) μητέρα. Ειδικά μητέρα σουλτάνου που είχε εξαιρετικές τιμές και προνόμια στα σουλτανικά παλάτια / ενεός = άναυδος από έκπληξη /σπολλάτη = (εις πολλά έτη), ευχαριστώ / ασμένως = ευχαρίστως, με ευχαρίστηση / κατά τρόπον όλως ίδιον αυτώ = με δικό του, τελείως ξεχωριστό τρόπο / έτι μάλλον = ακόμη περισσότερο/περιγραμμάτου = τα σχετικά με τη μόρφωση, τα γράμματα / ντζάνουν: (λ. τουρκική) ψυχή μου /πολλακαμένε = καημένε / φακιολίζω = βάζω το φακιόλι / βωλάκα: χοντρός βόλος από χώμα / πως = κάπως / γιασμάκιον: (λ. τουρκ.) σκέπασμα του προσώπου που άφηνε μόνο τα μάτια ακάλυπτα. ηδέα = γλυκά / αρίσκος = (χαϊδευτικό) ο καημένος / ζαπτιές = (λ. τουρκ.) αστυνόμος, χωροφύλακας

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ) στις παρακάτω προτάσεις.**
    1. Η μητέρα του συγγραφέα έχει σκληρό χαρακτήρα.
    2. Στο μυαλό της μητέρας του συγγραφέα υπάρχει η εκδίκηση.
    3. Ο Μιχαήλος παρουσιάζει με χαρά τον Κιαμήλη.
    4. Η Τουρκάλα μάνα είχε γιατρέψει κάποτε τον Μιχαήλο.
    5. Η μητέρα του συγγραφέα αφήνει στην άκρη τη φυλετική αντιπάθεια και θεραπεύει τον άρρωστο Κιαμήλη.
    6. Ο άρρωστος Κιαμήλης κοιμάται στο στρώμα του Χρηστάκη τον οποίο δολοφόνησε εν αγνοία του.
    7. Ο συγγραφέας μετά την αφήγηση του περιστατικού από τον αδελφό του Μιχαήλ βλέπει με συμπάθεια τον δολοφόνο του αδερφού του.
    8. Η μητέρα του συγγραφέα ελπίζει στη βοήθεια του αδελφού του Κιαμήλη για την εύρεση του «άγνωστου» δολοφόνου του παιδιού της.

2. **Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:**

1. Η ξαφνική επίσκεψη του δολοφόνου Κιαμήλη στο σπίτι της μητέρας του συγγραφέα ήταν φυσική και αναγκαία επειδή:

Α. ήθελε να αποκαλύψει στη μητέρα ότι αυτός ήταν ο δολοφόνος για να εξιλεωθεί

Β. ήθελε να την ευχαριστήσει γιατί όταν ήταν άρρωστος τον γιάτρεψε

Γ. νόμιζε πως ο «άβουλος και άφωνος δούλος της, αφοσιωνόμενος στη δούλεψή της», θα εξιλεωνόταν

Δ. ο δολοφόνος γυρίζει πάντα στον τόπο του εγκλήματος

2. Ο συγγραφέας μέσω της λεπτομερειακής αφήγησης του αδελφού του προβάλει τον δολοφόνο Κιαμήλη, επειδή:

Α. ήθελε να δείξει την ψυχική κατάσταση-αλλαγή του δολοφόνου

Β. ήθελε να φανεί περισσότερο η πλευρά της ανθρωπιάς παρά η άτυχη στιγμή

Γ. ήθελε να μας δώσει το ψυχικό πορτρέτο των ηρώων του

Δ. ο δολοφόνος ήθελε να κερδίσει τη συμπάθειά του

3. **Να εντοπίσετε τις αναμεταξύ σχέσεις των ηρώων και την εξέλιξή τους, όπως φαίνονται στους διαλόγους.**
4. **Στην αρχή του αποσπάσματος ο συγγραφέας προσπαθεί να καθησυχάσει τη μάνα του. Γιατί δεν μπορεί να το πετύχει;**
5. **Πώς κατορθώνει ο συγγραφέας να δημιουργήσει κωμική κατάσταση μέσα από την τραγικότητα του πληγωμένου Κιαμήλη;**
6. **Με ποιες φράσεις ο συγγραφέας μας δίνει σημάδια της ενοχής του Κιαμήλη;**
7. **Ποιος είναι κατά τη γνώμη σας ο ήρωας της δράσης στο διήγημα: η μάνα, ο Κιαμήλης, ο Μιχαήλος ή ο συγγραφέας;**
8. **Ποιο από τα πρόσωπα του κειμένου σας δημιουργεί τη μεγαλύτερη συμπάθεια και γιατί;**
9. **Ποια πιστεύετε ότι είναι η συνέχεια της ιστορίας και πώς εξελίσσονται οι σχέσεις των ηρώων;**
10. **Γνωρίζετε αντίστοιχες ιστορίες από την παγκόσμια λογοτεχνία που αναφέρονται σε δολοφόνους, ενώ οι ίδιοι αποτελούν συγχρόνως και τραγικά πρόσωπα;**
11. **Να αντιστοιχίσετε τα παρακάτω σημεία του κειμένου με το είδος της αφηγηματικής τεχνικής:**

    1. «Σαν τον εφέραμε στο σπίτι, εστρώσαμε το στρώμα του Χρηστάκη…ξανάπιανε η θέρμη».
    2. «Η μητήρ μου εφαίνετο υπερβολικά ευχαριστημένη…του εδιάβασε τον εξάψαλμο για την απονιά του».
    3. «Κι εκείνη την ημέρα δεν ημπόρεσα να… Θεός να σε φυλάγει!»
    4. «Σαν τον εφέραμε σπίτι…εφτά μήνες δεν επάτησε το κατώφλι μας».
    5. «Αλλ' αίφνης εκρούσθη η θύρα, και…να βάζει στα δικά σου».
    6. -Ώρα καλή, θείε! -Πολλά τα έτη, κυρά!... πάμε να διούμε τη χανούμισσα!»
    7. -Σε ήθελα να είσαι από πουθενά…για την απονιά του!»
    8. «Εδώ μας διέκοψεν εισελθούσα η μητήρ μου…τουλάχιστον ήσυχη!»

    Α. σύνδεση του μύθου

    Β. τραγική ειρωνεία

    Γ. δραματικότητα

    Δ. αφηγηματική περίληψη

Ε. οικονομία λόγου

Ζ. υπερφυσικό στοιχείο

ΣΤ. λύση του μύθου

Η. πλοκή

Θ. κορύφωση

Ι. στοιχείο περιπέτειας

Κ. προοικονομία

12. Γράψτε τα συνώνυμα:

θύρα:

γραία:

τους οφθαλμούς:

καρτερά:

συμφορά:

13. Γράψτε τα αντίθετα:

σκληρού:

απαθούς:

όπισθεν:

υπομονή:

Ο Γεώργιος Βιζυηνός (πραγματικό όνομα Γεώργιος Μιχαήλ Σύρμας ή Μιχαηλίδης, 1849 - 1896) ήταν Έλληνας πεζογράφος, ποιητής και λόγιος. Θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της ελληνικής λογοτεχνίας. Γεννήθηκε στη Βιζύη της Ανατολικής Θράκης, το σημερινό Βιζέ της Τουρκίας και ήταν γιος φτωχής οικογένειας. Σε μικρή ηλικία μεταβαίνει στην Κωνσταντινούπολη για να ζήσει κοντά σε έναν θείο του και να μάθει την τέχνη της ραπτικής. Λίγο αργότερα πηγαίνει στην Κύπρο και στη συνέχεια γίνεται ιεροσπουδαστής στη Θεολογική Σχολή της Χάλκης. Ακολουθούν σπουδές φιλοσοφίας στην Αθήνα και σε πόλεις της Γερμανίας. Επόμενο σταθμό αποτελεί το Λονδίνο, όπου παράγει το κύριο λογοτεχνικό του έργο, καθώς εκεί συγγράφει μερικά από τα σημαντικότερα διηγήματά του όπως το *Αμάρτημα της μητρός μου* (1883), *Μεταξύ Πειραιώς και Νεαπόλεως* (1883), *Ποιος ήτον ο φονεύς του αδελφού μου* (1883), *Αι συνέπειαι της παλαιάς ιστορίας* (1884), *Πρωτομαγιά* (1884), *Το μόνον της ζωής του ταξείδιον* (1884), *Διατί η μηλιά δεν έγεινε μηλέα* (1885) *και Ο Μοσκώβ Σελήμ* (1895). Στα κείμενά του εντοπίζουμε τις έντονες προσωπικές και οικογενειακές μνήμες, τις παραδόσεις και τα βιώματα της λαϊκής ζωής στην ιδιαίτερη πατρίδα του. Εκτενές είναι και το ψυχογραφικό στοιχείο βάσει του οποίου ο Βιζυηνός αναπτύσσει τη μυθοπλασία του. Η αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο, οι δραματικές συγκρούσεις, η δραματικότητα, η άρτια αφηγηματική τεχνική, η ενδιαφέρουσα μείξη του ιστορικού και αφηγηματικού χρόνου, είναι μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού του έργου.

Ηλίας Βενέζης

Οι γλάροι

Το διήγημα αυτό από τη συλλογή *Αιγαίο* (1941), παρουσιάζει μέσα από όμορφες εικόνες του ελληνικού τοπίου και μια συγκινητική ιστορία το φαινόμενο της μοναξιάς.

Το νησάκι που βρίσκεται στα βορινά της Λέσβου, ανάμεσα Πέτρα και Μόλυβο, είναι γυμνό κι έρημο. Δεν έχει όνομα, κι οι ψαράδες που δουλεύουν σ' εκείνες τις θάλασσες το λένε απλά έτσι: «Το νησί». Δεν έχει μήτε ένα δέντρο, εξόν από θάμνους. Τρία μίλια μακριά, τα βουνά της Λέσβου συνθέτουν μια ήμερη αρμονία από γραμμή, από κίνηση και χρώμα. Πλάι σ' αυτή τη σπατάλη το γυμνό νησί με την αυστηρή γραμμή του φαίνεται ακόμα πιο έρημο. Σαν να το είχε ξεχάσει ο Θεός, όταν έχτιζε τις στεριές κι έκανε τις θάλασσες στις εφτά πρώτες μέρες του Κόσμου.

Μα από τούτη τη γυμνή λουρίδα της γης μπορείς να δεις, το καλοκαίρι, τον ήλιο να πέφτει μέσα στο ατέλειωτο πέλαγο. Τότε τα χρώματα βάφουν τα νερά κι ολοένα αλλάζουν, κάθε στιγμή, σαν να λιώνουν μες στ' αλαφρά κύματα. Όταν τα βράδια είναι πολύ καθαρά, μπορείς να ξεχωρίσεις τα βουνά του Άθω να βγαίνουν μέσα απ' το πέλαγο και σιγά πάλι να σβήνουν μαζί με τη νύχτα που έρχεται. Αυτή την ώρα ο μπαρμπα-Δημήτρης, ο μοναχικός κάτοικος του έρημου νησιού, θα κάμει την τελευταία κίνηση που τον ενώνει με τους ανθρώπους και με τη ζωή: θ' ανάψει το φως στο φάρο. Το φως θ' αρχίσει ν' ανάβει, να σβήνει, πάλι, πάλι, στο ίδιο διάστημα αυστηρά, αναπόφευχτα, όπως οι σκοτεινές δυνάμεις της ζωής, η μοίρα του ανθρώπου, ο θάνατος. Ο γερο-φαροφύλακας τράβηξε τη βάρκα στον άμμο. Τη σιγούραρε καλά, μην τυχόν τη νύχτα γυρίσει ο καιρός και φουσκώσουν τα νερά. Την κοίταξε για τελευταία φορά, πριν πάρει το δρόμο για το φάρο.

-Λοιπόν, πάει κι αυτό το ταξίδι..., λέει σιγά.

Το λέει μονάχος του και σωπαίνει. Το ταξίδι αυτό, στην αντικρινή στεριά, γίνεται μια φορά το μήνα. Πηγαίνει για τις προμήθειές του, για το αλεύρι, το λάδι και για τα γεννήματα που του χρειάζονται. Στην αρχή, σε κάθε ταξίδι, έμενε όλη τη μέρα στο χωριό. Μιλούσε με παλιούς του φίλους, μάθαινε νέα για τη χώρα, για τον κόσμο, αν οι άνθρωποι ήταν σε πόλεμο για είχαν ειρήνη. Ο τελωνοφύλακας του έδινε το μισθό του.

-Λοιπόν, και τον άλλο μήνα με το καλό, μπαρμπα-Δημήτρη.

Ο γέρος κουνούσε το κεφάλι του κι ευχαριστούσε.

- Με το καλό, αν θα ’χουμε ζωή, παιδί μου…

…..

Οι τελευταίοι σύντροφοι που άλλαζε πότε πότε καμιά κουβέντα μαζί τους ήταν ψαράδες που, σαν δεν τους έπαιρνε ο καιρός, άραζαν για λίγο στο νησί του. Μέναν εκεί στην ακρογιαλιά, όπου ερχόταν να σβήσει το κύμα, και λέγαν για τα βάσανά τους και για τη μοίρα τους. Πολλές φορές ξενυχτούσαν εκεί. Τότε, στις μακριές ώρες, ώσπου να χαράξει, όταν οι άλλες κουβέντες τέλειωναν, ερχόταν και η επίσημη ώρα για τα δυο παιδιά του.

- Ποιος το ξέρει..., του λέγαν οι ψαράδες. Μπορεί να ζούνε κι να ’ρθουν, μπαρμπα-Δημήτρη. Έτσι σαν τους γλάρους σου, που γύρισαν.

Δε μιλούσε, δε σάλευε, τα ήμερα μάτια του μένανε στυλωμένα στο βάθος της νύχτας.

- Ναι, μπαρμπα-Δημήτρη, σαν τους γλάρους σου. Έτσι μπορούν να γυρίσουν και να ’ρθουν. Μην απελπίζεσαι.

Οι ψαράδες τότε, μ’ αυτή την αφορμή, φέρναν την κουβέντα στους γλάρους του γέρου.

- Αλήθεια, του λέγανε, Πώς μπόρεσες να τους μερώσεις, μπαρμπα-Δημήτρη; Πουθενά δεν ακούστηκε να μερώνουν οι γλάροι.

- Έτσι είναι, παιδιά μου, μουρμούριζε αυτός. Όλα μερώνουν εδώ κάτου. Μοναχά ο άνθρωπος...

Τον ρωτούσαν να τους πει πάλι την ιστορία με τους γλάρους, μόλο που την ξέραν, όπως την ξέραν κι όλοι όσοι ζούσαν στην αντικρινή στεριά. Τα είχε βρει μικρά, μες στους βράχους, δυο γλαρόπουλα αμάλλιαγα ακόμα. Ήταν χειμώνας τότε, τα λυπήθηκε και τα κουβάλησε στο καλύβι του, πλάι στο φάρο. Τα κράτησε και τα μεγάλωσε, ταΐζοντάς τα μικρά ψάρια που έπιανε το δίχτυ του. Μια μέρα του ήρθε η ιδέα να τους βγάλει από ένα όνομα.

«Ε, λοιπόν, εσένα θα σε λέμε...»

Μες στις αναμνήσεις του, μες στην καρδιά του, κείνη την ήμερη ώρα τριγυρίζανε τα δυο παιδικά πρόσωπα, τον καιρό που ήταν πολύ μικρά και τα φώναζε.

«Λοιπόν..., εσένα να σε λέμε Βασιλάκη, είπε στο ένα πουλί. Κι εσένα να σε λέμε Αργύρη...». Έτσι, από τότε άρχισε να τα φωνάζει με τα ονόματα των παιδιών του. Κι οι γλάροι σιγά σιγά τα συνηθίσανε.

Σαν μεγάλωσαν κι ήρθε η άνοιξη, ένα πρωί σκέφτηκε πως είναι αμαρτία να έχει σκλαβωμένα τα πουλιά. Αποφάσισε να τα λευτερώσει. Άνοιξε το μεγάλο καλαμένιο κλουβί κι έπιασε πρώτα το ένα πουλί. Το κράτησε μες στα δυο του χέρια, το χάιδεψε. Αισθανόταν την καρδιά του να είναι πολύ αλαφρή...

«Άιντε, λοιπόν, Βασίλη!» είπε στο πουλί και άνοιξε τα χέρια του, να το αφήσει να φύγει.

Το πουλί πέταξε, έφυγε. Έβγαλε και το άλλο, το χάιδεψε σαν το πρώτο, το άφησε κι αυτό. Όλα ήταν ήμερα κείνη τη μέρα και η νύχτα που ήρθε ήταν ήμερη. Μονάχα που αισθανόταν να είναι ακόμα πιο έρημος.

Το ίδιο βράδυ είχε αποτραβηχτεί νωρίς, όταν άκουσε στο μικρό παράθυρο της καλύβας αλαφριά χτυπήματα. Πλησίασε και κοίταξε. Δεν το πίστευε. Πετούσε απ' τη χαρά του, σαν να ήταν τα παιδιά του που γύριζαν. Άνοιξε την πόρτα να μπουν μέσα οι γλάροι.

Από τότε αυτό γινόταν: τα πουλιά φεύγαν το πρωί, ταξιδεύανε ως τις αντικρινές στεριές της Ανατολής, ως πέρα στο Σίγρι, και τα βράδια γύριζαν...

….

Μια βραδιά του καλοκαιριού έγινε κάτι ασυνήθιστο. Οι γλάροι δε γύρισαν. Μήτε την άλλη μέρα φάνηκαν, μήτε την άλλη νύχτα.

- Μπορεί να ταξιδέψαν μακριά, συλλογίστηκε ο γέρος, για να ξεγελάσει την ανησυχία του.

Το άλλο πρωί, όπως συνήθιζε, κάθισε στο πεζούλι του φάρου. Κοίταξε το πέλαγο. Μια στιγμή του φάνηκε πως η θάλασσα αυλακωνόταν, κανένα μίλι μακριά, σαν να περνούσαν δελφίνια και παίζαν. Πολλές φορές έβλεπε στ' ανοιχτά να περνούν δελφίνια. Τα παρακολουθούσε να γράφουν τις αργές κινήσεις τους όξω απ' το νερό, πάλι να πέφτουν.

- Δελφίνια θα είναι και τώρα.

Μα σε λίγο είδε καθαρά πως δεν ήταν.

- Άνθρωποι είναι! είπε ξαφνιασμένος.

Κατέβηκε στο ακρογιάλι και περίμενε. Σε λίγο ξεχώρισε πως ήταν ένα αγόρι κι ένα κορίτσι. Κολυμπούσαν πλάι πλάι, με αργές κινήσεις, γεμάτες βεβαιότητα. Και το μικρό κύμα έκλεινε πάνω στο αυλάκι που άφηναν. Τι να θέλουν;

Δε θυμόταν άλλη φορά να είχαν έρθει κατά κει για κολύμπι άνθρωποι. Κι ύστερα, δε φαινόταν εκεί γύρω καμιά βάρκα, απ' όπου να είχαν πέσει.

Σε λίγη ώρα είχαν φτάσει. Τα δυο βρεμένα κορμιά τινάζουνται απ' τη θάλασσα στ' ακρογιάλι. Το αγόρι κοιτάζει το κορίτσι μες στα μάτια και τεντώνει τα χέρια του ψηλά.

- Αχ! λέει παίρνοντας βαθιά ανάσα. Τι καλά που ήταν!

Το κορίτσι κάνει την ίδια κίνηση με τα χέρια. Πιο αργά:

- Τι καλά που ήταν!

Ύστερα τρέξαν προς το φαροφύλακα.

- Εσύ 'σαι ο μπαρμπα-Δημήτρης; λέει το αγόρι.

- Εγώ είμαι, λέει με ταραχή. Μπας και σας έτυχε τίποτα;

- Α, μπα! βιάζεται να πει το αγόρι. Είπαμε χτες να κάνουμε αυτό το ταξίδι με τη φίλη μου, και να που ήρθαμε.

- Από πού; ρωτά ο γέρος με απορία. - Μα απ' αντίκρυ, απ' την Πέτρα.

Ο μπαρμπα-Δημήτρης δεν ξέρει τι να πει, μουρμουρίζει μονάχα πως δε θυμάται να του είχαν έρθει άλλη φορά ξένοι με τέτοιο ταξίδι. Άρχισαν ν' ανεβαίνουν προς το φάρο.

Περπατούσε πρώτος, τα παιδιά ακολουθούσαν. Δε θα ήταν το καθένα περισσότερο από δεκαοχτώ, δεκαεννιά χρονώ. Κι εκείνος βάδιζε μπρος, και τα χρόνια βάραιναν στους ώμους του, σαν να του ζητούσαν την ευθύνη, γιατί δεν τ' άφηνε να ξεκουραστούν. Κάθισαν στο πεζούλι του φάρου. Μπροστά τους το Αιγαίο ακύμαντο, ο ήλιος έτρεμε πάνω του.

-Από πού έρχεστε; ρώτησε ο γέρος.

- Σπουδάζουμε στην Αθήνα, είπε το κορίτσι. Εγώ σπουδάζω χημικός κι ο φίλος μου στο Πολυτεχνείο.

- Α, αλήθεια!... Μουρμουρίζει ο γέρος χωρίς να καταλαβαίνει.

- Έχεις πάει καμιά φορά στην Αθήνα, παππούλη; Ρωτά το κορίτσι.

- Όχι. Ποτές.

- Θα το ήθελες τώρα;

Η φωνή του είναι σιγανή, μόλις ακούεται:

- Όχι, παιδί μου. Τώρα είναι αργά.

- Θα είσαι πολύ μονάχος εδώ, παππούλη.

- Είμαι πολύ μοναχός, παιδί μου…

….

- Παππούλη, να ’ρθουμε κι εμείς μέσα; του φωνάζει απ’ έξω το κορίτσι.

- Έρχουμαι εγώ, έρχουμαι! Λέει ταραγμένος.

Τους έφερε γλυκό, αμύγδαλα, κρύο νερό.

- Δεν έχω τίποτα άλλο..., μουρμουρίζει, σαν να θέλει να τον συχωρέσουν.

- Κάθισε, κάθισε, παππούλη, — τον πιάνει το κορίτσι απ’ το χέρι να καθίσει πλάι του. Κάθισε.

- Ελάτε και αύριο, τους λέει δειλά. Θα ψαρέψω για σας τη νύχτα. Αύριο φεύγουμε, απαντά το κορίτσι με λύπη. Κρίμα, τόσες μέρες που ήμαστε εδώ να μην ερχόμαστε! Είσαι πάντα έτσι έρημος, παππούλη

- Πάντα, παιδί μου.

- Α, τώρα καταλαβαίνω τι ήταν οι γλάροι..., μουρμουρίζει το αγόρι.

-Ναι, παιδί μου, αυτό είναι. Η ερημιά.

- Θα πρέπει να τους συχωρέσεις, παππούλη, λέει πάλι το αγόρι σε λίγο. Αν ήξεραν, δε θα το έκαναν ποτέ.

Ο γέρος δεν καταλαβαίνει. Στέκει με απορία.

- Για ποιους λες, παιδί μου;

-Γι’ αυτούς που σκοτώσαν τους γλάρους σου λέω, μπαρμπα-Δημήτρη. Είναι φίλοι μας.

Καταλαβαίνει τα γόνατά του να τρέμουν, η καρδιά του χτυπά.

- Τους σκοτώσαν είπες;

- Α, δεν το ήξερες ακόμα;...

Το παιδί δαγκάνει τα χείλια του, μα είναι αργά. Του λέει την ιστορία: πως κυνηγούσαν, όλη η νεολαία, ύστερα κατεβήκαν στην ακρογιαλιά· οι δυο γλάροι χαμήλωσαν απ’ το άλλο κοπάδι, ο φίλος τους τράβηξε εκεί σιμά, γνώρισαν τις σταχτιές φτερούγες. Ο γέρος ακούει, ακούει, - δεν είναι τίποτα, δυο γλάροι ήταν.

- Δεν ήξεραν, παππούλη..., λέει με θερμή φωνή το κορίτσι, συγκινημένο απ’ τη βουβή λύπη που βλέπει στο γερασμένο πρόσωπο. Δεν ήξεραν...

Κι εκείνος κουνά μόλις, αργά, το κεφάλι του, συγκατανεύοντας:

- Ναι, ναι, παιδί μου. Δε θα ξέραν...

Αρκετή ώρα πέρασε.

- Πρέπει να φύγουμε, λέει το αγόρι. Το κορίτσι σηκώνεται.

- Να φύγουμε.

Πηγαίνουν μπροστά, ο γέρος έρχεται λίγο πίσω τους. Φτάσαν στην ακρογιαλιά.

- Σε χαιρετούμε, παππούλη, λέει πρώτο το κορίτσι.

Πιάνει το χέρι του, σκύβει να το φιλήσει. Κι αυτός της χαϊδεύει τα μακριά μαλλιά.

- Να σας βλογά ο Θεός, μουρμουρίζει συγκινημένος.

Έφυγαν. Παρακολουθεί πολλή ώρα το μικρό αυλάκι που κάνουν τα κορμιά τους στη θάλασσα. Ώσπου όλα σβήνουν απ' τα μάτια του. Και το πέλαγο είναι πάντα έρημο Και ατελείωτο….

(Ηλίας Βενέζης, *Αιγαίο,* Εστία, Αθήνα 2010)

Δραστηριότητες:

1. Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):

1. Η ιστορία εξελίσσεται σε μια πόλη.
2. Οι γλάροι είναι οι μοναδικοί φίλοι του ήρωα.
3. Ο ήρωας είναι ένας συμπαθητικός άνθρωπος.
4. Ο ήρωας δεν έχει καμιά επαφή με τους άλλους ανθρώπους.
5. Η επίσκεψη των παιδιών στο νησί δεν είχε καλά νέα για τον ήρωα.
6. Η αναχώρηση των παιδιών από το νησί κάνει χαρούμενο τον ήρωα.
7. Η διάθεση του ήρωα είναι ίδια στην αρχή και στο τέλος του διηγήματος.

2. Ποιο είναι το συναίσθημα που κυριαρχεί στο κείμενο; Σε ποια σημεία το εντοπίζει κανείς;

3. Με ποια επίθετα θα χαρακτηρίζατε τον ήρωα; Γιατί ήταν συμπαθής από τους άλλους κατοίκους του νησιού;

4. Η επίσκεψη των παιδιών αλλάζει την ψυχολογία του ήρωα;

5. Ποια αντίθεση υπάρχει κατά τη συνάντηση του ήρωα με τα παιδιά;

6. Πώς αντιδρά ο ήρωας στο άκουσμα της είδησης των παιδιών;

7. Το διήγημα αρχίζει και τελειώνει με την ίδια φράση. Γιατί πιστεύετε ότι γίνεται αυτό;

8. Χωριστείτε σε ομάδες: Αναπαραστήστε θεατρικά το διήγημα ή σχεδιάστε το τοπίο της ιστορίας.

9. Γράψτε μια σύντομη παράγραφο με μια δική σας στιγμή μοναξιάς.

10. Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρχει φιλία ανάμεσα σε ανθρώπους και ζώα; Δώστε παραδείγματα από τη σχέση αυτή.

11. Γράψτε τα συνώνυμα:

ανάμεσα:

ξεχωρίσεις:

άραζαν:

αντικρινή:

αισθανόταν:

ακρογιάλι:

12. Γράψτε τα αντίθετα:

έρημο:

σωπαίνει:

σκλαβωμένα:

ήμερη:

μουρμουρίζει:

θερμή:

13. Α. Συμπληρώσετε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο/Μετοχή**
χτίζω		
βάφω		
φουσκώνω		
		γερασμένος
	ταξίδι	
		ταραγμένος
		έρημος

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. Πολλά χωριά _____ γιατί οι άνθρωποι έρχονται στις πόλεις.
2. Τα νησιώτικα σπίτια είναι _____ με χρώματα άσπρο και μπλε.
3. Τα _____ χέρια του δεν είχαν τη δύναμη να σηκώσουν ούτε το ποτήρι.
4. Ο _____ οδηγός θα με βοηθήσει να βρω τα καλύτερα εστιατόρια της Ιταλίας.

5. Τα πιο πολλά σπίτια στο χωριό είναι _____ από πέτρα.
6. _____ από περηφάνια για την επιτυχία του γιου της!
7. _____ πολύ όταν την είδε, αν και προσπάθησε να μη το δείξει!

Ο Ηλίας Βενέζης (1904-1973) ήταν από τη Μικρά Ασία. Είχε δύσκολα παιδικά χρόνια καθώς εξαιτίας του Α Παγκοσμίου πολέμου που ξέσπασε αποχωρίστηκε από την οικογένεια του, ήρθε στη Μυτιλήνη, για να ξαναβρεθεί λίγα χρόνια αργότερα μαζί της, να αιχμαλωτιστεί στη συνέχεια από τους Τούρκους και τελικά αργότερα να ελευθερωθεί. Λίγα χρόνια μετά τον συναντάμε στην Αθήνα όπου υπηρετεί σε διάφορες διοικητικές θέσεις. Δημοσίευσε και εξέδωσε μυθιστορήματα, διηγήματα, μελέτες, χρονογραφήματα, βιογραφίες, οδοιπορικά, ταξιδιωτικές εντυπώσεις και έγραψε και το θεατρικό έργο *Μπλοκ C*. Στο έργο του αποτυπώνεται ιδιαίτερα ο ξεριζωμός των Ελλήνων από την Ανατολή. Οι ήρωές του είναι οι συνηθισμένοι άνθρωποι και στην πεζογραφία του κυριαρχούν η μνήμη και το παραμυθικό στοιχείο. Κυριότεροι τίτλοι του είναι το *Νούμερο 31328* (1931), η *Γαλήνη* (1939), η *Αιολική Γη* (1943), ο *Ωκεανός* (1956).

Διονύσιος Σολωμός

Ο Πειρασμός

Στην ενότητα αυτή από τους *Ελεύθερους Πολιορκημένους* (Γ΄ σχεδίασμα, μετά το 1844) -αποδίδεται ως «Πειρασμός»- παρακολουθούμε εικόνες ομορφιάς της φύσης που λειτουργούν ως παρηγοριά στη ψυχή και την ταλαιπωρημένη ζωή των πολιορκημένων του Μεσολογγίου. Το τραγούδι της φύσης ξυπνάει την αγάπη της ζωής στους αγωνιστές την πιο κρίσιμη ώρα καθώς έχουν αποφασίσει να θυσιαστούν.

Έστησ' ο Έρωτας χορό με τον ξανθόν Απρίλη,
Κι η φύσις ηύρε την καλή και τη γλυκιά της ώρα,
Και μες στη σκιά που φούντωσε και κλει δροσιές και μόσχους
Ανάκουστος κιλαϊδισμός και λιποθυμισμένος.
Νερά καθάρια και γλυκά, νερά χαριτωμένα,
Χύνονται μες στην άβυσσο τη μόσχοβολισμένη,
Και παίρνουνε το μόσχο της, κι αφήνουν τη δροσιά τους,
Κι ούλα στον ήλιο δείχνοντας τα πλούτια της πηγής τους,
Τρέχουν εδώ, τρέχουν εκεί, και κάνουν σαν αηδόνια.
Έξ' αναβρύζει κι η ζωή σ' γη, σ' ουρανό, σε κύμα.
Αλλά στης λίμνης το νερό, π' ακίνητο 'ναι κι άσπρο,
Ακίνητ' όπου κι αν ιδείς, και κάτασπρ' ως τον πάτο,
Με μικρόν ίσκιον άγνωρον έπαιξ' η πεταλούδα,
Που 'χ' ευωδίσει τς ύπνους της μέσα στον άγριο κρίνο.
Αλαφροΐσκιωτε καλέ, για πες απόψε τι 'δες·
Νύχτα γιομάτη θαύματα, νύχτα σπαρμένη μάγια!
Χωρίς ποσώς γης, ουρανός και θάλασσα να πνένε,
Ουδ' όσο κάν' η μέλισσα κοντά στο λουλουδάκι,

Γύρου σε κάτι ατάραχο π' ασπρίζει μες στη λίμνη,

Μονάχο ανακατώθηκε το στρογγυλό φεγγάρι,

Κι όμορφη βγαίνει κορασιά* ντυμένη με το φως του.

(Διονύσιος Σολωμός, *Άπαντα,* Ίκαρος, Αθήνα 1999)

Λεξιλόγιο: κορασιά = κορίτσι

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**

1. Η φυσική Άνοιξη αποτελεί πειρασμό για την «ψυχική άνοιξη» των αγωνιστών του Μεσολογγίου.
2. Η ομορφιά της Άνοιξης κάνει τους εχθρούς να σκέφτονται να σταματήσουν την πολιορκία.
3. Η εικόνα της Άνοιξης αποκτά ανθρώπινη διάσταση μέσω μιας όμορφης γυναίκας.
4. Η φεγγαροντυμένη γυναίκα είναι μια παλιά ανάμνηση του ποιητή.
5. Ο καθένας μπορεί να αντικρίσει τα «θαύματα» της φύσης.
6. Το απόσπασμα είναι γραμμένο σε ελεύθερο στίχο.

2. **Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:**

1. Στους δύο πρώτους στίχους γίνεται αναφορά στον *Πειρασμό*. Ποιος είναι αυτός;

Α. το ερωτικό στοιχείο της φύσης που επηρεάζει και τη ζωή

Β. ο μήνας Απρίλιος που ανθίζει η φύση

Γ. η εξωτερική ομορφιά που παρασύρει τους αγωνιστές

Δ. η ερωτική διάθεση του ποιητή για μια όμορφη γυναίκα

2. Ο αλαφροΐσκιωτος είναι:

Α. κάποιος που μπορεί να δει τη μαγική εικόνα της φύσης

Β. εκείνος που κυκλοφορεί τη νύχτα

Γ. ο ίδιος ο ποιητής

Δ. ένα όραμα από το παρελθόν

3. Η φεγγαροντυμένη είναι:

Α. ο πειρασμός προσωποποιημένος

Β. το όραμα της ελευθερίας

Γ. το σύμβολο της ζωής στη φύση

Δ. η βοήθεια που θα έρθει εξ ουρανού

3. Ποια είναι τα δύο επίπεδα που κινείται το απόσπασμα και πώς λειτουργούν;

4. Να αντιστοιχίσετε τις στήλες Α και Β.

Α	**Β**
1. «Έστησ' ο Έρωτας χορό με τον ξανθό Απρίλη»	α. σχόλιο αφηγητή
2. «Έστησ' ο Έρωτας χορό…σε κύμα» (στ. 1-10)	β. αντίθεση
3. «Αλαφροΐσκιωτε καλέ,… με το φως του» (στ.15-21)	γ. εξέλιξη υπόθεσης
4. «Νύχτα γιομάτη θαύματα, νύχτα σπαρμένη μάγια!» (στ. 16)	δ. στοιχείο πλοκής
5. «Κι όμορφη βγαίνει κορασιά ντυμένη με το φως του (στ.21)	ε. δραματικότητα
6. «Αλλά στης λίμνης το νερό… με το φως του» (στ. 11-21)	στ. δέση της ιστορίας
7. «Αλαφροΐσκιωτε καλέ, Για πες απόψε τι 'δες» (στ. 15)	ζ. υπερφυσικό στοιχείο
8. «Μονάχο ανακατώθηκε το στρογγυλό φεγγάρι» (στ. 20)	η. προσωποποίηση
	θ. κινητικό στοιχείο
	ι. κορύφωση
	κ. προοικονομία

5. **Γράψτε τον άλλο αριθμό στις συνεκφορές:**

   γλυκιά ώρα:

   νερά καθάρια:

   ακίνητο νερό:

   μικρό ίσκιο:

   άγριο κρίνο:

   νύχτα γιομάτη:

   στρογγυλό φεγγάρι:

   όμορφη κορασιά:

6. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

   άσπρο:

   πάτος:

   ατάραχο:

   στρογγυλό:

7. **Γράψτε τα αντίθετα:**

   καθάρια:

   ακίνητο:

   γιομάτη:

   όμορφη:

**Για τις βιογραφικές πληροφορίες και το έργο του ποιητή βλ. σελ. 230*

Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης

Το μοιρολόγι της φώκιας

Το διήγημα (1908) περιγράφει με ποιητικό τρόπο την απώλεια της ζωής, μέσα από μια σειρά παράλληλων περιστατικών.

Κάτω από τον κρημνόν, οπού βρέχουν τα κύματα, όπου κατέρχεται το μονοπάτι, το αρχίζον από τον ανεμόμυλον του Μαμογιάννη, οπού αντικρίζει τα Μνημούρια, και δυτικώς, δίπλα εις την χαμηλήν προεξοχήν του γιαλού, την οποίαν τα μαγκόπαιδα του χωρίου, οπού δεν παύουν από πρωίας μέχρις εσπέρας, όλον το θέρος, να κολυμβούν εκεί τριγύρω, ονομάζουν το Κοχύλι -φαίνεται να έχη τοιούτον σχήμα- κατέβαινε το βράδυ βράδυ η γρια-Λούκαινα, μία χαροκαμένη πτωχή γραία, κρατούσα υπό την μασχάλην μίαν αβασταγήν,* δια να πλύνη τα μάλλινα σινδόνιά της εις το κύμα το αλμυρόν, είτα να τα ξεγλυκάνη εις την μικράν βρύσιν, το Γλυφονέρι, οπού δακρύζει από τον βράχον του σχιστολίθου, και χύνεται ηρέμα εις τα κύματα. Κατέβαινε σιγά τον κατήφορον, το μονοπάτι, και με ψίθυρον φωνήν έμελπεν* εν πένθιμον βαθύ μοιρολόγι, φέρουσα άμα την παλάμην εις το μέτωπόν της, δια να σκεπάση τα όμματα από το θάμβος του ηλίου, οπού εβασίλευεν εις το βουνόν αντικρύ, κι αι ακτίνες του εθώπευον κατέναντί της τον μικρόν περίβολον και τα μνήματα των νεκρών, πάλλευκα, ασβεστωμένα, λάμποντα εις τας τελευταίας του ακτίνας.

Ενθυμείτο τα πέντε παιδιά της, τα οποία είχε θάψει εις το αλώνι εκείνο του χάρου, εις τον κήπον εκείνον της φθοράς, το εν μετά το άλλο, προ χρόνων πολλών, όταν ήτο νέα ακόμη. Δύο κοράσια και τρία αγόρια, όλα εις μικράν ηλικίαν της είχε θερίσει ο χάρος ο αχόρταστος.

Τελευταίον επήρε και τον άνδρα της, και της είχον μείνει μόνον δύο υιοί, ξενιτευμένοι τώρα· ο εις είχεν υπάγει, της είπον, εις την Αυστραλίαν, και δεν είχε στείλει γράμμα από τριών ετών· αυτή δεν ήξευρε τι είχεν απογίνει· ο άλλος ο μικρότερος εταξίδευε με τα καράβια εντός της Μεσογείου, και κάποτε την ενθυμείτο ακόμη. Της είχε μείνει και μία κόρη, υπανδρευμένη τώρα, με μισήν δωδεκάδα παιδιά.

Πλησίον αυτής, η γρια-Λούκαινα εθήτευε τώρα, εις το γήρας της, και δι' αυτήν επήγαινε τον κατήφορον, το μονοπάτι, δια να πλύνη τα χράμια* και άλλα διάφορα σκουτιά* εις το κύμα το αλμυρόν, και να τα ξεγλυκάνη στο Γλυφονέρι.

Η γραία έκυψεν εις την άκρην χθαμαλού, θαλασσοφαγωμένου βράχου, και ήρχισε να πλύνη τα ρούχα. Δεξιά της κατήρχετο ομαλώτερος, πλαγιαστός, ο κρημνός του γηλόφου, εφ' ου* ήτο το Κοιμητήριον, και εις τα κλίτη* του οποίου εκυλίοντο αενάως προς την θάλασσαν την πανδέγμονα* τεμάχια σαπρών ξύλων από ξεχώματα, ήτοι ανακομιδάς ανθρωπίνων σκελετών, λείψανα από χρυσές γόβες ή χρυσοκέντητα υποκάμισα νεαρών γυναικών, συνταφέντα ποτέ μαζί των, βόστρυχοι από κόμας ξανθάς, και άλλα του θανάτου λάφυρα. Υπεράνω της κεφαλής της, ολίγον προς τα δεξιά, εντός μικράς κρυπτής λάκκας, παραπλεύρως του Κοιμητηρίου, είχε καθίσει νεαρός βοσκός, επιστρέφων με το μικρόν κοπάδι του από τους αγρούς, και, χωρίς ν' αναλογισθή το πένθιμον του τόπου, είχε βγάλει το σουραύλι από το μαρσίπιόν* του, και ήρχισε να μέλπη φαιδρόν ποιμενικόν άσμα. Το μοιρολόγι της γραίας εκόπασεν εις τον θόρυβον του αυλού, και οι επιστρέφοντες από τους αγρούς την ώραν εκείνην - είχε δύσει εν τω μεταξύ ο ήλιος- ήκουον μόνον την φλογέραν, κι εκοίταζον να ιδώσι πού ήτο ο αυλητής, όστις δεν εφαίνετο, κρυμμένος μεταξύ των θάμνων, μέσα εις το βαθύ κοίλωμα του κρημνού.

Μία γολέτα ήτο σηκωμένη στα πανιά, κι έκαμνε βόλτες εντός του λιμένος. Αλλά δεν έπαιρναν τα πανιά της, και δεν έκαμπτε ποτέ τον κάβον τον δυτικόν. Μία φώκη, βοσκούσα εκεί πλησίον, εις τα βαθιά νερά, ήκουσεν ίσως το σιγανόν μοιρολόγι της γραίας, εθέλχθη* από τον θορυβώδη αυλόν του μικρού βοσκού, και ήλθε παραέξω, εις τα ρηχά, κι ετέρπετο εις τον ήχον, κι ελικνίζετο εις κύματα. Μία μικρά κόρη, ήτο η μεγαλυτέρα εγγονή της γραίας, η Ακριβούλα, εννέα ετών, ίσως την είχε στείλει η μάνα της, ή μάλλον είχε ξεκλεφθή από την άγρυπνον επιτήρησίν της, και μαθούσα ότι η μάμμη* ευρίσκετο εις το Κοχύλι, πλύνουσα εις τον αιγιαλόν, ήλθε να την εύρη, δια να παίξη ολίγον εις τα κύματα. Αλλά δεν ήξευρεν όμως πόθεν ήρχιζε το μονοπάτι, από του Μαμογιάννη τον μύλον, αντικρύ στα Μνημούρια, και άμα ήκουσε την φλογέραν, επήγε προς τα εκεί και ανεκάλυψε τον κρυμμένον αυλητήν και αφού εχόρτασε ν' ακούη το όργανόν του και να καμαρώνη τον μικρόν βοσκόν, είδεν εκεί που, εις την αμφιλύκην* του νυκτώματος, εν μικρόν μονοπάτι, πολύ απότομον, πολύ κατηφορικόν, κι ενόμισεν ότι αυτό ήτο το μονοπάτι, και ότι εκείθεν είχε κατέλθει η γραία η μάμμη της· κι επήρε το κατηφορικόν απότομον μονοπάτι δια να φθάση εις τον αιγιαλόν να την ανταμώση. Και είχε νυκτώσει ήδη.

Η μικρά κατέβη ολίγα βήματα κάτω, είτα είδεν ότι ο δρομίσκος εγίνετο ακόμη πλέον απόκρημνος. Έβαλε μίαν φωνήν, κι επροσπάθει ν' αναβή, να επιστρέψη οπίσω.

Ευρίσκετο επάνω εις την οφρύν ενός προεξέχοντος βράχου, ως δύο αναστήματα ανδρός υπεράνω της θαλάσσης. Ο ουρανός εσκοτείνιαζε, σύννεφα έκρυπταν τα άστρα, και ήτον στην χάσιν του φεγγαριού. Επροσπάθησε και δεν εύρισκε πλέον τον δρόμον πόθεν είχε κατέλθει. Εγύρισε πάλιν προς τα κάτω, κι εδοκίμασε να καταβή. Εγλίστρησε κι έπεσε, μπλουμ! εις το κύμα. Ήτο τόσον βαθύ όσον και ο βράχος υψηλός. Δύο οργυιές ως έγγιστα.* Ο θόρυβος του αυλού έκαμε να μη ακουσθή η κραυγή. Ο βοσκός ήκουσεν ένα πλαταγισμόν, αλλά εκείθεν όπου ήτο, δεν έβλεπε την βάσιν του βράχου και την άκρην του γιαλού. Άλλως δεν είχε προσέξει εις την μικράν κόρην και σχεδόν δεν είχεν αισθανθή την παρουσίαν της.

Καθώς είχε νυκτώσει ήδη, η γραία Λούκαινα είχε κάμει την αβασταγήν της, και ήρχισε ν' ανέρχεται το μονοπάτι, επιστρέφουσα κατ' οίκον. Εις την μέσην του δρομίσκου ήκουσε τον πλαταγισμόν, εστράφη κι εκοίταξεν εις το σκότος, προς το μέρος όπου ήτο ο αυλητής.

-Κείνος ο Σουραυλής θα είναι, είπε, διότι τον εγνώριζε. Δεν του φτάνει να ξυπνά τους πεθαμένους με τη φλογέρα του, μόνο ρίχνει και βράχια στο γιαλό για να χαζεύη... Σημαδιακός κι αταίριαστος είναι. Κι εξηκολούθησε τον δρόμον της.

Κι η γολέτα εξηκολούθει ακόμη να βολταντζάρη εις τον λιμένα. Κι ο μικρός βοσκός εξηκολούθει να φυσά τον αυλόν του εις την σιγήν της νυκτός. Κι η φώκη, καθώς είχεν έλθει έξω εις τα ρηχά, ηύρε το μικρόν πνιγμένον σώμα της πτωχής Ακριβούλας, και ήρχισε να το περιτριγυρίζη και να το μοιρολογά, πριν αρχίση τον εσπερινόν δείπνον της.

Το μοιρολόγι της φώκης, το οποίον μετέφρασεν εις ανθρώπινα λόγια εις γέρων ψαράς, εντριβής* εις την άφωνον γλώσσαν των φωκών, έλεγε περίπου τα εξής:

Αυτή ήτον η Ακριβούλα
η εγγόνα της γρια-Λούκαινας.
Φύκια 'ναι τα στεφάνια της,
κοχύλια τα προικιά της...
κι η γριά ακόμη μοιρολογά
τα γεννοβόλια της τα παλιά.
Σαν να 'χαν ποτέ τελειωμό
τα πάθια κι οι καημοί του κόσμου.

(Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, *Το μοιρολόγι της φώκιας - Όνειρο στο κύμα - Έρως -Ήρως,* Παπαζήσης, Αθήνα 2000)

Λεξιλόγιο: αβασταγή = μπόγος / έμελπεν = τραγουδώ / χράμια = στρωσίδια / σκουτιά = ρούχα / εφ' ου = πάνω στο(ν) οποίο / κλίτη, τα = οι πλαγιές / πανδέγμων = αυτός που δέχεται τα πάντα / μαρσίπιον = δερμάτινος σάκος / εθέλχθη = γοητεύομαι / μάμμη = γιαγιά / αμφιλύκη = το βραδινό φως / ως έγγιστα = περίπου / εντριβής = βαθύς γνώστης

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**
    1. Η τοποθεσία, ο χρόνος και η δραστηριότητα της γραίας Λούκαινας αποτελούν κακά προμηνύματα.
    2. Στο κείμενο είναι εμφανής η αλληλεξάρτηση της φύσης και της ψυχικής κατάστασης των ηρώων.
    3. Η γραία Λούκαινα συνάντησε τον βοσκό την ώρα που έπαιζε τη φλογέρα του αλλά δεν μίλησαν.
    4. Η φώκια χόρευε με τις μελωδίες του αυλού.
    5. Η γολέτα είχε ανοίξει πανιά και ξεκινούσε το ταξίδι της.
    6. Η Ακριβούλα γλίστρησε και έπεσε στη θάλασσα χωρίς να το καταλάβει κανείς.
    7. Η Ακριβούλα χάθηκε γιατί κανένας δεν ήταν κοντά την ώρα του ατυχήματος της.
    8. Η φύση θρηνεί για τον χαμό της Ακριβούλας.

2. **Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:**

1. Το μοιρολόι της γραίας Λούκαινας έχει ρόλο σημαντικό στο διήγημα γιατί:

Α. ο συγγραφέας προετοιμάζει το μοιρολόγι της φώκιας

Β. συγκεντρώνει όλο τον πόνο της ηλικιωμένης

Γ. δείχνει την αντίθεση με τον ευχάριστο ήχο της φλογέρας

Δ. για όλους τους παραπάνω λόγους

2. Το μοιρολόγι της Ακριβούλας αναλαμβάνει η φώκια γιατί:

Α. το διήγημα γίνεται πρωτότυπο και πιο ενδιαφέρον

Β. προκαλεί μεγαλύτερη συγκίνηση

Γ. συμβολίζει την αδυναμία των ανθρώπων να προσφέρουν βοήθεια

Δ. αποδεικνύει ότι τα βάσανα των ανθρώπων δεν έχουν τέλος

3. **Ποιες εικόνες για τη ζωή και τον θάνατο εντοπίζει κανείς στο κείμενο; Να τις εντάξετε σε δύο αντίστοιχες λίστες.**
4. **Πώς διαγράφεται η εικόνα της γριάς Λούκαινας;**
5. **Με ποιον τρόπο ο συγγραφέας προετοιμάζει τον αναγνώστη για τον θάνατο της Ακριβούλας: Σημειώστε σχετικά σημεία του κειμένου.**
6. **Το διήγημα αρχίζει και τελειώνει με δυο μοιρολόγια. Ποιο από τα δύο σας συγκινεί περισσότερο;**
7. **Ποια λέξη και γιατί επαναλαμβάνεται στην τελευταία παράγραφο;**
8. **Να αντιστοιχίσετε τα παρακάτω σημεία του κειμένου με το είδος της τεχνικής:**
    1. «Κάτω από τον κρημνόν….εις τας τελευταίας του ακτίνας»
    2. «Κι η φώκη…καθώς είχεν έλθει έξω… το εσπερινόν δείπνον της»
    3. «Σαν να χαν ποτέ τελειωμό τα πάθια και οι καημοί του κόσμου»
    4. «Μια μικρή κόρη, ήτο η μεγαλύτερα εγγόνη…κι είχε νυχτώσει ήδη»
    5. «Η μικρή κατέβη ολίγα βήματα κάτω…δεν είχεν αισθανθή την παρουσία της»
    6. «Ο θόρυβος του αυλού έκαμε να μην ακουσθή η κραυγή…την παρουσία της»
    7. «Ενθυμείτο τα πέντε παιδιά της…να τα ξεγλυκάνη στο Γλυφονέρι»
    8. «Καθώς είχε νυχτώσει ήδη, η γραία Λούκαινα…όπου ήτο ο αυλητής»
    9. «Κι η γολέτα εξηκολούθει ακόμη να…κι οι καημοί του κόσμου»
    10. «κατέβαινε το βράδυ η γριά Λούκαινα, μια… εις τας τελευταίας του ακτίνας»

Α. προοικονομία
Β. πλοκή
Γ. κορύφωση
Δ. λύση
Ε. υπερφυσικό στοιχείο
ΣΤ. οικονομία
Ζ. τραγικό στοιχείο
Η. τραγική ειρωνία
Θ. αφηγηματικό σχόλιο

Ι. δραματικότητα

ΙΑ. περίληψη

ΙΒ. δέση του μύθου

ΙΓ. στοιχείο περιπέτειας

ΙΔ. δημοτικό στοιχείο

9. Γράψτε τα συνώνυμα:

αντικρίζει:

φθοράς:

τριγύρω:

πλησίον:

γραία:

10. Γράψτε τα αντίθετα:

πτωχή:

πένθιμο(ν):

άσμα:

απόκρημνο(ν):

σκότος:

Ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης (1851-1911) γεννήθηκε και έζησε μεγάλο μέρος της ζωής του στη Σκιάθο, η οποία συχνά εμπνέει ως τόπος τις ιστορίες του. Στο τέλος των γυμνασιακών του χρόνων μεταβαίνει στην Αθήνα για να γραφτεί λίγο αργότερα στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Για βιοποριστικούς λόγους έγραφε και δημοσίευε κείμενα και μεταφράσεις σε εφημερίδες. Διέθετε επίσης βαθιά θρησκευτική πίστη, ασκώντας και την ψαλτική τέχνη. Το έργο του περιλαμβάνει περίπου 180 διηγήματα και νουβέλες που αναφέρονται στις φτωχές τάξεις της Αθήνας και της Σκιάθου και κάποια ποιήματα θρησκευτικού περιεχομένου. Κατά κύριο λόγο σε αυτό συναντά κανείς αναφορές στο φυσικό περιβάλλον της Σκιάθου, εικόνες της παιδικής του μνήμης, τη λατρεία στη φύση, την είσοδο στον ψυχικό κόσμο των προσώπων. Για όλους αυτούς τους λόγους το έργο του χαρακτηρίστηκε πρωτίστως ως ηθογραφικό. Οι ήρωές του είναι οι συνηθισμένοι άνθρωποι της περιοχής (ψαράδες, αγρότες, ιερωμένοι κ.ά.). Χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο την καθαρεύουσα, χωρίς να γίνεται δυσνόητος και σταδιακά εντάσσει λαϊκά στοιχεία, ενώ λίγο πριν το θάνατό του έγραψε και διηγήματα στη δημοτική. Μερικοί ενδεικτικοί τίτλοι είναι τα μυθιστορήματα *Η Μετανάστις* (1879)*, Έμποροι των Εθνών* (1882)*, Γυφτοπούλα* (1884)*,* η νουβέλα *Φόνισσα* (1904)*.* Από τα πιο γνωστά του διηγήματα είναι *Ο Αμερικάνος* (1891), *Πατέρα στο σπίτι* (1895), *Έρωτας στα χιόνια* (1896), *Όνειρο στο κύμα* (1900), *Ο Αλιβάνιστος* (1903)*, Αποσώστρα* (1905), *Άνθος του γιαλού* (1906), *Μοιρολόι της φώκιας* (1908) *κ.ά.*

Αντρέας Καρκαβίτσας

Τα ναυάγια

Το διήγημα περιέχεται στη συλλογή *Λόγια της πλώρης* (1899). Σε αυτό ο Καρκαβίτσας ζωγραφίζει τη θαλασσινή ζωή, με τους κινδύνους, τα πρόσωπα και τις εικόνες που την χαρακτηρίζουν. Η θάλασσα με την απεραντοσύνη και τα μυστικά της μοιάζει σαν ένας ανίκητος αντίπαλος της ανθρώπινης δύναμης. Εδώ παρακολουθούμε το ναυάγιο ενός πλοίου ανοικτά του Βοσπόρου και την αναζήτηση των αγνοουμένων από τον καπετάν Ξυρίχη.

Μόλις αράξαμε στη Στένη*, ο καπετάν Ξυρίχης πήρε τη βάρκα κι έτρεξε στο τηλεγραφείο. Δυο ημέρες τώρα δεν ήβρεσκε ησυχία. Τριάντα μίλια έξω από το Μπουγάζι* αντάμωσε τον «Αρχάγγελο», το μπάρκο* του, που ήταν μέσα κυβερνήτης και γραμματικός τα δυο του αδέρφια. Δεν πρόφτασαν να καλοχαιρετηθούν, να ειπούν για το φορτίο και το ναύλο τους και τους χώρισε ο χιονιάς. Κατόρθωσε τέλος να ορθοπλωρίσει το δικό μας και ολάκερο ημερονύχτι θαλασσοδαρθήκαμε στ' ανοιχτά. Μα όταν μπήκε στο Βόσπορο, ρώτησε όλους τους βαρκάρηδες, τους πιλότους, ακόμη τους κουμπάρους και τις κουμπάρες· αλλά τίποτε δεν έμαθε για τον «Αρχάγγελο». Τι να έγινε; Φυλάχτηκε πουθενά; Πρόφτασε να ορθοπλωρίσει κι εκείνος ή έπεσε απάνω στους βράχους; Κι αν τσακίστηκε το μπάρκο, σώθηκαν τουλάχιστον τ' αδέρφια του; Όλο τέτοια συλλογίζεται κι έχει συγνεφωμένο το μέτωπο, τρέμουλο έχει στην καρδιά.

Όταν έφτασε στο τηλεγραφείο, ξέχασε μια στιγμή τον πόνο του εμπρός στον πόνο των αλλωνών. Κάτω στην αυλή, απάνω στις σαρακωμένες* σκάλες και παραπάνω στ' ασάρωτα πατώματα κόσμος σαν αυτόν ανήσυχος· γυναίκες, άντρες, παιδιά πρόσμεναν να μάθουν από το σύρμα την τύχη των δικών τους. Κι εκείνο σώριαζε με την ταρναριστή φωνή του ακατάπαυστα θλίψη. Ονόμαζε πνιγμούς, μετρούσε θανάτους, έλεγε ναυάγια, περιουσίας χαμούς, συνέπαιρνε χαρές κι ελπίδες σαν δρόλαπας*. Και κάθε λίγο απάνω στα πατώματα, στις σκάλες κάτω και παρακάτω στην αυλή θρήνοι ακούονταν, κορμιά έπεφταν λιπόθυμα, φωτιά κυλούσε το δάκρυ.

Ο καπετάν Ξυρίχης δε μπορούσε να υποφέρει περισσότερο το βάσανο. Βιαζότανε να μάθει και τη δική του μοίρα. Έσπρωξε τον κόσμο ζερβόδεξα, ανέβηκε δυο δυο τα σκαλιά, έφτασε με κόπο στη θυρίδα και ρώτησε με ολότρεμη φωνή:

- Για τον «Αρχάγγελο»... το μπάρκο... μην ακούσατε τίποτα;

- Τίποτα· του απαντά ξερά ο τηλεγραφητής.

- Τίποτα! πώς είναι δυνατόν; ξαναρωτάει. «Αρχάγγελο» το λεν· έχει φιγούρα δέλφινα... έχει στο μεσανό κατάρτι κόφα*. Σπετσιώτικο χτίσιμο.

Και κολλάει περίεργα τα μάτια στου υπαλλήλου το πρόσωπο, αυτιάζεται τους κρότους που βγάζει ξερούς, συγκρατητούς, σαν δοντοχτύπημα κρυωμένου, η μηχανή. Τα σωθικά του λαχταρούν, φεύγουν τα σανίδια από τα πόδια του· έτοιμος να λιποθυμήσει. Μα δεν την παρατά τη θέση του. Τέλος σηκώνει εκείνος τα μάτια, τον καλοκοιτάζει μια στιγμή και λέει με φωνή αδιάφορη:

- Ναι ...«Αρχάγγελος». Χάθηκε στο τάδε μέρος της Ρούμελης*. Κόπηκε στα δυο· η πρύμνη του ρίχτηκε στους βράχους με δυο παιδιά μέσα... Τα παιδιά είναι ζωντανά.

Ζωντανά! Αναστυλώνεται ο καπετάνιος στα πόδια του.

- Τα ονόματα; λέει με φωνή σαν χάδι· δεν μπορούμε τάχα να μάθουμε τα ονόματα;

- Πέτρος και Γιάννης.

Δόξα σοι ο Θεός! Πέτρος και Γιάννης είναι τ' αδέρφια του. Ζωντανά λοιπόν και τα δυο. Ζωντανά εκείνα, θρύμματα το ολοκαίνουργο σκαφίδι! Πάλι δόξα σοι ο Θεός! Φτιάνουν άλλο μεγαλύτερο και ομορφότερο. Φιλεύει ανοιχτόκαρδος πέντε πούρα τον υπάλληλο· δίνει ένα μετζίτι* κέρασμα στον υπηρέτη· παρηγορεί γλυκομίλητος τα θλιμμένα πρόσωπα: - Δεν είναι τίποτα· όλοι καλά είναι· όλα καλά!

- Ποιας ηλικίας τάχα να είναι τα παιδιά; ρωτάει πάλι.

Ο υπάλληλος σκουντουφλιάζει· μα τον παρασκότισε! Γύρω ακούονται φωνές· ανυπόμονες· σπρώχνει ο ένας τον άλλον θέλουν να τον βγάλουν από τη θυρίδα. Έμαθε πως ζουν τ' αδέρφια του· δεν του φτάνει; Είναι κι άλλοι που λαχταρούν για τους δικούς τους. Ας μάθουν κι εκείνοι κατιτί! Μα εκείνος δεν αφήνει τη θέση του.

- Ποιας ηλικίας τάχα; ξαναρωτά.

- Δέκα δώδεκα χρονών.

Πάλι απελπισία. Τ' αδέρφια του δεν είναι τόσο μικρά. Είναι από είκοσιπέντε κι απάνω. Σκουντούφλης κατεβαίνει τις σκάλες, βγαίνει από την αυλή, παίρνει το βαποράκι και φτάνει στα Θεραπειά*. Από κει μ' έν' άλογο φτάνει στον Αϊ-Γιώργη, παίρνει την ακρογιαλιά. Τα μάτια του ομπρίζουν*. Ο ήλιος παιγνιδίζει ακόμη σε ζαφειρένιο ουρανό. Η θάλασσα λίμνη απλώνεται ως τα ουρανοθέμελα. Η γη ανθοσπαρμένη μοσχοβολά. Μα η ακρογιαλιά μοιάζει με νεκροταφείο. Κάθε βράχος και νεκροκρέβατο. Καράβια κομματιασμένα, βαρκούλες μισοσπασμένες, σχοινιά,

κατάρτια, φιγούρες, πανιά, εικονίσματα, παδέλες, πιάτα, λιβανιστήρια, πυξίδες, χρυσόξυλα. Και μαζί χέρια, πόδια, κορμιά, δίχως κεφάλια, κεφάλια δίχως κορμιά, άδεια καύκαλα, τρίχες χωμένες στις σκισμάδες, μυαλά στουπιασμένα στην πέτρα. Ένα τρεχαντηράκι ομορφοφτιασμένο, άγγελος, πρόβαινε με πανιά και ξάρτια, λες κι αρμένιζε ανάερα. Και όμως ήταν καρφωμένο στο βράχο, σφιλιασμένο τόσο καλά στην πέτρα, που ουδέ νερό ουδ' άνεμος μπορούσε να περάσει. Κι ένα σκυλί στην πρύμνη δεμένο γύριζε μάτια φωτιές, δάγκωνε την αλυσίδα του και το νερό κοιτάζοντας αλύχταγε, κι αλύχταγε, σαν να το έβριζε, που χάλασε τ' ομορφοκάραβο.

Έκαμε ακόμη μερικά βήματα ο καπετάν Ξυρίχης και άξαφνα βρέθηκε μπρος στο μπάρκο του. Έπρεπε να είναι δικό του ξύλο, για να το γνωρίσει. Ούτε κατάρτια ούτε πανιά ούτε σκαφίδι απόμενε πλια. Μονάχα η πρύμνη του, κι εκείνη ξεσκλισμένη, κρατιότανε σε δυο χάλαρα*. Και γύρωθέ της πικρή νεκροπομπή, άλλα ξύλα σκορπισμένα, κουπιά και άρμενα· άλλες καρίνες φαγωμένες· άλλα ποδόσταμα* και σωτρόπια* και σταύρωσες. Κι ακόμη γύρωθέ της άλλη πικρότερη συνοδεία! Βλέπει το ναύκληρο νεκρό στο πλάγι· βλέπει τους ναύτες πέρα δώθε σκορπισμένους, άλλους κολλιτσίδα απάνω στα κοτρόνια, άλλους μισοσκεπασμένους με τον άμμο, άλλους παιχνίδι του νερού, δαρμός και φτύμα του. Κι απάνω στα τουμπανιασμένα κουφάρια, στα πρόσωπα τα χασκογέλαστα τα όρνια καλοκαθισμένα βύθιζαν το ράμφος στη νεκρή σάρκα και στον κρότο του πέταξαν κράζοντας, σαν να διαμαρτύρονταν που τα ενοχλούσε στο πλούσιο φαγοπότι.

Αρχίζει τώρα φριχτότερο του καπετάνιου το βάσανο. Εκείνα τα κουφάρια δείχνουν πως κοντά βρίσκονται και τα δικά του. Θέλει να δράμει, να ψάξει ολούθε, μα δεν τολμά. Κάτι μέσα του τον κρατεί, τα πόδια του καρφώνει στ' αχνάρια τους. Τέλος πάει και ψαχουλεύει. Βρίσκει ασούσουμα και τ' αδέρφια του. Το ένα κείτεται με το κεφάλι συψαλιασμένο*, το άλλο έχει και τα δύο πόδια κομμένα στα γόνατα. Αν δεν του το 'λεγε η ψυχή, βέβαια δε θα τα γνώριζαν τα μάτια του, όπως και το μπάρκο. Αλλά του το είπε και τα καλογνώρισε. Και τότε τα μάτια του στέρεψαν ούτε δάκρυα βγάζουν ούτε σπαρταρούν. Τη θάλασσα μόνον κοιτάζουν πεισμωμένα. Άξαφνα ο γρόθος σηκώνεται να πέφτει με ορμή, που λες τρόμαξε και πισωπάτησε εκείνη φοβισμένη.

Έπειτα σκύφτει και γλυκοφιλεί τ' αδέρφια του. Χαϊδεύει τους τα χτυπημένα κορμιά ανάλαφρα, σαν να φοβάται μην τα ξυπνήσει· κάτι τους ψιθυρίζει μυστικά στ' αυτί, θες παρηγοριά, θες μακρινήν υπόσχεση. Έπειτα με το λάζο* αρχίζει και σκάφτει

τον τάφο τους. Παιδεύτηκε κάπου μια ώρα στον άμμο. Τον άνοιξε καλά απίθωσε πρώτα τ' αδέρφια, έπειτα το ναύκληρο, κατόπιν τους ναύτες, κύλησε επάνω πέτρες και χάλαρα. Έπειτα έπιασε πάλι τη στράτα του κι έφτασε στα Θεραπειά. Βρίσκει το βαπόρι, έφτασε πάλι στο μπάρκο του.

- Έτοιμα; ρωτά το γραμματικό.

- Έτοιμα.

- Βίρα άγκουρα*!

Ο καπετάν Ξυρίχης, αμίλητος, έπιασε τη θέση του στο κάσαρο* κι εξακολουθήσαμε το ταξίδι.

(Αντρέας Καρκαβίτσας, *Λόγια της πλώρης*, Νεφέλη, Αθήνα 1991)

Λεξιλόγιο: Στένη = λιμάνι στο Νότιο Βόσπορο / Μπουγάζι = στενό θαλασσινό πέρασμα (δίαυλος) μπάρκο = ιστιοφόρο / το κατάρτι του οποίου έχει σταυρωτές κεραίες / σαρακωμένες = μοναχικές δρόλαπας= άνεμος με δυνατή βροχή / κόφα = η θωράκιση του πλοίου στο κεντρικό κατάρτι στο οποίο στέκεται ο παρατηρητής / Ρούμελη = η ευρωπαϊκή ακτή του Βοσπόρου / μετζίτι = τουρκικό νόμισμα Θεραπειά = προάστιο της Κωνσταντινούπολης στην ευρωπαϊκή ακτή του Βοσπόρου / ομπρίζω = σκοτεινιάζω / χάλαρα = ερείπια, συντρίμμια, ξεβράσματα της θάλασσας, ποδόσταμο = ξύλινο ή σιδερένιο στήριγμα τιμονιού / σωτρόπι = γερό κομμάτι ξύλου στο εσωτερικό μέρος της καρίνας του πλοίου, συψαλιασμένος = κομματιασμένος / λάζο = μικρό μαχαίρι, άγκουρα = άγκυρα / κάσαρο = το ψηλότερο μέρος της πρύμης

Δραστηριότητες:

1. Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):

1. Στο τηλεγραφείο της Στένης ο καπετάν Ξυρίχης προσπαθεί να μάθει για την τύχη του πλοίου «Αρχάγγελος» και των αδελφών του.
2. Ο τηλεγραφητής αναφέρει στον καπετάν Ξυρίχη ότι το πλοίο ναυάγησε, αλλά ότι τα αδέρφια του έχουν διασωθεί.
3. Ο ίδιος ο Ξυρίχης βρίσκει παραμορφωμένα τα πτώματα των αδερφών του.
4. Ο καπετάν Ξυρίχης στη θέα των νεκρών του αδερφών ξεσπά σε θρήνο.
5. Μετά από την απώλεια των δύο του αδερφών ο καπετάν Ξυρίχης σταματάει τα ταξίδια του.

2. Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:

1. Ο καπετάν Ξυρίχης μετά την απώλεια των αδερφών του συνεχίζει τα ταξίδια του γιατί:

Α. δεν είχε άλλη δουλειά

Β. δεν ήθελε να δεχτεί ότι νικήθηκε από τη θάλασσα

Γ. η θάλασσα ήταν μια μεγάλη του αγάπη

Δ. γιατί ήθελε να εκδικηθεί τη θάλασσα

2. Το διήγημα ξεκινά με την ιστορία από τη μέση της εξέλιξής της. Με αυτό τον τρόπο ο συγγραφέας:

Α. δεν χάνει χρόνο με δευτερεύουσες πληροφορίες

Β. θέλει να δώσει από την αρχή έναν δραματικό τόνο

Γ. κερδίζει από την αρχή το ενδιαφέρον του αναγνώστη

Δ. δείχνει ότι δεν έχει φροντισμένο λόγο

3. Το ύφος του διηγήματος είναι:

Α. πονεμένο

Β. νοσταλγικό

Γ. χαρούμενο

Δ. σκληρό

3. Να σημειώσετε τις φράσεις που χτίζουν το πορτρέτο του καπετάν Ξυρίχη.

4. Πώς φαντάζεστε τη μορφή του ήρωα; Σκιαγραφείστε το πορτρέτο του.

5. Πώς πιστεύετε ότι ήταν η ζωή του ήρωα μετά τον θάνατο των αδερφών του;

6. Γράψτε στον ήρωα ένα σύντομο γράμμα με τις σκέψεις σας αναφερόμενοι στη ζωή του μετά το τραγικό γεγονός.

7. Ποιες εικόνες του ανθρώπινου μόχθου μπορεί να συναντήσει κάποιος στη χώρα σας; Έχουν αποτυπωθεί κάποιες στη λογοτεχνική σας παράδοση;

8. Γράψτε τα συνώνυμα:

αντάμωσε:

πρόφτασε:

συλλογίζεται:

αμίλητος:

εξακολουθήσαμε:

9. Γράψτε τα αντίθετα:

ανήσυχος:

θλίψη:

απελπισία:

ανάλαφρα:

αμίλητος:

10. Α. Συμπληρώσετε τον πίνακα

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο/Μετοχή**
χωρίζω		
		ανήσυχος
		αδιάφορος
	απελπισία	
αρχίζω		

Β. Συμπληρώσετε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. Ο _____ μετά από είκοσι χρόνια γάμου ήταν ένα σοκ για όλη την παρέα.

2. Αν ο καρκίνος βρίσκεται σε _____ στάδιο μπορεί με την κατάλληλη θεραπεία να αντιμετωπιστεί.

3. -Μην _____, συνέχισε την προσπάθεια και θα δεις ότι γρήγορα θα έρθουν καλύτερες μέρες.

4. Η ταινία δεν είχε καν υπόθεση. Ήταν σχεδόν _____ .

5. Οι επιστήμονες εκφράζουν την _____ τους για έναν μεγαλύτερο σεισμό.

Ο Αντρέας Καρκαβίτσας (1865-1922) γεννήθηκε και έζησε τα πρώτα του χρόνια στην Ηλεία, ενώ αργότερα ήρθε στην Αθήνα για να σπουδάσει Ιατρική. Εκεί σχετίστηκε με σημαντικούς λογοτέχνες της εποχής, όπως ο Παλαμάς και ο Ξενόπουλος. Υπήρξε κατά κύριο λόγο ηθογράφος καθώς κατέγραφε τις εντυπώσεις του από την ελληνική επαρχία στην οποία βρέθηκε λόγω του επαγγέλματος του στρατιωτικού γιατρού. Παράλληλα, θεωρείται και ο βασικός εκπρόσωπος του νατουραλισμού στον ελληνικό χώρο, ενώ υπήρξε θερμός υποστηρικτής για την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας. Κυριότεροι τίτλοι του είναι η *Λυγερή* (1890), ο *Ζητιάνος* (1896), οι *Παλιές αγάπες* (1900), τα *Διηγήματα του γυλιού* (1922).

Βασίλης Βασιλικός

Το φύλλο

Το απόσπασμα είναι από την τριλογία του Βασιλικού Το Φύλλο-Το Πηγάδι-Τ' Αγγέλιασμα (1961) που συνολικά αναφέρεται στην «πολεμική» φωνή ενός εξεγερμένου νέου της εποχής του '60. Ο Λάζαρος, ένας νεαρός φοιτητής, μένει με την οικογένειά του στον έκτο όροφο μιας πολυκατοικίας. Κλέβει ένα φυτό από μια αυλή και το τοποθετεί στο δωμάτιό του. Αυτό σταδιακά αποκτά γιγαντιαίες διαστάσεις: οι ρίζες του απλώνονται σε όλα τα πατώματα του κτιρίου, προκαλούν βλάβες και επικίνδυνους τριγμούς στην πολυκατοικία, ώσπου οι ένοικοι αποφασίζουν να βάλουν ένα τέλος σε αυτό το ασυνήθιστο περιστατικό.

Κι ωστόσο η μάνα του είχε δίκιο όταν είπε ότι θα του πίνει όλο το οξυγόνο. Και να γιατί: όταν χθες το βράδυ, νύχτα της Τρίτης, κουρασμένος από τις χαρές και τις αγωνίες της πρώτης μέρας που ζούσε με το φύλλο του, έπεσε να κοιμηθεί, για πολλή ώρα δεν μπορούσε να κλείσει μάτι. Ξάγρυπνος από τη στρωσιά του παρακολουθούσε τη σιγανή μετατόπιση του φεγγαριού πάνω από το φύλλο που είχε πάρει μια χαλκοπράσινη θωριά. Όσο το φως του φεγγαριού γλιστρούσε από πάνω του, το φύλλο αφομοιώνονταν μες το σκοτάδι, ώσπου χάθηκε ολότελα και μόνο η σκιά του ξεχώριζε σαν αποτύπωμα πάνω στη νύχτα. Ήσυχος που το φύλλο του κοιμόταν, γύρισε τότε κι Αυτός από το άλλο πλευρό. Στις τρεις όμως ξύπνησε μ' ένα κακό όνειρο: είχε δει στον ύπνο του πως η μάνα του τάχα μπήκε μες το δωμάτιο κρυφά και με τα βαμμένα νύχια της ξέσκιζε τη σάρκα του φύλλου. Εκείνο δεν έβγαζε κραυγή και υπόφερε καρτερικά το θάνατό του. Τινάχτηκε. Δεν το 'δε αμέσως. Προχώρησε στα τυφλά, ώσπου σκόνταψε πάνω στη γλάστρα. Τότε ησύχασε. Ευτυχώς ήταν εκεί, κοιμόταν με την ανοιχτή φτερούγα του. Το χάιδεψε και στα δάχτυλά του απλώθηκε ένα μούδιασμα γλυκό, σαν πάχνη. Ήταν εκεί, δόξα τω Θεώ, απείραχτο, ανέγγιχτο.

Και σήμερα το πρωί, πρωί της Τετάρτης, καθώς ξύπνησε, το είδε κολλημένο κατάστηθα πάνω στο τζάμι της μπαλκονόπορτας. Τρόμαξε. Το φως του ήλιου διαπερνούσε ανεμπόδιστα την υγρή σάρκα του κι έπεφτε πρασινωπό μες στην κάμαρα ασημίζοντας τα λεπτά νεύρα του, τις τρίχινες ίνες, το περίγραμμά του που σχεδιάζονταν δαντελωτό πάνω στο κρύσταλλο σε σχήμα μεγάλης καρδιάς. Με προσοχή μη το σκίσει το ξεκόλλησε από το τζάμι, όπου είδε σταματημένες σταγόνες ιδρώτα σαν κόμπους βροχής. Κατάλαβε τι είχε γίνει τη νύχτα κι άνοιξε χωρίς χρονοτριβή την μπαλκονόπορτα. Τότε είδε το φύλλο που ξεχύθηκε ασυγκράτητο προς

τα έξω σαν να φώναζε «αέρα! αέρα!» κι ανάσαινε άπληστα το φρέσκο πρωινό αγιάζι. «Τι θα πάθαινα!» σκέφτηκε. «Θα πέθαινε από ασφυξία». Η μάνα του είχε δίκιο όταν έλεγε πως θα πίνει όλο το οξυγόνο της κάμαρας. Κι αποφάσισε, όχι για να μην πάθει τίποτα Αυτός, αλλά για να μην πάθει τίποτα το φύλλο του, ν' ανοίγει κάθε βράδυ την μπαλκονόπορτα προτού κοιμηθεί.

- Και πώς το λεν, επιστημονικώς βέβαια; τον ρώτησε ο πατέρας του καθώς σηκώνονταν από το τραπέζι και πήγαινε στην πολυθρόνα για να καπνίσει το τσιγάρο του.

-Ακόμα δεν ξέρω πού να το κατατάξω, απάντησε όσο πιο ψύχραιμα μπορούσε. Σε λίγες μέρες θα φανεί, θα εκδηλωθεί, όπως το λέμε στη Δεντρολογία.

Ο πατέρας του φάνηκε ικανοποιημένος με την απάντηση αυτή. Του έφτανε να ξέρει ότι ο γιος του είχε πραγματικά «το πάθος της επιστήμης του». Και άνοιξε την εφημερίδα.

Όμως Αυτός ήταν πολύ ανήσυχος. Από την πρώτη στιγμή που είδε το φύλλο εγκαταστημένο μέσα στην κάμαρά του, άρχισε να τον βασανίζει το ερώτημα για το τι θα γινόταν. Δυο δρόμους μπορούσε να πάρει: ή να γίνει μια αλλομπέτσα ή ένα φυλλόδεντρο. Και η ερώτηση του πατέρα του για το πώς το λεν αναμόχλεψε μέσα του την ανησυχία. Για την ώρα όλα του τα χαρακτηριστικά δείχναν πως θα γίνει μια αλλομπέτσα. Όμως δεν αποκλείονταν αργότερα να γύριζε σε φυλλόδεντρο μια που ο αγώνας για την επιβίωσή του μέσα στην κάμαρα έμελλε να ’ναι σκληρός και τραχύς. Γιατί δεν ήταν μόνο η κλεισούρα που είχε ν' αντιπαλέψει, με τόσο λίγο αέρα και φως, αλλά κι αυτά τα έπιπλα ακόμα που πήραν απέναντί του στάση εχθρική. Το πρόσεξε πως το κύκλωναν από παντού με τις αιχμηρές γωνιές τους στραμμένες κατά πάνω του σαν λόγχες. Και δεν μπορούσε να τα πετάξει όλα, όπως έκανε με τον μπουφέ, μια που το φύλλο, με τη ζωντάνια του και τη ζεστασιά του, τον βοήθησε να τα δει όπως ήταν: άψυχα σαν κενοτάφια και θαμπά σαν βερνικωμένα κιβούρια κι ολότελα περιττά σαν τους τύπους. Κι άρχισε να σκέφτεται γιατί ως τότε δεν τον είχαν ενοχλήσει καθόλου. «Μόνο όταν αρχίζεις, φαίνεται, ν' αποκτάς κάτι δικό σου, βλέπεις τι δεν σου ανήκει πραγματικά», είπε. Γι' αυτό κι ήταν πολύ ανήσυχος για την εξέλιξη που θα ’παιρνε το φύλλο του. Αν έμενε μια αλλομπέτσα θα 'χε την επιδερμίδα λεπτή και διάφανη, μαλακιά, χνουδάτη, ευαίσθητη στο φως και στις αλλαγές της ατμόσφαιρας. Και θα μπορούσε να πετάξει από τα πλάγια κι άλλα φύλλα, θα 'ριχνε καταβολές, γιατί σαν θηλυκό που θα 'ταν θα γεννοβολούσε, μα το ίδιο θα έμενε για πάντα απροστάτευτο

μες στην εχθρότητα των επίπλων σαν κορίτσι που η ομορφιά του γεννά το θάνατο. Ενώ αν γινόταν ένα φυλλόδεντρο, το δέρμα του θα σκλήραινε, τα νεύρα του θα χοντραίναν, θ' αποκτούσε σάρκα στέρεη σαν του κάκτου και θα πετούσε αγκάθια, αν το πολυζόριζαν. Θα 'ταν ένα αρσενικό. Και πιο άνετα θα μπορούσε να πολεμήσει την ντουλάπα, τη βιβλιοθήκη, το τραπέζι, τις καρέκλες... Ούτε κι ο ίδιος ήξερε τι να ευχηθεί. Μια το ’θελε αλλομπέτσα, για να ταιριάξουν οι ευαισθησίες τους, μια το 'θελε φυλλόδεντρο, για ν’ αντέξει στον αγώνα. Και για την ώρα, σε τούτη τη θολή εποχή της εφηβείας του, όλα ήταν πιθανά. Γι' αυτό στο βάθος ήταν πολύ ανήσυχος. Κι ενώ έβλεπε τον πατέρα του να σβήνει το τσιγάρο του στο τασάκι, σκεφτόταν: «Ο καιρός θα το δείξει. Οι μέρες, οι βδομάδες που θα 'ρθουν θα μου πουν για το πραγματικό φύλο του φύλλου μου».

Την άλλη Τετάρτη, μια βδομάδα ύστερα, κατά σύμπτωση είχαν πάλι σπανακόρυζο, ο πατέρας του τον ρώτησε:

-Πώς πάει το πείραμα;

-Καλά, απάντησε Αυτός αδιάφορα.

-Σε βλέπω, σε βλέπω, έχεις πέσει με τα μούτρα στο διάβασμα. Τελειώνει η εργασία σου;

-Δυστυχώς, είναι ακόμα στην αρχή της, είπε.

Αληθινά, όπως το 'λεγε ο πατέρας του, είχε πέσει με τα μούτρα στο διάβασμα. Δεν έβγαινε καθόλου έξω. Διάβαζε, διάβαζε ό,τι είχε σχέση με αλλομπέτσες και φυλλόδεντρα, ήθελε να ξέρει τα πάντα γύρω απ' αυτό, αλλά το φύλλο του καθημερινά διάψευδε τα διαβάσματά του. Κάθε πρωί το 'βλεπε διαφορετικό απ' ό,τι το 'χε αφήσει το βράδυ. Ωρίμαζε μες στο σκοτάδι και τη σιωπή, όπως τα φρούτα· κι έτριβε τα μάτια του για να το αναγνωρίσει. Χαίρονταν που θέριευε τόσο αλματικά κι αχρήστευε όλα τα επιστημονικά βιβλία. Μέσα σε αυτή την πρώτη βδομάδα ο μίσχος του έγινε κοτσάνι, κορμός, κοντάρι σημαίας κι ο κολεός* του θήκη που ζώνονται στη μέση τους οι σημαιοφόροι. Και το έλασμά του πλάταινε: από πιάτο που ήταν όταν το πρωτόφερε, έγινε μακρόστενη πιατέλα και τώρα έμοιαζε μ' ελλειπτική πλασταριά*. Η ύπτια επιφάνειά του έκανε κοιλιά και γέμισε χνούδι, όπως το φύλλο της ελιάς, και η πρηνής στραφτάλιζε όπως η θάλασσα στον ήλιο. Το μεσαίο νεύρο του, η ραχοκοκαλιά, τέλειωνε σ' ένα μικρό έλικα, όπως ήξερε Αυτός ότι συμβαίνει με την φλαγελαρία την Ινδική. Και δεν είχε κρατημό στο μεγάλωμά του. Παράτησε τότε τα βιβλία που δεν του έλεγαν τίποτα, μια που το φύλλο του ξέφευγε από τους

συνηθισμένους τύπους, τα καλούπια. Κι ήταν ακόμα χωρίς όνομα, όπως η κοπέλα που το είχε, και δίχως πρόσωπο, μια που άλλαζε πρόσωπο κάθε τόσο.

-Τώρα ξέρεις πως το λεν, επιστημονικώς βέβαια; τον ρώτησε ο πατέρας του πάνω στο τσιγάρο.

-Το λεν αλλόφυλο, είπε παίζοντας με τις λέξεις και κάνοντας ένα συνδυασμό με τις δυο πιθανότητές του. Και συνέχισε, για να καλύψει τη βαθύτερη άγνοιά του: Ανήκει εξάλλου στην κατηγορία των λαίμαργων, δυο κανάτια νερό τη μέρα δεν του φτάνουν. Στην οικογένεια των υψικόρμων ολοένα ανεβαίνει. Και στην ομάδα των δεξιοστρόφων, μόνο που από προχθές, βρίσκοντας εμπόδιο την ντουλάπα, το βλέπω που γυρίζει και γίνεται αριστερόστροφο...

Το φύλλο καθημερινά άλλαζε την προοπτική της κάμαρας και μίκραινε τους όγκους των επίπλων. Γυρνούσε πότε εδώ, πότε εκεί, άλλοτε ίσιωνε και γινόταν παράλληλο με το ταβάνι, άλλοτε πήγαινε στην μπαλκονόπορτα και ζητούσε να βγει έξω, όμως Αυτός το προφύλαγε από τα μάτια του κόσμου ή έπεφτε πάνω στο τζάμι σαν κουρτίνα. Μονάχα που καθώς βάραινε και το κοτσάνι του δεν φαινόταν τόσο ισχυρό για να το βαστάξει, αναγκάστηκε να δέσει πάνω του, μ' ένα γαλάζιο φιόγκο κοριτσιού, το πρώτο αντιστύλι.

Ήταν ένα στομάχι που άλλαζε το άμυλο της κοπριάς σε χλωροφύλλη κι ένας πνεύμονας που ανάσαινε με όλα τα κύτταρά του γεμίζοντας υδρατμούς το δωμάτιο. Κι όταν καθάριζαν οι υδρατμοί, έβλεπε το θώρακα γυμνό, ίδιο με ανθρώπινο θώρακα πάνω σε μια πλάκα ακτινογραφίας: κι εδώ όπως κι εκεί τόξα συμμετρικά τα πλευρά του που ξεκινούσαν από την σπονδυλωτή ραχοκοκαλιά. Κι εδώ όπως κι εκεί η νύχτα ανάμεσά τους. Και δεν έβλεπε πουθενά κανένα σημάδι, καμιά σκιά που θα τον έβαζε σε ανησυχία. Η πράσινη πλάκα, αντίκρυ στον ήλιο, έδειχνε ότι το φύλλο του έσφυζε από υγεία και ζωή. Κι έπαιρνε ο ίδιος αντανακλαστικά κάτι από αυτή τη ζωντάνια. Πήγαινε από μακριά, για να το χωρά ολόκληρο η ματιά του: το καμάρωνε, όπως το ίδιο το φύλλο του καμάρωνε μες στον καθρέφτη της ντουλάπας, περήφανο, πλατύστερνο και λεβεντόκορμο σαν ένα φυλλόδεντρο κι ευαίσθητο μαζί σαν μια αλλομπέτσα. Μ' ένα πούπουλο που αγόρασε ειδικά γι' αυτό το ξεσκόνιζε από τις αράχνες, ανεβαίνοντας πάνω σε μια καρέκλα. Μονάχα τη νύχτα λιγάκι τον τρόμαζε, όταν με το ηλεκτρικό φως γινόταν εξωπραγματικό, απίθανο, σαν κάτι φυτά που αργοσαλεύουν αμίλητα μες στο βυθό της θάλασσας.

Τότε, στο τέλος της δεύτερης εβδομάδας, κάθισε κι έγραψε στο φίλο του τον Κώστα του Μονάχου ότι δεν άκουγε πια κανένα θόρυβο, «γιατί το φύλλο μου, ωσάν στουπόχαρτο, τους πίνει όλους». Με τι χέρια λοιπόν, τόσο παιδεμένα στη μοναξιά και στη στέρηση, να το χάιδευε, να το ευχαριστούσε; Με τι λόγια, άφθαρτα από την καθημερινή συνάφεια, να του εκδήλωνε την ευγνωμοσύνη του; «Κι έχει απλώσει γύρω μου», του έγραφε «μια πράσινη μεγάλη σκιά κι είναι ευτυχώς ο θώρακάς του καθαρός, χωρίς σημάδια, μ' έχει διπλοτυλίξει μες στην πράσινη σιωπή του, κι είναι λαίμαργο, δυο κανάτες νερό τη μέρα δεν του φτάνουν, κι έχει ανοίξει μπροστά μου μια καταπράσινη κοιλάδα με ποτάμια χαράς και λιβάδια απάτητης χλόης, όπου σβήνουνε και πνίγονται τα πόδια των θορύβων...»

Το γράμμα αυτό δεν θα ’χε φτάσει ακόμα στον προορισμό του, όταν ένα πρωί καθώς ξύπνησε είδε μ' έκπληξη και τρόμο ότι το φύλλο του σκίστηκε, διαιρέθηκε σε μικρότερα φύλλα που κι αυτά σκιστήκανε, κάναν εσοχές, δάχτυλα. Και η κάμαρά του τώρα γέμισε παλάμες, σε μια δέσμη, μ' ένα βραχίονα, σαν χέρι τέρατος, παλάμες που ζητούσαν σπαραχτικά ανοιχτές, με ρυτίδες, ζητούσαν να σφίξουν γύρω από κάτι, γιατί αλλιώς θα πέφτανε, κι ανάπνεαν και κινιόταν δύσκολα, σαν χέρια ναυαγών, παλάμες, δάχτυλα, παλάμες...

(Βασίλης Βασιλικός, *Το φύλλο - Το πηγάδι - Τ' αγγέλιασμα*, Τόπος, Αθήνα 2007)

Λεξιλόγιο: κολεός = θήκη ξίφους / πλασταριά = πλάστης

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**
    1. Στο απόσπασμα συμμετέχουν τέσσερα πρόσωπα.
    2. Η σκηνή διαδραματίζεται σε ένα διαμέρισμα πολυκατοικίας.
    3. Το φυτό είναι δώρο από κάποιον στον νέο.
    4. Ο φοιτητής εξηγεί την ανάπτυξη του φυτού του με τη βοήθεια της επιστήμης.
    5. Η σχέση του φοιτητή με το φύλλο εξελίχθηκε σε πάθος.
    6. Το φύλλο έχει όνομα.
    7. Οι γονείς του φοιτητή δε συμπαθούν το φυτό.

8. Τα έπιπλα του σπιτιού του φοιτητή ήταν με τέτοιο τρόπο τοποθετημένα που βοήθησαν στην ανάπτυξη του φυτού.
9. Ο φοιτητής έστειλε γράμμα σε έναν φίλο του στη Γερμανία με την ονομασία του φυτού του.
10. Το φυτό στο τέλος μεταμορφώθηκε σε τέρας.

2. Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:

1. Η σχέση του φοιτητή με το φυτό οφείλεται:

Α. στις συναισθηματικές του μεταπτώσεις

Β. στην απομόνωσή του από τη φύση

Γ. στην προσήλωσή του στην επιστήμη

Δ. στο ενδιαφέρον του για κάτι άγνωστο

2. Ο συγγραφέας στο κείμενο ταυτίζεται:

Α. με τον φοιτητή

Β. με τους γονείς του φοιτητή

Γ. με τους ενοίκους της πολυκατοικίας

Δ. με τον φίλο του φοιτητή που σπουδάζει στη Γερμανία

3. Η τελευταία παράγραφος του κειμένου υποδηλώνει:

Α. το αδιέξοδο της κοινωνικής απομόνωσης του φοιτητή

Β. την εξέλιξη του τεχνολογικού πολιτισμού

Γ. τον παραλογισμό της σύγχρονης πραγματικότητας

Δ. την επιστροφή του ανθρώπου στη φύση

3. Ποια είναι η συναισθηματική σχέση του ήρωα με το φύλλο, στην αρχή και στο τέλος του αποσπάσματος;

4. Ποια είναι η εικόνα του ήρωα και σε ποια σχέση βρίσκεται με τα άλλα πρόσωπα του οικογενειακού του περιβάλλοντος;

5. Τι συμβολίζει το φύλλο κατά τη γνώμη σας;

6. Σημειώστε δύο παραδείγματα από το κείμενο που δείχνουν:

-την αντιπάθεια του φοιτητή στους γύρω του

-την αγωνία και το άγχος του

-το παράλογο της ιστορίας

7. **Στο κείμενο υποδηλώνεται η κυριαρχία του τεχνολογικού πολιτισμού ενώ το φύλλο μπορεί να θεωρηθεί ότι συμβολίζει την επιστροφή στη φύση. Γράψτε ένα μικρό κείμενο με παραδείγματα που αποδεικνύουν την επικράτηση της τεχνολογίας και προτείνετε τρόπους για αντιμετώπιση του θέματος.**
8. **Γνωρίζετε έργα από τη λογοτεχνία της χώρας σας ή την παγκόσμια που συνδυάζουν το φυσικό με το παράλογο στοιχείο;**
9. **Αντιστοιχίστε τις αφηγηματικές τεχνικές:**
    1. «Και θα μπορούσε να πετάξει…το θάνατο»
    2. Κι έχει απλώσει γύρω του…των θορύβων»
    3. «…ήταν ακόμα χωρίς όνομα, όπως…κάθε τόσο»
    4. «Το φως του ήλιου διαπερνούσε…προτού κοιμηθεί»
    5. «Κι ωστόσο η μάνα του…άλλο πλευρό»
    6. «Το φύλλο καθημερινά άλλαζε…των θορύβων»
    7. «Τότε, στο τέλος της δεύτερης…τα πόδια των θορύβων»
    8. «Το γράμμα αυτό δεν θα χει …φτάσει…παλάμες…»

    A. στοιχείο αλλοτρίωσης
    B. παράλογο
    Γ. εξέλιξη ιστορίας
    Δ. λύση
    Ε. κορύφωση
    ΣΤ. υπερφυσικό στοιχείο
    Ζ. ειρωνία
    Η. δραματικότητα
10. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

ήσυχος:

κραυγή:

κάμαρα:

ανάσαινε:

επιβίωση:

11. Γράψτε τα αντίθετα:

χαρές:

άπληστα:

άψυχα:

ευαίσθητη:

συνηθισμένος:

12. Α. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο / Μετοχή**
		κουρασμένος
	φως	
αποφασίζω		
κατατάσσω		
	ζεστασιά	
	ευαισθησία	
ωριμάζω		
		συνηθισμένος
		περήφανος
διαιρούμαι		

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. Η _____ είναι η πιο δύσκολη μαθηματική πράξη!
2. Το _____ φαγητό χάνει τη γεύση του!
3. Κάθε πρωί _____να πίνω μόνο έναν καφέ στο πόδι!
4. Έχω δύο δουλειές καθημερινά και έτσι η _____ μου είναι μεγάλη!
5. Το καλό κρασί γίνεται από _____ σταφύλια!
6. Η θέα της _____ Ακρόπολης είναι μοναδική!
7. Η Μαρία είναι _____ να χάσει τα περιττά της κιλά!
8. Πολλοί άνθρωποι _____ από την καμπάνια της UNISEF και έσπευσαν για βοήθεια στους προσφυγικούς καταυλισμούς.
9. Ένιωσε μεγάλη _____ για την _____ του στην πρώτη θέση του πίνακα μοριοδότησης.

Ο Βασίλης Βασιλικός (1934) γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Καβάλα. Σπούδασε Νομικά στη Θεσσαλονίκη και στη συνέχεια πήγε στις ΗΠΑ για σπουδές στο θέατρο, την τηλεόραση και τη σκηνοθεσία. Πολυγραφότατος και πολυμεταφρασμένος διαθέτει πολλές διακρίσεις για το έργο του. Σημαντική είναι και η δημοσιογραφική του πορεία καθώς έχει συνεργαστεί με πολλά ελληνικά έντυπα. Στη λογοτεχνία πρωτοεμφανίστηκε το 1949 με δημοσίευση ποιημάτων στην εφημερίδα *Μακεδονία.* Το 1953 εξέδωσε τη νουβέλα *Η διήγηση του Ιάσονα*. Ακολούθησαν άλλες νουβέλες όπως *Το φύλλο - Το πηγάδι - Τ' αγγέλιασμα* (1961). Γνωστός ιδιαίτερα, τόσο σε πανελλήνιο όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, έγινε το 1966 με τη δημοσίευση του μυθιστορήματος *Ζ, φανταστικό ντοκιμαντέρ ενός εγκλήματος*, με θέμα τη δολοφονία του Γρηγόρη Λαμπράκη, που αποτέλεσε την έμπνευση και για την ομότιτλη κινηματογραφική ταινία (1969) σε σκηνοθεσία Κώστα Γαβρά. Βασικά χαρακτηριστικά του έργου του είναι το αυτοβιογραφικό στοιχείο, ο πολιτικός και κοινωνικός προβληματισμός, το χιούμορ, η ειρωνεία και η διακοπή της παραδοσιακής αφηγηματικής γραφής, τόσο στο επίπεδο της ροής του λόγου όσο και στη χρονική συνοχή και εξέλιξη των γεγονότων, με επιρροές από τη δημοσιογραφική και την κινηματογραφική τεχνική. Μερικοί ακόμα ενδεικτικοί του τίτλοι είναι: *Θύματα ειρήνης* (1956), *Μυθολογία της Αμερικής* (1964), *Γλαύκος Θρασάκης* (πλήρης έκδοση 1975), *Το τελευταίο Αντίο* (1979).

Γιώργος Σεφέρης

Μποτίλια στο πέλαγο

Το απόσπασμα προέρχεται από το *Μυθιστόρημα* (1935, συγκεντρωτικός τόμος *Ποήματα,* 1972). Παρουσιάζει ανάγλυφα το ελληνικό τοπίο, την απογοήτευση αλλά και την κρυφή ελπίδα του ποιητή για το μέλλον της χώρας.

Τρεις βράχοι λίγα καμένα πεύκα κι ένα ρημοκλήσι
και παραπάνω
το ίδιο τοπίο αντιγραμμένο ξαναρχίζει·
τρεις βράχοι σε σχήμα πύλης, σκουριασμένοι
λίγα καμένα πεύκα, μαύρα και κίτρινα
κι ένα τετράγωνο σπιτάκι θαμμένο στον ασβέστη·
και παραπάνω ακόμη πολλές φορές
το ίδιο τοπίο ξαναρχίζει κλιμακωτά
ώς τον ορίζοντα ώς τον ουρανό που βασιλεύει.

Εδώ αράξαμε το καράβι να ματίσουμε τα σπασμένα κουπιά,
να πιούμε νερό και να κοιμηθούμε.
Η θάλασσα που μας πίκρανε είναι βαθιά κι ανεξερεύνητη
και ξεδιπλώνει μιαν απέραντη γαλήνη.
Εδώ μέσα στα βότσαλα βρήκαμε ένα νόμισμα
και το παίξαμε στα ζάρια.
Το κέρδισε ο μικρότερος και χάθηκε *.

Ξαναμπαρκάραμε με τα σπασμένα μας κουπιά.

(Γιώργος Σεφέρης, *Ποιήματα,* Ίκαρος, Αθήνα 2014)

* Πρβλ. Οδύσσεια, κ 552: "Ένας κάποιος Ελπήνωρ, ο πιο νέος…" (Σημείωση του ποιητή).

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**
   1. Το φυσικό τοπίο που περιγράφεται είναι ελληνικό.
   2. Η ψυχή του ποιητή νιώθει ταραχή μπροστά στο τοπίο.
   3. Η εικόνα που περιγράφεται είναι η ίδια σε όλο το ποίημα.
   4. Ο ποιητής είναι χαρούμενος και αισιόδοξος.
2. **Ποια είναι η εικόνα του τόπου που δίνει ο ποιητής; Μπορείτε να τον ταυτίσετε με κάποιο μέρος που έχετε επισκεφτεί στην Ελλάδα;**
3. **Με ποιο τρόπο γίνεται η κλιμάκωση της περιγραφής;**
4. **Το ποίημα έχει αισιόδοξο ή απαισιόδοξο μήνυμα;**
5. **Παρουσιάστε στην τάξη αποσπάσματα από τη λογοτεχνία της χώρας σας στα οποία η φύση λειτουργεί ως καταφύγιο για τον δημιουργό.**
6. **Ο Σεφέρης αποτελεί ένας από τους σπουδαιότερους εκπροσώπους της Γενιάς του ’30. Αναζητήστε στο διαδίκτυο σχετικές πληροφορίες και αναφερθείτε σε χαρακτηριστικά της λογοτεχνικής αυτής Γενιάς που εντοπίζονται μέσα στο ποίημα.**
7. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

   τοπίο:

   ξαναρχίζει:

   γαλήνη:
8. **Γράψτε τα αντίθετα:**

   ίδιο:

   βαθιά:

   απέραντη:
9. **Αντιστοιχίστε τα ζεύγη σύμφωνα με το νόημα του ποιήματος και στη συνέχεια φτιάξτε προτάσεις:**

A	B
βράχοι	τυχερός
δέντρα	σχηματισμένος
ναός	άδειος
θάλασσα	μυστήριος
νεαρός	ξερός

Ο Γιώργος Σεφέρης (πραγματικό όνομα Γιώργος Σεφεριάδης, 1900-1971) γεννήθηκε στη Σμύρνη της Μικράς Ασίας. Με την έναρξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου το 1914, η οικογένεια του μετακομίζει στην Αθήνα. Μετά το τέλος των σχολικών του χρόνων μεταβαίνει στο Παρίσι και σπουδάζει Νομικά. Εκεί έχει την ευκαιρία να έρθει σε άμεση επαφή με τα λογοτεχνικά ρεύματα της εποχής. Στο Παρίσι θα τον βρει και η Μικρασιατική Καταστροφή, η οποία θα τον επηρεάσει βαθύτατα στο έργο του. Σημαντική είναι και η διπλωματική του σταδιοδρομία, καθώς διορίστηκε από το Υπουργείο Εξωτερικών ως διπλωματικός ακόλουθος. Μετά την κήρυξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου θα ακολουθήσει την εξόριστη ελληνική Κυβέρνηση στο εξωτερικό μέχρι το 1948 που θα επανέλθει στην Αθήνα. Θα συνεχίσει τη διπλωματική του καριέρα ως πρέσβης σε διάφορες χώρες. Το 1963 τιμήθηκε με το βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας. Η κηδεία του συνέπεσε με τη δικτατορία και προσέλαβε χαρακτήρα παλλαϊκό εναντίον του στρατιωτικού καθεστώτος. Το πρώτο του έργο *Στροφή* (1931) δημιούργησε ποικίλες αντιδράσεις, καθώς έφερε αέρα ανανέωσης στην ελληνική ποίηση. Ακολούθησαν αρκετοί ακόμα τίτλοι με κυριότερους τους: *Στέρνα* (1932), *Μυθιστόρημα* (1935), *Τετράδιο Γυμνασμάτων 1928-1937* (1940), *Ημερολόγιο Καταστρώματος Α΄* (1940), *Ημερολόγιο Καταστρώματος Β΄* (1944), *Κίχλη* (1947) η συλλογή *...Κύπρον, ου μ' εθέσπισεν* (1955) που κυκλοφόρησε κατά τη διάρκεια του Κυπριακού Αγώνα και αργότερα μετονομάστηκε σε *Ημερολόγιο Καταστρώματος Γ΄*. Το τελευταίο έργο του που εκδόθηκε με επιμέλεια Γ.Π. Σαββίδη είναι το *Τετράδιο Γυμνασμάτων Β΄* (1976).

Μέλπω Αξιώτη

Το σπίτι μου

Το κείμενο είναι από το ομότιτλο βιβλίο της Μ. Αξιώτη (1965) και αναφέρεται στη Μύκονο, όπως παρουσιάζεται στην αρχή μιας νέας εποχής: το νησί σταδιακά αρχίζει και χάνει τον χαρακτήρα του εξαιτίας της έλευσης των τουριστών. Οι ιδέες των μεγαλυτέρων και των πιο νέων, ο παλιός και ο νέος κόσμος, εκφράζονται μέσα από τις αντίθετες ιδεολογίες τους.

Επήρε να νυχτώνει πια για τα καλά, και τότε στου Γιώργη το σπίτι εμπήκε ο γέρος. Είπανε λοιπόν τα καλησπερίσματα, ο γέρος ήξερε πού είναι η θέση η δική του για να πάει να καθίσει κι εκάθισε. Άσχετο τώρα αν ο τυφλός δεν μπορούσε να το δει, μα με τα χρόνια το μάτι του γέρου είχε στρογγυλέψει και το χρώμα θαρρείς πως εσκούρυνε, ενώ μέσα στο σαλότο* όλα, όλα, είναι όπως ανέκαθεν ήτανε και το φως χαμηλό. Το λόγο έχει ο συγκολλητής. Ολοφάνερο είναι πως συνεχίζει μόνο για το μηχανικό την αρχισμένη κουβέντα. Ο γέρος όμως απαντά. Ο μηχανικός σκέφτεται. Κι ο διάλογος είναι παράλυτος.

-Όπως λοιπόν σας έλεγα ότι πολλοί με περιμένουν να πεθάνω στην τρύπα μου, βλέπετε όμως! Αργώ.

-Μα δεν έχει δα την ανάγκη σου ο ξένος για να ποθάνεις, ετούτα δεν του χρειάζονται τα πατικωμένα σπίτια μες στη Σκάρπα, που να τα τρώει η θάλασσα μες στις γρασίες. Εκείνος μάτια μου χτίζει τώρα στο μεϊντάνι*, πάνω στην άμμο του γιαλού! Κι αμέ να δεις το θάμασμα, οπού σαν θ' αγοράσει ο ξένος τη γης, εκειδά γύρω ο τόπος μονομιάς ακριβαίνει!

-Σύμφωνα με τη λογική, συλλογίζεται ο μηχανικός, ο κόσμος αυτός πρέπει να είναι πεθαμένος, σύμφωνα όμως με ό,τι βλέπεις, είναι βέβαιο ότι ζει.

-Τα έχομε όλα έτοιμα στο μπαούλο και τις κόφες*, όπως γίνεται σε νοσοκομείο, που μαζεύουν κάθε μέρα τα κρεβάτια και τυλίγουν σεντόνια.

-Αμέ! Άλλη φορά ο ξενιτεμένος στέκονταν στα πανιά πότε νά ’ρθει η ώρα να γυρίσει στο σπιτικό του, και τώρα σου βαστά τα πράματα δεμένα για να βγει όξω απ' το σπίτι του.

-Κανείς δε θα χρειάζεται, κανένας πια δε θα 'ναι από τούτους. Άλλοι θα κατοικούν εδώ· όπως εγώ. Δε με χρειάζονται πια στο Μουσείο.

-Τώρα για το Μουσείο εφέρανε ένα φύλακα με τα στρατιωτικά. Τη στολή.

-Το βέβαιο είναι πως έρχονται απ' την Αμερική οι ομογενείς, βλέπουν το μέρος που γεννήθηκαν, το βρίσκουν πράγματι πολύ μοδέρνο, θαυμάζουν. Μα τι να γίνει όμως, τι να γίνει!

-Αμέ! Όσα δεν κάμει ο καιρός τ' αποτελεύει ο άνθρωπος.

-Η ψυχή του νησιού, συλλογίζεται ο μηχανικός, πάει και τρυπώνει σ' ένα χώρο όλο και πιο συμπιεσμένο, που συνεχώς τον φοβερίζουν πως θα τον σκοτώσουν, αυτός όμως διατηρεί τη συμφωνία ανάμεσα στον κάτοικο και την πόλη.

-Και σκέπτομαι κάτι πράγματα… Σε λίγο λέω πως δε θα υπάρχει ούτε ένα παιδί μας να ξέρει το σπίτι όπου έζησε εδώ ένας ποιητής… ο Γιάννης ο Γρυπάρης.

-Δε λες που δε θα ξέρουνε τα παιδιά μηδέ το γάιδαρο! Έχουνε τώρα φερμένα τα μηχανικά.

-Και συλλογίζομαι πώς να γίνει, μα πώς να γίνει…

Εδώ τον κόβει ο γέρος.

-Καλέ πλουτύνανε οι άνθρωποι, αλλάξανε τη φύση τωνε. Τώρα γινήκανε στεριανοί. Στον καιρό μου ο κόσμος ήτανε εδώ θαλασσινός, μες στην αρμύρα μέχρι το λαιμό του! Οπού γινήκανε στεριανοί, ξενοδόχοι, πλήθος οι ξενοδόχοι, υπερετούνε τον ξένο βλέπεις, έχουν και τη μπουτίκα*, υπερετούνε και μέσα κει. Ετούτη η μπουτίκα είναι ακόμα το σπίτι σου, μα δεν είναι το σπίτι σου, είναι προορισμένη στην πούληση. Θέλει ο ξένος να πάρει την καρέκλα σου οπού κάθεσαι; εξάπαντος θα τηνε πάρει· θέλει το πιατικό σου, ορίστε το πιατικό σου. Έχει, έχει πράμα μπόλικο, και σαν θα τελειώσει, θα 'ρθει άλλο πράμα, κι όλα, όλα πουλιούνται, όλα, όλα.

-Η Ευρώπη υποταγμένη, θυμήθηκε ο μηχανικός που το είχε διαβάσει για τον Καναδά, από αιώνα σε αιώνα, σε μεταναστεύσεις, σε αποδημίες, σε κύματα περιηγητών, χρωστά μια κάποια επιδεξιότητα σ' αυτές τις συναναστροφές. Το Κεμπέκ*, που ζούσε κατά τα τελευταία χρόνια κάτω απ' τη ματιά του Θεού, ανακαλύπτει ξαφνικά πως βρίσκεται κάτω απ' το βλέμμα του ξένου.

(Μέλπω Αξιώτη, *Άπαντα,* τόμ. 8, Κέδρος, Αθήνα 2001)

Λεξιλόγιο: σαλότο = σαλόνι / μεϊντάνι = ανοιχτός χώρος / κόφες = καλάθια / μπουτίκα = κατάστημα
Κεμπέκ = λιμάνι του Καναδά

Δραστηριότητες:

1. **Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:**

   1. Ο ηλικιωμένος άνθρωπος:

   Α. είναι ευχαριστημένος με τις αλλαγές που συμβαίνουν στο νησί του

   Β. έχει την ίδια άποψη με τον μηχανικό

   Γ. νοσταλγεί τις παλιές εικόνες του νησιού

   2. Στον διάλογο της ιστορίας συμμετέχουν:

   Α. δύο πρόσωπα Β. τρία πρόσωπα Γ. δύο πρόσωπα και ένας ακροατής

   3. Σύμφωνα με το κείμενο οι άνθρωποι του νησιού τώρα:

   Α. θέλουν να φύγουν από τον τόπο τους

   Β. δεν επιθυμούν όπως παλιά να φύγουν

   Γ. περιμένουν τους ομογενείς για να τους βοηθήσουν

   4. Οι ομογενείς όταν έρχονται στο νησί:

   Α. απογοητεύονται

   Β. νιώθουν μεγάλη χαρά για τις αλλαγές που διαπιστώνουν

   Γ. πιστεύουν ότι το νησί και πάλι δεν είναι τόσο μοντέρνο όσο θα έπρεπε

   5. Ο μηχανικός ανησυχεί κυρίως:

   Α. για την απώλεια της πολιτιστικής κληρονομίας

   Β. για τις οικονομικές επιπτώσεις που θα φέρνει ο ερχομός των ξένων

   Γ. για τους ανθρώπους που θέλουν να μεταναστεύσουν

2. **Ποιες ιδιομορφίες παρουσιάζει ο διάλογος ανάμεσα στα πρόσωπα; Γιατί χαρακτηρίζεται ως «παράλυτος»;**
3. **Πώς φαίνονται οι άνθρωποι της Μεσογείου μέσα από το κείμενο;**
4. **Τι σημαίνουν τα λόγια του ηλικιωμένου «…πλουτύνανε οι άνθρωποι αλλάξανε τη φύση τωνε»;**
5. **Σύμφωνα με τη γνώμη σας ο τουρισμός αποτελεί θετικό ή αρνητικό παράγοντα για έναν τόπο;**

6. **Αν είστε από μια περιοχή τουριστικά ανεπτυγμένη, περιγράψτε πώς έχει αλλάξει η εικόνα του τόπου και η φυσιογνωμία των ανθρώπων. Αν στον τόπο σας δεν υπάρχει τουριστική ανάπτυξη, αναφερθείτε στους λόγους για τους οποίους δεν έχει συμβεί αυτό.**
7. **Ποιες λέξεις ή φράσεις μέσα στο κείμενο σημαίνουν:**

   χαιρετήθηκαν:

   η κουβέντα δεν έχει συνέχεια:

   σεκιούριτι:

   αυτοκίνητα:
8. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

   γέρος:

   ανέκαθεν:

   παράλυτος:

   του γιαλιού:

   συλλογίζεται:

   εξάπαντος:
9. **Γράψτε τα αντίθετα:**

   χαμηλό:

   συνεχίζει:

   ξένος:

   μοδ(ντ)έρνο:

   συμφωνία:

   θα τελειώσει:
10. **Α. Συμπληρώσετε τον πίνακα:**

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο-Μετοχή**
συλλογίζομαι		
	φύλακας	
	συμφωνία	
		προορισμένη
τελειώνω		
	μετανάστευση	

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. _____ πολιτική του Υπουργείου Εσωτερικών ήταν το κύριο αντικείμενο συζήτησης στη σημερινή συνεδρίαση της Βουλής.
2. Το Μουσείο της Ακρόπολης θα προσλάβει εκατό έκτακτους _____ για τις καλοκαιρινές ανάγκες.
3. Οι δύο χώρες _____ να αυξήσουν τις δαπάνες που απαιτούνται για την προστασία του περιβάλλοντος.
4. Αν ο _____ του ήταν σωστός τότε πολύ σύντομα θα ξεκινούσε η βροχή.
5. Η ιστορία μου με τη Μαρία είναι_____. Δε θέλω να την ξαναδώ!
6. Τα ελληνικά νησιά αναδεικνύονται κάθε χρόνο αγαπημένος _____ πολλών ξένων τουριστών.

Η Μέλπω Αξιώτη (1905-1973) έζησε αρχικά στη Μύκονο και την Τήνο, ενώ αργότερα εγκαταστάθηκε στην Αθήνα όπου εργάστηκε ως μοδίστρα. Από νεαρή ηλικία εντάχθηκε στην κομμουνιστική νεολαία και έλαβε μέρος στην Εθνική Αντίσταση ως ιδιαίτερα δραστήριο μέλος. Καθοριστική ήταν η συμβολή της στην ανάπτυξη του αντιστασιακού Τύπου, ενώ στα χρόνια του Εμφυλίου πολέμου έζησε αυτοεξόριστη σε χώρες της Ευρώπης, ερχόμενη σε επαφή με σπουδαίες πνευματικές προσωπικότητες της εποχής (Πάμπλο Νερούδα, Λουί Αραγκόν κ.ά.). Πρωτοεμφανίστηκε στη λογοτεχνία με διηγήματά της δημοσιευμένα στο περιοδικό *Μυκονιάτικα Χρονικά* (1933). Το πρώτο της μυθιστόρημα ήταν οι *Δύσκολες Νύχτες* (1938). Το έργο της τοποθετείται στον χώρο της λογοτεχνίας του Μεσοπολέμου. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συγγραφικής της φυσιογνωμίας είχαν οι εμπειρίες της από τη ζωή στη Μύκονο, καθώς επίσης το μοίρασμα των νεανικών της χρόνων ανάμεσα στο νησί και την Αθήνα. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω βασικός άξονας του έργου της αποτέλεσε η μνήμη και η απόπειρα ανάπλασης του παρελθόντος. Παράλληλα, η γραφή της επηρεάστηκε από τις νεωτεριστικές τάσεις της γενιάς του Τριάντα (ιδιαίτερα από την τεχνική του εσωτερικού μονολόγου), το ρεύμα του σουρεαλισμού, την εμφάνιση του φεμινιστικού κινήματος στην Ελλάδα, την ένταξή της στο κομμουνιστικό κόμμα. Άλλα σημαντικά της έργα ήταν τα *Θέλετε να χορέψουμε Μαρία* (1940), *Εικοστός αιώνας* (1946), *Κάδμω* (1972).

Δημοτικό τραγούδι

Ο θάνατος του Διγενή

Τα Ακριτικά τραγούδια αφηγούνται τα ηρωικά κατορθώματα των ακριτών, δηλαδή των φρουρών των συνόρων της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Βασικός τους ήρωας είναι ο Βασίλειος Διγενής Ακρίτας, ο οποίος διαθέτει υπερφυσική δύναμη και ανδρεία και αποτελεί σύμβολο των αγώνων όλων των ακριτών. Εδώ παρακολουθούμε τον κύριο άθλο του Διγενή, την πάλη του με τον Χάρο και το ηρωικό του τέλος.

Ο Διγενής ψυχομαχεί κι η γη τονε τρομάσσει.
Βροντά κι αστράφτει ο ουρανός και σειέτ' ο απάνω κόσμος,
κι ο κάτω κόσμος άνοιξε και τρίζουν τα θεμέλια,
κ' η πλάκα τον ανατριχιά, πως θα τονε σκεπάσει,
πως θα σκεπάσει τον αιτό, τση γης τον αντρειωμένο.
σπίτι δεν τον εσκέπαζε, σπηλιό δεν τον εχώρει,
τα όρη ediασκέλιζε, βουνού κορφές επήδα,
χαρά κι' αμαδολόγανε και ριζιμιά ξεκούνειε.
Στο βίτσιμα 'πιανε πουλιά, στο πέταμα γεράκια,
στο γλάκιο και στο πήδημα τα λάφια και τ' αγρίμια.
Ζηλεύγει ο Χάρος, με χωσιά μακρά τονε βιγλίζει,
κι ελάβωσέ του την καρδιά και την ψυχή του πήρε.

Τρίγ' εγεννήθ' ο Διγενής και Τρίτη θα πεθάνει.
πιάνει καλεί τους φίλους του κι όλους τους αντρειωμένους.
νάρθει ο Μηνάς κι ο Μαυραϊλής, νάρθει κι γιος του Δράκου,
νάρθει κι ο Τρεμαντάχειλος, που τρέμει η γη κι ο κόσμος.
Κ' επήγαν και τον ηύρανε στον κάμπο ξαπλωμένο.
Βογγάει, τρέμουν τα βουνά, βογγάει, τρέμουν οι κάμποι.
"Σαν τι να σ' ηύρε, Διγενή, και θέλεις να πεθάνεις;"
"Φίλοι, καλώς ορίσατε, φίλοι κι αγαπημένοι,
συχάσατε, καθίσατε, κι εγω σας αφηγιέμαι.
της Αραβίνας τα βουνά, της Σύρας τα λαγκάδια,
που εκεί συνδυό δεν περπατούν, συντρείς δεν κουβεντιάζουν,

παρά πενήντα κι εκατό, και πάλε φόβον έχουν,
κι εγώ μονάχος πέρασα, πεζός κι αρματωμένος,
με τετραπίθαμο σπαθί, με τρείς οργιές κοντάρι.
βουνά καί κάμπους έδειρα, βουνά και καταράχια,
νυχτιές χωρίς αστροφεγγιά, νυχτιές χωρίς φεγγάρι.
και τόσα χρόνια πούζησα δω στον απάνω κόσμο,
κανέναν δεν φοβήθηκα από τους αντρειωμένους.
τώρα είδα έναν ξυπόλητο καὶ λαμπροφορεμένο,
πώχει του ρίσου τα πλουμιά, της αστραπής τα μάτια,
με κράζει να παλέψουμε σε μαρμαρένια αλώνια,
κι όποιος νικήσει από τους δυο να παίρνει την ψυχή του".
Κι επήγαν και παλέψανε στα μαρμαρένια αλώνια,
κι όθε χτυπάει ο Διγενής, το αίμ' αυλάκι κάνει,
κι όθε χτυπάει ο Χάροντας, το αίμα τράφο κάνει.

(Νικόλαος Γ. Πολίτης, *Λαογραφικά Σύμμεικτα*, τομ. 4, Ακαδημία Αθηνών, Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας, 1975)

Λεξιλόγιο:

σείεται (στ.2) = κουνιέται / ανατριχιά (στ.4) = ανατριχιάζει / εδιασκέλιζε (στ.7) = πηδούσε / χαράκι (στ.8) = μεγάλη πέτρα / ριζιμιά (στ.8) = βράχοι / βίτσιμα (στ.9) = τίναγμα του κορμιού / γλάκιο (στ.10) = τρέξιμο / χωσιά (στ.11) = ενέδρα / ελάβωσε (στ.12) = πλήγωσε / καταράχια (στ. 27) = πλευρές βουνού / ρίσου (στ.32) = του βασιλιά / τα πλουμιά (στ.32) = τα ακριβά ρούχα / όθε (στ.36) = όπου / τράφος (στ.37) = χαντάκι, τάφος

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**
   1. Ο Διγενής δεν είναι ένας συνηθισμένος άνθρωπος.
   2. Στόχος του τραγουδιού είναι να τονιστούν τα κατορθώματα του ήρωα.
   3. Στο ποίημα διακρίνει κανείς τη μοναξιά την ώρα του θανάτου.
   4. Ο Χάροντας νικάει τον ανίκητο Διγενή.
2. **Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:**
   1. Ο ποιητής θέλει να τονίσει:

   Α. τα κατορθώματα του Διγενή Β. τα ταξίδια του Διγενή

Γ. τον θρήνο του Διγενή

2. Όταν ο ήρωας πεθαίνει:

Α. είναι μόνος του Β. είναι μαζί με τους φίλους του Γ. είναι μόνο με τον Χάρο

3. Η φύση:

Α. συμπληρώνει τον θάνατο του Διγενή Β. προσφέρει ωραίες εικόνες

Γ. δίνει μεγαλοπρέπεια στον λόγο

4. Από το ποίημα καταλαβαίνουμε ότι η Τρίτη:

Α. είναι μια συνηθισμένη μέρα Β. είναι μια τυχερή μέρα Γ. είναι μια άτυχη μέρα

3. **Ποια είναι η ανθρώπινη και ποια η υπερφυσική διάσταση του Διγενή;**
4. **Πώς παρουσιάζεται ο θάνατος; Αναφερθείτε σε αντίστοιχες περιπτώσεις από τη δική σας λογοτεχνική παράδοση.**
5. **Ποιος είναι ο ρόλος της φύσης στο ποίημα;**
6. **Αναζητήστε στο διαδίκτυο πληροφορίες για την ταυτότητα του Διγενή και αναφερθείτε σε υπερήρωες της δικής σας λογοτεχνικής παράδοσης.**
7. **Με αφορμή το ποίημα ποιες σκέψεις μπορείτε να κάνετε για τη φιλία;**
8. **Η *Τρίτη* σύμφωνα με τη λαϊκή δοξασία είναι μια άτυχη μέρα. Υπάρχουν αντίστοιχες δοξασίες που συνδέονται με την ατυχία στην κουλτούρα των δικών σας χωρών;**
9. **Στο ποίημα εναλλάσσονται τρεις χρόνοι, ο ενεστώτας, ο παρατατικός και ο αόριστος. Τι πετυχαίνεται με αυτό;**
10. **Ακούστε στο youtube (https://www.youtube.com/watch?v=cIOufzUmP4Y) μια από τις μελοποιημένες εκδοχές του τραγουδιού και παρατηρήστε πώς ενώνονται ο θρήνος με τον ύμνο.**

Τα Ακριτικά τραγούδια κατέχουν ξεχωριστή θέση μέσα στη δημοτική ποίηση και μας μεταφέρουν στα χρόνια του Βυζαντίου. Είναι τα παλιότερα λογοτεχνικά δημιουργήματα, γραμμένα στη δημοτική και αναφέρονται σε γεγονότα από τον 8ο ως τον 11ο αιώνα, όταν οι Βυζαντινοί προσπαθούσαν να διατηρήσουν τα σύνορά τους από τις επιθέσεις των Αράβων. Για τον λόγο αυτό το κράτος είχε τοποθετήσει στα σύνορα (άκρα) φρουρούς, δίνοντας τους ως αντάλλαγμα χωράφια τα οποία καλλιεργούσαν χωρίς να πληρώνουν φόρους. Η καθημερινή ζωή των ακριτών ήταν αφιερωμένη στην πολεμική προετοιμασία και το κυνήγι και είχαν μεγάλο θαυμασμό από τον απλό λαό, που τους ύμνησε με τα Ακριτικά τραγούδια. Τα τραγούδια αυτά έχουν ηρωικό περιεχόμενο και μεγαλοπρεπή χαρακτήρα, ενώ αποτελούν, κατά κύριο λόγο, κομμάτι της προφορικής λογοτεχνικής παράδοσης. Σε αυτά παρουσιάζονται η προσωπική ανδρεία και η δύναμη των ακριτών, που στη λαϊκή φαντασία αποκτούν υπερφυσική διάσταση, πέρα από τα ανθρώπινα μέτρα. Ανάμεσα στους ήρωες που υμνήθηκαν, εκείνος που ξεχώρισε ήταν ο Βασίλειος Διγενής Ακρίτας.

Δημοτικό τραγούδι

Του γιοφυριού της Άρτας

Το τραγούδι αυτό (ανήκει στη θεματική κατηγορία των παραλογών) είναι από τα παλαιότερα της δημοτικής παράδοσης. Είναι συνδεδεμένο με την κατασκευή μεγάλων έργων. Από τα παλιά χρόνια υπήρχε η δοξασία ότι για να χτιστεί ένα μεγάλο και σημαντικό οικοδόμημα, έπρεπε να θυσιαστεί στα θεμέλια του μια ζωή. Από τα χαρακτηριστικότερα χτίσματα της εποχής ήταν το γεφύρι της Άρτας.

Σαράντα πέντε μάστοροι κι εξήντα μαθητάδες
γιοφύρι-ν-εθεμέλιωναν στης Άρτας το ποτάμι.
Οληµερίς το χτίζανε, το βράδυ εγκρεμιζόταν.
Μοιριολογούν οι μάστοροι και κλαιν οι μαθητάδες:
«Αλίμονο στους κόπους μας, κρίμα στις δούλεψές μας,
οληµερίς να χτίζουμε, το βράδυ να γκρεμιέται!»
Πουλάκι εδιάβη κι έκατσε αντίκρυ στο ποτάμι,
δεν εκελάηδε σαν πουλί, μηδέ σα χελιδόνι,
παρά εκελάηδε κι έλεγε, ανθρωπινή λαλίτσα:
«Α δε στοιχειώσετε άνθρωπο, γιοφύρι δε στεριώνει·
και μη στοιχειώσετε ορφανό, μη ξένο, μη διαβάτη,
παρά του πρωτομάστορα την όμορφη γυναίκα,
πόρχεται αργά τ' αποταχύ* και πάρωρα* το γιόμα».

Τ' άκουσ' ο πρωτομάστορας και του θανάτου πέφτει.
Πιάνει, μηνάει της λυγερής με το πουλί τ' αηδόνι:
Αργά ντυθεί, αργά αλλαχτεί, αργά να πάει το γιόμα,
αργά να πάει και να διαβεί της Άρτας το γιοφύρι.
Και το πουλί παράκουσε κι αλλιώς επήγε κι είπε:
«Γοργά ντύσου, γοργά άλλαξε, γοργά να πας το γιόμα,

γοργά να πας και να διαβείς της Άρτας το γιοφύρι».

Να τηνε κι εξανάφανεν από την άσπρη στράτα.
Την είδ' ο πρωτομάστορας, ραγίζεται η καρδιά του.
Από μακριά τους χαιρετά κι από κοντά τους λέει:
«Γεια σας, χαρά σας, μάστοροι και σεις οι μαθητάδες,
μα τι έχει ο πρωτομάστορας κι είναι βαργωμισμένος*;
– Το δαχτυλίδι τόπεσε στην πρώτη την καμάρα,
και ποιος να μπει και ποιος να βγει το δαχτυλίδι νά 'βρει;
– Μάστορα, μην πικραίνεσαι κι εγώ να πά' σ; το φέρω,
εγώ να μπω, κι εγώ να βγω, το δαχτυλίδι νά βρω».

Μηδέ καλά κατέβηκε, μηδέ στη μέση επήγε·
«Τράβα, καλέ μ', τον άλυσο, τράβα την αλυσίδα,
τι όλον τον κόσμο ανάγειρα και τίποτες δεν ήβρα».
Ένας πιχάει* με το μυστρί, κι άλλος με τον ασβέστη,
παίρνει κι ο πρωτομάστορας και ρίχνει μέγα λίθο.

«Αλίμονο στη μοίρα μας, κρίμα στο ριζικό* μας!
Τρεις αδερφάδες είμαστε, κι οι τρεις κακογραμμένες,
η μια 'χτισε το Δούναβη, κι η άλλη τον Αφράτη,
κι εγώ η πλιο στερνότερη* της Άρτας το γιοφύρι.
Ως τρέμει το καρυόφυλλο*, να τρέμει το γιοφύρι,
κι ως πέφτουν τα δεντρόφυλλα, να πέφτουν οι διαβάτες.

– Κόρη, το λόγον άλλαξε κι άλλη κατάρα δώσε,

πόχεις μονάκριβο αδερφό, μη λάχει* και περάσει».

Κι αυτή το λόγον άλλαξε κι άλλη κατάρα δίνει.

«Αν τρέμουν τ' άγρια βουνά, να τρέμει το γιοφύρι,

κι αν πέφτουν τ' άγρια πουλιά, να πέφτουν οι διαβάτες,

τι έχω αδερφό στην ξενιτιά, μη λάχει και περάσει».

(Νικόλαος Πολίτης, *Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα 1925)

Λεξιλόγιο: αποταχύ = νωρίς το πρωί / πάρωρα = πριν από την ώρα / βαργωμισμένος = λυπημένος / πιχάει = ρίχνει τη λάσπη / ριζικό = μοίρα / στερνότερη = μικρότερη / καρυόφυλλο = το φύλλο της καρυδιάς / μη λάχει = μη τύχει

Δραστηριότητες:

1. **Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:**

1. Το ποίημα έχει:

Α. αίσιο τέλος για τη θεμελίωση του γεφυριού

Β. αίσια κατάληξη για τη γυναίκα του πρωτομάστορα

Γ. δυσάρεστη κατάληξη και για τα δυο

2. Την είδηση στη γυναίκα του πρωτομάστορα μεταφέρει:

Α. ο ίδιος ο πρωτομάστορας Β. ο αδερφός της Γ. ένα πουλί

3. Μόλις η γυναίκα αντικρίζει τον πρωτομάστορα:

Α. νιώθει ότι κακό θα συμβεί

Β. ανησυχεί που τον βλέπει λυπημένο

Γ. χαίρεται πολύ

4. Η μοίρα θέλει τις τρεις αδερφές:

Α. να θυσιάζονται κατά την κατασκευή μεγάλων έργων

Β. να φεύγουν για τη ξενιτιά

Γ. να σώζονται από τον αδερφό τους τη δύσκολη στιγμή

2. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**

Α. Το γεφύρι χτιζόταν κάθε βράδυ γιατί το πρωί γκρεμιζόταν.

Β. Για να στεριώσει το έργο έπρεπε να θυσιαστεί κάποιος άνθρωπος.

Γ. Το πουλί είπε στη γυναίκα του πρωτομάστορα να πάει στον άντρα της σύντομα.

Δ. Ο πρωτομάστορας χάρηκε όταν είδε τη γυναίκα του να φτάνει στο γεφύρι.

Ε. Ο πρωτομάστορας είπε ένα ψέμα για να δικαιολογήσει τη στενοχώρια του.

ΣΤ. Η γυναίκα του πρωτομάστορα την ώρα του θανάτου της σκεφτόταν τον άντρα της.

3. **Βρείτε τις φράσεις που δηλώνουν τη δυσκολία κατασκευής του γεφυριού.**
4. **Ποιος είναι ο ρόλος του πουλιού στην εξέλιξη της ιστορίας; Υπάρχει στη δική σας λογοτεχνική παράδοση κάτι αντίστοιχο;**
5. **Ποιες είναι οι λέξεις που αλλάζουν τη σημασία των λόγων του πρωτομάστορα από εκείνους του πουλιού και ποιος ο ρόλος τους για την εξέλιξη της ιστορίας;**
6. **Με ποιες λέξεις διακρίνεται η μεταστροφή στη ψυχή του πρωτομάστορα; Πώς θα χαρακτηρίζατε την τελική του επιλογή;**
7. **Χαρακτηρίστε τη γυναίκα του πρωτομάστορα από όλες τις φάσεις της παρουσίας της στο τραγούδι, σε συνδυασμό με τον σύζυγό της αλλά και την κατάληξή της.**
8. **Σχολιάστε τη δυναμική της κατάρας, πώς και γιατί μεταστρέφεται σε ευχή;**
9. **Γνωρίζετε άλλα παραδείγματα «θυσίας» στην παγκόσμια λογοτεχνία; Αναφερθείτε κυρίως στη λογοτεχνική παραγωγή της χώρας σας.**
10. **Ποιες λέξεις ή φράσεις μέσα στο κείμενο σημαίνουν:**

έβαζαν τις πρώτες βάσεις σε ένα οικοδόμημα:

είχαν μεγάλο θρήνο:

θυσιαστεί ανθρώπινη ζωή:

στενοχωρήθηκε πολύ από το κακό νέο:

έψαξα κάθε σημείο:

ο μοναδικός γιος στην οικογένεια:

Τα Δημοτικά τραγούδια είναι από τα πιο παραδοσιακά δημιουργήματα του λαϊκού πολιτισμού. Συνδυάζουν την ποίηση, τη μουσική και μερικές φορές τον χορό. Τα τραγούδια αυτά συντρόφευαν κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής, ευχάριστη ή δυσάρεστη: τις γιορτές, τους γάμους, τις κηδείες, την ξενιτιά, εκφράζοντας ποικιλία βιωμάτων και καταστάσεων. Εξαιτίας του μεγάλου τους θεματικού πλούτου διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: σε αυτά που αναφέρονται στις εκδηλώσεις της ζωής (παιδικά, γάμος, εορταστικά, της ξενιτιάς, μοιρολόγια, τραγούδια της δουλειάς), στα ιστορικά (έχουν ως βάση ένα ιστορικό γεγονός ή μια χρονική περίοδο, τέτοιο παράδειγμα είναι τα Ακριτικά τραγούδια της Βυζαντινής περιόδου ή τα Κλέφτικα των χρόνων της Τουρκοκρατίας) και στις παραλογές (σύντομες ιστορίες που περιλαμβάνουν αφήγηση και έχουν δραματική κατάληξη).

Άγγελος Σικελιανός

Δείπνος

Το ποίημα ανήκει στη συλλογή *Ραψωδίες του Ιονίου* (1909). Στο έργο αυτό ο ποιητής στέκεται με λυρική διάθεση απέναντι στη φύση, η οποία επιδρά λυτρωτικά στη ψυχή των ατόμων, προσφέροντας γαλήνη και ηρεμία.

Στο δώμα, απάνω στο βουνόν, έτοιμος είν' ο δείπνος.
Γλυκό είναι του λαδιού το φως σαν το γλυκό καρπό του,
θροφή στα μάτια, με γλαυκή στο χάλκωμα τη ρίζα...
Σα γαληνός αστερισμός στο σπίτι ο λυχνοστάτης.
Και το τραπέζι με λινόν ευωδισμένο εστρώθη,
απάνω του οι χλωροί καρποί, απάνω κι η κερήθρα,
κι η ελιά γλυκιά στα στόματα, καθώς το φως στα μάτια.
Και η ανυφάντρα εδείπναγε, και η νια μοιρολογήτρα,
γυναίκες γλυκομέτωπες, η Λυγιά δίπλα εδείπνα,
που τη φλογέρα απίθωσε στον αργαλιόν απάνω,
και η Γλαυκή, μεγαλόφωτη γυναίκα, αναπαμένα
στο μέτωπό της τα μαλλιά που 'χε σε δυο φτερούγες
χρυσές και πόφεγγε ήσυχα το μέγα μέτωπό της.

Κι ήσυχη εσπέρα εφώταγε μες στα βαθιά μας φρένα,
στα παραθύρια τ' ανοιχτά βαθιάν Ολύμπια νύχτα,
με τα βουνά σαν τον αχνόν απ' το λειψό φεγγάρι,
με τ' άστρα πόπιναν το φως στης ηρεμίας το λάδι.
Θροφή στα μάτια, σαν η ελιά στο στόμα, ο λυχνοστάτης
βαθιά 'φεγγε τα φρένα μας με την Ολύμπια νύχτα.
Το λάδι έφεγγε μέσα μας, βαθιά, την καλοσύνη,
κι η νύχτα την αγέρωχη γαλήνη και τη σκέψη.
Πίσω απ' τ' αλαργινό βουνό, που εδιάφεγγε σαν άχνα,
κατέβαινε κι ο πόνος μας μαζί με το φεγγάρι,
που επύρωνε, ως βασίλευε, τη σιωπηλή αγωνία...

(Άγγελος Σικελιανός, *Λυρικός Βίος*,τομ.1, Ίκαρος, Αθήνα 2008)

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**
   1. Ο χώρος του δείπνου είναι στην κατοικία των Θεών.
   2. Είναι ένα τυπικό δείπνο στο τέλος της ημέρας.
   3. Στο δείπνο διακρίνουμε τέσσερα πρόσωπα.
   4. Στο δείπνο είναι έντονη η παρουσία της φύσης.
   5. Το λάδι προκαλεί ένταση στην ψυχή του ποιητή.
2. **Περιγράψτε σε λίγες γραμμές την εικόνα που δίνει ο ποιητής.**
3. **Ποιοι συμμετέχουν σε αυτό το δείπνο και πώς τους χαρακτηρίζει ο ποιητής:**
4. **Σε ποια σημεία φαίνεται η λυρική διάθεση του ποιητή; Πώς κλιμακώνεται;**
5. **Ποια είναι τα συναισθήματα στην πρώτη στροφή και ποια στη δεύτερη;**
6. **Σε ποιους στίχους και με ποια εικόνα διακρίνουμε την επικοινωνία του ανθρώπου με τη φύση;**
7. **Ποια επίθετα επαναλαμβάνονται σε κάθε στροφή και ποια ψυχική διάθεση δημιουργούν;**
8. **Στο κείμενο διακρίνουμε στοιχεία που συνθέτουν τυπικά χαρακτηριστικά ενός νεκρόδειπνου. Να τα εντοπίσετε και να αναφερθείτε σε αντίστοιχα παραδείγματα από μια τέτοια τελετή της δικής σας χώρας.**
9. **Το λάδι είναι ταυτισμένο στην ελληνική παράδοση με την ηρεμία και τη γαλήνη. Πού φαίνεται αυτό στο κείμενο; Υπάρχουν παρόμοια σύμβολα στον δικό σας λαϊκό πολιτισμό;**
10. **Γράψτε τα συνώνυμα;**

    εσπέρα:

    ηρεμίας:

    αγέρωχη:
11. **Γράψτε τα αντίθετα:**

    λειψό:

    καλοσύνη:

    γαλήνη:

Ο Άγγελος Σικελιανός (1884-1951) γεννήθηκε και μεγάλωσε στη Λευκάδα. Το 1907 ξεκίνησε τη δημιουργική του πορεία συγγράφοντας το συνθετικό ποίημα *Αλαφροΐσκιωτος*, με το οποίο καθιερώθηκε ως λογοτέχνης. Την ίδια περίοδο παντρεύτηκε την Εύα Πάλμερ, Αμερικανίδα που λάτρευε την Αρχαία Ελλάδα και μαζί θα δουλέψουν για την πραγμάτωση της Δελφικής Ιδέας που στόχευε στην αναβίωση του αρχαίου ελληνικού πνεύματος στους Δελφούς. Το λογοτεχνικό έργο του Σικελιανού υπηρέτησε την κοσμοθεωρία του για ενότητα στα πλαίσια ενός γενικού θρησκευτικού μύθου που συμπεριλαμβάνει τη λατρεία της φύσης, το αρχαίο ελληνικό πνεύμα και τη χριστιανική συμβολή. Η ποίησή του διακρίνεται από λυρισμό, φαντασία, εκφραστικό και λεξιλογικό πλούτο συχνά μεγαλόπρεπο και επιβλητικό. Ο *Λυρικός βίος*, η *Θυμέλη* και τα *Πεζά* που εκδόθηκαν με την επιμέλεια του Γιώργου Σαββίδη περιλαμβάνουν το σύνολο της συγγραφικής του δημιουργίας.

Γιώργος Θεοτοκάς

Θέλω γράμματα

Σε αυτό το απόσπασμα από την *Αργώ* (1933-1936) παρακολουθούμε μια περιπέτεια του Δαμιανού, ενός από τα βασικά πρόσωπα του μυθιστορήματος. Ο μικρός ήρωας κατάγεται από μια επιφανή οικογένεια εμπόρων την Πόλης, που όμως την περίοδο αυτή, ακολουθώντας την αντίστοιχη μοίρα πολλών άλλων οικογενειών, έχει ξεπέσει οικονομικά.

Σαν ο Δαμιανός τελείωσε τη Τρίτη του ελληνικού, ο γερο-Φραντζής είπε πως αρκετά γράμματα είχε μάθει και ήτανε καιρός να πιάσει δουλειά. Ο μικρός θα ήτανε δεκατριώ ή δεκατεσσάρω χρονώ. Μόλις άρχιζε να αποκτά μια συνείδηση κάπως καθαρή του κόσμου και τον κατείχε κιόλας το πάθος της γνώσης. Ρουφούσε αχόρταστα ό,τι έντυπο του έπεφτε στα χέρια, λαϊκά αναγνώσματα, εφημερίδες, εκκλησιαστικά βιβλία. Το ασχημάτιστο και ερεθισμένο πνεύμα του δεν μπορούσε να σταματήσει πουθενά, γλιστρούσε απάνω απ' όλα αυτά τα απλοϊκά διαβάσματα προς όλες τις μεριές, προμάντευε θολά και λαχταρούσε κάποιες ανώτερες περιοχές της μάθησης. Δεν ήξερε βέβαια τι νόημα είχαν αυτά τα άγνωστα πράματα που τον σαγήνευαν τόσο. Ακολουθούσε αυθόρμητα την ορμή της ψυχής του, που τον έσερνε προς τα εκεί, και ονειρευότανε να γίνει μια μέρα ένας μεγάλος δάσκαλος που να κατέχει καλά, με τα δυο του χέρια, όλην τη σοφία των ανθρώπων, όλα τα βιβλία, όλα τα «γράμματα», και να μοιράζει γενναιόδωρα αυτούς τους θησαυρούς στους τριγυρινούς του. Η ικανότητά του να μαθαίνει ήτανε καταπληκτική κι η υπεροχή του αναγνωρισμένη σ' όλο το σχολειό από δασκάλους και μαθητές.

Μόλις πληροφορήθηκε τις προθέσεις του πατέρα του, ο μικρός έμπηξε τα κλάματα και τις φωνές. Δεν ήθελε, δεν μπορούσε να αρνηθεί τα βιβλία του και τα όνειρά του. Ζήτησε βοήθεια τριγύρω του, μα ούτε η μάνα του ούτε οι αδελφές του ήταν ικανές να καταλάβουν τον καημό του. Τον ψευτοπαρηγόρησαν λιγάκι κι ύστερα τον κορόιδεψαν και του γύρισαν τις πλάτες. Ο μικρός μαζεύτηκε σε μια γωνιά, χτυπούσε το στήθος του με τις γροθίτσες του και ούρλιαζε μες στους λυγμούς του:

- Θέλω γράμματα! Θέλω γράμματα!

Ο Παπασίδερος τόλμησε κάποτε να ανακατωθεί.

- Το παιδί αγαπά τα γράμματα, είπε. Πρέπει να σπουδάσει αφού είναι θέλημα Θεού.

- Το γένος δεν έχει ανάγκη από πολλά γράμματα, αποκρίθηκε απότομα και ξερά ο γερο-Φραντζής, το γένος έχει ανάγκη από παράδες*. Με τους παράδες θα αρματώσουμε καράβια και θα κάνουμε στρατό και θα ξαναπάρουμε την Πόλη και την Αγια-Σοφιά, να γίνει το θέλημα του Θεού.

Κι ενώ ο παπάς κάτι προσπαθούσε να αντιλογήσει, ο γέρος, βρόντησε τη γροθιά του απάνω στο τραπέζι και ξεφώνισε:

- Σκασμός, παπά! Αφέντης είμαι στο σπιτικό μου και δεν έχω να δώσω λόγο μηδέ σ' εσένα μηδέ στο ντοβλέτι*.

Και με τη φωνάρα του ο Δαμιανός τρόμαξε τόσο πολύ που του κοπήκανε μονομιάς τα δάκρυα και τις γυναίκες τις έπιασε πανικός και βγήκανε στο δρόμο και κρυφομιλούσανε φοβισμένες με τις γειτόνισσες.

Ο Παπασίδερος μάζεψε τα ράσα του κι έφυγε αμίλητος. Ο γερο-Φραντζής ήτανε πρεσβύτερός του και το κάτω της γραφής αφέντης ήτανε, όπως έλεγε. Δικαίωμά του να κανονίζει κατά το κέφι του τις τύχες της γυναίκας του και των παιδιών του. Οι τριγυρινοί χρωστούσανε να σέβουνται τη νόμιμη εξουσία του οικογενειάρχη και να μην του δημιουργούνε ζιζάνια. Τέτοια ήτανε τότε, στις πολίτικες συνοικίες, η καθιερωμένη τάξη των πραγμάτων.

Ο μικρός στρώθηκε κάποτε στη δουλειά θέλοντας και μη. Βοηθούσε όλη μέρα τον πατέρα στο μαγαζί ή έτρεχε στα ψούνια και στα θελήματα από τη μιαν άκρη της Πόλης στην άλλη, φορτωμένος ζεμπίλια και μπόγους. Το βράδυ, σαν έκλεινε το μαγαζί, καθότανε με τις ώρες στο φως του κεριού, να μετρά τις εισπράξεις της ημέρας και να κρατά τα κατάστιχα. Γυρνούσε σπίτι του, αργά τη νύχτα, βουτηγμένος στη λάσπη, κατάκοπος, ζαλισμένος, μην ακούοντας ποτές έναν καλό λόγο από κανέναν. Μονάχα γρίνες, καβγάδες, κλαψιαρίσματα και το μουγγρητό του πατέρα, που τον κυνηγούσε παντού.

Αυτή η κατάσταση βάσταξε μερικούς μήνες. Ο Δαμιανός, παρά την κούρασή του και παρά τις φωνές, που δεν τον άφηναν ούτε μια μέρα να ηρεμήσει, δεν εννούσε να το βάλει κάτω. Στριφογύριζε συνεχώς τα μεγάλα σχέδιά του στο κεφάλι του και πάσχιζε να κλέψει καμιάν ώρα από τη δουλειά ή τον ύπνο για να την αφιερώσει στα αγαπημένα του «γράμματα». Είχε φτιάσει κρυψώνες στις πιο απόμερες γωνιές του σπιτιού, του μαγαζιού για να χώνει τις φυλλάδες του και τις ξέθαβε και τις μελετούσε σαν ήτανε μόνος. Άλλοτε πάλι κατόρθωνε να το σκάσει στις ακτές του Τοπχανά ή του Ντολμά-Μπαξέ, ξαπλωνότανε σε κανένα έρημο κήπο και διάβαζε ή ονειροπολούσε,

κοιτάζοντας τα νερά του Βοσπόρου. Τον έπιανε τότες ένα βαρύ παράπονο κι έκλαιγε μοναχός του με το πρόσωπο χωμένο στα χορτάρια. Ο γερο-Φραντζής, σαν τον τσάκωνε να διαβάζει, τον έδερνε και του έσκιζε τα βιβλία, φωνάζοντάς τον τεμπέλη, χασομέρη και παράσιτο. Οι γυναίκες παρακολουθούσαν τις σκηνές από μακριά, χωρίς να μιλούν, μα, σαν ξεθύμαινε ο γέρος, μάλωναν κι αυτές το αγόρι με τη σειρά τους:

- Γιατί μωρέ πεισματάρικο, δεν κάνεις το θέλημα του αφέντη σου, να ησυχάσει κι αυτός, να ησυχάσουμε κι εμείς από τα νεύρα του και τις φωνάρες του, που πάει να μας ξεμυαλίσει; Γιατί, μωρέ μυξιάρικο, δε λυπάσαι τη μάνα σου και τις αδερφές σου;

- Θέλω γράμματα! αποκρινότανε κλαίγοντας το παιδί.

Ένα τέτοιο ξυλοκόπημα πιο γερό ίσως από τα άλλα, έκρινε την κατάσταση. Ο Δαμιανός, ένα βράδυ, το 'σκασε από το σπίτι του και κανείς δεν τον είδε τρεις ολόκληρες μέρες. Περιπλανήθηκε μες στην Πόλη, χειμώνα καιρό, σα χαμένο σκυλί, και κοιμήθηκε ο Θεός ξέρει πού. Μονάχα το τρίτο βράδυ πρόβαλε στην πύλη της Παναγιάς, κουρελιασμένος, καταλασπωμένος, δαρμένος από τον πυρετό κι από την πείνα. Η εκκλησία ήτανε σχεδόν άδεια και μισοσκότεινη. Μερικές γυναίκες του λαού και τρεις τέσσερις γέροι προσευχότανε και σταυροκοπιότανε εμπρός στο Ιερό, ενώ ο Παπασίδερος διάβαζε τον εσπερινό:

- Υ*πέρ της άνωθεν ειρήνης και της σωτηρίας των ψυχών ημών του Κυρίου δεηθώμεν.*

Υπέρ του αγίου Οίκου τούτου και των μετά πίστεως, ευλαβείας και φόβου Θεού εισιόντων εν αυτώ του Κυρίου δεηθώμεν.

Υπέρ της Πόλεως ταύτης, πάσης πόλεως, χώρας και των πίστει οικούντων εν αυταίς του Κυρίου δεηθώμεν...

Ο μικρός σταμάτησε στην είσοδο και δεν τολμούσε ή δεν είχε τη δύναμη να προχωρήσει. Στεκότανε και κοίταζε εκστατικά την ιεροτελεστία, χωρίς να σκέπτεται τίποτα, παραδομένος στην αργή ψαλμωδία και στη δυνατή μυρωδιά του θυμιάματος. Τα κεριά των πολυελαίων κι οι καντήλες σκορπούσανε στο Ιερό και στο κέντρο της εκκλησίας ένα δειλό, κοκκινοκίτρινο φως που έκανε να γυαλίζει το ασήμι των εικονισμάτων. Οι ίσκιοι των ανθρώπων έτρεμαν απάνω στο δάπεδο και στις κολόνες. Ένα ελαφρό, διάφανο σύννεφο αρωματισμένου καπνού τα σκέπαζε όλα και σα να τα εξαΰλωνε. Ο Παπασίδερος, μαύρος, μακρύς κι αδύνατος, ξεχώριζε απότομα, στο φόντο της σκηνής, απάνω στα θαμπά χρώματα της Ιερής Πύλης δεσπόζοντας από

ψηλά τους σκυμμένους πιστούς. Κουνούσε μονάχα το κεφάλι και ολοένα προσφωνούσε τον Θεό του με βραχνή φωνή:

-Ότι αγαθός και φιλάνθρωπος Θεός υπάρχεις, και σοι την δόξαν αναπέμπομεν, τω Πατρί και τω Υιώ και τω Αγίω Πνεύματι, νυν και αεί και εις τους αιώνας των αιώνων...

Το αστραφτερό μάτι του δεν άργησε να διακρίνει το Δαμιανό στην άλλην άκρη του ναού, μα δεν του έκανε κανένα νόημα. Τελείωσε την ακολουθία του ο παπάς χωρίς να βιαστεί κι ύστερα μπήκε στο Ιερό, περιμένοντας να αδειάσει ολότελα η εκκλησιά. Και σαν ξαναβγήκε, είδε το παιδί, που στεκότανε πάντα στην ίδια θέση, έρημο και θλιβερό, με γουρλωμένα τα μάτια κι ανοιχτό το στόμα, σαν αποβλακωμένο.

Ο Παπασίδερος βάδισε μονομιάς καταπάνω του. Το βλέμμα του γυάλιζε μες στο ημίφως. Ήτανε πολύ νευριασμένος κι έμοιαζε απειλητικός.

- Τι θες εδώ; ρώτησε βίαια.

- Θέλω γράμματα! αποκρίθηκε ο μικρός αυθόρμητα, μηχανικά, χωρίς να σκεφτεί τι έλεγε, με το ίδιο πάντα αφαιρεμένο και παράξενο ύφος.

- Γιατί έφυγες, μωρέ, από το σπίτι σου;

- Θέλω γράμματα! ξανά 'πε το παιδί.

- Πήγαινε να με περιμένεις στο προαύλιο! πρόσταξε ο παπάς.

Κι ενώ ο μικρός στεκότανε απολιθωμένος και τον κοίταζε κατάματα δίχως να καταλαβαίνει τα λόγια του, ο παπάς του φώναξε ακόμα πιο βίαια, σηκώνοντας κιόλας την κοκαλιάρικη χερούκλα του:

- Πήγαινε έξω αμέσως, να μη σε σπάσω στο ξύλο!

Ο μικρός, σαν να ξύπνησε από τη νάρκη του μπροστά στην απειλή του ξύλου, τινάχτηκε μονομιάς προφυλάγοντας το κεφάλι του με τα χεράκια του κι έτρεξε έξω. Ο Παπασίδερος στάθηκε μια στιγμή στη μέση της εκκλησίας, έβγαλε το καλυμμαύκι του, σφούγγισε τον ιδρώτα του προσώπου του με το ρασομάνικό του κι αναστέναξε βαθιά. Ύστερα βάδισε αργά προς την Ιερή Πύλη, σταμάτησε μπροστά στην εικόνα της Παναγιάς και σωριάστηκε χάμω γονατιστός κρατώντας το κεφάλι του μες στις παλάμες του. Έμεινε έτσι λίγες στιγμές, τρέμοντας σύγκορμος. Σαν συνήρθε κάπως, σήκωσε το κεφάλι και κοίταξε την εικόνα.

- Παναγιά Μαρία, είπε, βοήθησε αυτό το έρημο πλάσμα του θεού. Προστάτεψέ το από τα χτυπήματα της μοίρας κι από τους πειρασμούς του Σατανά. Βοήθησε να γίνει

άνθρωπος ενάρετος και περισπούδαστος και να δουλέψει για την πίστη του Χριστού και για τη δόξα του γένους. Σε υπηρέτησα πιστά όλην τη ζωή μου, Παναγιά μου, ας είναι αυτή η αμοιβή μου.

(Γιώργος Θεοτοκάς, *Αργώ*, Εστία, Αθήνα 2011)

Λεξιλόγιο: παράδες = λεφτά / ντοβλέτι = κράτος

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**
   1. Ο Δαμιανός μένει από την αρχή μέχρι το τέλος σταθερός στον στόχο του.
   2. Η άρνηση του πατέρα είναι δικαιολογημένη για την εποχή.
   3. Ο Παπασίδερος μένει πιστός στη γνώμη του πατέρα μέχρι το τέλος.
   4. Το ξυλοκόπημα του παιδιού δεν είναι ένα γεγονός σημαντικό για την εξέλιξη της ιστορίας.
   5. Η μητέρα είναι με το μέρος του γιου της.
   6. Ο πατέρας έχει τον βασικό ρόλο μέσα στην οικογένεια.
2. **Επιλέξτε τη σωστή απάντηση.**
   1. Ο συγγραφέας αντιμετωπίζει τον Δαμιανό:

   Α. με συμπάθεια

   Β. από απόσταση

   Γ. ενοχλημένος γιατί δεν υπακούει στον πατέρα.

   Δ. με λύπη

   2. Η εικόνα του ναού:

   Α. ηρεμεί τον Δαμιανό

   Β. τον κάνει να έχει μεγαλύτερο θάρρος

   Γ. δεν του δημιουργεί καμιά εντύπωση

   Δ. τον κάνει να φοβάται

3. **Ποια είναι τα όνειρα του Δαμιανού και πώς τα αντιμετωπίζουν ο πατέρας του και ο Παπασίδερος;**
4. **Πώς αντιδρά ο μικρός στην άρνηση του πατέρα;**
5. **Γράψτε μια σελίδα από το ημερολόγιο του Δαμιανού μετά τη σύγκρουση με τον πατέρα του.**

6. **Πώς κρίνετε τη στάση του πατέρα, έχοντας υπόψη τις συνθήκες εκείνης της εποχής και τα δεδομένα της σύγχρονης;**
7. **Ποια είναι η θέση της μητέρας όπως φαίνεται μέσα από το το κείμενο, σε σχέση με το παιδί της, τον άντρα της, την κοινωνία;**
8. **Βρείτε τα σημεία μέσα στο κείμενο που δείχνουν τη δυνατή θέληση των τριών προσώπων της ιστορίας.**
9. **Ποιο φαντάζεστε ότι είναι το τέλος της ιστορίας;**
10. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

    σταματήσει:

    λαχταρούσε:

    καταπληκτική:

    περιπλανήθηκε:

    πύλη:

    παράξενο:

    βίαια:

    βάδισε:
11. **Γράψτε τα αντίθετα:**

    τελείωσε:

    καθαρή:

    έκλεινε:

    αδύνατος:

    αδειάσει:

    θλιβερό:

    ενάρετος:
12. **Α. Συμπληρώστε τον πίνακα:**

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο/Μετοχή**
		καθαρός
	μάθηση	
		αναγνωρισμένος
τρομάζω		
ηρεμώ		
αφιερώνω		

μελετώ		
κλαίω		
		πεισματάρης
προστατεύω		
δουλεύω		
	αμοιβή	

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. Εκτός από την προαγωγή θα παίρνει και μεγαλύτερη _____.
2. _____ ουρανός αστραπές δε φοβάται.
3. Μετά από 40 χρόνια _____ βγήκε στη σύνταξη.
4. Οι Νορβηγοί είναι _____ στο κρύο και το χιόνι.
5. Το Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ είναι _____ παγκοσμίως.
6. Η θάλασσα είναι _____ σαν λάδι.
7. Μόλις άκουσα τον δυνατό θόρυβο _____ βγήκα έξω.
8. Ο αθλητής _____ την νίκη του στον νεογέννητο γιο του.
9. Η «Αρκτούρος» είναι μια οργάνωση που ασχολείται με την _____ των αρκούδων στην Πίνδο.
10. Είναι τόσο _____ παιδί που δύσκολα του αλλάζεις γνώμη.
11. Με μεγάλη _____ κατάφερε και έμαθε τα ελληνικά σε έναν χρόνο!
12. Δεν σταμάτησε να _____ από την ώρα που έμαθε το δυσάρεστο νέο.

Ο Γιώργος Θεοτοκάς (1905-1966) γεννήθηκε στην Κωνσταντινούπολη όπου έζησε τα παιδικά του χρόνια. Σπούδασε Νομικά στην Αθήνα και έμεινε για κάποιο διάστημα στην Αγγλία και τη Γαλλία. Αποτελεί έναν από τους κύριους εκπροσώπους της λογοτεχνικής Γενιάς του ’30 και το δοκίμιό του *Ελεύθερο Πνεύμα* (1929) θεωρείται το μανιφέστο της. Συνεργάστηκε με πολλά λογοτεχνικά περιοδικά και εφημερίδες της εποχής. Έγραψε μυθιστορήματα, δοκίμια, ταξιδιωτικά και θεατρικά έργα. Διακρίνεται από το καθαρό ύφος, τη ρεαλιστική γραφή και τη στοχαστική διάθεση. Κυριότεροι του τίτλοι είναι η *Αργώ* (1933-1936), το *Δαιμόνιο* (1938), ο *Λεωνής* (1940), οι *Ασθενείς και Οδοιπόροι* (1950), οι *Καμπάνες* (1970).

Ιωάννης Κονδυλάκης

Όταν ήμουν δάσκαλος

Στη νουβέλα αυτή από το βιβλίο του Ιωάννη Κονδυλάκη *Όταν ήμουν δάσκαλος και άλλα διηγήματα* (1916) παρακολουθούμε τις εμπειρίες ενός νεαρού δασκάλου σε ένα απομονωμένο χωριό της Κρήτης. Το απόσπασμα είναι από το αρχικό μέρος, λίγο πριν ο Γιώργης αναλάβει τυχαία τον ρόλο του δασκάλου.

Μιαν ημέραν εις την προκυμαίαν των Χανίων μ' επλησίασεν ένας κύριος φίλος οικογενειακός, και με ηρώτησεν, ως συνεχίζων προηγούμενην ομιλίαν:

-Λοιπόν, Γεώργη, τι αποφάσισες;

-Για τα ορτύκια;

-Ποια ορτύκια;

-Α!... ενόμιζα ότι ξέρετε το σχέδιον που έχομε μερικοί να πάμε στην Παλιοχώρα να κυνηγήσωμε ορτύκια.

-Ούφ! καημένε, λύσσα σ' έχει πιάσει μ' αυτό το κυνήγι! Και νάκανες τίποτα τουλάχιστον, αλλά ξοδεύεις άδικα σκάγια και μπαρούτη!

-Αυτό 'νε δική μου δουλειά, απήντησα με δυσαρέσκειαν ανθρώπου υποτιμωμένου και ήμουν έτοιμος ν' απομακρυνθώ.

-Ας είνε τέλος πάντων, δεν πρόκειται περί τούτου, είπεν ο σοβαρός κύριος, ολίγον προσέχων εις τον θυμόν μου. Θα πάς στας Αθήνας;

-Μά φαίνεται, θα πάω.

-Και σε ποια επιστήμη θα εγγραφής;

-Ξέρω κ' εγώ; Δεν απεφάσισα ακόμη.

Ο άνθρωπος με παρετήρησεν έκπληκτος.

-Δεν απεφάσισες ακόμη; Εσύ, παιδί μου, είσαι άλλου είδους άνθρωπος. Δεν έχεις καμμιάν ωρισμένην κλίσιν;…

Εγώ λοιπόν, να σου 'πω, από το δημοτικό σχολείο ενόησα ότι είχα κλίσιν εις τα νομικά και έκτοτε δεν άλλαξα γνώμην. Κάθε άνθρωπος έχει μίαν κλίσιν και οφείλει να ακολουθή την φυσικήν του κλίσιν, άλλως θ' αποτύχη ασφαλώς εις τον βίον του.

-Λοιπόν να σού πώ την αλήθεια; Έχω κ' εγώ μίαν κλίσιν.

- Τι κλίσιν;

-Εις το κυνήγι. Έχει κυνηγετική σχολή το Πανεπιστήμιο;

-Βρέ αδερφέ, είπε, για να τελειώνουμε, μία πρότασι έχω να σου κάμω. Ξέρεις ότι είμαι ένας εκ των εφόρων των σχολείων. Λοιπόν θα ιδρύσωμεν ένα ελληνικό σχολείο έξω στην επαρχία. Έρχεσαι να σε διορίσωμε δάσκαλο;

Εγέλασα, διότι μου επρότεινεν εκείνο το επάγγελμα ακριβώς προς το οποίον δεν είχα αισθανθή ποτέ κλίσιν. Η αλήθεια είνε ότι, ως μαθητής, εθαύμαζα ενίοτε την εξουσίαν εκείνων οίτινες ηδύναντο ανεξελέγκτως να ξυλοκοπούν και να προβιβάζουν, να δίδουν μηδενικά και να τραβούν αυτιά, αλλά δεν επόθησα ποτέ να γίνω τόσον μισητός τύραννος.

-Δάσκαλος! Δάσκαλος! Τους παραχόρτασα τους δασκάλους.

(Ιωάννης Κονδυλάκης, *Όταν ήμουν δάσκαλος. Και άλλα διηγήματα,* Νεφέλη, Αθήνα 1988)

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**
   1. Ο Γιώργης θέλει να γίνει δάσκαλος αλλά φοβάται.
   2. Ο διάλογος γίνεται στο βουνό όπου οι δύο φίλοι πήγαν για κηνύγι.
   3. Και οι δύο ήρωες αγαπούν το κυνήγι.
   4. Ο φίλος του Γιώργη είναι νομικός.
2. **Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο συνομιλητών;**
3. **Πώς πιστεύετε ότι εξελίσσεται η υπόθεση; Δείτε το βίντεο (https://www.youtube.com/watch?v=ZFgK6cnP4FY) με το τέλος της ιστορίας (από την ομότιτλη σειρά της ΕΡΤ).**
4. **Ποιος ήταν ο ρόλος του περίγυρου στην επιλογή του δικού σας επαγγέλματος**;
5. **Πώς περιγράφεται το επάγγελμα του δασκάλου στο απόσπασμα; Θεωρείτε ότι είναι εύκολη ή δύσκολη δουλειά;**
6. **Γράψτε σε μια λίστα τα χαρακτηριστικά ενός «καλού» δάσκαλου.**
7. **Τι σημαίνουν οι φράσεις;**

   -λύσσα σε έχει πιάσει:

   -ακολουθή την φυσική κλίση:

   -τους παραχόρτασα τους δασκάλους:

Ο Ιωάννης Κονδυλάκης (1861-1920) γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Κρήτη, στην οποία εργάστηκε ως δάσκαλος. Στη συνέχεια εγκαταστάθηκε στην Αθήνα όπου ασχολήθηκε με τη δημοσιογραφία ενώ θεωρήθηκε ο πατέρας του ελληνικού χρονογραφήματος (πάνω από 6000 τέτοια κείμενα). Τα έργα του, τα οποία υπέγραφε με το όνομα «Διαβάτης», χαρακτηρίζονται από το κομψό προσωπικό ύφος, το χιούμορ και την οξύτητα της παρατήρησης. Στη λογοτεχνία διακρίνεται κυρίως στον τομέα της ηθογραφίας, ενώ εστιάζει και στην ψυχολογία των ηρώων του. Σημαντικοί του τίτλοι είναι: *Διηγήματα* (1884), *Πατούχας* (1892), *Άθλιοι των Αθηνών* (1895), *Όταν ήμουν δάσκαλος και άλλα διηγήματα* (1916), *Πρώτη αγάπη* (1919).

Στράτης Μυριβήλης

Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια

Στο απόσπασμα αυτό από το ομότιτλο μυθιστόρημα (1933), με πρόσφατες τις μνήμες από τη Μικρασιατική Καταστροφή και τις συνέπειες για τους ήρωές της, παρακολουθούμε την επιστροφή του Λεωνή στο νησί του, τη Μυτιλήνη, με τις τραυματικές του εμπειρίες. Εκεί συναντά τη Σαπφώ, χήρα του νεκρού λοχία και φίλου του, για να της παραδώσει τα προσωπικά αντικείμενα του συζύγου της. Ένας απρόσμενος πόθος γεννιέται μεταξύ τους αλλά η συντηρητική κοινωνία και οι προσωπικές τους ενοχές εμποδίζουν την αγάπη τους να εξελιχθεί.

Η Σαπφώ τραβάει ίσια, ανοιχτά, με μεγάλες χαριτωμένες πλεψιές. Το κεφάλι της πέφτει κι ανασηκώνεται ρυθμικά, και η θάλασσα, κάθε φορά που ανεγέρνει απάνω της, τη φιλά στο μάγουλο. Φορεί κι αυτή μαύρο μαγιό. Φαίνεται πίσω ο λαιμός κ' η πλάτη, σα λαξεμένη σε χλομό μάρμαρο πολύ δουλεμένο. Φαίνεται ακόμα το ένα μπράτσο της, έτσι που αναδύεται μαλακά μες από το νερό. (...)

Μια στιγμή η Σαπφώ γυρίζει τ' ανάσκελα. Κολυμπά μόνο με τα χέρια της, που δουλεύουν σα δυο γρήγορα κουπιά. Μικρά - μικρά κυματάκια σηκώνουνται από τις άκρες των χεριών της, απλώνουν ως τις σκοτεινές μασκάλες και παίζουν γύρω στις κορφές των κόρφων, που ξεμυτίζουν από το νερό, στέρεοι σαν καρποί. Το μπανιερό κολάει βρεγμένο πάνω στη γερή σάρκα.

Ο Λεωνής σηκώνει ταραγμένος τη ματιά, ψαχουλεύει με αγωνία ψηλά ένα γύρω, πάνω στο πράσινο μπουκέτο της Βίγλας. Σα να μην ήθελε να δει άλλος κανένας πως την είδε, ή σα να νιωσε το μαγνήτη μιας άλλης ματιάς να τραβάει τη δική του σαν πετονιά από κει ψηλά. Και ίσα - ίσα του φάνηκε πως πήρε το μάτι του κάποια κίνηση. Σα να παραμέρισαν βιαστικά μια τούφα σκίνα, σα ν' ασπρολόγησε κάτι. (...)

Νιώθει ακόμα τη γλυκιά ταραχή να κυκλοφέρνει μέσα στο αίμα του. Είναι το όραμα της Σαπφώς, που κολυμπά ανάσκελη. Κατόπι την είδε σαν πλεύρισε, και ξέρει πως την παραφύλαγε να βγει, την είδε όρθια, να πηδά με μικρά πηδήματα από βραχάκι σε βραχάκι. Ένα φτερωμένο κορμί περεχυμένο θάλασσα και ήλιο. Καθάριο, κρουστό σαν τα βρεγμένα βότσαλα. Ακούει τους αχινούς, κουβάρα, να σιγοτρίζουν τα μπλεγμένα τους αγκάθια. Αφήνει το ένα πόδι του να κρεμαστεί πάνω στο νερό. Μια τρίχα κοντά στο νερό. Η θάλασσα με τον ανασασμό της τον αγγίζει, τόνε γαργαλά στη φτέρνα και πάλι αποτραβιέται. Μέσα στα ρηχά καθρεφτιούνται τα

χρωματιστά ζωνάρια της βάρκας. Σαλεύουνται σα νεροφείδες που παλεύουν ή αγκαλιάζουνται, σγουραίνουν παράλληλα, κυματίζουν τις κουλούρες τους. Νιώθει κάτι που τόνε στενοχωρεί. Είναι που άφησε τον εαυτό του να δει ολόγυμνη σχεδόν τη Σαπφώ. Η κυριολεξία δηλαδή δεν ήταν "άφησε τον εαυτό του". Γιατί ήταν βέβαιο πως παραμόνεψε τη στιγμή που έκανε να ξενερίσει. (...)

Ήταν η γυναίκα του Βρανά, του πεθαμένου φίλου. Όμως ήταν αλήθεια μια παίδα εικοσιδυό χρονώ όμορφη σαν καμιάν άλλη. Αυτό πια το ξερε, το αιστανότανε μ' ολάκερο το κορμί του. Την είδε μέσα στην αποθέωση της ομορφιάς της να αναδύεται. Από πάνω της να κρουνελίζει η θάλασσα κι ο ήλιος. (...)

Ένιωσε μια καταφρόνεση για την κατάντια του, σαν πόνο μέσα στη σάρκα. Και παράσταινε τάχα το "όνειρο στο κύμα". Αηδία και ντροπή ... Και "όνειρο στο κύμα"! Η θύμησή του πήδηξε πάλι σ' ένα σάλτο καιρούς κι αποστάσεις, ζευγαρώνοντας απίθανα τις λεπτομέρειες. Θυμήθηκε πως είτανε του Παπαδιαμάντη κείνο το στερνό κομμάτι πού χε διαβάσει στο Βρανά πριν θολώσουν τα συλλοϊκά του.

……..

Φτάσανε σ' ένα μέρος που το γιατάκι του Ορυάκα χανόταν μέσα σ' ένα σκοτεινό σύλογγο, όλο βάγιες πηχτά φυτρωμένες, νιάτα γαυριασμένα από τ' αδιάκοπο πότισμα. Είταν φορτωμένες μούρα, ωριμασμένα βαγιοκούκουτσα. Ο τόπος μοσκοβόλησε χαρμόσυνα, στάθηκαν κι ανέσαναν βαθιά, αχόρταγα. Είταν μέσα στην ατμόσφαιρα κάτι γιορτερό, θρησκευτικά γιορτερό. Ο Λεωνής έκοψε δυό λιγνά κλωνιά και τάδεσε στεφάνι στο κεφάλι της αδερφής του.

-Είναι η δάφνη του Απόλλωνα, λέει. Περισσότερο όμως είναι γνωστή από το στιφάδο. Ταιριάζει πολύ στο λαγό και στον ήρωα του πολέμου. Βαθύτατο σύμβολο!

Κοίταζε την Αδριανή που κορδώθηκε σε πόζα «μεγάλου ανδρός». Το αδρύ φύλλο με τα σκούρα βαγιοκούκουτσα πήγαινε ωραία ανάμεσα στο χρυσό μαλλί του κοριτσιού.

Άξαφνα αφήνει την πόζα της, πετάει τις δάφνες από το κεφάλι και λέει ανήσυχη:

-Είπες για λαγό στιφάδο και θυμήθηκα το μαγείρεμα. Αν δεν έπιασε κιόλας στο τέντζερη, θα κοντολογά νά σωθεί το νερό του, τόσην ώρα ακοίταχτο. Πρέπει να πεταχτώ μια στιγμή. Μην αργήσετε κι εσείς.

Να γυρίσουμε όλοι, κάνει βιαστικά η Σαπφώ.

Η Αδριανή, που ανεσκάλωνε κιόλας, φωνάζει «όχι! όχι! ». Αυτή θα πρεπε να γυρίσει τρεχάτη στο φαί, και δεν υπήρχε κανένας λόγος να τρέχουν λαχανιασμένοι όλοι ξοπίσω της, χωρίς λόγο. Χάθηκε κιόλας και τώρα η φωνή της ακουγόταν πίσω απ' τούς πράσινους μπερντέδες της φυλλωσιάς.

-Καλά! λέει ο Λεωνής με αδιάφορο τόνο, για να μη φανεί τρομοκρατημένος από το ξεμονάχιασμα με την Σαπφώ. Λίγα καβούρια ακόμα να πιάσουμε κι ανεβαίνουμε.

Ανοίχτηκε μια στενάχωρη παύση ανάμεσό τους, κ' έπρεπε με κάθε τρόπο να γιομίσουν τη σιωπή της. Χωρίς να την κοιτάζει, προχώρεσε λίγο, έσκυψε κι ανασήκωσε με κόπο μιά μεγάλη πέτρα. Την ίδια στιγμή βούτηξε από κάτω το χέρι του, έκανε «χόπ!» και τσάκωσε ένα μεγάλο καβούρι. Η Σαπφώ έκανε χαρές και πλησίασε με το μαντίλι.

Αυτός στραμπούληξε πρώτα το ένα δόντι απ' την κάθε δαγκάνα κ' έχωσε το καβούρι μέσα μαζί με τ' άλλα.

-Πάει κι αυτός! λέει και γελά.

-Και πόσο μεγάλος!

Γελά κ' ή Σαπφώ. Αιστάνουνται κ' οι δυό ευγνωμοσύνη σε τούτο το φουκαρά τον κάβουρα, που ήρθε πάνω στην ώρα να δώσει κάποια φυσικότητα στο φέρσιμο τους.

Πιο κάτω ήταν ένας γαλάζιος βράχος εκεί, απότομα κρεμαστός. Τον είχε στρογγυλεμένο και λείο το αιώνιο γλείψιμο του νερού, πού περνούσε από πάνω του απλωτά και τον έντυνε σαν διάφανο μεταξωτό. Στα ριζά του είχε νεροφαγιασμένη μιά γούβα, στρογγυλή σά γουρνόπετρα. Εκεί μέσα έπεφτε το νερό και γουργούριζε δροσερά.

Ο Λεωνής πιάστηκε άπ' ένα λυγερό κλαδί της αγριοσυκιάς κι άρχισε να κατεβαίνει. Ακουμπούσε στο βράχο μόνο με τα τακούνια και με τη σιδερένια μύτη του μπαστουνιού. Σα χαμήλωσε αρκετά, άφησε μπόι και πήδηξε σβέλτα, λυγώντας τα γόνατα.

Ήταν αλήθεια ένα χαριτωμένο κατατόπι. Ο μικροκαταρράχτης τραγουδούσε γλιστρώντας, άνοιγε νερένια κρόσσια σαν έβρισκε μούσκλια, κ' έκανε φασαρία πιο μεγάλη από το μπόι του, πηδώντας μέσα στη γούρνα. Από πάνω οι βάγιες κάναν έναν αληθινό θόλο. Η φυλλωσιά έσταζε σκοτεινόν ίσκιο, μύριζε αψιά. Πάνω από τη γούβα πετούσαν κάτι θαυμάσια λεπιδόφτερα, μεγάλες λιμπελούλες μαβιές, με διάφανες οριζόντιες φτερούγες που ιριδίζανε.

Σήκωσε τα μάτια προς το μέρος που κατέβηκε και είδε ανάμεσα στα φύλλα της αγριοσυκιάς το κεφάλι της Σαπφώς που έσκυβε. Αναμετρούσε με το μάτι το βάθος, μελετούσε να κατέβει. Το πρόσωπο της ήτανε ξαναμμένο, τα σκούρα της ματόκλαδα πεταλούδιζαν ανήσυχα.

-Είναι θάμα, της λέει από κάτω, όμως, το καλό που σας θέλω, μην κατεβείτε. Ο βράχος είναι σχεδόν όρθιος. Μείνετε καλύτερα. Έρχομαι πίσω και γώ.

Κουνήθηκε να γυρίσει.

-Μπά! Μια χωριάτισσα μπορεί θαρρώ να σκαλώνει όσο κι ένας χωριάτης!

Τα λόγια της κατέβαιναν από ψηλά μαζί με το γέλιο της το γάργαρο, μαζί με το νερό, που γελούσε και τραγουδούσε. Ο αντίλαλος τάσμιγε σε μια σύμμιχτη βουή, σα να μιλούσε, σα να γελούσε, σα να τραγουδούσε η ίδια η λαγκαδιά.

Την είδε που πιάστηκε από το ίδιο κλωνάρι της αγριοσυκιάς, κι άρχισε να κατεβαίνει. Από το χέρι της δεν άφηνε το μαντίλι με τα καβούρια, κι αυτό τη δυσκόλευε περισσότερο.

-Σταθείτε κεί, θα πέσετε! φωνάζει ανήσυχος και κινείται να σκαλώσει. Να πάρει το μαντίλι από το χέρι της και να της δώσει το μπαστούνι.

-Μπά! κάνει αυτή ηρωικά, και βιάζεται να κατεβεί, πριν προφτάσει ο Λεωνής να της δώσει το χέρι.

Την ίδιαν ώρα ξεφεύγει το ένα της πόδι, και σχεδόν χάνει την επαφή της με το βράχο. Όλο της το βάρος κρεμάζει στη συκιά, και δεν εννοεί ν' αφήσει τα καβούρια από το χέρι της. Προσπαθεί με αγωνία ν' ακουμπήσει το τακούνι της κάπου. Το φευγάτο πόδι ψάχνει στα τυφλά να βρει ένα πάτημα, και τ' άλλο, που στηρίζεται ακόμα στο βράχο, τρέμει από το γόνατο.

Ο Λεωνής πετιέται μ' ένα σάλτο, ανεβαίνει από το πλάι, σκαλώνει το γυριστό μέρος του μπαστουνιού του μέσα σε κάτι δυνατές ρίζες, κρεμιέται σχεδόν απ' αυτό. Γέρνει κι απλώνει το μπράτσο.

-Έλατε ! Ακουμπήστε γρήγορα πάνω μου !

Η φωνή του διατάζει τώρα, απότομη, όπως στο στρατό.

Η Σαπφώ αφήνεται στην αγκαλιά του, πιάνεται από το λαιμό του μέ το χέρι που σφίγγει τα καβούρια, δένεται πάνω του με το μπράτσο της και σιγά - σιγά ξαμολάει το κλαδί της αγριοσυκιάς.

Ο Λεωνής την κρατά σφιχτά με το ζερβί του πάνω στο στήθος, κατεβαίνει πολύ αργά, με προσοχή. Δοκιμάζει πρώτα καλά την κάθε προεξοχή του βράχου, πριν

πατήσει απάνω με όλο του το βάρος. Ένα κύμα καυτερό τόνε γλείφει όλον, στα μηλίγγια του βαράνε σφυριές. Όλα είναι πράσινα μπροστά στα μάτια του, ένα ρευστό πράσινο που τρέχει. Ένας καταρράχτης από φύλλα που θροούν και χύνουνται σε βάραθρο.

Ακούει το νερό σα να γουργουρίζει βαθιά μέσα στο καύκαλό του. Νιώθει το ζεστό κορμί της να τόνε τυλίγει σαν κισσός. Μεστό, λυγερό και ντελικάτο. Νιώθει στο πρόσωπο τη γλυκιά ζεστασιά των στέρεων κόρφων, που ζουλιούνται πάνω στο μάγουλο του, κ' η ευωδιά τους τόνε ζαλίζει. Σα νάχει το πρόσωπο του ολόκληρο χωμένο μέσα σ' ένα πελώριο τριαντάφυλλο. Ακούει την καρδιά της που χτυπά δυνατά κάτ' από τη λεπτή μπλουζίτσα, καί θαρρεί πως είναι η δική του η καρδιά. Τα αίματα τους ορμούν ενάντια, αντιχτυπιούνται, βροντάνε τον ίδιον άγριο ρυθμό, σα να συγκοινώνησαν ξαφνικά οι αρτηρίες τους. Μιά αίσθηση τρομερή, βίαια ευτυχισμένη, που φτάνει ως τον πόνο.

Σαν πάτησε χάμω δεν την άφησε. Ξαμόλησε μόνο το μπαστούνι να κρέμεται στην αγριόριζα κ έσφιξε γύρω στο κορμί της και τ' άλλο του το μπράτσο. Τήνε κράτησε έτσι σαν ένα παιδί, σαν ένα θησαυρό. Την έσφιξε στην αγκαλιά σαν ένα λάφυρο. Έσκυψε στο πρόσωπο της έξαλλος, έσκυψε πολύ κοντά, πάνω από τα χρυσά μάτια της. Και τα βρήκε να τον κοιτάνε από κάτω, όπως κοιτάνε τα μάτια των άρρωστων μες από το βύθος της θέρμης. Η ματιά του μπήκε μέσα της, αρσενική και βάρβαρη. Ήταν η αστραψιά της τρέλας του, κυκλοφόρεσε μονομιάς μέσα της. Πήγε κ' ήρθε ο σπασμός ως τα ακρότατα των νεύρων της. Ένα γλυκό ρίγος τη συντάραξε σύγκορμη και σφίχτηκε σπασμωδικά πάνω του με όλη της την ύπαρξη.

Τότες αυτός γύρισε τα μάτια του ένα γύρω, σαν ένα αγρίμι που γυρεύει καταφύγι για να σπαράξει το θήραμά του. Είδε τις πυκνές τούφες της φτέρης, την πήγε βιαστικά εκεί, την απόθεσε προσεχτικά πάνω στο παχύ στρώμα της πρασινάδας, που τσακίστηκε και μύρισε βαριά κάτ' από τα γόνατα του, και την έκαμε δική του μ' έναν τρόπο βίαιο, σχεδόν εχθρικό.

Τα μάτια της βασίλεψαν κάτω από τά βαριά ματόκλαδα, τα δάχτυλα ξαμόλησαν λίγο - λίγο το μαντίλι με τα καβούρια.

Αυτά ξαπολύθηκαν μονομιάς, ξελευτερωμένα, σκορπίστηκαν όλα μαζί μ' ένα χαρούμενο χαρχάλεμα μέσα στα χόρτα και μέσα στις πέτρες, χυμώντας πίσω κατά το ρέμα τους, με τις κουτσουρεμένες τους δαγκάνες όρθιες...

(Στρατής Μυριβήλης, *Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια,* Εστία, Αθήνα 2008)

Δραστηριότητες:

1. **Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:**

   1. Ο Λεωνής και Σαπφώ τελικά:

   Α. ολοκληρώνουν την αγάπη τους

   Β. δεν καταφέρνουν να ξεπεράσουν τις εσωτερικές τους ενοχές

   Γ. νιώθουν ότι βρίσκονται σε απόγνωση

   2. Η πρώτη φλόγα της αγάπης περιστοιχίζεται με εικόνες από:

   Α. τη φύση

   Β. τη θάλασσα

   Γ. την καθημερινή ζωή

   3. Ο Λεωνής νιώθει την αγάπη του να πνίγεται:

   Α. γιατί ό,τι ποθεί είναι απαγορευμένο από ηθικούς κανόνες

   Β. γιατί η Σαπφώ είναι πολύ νεαρής ηλικίας

   Γ. γιατί φοβάται τις αντιδράσεις της Αριάδνης

   4. Η Σαπφώ:

   Α. τρομάζει από τον έρωτα του Λεωνή

   Β. νιώθει τον ίδιο πόθο με εκείνον

   Γ. φοβάται μήπως χάσει τα καβούρια

2. **Έχοντας στο μυαλό σας την κοινωνία της εποχής και το συντηρητικό περιβάλλον πώς φαντάζεστε ότι τελειώνει η ιστορία;**
3. **Χαρακτηρίστε τους δύο πρωταγωνιστές της ιστορίας.**
4. **Περιγράψτε τα πρώτα ερωτικά συναισθήματα των ηρώων που οδηγούν σταδιακά στην κορύφωση της αγάπης.**
5. **Ποια εικόνα της φύσης σας έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση;**
6. **Παρουσιάστε λογοτεχνικές ιστορίες από τη χώρα σας με θέμα την απαγορευμένη αγάπη.**
7. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

   χαριτωμένες:

ψαχουλεύει:

όραμα:

φέρσιμο:

ανήσυχος:

8. Γράψτε τα αντίθετα:

χλο(ω)μό:

ταραγμένο:

βιαστικά:

σκοτεινό(ν):

σκορπίστηκαν:

9. Α. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο**
		δουλεμένος-η-ο
αναδύομαι		
		βρεγμένος-η-ο
		ανήσυχος-η-ο
	ευγνωμοσύνη	
κυκλοφορώ		

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. - Θα σου είμαι _____ για τα λεφτά που μου δάνεισες αυτήν τη δύσκολη στιγμή.
2. Οι γιατροί εμφανίζονται _____ για την κατάσταση της υγείας του ασθενούς.
3. Τώρα που κατάλαβε το σφάλμα του κάθεται στη γωνία σαν _____ γάτα και δεν μιλάει.
4. Η _____ συμφόρηση στους δρόμους της Αθήνας είναι μεγάλη κάθε φορά που έχει απεργία το μετρό.
5. Η πολλή _____ τρώει τον αφέντη, λέει η λαϊκή παροιμία.
6. Η _____ του Τιτανικού είναι ένα από τα μελλοντικά στοιχήματα της επιστήμης της ρομποτικής.

Ο Στράτης Μυριβήλης (1890-1969) γεννήθηκε στη Λέσβο, όπου έζησε τα παιδικά του χρόνια. Στη συνέχεια ήρθε στην Αθήνα για να σπουδάσει, εργαζόμενος παράλληλα ως συντάκτης σε περιοδικά και εφημερίδες. Πολέμησε στους Βαλκανικούς πολέμους, στον Πρώτο Παγκόσμιο πόλεμο και ως ανθυπολοχαγός στη Μικρασιατική εκστρατεία. Εμφανίστηκε στον λογοτεχνικό χώρο με τη συλλογή διηγημάτων *Κόκκινες ιστορίες* (1915). Η πρώτη περίοδος του έργου του είναι εμπνευσμένη από το παρόν ή το άμεσο παρελθόν, τη ζωή στο νησί και κυρίως τις εμπειρίες του από τον πόλεμο. Γρήγορα όμως απομακρύνθηκε από τα απαισιόδοξο περιεχόμενο των συγχρόνων του για να αναδειχθεί σε έναν από τους κορυφαίους αντιμιλιταριστές συγγραφείς, με σχετικές χαρακτηριστικές δημιουργίες τα *Η ζωή εν τάφω* (1924) και *Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια* (1933). Κατά τη δεύτερη συγγραφική του περίοδο στράφηκε στο παρελθόν και τις αναμνήσεις από την παιδική του ηλικία. Τα σημαντικότερα έργα αυτής της περιόδου είναι οι νουβέλες *Ο Βασίλης ο Αρβανίτης* (1943), *Τα παγανά* (1945), *Ο Παν* (1946), το μυθιστόρημα *Η Παναγιά η Γοργόνα* (1949) και η τετραλογία με τις συλλογές διηγημάτων *Το πράσινο βιβλίο* (1935), *Το γαλάζιο βιβλίο* (1939), *Το κόκκινο βιβλίο* (1952) και *Το βυσσινί βιβλίο* (1959).

Δημήτρης Χατζής

Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου

Στο απόσπασμα αυτό από το μυθιστόρημα *Το διπλό βιβλίο* (1976) παρακολουθούμε την επιστροφή του Δημήτρη Σκουρόγιαννη στο χωριό του, μετά από πολλά χρόνια απουσίας του στη Γερμανία. Αν και βρίσκεται πάλι στον τόπο του, εκπληρώνοντας το βασικό του όνειρο, νιώθει μεγάλη μοναξιά.

Πήρε, λοιπόν, τη μικρή του σύνταξη για τα είκοσι χρόνια του, είχε βέβαια και κάτι λεφτά μαζεμένα με την τόση τη στέρηση και ξεκίνησε αμέσως για την Ελλάδα - πίσω για το Ντομπρίνοβο - Ηλιοχώριον, επαρχία Δωδώνης. Μέσα για μέσα στην καρδιά του Πίνδου, Δημήτριος Σκουρογιάννης - Μήτρους που λέγαμε, - ο επιστήθιος φίλος μου και φίλος πολύ και του συγγραφέα μας. Στα σαράντα πέντε του πια, μα γερός ακόμα σαν βούβαλος, στρογγυλοπρόσωπος, αγριομάλλης, μεγαλόκορμος και στραβοπόδαρος, όπως είναι όλοι τους από εκείνα τα μέρη, από κείνα τα βουνά τα μεγάλα.

Και γύρισε ο Σκουρόγιαννης εκεί. Έτσι που το χε τάξει στον εαυτό του. Αυτό το Ντομπρίνοβο ήταν το στήριγμα της καρδιάς του στα χρόνια της ξενιτιάς, ήταν το τέρμα του μακρινού ταξιδιού του - κι η ανταμοιβή μαζί. Τα μεγάλα βουνά της πατρίδας ερχόνταν και ξαναρχόνταν στην ερημιά του ξένου του τόπου, σκεπάζοντας με την αχλύ τη γαλάζια τους την καταχνιά της βορεινής πολιτείας. Και το βράδυ πάλι, καθώς έκλεινε αποσταμένος τα μάτια του, το ξερό, μονότονο όλη μέρα κροτάλισμα των σιδερικών, που βούιζε ακόμα στ' αυτιά του, σκεπαζότανε σιγά-σιγά από εκείνο το γνώριμο, το βαθύ τους ανάσασμα των χιλιάδων και χιλιάδων πεύκων κι ελάτων στον Πίνδο – εκεί, σε κείνον τον τόπο, που 'ταν ο τόπος του, όσο δεν ήτανε κανενός – κι αποκοιμότανε μέσα σ' αυτό.

Κρυφά, να μη φανερώνεται στους άλλους και τον αποπαίρνουνε με τις σαχλαμάρες και τα πειράγματα του ελληνικού καφενείου, αυτόν τον γυρισμό δούλευε μέσα του –και τον χαιρόταν που θα τον είχε. Να τελειώσει καμιά φορά με τις νόρμες, τα ακόρντ*, τα όρντουνγκ*, τα συρματόσκοινα, και να τελειώνει και με την άσφαλτο, το τσιμέντο και τ' αλουμίνιο, να φτάσει κάποτε κει:

-Κόβι, Μήτρου μ', κόβε να γυρίσουμε καμιά φορά…

Και καμιά φορά ξεχνιόταν ωστόσο, ξεσπούσε μπροστά στους άλλους: «Ιμείς από του Ντουμπρίνουβουν», «Ιμείς εκεί στο Ντουμπρίνουβον…Ιδέαν δεν έχετε ισείς…».

-Παράτα μας, ρε Σκουρόγιαννη, μ' αυτό το Ντομπρίνοβο, του ριχνόνταν όλοι.
Τότες έσκυβε το κεφάλι, φούσκωνε τα μάγουλά του, μετάνιωνε που του ξέφυγε και το ξανάπε, σώπαινε κι ορκιζότανε μέσα του να φυλάγεται, να το φυλάει για τον εαυτό του, θησαυρό του, καημό του.

Αύγουστος ήταν. Από τη Θεσσαλονίκη που κατέβηκε με το τρένο -τίποτα δε στάθηκε να δει- γραμμή λεωφορείο και στην Κοζάνη, γραμμή και από εκεί για την Κόνιτσα. Εκεί το νοίκιασε το μικρό ημιφορτηγό για τις έξι βαλίτσες του, κάτι δέματα, κάτι πακέτα, άλλα μικρότερα – τα καζάντια* του στη Γερμανία. Σε τρεις – τέσσερες ώρες σταματήσανε στο μικρό μπακάλικο – ήταν από τότε, πριν φύγει. Τώρα, με τον δρόμο που φκιάξανε το μεγαλώσανε και σταματούν εκεί τα λεωφορεία. Κατέβασε τα πράματα, πλήρωσε τον άνθρωπο, έφυγε το φορτηγάκι, αυτός στάθηκε μια στιγμή και κοίταξε γύρω του. Αριστερά, του το βουνό της Λάιστας, κάτω η βαθιά ποταμιά που πάει με τ' άλλα νερά να βρει τον Αώο. Τον χειμώνα βουίζει, η πλατιά της χαλικαριά λαμποκοπάει τώρα μέσα στον ήλιο. Πέρα, μπροστά του, ο Γυφτόκαμπος. Αντίκρυ του εκείνη η πλαγιά με τα πεύκα, τα ελάτια να κατρακυλούν αραδιαστά, πυκνά, στητά, φουντωτά. Ξωπίσω της, πέρα, τα βουνά τα μεγάλα – όπως τα 'ξερε. Ο τόπος του.

Είκοσι χρόνια τα 'στειλε ταχτικά κάθε μήνα στους γονιούς του τα οδόντα του μάρκα και να 'ρθει δε θέλησε. Δεν ήταν μόνο για τα λεφτά, την οικονομία, και ήταν ύστερα μονάχα για τη δικτατορία, τις φασαρίες. Χωρίς να το ξέρει, χωρίς να μπορεί να σκεφτεί τέτοια πράματα, ήταν κι αυτός από τους ανθρώπους εκείνους που δεν το λιανίζουνε τ' όνειρό τους, το θέλουν ακέριο, σωστό, μια και καλή, το φκιάχνουνε μέσα τους, το στήνουνε, το δουλεύουν και ξέρουν, μπορούνε να την καρτερούνε την ώρα του.

Το χωριό αρχίζει λίγο πιο κάτω απ' τον δρόμο, κατηφορίζοντας από τούτη τη μεριά της βαθιάς κοιλάδας. Τίποτα δε φαίνεται από το δρόμο. Μεγάλες καρυδιές τα κρύβουν, τα σκεπάζουν ολότελα τα πέτρινα σπίτια του ως κάτω στην εκκλησία με τον πελώριο πλάτανο μπρος της. Το μεσημέρι κρατούσε ακόμη, ψυχή δεν ήταν στο δρόμο. Τράβηξε τα πράγματά του στην άκρη, κάθισε στον ίσκιο πάνω σ' ένα κασόνι κι άκουγε τα τζιτζίκια. Σήκωσε μια στιγμή το κεφάλι κατά το δέντρο, χαμογέλασε – τον καλωσορίζανε.

Εκεί τον βρήκαν αργότερα, τον γνωρίσανε, τον βοήθησαν να κατεβάσουν τα πράματα, μπήκε στο πατρικό του, ήρθαν όλοι, τον καλωσορίσανε, τον δεχτήκανε μετά χαράς, μείνανε ως το βράδυ μαζί του. Είχε φτάσει.

Από τότε που γίνηκε ο κόσμος, οι Ντομπρινοβίτες ξενιτεύονται. Στο χωριό τους γυρίζουν άμα γεράσουν. Ποτές τους δεν ήτανε ξυλοκόποι στα δάση που ’χουνε γύρω τους, αγωγιάτες στα βουνά τους, τσομπαναραίοι, μάστοροι, χρυσικοί, καλαντζήδες*. Ένα παρακλάδι της Εγνατίας περνούσε από εκεί. Το παίρνανε και τραβούσαν – όπου τους βγάλει. Ξενιτευόντανε για να καζαντίσουν. Στα Γιάννινα, τη Θεσσαλονίκη – τον παλιό καιρό πηγαίνανε στα μέρη της Μαύρης Θάλασσας, κάτω χαμηλά στη Μεσημβρία, τον Πύργο, την παλιά Ανατολική Ρωμυλία – δικά τους ήτανε κάποτε ’κείνα τα μέρη. Ο συγγραφέας μας λέει πως είναι άνθρωποι σε τούτο τον κόσμο που το ’χουν στο αίμα τους να προκόβουν. Δεν πέφτουν έξω με τις δουλειές, τα λεφτά. Οι Ντομπρινοβίτες είναι απ’ αυτούς: γερή καρδιά, γερό κορμί , σίγουρο μάτι.

Δίπατα πέτρινα σπίτια, εκκλησίες μεγάλες με πλατώματα πλακόστρωτα μπροστά τους, σχολείο δικό τους, που φκιάξανε μόνοι τους, τα στενορύμια* του χωριού τους όλα καλντερίμι με δουλεμένη την πέτρα – τη μαρτυρούνε την προκοπή που κάναν στα ξένα και που τη φέραν και εδώ.

Ξενιτεμένοι και τώρα, πάνε και τώρα το καλοκαίρι, με τα γιωταχί τους, τα τρανζίστορ, τις ηλεκτρικές τους κουζίνες, με τις νικελίνες πολυθρόνες που κουβαλούνε μαζί τους για τις αυλές τους. Εργάτης στη Γερμανία από το Ντομπρίνοβο δεν πήγε κανένας – αυτός, ο Σκουρόγιαννης μονάχα.

Κόσμος ήτανε και τώρα στο χωριό του, πολύς, Αύγουστο μήνα που γύρισε. Και χάρηκε βέβαια που τους βρήκε τόσους εκεί. Άλλοι τον ’ξέραν, τους ήξερε, μ’ άλλους βρεθήκανε να ’χουν συγγένειες, παλιές γνωριμίες. Το βράδυ ανεβαίνουνε και μαζεύονται στο μπακαλικάκι του δρόμου, κατεβαίνουν στην εκκλησιά με το μεγάλο πλάτωμα, πότε πάλι στην πλατεία του σχολειού – μια ταράτσα πάνω από τη ρεματιά. Θα ’θελε να τους έλεγε κάτι κι αυτός για τα δικά του της Γερμανίας, την ξενιτιά, τη νοσταλγία, τα βάσανα. Εδώ τώρα μπορούσε να το λέει πια και να μην φοβάται, πως «Ιμείς ιδώ στο Ντομπρίνοβον…». Δικοί του άνθρωποι είναι γύρω του, Ντομπρινοβίτες, Ντομπρίνοβο είναι όλα.

Και δεν το λέει. Από τις πρώτες μέρες ακόμα αρχίζει να νιώθει πως κάπως είναι και κάπως δεν είναι μαζί με τους άλλους. Κάτι του λείπει για να ’ναι μαζί τους,

για να ’ναι απ’ αυτούς. Ο συγγραφέας μας να ’ταν εδώ, θα μπορούσε να ’λεγε πως αυτός απόμεινε όλα τα χρόνια της Γερμανίας Ντομπρινοβίτης, οι άλλοι δεν είναι τίποτα πια, από πουθενά δεν είναι. Όπου βρεθούνε, μόλις βρεθούνε, θ’ αρχίσουν σε λίγο να λένε πάλι για τις δουλειές τους, για τα λεφτά τους, τα μαγαζιά τους τα πράματα, μηχανήματα, χτήματα που αγόρασαν, που θ’ αγοράσουν. Αν ήταν εδώ κανένας Μπρουσάκης, Σαββίδης, Γιαννόπουλος, από εκείνους τους φιλοσόφους του ελληνικού καφενείου, θα ’χε πάλι τη σοφή την εξήγησή του – κοινωνία της κατανάλωσης και το ξερίζωμα, την αλλοτρίωση* των ανθρώπων και τ’ άλλα που λέγανε.

Ο Σκουρόγιαννης δεν μπορούσε βέβαια να σκέφτεται τέτοια πράματα, τόσο πολλά. Άρχισε μόνο και το ’νιωθε πως ήτανε μόνος μέσα σ’ αυτούς τους ανθρώπους, έτσι σαν λίγος ξένος ανάμεσά τους. Του φαίνονται λίγο παράξενοι –άλλος κόσμος είναι. Άλλοι, λοιπόν, ήταν εκείνοι οι φιλόσοφοι με τις πολλές θεωρίες τους, τις παρλαπίπες* και τους καυγάδες. Αυτός ήταν που τους απόπαιρνε τότε –τους θυμιέται τώρα καμιά φορά το βράδυ, γυρίζοντας σπίτι. Και εκείνα τα βράδια της ξενιτιάς, το κουτό, βαρετό ξεροστάλιασμα* στο σταθμό – δεν ξέρει βέβαια κι αυτό να το πει -αν άλλο δεν είχανε μέσα-ήτανε σαν να τους δέναν, να τους ένωναν –ίδιος καημός, ίδια πίκρα- κάπως κοντά σου τον νιώθεις τον άλλον. Πολύ σκορπισμένοι του φαίνονται τούτοι –μέσα στην Ελλάδα, μέσα στον δικό τους τον τόπο. Και δεν το λέει «Ιμείς ιδώ εις το Ντομπρίνοβον» - φοβάται ο Σκουρογιάννης μη του ριχτούνε, τον αποπάρουν κι εδώ.

Έβαλε μαστόρους κι έφκιαξε το ’να δωμάτιο, έφκιαξε δίπλα το μαγειριό του, ταχτοποίησε με μεράκι τα γερμανικά κουζινικά που χε ’φέρει, έφκιαξε μπροστά την αυλή την πλακόστρωτη, την περγολιά* της. Έφκιαξε και λίγο το φράκτη -πήγε και έφκιαξε και τους τάφους των γονιών του στο νεκροταφείο- τα τελείωσε όλα σωστά, νοικοκυρεμένα. Οι άλλοι θα φεύγαν ως το φθινόπωρο, αυτός δεν έφευγε, ερχόταν. Κατέβηκε για λίγες μέρες στα Γιάννινα, κανόνισε την επιταγή για τη σύνταξή του, να του τη στέλνουνε στο χωριό, έβαλε τα λεφτά του στην τράπεζα, τέλειωνε μ’ αυτά, γύρισε πίσω.

Καιρός ήτανε να περπατήσει και λίγο τον τόπο του. Πήρε το δισάκι* του ένα πρωί να κατέβαινε ως κάτω στη ρεματιά, να ’μπαινε λίγο στο δάσος. Κατέβηκε. Μικρά «πριόνια» δουλεύουν και τώρα στην άκρη του δάσους. Έκατσε λίγο, την είδε

την τυραγνιά των ανθρώπων, των μουλαριών, να κουβαλούν ως τα φορτηγά τους μεγάλους κομμένους κορμούς. Πιο γνώριμος του φάνηκε ο κόσμος αυτός, πιο δικός του. Τράβηξε ύστερα λίγο πιο πέρα, έκοψε αριστερά, μπήκε στο μεγάλο δάσος. Πήρε το παλιό μονοπάτι των τσομπαναραίων, των ξυλοκόπων, των παλιών ληστάρχων που τραβάει για την κορφή. Ανάσανε βαθιά το βουνίσιον αγέρα, στάθηκε μια στιγμή και τ' άκουσε ζωντανό το βούισμα εκείνο των δέντρων – που μακρινό τον ακολουθούσε τότε στη Γερμανία. Έφτασε στο ξέφωτο που 'ξερε, κοντά στην κορφή -ένα μικρό λιβάδι- σκηνίτες εκείνα τα χρόνια τα φέρναν εδώ και βοσκούσανε τα μικρά κοπάδια τους.

Γύρισε αργά στο χωριό με το ηλιοβασίλεμα -γραμμή για το σπίτι- κανέναν δεν ήθελε. Ήτανε μια μέρα καλή, κάτω στη ρεματιά, στη χαλικαριά, στα πριόνια, ψηλά στο βουνό. Τ' όνειρο του γυρισμού του δεν τον είχε γελάσει.

(Δημήτρης Χατζής, *Το διπλό βιβλίο*, Ροδακιό, Αθήνα 2008)

Λεξιλόγιο: ακόρντ = σύμβαση εργασίας / όρντουνγκ = κανόνας / καζάντια = περιουσία / καλαντζήδες = αυτοί που φτιάχνουν χάλκινα αντικείμενα / στενορύμια = μικρά δρομάκια / αλλοτρίωση = αλλαγή ηθικής κατάστασης / παρλαπίπες = άσκοπες κουβέντες / ξεροστάλιασμα = αναμονή χωρίς σκοπό / περγολιά = κληματαριά / δισάκι = μικρή τσάντα για την πλάτη

Δραστηριότητες:

1. **Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:**

1. Ο Σκουρόγιαννης, ο ήρωας της ιστορίας:
A. είναι χαρούμενος με την επιστροφή του στην πατρίδα
B. νιώθει μοναξιά
Γ. θέλει την παρέα με τους παλιούς του φίλους

2. Ο ήρωας:
A. ήθελε να γυρίσει στην πατρίδα
B. επέστρεψε στην πατρίδα αναγκαστικά
Γ. ετοιμάζεται να επιστρέψει στη Γερμανία

3. Ο ήρωας βρίσκει τον τόπο του:

Α. αλλαγμένο

Β. όπως τον θυμόταν

Γ. παρατημένο

4. Οι άλλοι άνθρωποι δέχονται τον Σκουρόγιαννη:

Α. με αδιαφορία

Β. με μεγάλη χαρά

Γ. στην αρχή θετικά, μετά όμως τον απομάκρυναν.

2. **Ποιες είναι οι διαφορετικές χρονικές φάσεις της ζωής του Σκουρογιάννη και ποια συναισθήματα νιώθει σε καθεμία από αυτές;**
3. **Γιατί ο Σκουρόγιαννης μιλάει «διαφορετικά» στο ελληνικό καφενείο της Γερμανίας;**
4. **Γιατί και για πού ξενιτεύονται οι Ντομπρινοβίτες; Ποια είναι τα αποτελέσματα της μετανάστευσης για τον τόπο τους;**
5. **Ποια είναι η ζωή των ανθρώπων του χωριού, έτσι όπως φαίνεται στο κείμενο; Γιατί ο Σκουρόγιαννης σταματά να λέει «Ιμείς ιδώ στο Ντομπρίνοβον», όταν φτάνει στον τόπο του;**
6. **Δώστε εικόνες από το χωριό, όπως φαίνονται στο κείμενο.**
7. **Πού βρίσκει ο ήρωας κάποια «λύση»;**
8. **Πώς φαντάζεστε τη συνέχεια της ιστορίας;**
9. **Το απόσπασμα αναφέρεται στις πρώτες μέρες επιστροφής του ήρωα στον τόπο του και στη προσπάθεια προσαρμογής του. Έχετε αντίστοιχες αναμνήσεις από τον πρώτο καιρό της δικής σας παραμονής σε έναν νέο τόπο;**
10. **Υποθέστε ότι μετά από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα απουσίας επιστρέφετε στη χώρα σας. Γράψτε σε ένα σύντομο κείμενο τις ελπίδες και τους φόβους σας για όσα θα συναντήσετε στον γυρισμό. Να δώσετε στο κείμενο προσωπικό ύφος. Η ιστορία σας μπορεί να ξεκινά με τη φράση: « η ώρα της επιστροφής έφτασε….».**
11. **Ποια είναι η σημασία του ποιήματος *Ιθάκη* του Καβάφη για τον ήρωα του κειμένου;**

12. Πώς δικαιολογείται ο τίτλος του διηγήματος;

13. Δώστε πληροφορίες για το φαινόμενο της μετανάστευσης στη χώρα σας (πού πηγαίνουν οι άνθρωποι, τι δουλειές κάνουν, αν επιστρέφουν κ.λ.π).

14. Δείτε στο διαδίκτυο την κινηματογραφική ταινία *Η τελευταία αρκούδα της Πίνδου*, της Μέμης Σπυράτου (https://vimeo.com/32156658) **και κάντε μια σύντομη σύγκριση με το απόσπασμα.**

15. Στην ελληνική παραδοσιακή μουσική βρίσκει κανείς πολλά τραγούδια που αναφέρονται στην ξενιτιά. Βρείτε και ακούστε μερικά από αυτά. Στη μουσική παράδοση της χώρας σας υπάρχουν τέτοια τραγούδια; Αν ναι παρουσιάστε παραδείγματα στην τάξη.

16. Παιχνίδι ρόλων:

Α. Ο Δημήτρης Σκουρόγιαννης, μετά την επιστροφή στο χωριό.

Β. Ένας φίλος / μια φίλη του Δημήτρη Σκουρόγιαννη που προσπαθεί να τον κάνει να δει τα πράγματα πιο θετικά.

17. Γράψτε τα συνώνυμα:

επιστήθιος:

ανταμοιβή:

καρτερούνε:

γνώριμος:

βούισμα:

18. Γράψτε τα αντίθετα:

γερός:

πυκνά:

σώπαινε:

προκοπή:

νοικοκυρεμένα:

19. Τι σημαίνουν οι φράσεις:

το χε τάξει στον εαυτό του:

στήριγμα της καρδιάς:

τον αποπαίρνουνε:

δεν το λιανίζουν το όνειρο τους:

κανόνισε την επιταγή:

το όνειρο του γυρισμού δεν τον είχε γελάσει:

20. Α. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	Ουσιαστικό	Επίθετο-Μετοχή
		μαζεμένος
	στήριγμα	
	ξενιτιά	
νοικιάζω		
γνωρίζω		
φοβάμαι		
	εξήγηση	
	κατανάλωση	
	αλλοτρίωση	
		σκορπισμένος
		γνώριμος

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον πίνακα:

1. _____ του φυσικού περιβάλλοντος είναι από τα μεγαλύτερα προβλήματα της εποχής μας.
2. Ήταν παλιοί _____ από το Πανεπιστήμιο.
3. Φύσηξε ένας δυνατός αέρας και _____ όλα τα φύλλα.
4. Η _____ αλκοόλ απαγορεύεται στους ανηλίκους.
5. –Μπορείτε να μου _____ πώς θα φτάσω στο αεροδρόμιο;
6. Στο χθεσινό πάρτι έκανα μια ενδιαφέρουσα _____.
7. Δεν έχω δει πιο _____ γατάκι. Κάθε φορά που ακούει το κουδούνι κρύβεται!
8. Τα _____ δωμάτια τις περισσότερες φορές είναι πιο οικονομική λύση από τα ξενοδοχεία.
9. –Σήμερα θα σας _____ όλους σπίτι μου. Έχω γενέθλια και κερνάω.
10. Μη _____ πάνω στο τραπέζι. Είναι παλιό και μπορεί να σπάσει.
11. Ο παππούς μου _____ για 30 χρόνια στην Κολομβία.

Ο Δημήτρης Χατζής (1913-1991) γεννήθηκε στα Γιάννενα. Εκεί τέλειωσε το Γυμνάσιο και στη συνέχεια γράφτηκε στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Κατά τη διάρκεια της γερμανικής Κατοχής εντάχτηκε στο ΕΑΜ και στη συνέχεια βγήκε στο αντάρτικο. Συνεργάστηκε με τον αντιστασιακό τύπο και κατόπιν με την εφημερίδα *Ελεύθερη Ελλάδα*. Το καλοκαίρι του 1947 εξορίστηκε στην Ικαρία. Μετά το τέλος του Εμφυλίου κατέφυγε ως πολιτικός πρόσφυγας αρχικά στη Ρουμανία και στη συνέχεια στην Ουγγαρία. Το 1975 επέστρεψε οριστικά στην Ελλάδα όπου και ανέπτυξε έντονη πολιτιστική δραστηριότητα, δίνοντας διαλέξεις και συμμετέχοντας σε συζητήσεις σε σχολεία και πανεπιστήμια. Την ίδια περίοδο συνεργάστηκε με τα περιοδικά *Δομή* και *Αντί* και εξέδωσε το περιοδικό *Πρίσμα.* Οι πρώτες λογοτεχνικές προσπάθειες του τοποθετούνται γύρω στο 1930, οπότε άρχισε να δημοσιεύει ποιήματα σε εφημερίδες της Ηπείρου. Το 1946 εκδόθηκε το μυθιστόρημά του *Η Φωτιά*. Ακολούθησαν τέσσερις συλλογές διηγημάτων, το μυθιστόρημα *Το τέλος της μικρής μας πόλης* (1963), το *Διπλό βιβλίο* (1976), καθώς επίσης πολλά δημοσιεύματά του σε εφημερίδες και περιοδικά που παρέμειναν ανέκδοτα. Ανήκει στους ανανεωτές, ρεαλιστές συγγραφείς της μεταπολεμικής ελληνικής πεζογραφίας με κυρίαρχο στοιχείο της γραφής του τον κοινωνικό προβληματισμό. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η συχνά έντονα λυρική διάσταση του λόγου του και η ιδιαίτερη προσοχή που έδωσε στη γλωσσική του έκφραση.

Κική Δημουλά

Τα πάθη της βροχής

Το ποίημα είναι από τη συλλογή *Το λίγο του κόσμου* (1971). Έχει μελαγχολικό χαρακτήρα καθώς διακρίνουμε τη μοναξιά που προέρχεται από την απουσία ενός αγαπημένου προσώπου. Η βροχή που ακούγεται είναι στην ουσία η καταγραφή της ψυχικής κατάστασης της δημιουργού.

Εν μέσω λογισμών και παραλογισμών
άρχισε κι η βροχή να λιώνει τα μεσάνυχτα
μ' αυτόν τον νικημένο πάντα ήχο
σι σι σι.
Ήχος συρτός, συλλογιστός, συνέρημος,
ήχος κανονικός κανονικής βροχής.
Όμως ο παραλογισμός
άλλη γραφή κι άλλην ανάγνωση
μου μαθε για τους ήχους.
Κι όλη τη νύχτα ακούω και διαβάζω τη βροχή,
σίγμα πλάι σε γιώτα, γιώτα κοντά στο σίγμα,
κρυστάλλινα ψηφία που τσουγκρίζουν
και μουρμουρίζουν ένα εσύ, εσύ εσύ.
Κάθε σταγόνα και ένα εσύ,
όλη τη νύχτα
ο ίδιος παρεξηγημένος ήχος,
αξημέρωτος ήχος,
αξημέρωτη ανάγκη εσύ,
βραδύγλωσση βροχή,
σαν πρόθεση ναυαγισμένη
κάτι μακρύ να διηγηθεί
και λέει μόνο εσύ, εσύ,
νοσταλγία δισύλλαβη,
ένταση μονολεκτική,
το ένα εσύ σαν μνήμη,
το άλλο σαν μορφή

και σαν μοιρολατρία,
τόση βροχή για μια απουσία,
τόση αγρύπνια για μια λέξη,
πολύ με ζάλισε απόψε η βροχή
μ' αυτή της τη μεροληψία
όλο εσύ, εσύ, εσύ,
σαν όλα τ' άλλα να ναι αμελητέα
και μόνο εσύ, εσύ, εσύ.

(Κική Δημουλά, *Το λίγο του κόσμου,* Στιγμή, Αθήνα 1997)

Δραστηριότητες:

1. **Ποιο είναι το κύριο πρόσωπο του κειμένου και ποιος θα μπορούσε να είναι ο δέκτης του ποιήματος;**
2. **Το ποίημα αποτελεί στην πραγματικότητα έναν μονόλογο. Ποια στοιχεία το δείχνουν;**
3. **Ποια θα μπορούσε να είναι η συνέχεια της ιστορίας;**
4. **Σημειώστε στο ποίημα τις προσωποποιήσεις.**
5. **Στο κείμενο υπάρχει το σχήμα της παρήχησης. Πώς λειτουργεί μέσα στο ποίημα και τι χαρακτήρα του δίνει; Υπάρχει αντίστοιχο φαινόμενο στη λογοτεχνία της χώρας σας;**
6. **Δημιουργήστε ένα ποίημα που θα συνδυάζει στοιχεία της φύσης με μια δική σας ψυχική κατάσταση.**
7. **Γράψτε τα συνώνυμα:**
   λογισμών:
   νικημένο:
   παραλογισμός:
   νοσταλγία:
   ένταση:
8. **Γράψτε τα αντίθετα:**
   συρτός:
   πλάι:

μουρμουρίζουν:

μνήμη:

απουσία:

9. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο/Μετοχή**
λιώνω		
	γραφή	
διαβάζω		
		ναυαγισμένος-η-ο
διηγούμαι		

Η Κική Δημουλά γεννήθηκε στην Αθήνα το 1931 και θεωρείται μια από τις κυριότερες εκπροσώπους της σύγχρονης ελληνικής ποίησης. Έχει εκδώσει δεκατέσσερις ποιητικές συλλογές με πιο σημαντικές τις *Έρεβος* (1956), *Ερήμην* (1958), *Το λίγο του κόσμου* (1971), *Εφηβεία της λήθης* (1994), *Ενός λεπτού μαζί* (1998), *Τα εύρετρα* (2010). Στην ποίησή της χρησιμοποιεί αφηρημένες έννοιες, στις οποίες δίνει μορφή προσώπων που ενεργούν. Τα θέματά της αφορούν κυρίως στην απώλεια του χρόνου, την υπαρξιακή αγωνία, τα καθημερινά ανθρώπινα βιώματα. Μέρος του έργου της έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, ενώ η ίδια έχει βραβευτεί με το «Ευρωπαϊκό Βραβείο Λογοτεχνίας» (2009) και το «Μεγάλο Κρατικό Βραβείο» (2010).

Μαρία Πολυδούρη

Μόνο γιατί μ' αγάπησες

Το ποίημα είναι από τη συλλογή *Οι τρίλλιες που σβήνουν* (1928), δείγμα μιας γραφής προσωπικής και έντονα συναισθηματικής.

Δεν τραγουδώ παρά γιατί μ' αγάπησες
στα περασμένα χρόνια.
Και σε ήλιο, σε καλοκαιριού προμάντεμα
και σε βροχή, σε χιόνια,
δεν τραγουδώ παρά γιατί μ' αγάπησες.

Μόνο γιατί με κράτησες στα χέρια σου
μια νύχτα και με φίλησες στο στόμα,
μόνο γι' αυτό είμαι ωραία σαν κρίνο ολάνοιχτο
κ' έχω ένα ρίγος στην ψυχή μου ακόμα,
μόνο γιατί με κράτησες στα χέρια σου.

Μόνο γιατί τα μάτια σου με κύτταξαν
με την ψυχή στο βλέμμα,
περήφανα στολίστηκα το υπέρτατο
της ύπαρξής μου στέμμα,
μόνο γιατί τα μάτια σου με κύτταξαν.

Μόνο γιατί όπως πέρναα με καμάρωσες
και στη ματιά σου να περνάη
είδα τη λυγερή σκιά μου, ως όνειρο
να παίζει, να πονάη,
μόνο γιατί όπως πέρναα με καμάρωσες.

Γιατί δισταχτικά σα να με φώναξες
και μου άπλωσες τα χέρια

κ’ είχες μέσα στα μάτια σου το θάμπωμα
- μια αγάπη πλέρια,
γιατί δισταχτικά σα να με φώναξες.

Γιατί, μόνο γιατί σε σέναν άρεσε
γι’ αυτό έμεινεν ωραίο το πέρασμά μου.
Σα να μ’ ακολουθούσες όπου πήγαινα,
σα να περνούσες κάπου εκεί σιμά μου.
Γιατί, μόνο γιατί σε σέναν άρεσε.

Μόνο γιατί μ’ αγάπησες γεννήθηκα,
γι’ αυτό η ζωή μου εδόθη.
Στην άχαρη ζωή την ανεκπλήρωτη
μένα η ζωή πληρώθη.
Μόνο γιατί μ’ αγάπησες γεννήθηκα.

Μονάχα για τη διαλεχτήν αγάπη σου
μου χάρισε η αυγή ρόδα στα χέρια.
Για να φωτίσω μια στιγμή το δρόμο σου
μου γέμισε τα μάτια η νύχτα αστέρια,
μονάχα για τη διαλεχτήν αγάπη σου.

Μονάχα γιατί τόσο ωραία μ’ αγάπησες
έζησα, να πληθαίνω
τα ονείρατά σου, ωραίε που βασίλεψες
κ’ έτσι γλυκά πεθαίνω
μονάχα γιατί τόσο ωραία μ’ αγάπησες.

(Μαρία Πολυδούρη, *Τα ποιήματα*, επιμ. Χρ. Ντουνιά, Εστία, Αθήνα 2014)

Δραστηριότητες:

1. **Ποιο είναι για την ποιήτρια το κίνητρο της τέχνης της;**
2. **Ποια στοιχεία κράτησαν ζωντανή την αγάπη στη μνήμη της ποιήτριας;**
3. **Ποιο στοιχείο μοιάζει να είναι ο μυστικός κώδικας επικοινωνίας ανάμεσα στους δύο αφανείς πρωταγωνιστές;**
4. **Τι εξυπηρετεί η χρήση του δεύτερου προσώπου;**
5. **Ποια λέξη επαναλαμβάνεται συνεχώς στο ποίημα και ποια η σκοπιμότητά της;**
6. **Ποιος είναι ο κυρίαρχος χρόνος στο ποίημα και τι εξυπηρετεί;**
7. **Δοκιμάστε να μεταφέρετε το ποίημα στο παρόν. Διαπιστώνετε ότι η δύναμή του είναι εξίσου έντονη;**
8. **Από ποια σημεία φαίνεται ότι η Πολυδούρη απευθύνεται σε κάποιον συγκεκριμένα, επιβεβαιώνοντας έτσι τον έντονο βιωματικό χαρακτήρα του ποιήματος;**
9. **Όπως όλη η ποίηση της Πολυδούρη έτσι και αυτό το ποίημα έχει έντονα βιωματικά στοιχεία. Αφού τα μελετήσετε αναφερθείτε στην κατάληξη του του έρωτα της.**
10. **Το ποίημα αν και δεν υπακούει σε οριοθετημένους κανόνες και τεχνικές διακρίνεται από έντονη μουσικότητα. Αφού ακούσετε και τη μελοποιημένη του εκδοχή (https://www.youtube.com/watch?v=9IKwQiCevOs) σχολιάστε την άποψη αυτή.**
11. **Αναφερθείτε σε έργα από τη λογοτεχνία της χώρας σας που περιγράφουν τη δύναμη του έρωτα και τη -θετική ή αρνητική- κατάληξή του.**
12. **Συμφωνείτε με την άποψη ότι το παρόν κείμενο αποτελεί ταυτόχρονα ένα ποίημα για την ποίηση;**
13. **Γράψτε μια επιστολή σε ένα υπαρκτό ή υποθετικό σας πρόσωπο με κυρίαρχο το ερωτικό συναίσθημα.**

Η Μαρία Πολυδούρη (1902-1930) γεννήθηκε στην Καλαμάτα και πέρασε τα παιδικά της χρόνια στην ευρύτερη περιοχή της Μεσσηνίας. Το 1922 γνωρίστηκε με τον Κώστα Καρυωτάκη, τον οποίο ερωτεύτηκε παράφορα, ενώ λίγο αργότερα εγκατέλειψε τις σπουδές της στη Νομική και παρακολούθησε μαθήματα Υποκριτικής. Η Πολυδούρη τοποθετείται στη γενιά των νεορομαντικών ή Ελλήνων ποιητών του Μεσοπολέμου, όπως ο Τέλος Άγρας, ο Κώστας Καρυωτάκης, ο Ναπολέων Λαπαθιώτης, ο Κώστας Ουράνης. Στο πρώιμο ποιητικό της έργο (πριν το 1922 που έφυγε για τη Γαλλία) διακρίνονται έντονες νεορομαντικές τάσεις, βιωματικό ύφος και επιρροές από το ρεύμα του συμβολισμού, ενώ μετά την επιστροφή στην Αθήνα (1928) και την αυτοκτονία του Καρυωτάκη το μελοδραματικό στοιχείο υποχωρεί και ο λόγος της γίνεται περισσότερο φροντισμένος. Η γραφή της είναι φορτισμένη συναισθηματικά και εστιασμένη στον έρωτα και τον θάνατο. Πέθανε στην ηλικία των εικοσιοκτώ ετών μετά από σύντομη νοσηλεία της για φυματίωση. Εξέδωσε τις ποιητικές συλλογές *Τρίλλιες που σβήνουν* (1928) και *Ηχώ στο χάος* (1929).

Μαρία Ιορδανίδου

Λωξάντρα

Το μυθιστόρημα (1963) ασχολείται με τις περιπέτειες της ομώνυμης ηρωίδας από την Πόλη. Η Λωξάνδρα παντρεύεται σε μεγάλη ηλικία έναν χήρο που έχει τέσσερα παιδιά. Μέσα από τις περιπέτειες της παρακολουθούμε ολόκληρη τη ζωή της Πόλης στις αρχές του 19ου αιώνα. Στο απόσπασμα διακρίνει κανείς τις μαγειρικές της ικανότητες.

[…] Να φας μύδια τσακιστά απ' της Λωξάνδρας το χέρι και να πεθάνεις. Να φας χουνκιάρ - μπεγιεντί και γιαουρτλού κεμπάμπ και κρεατερά ντολμαδάκια τυλιγμένα όχι σε κληματόφυλλα, που το χειμώνα δεν υπάρχουνε, αλλά σε φύλλα πουράντζας, που λιώνει στο στόμα (είναι και εφιδρωτικά και διουρητικά). Να φας χτένια ψημένα μέσα στο καύκαλό τους πάνω στη χόβολη και να πεθάνεις. Να πεθάνεις και να ξαναζωντανέψεις για να ξαναφάς […]

Ανοίγει η Λωξάντρα το καλαθάκι της και βγάζει ένα γιαλαντζί – ντολμά. Κοιτάζει ένα γύρο… Μια γυναίκα είναι γονατισμένη στο παραπέρα μνήμα και ανάβει κερί. Δύο άλλες παραπέρα κλαίνε, δεν την κοιτάζουνε. Χώνει μάνι-μάνι στο στόμα της το ντολμά. Σε λίγο σκύβει και μπουκώνει στο στόμα της άλλους δυο ντολμάδες, και ένα κομμάτι ψωμί, και ένα ραπανάκι.

-Μμμ… ωραίοι γίνανε οι ντολμάδες! Θεός σχωρέσ' τηνα τη γιαγιά, που έβαζε δύοσμο στους γιαλαντζί - ντολμάδες! Χώνει στο στόμα της μια τσακιστή ελιά και αναστενάζει κοιτάζοντας τον ουρανό. Και άξαφνα βλέπει τη μητέρα της. Και δίπλα στη μητέρα στέκεται ο Νικολός που αγαπούσε τις τσακιστές ελιές. Θεός σχωρέσ' τονα το Νικολό!

Τελείωσαν οι ντολμάδες. Τελείωσαν οι τσακιστές ελιές. Από το βάθος του νεκροταφείου ακούστηκε ψαλμωδία.

«Μνημόσυνο θα έχουνε» συλλογίζεται η Λωξάντρα δαγκάνοντας ένα κομμάτι παστουρμά.

«Κακόν καιρό ναχεις, Ταρνανά, χοντρό τον έκοψες τον παστουρμά!»…

(Μαρία Ιορδανίδου, *Λωξάντρα,* Εστία, Αθήνα 2012)

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**
   1. Η Λωξάντρα είναι μια ικανή μαγείρισσα.
   2. Ο χώρος δράσης είναι το νεκροταφείο.
   3. Η Λωξάνδρα δε δοκιμάζει από τα φαγητά που μαγειρεύει.
2. **Τι τύπος πιστεύετε ότι ήταν η Λωξάνδρα και πώς πιστεύετε ότι ήταν η εξωτερική της εμφάνιση; Για την απάντησή σας δείτε την ομότιτλη σειρά από το ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ**.
3. **Τι εννοεί η συγγραφέας με την επανάληψη του «να πεθάνεις» στην πρώτη παράγραφο;**
4. **Ποιο από τα αναφερόμενα φαγητά ήταν αυτό που σας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση;**
5. **Ποιο φαγητό ξεχωρίζετε από την ελληνική κουζίνα;**
6. **Ποιες ομοιότητες και διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στην ελληνική και την κουζίνα της χώρας σας;**
7. **Προσέχετε τη διατροφή σας; Ποιες τροφές θεωρείτε υγιεινές;**
8. **Γράψτε μια συνταγή με ένα παραδοσιακό φαγητό ή γλυκό της χώρας σας.**
9. **Διοργανώστε με τους συμφοιτητές σας ένα μάθημα εθνικής κουζίνας κατά την οποία θα παρουσιάσετε συνταγές από φαγητά της χώρας σας και θα τα δοκιμάσετε στην τάξη.**
10. **Γράψτε τα συνώνυμα:**

    υπάρχουνε:

    χώνει:

    συλλογίζεται:
11. **Γράψτε τα αντίθετα:**

    ανοίγει:

    βγάζει:

    ανάβει:

    γονατισμένη:

12. Α. Συμπληρώστε τον πίνακα:

Ρήμα	Ουσιαστικό	Επίθετο/Μετοχή
τρώω		
		τυλιγμένος
		γονατισμένος
τελειώνω		
συλλογίζομαι		

Β. Συμπληρώστε τις προτάσεις με λέξεις από τον παραπάνω πίνακα:

1. -Βγάλε το _____ από το ψυγείο και ζέστανέ το!
2. Στα μεγάλα μαγαζιά υπάρχει ειδικό μέρος για το _____ τύλιγμα των δώρων.
3. Η ιστορία μου με την Μαρλέν είναι _____ εδώ και χρόνια!
4. Τραυματίστηκε στον αγώνα και θα χρειαστεί να κάνει επέμβαση στο _____.
5. Ο_____ συλλογισμός σου είναι σωστός, το αποτέλεσμα όμως είναι λάθος.

Η Μαρία Ιορδανίδου (1897-1989) γεννήθηκε στην Κωνσταντινούπολη, πόλη στην οποία έζησε αρκετά χρόνια. Σε άλλα διαστήματα έζησε στην Αθήνα, τη Μαριούπολη και την Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου. Η κύρια απασχόληση της αφορούσε την παράδοση μαθημάτων ξένων γλωσσών και τη σύνταξη μεταφράσεων. Στη λογοτεχνία εμφανίστηκε σε μεγάλη ηλικία (65 χρονών) με την έκδοση του μυθιστορήματος *Λωξάντρα*. Αν και αγνοήθηκε από την κριτική, ωστόσο υπήρξε για το αναγνωστικό κοινό μια από τις πιο αγαπημένες συγγραφείς της μεσοπολεμικής περιόδου, ενώ έργα της μεταφέρθηκαν στη μικρή οθόνη. Η αμεσότητα, οι ζωντανοί διάλογοι, η ακριβολογία, η νοσταλγική διάθεση, το χιούμορ, το αυτοβιογραφικό στοιχείο, είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της γραφής της. Άλλοι της τίτλοι είναι *Διακοπές στον Καύκασο* (1965), *Σαν τα τρελά πουλιά* (1978), *Η αυλή μας* (1981).

Τζένη Μαστοράκη

Οι μεγάλοι

Το ποίημα ανήκει στη συλλογή *Διόδια* (1972) την οποία η συγγραφέας εξέδωσε σε ηλικία 23 ετών. Αναφέρεται σε δύο κόσμους διαφορετικών εποχών, καθώς συγκρίνει τους νέους του παρόντος με εκείνους του παρελθόντος (δεκαετία 40).

Οι μεγάλοι
κουβαλούν πάντα μέσα τους
το παιδί που υπήρξαν
στο δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο
το κορίτσι που δεν πρόφτασαν να φιλήσουν
έναν αγιάτρευτο καημό λαχανίδας.
Το πρώτο χνούδι στο πανωχείλι τους
τους Βαρβάρους του Καβάφη
και μια παλιά φυματίωση.
Τις μέρες τους
Καταχωρισμένες σε δελτία τροφίμων.
Ένα καρφί στον τοίχο
μπορούσε να σημαδέψει μια εποχή
-τα καλοκαίρια ξυριζόντουσαν
με τον καθρέφτη κρεμασμένο στο παράθυρο.
Όνειρα συνοικιακά
σα μια μοτοσυκλέτα με καρότσα
για πολυμελείς οικογένειες.
Εμείς
κουβαλάμε, απλούστατα, μέσα μας
τους μεγάλους.

(Τζένη Μαστοράκη, *Διόδια,* Κέδρος, Αθήνα 1990)

Δραστηριότητες:

1. **Πώς χαρακτηρίζονται «οι μεγάλοι»;**
2. **Σημειώστε τις εικόνες από την παλιότερη εποχή που περιγράφονται στο ποίημα, δίνοντας έμφαση στους ήρωες και στις πράξεις τους.**
3. **Βρείτε πληροφορίες για την ιστορική περίοδο που αναφέρεται το ποίημα.**
4. **Ποιοι είναι οι «εμείς»; Γιατί πιστεύετε ότι κάνει μόνο μια σύντομη αναφορά σε αυτούς;**
5. **Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα στη δική σας γενιά και τις παλιότερες;**
6. **Ποια είναι τα βιώματα που χαρακτηρίζουν τους δικούς σας «μεγάλους»; Προσπαθούν με κάποιο τρόπο να σας τα μεταφέρουν;**
7. **Παρουσιάστε το κείμενο σε διαλογική μορφή (πρόσωπα: ο μεγάλος που θυμάται και ο νέος που συμπεραίνει).**
8. **Τι σημαίνουν οι φράσεις:**
   κουβαλώ μέσα μου:
   σημαδεύω μια εποχή:
   κουβαλάω τους μεγάλους:

Η Τζένη Μαστοράκη γεννήθηκε στην Αθήνα το 1949 και εξέδωσε το πρώτο της βιβλίο, με τον τίτλο *Διόδια* (1972), με την προτροπή του Γιάννη Ρίτσου. Ως σήμερα έχουν εκδοθεί τέσσερα βιβλία ποίησης: *Διόδια* (1972) *Το σόι* (1978) *Ιστορίες για τα βαθιά* (1983) και *Μ' ένα στεφάνι φως* (1989). Τα ποιήματά της μεταφράστηκαν σε διάφορες γλώσσες, δημοσιεύθηκαν σε ανθολογίες και περιοδικά και έτυχαν μεγάλης αποδοχής και θετικής κριτικής, φέρνοντας στην ίδια σημαντικές διακρίσεις. Δείγματα της δουλειάς της συναντά κανείς και στο προσωπικό της ιστολόγιο: http://mastorakilfh2007.blogspot.com.

Μάρω Δούκα

Η αρχαία σκουριά

Σε αυτό το μυθιστόρημα (1979) η συγγραφέας απεικονίζει με τρόπο παραστατικό την περίοδο της Δικτατορίας, μια εποχή που τη σημάδεψε, κάνοντας ταυτόχρονα επισημάνσεις στο παρελθόν. Βασική της ηρωίδα είναι η Μυρσίνη, την πορεία της οποίας παρακολουθούμε σε συνδυασμό με τις πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις. Το απόσπασμα που ακολουθεί ανήκει στα εναρκτήρια του βιβλίου, όπου η ηρωίδα-αφηγήτρια μας συστήνει τους γονείς της.

Ήδη απ' το Παρίσι ο πατέρας είχε αρχίσει να μπλέκεται με τον τρέχοντα του κόσμου, αισθητά έκτοτε μετατοπιζόμενος απ' τα οράματα του Κόντογλου. Συγκαταλέγεται μάλιστα ανάμεσα σ' εκείνους τους προνομιούχους Έλληνες, που είδαν από κοντά τον Σαρτρ και του 'σφιξαν επίσης θερμά το χέρι. Τότε, σιγά σιγά, ξεχώριζαν οι φίλοι και διαγράφονταν οι προοπτικές καινούργιων προσανατολισμών. Από σπουδές τα πήγαινε περίφημα. Κι οι σχέσεις του με την αριστερά ολοένα εξομαλυνόμενες. Ισχυρίζεται ότι απ' τους κύκλους της, σαφώς εξαιρώντας τους βραχυκέφαλους σκληροπηρυνικούς, είχε την τύχη να σχετιστεί με θαυμάσιους ανθρώπους, καλούς φίλους, βαθυστόχαστους διανοητές.

Από εκείνα τα μεστά χρόνια της αυτοεξορίας έχει ακόμη να θυμάται και τον έρωτά του μ' ένα άλικο ρόδο της Ανατολής. Ινδή και κουκίδα στο κούτελο. Σπού δαζαν μαζί στη Σορβόνη. Αχώριστοι και ταιριασμένοι, ως το σημείο να παρατήσει κιόλας τη μαμά μου. Αλλά χωρίς καμιά εξήγηση η Ινδή τον άφησε. Τότε άρχισαν να πέφτουν τα μαλλιά του, ήρθε και κατέρρευσε κι έφεξε τόσο, που η μαμά θορυβημένη τον πίεζε να περάσει από ακτίνες. Ίσαμε κι αυτός φοβήθηκε για την επάρατη νόσο. Ευτυχώς, τίποτα δεν ήταν. Του πέρασε γρήγορα. Και ένα βροχερό, λέει, απομεσήμερο, σαν να 'ταν ετοιμοθάνατος και να σώθηκε εκ θαύματος, έγειρε στον ώμο της μαμάς και της ψιθύρισε: Ναταλί, συντρόφισσα της ζωής μου.

Αυτήν την ιστορία βέβαια την έχω ακούσει πάμπολλες φορές και σε διάφορες παραλλαγές. Η μαμά μου δεν χάνει ευκαιρία να τον χτυπήσει και συνήθως με την στερεότυπη φράση ότι από τότε έπρεπε να 'χαν χωρίσει, όταν το είδε αγκαλιά στο εστιατόριο που σύχναζαν. Έφερνε κατόπιν γύρους τα οικοδομικά τετράγωνα απελπισμένη και θεομόναχη. Κι αντηχούσε η φωνή του πατέρα της ότι αλλιώς τα 'χε σχεδιάσει για τη μοναχοθυγατέρα του. Δεν τον άκουσε όμως, ξετρελαμένη με την

ιδέα πως θα ταξιδέψει στο Παρίσι. Έκτοτε τίποτ' άλλο, μόνο η απογοήτευση. Τον λυπήθηκε, βλέπεις, καθώς έλιωνε σαν το κερί και του παραστάθηκε. Έτσι υπέγραψε την ισόβια καταδίκη της. Γιατί μια φορά σου δίνεται ευκαιρία και αν την χάσεις, έληξε.

Όσο για μένα, περιπλανήθηκα τόσο και παγιδεύτηκα με τις ιστορίες τους, που όταν εξήλθα, ήμουν χαιρέκακη.

(Μάρω Δούκα, *Η αρχαία σκουριά*, Πατάκης, Αθήνα 2013)

Δραστηριότητες:

1. **Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ):**
   1. Οι γονείς της ηρωίδας γνωρίστηκαν στα φοιτητικά τους χρόνια.
   2. Ο πατέρας της ηρωίδας ήταν πιστός στη γυναίκα του.
   3. Η ηρωίδα φαίνεται να δικαιολογεί τη στάση της μητέρας της απέναντι στο πατέρα.
   4. Η αφηγήτρια αντιμετωπίζει κριτικά τους γονείς της.
   5. Η αφηγήτρια αναφέρεται στα νεανικά της χρόνια.
2. **Ποια είναι η σχέση των γονιών της ηρωίδας, όπως φαίνεται στο κείμενο; Πώς μπορεί να επιδράσει η σχέση αυτή στη ζωή ενός παιδιού;**
3. **Δώστε παραδείγματα από τη λογοτεχνία της χώρας σας που αναφέρονται στις οικογενειακές σχέσεις.**
4. **Αναζητήστε στο διαδίκτυο πληροφορίες για το ιστορικό πλαίσιο του κειμένου.**
5. **Δείτε το πρώτο επεισόδιο της ομότιτλης σειράς (http://www.ishow.gr/episode.asp?guid=C7C6E280-4FD5-4097-9EEF-A782CB522BFB) και σχολιάστε τους ήρωες που εμφανίζονται. Ποια κοινά σημεία βρίσκετε με την έντυπη καταγραφή τους;**
6. **Συντάξτε μια σελίδα από το ημερολόγιο των γονιών σας με ένα σημαντικό γεγονός-περιστατικό που έχουν πρωταγωνιστήσει.**
7. **Επιλέξτε τη σωστή σημασία για τη λέξη ανάλογα με τη θέση της στο κείμενο και τον συνδετικό της σκοπό:**
   1. ήδη:

Α. από τότε

Β. από τώρα

Γ. τώρα

Δ. παλιά

2. μάλιστα:

Α. από την άλλη πλευρά

Β. κυρίως

Γ. επιπλέον

Δ. βεβαίως

3. τότε (το πρώτο του κειμένου):

Α. από παλιά

Β. από εκείνη τη στιγμή

Γ. εκείνον τον καιρό

Δ. κάποτε

4. ακόμη:

Α. αν και

Β. μόνο

Γ. πια

Δ. επιπλέον

5. βέβαια:

Α. συνεπώς

Β. σίγουρα

Γ. ειλικρινά

Δ. επομένως

6. όμως:

Α. πραγματικά:

Β. ουσιαστικά:

Γ. αλλά

Δ. επιπλέον

7. έκτοτε:

Α. ως εκείνη την ώρα

Β. πάντα

Γ. από εκείνη την ώρα

Δ. κάποτε

8. Γράψτε τα συνώνυμα:

να μπλέκεται:

τα τρέχοντα:

συγκαταλέγεται:

διανοητές:

νόσο:

έγειρε:

κατόπι:

ισόβια:

9. Γράψτε τα αντίθετα:

αισθητά:

θερμά:

μεστά:

ψιθύρισε:

απογοήτευση:

έληξε:

10. Α. Συμπληρώσετε τον πίνακα:

Ρήμα	**Ουσιαστικό**	**Επίθετο / Μετοχή**
μπλέκομαι		
σχετίζω		
		ταιριασμένος
ψιθυρίζω		
χωρίζω		
		απελπισμένος
	απογοήτευση	
λυπάμαι		
	καταδίκη	
λήγω		
περιπλανιέμαι		

Β. Συμπληρώσετε τις προτάσεις με λέξεις από τον παραπάνω πίνακα:

1. Οι _____ το βράδυ σε άγνωστα μέρη μπορεί να είναι επικίνδυνες.
2. Τελικά το δικαστήριο αποφάσισε την _____ όλων όσων ήταν _____ στην υπόθεση.
3. Η ημερομηνία _____ ενός προϊόντος αναγράφεται συνήθως στο πάνω μέρος της συσκευασίας του.
4. -Μην μπερδεύεις τα δύο γεγονότα. Δεν _____, πρέπει να βρεθεί χωριστή λύση.
5. Με λόγια _____ του είπε ότι ακόμα τον αγαπάει και είναι _____.
6. Τα αθλητικά παπούτσια δεν _____ με το κοστούμι.
7. -Μην _____, την επόμενη φορά θα προσπαθήσεις περισσότερο και θα τα καταφέρεις!
8. Εξαιτίας _____ για τα χρέη έβαλε τέλος στη ζωή του.
9. - _____ βαθύτατα για τον θάνατο του συζύγου σου!

Η Μάρω Δούκα γεννήθηκε στα Χανιά το 1947 και είναι μια από τις σημαντικότερες συγγραφείς της σύγχρονης ελληνικής πεζογραφίας. Έζησε τα παιδικά της χρόνια στην Κρήτη και στη συνέχεια ήρθε στην Αθήνα για να σπουδάσει Ιστορία. Στη λογοτεχνία εμφανίστηκε το 1974 με τις νουβέλες *Η πηγάδα* και *Κάτι άνθρωποι*. Το έργο της έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες και έχει λάβει σημαντικές διακρίσεις. Σημαντικότεροι της τίτλοι: *Αρχαία Σκουριά* (1979), *Πλωτή Πόλη* (1983), *Λεύκες ασάλευτες* (1987), *Ένας σκούφος από πορφύρα* (1995), *Ουράνια Μηχανική* (1999), *Αθώοι και φταίχτες* (2004), *Μαύρα λουστρίνια* (2005), *Έλα να πούμε ψέματα* (2014), *Τίποτα δεν χαρίζεται* (2016).

Συμπεράσματα

Η λογοτεχνία ως μορφή τέχνης ορίζει μια διαφορετική «αντικειμενική» πραγματικότητα με την αισθητική αξία που της προσδίδει. Η δημιουργία συγκίνησης, κύριο γνώρισμα της τέχνης του λόγου, είναι απόρροια της αισθητικής της αξίας.

Στη λογοτεχνία διακρίνει κανείς το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργείται ένα αντιπροσωπευτικό κομμάτι του γίγνεσθαι -παλιότερου ή σύγχρονου-, με όποιο υλικό αυτό αποτυπώνεται: πραγματολογικά στοιχεία, ηθικές αξίες και κώδικες, κοινωνικές και ατομικές νοοτροπίες. Πέρα όμως από αυτό θα προσδιορίζαμε τον όρο της λογοτεχνίας ως αφόρμηση από παρόμοιο γεγονός -αποτυπωμένο στον εσωτερικό ή τον εξωτερικό κόσμο του γράφοντος- που με την αισθητική επεξεργασία και την κατάλληλη χρήση της γλώσσας, ανάλογα με την περίσταση, αποτελεί ένα επικοινωνιακό σύστημα μεταφοράς ιδεών της κοινωνικής πραγματικότητας, παλιότερης ή σύγχρονης. Με την κατάλληλη για την περίσταση επιλογή, ιδιαιτέρως προσεκτική για το αλλόγλωσσο κοινό καθότι προϋποθέτει περιορισμούς και ειδικότερους χειρισμούς, μπορεί να διαμορφώσει ένα κλίμα πολιτισμικής ανταλλαγής, μέσα στο οποίο οι εμπλεκόμενοι αναπτύσσουν την κρίση τους, «βιώνουν» αξίες και κανόνες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, «συμβαδίζοντας» με λογοτεχνικούς ήρωες, ανακαλώντας παρόμοιες καταστάσεις, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους αλλά και καλλιεργώντας ταυτόχρονα την κριτική στάση σε στερεότυπα ή πρότυπα που προβάλλονται μέσα από αυτή. Οι αποστάσεις εξαλείφονται, το «εμείς» συνυπάρχει με το «άλλοι», το υπάρχον συναντά το νέο, το ανθρώπινο το πανανθρώπινο, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Χαραλαμπάκης (2002: 152-154) «έχουμε να κάνουμε με πολλαπλές ταυτότητες: την τοπική, την εθνική, την ευρωπαϊκή και τη διεθνική».

Κάθε λογοτέχνημα λοιπόν αποτελεί μια προσωπική, από την πλευρά του γράφοντος, επιλογή κατανόησης, συναίσθησης, περιγραφής, εν τέλει απόδοσης και ερμηνείας της πραγματικότητας. Κάθε έργο παραπέμπει σε έναν προσωπικό από την πλευρά του συγγραφέα τρόπο βίωσης της πραγματικότητας, που πιθανόν αντιστοιχεί σε μια ευρύτερη ομάδα ανθρώπων σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια. Ένα λογοτέχνημα λοιπόν δεν αποτελεί κατά βάση αυτοαναφορική αλλά μια ευρύτερη ετεροαναφορική και εξωαναφορική διαδικασία (Γεωργιάδου & Μπίκος 2017: 31).

Από την άλλη, όλη αυτή η διαδικασία λειτουργεί ως πρόσκληση στον κάθε αναγνώστη, πόσο δε στον αλλόγλωσσο, να προσεγγίσει και να ερμηνεύσει έναν κόσμο, μια άλλη εποχή, ένα διαφορετικό περιβάλλον, όπως αυτά παρεισφρέουν μέσα στο κείμενο. Η πρόσκληση αυτή είναι ανοικτή στους αποδέκτες και δεν προϋποθέτει την απόδοση παρόμοιων μηνυμάτων για όλους.

Εστιάζοντας στη συνάφεια με το λοιπό περιεχόμενο του παρόντος η λογοτεχνία καταδεικνύει την ιδιαίτερη γλωσσική και πολιτισμική φυσιογνωμία ενός λαού χάρη στη δυνατότητα της ενεργητικής συμμετοχής όλων των ανθρώπων ως κοινότητας αναγνωστών και ερμηνευτών στη διαδικασία της γνώσης. Με άλλα λόγια, καθιστά τους αναγνώστες ικανούς να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα μέσα από την ποικιλία των όψεών της, να έχουν «συμμετοχή» σε διαφορετικές κοινωνίες και εποχές, να μπορούν να χειρίζονται τα ποικίλα συμβάντα με διάθεση κριτική. Το όφελος από την άλλη είναι διττό και γίνεται περισσότερο προσωπικό καθώς οι νέες εμπειρίες που προσφέρονται από τη λογοτεχνία διευρύνουν την ευαισθησία, πέρα από το γλωσσικό και το αισθητικό κριτήριο, τη φαντασία, πέρα από την ερμηνευτική ικανότητα.

Ο κόσμος λοιπόν βιώνεται μέσα από μια νέα ολότητα, ιδωμένος από το παράθυρο στη γνώση -με την ευρεία έννοια- που αποτελεί η λογοτεχνία. Στους κόλπους της οι πολιτισμοί αντανακλούν την ύπαρξή τους, τα συστατικά τους στοιχεία, τις διαφοροποιήσεις και τις ομοιότητες τους.

Από γλωσσικής άποψης η λογοτεχνικότητα αποτελεί ένα μεγάλο υπόβαθρο που περιλαμβάνει από την καθημερινή ομιλία ως την πιο ιδιόμορφη χρήση του λόγου. Η απόκλιση από τις νόρμες, το λογοτεχνικό ύφος, η συγκινησιακή δύναμη της γλώσσας, η «ποιητική γραμματική» και σύνδεση, τα υφολογικά και λεκτικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν συγγραφέα (στα πλαίσια άτυπων κανόνων που τίθενται βάσει του λογοτεχνικού είδους και η παράδοση στην οποία ανήκουν). Σε κάθε λογοτέχνημα εντοπίζονται στοιχεία δομής και μορφής (φόρμα) από τα οποία απορρέουν τα μηνύματα, αποδεικνύοντας τη διαδικασία κτισίματος του λόγου που πλαισιώνεται από την αισθητική αξία.

Επιπρόσθετα η αξιοποίηση της λογοτεχνίας, της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας εν προκειμένω, δίνει και μια άλλη ευκαιρία στους σπουδαστές καθώς ασκεί στη δημιουργία λογοτεχνικού κριτηρίου, στην ικανότητα δηλαδή να αξιολογούν ένα ευρύτερο σύνολο λογοτεχνημάτων, αφού πρώτα προσεγγίσουν το περιεχόμενο και

τον τρόπο που αυτό παρουσιάζεται. Η διαδικασία αυτή οδηγεί τους σπουδαστές στην κριτική λογοτεχνική αντίληψη ή κριτική αισθητική αντίληψη, γίνονται δηλαδή κριτικοί αναγνώστες λογοτεχνικών έργων (Γεωργιάδου & Μπίκος ό.π.: 26), σε ευρύτερα πλαίσια στην αγάπη για τη λογοτεχνία, τη φιλαναγνωσία γενικότερα.

Σε κάθε περίπτωση η επαφή με το κείμενο είναι μια διαδικασία αναδημιουργίας και επικοινωνίας που μπορεί να επιτευχθεί είτε στα πλαίσια μιας ομάδας αλλά και σε εκείνα της ατόμου. Η αναγνωστική πρόσληψη με τη σειρά της, μέσα από τον εσωτερικό και τον εξωτερικό διάλογο, θα οδηγήσει σε ακόμα παραπέρα βήματα δημιουργίας.

Αν συνοψίσουμε λοιπόν στα πολλαπλά οφέλη από την αξιοποίηση της λογοτεχνίας, ακόμα και σε κοινό με αλλόγλωσση βάση, μπορούν εύστοχα να επισημανθούν η κατανόηση και η αξιοποίηση στοιχείων της ιστορίας ενός τόπου, η βιωματική μάθηση, αφού η λογοτεχνία αποτελεί καλή ευκαιρία για τη δημιουργική σκέψη -τα παιχνίδια ρόλων που ταυτίζουν με λογοτεχνικούς ήρωες είναι ένα τέτοιο παράδειγμα-, η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, καθώς με αφόρμηση τα κείμενα διατυπώνονται εναλλακτικές προοπτικές γύρω από αυτά. Από την άλλη, η παρουσία του λογοτεχνικού κειμένου σε βιβλία με αποδέκτες σπουδαστές που προσεγγίζουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στόχο έχει να καλλιεργήσει μαζί με την εκμάθηση της Ελληνικής το βαθύτερο ενδιαφέρον για ό,τι αυτή η γλώσσα εμπερικλείει, κατά κάποιο τρόπο την περαιτέρω ενασχόληση με αυτή τη γλώσσα και τη λογοτεχνία της.

Η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων που θεωρούνται καταλληλότερα για αυτούς προϋποθέτει από την πλευρά του εκπαιδευτικού τη γνώση του σώματος της λογοτεχνίας, ταυτόχρονα όμως και τα προσδιοριστικά στοιχεία των προσωπικοτήτων των σπουδαστών. Η σύμπραξη αυτή θα επιφέρει τα θετικά αποτελέσματα και στην «ελεύθερη» σχέση αναγνωστών, σπουδαστών εν προκειμένω και κειμένων (Πολίτης 1996: 29). Αν ο δάσκαλος γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των σπουδαστών του, θα μπορέσει να προσαρμόσει την πορεία της προσέγγισης του λογοτεχνικού έργου στην πραγματική τους ζωή, θα τους βοηθήσει να καταθέσουν τα δικά τους αποθέματα (λογοτεχνικά, βιωματικά, γνωστικά κ.ά.), θα τους ενθαρρύνει στην έκφραση βιωμάτων τους αλλά και στην αυτοκριτική τους για να διαπιστώσουν κατά πόσο η έμφαση που δίνουν σε κειμενικές ενδείξεις ανταποκρίνεται στην ίδια τη δυναμική του κειμένου (Πολίτης 1996: 25) ή ακόμα και να εκφράσουν τη γνώμη τους που μπορεί

να διαφέρει από τη δική του, των άλλων συναναγνωστών ή ακόμα και από αυτή των κριτικών της λογοτεχνίας (Πολίτης 2017: 29).

Κλείνοντας επαναλαμβάνουμε την επισήμανση ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι ιδιαίτερο εκ φύσεως και χρειάζεται ειδικό χειρισμό σε σπουδαστές που καλούνται -πολλές φορές σε σύντομο διάστημα- να μάθουν τη νέα γλώσσα, στην περίπτωσή μας την απαιτητική Ελληνική και για αυτό στρέφονται πρωτίστως στην κάλυψη άμεσων επικοινωνιακών αναγκών και των δεξιοτήτων που τις αφορούν. Ωστόσο και σε αυτό το πλαίσιο η λογοτεχνία είναι χρήσιμη καθώς α) επηρεάζει τον νου και το συναίσθημα, β) προσφέρει ενδιαφέρουσες και αξιομνημόνευτες ιστορίες, γ) αποτελεί την ανώτερη καλλιτεχνικά επεξεργασμένη χρήση της γλώσσας, δ) δίνει -ιδιαίτερα η ποίηση με την ομοιοκαταληξία- πολλές φράσεις, σχήματα λόγου, εκφράσεις, ιδιωματικές χρήσεις του λόγου, που εύκολα απομνημονεύονται και αποτελούν πρότυπο, ε) πολλοί Έλληνες -στην προκειμένη περίπτωση- λογοτέχνες σπούδασαν φιλολογία άρα γνωρίζουν και επιστημονικά τη χρήση του λόγου. Από την άλλη, σημαντικό είναι να τονιστεί εκ νέου ότι πέρα από τη διδασκαλία της γλώσσας η λογοτεχνία βοηθάει στην κατανόηση της ιστορίας και του πολιτισμού (ηθών, εθίμων, αντιλήψεων κ.λ.π.).

Στόχος της παρούσας διατριβής ήταν να αποδείξει -κυρίως μέσω του προτεινόμενου Ανθολογίου, που λειτουργεί ως υπόδειγμα σύνθεσης και ως παράδειγμα επιλογής κειμένων- ότι η χρήση της λογοτεχνίας δε λειτουργεί μόνο ως ένα περαιτέρω υλικό για την εκμάθηση της γλώσσας, εν προκειμένω της Ελληνικής, αλλά είναι κάτι παραπάνω από αυτό καθώς μέσα σε αυτή εντοπίζει κανείς στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό του λαού, της ιστορίας αλλά και του σύγχρονου ελληνικού κόσμου. Με άλλα λόγια η λογοτεχνία βοηθάει έναν ξένο ομιλητή να αντλήσει εφόδια ώστε να γίνει και ο ίδιος κοινωνός της νεοελληνικής κουλτούρας, να κατανοήσει μέσα από διαφορετικές πεποιθήσεις και ποικίλες προσεγγίσεις τον ευρύτερο κόσμο.

Το υλικό που τόσο πλουσιοπάροχα παρέχει η νεοελληνική λογοτεχνία μπορεί να σταθεί αρωγός στην εκμάθηση της Ελληνικής ως ξένης, συμπληρώνοντας τις σχετικές μεθόδους εκμάθησης, συνδράμοντας στην ποικιλία της μαθησιακής διαδικασίας και δίνοντας ταυτόχρονα νέα διάσταση και οπτική σε θέματα και δραστηριότητες που θα έχουν ως αποτέλεσμα την κατάκτηση της γλώσσας, ένα εγχείρημα εκ φύσεως απαιτητικό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Abbas Mahmoud, al A. (2011). «Η μάνα που δεν έλεγε αλήθεια». *islam.gr*, 7 Απριλίου. Ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα: http://www.islam.gr/blog/%CE%B7-%CE%BC%CE%AC%CE%BD%CE%B1-%CE%BC%CE%BF%CF%85-%CE%B4%CE%B5%CE%BD-%CE%AD%CE%BB%CE%B5%CE%B3%CE%B5-%CE%B1%CE%BB%CE%AE%CE%B8%CE%B5%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B5%CE%AF-2/ [τελευταία προσπέλαση 10/9/2018].

Abrams, M. H. (2007). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. (Μτφρ.: Γ. Δεληβοριά, Σ. Χατζηιωαννίδου). Αθήνα: Πατάκης.

Αγάθος, Θ., Γαλαντόμος, Ι., Ιντζίδης. Β., Καραντζόλα, Ε., Ρουμπής, Ν. & Σιμόπουλος, Γ. (2011). *Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας 2 – Πρόγραμμα Οδυσσέας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Αγάθος, Θ., Δημοπούλου, Β. και Τσοτσορού, Α. (2008). «Ο βαθμός κατανόησης των συνδετικών λόγου στο νεοελληνικό κείμενο - πειραματική προσέγγιση και διδακτική εφαρμογή». *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ.1-14.

Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β. και Τσοτσορού, Α. (2009). «Παρουσίαση του διδακτικού εγχειριδίου 'Ακολουθώντας το κείμενο για το προχωρημένο επίπεδο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας'». *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 11-24.

Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β. και Τσοτσορού, Α. (2004). *Ακολουθώντας το κείμενο. Κείμενα για το Προχωρημένο Επίπεδο Ελληνομάθειας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας.

Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β. και Τσοτσορού, Α. (2009). *Ανακαλύπτοντας το κείμενο. Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Κείμενα για το Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: Φιλομάθεια.

Αγάθος, Α., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Μοντζολή, Α., Ρουμπής, Ν. και Τσοτσορού, Α. (2012). «Το λογοτεχνικό κείμενο στην τάξη της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας: Προβληματισμοί και Προτάσεις». Στο Gavriilidou, Z., Efthymiou, A., Thomadaki, E. και Kambakis-Vougiouklis, P. (επιμ.) *Selected Papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics*. Κομοτηνή: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θράκης, σσ. 623-630.

Αγάθος, Α., Τσοτσορού, Α., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Ρουμπής, Ν. και Μοντζολή, Α. (2011). «Η λογοτεχνία ως πεδίο διαπολιτισμικής προσέγγισης στη δεύτερη / ξένη γλώσσα». Στο Γεωργογιάννης, Π. και Μάγος, Κ. (επιμ.) *Πρακτικά 14ουΔιεθνούς Συνεδρίου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*

(τόμος ΙΙ). 13 – 15 Μαΐου, Βόλος, σσ. 27-37. Ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα:http://pgeorgogiannis.inpatra.gr/praktika/2011_14o_vo2.pdf [τελευταία προσπέλαση 12/9/2018].

Αγάθος, Α., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Ρουμπής, Ν. και Τσοτσορού, Α. (2011). «Το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσέγγισης του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης». Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου για την Ιστορία της Εκπαίδευσης*, *30 Σεπτεμβρίου - 2 Οκτωβρίου*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 830-839.

Αγάθος, Α., Ρουμπής, Ν. και Τσοτσορού, Α. (2015). «Η παρουσία του γαλλικού κόσμου στο έργο των Ελλήνων ποιητών της γενιάς του 70». *Διεθνές συνέδριο: Διαμεσολάβηση και πρόσληψη στον ελληνογαλλικό πολιτισμικό χώρο*. Αθήνα: Αιγόκερως, σσ. 112-126.

Αγγελάτος, Δ. (2013). «Διάλεξη», *Επιστημονικό Συνέδριο Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση*, *28-30 Νοεμβρίου*, *Πανεπιστήμιο Αθηνών* [αδημοσίευτο υλικό].

Αγγελάτος, Δ. (2016). «Η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας σήμερα ή γιατί μας χρειάζονται (επειγόντως) τα είδη και οι κανόνες (τους)». Στο Αγάθος, Θ. κ.ά. (επιμ.) *Λογοτεχνικές Διαδρομές. Ιστορία-Θεωρία-Κριτική*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 23-31.

Adam, J. M. (1999). *Τα κείμενα: Τύποι και πρότυπα* (Μτφρ.: Γ. Παρίσης). Αθήνα: Πατάκη.

Ακριβός, Κ., Αρμάος, Δ., Καραγεωργίου, Τ., Μπέλλα, Ζ. & Μπεχλικούδη, Δ. (2000). *Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Λυκείου, Θεωρητική κατεύθυνση, Θετική κατεύθυνση (επιλογής)*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Αλεξανδρή, Ι. και Ρουμπής, Ν. (2017). «"Διαβάζοντας" λογοτεχνία σε μια πολυπολιτισμική τάξη». *2ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Χώροι, Λόγοι, Πρακτικές»*, 28-29 Νοεμβρίου, Λευκωσία-Κύπρος. Ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/2017/2nd_Lit_Con_Proceedings.pdf [τελευταία πρόσβαση 1/09/2018].

Alter, J. (1985). «Προς τι η διδασκαλία της λογοτεχνίας;». Στο Βασιλαράκης, Ι. Ν. (μτφρ.) *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Συνέδριο του Σειριζί*. Αθήνα: Επικαιρότητα, σσ. 63-134.

Αμπάτη, Α., Γαλαζούλα, Μ., Κατσιμαλή, Γ., Μιχαλακοπούλου, Π., Πουλοπούλου, Μ. & Φραγκιαδάκης, Ι. (2004). *Ελληνικά με την παρέα μου 2*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΕ.

Αννίνου, Τ. (2006). «Οι ιδιαιτερότητες του θεατρικού κειμένου». Στο Γούτσος, Δ. κ.ά) *Ο κόσμος των κειμένων, μελέτες αφιερωμένες στον Γέωργιο Μπαμπινιώτη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα σσ. 205-222.

Ανοικτό Πανεπιστήμιο (1985). *Γλώσσα και Λογοτεχνία*. (Μτφρ.: Α. Παπαθανασοπούλου). Αθήνα: Κουτσούμπος.

Αντωνίου, Μ., Γαλαζούλα, Μ., Δημητράκου, Σ. και Μαγγανά, Α. (2011). *Μαθαίνουμε Ελληνικά: Ακόμα καλύτερα*. Αθήνα: Κέδρος.

Αξιώτη, Μ. (2001). *Άπαντα,* τόμ. 8. Αθήνα: Κέδρος.

Αποστολίδου, Β. (2002). «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά διδασκαλία της λογοτεχνίας». Στο Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, σσ. 335-347.

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. και Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Αρβανιτάκης, Κ. (2008). *Έναν Αύγουστο στις Σπέτσες*. Αθήνα: Δέλτος.

Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φ. (2002). *Επικοινωνήστε Ελληνικά 3*. Αθήνα: Δέλτος.

Αργυροπούλου, Χ. και Σακελλαρίου, Α. (2003). «Η διδασκαλία του ποιήματος στα πλαίσια της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας». *Πρακτικά Α΄Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, 25–26 Σεπτεμβρίου 2000. Αθήνα: Εκδόσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 157-169.

Αριστοτέλης. (1995). *Ρητορική, βιβλίο Α΄* (Vol. Α). Αθήνα: Κάκτος.

Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

«Αρχείο Συγγραφέων», Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=300

Βασιλικός, Β. (2007). *Το φύλλο - Το πηγάδι - Τ' αγγέλιασμα*. Αθήνα: Τόπος.

Βαλσαμάκη, Φ. και Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (1994). *Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Βαλσαμάκη - Τζεκάκη Φ., Γκιώχα - Περγαντή Δ., Κανέλου - Οικονομοπούλου, Ε. κ.α. (1997). *Ελληνικά και Επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Βαλτινός, Θ. (2008). *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60*. Αθήνα: Alter - Ego ΜΜΕ Α.Ε.

Βαλτινός, Θ. (2008). *Τρία ελληνικά μονόπρακτα: Μυθιστόρημα.* Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βαρλοκώστα, Σ. και Τριανταφύλλου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα.* Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.), Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Barthes, R. (1985). Στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία* (Συλλογικό). (Μτφρ. Α. Παπαθανασοπούλου). Αθήνα: Κουτσούμπος.

Baynhman, M. (1990). *Πρακτικές γραμματισμού*. (Μτφρ.: Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βελουδής, Γ. (2006). *Γραμματολογία. Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Βελουδής, Γ. (1994). *Γραμματολογία. Θεωρία λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη, τα κεφάλαια: «ΙΙ. Το αντικείμενο: Γραμματεία/Λογοτεχνία», «ΙΙΙ. Λογοτεχνικά γένη και είδη», «V. Αφήγηση», «VII. Χρηστικά κείμενα», σ. 55-81, 82-103, 128-149, 183-209.

Βενέζης, Η. (2010). *Αιγαίο.* Αθήνα: Εστία.

Βιζυηνός, Γ. (1994). *Νεοελληνικά Διηγήματα,* επιμ. Παν. Μουλλάς, Αθήνα: Εστία

Βιζυηνός, Γ. (2003). *Τα ποιήματα.* Αθήνα: Ίδρυμα Κ. & Ελ. Ουράνη.

Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., και Μέντη, Θ. (χ.χ.). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., και Μέντη, Θ. (χ.χ.). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*. *Βιβλίο Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Γαραντούδης, Ε. (2002). «Με το αίσθημα της ενοχής». *Το Δέντρο*, τ.χ. 119-120, σσ 20-24.

Γεωργακοπούλου, Α. (2006). «Αφηγηματικά κείμενα. Τύποι, ατυπίες και πρακτικές». Στο Γούτσος, Δ. κ.ά) Ο κόσμος των κειμένων, μελέτες αφιερωμένες στον Γέωργιο Μπαμπινιώτη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα σσ. 33-48.

Γεωργακοπούλου, Α. και Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και Επικοινωνία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργιάδου, Α. και Μπίκος, Γ. (2017). *Διδακτική της Λογοτεχνίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Γεωργιάδου, Ι. (2003). «Διδάσκοντας τη νέα ελληνική σε πολυεθνικές ομάδες ενηλίκων». *Πρακτικά Α`Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας,* 25 - 26 Σεπτεμβρίου 2000. Αθήνα: Εκδόσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 217-227.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2001). «Η διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης με βάση τα αυθεντικά κείμενα. Η περίπτωση της ελληνικής». *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τεύχος 1, Πάτρα, σσ. 42-49.

Γιαννακού, Β. (2008). «Ο λαϊκός πολιτισμός και ο ρόλος του στη διδακτική των γλωσσών: Το παράδειγμα της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας». *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες πολιτισμούς»*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σσ. 613-64.

Γκανάς, Μ. (2013). *Ποιήματα 1978-2012.* Αθήνα: Μελάνι.

Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Έ., Κοντοκώστα, Έ., Μοντζολή, Μ., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν. και Συκαρά, Γ. (2013). *Ταξίδι στην Ελλάδα 2.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Έ., Μοντζολή, Μ., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν. και Συκαρά, Γ. (2014). *Ταξίδι στην Ελλάδα* 3. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γούτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα. Κείμενο, Ποικιλία, Σύστημα.* Αθήνα: Κριτική.

Γρηγοριάδης, Θ. (2015). *Ζωή Μεθόρια.* Αθήνα: Πατάκης.

Γρηγοριάδης, Ν. (1992). *Αναγνώσεις Λογοτεχνικών Κειμένων*. Αθήνα: Κώδικας.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ. & Παπακώστας, Γ. (2005). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Λυκείου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ. & Παπακώστας, Γ. (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ. & Παπακώστας, Γ. (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Γρίβα, Ε. και Καμαρούδης, Στ. (2001). «*Απλοποιημένα κείμενα στα Νέα Ελληνικά για ξένους*». Στο Βαμβουκάς, Μ. & Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 70-82.

Γκιώχα - Περγαντή, Δ., Δεμίρη - Προδρομίδου, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Στεφανίδου, Θ., Τλούπα, Σ. και Χατζηπαναγιωτίδου, Α. (1994). *Στη Χώρα του Αριστοτέλη τα Νέα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μτφρ.: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη και Χ. Μητσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δέλτα, Π. (1991). *Πρώτες ενθυμήσεις*. Αθήνα: Ερμής.

Δεμίρη-Προδρομίδου, Ε. & Καμαριανού, Ρ. (2002). *Νέα Ελληνικά για Μετανάστες, Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες και Ξένους, Β επίπεδο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεμίρη-Προδρομίδου, Ε. & Καμαριανού, Ρ. (2004). *Νέα Ελληνικά για Μετανάστες, Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες και Ξένους, Γ επίπεδο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δενδρινού, Β. (χ.χ.). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας Ε8. *Εγκυκλοπαιδικός* Οδηγός. Ηλεκτρονική δημοσίευση στη διεύθυνση: www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm [τελευταία προσπέλαση 2/9/2018].

Δενδρινού, Β (1985). *Οδηγός διδασκαλίας του καθηγητή για την αγγλική ως ξένη γλώσσα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δενδρινού, Β. (1987). «Η μαθητοκεντρική προσέγγιση στη μάθηση και η εκπαίδευση του δασκάλου της ΑΞΓ». Στο Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού στην Ευρώπη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σσ. 313-335.

Δενδρινού, Β. (2004). «Πολυγλωσσικός Γραμματισμός στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Εναλλακτικά Προγράμματα Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης». Στο Δενδρινού, Β. και Μητσικοπούλου, Β. (επιμ.) Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 47-59.

Δημαράς, Κ. Θ. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Από τις πρώτες ρίζες ως την εποχή μας,* επιμέλεια Κωστούλα Σκλαβενίτη, Γνώση ($1^{η}$ έκδοση: 1949).

Δήμητρα, Δ. & Παπαχειμώνα, Μ. (1992). *Ελληνικά τώρα 2+2.* Αθήνα: Νόστος.

Δημουλά, Κ. (1997). *Το λίγο του κόσμου*. Αθήνα: Στιγμή.

ΔΙΑΠΟΛΙΣ. *Διδακτικό Σενάριο, Β΄ Γυμνασίου, Θέατρο και Νεοελληνική Λογοτεχνία.* (Συλλογικό έργο από την ομάδα του προγράμματος). Ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα: diapolis.auth.gr [τελευταία πρόσβαση 11/9/2018].

Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (1998). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους (Επίπεδα 1 & 2: Εισαγωγικό και Βασικό)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Διδακτικό προσωπικό του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. (1973). *Τα Νέα Ελληνικά για ξένους*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

Διδακτικό προσωπικό του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. (1982). *Περισσότερο Ελληνικά*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

Διδακτικό προσωπικό του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. (1983). *Πλουτίζω τα ελληνικά μου.* Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

Δούκα, Μ. (2013). *Η αρχαία σκουριά*. Αθήνα: Πατάκη.

Δρακόπουλος, Α. (2004). *Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δροσίνης, Γ. (χ.χ.). *Θα βραδυάζει*, (1915-1922). Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης.

Δροσίνης, Γ (χ.χ.). *Ιστοί Αράχνης*, 1880.

Dunne, R. και Wragg, T. (2003). *Αποτελεσματική διδασκαλία*, (Μτφρ.: Ε. Γεωργιάδη). Αθήνα: Σαββάλας.

Εγγονόπουλος, Ν. (2007). *Ποιήματα.* Αθήνα: Ίκαρος.

Ελόεβα, Φ. (2003). «Κείμενα-μοντέλα για τη διδασκαλία της ΝΕ ως ξένης γλώσσας». *ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ,* τ. 15. Αθήνα: Leader Books, σσ. 43-53.

Ελύτης, Ο. (2014). *Ήλιος ο Πρώτος*. Αθήνα: Ίκαρος.

Εξαρχοπούλου, Λ. (1999). *Κανάλι 35.* Αθήνα: Δέλτος.

Ευσταθιάδης, Σ. (1996). «Επικοινωνιακή ή δομική προσέγγιση;». Στο *Μέθοδοι διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 1995*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 19-24.

Flick, U. (2017). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. (Επιμ.: Ν. Ναγόπουλος, Μτφρ.: Ν. Ζιώγας). Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Fokkema. D. & Ibsch, E. (1997). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα*. (επιμ. Ε. Καψωμένος, Μτφρ. Γ. Παρίσης). Αθήνα: Πατάκης.

Frye, N. (1996). *Ανατομία της κριτικής - Τέσσερα δοκίμια*. (Μτφρ.: Μ. Γεωργουλέα). Αθήνα: Gutenberg, 1996.

Giulli, A. και Naddeo, C. M. (2008). *Ποιος είναι ο Α.Μ.;* (Διασκευή: Κ. Αρβανιτάκης). Αθήνα: Δέλτος.

Giulli, A. και Naddeo, C. M. (2008). *Το μοντέλο που ήξερε πολλά*. (Διασκευή: Κ. Αρβανιτάκης). Αθήνα: Δέλτος.

Ηλεκτρονική βάση δεδομένων Biblionet, http://www.biblionet.gr/

Holub, R. C. (2001). *Θεωρία της πρόσληψης: μια κριτική εισαγωγή*. (Μτφρ.: Κ. Τσακοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θεοτοκάς, Γ. (2011). *Αργώ*. Αθήνα: Εστία.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς Γίνεται μια Επιστημονική Εργασία*. Αθήνα: Κριτική.

Jakobson, R. (1998). *Δοκίμια για τη γλώσσα της Λογοτεχνίας*. (Μτφρ.: Α. Μπερλής). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Jauss, H. R. (1995). *Η Θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα*. (Μτφρ.: Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.

Ιακώβου, Μ., Καββαδά, Α. και Μπέλλα, Σ. (2003). «Επίπεδα Γλωσσομάθειας και Αξιολόγηση». *Πρακτικά Α` Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας,* Αθήνα, 25 – 26 Σεπτεμβρίου 2000. Αθήνα: Εκδόσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 321-332.

Ιακώβου, Μ. και Μπέλλα, Σ. (2004). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους. Προχωρημένο Επίπεδο.* Αθήνα: ΕΚΠΑ.

International Learning System (I.L.S) (1997-2000). Αθήνα: Παπαζήσης.

Ιορδανίδου, Μ. (2012). *Λωξάντρα*. Αθήνα: Εστία.

Ιωάννου, Γ. (2001). *Εφήβων και μη,* Αθήνα: Κέδρος.

Καβάφης, Κ. (1993). *Κρυμμένα Ποιήματα 1877-1923*. Αθήνα: Ίκαρος.

Καβάφης, Κ. (2013). *Τα Ποιήματα.*, επιμ. Σαββίδη, Αθήνα: Ίκαρος.

Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ. και Μέντη, Θ. (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ. και Μέντη, Θ. (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου*. *Βιβλίο Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Καζαντζάκης, Ν. (1967). *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αθήνα: Ελ. Καζαντζάκη.

Κακριδή, Μ. (1986). *ΔΙΑΒΑΖΩ,* τ. 144, σσ. 30-31.

Kalantzis, M. και Cope, B. (1999). «Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας». Στο Χρηστίδης, Α. Φ. (επιμ.) *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαική Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 680-695.

Καλογήρου Τ. (2017). «Η έννοια της "δυσκολίας" στη Θεωρία και της Διδακτικής της λογοτεχνίας». Στο Μπαλάφα, Ρ. (επιμ.) *Δημιουργική Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καράογλου, Τ. (2015). «Η ελληνική λογοτεχνία στη σκηνή» *El culture.gr,* 26 Οκτωβρίου. Ηλετρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα: https://www.elculture.gr/blog/article/i-elliniki-logotechnia-sti-skini/ (προσπέλαση 01/09/18).

Καρκαβίτσας, Α. (1991). *Λόγια της πλώρης*. Αθήνα: Νεφέλη.

Καρυωτάκης, Κ. (1992). *Ποιήματα.* Αθήνα: Νεφέλη.

Κέκια, Α. (2011). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κιουλαφίδου, Ε. & Παπαϊωάννου, Π. (1998). *19 ελληνικά παραμύθια*. Αθήνα: Νόστος.

Council of Europe (2016). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες*. Ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [τελευταία προσπέλαση 10/05/2016].

Κοκκινίδου, Μ. (2011). «Λογοτεχνία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενηλίκους». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31. Διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής. Πρακτικά της 31ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ*., (e-book), σσ. 237-249.

Κοκκινίδου, Μ. (2012). «Η διαπολιτισμική διάσταση της λογοτεχνίας και η αξιοποίησή της στην ελληνική ως ξένη γλώσσα σε ενήλικους σπουδαστές». Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα, Τόμος ΙΙ, Πρακτικά 15^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου*, Πάτρα 23-25 Νοεμβρίου 2012, σσ. 45-55.

Κόκκος Α. (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΑΠ, 19-51.

Κολέθρα, Ε. (2010). *Περιπέτεια στη Μάνη*, Αθήνα: Δέλτος.

Κονδυλάκης, Κ. (1988). *Όταν ήμουν δάσκαλος. Και άλλα διηγήματα.* Αθήνα: Νεφέλη.

Κοντός Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόζερ, Α. και Μαρκοπούλου Χειλά, Δ. (2002). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε Ενηλίκους: Επίπεδο Επάρκειας.* Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κόρδα-Σάββα, Δ. (2003). «Μέθοδοι απλοποίησης λογοτεχνικών κειμένων για τη διδασκαλία της Ελληνικής. Παρόν και μέλλον». *Πρακτικά Α` Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας,* Αθήνα, 25-26 Σεπτεμβρίου 2000. Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 355-363.

Κουβέλη, Α. (1984). «Το στοιχείο της παραμόρφωσης στην εμπειρική κοινωνική έρευνα». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 54, 21-47.

Κουντουρά, Λ. (2002). «Η ιστορία της λογοτεχνίας και η διδασκαλία της: ένα παλιό σχολικό είδος μπροστά στη σύγχρονη προβληματική». Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, σσ. 349-357.

Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (1997). *Η γλώσσα της διαφήμισης: Κειμενογλωσσολογική προσέγγιση του διαφημιστικού κειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουμαναταρέας, Μ. (2007). *Τα μηχανάκια.* Αθήνα: Κέδρος.

Κυριαζή, Ν. (1999): *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζή, Ν. (2011): *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Πεδίο.

Κυριακίδη, Ε. (2008). «Κειμενικά είδη και γλωσσική διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο». Στο Φτιάκα, Ε., Συμεωνίδου, Σ. και Σωκράτους, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά 10ου Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*

& Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου - Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης.

Κωστούλη, Τ. (1997). «Κοινωνικό Περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση». *Γλώσσα* 41, 43-57.

Κωστούλη, Τ. (2001). «Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης». Στο Αγγουράκη, Γ. κ.ά. (επιμ.) *Ελληνική Γλωσσολογία 99, Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 623-630.

Λαπαθιώτης, Ν. (2016). *Ποιήματα.* Αθήνα: Μάλλιαρης.

Λιάκου, Ε. (2018). *Τα κειμενικά είδη στα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου -Μια κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση. Διπλωματική Εργασία.* Πάτρα.
Ηλεκτρονική δημοσίευση (πρόσβαση 23/02/2019)
http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/11686/1/%CE%9B%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97%20%CE%91.%CE%9C.%201050285%20%20%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97.pdf

Λυμπεράκη, Μ. (2002). *Τα ψάθινα καπέλα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μαγγανά, Α. (2015). *Αυτό ακριβώς*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μακρόπουλος, Π., Μοντζολή, Μ., Ρουμπής, Ν. και Τζοβάρα, Β. (2014). *Οδός Γραμματικής*, Αθήνα: Δέλτος.

Μαλαφάντης, Κ. (2015). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαργαρίτη, Α. (2006). *Το μυστικό του κόκκινου σπιτιού*. Αθήνα: Δέλτος.

Μαστοράκη, Τ. (1990). *Διόδια.* Αθήνα: Κέδρος.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου: Ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρούλια, Σ. και Βροντίση, Μ. (1998). *Κείμενα σε εύκολα ελληνικά Αντώνη Σαμαράκη διηγήματα*. Αθήνα: Neohel.

Μαρούλια, Σ. και Γεωργαντζή, Ε. (1967). *Τα Νέα Ελληνικά για Ξενόγλωσσους*. Αθήνα.

Μέλλου, Μ. & Χατζηδημητρίου - Παράσχου, Σ. (2001). «Λογοτεχνία και Ζωή». Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (επιμ.) *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 141-155.

Μερακλής, Μ. - Μητσάκης, Κ. - Πούχνερ, Β. (1988-1991), Ζήρας, Α. (1992-1996) και Κουζέλη, Λ. (1997-2007) (επιμ.), *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα - έργα - ρεύματα - όροι,* Αθήνα: Πατάκης.

Μόντης, Κ. (2015). Σαράντα παρά μία. *ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ*, τχ. 40.

Μόσχου, Δ., Νικέζη, Ε. και Χατζηθεοδωρίδης, Γ. (1994). *Μαθήματα Νέων Ελληνικών*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μπαρτ, Ρ. (1983). *Ο Ρολάν Μπαρτ από τον Ρολάν Μπάρτ.* Αθήνα: Κέδρος-Ράππα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1985). *Εισαγωγή στη Σημασιολογία*. Αθήνα

Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία,* 2η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1995). *Ελληνική Γλώσσα*, 2η έκδοση. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας,* 4η έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπαμπινιώτης. Γ. και Κοντός, Π. (1967). *Σύγχρονη Γραμματική της Κοινής Νεοελληνικής*. Αθήνα.

Μπέλλα, Σ. (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα, Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπράχου, Ι., Νεστοράτου Στ. και Πλατή, Β. (2017). *Ελληνικά Λέξη – Λέξη*. Αθήνα: Δέλτος.

Μυριβήλης, Σ. (2008). *Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια.* Αθήνα: Εστία.

Μυριβήλης, Σ. (1997). *Ο Βασίλης, ο Αρβανίτης*, επιμ. Ά. Χατζηπαναγιωτίδου. Αθήνα: Παπαζήσης.

Νάτσινα, Α. (2007). «Η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως ανώτερου επιπέδου γλωσσομάθειας για αλλόγλωσσους ενηλίκους: στόχοι και μεθοδολογία». *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη / ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 509-516.

Ξενόπουλος, Γ. (1972). *Φιλολογία και Λογοτεχνία Άπαντα 11*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπίρη.

Ξενόπουλος, Γ. (1994). *Η αδελφούλα μου*. Αθήνα: Εκδόσεις Βλάσση.

Ουράνης, Κ. (2008). *Ταξίδια-Ελλάδα.* Αθήνα: Εστία.

Παθιάκη, Ε., Σιμόπουλος, Γ. και Τουρλής, Γ. (2011). *Ελληνικά Β*. Αθήνα: Πατάκης.

Παλαμάς, Κ. (1972). *Άπαντα*. Αθήνα: Μπίρης.

Παλαμάς, Κ. (1999). *Ο θάνατος του Παλικαριού* (διασκευή της Μ. Παπαχειμώνα). Αθήνα: Νόστος.

Παναγιωτόπουλος, Ι. Μ. (1976). Η Γλώσσα για μια τρίτη πλευρά. *Νέα Εστία* 1187, 14-18.

Παναγοπούλου, Ε. και Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2001). *Ελληνικά για προχωρημένους*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

Παντελόγλου, Ε. (2009). *Άκου να δεις 3*. Αθήνα: Δέλτος.

Παπά, Κ. (2000). *Στη Συκαμιά από κάτω*. Αθήνα: Εστία.

Παπαδιαμάντης, Α. (2000). *Το μοιρολόγι της φώκιας - Όνειρο στο κύμα - Έρως - Ήρως*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Παπαδογιαννάκης, Ν. και Νικολουδάκη-Σουρή, Ε. (2003). «Η συμβολή της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 459-472.

Παπαευθυμίου - Λύτρα, Σ. (2004). «Εκπαιδεύοντας τον καθηγητή της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας: σκέψεις – λύσεις – προτάσεις». *Γλωσσολογία* 15, Αθήνα: Leader Books, σσ. 103-120.

Παπαντωνίου, Ζ. (2010). *Τα χελιδόνια*. Αθήνα: Πάσσαρη.

Πασχαλίδης. Γρ. (2002). «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας». Στο Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, σσ. 319-333.

Παύλου, Π. (2001). «Η αυθεντικότητα των διαλόγων στα βιβλία Ελληνικής ως ξένης γλώσσας». *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Λευκωσία,* 17-19 Σεπτεμβρίου 1999. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 639-645.

Πολίτης, Δ. (1996). «Ο ρόλος του αναγνώστη και η "Συναλλακτική" θεωρία της L.M Rosenblatt». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 11, 23-33.

Πολίτης, Δ. (2017). «Διδακτική της Θεωρίας της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Στο Ροδοσθένους Μπαλάφα, Μ. (επιμ.) *Δημιουργική Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πολίτης, Λ. (1987). *Συνοπτική Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.* Αθήνα: Δωδώνη.

Πολίτης, Λ. (2009). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης (1η έκδοση 1978).

Πολίτης, Ν. (1925). Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Πολίτης, Ν. (1975). *Λαογραφικά Σύμμεικτα*, τομ. 4. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας.

Πολίτης, Π. (2001). «Γένη και είδη λόγου». Στο Χριστίδης, Α. Φ. (επιμ.) *Λόγος και κείμενο. Δράση 1 Ηλεκτρονικού Κόμβου του ΚΕΓ*. Θεσσαλονίκη. Ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα: www. komvos.edu.gr [τελευταία πρόσβαση 15/7/2018].

Πολυδούρη, Μ. (2014). *Τα ποιήματα,* επιμ. Χρ. Ντουνιά. Αθήνα: Εστία.

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ. και Βαρελάς, Λ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ. και Βαρελάς, Λ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*. *Βιβλίο Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Ρίτσος, Γ. (1940). *Το εμβατήριο του ωκεανού*. Αθήνα: Γκοβόστης.

Ρίτσος, Γ. (1966). *Ορέστης*. Αθήνα: Κέδρος.

Ρίτσος, Γ. (2014). *Μαρτυρίες*. Αθήνα: Κέδρος.

Ρουμπής, Ν. (2009). «Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση και την καθιέρωση της στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και της Νέας Ελληνικής». *Πάπυροι*, τχ. 4, Έκδοση Ελληνικού Πολιτιστικού Κέντρου Καΐρου, σσ. 18-21.

Ρουμπής, Ν. (2012). «Οι κινηματογραφικές μεταφορές έργων της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως εργαλείο για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Στο Ταμπάκη-Ιωνά, Φ. και Γαλάνη, Μ. (επιμ.) *Από τη Λογοτεχνία στον Κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως, σσ. 99-104.

Ρουμπής, Ν. (2015). «Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Στο Δημάδης, Κ. (επιμ.) *1ο τόμο: Πρακτικά του Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο*

(1204-2014): Οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία». Αθήνα: εκδ. Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών, σσ. 791-799.

Ρουμπής, Ν. (2017). «Η αξιοποίηση του πολιτισμού στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και η εφαρμογή της σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον». Στο Dinu, T. (επιμ.) *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου των Νεοελληνιστών των Βαλκανικών Χωρών: Ο ελληνισμός ως πολιτιστικός και οικονομικός παράγοντας στα Βαλκάνια (1453-2015): γλώσσα, λογοτεχνία, τέχνη, κοινωνία*, Βουκουρέστι: εκδ. UER PRESS, σσ. 499-504.

Ρουμπής, Ν. (2018). «Συν και Πλην: Οι Γυναίκες του Παπαδιαμάντη στο θέατρο Χώρα». *Monopoli.gr,* 20 Απριλίου. Ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα: http://www.monopoli.gr/theater/eidame/item/164877-Oi-gynaikes-toy-Papadiamanth-toy-Petroy-Zoylia-sto-Theatro-Chwra (τελευταία προσπέλαση 01-09-18).

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαμαράκης, Α. (2013). *Αρνούμαι.* Αθήνα: Ψυχογιός.

Σαπιρίδου, Α. (2000). «Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας». Στο Αντωνοπούλου, Ν. κ.α. (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές, προβλήματα, προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 293-300.

Scholes, R. (2005). *Η δύναμη του κειμένου. Λογοτεχνική Θεωρία και Διδασκαλία των Γραμμάτων*. (Μτφρ.: Ζ. Κ. Μπέλλα). Αθήνα: Παραφερνάλια – Τυπωθήτω.

Σετάτος, Μ. (1994). «Οι συνδέτες στο σύστημα της Κοινής Νεοελληνικής». *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Τμήματος Φιλολογίας*. 483-523.

Σετάτος, Μ. (1996). «Παρατηρήσεις στη σειρά των όρων της κοινής νεοελληνικής». *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής* 6, 251-270.

Σεφέρης, Γ. (2014). *Ποιήματα.* Αθήνα: Ίκαρος.

Σηφάκης, Ν. (2004). «Εκλεκτικές συγγένειες: Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών συναντά την Εκπαίδευση Ενηλικών». *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 1, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σσ. 29-35.

Σηφιανού, Μ. (2005). Ανάλυση λόγου και διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. *Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης.

Σικελιανός, Α. (2008). *Λυρικός Βίος,* τομ. 1. Αθήνα: Ίκαρος.

Σιμόπουλος, Γ., Παθιάκη, Ε., Κανελοπούλου, Ρ. και Παυλοπούλου, Α. (2010). *Ελληνικά Α*. Αθήνα: Πατάκης.

Σολωμός, Δ. (1999). *Άπαντα.* Αθήνα: Ίκαρος.

Σοφικίτου, Α. (2003). «Η σημασία του τραγουδιού και της λογοτεχνίας στις πρόσθετες τεχνικές μεθόδους διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας». *Πρακτικά Α΄Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας,* Αθήνα, 25 - 26 Σεπτεμβρίου 2000. Αθήνα: Εκδόσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Σπανός, Γ. (1998). *Διδακτική Μεθοδολογία, Η διδασκαλία του ποιήματος*. Αθήνα: Β έκδοση προσωπική.

Σπανός, Γ. Ι. (2001). «Επικοινωνιακή-Κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου». Στο Σπανός, Γ. Ι. και Φρυδάκη, Ε. (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα - Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, σσ. 185-210.

Σπανός, Γ. και Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.

Σπυροπούλου, Μ. και Θεοδωρίδου, Θ. (2004). *Η γλώσσα που μιλάμε στην Ελλάδα.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Σταυροπούλου, Έ. (1986). *Βιβλιογραφία Μεταφράσεων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.* Αθήνα: Εταιρεία Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου.

Ταχτσής, Κ. (2011). *Το τρίτο στεφάνι*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.

Τερζάκης, Α. (2011). *Μενεξεδένια Πολιτεία*. Αθήνα: Εστία.

Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την αισθητική*. Αθήνα: Γνώση.

Τζιόβας, Δ. (2007). *Ο άλλος εαυτός: Ταυτότητα και Κοινωνία στη Νεοελληνική Πεζογραφία*. (επιμ. Ουρανία Ιορδανίδου). Αθήνα: Πόλις.

Τλούπα, Ε. και Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (1993). *Τα Νέα Ελληνικά 2*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα-Προτάσεις,* 2η έκδοση. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τοκατλίδου, Β. (2001). «Προφορική/γραπτή επικοινωνία και οργάνωση του λόγου. Η άποψη της διδακτικής της γλώσσας». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 21ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη, σσ. 747-758.

Τοκατλίδου, Β. (2004) *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Τσακρής, Π. (2007). Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Αθήνα: Λιβάνης.

Τσίρκας, Σ. (2015). *Τα Διηγήματα*. Αθήνα: Κέδρος.

Τσολάκης, Χ. (1988). *Νεοελληνική Γραμματική*. Αθήνα: Κώδικας.

Τσοπάνογλου, Α. (1985). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση και το ιστορικό υιοθέτησής της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Vitti, M. (2008). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, μτφρ. Μυρσίνη Ζορμπά, θεώρηση M. Vitti, απόδοση Ε.Ι. Μοσχονάς. Αθήνα: Οδυσσέας. ($1^{η}$ έκδοση: 1978).

Vlaeminck, S. (2004). «Πολυγλωσσία και Εκπαιδευτικές Πολιτικές για την Ξένη Γλώσσα στην Ελλάδα». Στο Δενδρινού, Β. και Μητσικοπούλου, Β. (επιμ.) *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη: Policies of linguistic pluralism and the teaching of languages in Europe*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 82-88.

Φακίνου, Ε. (2012). *Αστραδενή*. Αθήνα: Κέδρος.

Χαραλαμπάκης, Χ. (1992). *Νεοελληνικός λόγος: Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος.* Αθήνα: Νεφέλη.

Χαραλαμπάκης, Χ. (1994). *Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας.* Αθήνα: Γεννάδιος Σχολή.

Χαραλαμπάκης, Χ. (1999). *Γλωσσική και λογοτεχνική κριτική*. Αθήνα: Ιδιωτική.

Χαραλαμπάκης, Χ. (2002). «Βιβλιοκρισία για το νέο Ανθολόγιο». *Μέντορας* 2 , 152-154.

Χαραλαμπόπουλος, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμοφή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζιδάκις, Μ. (1986). *Το χαμόγελο της Τζοκόντας*.

Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2001). «"Γλωσσικοί φάκελοι". Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση». *Μέντορας* 4, 203-213.

Χατζησαββίδης, Σ. (2000). «Γλώσσα και Λογοτεχνία: Ο λογοτεχνικός και μη λογοτεχνικός λόγος κατά τη διδακτική πράξη». Στο Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γιώργος Δαρδανός.

Χατζής, Δ. (2008). *Το διπλό βιβλίο*. Αθήνα: Ροδακιό.

Χοντολίδου, Ελ. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής 1*, 115–118.

Χοντολίδου, Ε. (2002). «Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας». Στο Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, σσ. 379-390.

Χορτάτσης, Γ. (2007). *Ερωφίλη*, επιμ. Στ Αλεξίου & Μ. Αποσκίτη. Αθήνα: Στιγμή.

Χριστοφίδου, Α. (2018). «Κειμενικά είδη και τρόποι λόγου: μια συνολική κειμενογλωσσολογική πρόταση». Στο Ντίνας, Κ. (επιμ.) *Figura in Praesentia, Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα*. Αθήνα: Πατάκης, σσ. 604-624.

Ψάλτου - Joycey, Α. (2001). *Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Κριτική επισκόπηση εγχειριδίων*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ψαραύτη, Λ. (2009). *Η εκδίκηση των μανιταριών*. Αθήνα: Άγκυρα.

Ξενόγλωσση

Abety, P. A. (1991). "The Notional Syllabus in Literature". Στο Brumfit, C. (ed.) *Assessment in Literature Teaching*. London: Modern English, pp. 93-105.

Akyel, A. & Yalcin, E. (1990). "Literature in the EFL class: A study of goal-achievement incongruence". *ELT Journal* 44 (3), 174-180.

Au, K. H. & Raphael, T. E. (1998). "Curriculum and teaching in literature-based programs". Στο Raphael, T. E. & Au, K. H. (ed.) *Literature-based instruction: Reshaping the curriculum*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, pp.123-148.

Audras, I. & Ploog, K. (2007). Documents authentiques oraux et autonomisation des formateurs en langue. Ηλεκτρονική δημοσίευση διαθέσιμη στην ιστοσελίδα: http://www.atilf.fr/atilf/evenement/colloques/crapel2007/resume_AUDRAS-PLOOG.pdf [τελευταία πρόσβαση 23/12/2017].

Bassnett, S. & Grundy, P. (1993). *Language through Literature:* Creative Language Teaching through Literature. Harlow: Pilgrims Longman Resource Books.

Beaugrande, R. & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Textlinguistics*. London: Longman.

Belcher, D. & Hirvela, A. (2000). "Literature and L2 composition: Revisiting the debate". *Journal of Second Language Writing* 9 (1), 21-39.

Berkenkotter, C. & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/ Culture/ Power*. New Jersey: Laurence Earlbaum Associates.

Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse*. London: Continuum.

Bredella, L. (ed.) (1996). *Challenges of literary texts in the foreign language classroom*. Narr: Tübingen.

Bredella, L. (2000). "Literacy texts". In Byram (ed.) *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning.* London: Routledge, pp. 375-389.

Breen, M. P. (1985). "Authenticity in the language classroom". *Applied Linguistics* 6, 60-70.

Brumfit, C. & Keith, J. (ed.) (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Brumfit, C. J. (1985). *Language and Literature Teaching: From practice to principle*. Oxford: Pergamon Press.

Brumfit, C. J. & Carter, R. A. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: University Press.

Burke, S. J. & Brumfit, C. J. (1986). "Is Literature Language ? or is Language Literature?". Στο Brumfit, C.J. & Carter, R.A. (ed.) *Literature and Language Teaching*. Oxford: OUP.

Byram, M., Morgan, C. and colleagues (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters.

Byram, M., (2000). *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York: Routledge.

Byram, M. (2003). "On being 'bicultural' and 'intercultural'". Στο Alred, G., Byram, M. and Fleming, M. (ed.) *Intercultural experience and education*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters, pp. 50-66.

Canale, M. & Swain, M. (1979). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-39.

Calliabetsou-Coraca, P. (1995). *La didactique des langues de l'Ère à – Scientifique a l'ère scientifique*. Athena: Éditions Eiffel.

Carter, R. (1986). "Linguistic Models, Language and Literariness: Study Strategies in the Teaching of Literature to Foreign Students". Στο Brumfit, C. and Carter, R.

(ed.) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 110-132.

Carter, R. & Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. New York: Longman.

Carter, R. & McRae, J. (1996). *Language, literature and the learner: Creative classroom practice*. New York: Longman.

Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Content in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Charles, P. (2003). "The Adult Basic Skills Policy and Study Visits Initiative". *Getting to work on Lifelong Learning: Policy, Practice and Partnership*. Thessaloniki: CEDEFOP, pp. 154-159.

Chomsky, C. (1972). "Stages in language development and reading exposure". *Harvard Educational Review 42*, 1-33.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London & New York: Longman.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005): *Research Methods in Education* [fifth edition]. London & New York: Routledge Falmer.

Collie, J. & Slater, St. (1987). "Literature in the Language Classroom". Στο Brumfit, Ch. (ed.) *Language Literature Teaching*. London: Modern English, pp. 106-119.

Cook, G. (1989). *Discourse.* Oxford: Oxford University Press.

Cook, V. (1992). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Cook, G. (1996). "Making the Subtle Difference: Literature and Non-literature in the Classroom". Στο Carter, R. & McRae, J. (ed.) *Language Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. London: Longman, pp. 151-165.

Cook, V. (1998). *Teaching Materials for Adult Beginners*. Ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα: http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/LanTeachMats.htm [τελευταία πρόσβαση 01/05/2017].

Cope, B. & Kalantzis, M. (ed.) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching.* USA: University of Pittsburgh Press.

Corvellec, H. (2006). *Elements of Narrative Analysis.* Goteborg University.

Cranston, M. (2003). "Rhyme or reason? The teaching of poetry in the foreign language classroom". *The French Review* 76 (5), 954-966.

Crookes, G. & Gaas, S. (1993). *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*. Clevedon & Avon: Multilingual Matters.

Crossley, C., Louwerse, M., McCarthy, P. & McNamara, D. (2007). "A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts". *The Modern Language Journal 91*, 15-30.

Culler, J. (1975). *Structuralist poetics*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.

Cuq, J. P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Danes, F. (1974). "Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text". Στο Danes, F. (ed.) *Papers on Functional Sentence Perspective*. Hague: Mouton, pp. 106-128.

Davies, A. & Widdowson, H. (1974). "Reading and writing". Στο Allen, J. P. & Corder, S. P. (ed.) *Techniques in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 155-201.

Davis, L. K. & Brown, B. G. (2005). "Experiencing diversity through children's multicultural literature". *Kappa Delta Pi Record 41*, 176-179.

Davis, J. N., Gorell, L. C., Kline, R. R., & Hsieh, G. (1992). "Readers and foreign languages: A survey of Undergraduate attitudes toward the study of literature". *The Modern Language Journal* 76 (3), 320-332.

Dendrinos, B. (1983). *Teacher-Training Handbook*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Dendrinos, B. [Δενδρινού, Β.] (1986). *The Applied Linguistics Course*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Dendrinos, B. [Δενδρινού, Β.] (1988). *Views on EFL Teaching and Learning*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Dendrinou – Kollias, H. (2000). *Readings in Modern Greek Literature*. Athens: Caratzas.

Dressler, W. U. (1972). *Einfuhrung in die Textlinguistik*. Tubingen.

Dressler, W. U. (1987). "Word formation as part of natural Morphology". Στο Dressler, W. U. (ed.) *Leitmotifs in Natural Morphology*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 99-126.

Dressler, W. U. (2006). "Compound Types". Στο Libben, G. & Jarema, G. (ed.) *The Representation and Processing of Compound Words*. Oxford: OUP, pp. 23-44.

Edmondson, W. (1997). "The role of literature in foreign language learning and teaching: Some valid assumptions and invalid arguments". Στο Mauranen, A. & Sajavaara, K. (ed.) *Applied linguistics across disciplines. AILA Review* 12, pp. 42-55.

Eeds, M. & Wells, D. (1989). "Grand conversations: An exploration of meaning construction in literature study groups". *Research in the Teaching of English* 23, 4-29.

Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs* (2nd edition). NY: Macmillan.

Eliot, T. S. (1960). "On teaching the appreciation of poetry". *Teachers College Record* 62 (2), 215-221.

Ellis, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1996). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
Galda, L., Cullinan, B. E. & Strickland, D. S. (1993). *Language, literacy and the child*. New York: Harcourt Brace.
Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte. Collection Poétique*. Paris: Seuil.
Gilroy, M. & Parkinson, B. (1997). "*Teaching literature in a foreign language*". *Language Teaching* 29 (4), 213-225.
Ghosn , I (2002). "Four Good Reasons to Use Literature in Primary School ELT". *ELT Journal 56* (2), 172-179.
Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
Jakobson, R. (1960). "Linguistics and poetics". Επανατύπωση στο Lodge, D. (ed.) (1988). *Modern criticism and Theory: A reader*. London: Longman, pp. 32-57.
Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit.
Jakobson, R. (1972). Linguistik und Poetik. Στο Ihwe, Jeans (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl: Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft, Band 1*. Frankfurt, M, Frankfurt a.M: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl.
Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford; New York and Toronto: Pergamon Press.
Johnson, C. (2002). "Drama and metagognition". *Early Child Development and Care* 172, 595-602.
Hall, G. (2005). *Literature in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
Halliday, M. A. K. (1967). "Notes on Transitivity and Theme in English. Part 2". *Journal of Linguistics* 3, 177-274.
Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, Contex and Text: Aspect of Language in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
Hammoud, R., El Chehk, K. & Mhalla, K. (2007). "Les documents ʻauthentiques'". Ηλεκτρονική δημοσίευση στη σελίδα: http://www.tishreen.shern.net/new%20site/univmagazine/VOL292007/art/1/14.doc [τελευταία πρόσβαση 10/6/2018].
Hanvey, R. G. (1976). *An Attainable Global Perspective.* Denver: The Center for Teaching International Relations, University of Denver.
Hatch, E. & Brown, Ch. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: C.U.P.
Hedge , T. (1985). *Using Readers in Language Teaching*. London: Macmillan.
Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einfuhrung*. Tubingen: Niemeyer.
Hiebert, E. H. & Colt, J. (1986). "Convergence and divergence in reader response to literature". *Reading Research Quarterly* 21, 408-421.
Hill, J. (1986). *Using Literature in Language Teaching.* London: Macmillan.
Hill, D. (1997). "Graded (basal) readers-Choosing the best". *The Language Teacher* 21 (5), 21-26.

Hirvela, A., & Boyle, J. (1988). “Literature courses and student attitudes”. *ELT Journal* 42 (3), 179-184.

Hişmanoğlu, M. (2005). “Teaching English through Literature*”. Journal of Language and Linguistic Studies* 1 (1), 53-66.

Honeyfield, J. (1977). “Simplification”. *TESOL Quarterly* 11, 431-440.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1972) *On communicative competence*, J.B. Pride, J. Holmes Sociolinguistics, New York.

Hyon, S. (1996). “Genre in three traditions: implications for ESL”. *TESOL Quarterly* 30 (4), 693 – 738.

Kamberelis, G. (1995). “Genre as Institutionally Informed Social Practice”. *Maryland Journal of Contemporary Legal Issues* 6, 115-171.

Karolides, J. K. (ed). (1992). *Reader response in the classroom: Evoking and interpreting meaning in literature.* White Plains, NY: Longman Publishing Group.

Kelly, R. K. & Krishnan, L. A. (1995). “"Fiction talk" in the ESP classroom”. *English for Specific Purposes* 14 (1), 77-86.

Kern, R. & Schultz, J. M. (2005). “Beyond orality: Investigating literacy and the literacy in second and foreign language instruction”. *The Modern Language Journal* 89 (3), 381-392.

Keunen, B. & Eeckhouf, B. (ed.) (2001). *Literature and society*. Lang: Bruxelles.

Kim, M. (2004). “Literature discussions in adult L2 learning”. *Language and* Education 18 (2), 145-166.

Knapp, P. & Watkins, M. (2005*). Genre, Text, Grammar*. Sydney: UNSW Press.

Knowles, M., (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Langer, J. A. (1994). ‘Reader-based literature instruction”. Στο Flood, J. & Langer, J. (ed.) *Literature instruction: Practice and policy*. NY: Scholastic Press.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lazar, G. (1994). “Using literature at lower levels”. *ELT Journal* 48 (2), 115-124.

Le Roux, J. (2001). “Social dynamics of the multicultural classroom”. *Intercultural Education* 12 (3), 273-288.

Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). “Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach”. *Studies in Higher Education* 23 (2), 157-172.

Lee, W. Y. (1995). “Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity”. *ELT Journal* 49 (4), 323.

Lenox, M. F. (2000). “Storytelling for young children in a multicultural world”. *Early Childhood Education Journal*, 28, 97-103

Lightbown, P. & Spada, N, (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned* (*Oxford handbooks for language teachers series)*, 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.

Long, M. (1986). "A feeling for language: The Multiple Values of Teaching Literature". Στο Brumfit, C. J. & Carter, R. A. (ed.) *Literature and Language Teaching*, Oxford: OUP.

Long, M. & Porter, P. (1985). "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition". *Tesol Quarterly* 19 (2), 207-228.

Longacre, R. (1976). *An Anatomy of Speech Notions*. Lisse: Peter de Ridder.

Lu, D. (2008). "Revisiting the Use of Literary Text in L2 Learning *HKBU*". *Applied Language Studies* 12, 68-88.

Maley, A. (1989). "Down from the Pedestal: Literature as Resource". Στο Carter, R., Walker, R. & Brumfit, Ch. (ed.) *Literature and the Learner: Methodological Approaches*, Modern English Publications in association with British Council, pp. 10-17.

Maley, A. & Duff, A. (1990). *Literature.* Oxford: Oxford University Press.

Maley, A. (2001). "Literature in Language Classroom". Στο Carter, R. & Nunan, D. (ed.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 180-185.

Martin, J. R. (1989). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality.* Oxford: Oxford University Press.

Martin, J. R. (2000). "Design and practice: enacting functional linguistics". *Annual Review of Applied Linguistics* 20, 116–126.

Martin, J. R. (2000). "Grammar meets Genre: Reflections on the 'Sydney School (Inaugural Lecture)". *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association* 22, 45-95.

Martin, J., & Rose, D. (2007). *Genre Relations, Mapping Culture*. London: Equinox.

Martin, J., & Rose, D. (2007). *Working with Discourse, Meaning beyond the clause.* London, New York: Continuum.

Meunier, G. (1996). "Meaning, narration and cognition". *Semiotica* 108, 157-162.

Morse, J. M. (1998): "Designing Funded Qualitative Research". Στο Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (ed.) *Strategies of Qualitative Research*. London: Sage, pp. 56-85.

Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P. & Coady, J. (1988). "Vocabulary and reading". Στο Carter, R. & McCarthy, M. (ed.) *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Nuttall, Ch. (1982). *Teaching Reading skills in Foreign Language*. London: Heinemann Educational Book Ltd.

O' Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paltridge, B. (1997). *Gerne Frames and Writing in Research Settings.* Amsterdam: Benjamins.

Parkinson, B. & Thomas, H. R. (2000). *Teaching literature in a second language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Papaefthymiou-Lytra, S. (1987). *Communicating and Learning Strategies in English as a Foreign Language with Particular Reference to the Greek Learner of English*. Athens: Saripolios Library.

Papaefthymiou-Lytra, S. (1990). Explorations in Foreign Language Classroom Discourse. *PAROUSIA Monograph* 11. Athens: The University of Athens.

Paran A. (2008). "The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey". *Language Teaching* 41, 465-496.

Peck, D. (1984). "Teaching Culture: Beyond Language", *Yale - New Haven Teachers Institute*. Online publication available at the website: htpp://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1984/3/84.03.06.x.html [last access 1/8/2018].

Pica, T. & Doughty, C. (1985). "Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities". Στο Gass, S. M. & Madden, C. G. (ed.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 115-132.

Pernot H. (1918). *Recueil de textes en grec usual*.

Porter, D. & Roberts, J. (1987). "Authentic listening activities". Στο Long, H. & Richards, J. (ed.) *Methodology in TESOL*. New York: Newbury House, pp. 177-187.

Reid, I. (1987) (ed.). *The Place of Genre in Learning: Current Debates*. Geelong: Deakin University Press.

Richards, I. A. (1929). *Practical Criticism: a Study of Literary Judgment.* London: Kegan Paul.

Richards, J. & Rodgers, T. S. (1992). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rice, D. (1991). "Language proficiency and textual theory: How the train might meet". *ADFL Bulletin* 22, 12-15.

Robinson, G. L. (1985). *Cross cultural understanding. Processes and approaches for foreign language. English as a second language and bilingual educators*. New York: Pergamum Press.

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work.* Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration* (5th edition). New York: The Modern Language Association.

Sage, H. (1987). *Incorporating Literature in ESL Instruction*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Sell, R. D. (ed.) (1995). *Literature throughout foreign language education. The implication of pragmatics*. London: Modern English Publications and the British Council.

Sercu L. (2006). "The foreign language and intercultural competence teacher. The acquisition of a new professional identity". *Intercultural Education* 17 (1), 55-72.

Shanahan, D. (1997). "Articulating the relationship between language, literature and culture: Towards a new agenda for foreign language teaching and research". *The Modern Language Journal* 81, 164-174.

Sharifian, F. (2004). "L1 cultural conceptualizations in L2 learning: The case of Persian speaking learners of English". Στο Sharifian, F. & Palmer, G. (ed.) *Applied Cultural Linguistics*, Amsterdam: John Benjamin, pp. 33-52.

Shook, D. (1997). "Identifying and overcoming possible mismatches in the beginning reader-literary text interaction". *Hispania* 80, 234-243.

Simensen, A. M. (1987). "Adapted readers: How are they adapted?". *Reading in a Foreign Language* 4 (1), 41-57.

Sinclair, B. (1996). "Learner Autonomy and Literature Teaching". Στο Carter, R. & McRae, J. (ed.) *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. London: Longman, pp. 138-150.

Skiada, M. (2017). *The use of authentic texts in second language teaching of adults at beginning and intermediary levels: the case of Modern Greek*. *Thèse.* Université de Genève: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96899.

Stern. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Swalles, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research settings.* Cambridge: CUP.

Thomson, I. (1987). *Understanding teenager reading*. Melbourne: Methuen & Co.

Triandaphyllidis M. (1997). *The Concise Modern Greek Grammar* (translation: J. Burke). Thessaloniki: Triandaphyllidis Institution.

Tziovas, D. (2003). *The Other Self: Selfhood and Society in Modern Greek Fiction*. Oxford: Lexington Books.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Valdes, J. M. (ed.). (1986). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, T.A. (1997). "What is Political Discourses Analysis?". *Belgium Journal of Linguistics* 11 (1), 11-52.

Wallace, C. (2001). "Reading". Στο Carter, R. & Numan, D. (ed.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Waring, R. & Takaki, M. (2003). "At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader?". *Reading in a Foreign Language* 15 (2), 130-163.

Welbourn, M. (2009). *Approaching authentic texts in the second language classroom*. Dissertation, Malmö högskola: Lärarutbildningen. Online available at the website: http://dspace.mah.se/bitstream/2043/7687/1/Mark_Welbourn.pdf [last access 25/8/2018].

Wenden, A. L. & Rubin, J. (ed.) (1986). *Learner Strategies*. Oxford: Pergamon Press.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1976). *National Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Yang, A. (2001). "Reading and the non-academic learner: A mystery solved". *System* 29 (4), 450 - 460.

Yalden, J. (1983). *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford, New York & Toronto: Pergamum Press.

Zarillo, J. (1989). "Teachers interpretations of literature-based reading". *The Reading Teacher* 43, 22-28.

Zimmerman C. B. (1997). *Historical Trends in second language Vocabulary Instruction.* Στο J. Coady & T. Huchnins "Second Language Vocabulary Acquisition". London: Oxford University Press.