



KEIMENA/TEXTS

Children's literature E-journal

KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας, τεύχος 39^ο, σσ. 20-35, 04/09/2023, ISSN: 1790-1782

**«Μα δεν πήρες είδηση τίποτα;» «Όχι, Φάρμουρ, τίποτα».
Καλλιεργώντας την Ενσυναίσθηση μέσω της Δημιουργικής Γραφής
στο έργο της Άλκης Ζέη «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της»**

Αραβανή Ευαγγελία

Σύμβουλος-Καθηγήτρια στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δημιουργική Γραφή», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Διδάκτωρ και μεταδιδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α.
Διδακτική της Λογοτεχνίας
earavani02@gmail.com

Περίληψη

Ο χρόνος τη στιγμή της ανάγνωσης διαστέλλεται και εμπλουτίζεται με εμπειρίες που διευρύνουν τα όρια της ατομικής ζωής. Η κατανόηση του εαυτού μας γίνεται όλο και πιο βαθιά, καθώς ανιχνεύουμε τα κίνητρα, τις πράξεις, τις σκέψεις και τις ιδέες είτε του συγγραφέα, είτε των χαρακτήρων που έχει δημιουργήσει και ταυτιζόμαστε με αυτούς. Πώς μπορεί να «μπει» ο ένας στη θέση του «Άλλου»; Είτε αυτός είναι ένα παιδί με αυτισμό, όπως παρουσιάζεται στο έργο του Mark Haddon «Ποιος σκότωσε τον σκύλο τα μεσάνυχτα;» ή ένα διαφυλικό «κορίτσι από τη Δανία» του David Ebershoff ή άνθρωποι από μια μακρινή και ξένη προς εμάς χώρα στον «Θεό των μικρών πραγμάτων» της Arundhati Roy; Πώς μπορεί ένα παιδί και κυρίως ένας/μια έφηβος/η που έχει βιώσει τη μετανάστευση, την απόρριψη, την απογοήτευση, την εσωτερική σύγκρουση να καθρεφτιστεί στις σελίδες ενός βιβλίου και να νιώσει μέσα από τους ήρωες της ιστορίας που διαβάσει ότι είναι ένας από αυτούς; Η υπόθεση εργασίας της παρούσας μελέτης αφορά σε αυτόν τον ψυχοθεραπευτικό ρόλο της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του οποίου εγγράφεται ο όρος αφηγηματική ενσυναίσθηση μέσα στο ευρύτερο πεδίο της Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης. Ως πεδίο αναφοράς επιλέχθηκε το crossover κοινωνικό μυθιστόρημα για μικρούς και μεγάλους της Άλκης Ζέη «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της», μια ηρωίδα που παλεύει εσωτερικά με τις «αράχνες» του οικογενειακού, κοινωνικού και σχολικού της περιβάλλοντος περιδιαβαίνοντας σε δύσβατα μονοπάτια ενηλικίωσης και αυτογνωσίας και αναζητώντας την ευτυχία μέσα από τεχνητούς και επίπλαστους παραδείσους. Προς αυτή την κατεύθυνση θα παρουσιαστούν διδακτικές προτεινόμενες δράσεις και δημιουργικές δραστηριότητες για την Α΄ Γυμνασίου που συνάδουν με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας



για το Γυμνάσιο (2022) με σημείο αναφοράς και την αφηγηματική ενσυναίσθηση. Σε αυτή την ενσυναισθητική διαδικασία θα αναδειχθεί η σημαντική συμβολή της Δημιουργικής γραφής ως εκπαιδευτικού εργαλείου που υποστηρίζει τη λογοτεχνική δημιουργική ανάγνωση με ερείσματα τη φαντασία, τη διαισθητική σκέψη και το προσωπικό βίωμα.

Λέξεις-κλειδιά: Άλκη Ζέη, λογοτεχνική εκπαίδευση, ενσυναίσθηση, δημιουργική γραφή

Abstract

While reading a book, time expands and is enriched with new challenging experiences that go beyond the boundaries of our life as an individual. The sight into our inner self becomes more and more profound as we trace and identify with the motives, actions, more profound thoughts and ideas of either the author or the characters he has created. How is it possible to step into somebody else's shoes? This "somebody" can be an autistic child, as portrayed in Mask Haddon's "Who Killed the Dog at Midnight?" or an interracial "Girl from Denmark" by David Ebershoff or even people from an unfamiliar, distant country, as in Arundhati Roy's "God of small things"; How can a child, especially a teenager, who has experienced migration, rejection, disappointment and internal conflict, relate to the content and feel one of the characters of the book? The working hypothesis of the present study is about the relationship between literature and empathy in the frame of Literary Education. The crossover social novel for children and adults, "Konstantina and her Spiders" by Alki Zei, was chosen as a reference point. It is about a girl who struggles with the "spiders" of her family, social and school environment while navigating the complex paths of adulthood and self-awareness, seeking happiness through artificial paradises. In this direction, proposed teaching actions and creative activities for the 1st year of Higher School will be put forward, complying with the New Analytical Curriculum of the Literature course (2022) based on the theoretical assumptions of Narrative empathy. In this empathetic process, the significant contribution of Creative writing will be highlighted as an educational tool that advocates literary creative reading based on imagination, intuitive thinking and personal experience.

Keywords: Alki Zei, literary education, narrative empathy, creative writing

Εισαγωγή

Άλκη Ζέη, η αγαπημένη του αναγνωστικού κοινού, μια σταθερή αξία για τη λογοτεχνία μας, μια συγγραφέας που μπορεί να γράφει κυρίως για παιδιά, αλλά να απευθύνεται και στους ενήλικες. 2023, λογοτεχνικό έτος Άλκης Ζέη, αφιερωμένο σε αυτή τη «μεγάλη κυρία του βιβλίου» (Κοντός, 2012, σ.105), τη «μαέστρο» της δημιουργίας, της γραφής, της λογοτεχνικής αυτοβιογραφίας. Μέσα στα έργα της η συγγραφέας μετατρέπει προσωπικά της βιώματα σε μυθιστορηματικές καταστάσεις, κρατώντας πάντα την απαραίτητη απόσταση από το αυτοβιογραφικό στοιχείο, αλλά επιτρέποντας στους ήρωές της να βλέπουν τα πράγματα με τη δική της θεώρηση. Χωρίς ίχνος διδακτισμού «με το



δικό της, ισχυρό, αναγνωρίσιμο στυλ γραφής, συνδυάζοντας τη βιωμένη, αναστοχαστική αφήγηση με τη ζωντάνια των προσώπων και την ευθυβολία της γλώσσας, την ιστορική αίσθηση με τις περιπέτειες των απλών ανθρώπων και τον κοινωνικό προβληματισμό» (Ντουσιά, 2020) δίνει μέσα απ' τα βιβλία της αφορμή για σκέψεις και περισσότερη αναζήτηση πάνω σε πλήθος διαχρονικών αξιών και σύγχρονων θεμάτων. «Αν το βιβλίο είναι για παιδιά, που συνήθως είναι, τότε μου βγαίνει η θητεία μου στο Ωδείο Αθηνών, στη δραματική σχολή, και παίζω από μέσα μου τον ρόλο του παιδιού που παίρνω για ήρωά μου, γίνομαι το ίδιο το παιδί. Φαντάζομαι κάθε λεπτομέρεια που το αφορά, τόσο στον χαρακτήρα όσο και στην εξωτερική εμφάνιση. Στην «Κωνσταντίνα και τις αράχνες της», την ηρωίδα μου τη δημιούργησα από την αρχή ως το τέλος, την ένιωσα όμως τόσο πολύ δικιά μου και μου έγινε τόσο οικεία που, όταν πήγα ξανά στο Άαχεν, τη μικρή πόλη της Γερμανίας, όπου έχω βάλει την Κωνσταντίνα να περνάει μερικά χρόνια της ζωής της, νόμιζα πως την είδα! Είχε αρχίσει να σκοτεινιάζει, σ' ένα δρομάκι άρχισαν να ανάβουν τα φανάρια ένα - ένα και πριν ανάψουν καλά- καλά νόμισα πως ξεχώρισα μέσα από τις σκιές τη φιγούρα της Κωνσταντίας» εξομολογείται στον Μισέλ Φάις (2008) και στην Αγγελική Βουλουμάνου (Απρίλιος 2012), προκαλώντας προβληματισμούς τόσο για τα μυστικά της συγγραφικής βίωσης, όσο και για την πρόκληση της αναγνωστικής ενσυναίσθησης. Μπορεί ο αναγνώστης να «βιώσει» έναν λογοτεχνικό ήρωα; Μπορεί περπατώντας στον δρόμο να «συναντήσει τη μικρή Κωνσταντίνα»; Είναι άραγε η λογοτεχνική ανάγνωση ένα ταξίδι αυτογνωσίας; Ένας μη απειλητικός τρόπος να κατανοήσεις άλλες κουλτούρες, διαφορετικές απόψεις, εναλλακτικές οπτικές; Και σε ένα δεύτερο επίπεδο, πόσο συμβάλλει η Λογοτεχνική Εκπαίδευση προς αυτή την κατεύθυνση, όταν πρόκειται για παιδιά-αναγνώστες;

Στην προσπάθειά μας να απαντήσουμε σε αυτά τα παιδαγωγικής και λογοτεχνικής φύσεως ζητήματα και να ανιχνεύσουμε τη δυνατότητα καλλιέργειας ενσυναισθητικών δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η επιλογή του συγκεκριμένου έργου «*Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*» δεν θα μπορούσε να είναι τυχαία. Πρόκειται για ένα crossover μυθιστόρημα που βοηθά τους εφήβους να μεταβούν ομαλά από την εφηβική κατάσταση στην ενηλικίωση και να ασχοληθούν με ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση καταστάσεων εσωτερικής αναστάτωσης. «Η μνήμη δίνει τη θέση της στην παρατήρηση του σύγχρονου παιδιού και της ζωής του και η Άλκη Ζέη απομακρύνεται από το προσωπικό της βίωμα και την άμεση μαρτυρία, θίγοντας θέματα διαπολιτισμικότητας, σύγκρουσης γενεών, δύσκολων οικογενειακών καταστάσεων, τεχνητών παραδείσων. Τα χειρίζεται χωρίς ηθικολογίες και διδακτισμούς, καθώς αυτά αντιμετωπίζονται αντιστικτικά μέσα από την αντιπαράθεση των αρχών και των επιχειρημάτων εκπροσώπων παλαιότερων γενεών με τα σύγχρονα αδιέξοδα, «τις αράχνες» που η δεκατριάχρονη προσπαθεί να υπερβεί μέσα από τον δικό της κώδικα αξιών» (Γκίβαλου, 2012, σ.75).

Η μικρή ηρωίδα είναι ένα «προβληματικό πρόσωπο», πράγμα που κατά τον Λούκατς, αποτελεί και το βασικό χαρακτηριστικό του είδους του μυθιστορήματος (Πατρίκιος, 2012, σσ.101-102). Η προβληματικότητά της ανακύπτει μέσα από τις



συγκρούσεις που ζει, συνθήκες και συγκρούσεις ερωτικές, κοινωνικές, οικονομικές και δίνει τροφή για ενσυναισθητικές αναγνώσεις και ταυτίσεις. Ταυτίσεις των εφήβων αναγνωστών με την έφηβη Κωνσταντίνα ή μήπως και των ενήλικων αναγνωστών, καθώς το εν λόγω ειδολογικό μοντέλο διασταυρώνεται με τις αναγνωστικές προσδοκίες ενηλίκων και παιδιών; Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά ο Μάνος Κοντολέων αναφέρει (2011, σσ. 53-54) «στα crossover μυθιστορήματα παρατηρούμε μια συγγραφική τάση να συνυπάρχουν γωνίες όρασης και δομές αφηγηματικές, έτσι ώστε το αναγνωστικό κοινό να μην ταξινομείται κατά ηλικίες». Πώς βιώνεται μια μετανάστευση σε ξένη χώρα από ένα παιδί; Πώς αντιμετωπίζεται ένα διαζύγιο τόσο από τους γονείς -ενήλικες, όσο και από τα παιδιά- εφήβους; Οι πειρασμοί και οι απειλές που караδοκούν και «ματώνουν» τις τρυφερές εφηβικές ψυχές πώς αντιμετωπίζονται ή προλαμβάνονται από τους ενήλικους; Κατά τη γνωριμία της με τον κόσμο, η Κωνσταντίνα θα γευτεί τις πιο πικρές διαψεύσεις: τη διάλυση της οικογενειακής εστίας, τη δυσφορία από την αναγκαστική συμβίωση με τη γιαγιά της, το αδιέξοδο της επικοινωνίας με την προσκολλημένη στο παρελθόν προηγούμενη γενιά, τη δυσκολία ένταξης στις ομάδες συνομήλικων, διαψεύσεις που θα την ωθήσουν στην αναζήτηση επίπλαστων παραδείσων μέσα από τη χρήση ναρκωτικών ουσιών. Θέματα που ανακύπτουν από το μυθιστόρημα, αναγνωρίζοντας και επιβεβαιώνοντας τον άρρηκτο δεσμό που διακρίνει την ανθρώπινη εμπειρία, ανεξάρτητα από το ηλικιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Πρόκειται για ένα «crossover continuum», καθώς αναδεικνύεται το «συνεχές» που συνδέει την εφηβική ηλικία με την ενήλικη ζωή (Harju, 2009, p. 363).

“Να ‘μαι πάλι μπλεγμένη στις αράχνες. Τώρα είναι τόσο πυκνές, που δεν μπορώ να τις τραβήξω” εξομολογείται στον εσωτερικό της μονόλογο η μικρή Κωνσταντίνα, δίνοντας στην Άλκη Ζέη την ευκαιρία να εισχωρεί μέσα στις δαιδαλώδεις διακλαδώσεις της εφηβικής ψυχής και με την αριστοτεχνική αφηγηματική της δεινότητα να «ακουμπάει» βαθιά και ενσυναισθητικά κάθε εφηβική και ενήλικη ψυχή. Με όχημα την αναπαραστατική δύναμη του λόγου η αγαπημένη συγγραφέας των παιδιών, των εφήβων αλλά και των ενηλίκων παρουσιάζει άρτιους και ολοκληρωμένους, άμεσους και ευδιάκριτους χαρακτήρες, που δυναμικά εξελίσσονται, ως «αναπτυσσόμενα ιστορικά υποκείμενα» (Μαλαφάντης, 2022, σ. 90) τροφή για διδακτική αξιοποίηση μέσα στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής της Ενσυναίσθησης. «Ξέρει να κινεί και να μετακινεί τα πλάνα, να εστιάζει και να φωτίζει πρόσωπα και πράγματα, να χρωματίζει και να σβήνει κλιμακωτά τις εντάσεις, να περιγράφει επώδυνα γεγονότα με το ιδιαίτερο, εκλεπτυσμένο και υποδόριο χιούμορ της» (Στασινοπούλου, 2012, σσ. 92-95) σε μια ρεαλιστική γραφή που ρέει φυσικά και αβίαστα, με διαπεραστικές ειρωνικές αιχμές και μοντερνιστικές αφηγηματικές τεχνικές. Η δημιουργική συμπερίληψη αποσπασμάτων προσωπικού ημερολογίου και επιστολών και οι εγκιβωτισμένες αφηγήσεις δίνουν μια υβριδική μορφή στο πρόσφορο για ετερογενείς προσμίξεις μυθιστορηματικό είδος. Παράλληλα η διάσπαση της συμβατικής, διαδοχικής χρονολογικής προσέγγισης μέσα από τις επιταχύνσεις, τις αναδρομές, τις προαγγελίες, τα αφηγηματικά σχόλια και οι επαναλαμβανόμενες στιχομυθίες παρακινούν τον αναγνώστη να δραστηριοποιηθεί και



ανοίγουν τον δρόμο για δημιουργικές αναπλάσεις με βάση τα προσωπικά βιώματα των μαθητών- αναγνωστών μέσω της Δημιουργικής γραφής, σημείο εστίασης της παρούσας εργασίας.

«Μπαίνοντας στα παπούτσια του «Λογοτεχνικού «Άλλου»

Ενσυναίσθηση, Λογοτεχνία και Λογοτεχνική ανάγνωση

«Είμαι άνθρωπος και τίποτα το ανθρώπινο δεν θεωρώ ξένο» γράφει ο κωμωδιογράφος Πούμπλιος Τερέντιος Αφρικανός στο έργο «Εαυτόν τιμωρούμενος» (1874) αναφερόμενος στη βαθιά κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς που υποδηλώνεται με τον λειτουργικό όρο της Ενσυναίσθησης. Πρόκειται για τη φυσική ικανότητα του ανθρώπου να μοιράζεται, να κατανοεί συναισθήματα και να ανταποκρίνεται με ενδιαφέρον στη συναισθηματική κατάσταση του «Άλλου» (Hammond & Kim, 2014). Στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι είναι μια πολυδιάστατη έννοια, δίνοντας έμφαση στα δύο διευρυμένα είδη της (an awareness of two broad classes of empathy (Barton & Garvis, 2019, p. 43 Franzese, 2017, pp. 697-698). Το πρώτο είδος αναφέρεται στη «γνωστική ενσυναίσθηση» (cognitive empathy) που περιλαμβάνει τη «γνώση» (knowing), τον «συντονισμό» (tuning in) και την «κατανόηση» (understanding) (Jeffrey, 2019, p. 2), τη «φαντασιακή αναδόμηση» (imaginative reconstruction) (Peterson, 2017, p. 52), την «ταύτιση» (identifying with) (Jalongo, 2014), την «λήψη προοπτικής» (perspective taking) ενός υποκειμένου, πράγμα που του επιτρέπει να «βλέπει τον κόσμο» μέσα από τα μάτια του «Άλλου» (Bouton, 2016, pp. 16-17) και να μοιράζεται τις γνωστικές και συναισθηματικές του αντιδράσεις (Cooper, 2011, pp. 13-14) -εμπειρίες, πιστεύω, ανησυχίες, αμφιβολίες. Το δεύτερο είδος αφορά στη «συναισθηματική ενσυναίσθηση» (affective empathy) που περιλαμβάνει «τη βίωση των συναισθημάτων του «Άλλου» (experiencing the feelings of another person) (Bouton, 2016, pp.16-17) που συχνά καταλήγει σε ενσυναισθητική ανησυχία (empathic concern) με συναισθήματα έγνοιας και ενδιαφέροντος για αυτόν (Ντάμπου, 2022, σ. 19). Αυτά τα γνωστικά και συναισθηματικά γνωρίσματα της ενσυναίσθησης αποτελούν ένα αλληλεξαρτώμενο σύστημα και για να γίνουν πλήρως κατανοητά δεν πρέπει να προκρίνεται καμία από τις δύο πλευρές.

Λαμβάνοντας υπόψη την αξία και σημασία της ενσυναίσθησης αναλογιζόμαστε την αδήριτη ανάγκη καλλιέργειας ενσυναισθητικών δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς σύμφωνα με τους Meyers et al. (2019, p. 162) «η ενσυναίσθηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ενδυνάμωση της μάθησης των παιδιών». Για την Jamieson (2015, pp. 235-236) η ενσυναίσθηση βρίσκεται στην καρδιά μας καλής διδασκαλίας και η παιδαγωγική της είναι μεγάλη πρόκληση, γιατί συμβάλλει στην αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους με γνώμονα τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, αφαιρώντας τα εμπόδια (remove obstacles) (Segal, 2011, pp. 276-277) που δυσχεραίνουν τη γόνιμη επικοινωνία και υπονομεύουν την αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία. Σε ένα πιο ειδικό επίπεδο, η ενσυναίσθηση συνδέεται άμεσα και με τη Λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο στη διδακτική πράξη, καθώς δίνει τη



δυνατότητα για κριτικές και σκεπτικιστικές έρευνες (critical and skeptical investigations) για τη δύναμη του γραπτού λόγου (Omri, 2021, pp. 132-133), λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα., όπως αυτά αναφέρονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας για το Λύκειο (Ι.Ε.Π., 2022, σ. 4): «Πρόκειται για τη σημαίνουσα εκείνη κοινωνική πρακτική που με τους σύνθετους γλωσσικούς της μηχανισμούς εγγράφει, συναιρεί και αντιπαραθέτει συνειδητές και λανθάνουσες οπτικές για τον κόσμο και τον ανθρώπινο πολιτισμό. Μέσω της αισθητικής εμπειρίας ενεργοποιεί την ανταπόκριση των αναγνωστών/-στριών με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και τον δικό τους ιστορικό και κοινωνικό ορίζοντα, μετασηματίζοντας ή θέτοντας υπό ερώτηση τις υπάρχουσες αντιλήψεις, σχέσεις και ταυτότητές τους».

Οι επισημάνσεις αυτές οδηγούν στη σκέψη πως μέσα από τις σελίδες ενός λογοτεχνικού κειμένου ξεπηδά ένας ολόκληρος κόσμος γεμάτος πολιτισμικές, κοινωνικές, διαπολιτισμικές παραμέτρους, τις οποίες ο μαθητής/τρια αναγνωρίζει και παράλληλα καθρεφτίζει τους δικούς του στοχασμούς, τα δικά του συναισθήματα, τους φόβους, τις επιθυμίες του, τον εσωτερικό του εαυτό. Εδώ η ενσυναίσθηση δεν έχει ανάγκη τη φυσική παρουσία του «Άλλου» για να αναπτυχθεί, αλλά μπορεί ο «Άλλος», να είναι ένας μυθοπλαστικός χαρακτήρας που ο αναγνώστης/στρια να τον συναισθανθεί, ανιχνεύοντας στο κείμενο τη βιωμένη εμπειρία άλλων εποχών και αναζητώντας σημεία αναφοράς για τη δική του/της ζωή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Τασούλα Τσιλιμένη (2015) «στόχος της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με έμφαση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αυτοεκτίμησης». «Το παιδί μπορεί να μιλήσει πιο εύκολα για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, όταν καλείται να μιλήσει για μια παρόμοια κατάσταση που αντιμετωπίζουν οι ήρωες ενός βιβλίου» (Louari & Paparousi, 2009, pp. 515-516). Ως εκ τούτου η εμπειρία της ανάγνωσης θέτει τον κόσμο του αναγνώστη απέναντι από τον μυθοπλαστικό κόσμο του βιβλίου που αυτός διαβάσει. αλλά «αυτό δεν σημαίνει ότι οι δύο αυτοί κόσμοι συγκρούονται. Συνήθως υπάρχει όσμωση των εμπειριών, βιωματικών και βιβλιακών, του αναγνώστη και διεύρυνση των οριζόντων του, καθιστώντας τον ουσιαστικότερο γνώστη του εαυτού του και των άλλων» (Γκίβαλου, 2022, σ. 67). Αυτή η αναγνωστική εμπειρία είναι μια «διχασμένη αμφίσημη εμπειρία που ταλαντεύεται ανάμεσα στην προσοχή για τον άλλο και στην έγνοια για τον εαυτό μας» (Comragnon, 2003, p. 255).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης με βάση και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου (Ι.Ε.Π., 2022, σ. 2) «οι μαθητές/-τριες μέσω της επικοινωνίας τους με το λογοτεχνικό έργο οδηγούνται στη δημιουργική μέθεξη με τον κόσμο του κειμένου και εμπλουτίζουν τις σκέψεις και τον στοχασμό τους. Παράλληλα, κατανοούν την ετερότητα μέσω της ενσυναίσθησης, η οποία αποτελεί και τη βασικότερη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης». Σύμφωνα με την Megan Schmidt (2020) «εμείς οι αναγνώστες ζούμε εκατοντάδες ζωές πριν πεθάνουμε, καθώς βλέπουμε πολλές



διαφορετικές οπτικές μέσα από τα βιβλία ή τα κείμενα που διαβάζουμε και διαμορφώνουμε τον εαυτό μας σε σχέση με τους άλλους, πράγμα που μας οδηγεί στην αποδοχή του «Άλλου», ακόμη και αν αυτός είναι διαφορετικός από εμάς». Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Keen (2006) υποστηρίζοντας την ανάγκη της συνειδητής καλλιέργειας της αφηγηματικής ενσυναίσθησης¹, που συνδέεται με την ανάγνωση της λογοτεχνίας μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ντάμπου, 2022, σσ. 24-27). Εκεί που η πράξη της ανάγνωσης δεν αποτελεί- ή τουλάχιστον δεν πρέπει να αποτελεί- μια ιδιωτική πρακτική, αλλά συντελείται ως πράξη συνανάγνωσης διαμορφώνοντας όρους κοινότητας αναγνωστών/- στριών με αναπτυγμένες ενσυναισθητικές δεξιότητες και ενεργοποιήσεις.

Η «θεραπευτική» και «εκφραστική» Δημιουργική Γραφή ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης

Δημιουργικότητα, εσωτερικές συγκρούσεις, ασυνείδητες πτυχές εσώτερου εαυτού, συναισθήματα, προσωπική έκφραση, αυτοδιερεύνηση, είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συνδέονται άρρηκτα με τη φύση και τη φυσιογνωμία της δημιουργικής γραφής ως τέχνης και ως τεχνικής. Είναι, άλλωστε, αποδεδειγμένο ότι η τέχνη με όλες της μορφές της (μουσική, χορός, θέατρο) χρησιμοποιείται από τους ειδικούς ως ευεργετικός τρόπος έκφρασης της ευρύτερης ανάγκης του ανθρώπου να αυτοπροσδιοριστεί, να εξωτερικευθεί και να θεραπευθεί. «Εις σε προστρέχω Τέχνη της Ποίησης, που κάπως ξέρεις από φάρμακα: νάρκης του άλγους δοκιμές, εν Φαντασία και Λόγω» αναφέρει χαρακτηριστικά ο Καβάφης στο *Μελαγχολία του Ιάσονος Κλεάνδρου ποιητού εν Κομμαγηνή*· 595 μ.Χ. αποδεικνύοντας την πεποίθηση ότι μέσα από την καλλιτεχνική αυτοέκφραση και τη δημιουργική διαδικασία, οι εμπλεκόμενοι/ες ενθαρρύνονται να αντιμετωπίσουν συγκρούσεις, προβλήματα, να διαχειριστούν τη συμπεριφορά τους, να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία τους, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και να αναπτύξουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Ιωάννου, 2019). Μέσα στο εργαστήριο της Δημιουργικής Γραφής μπορούν να επιτευχθούν στόχοι που αφορούν στην ενίσχυση της προσωπικής έκφρασης, στην ανάπτυξη και διατήρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια του εσωτερικού διαλόγου και της αυτοδιερεύνησης, στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και στην «ενδυνάμωση της προσωπικής αυθεντικής φωνής» (Κωτόπουλος, 2022, σ. 179). Ως εκ τούτου η δημιουργική γραφή έχει τόσο λυτρωτικό- «θεραπευτικό»- χαρακτήρα που οδηγεί το άτομο σε αναστοχασμό, όσο και «εκφραστικό» που συμβάλλει στην έκφραση των έντονων συναισθηματικών εμπειριών μέσα από τον λόγο.

Και στις δύο περιπτώσεις μπορούμε να πούμε ότι ενεργοποιούνται ενσυναισθητικοί μηχανισμοί, πράγμα εξαιρετικά σημαντικό- διδακτικά- που δικαιολογεί

¹ Για την καλλιέργεια της αφηγηματικής ενσυναίσθησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορούμε να αντρέξουμε και στη διπλωματική εργασία της κ. Ντάμπου Μαρίας (2020), φιλόλογου που εκπονήθηκε υπό την επίβλεψη μου στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, βλ. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/171335>.



την εξέχουσα σημασία που δίνεται στη δημιουργική γραφή ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη Λογοτεχνική Εκπαίδευση (Αραβανή & Μπλιούμη, 2018). Υπό αυτό το πρίσμα οι συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή αντιλαμβάνονται ότι η λογοτεχνία δεν «μιλά» μόνο για τις «ζωές των άλλων» αλλά και για τη δική τους (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013) και συνειδητοποιούν ότι μπορούν να γράψουν για αυτή, λειτουργώντας σε δύο αλληλοσυμπληρούμενα πεδία: γράφουν δημιουργικά και σκέφτονται κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της, αναπτύσσοντας ένα είδος μεταγνώσης. Η σκέψη τους και η φαντασία τους κινητοποιείται, τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση του λογοτεχνικού «Άλλου», πράγμα εξαιρετικά σημαντικό για τη συναισθηματική τους ωρίμανση και την ανάπτυξη συμπεριφοράς σεβασμού και ανοχής προς τον «διαφορετικό συνάνθρωπο» της πραγματικής ζωής. Έτσι με δημιουργικές και αναστοχαστικές δραστηριότητες οι μαθητές/τριες οδηγούνται στη βαθύτερη εκτίμηση και αντίληψη του εαυτού τους, αλλά και του «Άλλου», αποκτούν αυτογνωσία μέσω της γλώσσας και αξιοποιούν προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα. Με αυτόν τον τρόπο, η δημιουργική γραφή μυεί τους μαθητές/τριες που δρουν συγγραφικά στη δημιουργία και στην πραγμάτευση των νοημάτων που αποκωδικοποιούν ως πρώτοι/ες αναγνώστες/στριες του έργου τους και τους βοηθά να θέτουν ερωτήσεις στον εαυτό τους, όπως «ενσυναίσθηση για ποιον σκοπό», «σε ποιον», «πώς» και «γιατί» (Kulbaga, 2008, pp. 508, 518). Πειραματίζονται σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη χωρίς τον φόβο του λάθους και τα «δημιουργικά» κείμενα που προκύπτουν αποτιμώνται κριτικά, γίνονται αντικείμενο συζήτησης και αναθεώρησης, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της κριτικής ενσυναίσθησης (Junker & Jacquemin, 2017, p. 80).

Πώς μπορούμε διδακτικά και δημιουργικά να «νιώσουμε» τις «αράχνες» της μικρής Κωνσταντίνας;

“Λένε πως δε γίνεται να θυμάσαι από τη στιγμή που γεννιέσαι. Λένε πως οι πρώτες εικόνες της ζωής σου έρχονται στον νου πολύ αργότερα, μα κι αυτές είναι σκόρπιες και θαμπές. Ας λένε. Σε λίγο θα κλείσω τα δεκατρία. Τη στιγμή όμως που γεννήθηκα τη βλέπω μπροστά μου ολοκάθαρα...Είναι, λέει, γιατί έχω ακούσει να τη διηγούνται, και νομίζω...Τι νομίζω, αφού μου παρουσιάζεται σαν τα σλάνιτς από το ταξίδι μας στη Δανία που προβάλλει ο μπαμπάς για να τα δουν οι φίλοι. Ακου το φαντάστηκα! Πού να τη βρω τη φαντασία; Δεν φαντάζομαι τίποτα. Μου το λέει στο σχολείο και η καθηγήτρια των ελληνικών, η ελληνικού όπως τη λένε τα παιδιά: «Σου λείπει η φαντασία”.

Με αυτά τα λόγια η Κωνσταντίνα αρχίζει το ταξίδι της αφήγησής της και μας συστήνεται ως ένα κορίτσι δεκατριών ετών που δεν έχει...φαντασία! Και αναρωτιόμαστε πόσο σημαντική είναι η φαντασία στην επίτευξη των δημιουργικών δράσεων με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης; Η απάντησή μας προσδιορίζει και τον πρώτο διδακτικό στόχο της εν λόγω διδακτικής προσέγγισης: η ανάπτυξη της *αφηγηματικής φαντασίας* (Nussbaum, 2016, pp. 95-96) των μαθητών/τριών μέσω της οποίας γίνεται η μετατόπιση στην οπτική γωνία του «Άλλου» και η υιοθέτηση της συναισθηματικής κατάστασής του (Corlan, 2004, p. 144). Αυτό σημαίνει ότι επιδιώκουμε τα παιδιά να



μάθουν να μπαίνουν στη θέση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, να εμβαθύνουν στην ιδιαιτερότητά τους, να τους αντιμετωπίζουν ως «πραγματικούς» ή ως «ήρωες της διπλανής πόρτας», να έρχονται σε «διάδραση» μαζί τους -όρος πλέον γνωστός στη θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης του W. Iser (1980) -στο πλαίσιο μιας μυθοπλαστικής αφήγησης. Εκεί τα φανταστικά γεγονότα παρουσιάζονται με αληθοφάνεια και οι μαθητές προβαίνουν σε συγκρίσεις με καθημερινά προσωπικά τους βιώματα διεισδύοντας και βλέποντας σε βάθος πράγματα που δεν θα μπορούσαν στην καθημερινότητά τους με τον συνηθισμένο τρόπο να αντιληφθούν (Oatley, 2016, p. 619).

Παράλληλα, η καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου, της αισθητικής και της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών είναι ο δεύτερος στόχος της διδακτικής πρότασης, καθώς μέσα από τη μελέτη του συγκεκριμένου μυθιστορήματος επιδιώκεται να βιώσουν τη λογοτεχνική του ατμόσφαιρα είτε αποστασιοποιούμενοι/ες, είτε ταυτιζόμενοι/ες με τη μικρή Κωνσταντίνα, τον Λουμίνη, τη Μαρίνα, τη λαίδη Ντι ή ακόμη και με τη Φάρμυρ, τις Ασπασίες και τον κύριο Μπένο. Ταυτόχρονα να «παίξουν» με το κείμενο, μετασχηματίζοντας το, προεκτείνοντας καταστάσεις ή σχέσεις, συνομιλώντας κριτικά μαζί του και παράγοντας άλλες μορφές τέχνης με εργαλείο τη δημιουργική γραφή. Μέσα σε αυτή τη λογοτεχνική ενσυναισθητική ατμόσφαιρα η ενίσχυση της φιλαναγνωσίας παίζει εξίσου κυρίαρχο ρόλο και συνιστά τον τρίτο διδακτικό στόχο. Ας μην ξεχνάμε ότι απευθυνόμαστε σε εφήβους, δεκατριών ετών, όπως είναι και η μικρή μας λογοτεχνική ηρωίδα, παιδιά, δηλαδή της Α΄ Γυμνασίου -μια εισαγωγική τάξη- που ο βιοματικός τρόπος προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων είναι αναγκαίος μέσα από παιγνιώδεις δημιουργικές δραστηριότητες που αποβλέπουν στη λογοτεχνική και αισθητική απόλαυση και στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Αυτό σημαίνει ότι προτείνεται να αντιμετωπίσουν το λογοτεχνικό έργο ως καταφύγιο ονείρων, φόβων, επιθυμιών, ιδεών και αναγκών, ως καθρέφτη για πολλαπλές αντανάκλασεις, «συζητώντας» με τον εαυτό τους ζητήματα προσωπικής ταυτότητας. Έτσι θα αναπτύξουν έναν ισχυρό σιωπηλό-«αγαπημένο» δεσμό με το κείμενο, εντός του οποίου βρίσκονται ερωτήματα, διλήμματα, προσωπικές αγωνίες και ζόρικες μα ευεργετικές απαντήσεις (Αραβανή, 2021, pp. 55-56), εκφράζοντας με δημιουργικό λόγο τον «δικό τους εαυτό».

Στο πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας, επομένως, εστιάζοντας: α) στα ενδογενή κειμενικά - αφηγηματικά χαρακτηριστικά του εν λόγω μυθιστορήματος, όπως παρουσιάστηκαν, στα «ευαίσθητα» κοινωνικά θέματα διαπραγματεύσής του, ως κριτήρια επιλογής για τη διδακτική του αξιοποίηση, β) στη διασύνδεση της λογοτεχνικής «ανοικτής» (Morley, 2007, p. 31) ανάγνωσης με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, γ) στη θεραπευτική και εκφραστική δύναμη της δημιουργικής γραφής, δ) στην οργάνωση περιεχομένου σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο με βάση το «αυτοτελές εκτενές έργο» και άξονα προβληματισμού την «αυτογνωσία (εφηβεία, ήρωες, ηρωίδες, σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, η σχέση με τους άλλους)» (Ι.Ε.Π., 2022, σ. 7) προτείνονται οι εξής διδακτικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής:



- Οι μαθητές βλέπουν το εξώφυλλο και τον τίτλο του μυθιστορήματος, πριν από την ανάγνωση και στο πλαίσιο του δημιουργικού παιχνιδιού «Mind of the eyes» (Hibbin, 2016, pp. 220-225) ενεργοποιούν την αναγνωστική τους ανταπόκριση και συγγράφουν μια ιστορία με τα «δικά τους μάτια», βασισμένοι στις δικές τους εμπειρίες και φαντασιακές ικανότητες. Ποιες άραγε είναι οι δικές τους «αράχνες;» ή ποιες φαντάζονται-υποθέτουν ότι είναι «οι αράχνες» της Κωνσταντίνας;
- “*Λένε πως άμα πνίγεται στη θάλασσα, πριν βουλιάξεις για τα καλά, περνάει από μπροστά σου, σαν κινηματογραφική ταινία, όλη σου η ζωή*” λέει η μικρή Κωνσταντίνα. Με σημείο αναφοράς αυτή την εξομολογητική φράση ζητάμε από τους μαθητές να παρουσιάσουν την ηρωίδα σε ένα κείμενο 150 λέξεων με τριτοπρόσωπη αφήγηση και εσωτερική εστίαση, στηριζόμενοι στις κειμενικές πληροφορίες, στις εκφράσεις του προσώπου της, τις κινήσεις, τις εμπειρίες, τις σκέψεις, τις προτιμήσεις της, τους προβληματισμούς της και τις «αράχνες» της.
- Οι μαθητές βάζουν στη θέση της Κωνσταντίνας ένα αγαπημένο τους πρόσωπο και δημιουργούν ένα μικρό κείμενο περίπου 150 λέξεων σε τριτοπρόσωπη ετεροδιηγητική αφήγηση με αφηγητή-παντογνώστη και μηδενική εστίαση, περιγράφοντας τα συναισθήματά του και παρατηρώντας το. *Εναλλακτικά:* μπαίνουν οι ίδιοι στη θέση της ηρωίδας, προσπαθώντας να φανταστούν πώς θα αντιδρούσαν εκείνοι στις ανάλογες δύσκολες περιστάσεις (μετανάστευση σε μια άλλη χώρα, διαζύγιο γονιών ή αναζήτηση προσωπικής ανακούφισης και λύτρωσης στα «γαλάζια» χαπάκια). Έτσι σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση με εσωτερική εστίαση γράφουν μια αντίστοιχη μικρή ιστορία.

Μέσω των συγκεκριμένων δημιουργικών δράσεων οι μαθητές δοκιμάζουν διαφορετικά επίπεδα ταύτισης με τον λογοτεχνικό χαρακτήρα, αξιοποιώντας διαφορετικούς τύπους εστίασης και την *πολλαπλή ενσυναίσθηση* (Hoffman, 2000).

- Προτρέπουμε τους μαθητές να υποδυθούν τον ρόλο του ψυχολόγου και να φτιάξουν ένα κείμενο-πόρισμα 200 λέξεων, σκιαγραφώντας το προφίλ της γιαγιάς Φάρμουρ ή των γονιών της Κωνσταντίνας ή του Λουμίνη. Στη συνέχεια τους ζητάμε στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας αναγνωστών ή σε μια λέσχη ανάγνωσης να ανταλλάξουν τις απόψεις τους με τους συμμαθητές τους.

Όλοι έχουν την ίδια οπτική γωνία ή άποψη για τα πρόσωπα αυτά; Πώς τα παρουσίασαν; Σε ποια στοιχεία έδωσαν έμφαση ή ποια στοιχεία αποσιώπησαν; Πώς τους βοήθησε η συγγραφέας με τις αφηγηματικές της τεχνικές να δημιουργήσουν τα ανάλογα προφίλ;

- “*Μεθαύριο είναι σήμερα. Ανακάθισα στο κρεβάτι και κοίταξα το δωμάτιό μου, το κλουβί μου για τελευταία φορά [...] Κι εγώ πετούσα, πετούσα...*” (σσ. 206-213). Στο παραπάνω απόσπασμα, προτρέπουμε τους μαθητές να απομονώσουν τα διαλογικά σημεία και να τα μετατρέψουν σε αφήγηση. Αν θέλουν, μπορούν να προσθέσουν και δικό τους κείμενο, προκειμένου να εμπλουτίσουν την αφήγηση.



- Οι μαθητές/τριες φαντάζονται τη σκηνή συνάντησής τους με την Κωνσταντίνα συγγράφοντας ένα διαλογικό κείμενο 150 λέξεων. Τι θα της έλεγαν, άραγε; Πώς θα τη συμβούλευαν; Θα τη δικαιολογούσαν ή θα την κατέκριναν και γιατί;
- Οι μαθητές/τριες αποτυπώνουν στο προσωπικό τους ημερολόγιο τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μετά τη «λογοτεχνική» τους συνάντηση με την Κωνσταντίνα με σημείο αναφοράς αυτό που τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση, που έμεινε χαραγμένο στο μυαλό τους, αυτό για το οποίο ταυτίστηκαν ή όχι μαζί της μέσα στο πλαίσιο των ενσυναισθητικών ανταποκρίσεων. *Εναλλακτικά:* μπορούν να προβληματιστούν πάνω στις ενσυναισθητικές προκαταλήψεις και να γράψουν με ποιο πρόσωπο ήταν πολύ ή λίγο πιθανό να νιώσουν ενσυναίσθηση και γιατί (Leake, 2016).
- *“Η Φάρμουρ χτυπάει το κουδούνι. Η πόρτα ανοίγει και χανόμαστε μέσα”.* Προτρέπουμε τους μαθητές/τριες να φανταστούν τη συνέχεια της πλοκής, συγγράφοντας το δικό τους «μικροδιήγημα» (1000-1500 λέξεις), λαμβάνοντας υπόψη και τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά του διηγήματος ως λογοτεχνικού είδους.
- Ζητάμε από τους μαθητές/τριες να παίξουν ένα *παιχνίδι ρόλων*. Αυτό περιλαμβάνει τους δημοσιογράφους και τους συνεντευξιαζόμενους. Το παιχνίδι ρόλων ακολουθεί το μοντέλο των 6 βημάτων του Ingram (2003: 86-88) με στόχο τα παιδιά να βιώσουν την ιστορία ως προσωπική εμπειρία (Μπαλούρδα, 2020). Τα βήματα αποδίδονται με τη μορφή ερωτήσεων των «δημοσιογράφων» και οι απαντήσεις καταγράφονται με τη μορφή της ελεύθερης ανταλλαγής ιδεών. Συγκεκριμένα:

Βήμα 1: «Τι ακριβώς αισθάνεσαι αυτή τη στιγμή;», Βήμα 2: «Τι δήλωσε η Κωνσταντίνα λεκτικά και άμεσα για τα συναισθήματα που της δημιουργήθηκαν, όταν έμαθε ότι χωρίζουν οι γονείς της;», Βήμα 3: «Πώς φάνηκαν με μη λεκτικούς τρόπους τα συναισθήματα της γιαγιάς, όταν κατάλαβε τι συνέβαινε με την εγγονή της;», Βήμα 4: «Αν ήσουν η συγγραφέας ή ένας από τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες και είχες τις εμπειρίες, την κουλτούρα και τη νοοτροπία τους, πώς θα ένιωθες;», Βήμα 5: «Τι θα έλεγες στον εαυτό σου έχοντας καταλάβει εις βάθος την εμπειρία που έζησε η μικρή Κωνσταντίνα και γιατί;», Βήμα 6: «Με ποιες εκφράσεις θα έδειχνες την ενσυναίσθηση προς την εμπειρία που βίωσε ένας από τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες;». Ενδεικτικά: «Διακρίνεται πως η Κωνσταντίνα ένιωσε [...] όταν [...]» ή «Παρατήρησα ότι η Φάρμουρ φαίνεται [...] όταν [...]».

- Προτρέπουμε τους μαθητές να συγγράψουν ένα μικρό κείμενο με μορφή εσωτερικού μονολόγου περίπου 150 λέξεων δίνοντας φωνή στη μητέρα, για να εκφράσει αυτά που ένιωσε μόλις έμαθε τη δοκιμασία της μικρής Κωνσταντίνας στον κόσμο των ναρκωτικών, χρησιμοποιώντας το α' ενικό πρόσωπο και την ανάληψη προοπτικής με εσωτερική εστίαση.
- Οι μαθητές/τριες συγγράφουν ένα *blackout* ποίημα, βασισμένο στην επιλογή λέξεων και φράσεων από μέρη του μυθιστορήματος. Ως προς τον θεματικό άξονα



είναι ελεύθερη η επιλογή, καθώς δεν υπάρχει φραγμός στην ποιητική ενσυναισθητική έκφραση (Ladenheim, 2014, pp. 46-48).

- Τι θα συνέβαινε, αν η Σίγκριντ -η κολλητή φίλη της Κωνσταντίνας- ερχόταν ξαφνικά στην Ελλάδα και συναντούσε τον Λουμίνη; Ζητάμε από τους μαθητές/τριες να φανταστούν τη σκηνή, συγγράφοντας ένα διαλογικό κείμενο 200 λέξεων.
- Προτρέπουμε τους μαθητές να φανταστούν τη ζωή της Κωνσταντίνας μέσα στο “*κάτασπρο σπίτι, το φρεσκοβαμμένο με τα μπαλκόνια γεμάτα γλάστρες*” και να γράψουν σε μορφή ημερολογίου (150-200 λέξεις) τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες της κατά το πρότυπο των δικών της προσωπικών ημερολογίων που είναι ενσωματωμένα στην αφήγηση του μυθιστορήματος.
- Μετά την ολοκλήρωση του έργου -στο πλαίσιο της συνολικής του θεώρησης- οι μαθητές συμπληρώνουν δημιουργικά έναν χάρτη της ιστορίας (story map) (τόπος, χαρακτήρες, πρόβλημα, ενέργειες, λύση-έκβαση) και στη συνέχεια συνθέτουν μια δική τους κριτική για το έργο, δημοσιεύοντας την στο επίσημο ιστολόγιο του σχολείου στο θεματικό πεδίο: *2023 -Λογοτεχνικό Έτος Άλκης Ζέη- 100 χρόνια από τη γέννησή της.*

Συμπεράσματα

«Η λογοτεχνία διαφέρει από τη ζωή, επειδή η ζωή είναι γεμάτη από αταξινόμητες και άμορφες λεπτομέρειες και πολύ σπάνια μας κατευθύνει προς αυτές, ενώ η λογοτεχνία μας διδάσκει να τις παρατηρούμε», αναφέρει χαρακτηριστικά ο James Wood (2023: 46). Κάτι τέτοιο συμβαίνει και στην περίπτωση της Άλκης Ζέη. Η μικρή ηρωίδα της -η Κωνσταντίνα- τυλίγεται στις αράχνες του δικού της παρόντος και ταυτόχρονα προσπαθεί να βγει απ’ αυτές, ενώ «η συγγραφέας», γράφει ο Τίτος Πατρίκιος (2012) «για να την καταλάβει προσπαθεί να καθαρίσει τις αράχνες του παρελθόντος που περιβάλλουν τα ενήλικα πρόσωπα του μυθιστορήματος, αλλά κι αυτήν την ίδια, δίνοντας σε μας -τους αναγνώστες- τη δυνατότητα να γλιτώσουμε από τις δικές μας αράχνες, για να δούμε όχι μόνο το βιβλίο, αλλά και τα πράγματα πέρα από το βιβλίο». Στη διάρκεια αυτού του αυτοαναφορικού ταξιδιού αναδεικνύεται μια διαλεκτική σχέση: η λογοτεχνία μας κάνει να παρατηρούμε καλύτερα τη ζωή· στην πορεία ασκούμεστε στην ίδια τη ζωή· πράγμα που με τη σειρά του μας κάνει να διαβάζουμε καλύτερα τη λεπτομέρεια στη λογοτεχνία· που με τη σειρά του μας κάνει καλύτερους αναγνώστες της ζωής. Το ζητούμενο, επομένως, είναι να γίνουν όλα αυτά γνωστά και κατανοητά στους μαθητές-αναγνώστες, να μάθουν μέσα από το διάβασμα να ζουν τις «χιλιάδες ζωές» του Lewis, να βιώνουν τους ήρωες και να τους «μεταφέρουν» στον δικό τους παρόντικό μικρόκοσμο. Η δημιουργική γραφή συνδράμει σε αυτό αποτελεσματικά, καθώς ξεκλειδώνει την πόρτα της λογοτεχνικής έκφρασης, δίνοντας έμφαση στην αυτοαποκάλυψη μέσω της γλώσσας και στην ευφάνταστη αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων. Είναι -δίχως άλλο- η βιωματική μήση στα μυστικά του λόγου σε μια πορεία προς την αυτογνωσία και την κοινωνιογνωσία.



Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αραβανή, Ε. (2021). «Οι Λέξεις ανοίγουν πόρτες στη Θάλασσα...», *Μελέτες και έρευνες για την Παιδική Λογοτεχνία και τη Φιλαναγνωσία. Παιδαγωγικές και διδακτικές προεκτάσεις*. (Πρόλογος Ανδρέας Καρακίτσιο). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αραβανή, Ε., & Μπλιούμη, Α. (2018). Δημιουργώντας...στο Νέο Δημιουργικό σχο λείο! Ιδέες και τεχνικές Δημιουργικής Γραφής για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χρ. Κωσταρής (Επιμ.), *3^ο Πανελλήνιο συνέδριο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα, 20-22 Απριλίου 2018: Πρακτικά, Τόμος Α'* (σσ. 196-207). Αθήνα. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://ekedisy.gr/praktika-3ou-synedriou>.
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βουλουμάνου, Α. (2012). Άλκη Ζέη, Συνέντευξη με την Άλκη Ζέη- Ιανουάριος 2012. *Διαβάζω*, 528, 80-86. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://diavazo.gr/periodiko/τεύχος-528/>.
- Γκίβαλου- Κατσίκη, Α. (2012). Το πεζογραφικό έργο της Άλκης Ζέη. Από το «εγώ» στο «εμείς». *Διαβάζω*, 528, 72-79. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://diavazo.gr/periodiko/τεύχος-528/>.
- Γκίβαλου- Κατσίκη, Α. (2022). Τα βιβλία μέσα στα βιβλία. Η αναπαράσταση της ανάγνωσης στα παιδικά βιβλία και η μετάβαση από τον μυθοπλαστικό στον πραγματικό αναγνώστη. Στο Μ. Κανατσούλη & Τ. Τσιλιμένη, (Επιμ.), *Οι λέξεις φταίνε...Αφιερωματικός τόμος στον Ανδρέα Καρακίτσιο* (σσ.67-79). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ι. Ε. Π., (2022). *Νέο πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου (Ν.Π.Σ.)*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου 2023, από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.
- Ι. Ε. Π., (2022). *Νέο πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου (Ν.Π.Σ.)*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου 2023, από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.
- Ιωάννου, Φ. (2019). «Συμβουλευτική θεραπεία μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων». Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2023, από <https://www.animartists.com/2019/03/25/art/>
- Κοντολέων, Μ. (2011). Από το μυθιστόρημα εφηβείας σε εκείνα για νεαρούς ενήλικους αναγνώστες και τώρα στα cross-over. Στο Μ. Κανατσούλη, & Δ. Πολίτης, (Επιμ.), *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της* (σσ. 50-56). Αθήνα: Πατάκης.
- Κοντός, Γ. (2012). Η Άλκη των ονείρων μας. *Διαβάζω*. 528, 105. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://diavazo.gr/periodiko/τεύχος-528/>.
- Κωτόπουλος, Τ. (2022). Η θεραπεία του γνωστικού αντικειμένου της δημιουργικής γραφής και οι θεραπευτικές ιδιότητές του: το παράδειγμα της ποίησης. Στο Μ.



- Κανατσούλη & Τ. Τσιλιμένη, (Επιμ.), *Οι λέξεις φταίνε....Αφιερωματικός τόμος στον Ανδρέα Καρακίτσιο* (σσ.173-184). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μαλαφάντης, Κ. (2022). Η αποτύπωση της αυθεντικής παιδικής φωνής στο έργο της Άλκης Ζέη και της Ζωρζ Σαρή. Στο Μ. Κανατσούλη & Τ. Τσιλιμένη, (Επιμ.), *Οι λέξεις φταίνε....Αφιερωματικός τόμος στον Ανδρέα Καρακίτσιο* (σσ.79-92). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπαλούρδα, Δ. (2020). *Ο Οδοιπόρος: διδακτική προσέγγιση του διηγήματος με σκοπό την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης*. (Διπλωματική εργασία). Σχολή Επιστημών Αγωγής, University of Nicosia. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2023, από <https://www.academia.edu/43617232>.
- Ντάμπου, Μ. (2022). *Η δημιουργική γραφή ως εργαλείο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές προεκτάσεις και διδακτικές προτάσεις*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2023, από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/171335>.
- Ντουνιά, Χ. (2020). «Το Παρίσι της Άλκης Ζέη». Ανακτήθηκε 13 Απριλίου 2023, από <https://booksjournal.gr/kritikes/logotexnia/3006-to-parisi-ths-alkhs-zeh>
- Πατρίκιος, Τ. (2012). Οι τρεις τρόποι που βλέπω την Άλκη Ζέη. *Διαβάζω*, 528, 98-103. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://diavazo.gr/periodiko/τεύχος-528/>.
- Στασινοπούλου, Μ. (2012). Ξαναδιαβάζοντας την Αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα. *Διαβάζω*, 528, 92-95. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://diavazo.gr/periodiko/τεύχος-528/>.
- Τσιλιμένη, Τ. (2015). *Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων απαραίτητη για την ενσυναίσθηση*. Διάλεξη στο Παν. Λευκωσίας. Ανακτήθηκε 28 Απριλίου 2023, από <https://paideia-news.com/i-anagnosi-logotexnikon-keimenon-aparaititi-gia-tin-ensynaisithisi.-dialeksi-sto-pan.-leykosias15270d>.
- Φάις, Μ. (2008). Το συρτάρι της συγγραφέα Άλκης Ζέη. *Ελευθεροτυπία*, 3/10/2008. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://www.alkizei.com/eleytherotipia-3-10-2008/>.

Μεταφρασμένη

- Compagnon, A. (2003). *Ο Δαίμων της θεωρίας. Λογοτεχνία και κοινή λογική*. (Α. Λαμπρόπουλος, Μτφρ, Α, Τζούμα, Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wood, J. (2023). *Πώς δουλεύει η λογοτεχνία* (Κ. Σπαθαράκης, Μτφρ.). Αθήνα: Αντίποδες.

Ξενόγλωσση

- Barton, G., & Garvis, S. (2019). *Compassion and empathy in educational contexts*. Palgrave Macmillan Cham.
- Bouton, B. (2016). Empathy research and teacher preparation: Benefits and obstacles. *SRATE Journal*, 25(2), 16-25.



- Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. London: Bloomsbury Publishing.
- Coplan, A. (2004). Empathic engagement with narrative fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 141–152. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2023, από https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-594.2004.00147.x?saml_referrer
- Franzese, A. (2017). The power of empathy in the classroom. *Seton Hall L. Rev.*, 47, 693-716.
- Hammond, M., & Kim, J. (Eds.). (2014). *Rethinking empathy through literature* (p.1). New York: Routledge. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2023, από <https://doi.org/10.4324/9781315818603>.
- Harju, L. (2009). Tove Jansson and the crossover continuum. *The Lion and the Unicorn*, 33(3), 362-375.
- Hibbin, R. (2016). The psychosocial benefits of oral storytelling in school: developing identity and empathy through narrative. *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 34(4), 218-231.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingram, A. (2002). The use of sociocultural poetry to assist gifted students in developing empathy for the lived experiences of others. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), 83–90. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2023, από <https://doi.org/10.4219/jsge-2003-420>.
- Jalongo, R. (2014). *Teaching compassion: Humane education in early childhood*. Dordrecht: Springer.
- Jamieson, A. (2015). Empathy in the English classroom: Broadening perspectives through literature. *Learning Landscapes*, 8(2), 229-244. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου 2023, από https://www.researchgate.net/publication/280564130_Animation_Jamieson_et_al_JG R_2015
- Jeffrey, I. (2019). *Exploring empathy with medical students*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Junker, R., & Jacquemin, J. (2017). How does literature affect empathy in students? *College Teaching*, 65(2), 79-87.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative* 14(3), 207- 236. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2023, από <https://english.as.uky.edu/sites/default/files/zunshineTheory%20of%20Narrative%20Empathy.pdf>.
- Kulbaga, A. (2008). Pleasurable pedagogies: "Reading Lolita in Tehran" and the rhetoric of empathy. *College English*, 70(5), 506-521. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου 2023, από <https://www.jstor.org/stable/25472286>.
- Ladenheim, M. (2014). Engaging honors students through newspaper blackout poetry *Honors in Practice*, 10, 45-53.



- Leake, E. (2016). Writing pedagogies of empathy: As rhetoric and disposition. In *Composition Forum*, 34, Association of Teachers of Advanced Composition. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου 2023, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113428.pdf>.
- Louari, M., & Paparousi, M. (2009). Do children with disabilities have friends? In I. Gomes & R. Maia (Eds.), *Special Education: From theory to practice* (pp. 513-520). Praga-Portugal: Universidade Fernando Pessoa.
- Meyers, S., et. al. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67(3), 160-168.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, C. (2016). Not for profit: Why Democracy needs the Humanities - Updated Edition. Princeton: Princeton University Press. Ανακτήθηκε 27 Απριλίου 2023, από <https://sites.unimi.it/zucchi/NuoviFile>.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of social worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618-628. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2023, από <https://daneshyari.com/article/preview/141336.pdf>.
- Omri, C. (2021). Teaching self-critical empathy: lessons drawn from “The Tortilla Curtain” and “Half of a Yellow Sun”. *Research Journal of the National Association for the Teaching of English*, 55 (2), 132-148.
- Peterson, A. (2017). *Compassion and education cultivating compassionate children, schools and communities*. London: Palgrave Macmillan.
- Schmidt, M. (2020). *How reading fiction increases empathy and encourages understanding*. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2023, από <https://www.discovermagazine.com/mind/how-reading-fiction-increases-empathy-and-encourages-understanding>.
- Segal, A. (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 266–277.
- Terentius, P. (1874). *Heautotimorumenos: The Self-Tormenter*. New York: Henry Thomas Riley.