**Συνεντεύξεις με ήρωες της νεοελληνικής πεζογραφίας στο Νηπιαγωγείο.**

**Ηλία Ελένη**

Δρ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ΕΚΠΑ, Νηπιαγωγός

eiliakol67@gmail.com

**Περίληψη**

Στο πλαίσιο εμψυχωτικών, εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιλέγονται κείμενα για αξιοποίηση στο νηπιαγωγείο, από το χώρο της νεοελληνικής πεζογραφίας. Στα συγκεκριμένα προγράμματα περιλαμβάνεται η διαδικασία των συνεντεύξεων, τις οποίες δίνουν τα νήπια, υποδυόμενα εκείνα τα διαχρονικά λογοτεχνικά πρόσωπα, που μαζί τους έχουν ταυτιστεί. Μέσα από τις συνεντεύξεις τους ως λογοτεχνικοί ήρωες, τα νήπια ουσιαστικά καταθέτουν αβίαστα την αναγνωστική εμπειρία τους αναφορικά με αξιόλογα νεοελληνικά πεζογραφήματα. Έτσι διερευνάται η δυνατότητά τους να επιτελούν δημιουργικά στο σύνολό τους τον αναγνωστικό ρόλο τους, να προσεγγίζουν εύστοχα και πρωτότυπα τα συγκεκριμένα έργα. Εκφράζοντας τα νήπια την αναγνωστική προσέγγισή τους, διαμορφώνουν την αφηγηματική υπόθεση σύμφωνα με τις επιθυμίες τους, οπότε προκύπτουν προσωπικά τους χαρακτηριστικά και πραγματικά τους βιώματα. Απολαμβάνοντας τη λογοτεχνική διδασκαλία ως παιχνίδι, αποκομίζουν πολύτιμες εκπαιδευτικές και αναγνωστικές εμπειρίες, οδεύουν αποτελεσματικά προς την αυτογνωσία και τη φιλαναγνωσία, καλλιεργούν τη φαντασία τους και κατακτούν σταδιακά την αναγνωστική ωριμότητα.

**Λέξεις κλειδιά:** Αναγνωστική δημιουργικότητα, διαχρονικότητα, λογοτεχνικά κείμενα.

**Εισαγωγή**

Με την παρούσα εισήγηση αποσκοπούμε να διερευνήσουμε τη δυνατότητα των νηπίων να προσεγγίζουν δημιουργικά τα καταξιωμένα έργα νεοελλήνων πεζογράφων, στο πλαίσιο εμψυχωτικών, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που σχεδιάζονται για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία τους. Τα έργα που η αισθητική τους ποιότητα και η αφηγηματική τους αρτιότητα έχουν διαχρονικά αποδειχθεί, συνιστούν πολύτιμη συμβολή στη μύηση των μαθητών στο λογοτεχνικό φαινόμενο και κατά συνέπεια στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας τους. Επίσης, τα συγκεκριμένα έργα συμβάλλουν ουσιαστικά στην αγωγή των νηπίων γενικότερα (Tompkins, 1988, σ. 204), καθώς και ειδικότερα στην πορεία τους προς την αυτογνωσία, όπως αυτή πραγματοποιείται μέσα από τη λογοτεχνία. Θεωρούμε λοιπόν ότι τα νήπια θα ωφεληθούν πολλαπλά από την επιλογή και από το χώρο της νεοελληνικής λογοτεχνίας, κειμένων κατάλληλων προς αξιοποίηση στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αν και τα κείμενα αυτά δεν έχουν γραφτεί επί τούτω (ad hoc) και αποκλειστικά για εκείνα ούτε έχουν αξιοποιηθεί εκδοτικά προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Αναλυτικότερα, η λογοτεχνική ανάγνωση είναι διαδικασία όπου εκδηλώνεται η δημιουργικότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη (Κωτόπουλος, 2012), αφού καθώς ανταπο­κρινόμαστε στον αναγνωστικό μας ρόλο, γινόμαστε συνδημιουργοί του συγγραφέα. Ως αποτέλεσμα της εντατικής αντιληπτικής δραστηριότητας που επιτε­λούμε κατά την ανάγνωση των πεζογραφημάτων ειδικότερα, ανακαλύπτοντας τα λανθάνοντα νοήματα, δημιουργώντας προσδοκίες για την εξέλι­ξη της υπόθεσης, διαμορφώνοντας στάσεις απέναντι στα διάφορα λογοτεχνικά πρόσωπα κ.ο.κ., αποκομίζουμε την αίσθηση ότι εμπλεκόμαστε ά­μεσα στα αφηγηματικά δρώμενα (Iser 1990, σσ. 44-45) . «Ταυτιζόμαστε» με τους ήρωες (Booth, 1987, σσ. 278-281, 378), ώστε βιώνουμε προσωπικά τις καταστάσεις αλλά και τα συναισθήματα που αποδίδονται στο κείμενο. Βασική προϋπόθεση για την εμπλοκή του αναγνώστη συνιστά η λογοτεχνική αξία του πεζογραφήματος, που είναι αποτέλεσμα της αφηγηματικής δεξιοτεχνίας του δημιουργού του. Η διαχρονική καταξίωση των λογοτεχνικών κειμένων, όπως άλλωστε και ευρύτερα κάθε έργου τέχνης, διασφαλίζει αδιαμφισβήτητα την ποιότητά του.

Καθώς η ίδια η φύση της λογοτεχνίας ουσιαστικά υπαγορεύει τον τρόπο διδασκαλίας της, με τη διδακτική λογοτεχνική προσέγγιση σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα, φροντίζουμε και επιδιώκουμε ακριβώς να αξιοποιούμε την ανεξάντλητη φύση της Λογοτεχνίας. Οι θεωρητικοί της ανταπόκρισης συνδέουν την ερμηνεία του κείμε­νου με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε συγκεκριμένου αναγνώστη (Τζιόβας, 1987, σσ. 236, 239). Ο Alter αναφέρει σχετικά ότι ο φανταστικός κόσμος κρύβει πολλαπλά νοήματα κι ότι το ενδιαφέρον που παρουσιάζει οποιοσδήποτε κλασικός ή νεότερος συγγραφέας έγκειται ακριβώς στο ότι το έργο του μπορεί να εμπνεύσει διάφορες ερμηνείες (1985, σ. 72). Αντίστοιχα, ο Riffaterre θεωρεί ότι η ερμηνεία κάθε λογοτεχνικού κειμένου δεν πρέπει να επιδιώκει να διαλύσει την αμφιλογία, η οποία είναι χαρακτηριστικό της λογοτεχνικής γραφής, καθώς όλες οι λέξεις είναι πολυσημικές (1985, σ. 145).

**Περιγραφή και μεθοδολογία της έρευνας**

Το γεγονός ότι η κάθε ατομική ανάγνωση είναι διαφορετική, μοναδική, πρωτότυπη, ανεπανάληπτη και αξίζει να εκφραστεί, καθώς απορρέει από την ιδιαιτερότητα, τη μοναδικότητα του κάθε αναγνώστη, οδηγεί στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για λογοτεχνική διδασκαλία στο νηπιαγωγείοΣτο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων, οι μαθητές-αναγνώστες διατυπώνουν ελεύθερα την ταύτισή τους με τα συγκεκριμένα αφηγηματικά πρόσωπα, ξαναζούν την αφηγηματική σκηνή που τους έχει συναρπάσει και διαμορφώνουν την εξέλιξη της δράσης, σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και επιθυμίες.

Η εξασφάλιση του αναγνωστικού δικαιώματος των μαθητών να εκφράζουν ελεύθερα την ανταπόκρισή τους στα κείμενα, μπορεί να έχει τη μορφή είτε της δημιουργικής μίμησης είτε της τροποποίησης είτε της ανατροπής του λογοτεχνικού προτύπου (Ματσαγγούρας, 2001, σσ. 215, 220-222).Προκειμένου να επιτύχουμε την αβίαστη συμμετοχή των νηπίων, ώστε να επιλέξουν κάποια από τις τρεις εκδοχές, επιδιώκουμε να προσδίδουμε παιγνιώδη χαρακτήρα (Ποσλανιέκ, 1992) στα λογοτεχνικά εκπαιδευτικά προγράμματα, σύμφωνα με την έμφυτη ανάγκη της παιδικής φύσης για παιχνίδι (Χουιζίνγκα, 1989). Συγκεκριμένα, τα νήπια φορούν τα γυαλιά της Φαντασίας ή κολυμπούν στον ωκεανό της Φαντασίας ή αποκτούν το «μαγικό» εισιτήριο ή δέχονται το άγγιγμα του «μαγικού» ραβδιού. Έτσι εισχωρούν στον κόσμο της λογοτεχνικής ιστορίας και μεταμορφώνονται στους ήρωές της.

Για να διερευνήσουμε το ρόλο των νηπίων ως αναγνωστών, εάν και σε ποιο βαθμό διαθέτουν το «επίπεδο της αναγνωστικής ωριμότητας» (Culler, 1988, σσ. 102, 109, 115), που θα τους επέτρεπε να «συνομιλήσουν» με αξιόλογα αλλά και ενδεχομένως απαιτητικότερα πεζογραφήματα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιούμε τη συνέντευξη. Στην αρχή των προγραμμάτων χρησιμοποιείται η ημιδομημένη συνέντευξη. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος παίρνει σε πρώτη φάση τις συνεντεύξεις, θέτει στα νήπια,που υποδύονται τα λογοτεχνικά πρόσωπα με τα οποία έχουν ταυτιστεί, ερωτήσεις για τη δράση τους, τον τόπο, το χρόνο, την εξέλιξή της, τις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα δρώντα πρόσωπα, τα συναισθήματά τους, τις επιθυμίες και τις προσδοκίες τους κ. ά., σε σχέση πάντα με τις προηγούμενες απαντήσεις που έχει λάβει.

Οι συνεντεύξεις ώστε τα νήπιανα εκφράσουν εντυπώσεις και εμπειρίες από την επαφή τους με το εκάστοτε κείμενο, στη συνέχεια είναι μη δομημένες, εφόσον οι γενικές ερωτήσεις που απευθύνει ο εκπαιδευτικός, είναι αρκετές για να αναπτύξουν οι μαθητές τη δράση τους και τα συναισθήματά τους ως λογοτεχνικοί ήρωες. Οι διευκρινιστικές, συμπληρωματικές ερωτήσεις διαρκώς μειώνονται, στο βαθμό που οι απαντήσεις στις συνεντεύξεις γίνονται πληρέστερες, σύμφωνα με τη διδακτική αρχή της «φθίνουσας καθοδήγησης» (Ματσαγγούρας, 2001, σσ. 180-182, 199-203).

Εφόσον πρόκειται για συνεντεύξεις ημιδομημένες αρχικά και μη δομημένες στη συνέχεια, οι απαντήσεις των νηπίων καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό (Pascucci και Rossi, 2002) ως ενιαία αφήγηση, με παραδοσιακούς ή σύγχρονους τρόπους (κυρίως γραφή σε χαρτί και γραφή σε υπολογιστή). Διαβάζονται δε αμέσως μετά από τον εκπαιδευτικό επίσης ως ενιαίο κείμενο, ώστε τα νήπια να έχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να επαληθεύσουν την πιστότητα και την ακρίβεια των λεγομένων τους.

Η καταγραφή των συνεντεύξεων γίνεται για ποικιλότροπη αξιοποίηση. Το περιεχόμενό τους εξελίσσεται συνήθως σε θεατρικό δρώμενο ενώ παράλληλα δημοσιεύεται με μορφή έντυπη ή ηλεκτρονική. Αυτές οι διαδικασίες συνιστούν προϋποθέσεις που θα προσφέρουν στους μαθητές επιπλέον «κίνητρα», για την αβίαστη και ενθουσιώδη συμμετοχή τουςστα σχετικάπρογράμματα (Ηλία και Ματσαγγούρας, 2006, σσ. 312-313).

Στο κατάλληλο διδακτικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα νήπια θα μπορούσαν ενδεχομένως να επιτελέσουν επαρκώς ή έστω στοιχειωδώς τον κατεξοχήν δημιουργικό αναγνωστικό ρόλο αναφορικά με τα επιλεγμένα αφηγηματικής αρτιότητας και αισθητικής ποιότητας νεοελληνικά πεζογραφήματα, να τα απολαύσουν και ταυτόχρονα να ωφεληθούν ποικιλότροπα από τις αδιαμφισβήτητες λογοτεχνικές αρετές τους.

Η διαδικασία των συνεντεύξεων από λογοτεχνικούς ήρωες της νεοελληνικής πεζογραφίας πραγματοποιήθηκε σε τρεις διαφορετικές εικοσιπενταμελείς τάξεις δημοσίων νηπιαγωγείων στη Δυτική Αττική από το 2010 έως το 2013, καθώς και το 2017, με διαφορετικά κείμενα κάθε φορά.

**Αποτελέσματα της έρευνας**

Εδώ θα επικεντρωθούμε σε χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα πεζογραφήματα «Αιολική Γη», του Ηλία Βενέζη (2009), που είναι από τους βασικότερους εκπροσώπους της γενιάς του ’30 (Κορδάτος, 1983) και «Αναφορά στο Γκρέκο» του Νίκου Καζαντζάκη (2015). Πρόκειται για δύο έργα με αυτοβιογραφικά στοιχεία. Τα περισσότερα επιλεγμένα αποσπάσματα που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αναφέρονται σε επεισόδια από τα παιδικά χρόνια των κύριων ηρώων τους, που οι ίδιοι μας τα αφηγούνται σε πρώτο πρόσωπο. Ένα απόσπασμα αναφέρεται σε πασίγνωστο λαϊκό θρύλο.

*Αιολική Γη*

Θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά δύο συνεντεύξεις νηπίων ως λογοτεχνικών προσώπων, σε σχέση με ισάριθμα αποσπάσματα από το κεφάλαιο «Τα πεινασμένα τσακάλια». Επίσης, τρεις συνεντεύξεις για ένα εγκιβωτισμένο απόσπασμα, με θέμα το θρύλο για το αθάνατο νερό με τη Γοργόνα και το Μέγα Αλέξανδρο.

Απόσπασμα: Έρχονταν άλλες νύχτες, κι αυτές ήταν οι πιο πολλές, που ο Μεγάλος Δράκος, αποκάνοντας να φιλεύει και να κοιμίζει τα τσακάλια, τ’ άφηνε να ξεχυθούν στον κάμπο, στην οργωμένη γη, να φάνε και να χορτάσουν... Ακούγαμε τ’ άγρια ουρλιαχτά τους… και τα περιμέναμε με αγωνία και φόβο. -Θα ‘ρθουν άραγες ίσαμε δω;.. (σσ. 51-52)

Συνέντευξη: Παίζουμε έξω από το σπιτάκι του παππού. Όταν βραδιάζει, ακούμε τα τσακάλια να ουρλιάζουν. Μπαίνουμε στο σπίτι, για να κοιμηθούμε. Τα τσακάλια συνεχίζουν να ουρλιάζουν μέχρι να τα ακούσει ο Μεγάλος Δράκος και να πάει να τα ταΐσει. Ο Δράκος καμιά φορά κοιμάται και δεν τα ακούει. Τα τσακάλια ουρλιάζουν για να τον ξυπνήσουν. Τότε ο Δράκος έρχεται δίπλα στο σπίτι μας και δίνει στα τσακάλια τροφή.

Απόσπασμα: Ερχόταν όμως ο καιρός που ωρίμαζαν οι καρποί… Τότες το να μας ριχτούνε τα τσακάλια δεν ήταν χωρίς κίνδυνο όπως την άνοιξη... Γι’ αυτό οι άνθρωποι κοιτάζαν πώς να πολεμήσουνε το κακό και ν’ αντισταθούνε… Περιμέναμε και, μόλις τα τσακάλια έρχονταν κοντά, χύνονταν όλοι … βγάζοντας άγριες φωνές και χτυπώντας ντενεκέδες ή τούμπανα… Τ’ αγρίμια τρομαγμένα τραβιόνταν πίσω, λυσσασμένα ουρλιάζοντας (σ. 54)

Συνέντευξη: Παίζουμε μαζί με τα αδέρφια μου με τα καραβάκια που έχουμε φτιάξει από πεύκο. Ύστερα νυστάζουμε και πηγαίνουμε για ύπνο. Το πρωί βρίσκουμε στην αυλή τενεκέδες και τύμπανα και παίζουμε με αυτά μουσική. Ο παππούς με τη γιαγιά μας που πίνουν αυτήν την ώρα αυτή τον καφέ τους, ενοχλούνται από το θόρυβο και μας φωνάζουν να σταματήσουμε. Εμείς ρωτάμε πώς βρέθηκαν όλα αυτά στην αυλή και ο παππούς μας λέει για τον πόλεμο με τατσακάλια, που νίκησαν οι άνθρωποι. Εγώ και τα αδέρφια μου στεναχωριόμαστε, γιατί θα θέλαμε να είχαν νικήσει τα πεινασμένα τσακάλια.

Απόσπασμα: «Ήρθε το βράδυ… πως όχι, ο Μεγαλέξαντρος δεν πέθανε» (σσ. 121-122). Ένας από τους δευτερεύοντες ήρωες του έργου αποδίδει ελεύθερα το θρύλο για το αθάνατο νερό, δίνοντας έμφαση στην οργή του Μεγαλέξαντρου απέναντι στην αδερφή του και στις δικές της τύψεις για το κακό που άθελά της προξένησε στον αδερφό της.

Συνέντευξη: Είχα θάψει το αθάνατο νερό στο βυθό της θάλασσας. Το βρήκε ένας νέος ψαράς κατά τύχη και ήπιε όλο το μπουκάλι χωρίς να ξέρει τι είναι κι έτσι έγινε αθάνατος. Κι άλλοι ψαράδες είχαν δει το μπουκάλι αλλά επειδή δεν διψούσαν, δεν το είχαν πιει. Ο ψαράς που το ήπιε, δεν το ξέρει πως έχει γίνει αθάνατος. Ζει μόνος του, γιατί από τότε που ήπιε το αθάνατο νερό, δεν αγαπάει τις γυναίκες κι ούτε εμείς οι Γοργόνες τον θέλουμε γι’ άντρα μας. Όταν αυτός ο ψαράς θα είναι πια πολύ γέρος και δεν θα μπορεί να πεθάνει, θα μετανιώσει που έχει πιει το αθάνατο νερό αλλά δεν θα μπορεί να κάνει τίποτα.

Συνέντευξη: Παίρνω το νερό απ’ τα χέρια του αδερφού μου του Μεγαλέξανδρου. Εκείνος μου το δίνει, για να γίνω αθάνατη. Θέλουμε και οι δύο να είμαστε αθάνατοι, για να μην χωριστούμε ποτέ. Από τότε που ήμαστε μικροί, ζούσαμε οι δυο μας, αφού οι γονείς μας έχουν πνιγεί όταν ταξίδευαν με το καράβι. Τους θυμόμαστε από μια φωτογραφία.

Συνέντευξη: Με το μπαμπά μου ψαρεύαμε με τη βάρκα μας. Ο μπαμπάς έριξε τα δίχτυα και έπιασε έναν ξιφία. Τότε εμφανίστηκε μπροστά μας μια Γοργόνα. Γνώριζε το μπαμπά που ψάρευε εδώ συχνά. Της είπαμε πως η μαμά μου είναι άρρωστη. Τότε μας έδωσε ένα φάρμακο που έφτιαξε για αυτήν. Η μαμά το ήπιε και μέχρι να ξημερώσει είχε γίνει καλά. Όμως επειδή στο φάρμακο η Γοργόνα έριξε αθάνατο νερό, η μαμά δεν θα πεθάνει ποτέ. Εγώ και ο μπαμπάς, όποτε αρρωσταίνουμε, πίνουμε φάρμακα που μας δίνει ο γιατρός και όχι η Γοργόνα. Έτσι κάποτε θα πεθάνουμε.

*Αναφορά**στο Γκρέκο*

Απόσπασμα: Μια μέρα, ήταν άνοιξη, χαρά Θεού… ένα πουλί είχε καθίσει στο πλατάνι της αυλής του σκολειού και κελαηδούσε. Τότε πια ένας μαθητής, χλωμός, κοκκινομάλλης, που ’χε έρθει εφέτο από το χωριό, Νικολιό τον έλεγαν, δε βάσταξε, σήκωσε το δάχτυλο: -Σώπα, δάσκαλε, φώναξε. Σώπα, δάσκαλε, ν’ ακούσουμε το πουλί!

Συνέντευξη: Ο δάσκαλος όλη την ώρα μάς έλεγε: «Καθαρίστε τα χέρια σας». Είχα βαρεθεί να τον ακούω. Ήταν Άνοιξη κι ήθελα ν’ ακούσω ένα πουλάκι, που ήταν στη φωλιά του πάνω σ’ ένα δέντρο. Όταν είπα «Σώπα δάσκαλε», όλοι σταμάτησαν, γιατί ήθελαν να ακούσουν το πουλί. Ο δάσκαλος όμως είπε «μπορεί να είναι βρώμικο», γιατί αυτός είχε πρόβλημα με την καθαριότητα. Αλλά όταν βαρέθηκε να λέει «σκουπίστε, σφουγγαρίστε, γυαλίστε τα χέρια σας», σταμάτησε κι αυτός. Το πουλάκι τραγουδούσε μια ωραία μελωδία, επειδή ήταν πια ελεύθερο. Αυτό το πουλί το είχε σε κλουβί κάποιος από αυτούς που πάνε στο καφενείο. Αλλά το ελευθέρωσε ένα αγόρι.

Συνέντευξη: Στην τάξη μας κάνουμε φασαρία. Τότε η δασκάλα μας φωνάζει. Μια μέρα ζωγράφιζα κούκλες. Είχα ζωγραφίσει πολλές κι είχα λερώσει με τις μπογιές τη μπλούζα, το κολάν και τις κάλτσες μου. Η δασκάλα μού φώναξε, επειδή είχα λερωθεί. Εγώ της είπα: «Σώπα, τα παιδιά δεν θέλουμε να μας φωνάζεις». Τότε άρχισε να κελαηδάει το πουλί. Η δασκάλα μου δεν το άκουγε, γιατί φώναζε. Εγώ το άκουγα και το άκουγαν και τα άλλα παιδιά και μας άρεσε πολύ να το ακούμε.

**Συζήτηση**

Τα νήπια σύντομα ξεκινούν να επαναλαμβάνουν μεταξύ τους αυθόρμητα, ως ελεύθερη δραστηριότητα, τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μετατρέπεται σε αυτήν την περίπτωση σε ελεύθερο, μιμητικό παιχνίδι, όπου κάποιο νήπιο απευθύνει σε συμμαθητή του τις ερωτήσεις της συνέντευξης, αντιγράφοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού στην αντίστοιχη διαδικασία. Ο συμμαθητής απαντά στις ερωτήσεις ως το λογοτεχνικό πρόσωπο που έχει επιλέξει να υποδυθεί. Φυσικά οι ρόλοι τους εναλλάσσονται ενώ η διαδικασία επαναλαμβάνεται αβίαστα όλο και συχνότερα από όλο και περισσότερους μαθητές. Μάλιστα το νήπιο που παίρνει κάθε φορά τη συνέντευξη, μιμείται και τη διαδικασία της καταγραφής από τον εκπαιδευτικό. Παρακολουθώντας αυτό το ελεύθερο παιχνίδι των νηπίων, όταν διαπιστωθεί ότι έχουν αφομοιώσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ερωτήσεις που συνηθίζει να απευθύνει ο εκπαιδευτικός κατά τις συνεντεύξεις, δίνεται στα ίδια τα νήπια η δυνατότητα να παίρνουν συνέντευξη από τους συμμαθητές τους ως λογοτεχνικούς ήρωες, ενώ ο εκπαιδευτικός καταγράφει και πάλι με την ίδια ακρίβεια τις απαντήσεις.

Η εικονογράφηση του λογοτεχνικού κειμένου είναι μια συγκεκριμένη ανάγνωση, που θα μπορούσε να περιορίσει και να κατευθύνει τη φαντασία των μαθητών-αναγνωστών. Για το λόγο αυτό όταν επιλέγουμε κείμενα χωρίς εικονογράφηση, επιτυγχάνεται καλύτερα η καλλιέργεια της φαντασίας των νηπίων.

Η επιλογή αξιόλογων έργων που αγγίζουν συναισθηματικά τον εκπαιδευτικό, συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στο αποτέλεσμα της λογοτεχνικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, στους μαθητές νηπιακής ηλικίας το κείμενο το διαβάζει για πρώτη φορά ο εκπαιδευτικός. Αυτό που οι μαθητές σε αυτήν την περίπτωση προσλαμβάνουν, δεν είναι απλώς και μόνο το κείμενο αλλά και η προσωπική ανάγνωση του εκπαιδευτικού σε αυτό. Όταν το κείμενο που ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει, συγκινεί ή γοητεύει τον ίδιο ιδιαίτερα, με την ανάγνωσή του το υποστηρίζει. Αντίθετα, σε ένα κείμενο που του είναι αδιάφορο, υπάρχει πάντοτε η πιθανότητα με την ανάγνωσή του να το υπονομεύσει.

Στις συνεντεύξεις αναφορικά με το κεφάλαιο Τα πεινασμένα τσακάλια, της Αιολικής Γης, τα παιδιά-αναγνώστες εκδηλώνουν την ευαισθησία τους απέναντι στα ζώα, που υπακούοντας στο ένστικτο της αυτοσυντήρησης, γίνονται επικίνδυνα για τη σοδειά και αναγκάζουν τους ανθρώπους να αμυνθούν, να την προστατέψουν.

Με το απόσπασμα για το αθάνατο νερό της Αιολικής Γης, η προσέγγιση της έννοιας του θανάτου επιτυγχάνεται με τον προσφορότερο και ασφαλέστερο τρόπο. Άλλωστε ο θάνατος συνιστά το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα ευαίσθητου παιδαγωγικού στόχου, τον οποίο πραγματεύονται τα λογοτεχνικά κείμενα (Ζερβού, 1997) .

Η έκφραση της υπαρξιακής αγωνίας του Καζαντζάκη, που αποτελεί την πεμπτουσία της μυθιστοριογραφίας του, συνδέεται αναπόσπαστα και ποικιλότροπα από αφηγηματικής πλευράς με το φυσικό στοιχείο. Οι ήρωες του Καζαντζάκη στο σύνολό τους καταφεύγουν στο φυσικό κόσμο για να απαντούν στις φιλοσοφικές τους αναζητήσεις. Το φυσικό περιβάλλον δεν τους προσφέρει μόνο ποικίλες απολαύσεις αλλά και ουσιαστικά διδάγματα και ευκαιρίες αυτογνωσίας, ειδικότερα δε τη δυνατότητα επικοινωνίας με το Θεό (Ηλία, 1997). Στο απόσπασμα από το έργο Αναφορά στο Γκρέκο, ο Καζαντζάκης κατορθώνει θαυμάσια να αποδώσει την ουσία της θέσης του για τον μοναδικό και αναντικατάστατο ρόλο της φύσης στην ανθρώπινη ύπαρξη, ως πεδίου αγωγής και αυτογνωσίας. Αξιοποιούμε την περιεκτικότητα και την ευστοχία αυτού του αφηγηματικού σημείου της πεζογραφίας του Καζαντζάκη αλλά και την πλήρη καταληπτότητά του από τα νήπια, ώστε και οι αναγνώστες νηπιακής ηλικίας να έχουν τη δυνατότητα να μυηθούν στις βαθύτερες αξίες του φιλοσοφικού στοχασμού του Καζαντζάκη, όπως αυτές συνοψίζονται σε μια μόνο φράση.

**Συμπεράσματα**

Το λογοτεχνικό πρότυπο πρόσφερε σε καθεμιά από τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία αναφερθήκαμε, το κατάλληλο ερέθισμα, ώστε να παρακινηθεί το σύνολο των νηπίων να συμμετέχουν με απόλυτη επιτυχία σε αυτά. Ο καθολικός ενθουσιασμός των νηπίων για τη συμμετοχή στα προγράμματα, διατηρήθηκε μάλιστα αμείωτος σε όλη τη διάρκειά τους.

Η φαντασία των νηπίων αποδείχτηκε ανεξάντλητη, καθώς διαπιστώνεται το εύρος των αποκλίσεων στις απαντήσεις, το γεγονός ότι στο σύνολό τους τα νήπια όχι μόνο επιλέγουν να διαφοροποιούνται σημαντικά από το λογοτεχνικό πρότυπο αλλά και μένουν ανεπηρέαστα από τις προηγηθείσες απαντήσεις των συμμαθητών τους ακόμη και όταν υποδύονται τον ίδιο λογοτεχνικό ήρωα. Παραμένοντας σταθερά προσανατολισμένα στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, βιώματα και επιθυμίες, διαμορφώνουν τη δική τους, ιδιαίτερη, πρωτότυπη, μοναδική αφηγηματική εκδοχή.

Μέσα από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων στο πλαίσιο των προγραμμάτων, η σχέση  μεταξύ όλων ανεξαιρέτως των μαθητών εξελίχθηκε ποιοτικά, οπότε δεν παρατηρήθηκαν περιπτώσεις περιθωριοποίησης.

Η ικανότητα της ακρόασης και της επικοινωνίας αναπτύχθηκε για το σύνολο των νηπίων στο έπακρο, όπως αποδεικνύεται από την ευστοχία των απαντήσεων, από την ποικιλία τους και από την αφομοίωση των ερωτήσεων της συνέντευξης, που απεύθυνε ο εκπαιδευτικός στους μαθητές ως λογοτεχνικά πρόσωπα. Επίσης, στο πλαίσιο των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιτεύχθηκε η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, η κατανόηση από τα νήπια της σύνδεσης ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο, της ιδιότητας του γραπτού λόγου να αναπαριστά τον προφορικό. Επιπλέον, με την ανάδειξη και αξιοποίηση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Αν και τα πεζογραφήματα της νεοελληνικής λογοτεχνίας συνήθως παρουσιάζονται αποσπασματικά, προκειμένου η έκτασή τους να είναι περιορισμένη, τα νήπια ανταποκρίνονται σε αυτά εξίσου θετικά με τα υπόλοιπα κείμενα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν για τα νήπια τα επιλεγμένα έργα, καθώς αποδίδονται με αριστοτεχνικό, λογοτεχνικό τρόπο και αναφέρονται σε θέματα ουσιαστικά, καίρια, και διαχρονικά σημαντικά. Τέτοια θέματα, όπως η κοινή μοίρα του θανάτου που όλοι οι άνθρωποι μοιραζόμαστε, ο ρόλος του φυσικού στοιχείου στη ζωή μας, τα μαθήματα ζωής που η φύση προσφέρει, , κάνουν τους μικρούς μαθητές όχι μόνο ωριμότερους αναγνώστες αλλά και σοφότερους ανθρώπους.

Τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με κοινό στοιχείο τη συνέντευξη από λογοτεχνικά πρόσωπα που υποδύονται μαθητές-αναγνώστες, μπορεί άνετα να πραγματοποιηθούν σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού αλλά και του Γυμνασίου.

**Αναφορές**

Booth, W.C. (1987). *The Rhetoric of Fiction*. Middlesex: Penguin Books.

Culler, Jonathan. (1988). Literary competence στο J. P. Tompkins (Επιμ.), *Reader-response criticism. From Formalism to Post-Structuralism*, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press: 101-117.

Huck, C., Hepler, S. και Hickman, J. (1979). *Children’s Literature in the Elementary School*: Holt Rinehart And Winston.

Iser, W. (1990). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Tompkins, J. P. (1988). The reader in history: The changing shape of literary-response στο J. P. Tompkins (Επιμ.), *Reader-response criticism. From Formalism to Post-Structuralism*, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 201-232.

Alter, J. (1985). Προς τι η διδασκαλία της λογοτεχνίας; *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (Ι.Ν. Βασιλαράκης,μτφρ.) Αθήνα: Επικαιρότητα, σσ. 63-74.

Βενέζης, Η. (2009), *Αιολική Γη*, Αθήνα: Εστία.

Ζερβού, Α. (1997). *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-ενηλίκων*, Αθήνα: Πατάκης.

Ηλία, Ε.Α. και Ματσαγγούρας Η. Γ. (2006). Από το παιχνίδι στο λόγο: Παραγωγή παιδικών κειμένων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία*.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 307-317.

Ηλία, Ελένη, Α. (1997). Οι ήρωες του Καζαντζάκη και ο φυσικός κόσμος, *Πνευματικά Χανιά*, τ. 28-29: 10-18.

Καζαντζάκης, Ν. (2015). *Αναφορά στον Γκρέκο*, Αθήνα: Καζαντζάκη.

Κορδάτος, Γ. (1983). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, τ. 2. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Κωτόπουλος, Τ. (2012, Ιούλιος). Η «νομιμοποίηση» της δημιουργικής γραφής, ΚΕΙΜΕΝΑ15, http://keimena.ece.uth.gr

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Η Σχολική Τάξη*, τ. Β΄ : Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου. Αθήνα.

Pascucci, M. και Rossi, F. (2002). ΄Oχι μόνο γραφέας, *Γέφυρες,* τ. 6, σσ. 16-23.

Riffaterre, Μ. (1985). Η εξήγηση των λογοτεχνικών φαινομένων. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας(Ι. Ν. Βασιλαράκης, μτφρ). Αθήνα: Επικαιρότητα, σσ. 135-164.

Ποσλανιέκ, Κ. (1992). Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα (Στ. Αθήνη, μτφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.

Τζιόβας, Δ. (1987). Μετά την αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές κι ερμηνευτικές αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Γνώση

Χουιζίνγκα, Γ. (1989). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Σ. Ροζάκης – Γ. Λυκιαρδόπουλος, μτφρ.) Αθήνα: Γνώση