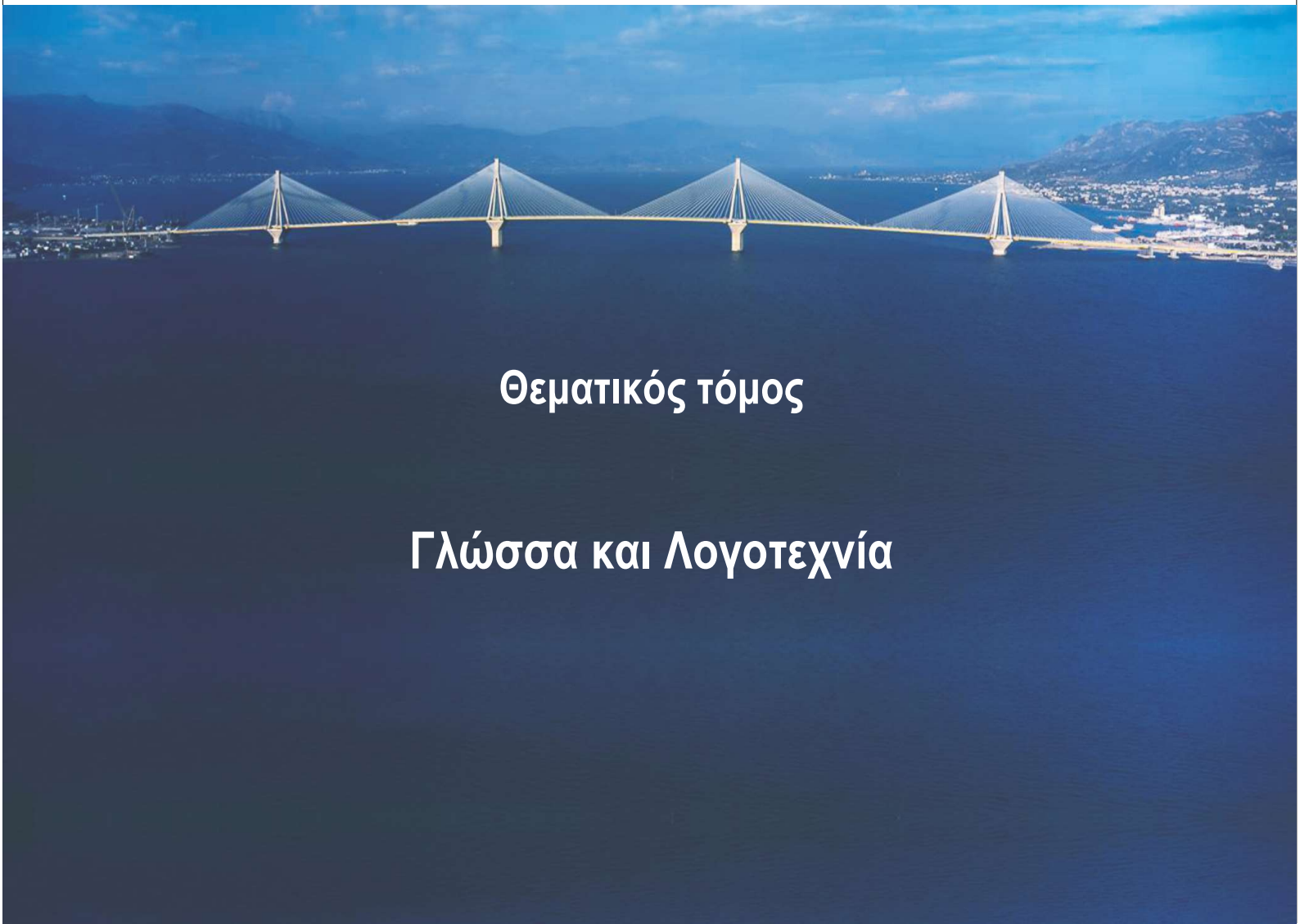


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 57
Μάιος 2020

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Γλώσσα και Λογοτεχνία

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 57

Πάτρα, Μάιος 2020

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 65, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Καρβέλη Ευγενία, Πτυχιούχος Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών
Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα, Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος
Πανεπιστημίου Πατρών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση **«Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»** δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φυριπτής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autonoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καυγάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambrini, *Profesora, Universidad Nacional Autonoma de Mexico*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίδας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ξυδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πιλόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμποκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Η ενίσχυση των αναδιηγητικών δεξιοτήτων για την κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αφηγηματικών κειμένων. 7

Βρετουδάκη Ελένη

Η δραματοποίηση της δημιουργικής γραφής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μια διαχρονική έρευνα της πορείας της από το δράμα ως το μεταμοντέρνο θέατρο και η προσφορά της μέσα στο σχολείο. 23

Τσιάκα Δήμητρα

Σπάνιο Χειρόγραφο Κείμενο του Λόγιου-Παιδαγωγού Στέφανου Κομμητά: «Περί του Γλωσσικού Ζητήματος» - της περιόδου του Νεοελληνικού Διαφωτισμού 47

Χατζηλέλεκας Δημοσθένης

Βρετουδάκη Ελένη

Η ενίσχυση των αναδιηγητικών δεξιοτήτων για την κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των αφηγηματικών κειμένων.

Περίληψη

Η αναδιήγηση ιστοριών είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη τεχνική που βοηθά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν τη δομή της ιστορίας και να βελτιώσουν την πολυπλοκότητα του προφορικού τους λόγου. Σε σχετικές μελέτες προτείνονται μια σειρά μέσων όπως οπτικοί διαμεσολαβητές (κούκλες, εικόνες, κάρτες) και τεχνικές λεκτικής υποβοήθησης (καθοδηγούμενη εξάσκηση, χρήση ερωτήσεων-απαντήσεων) για την ενίσχυση της αναδιηγητικής ικανότητας των μικρών παιδιών. Σε αυτήν την κατεύθυνση, παρουσιάζεται μια μελέτη στην οποία παιδιά του νηπιαγωγείου (4 - 6 ετών) εκπαιδεύθηκαν μέσα από διαδικασίες φθίνουσας καθοδήγησης στην αναδιήγηση ιστοριών. Αξιοποιήθηκαν, επίσης, μια σειρά οπτικών βοηθημάτων και λεκτικών τεχνικών σκαλωσιάς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης βοήθησε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν τον τρόπο οργάνωσης των ιστοριών ανεξάρτητα από το επίπεδο των προγενέστερων γνώσεων τους και το ηλικιακό τους επίπεδο (νήπια, προνήπια).

Λέξεις-κλειδιά: αναδιήγηση, ανάγνωση ιστοριών, προσχολική, παρέμβαση.

Enhancing retelling skills for story content and story structure understanding.

Abstract

Retelling stories is a widely used technique that helps young children to develop sense of story structure, story comprehension and oral language complexity. Results from relative studies suggest that young children's story retelling can be enhanced by a range of materials such as visual mediators (story illustrations, dolls, pictures, icons e.tc.) and verbal scaffolding techniques (guided practice, question-answering task). According to the previous results we present a study in which kindergarten children (4 to 6 years old) trained in story retelling through teacher's descending guidance. In addition, utilized a series of visual aids and verbal scaffolding techniques. The results show that training program helped kindergarten children to understand the story structure despite of their background knowledge and their age.

Keywords: retelling, reading stories, kindergarten, intervention.

1. Εισαγωγή

Η ανάγνωση ιστοριών είναι ένα αποτελεσματικό μέσο ενίσχυσης του προφορικού λόγου των παιδιών¹. Τόσο η συχνότητα όσο και η ποιότητα των αναγνωστικών εμπειριών βοηθά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και τη συντακτική πολυπλοκότητα του προφορικού λόγου των παιδιών². Τα παιδιά τα οποία συμμετέχουν συχνά σε αναγνώσεις ιστοριών χρησιμοποιούν πιο σύνθετες προτάσεις στον προφορικό τους λόγο και αναπτύσσουν την ικανότητα να κατανοούν τόσο τις δηλωτικές (άμεσες) όσο και τις άδηλες (υπονοούμενες) πληροφορίες του κειμένου, εφόσον αποκτούν σταδιακά την ευχέρεια να συμπεραίνουν από τα συμφραζόμενα³. Αντιλαμβάνονται, επίσης, διαισθητικά τον τρόπο δομής και οργάνωσης του περιεχομένου των ιστοριών που τους διαβάζονται⁴. Η παράμετρος η οποία διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο σε αυτές τις διαδικασίες είναι ο βαθμός της γνωστικής εμπλοκής των παιδιών, με τρόπους, μέσα και τεχνικές οι οποίες οδηγούν στην ενίσχυση των επιμέρους δεξιοτήτων τους, αλλά κυρίως στην ενίσχυση της κατανόησης⁵. Μια αφηγηματική δεξιότητα η οποία είναι ιδιαίτερα

1 Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση* (2^η Έκδ.). Αθήνα: Πεδίο.

2 Chomsky, C. (1972). Stage on language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.

3 Silvern, S. (1985). Parent involvement and reading achievement: A review of research and implications for practice. *Childhood Education*, 62, 44-50.

4 Morrow, L. (2005). *Literacy Development in the Early Years: Helping children read and write* (5th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

5 Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005). Young children's cognitive engagement during classroom book

προσιτή και ευχάριστη στα μικρά παιδιά, καθώς αυτά ταυτίζονται με τον ρόλο του αφηγητή, είναι η αναδιήγηση.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας περιλαμβάνεται η αποσαφήνιση βασικών όρων όπως και η παράθεση σημαντικών παραμέτρων οι οποίες πρέπει να διασφαλίζονται κατά την ανάγνωση ιστοριών και οι οποίες σχετίζονται με την ποιότητα περιεχομένου και οργάνωσης μιας αναδιήγησης. Το δεύτερο μέρος, αποτελείται από τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, το τρίτο και το τέταρτο από τα αποτελέσματα καθώς και τα συμπεράσματα τα οποία απορρέουν από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης ενώ στο τέλος παρατίθενται οι παιδαγωγικές προεκτάσεις της έρευνας.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

- Ανάγνωση ιστοριών είναι η διδακτική διαδικασία σύμφωνα με την οποία ο/η εκπαιδευτικός διαβάσει ένα εικονογραφημένο βιβλίο στην τάξη με στόχο τη γλωσσική και γνωστική εμπλοκή των παιδιών.
- Αναδιήγηση ιστοριών θεωρείται η ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί τις σημαντικές πληροφορίες από μια ιστορία που του διαβάστηκε, να τις οργανώνει δομικά και να τις εκφράζει λεκτικά με κατανοητό τρόπο⁶.

2.1.1. Αναδιηγητικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Η αναδιήγηση είναι μια πολύτιμη γλωσσική άσκηση από μόνη της⁷. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά πολλές φορές χρησιμοποιούν τη γλώσσα του κειμένου, οι αναδιηγήσεις τους είναι πάντα δημιουργικές και ερμηνευτικές και ποτέ αναπαραγωγικές και ταυτόσημες. Η αναδιήγηση είναι ένας θαυμάσιος τρόπος να ανακαλύψει κάποιος πώς τα παιδιά ερμηνεύουν και κατανοούν τις ιστορίες που ακούν⁸. Με τον καιρό τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο τη δική τους γλώσσα στην αναδιήγηση, παρά τη γλώσσα του κειμένου κάνοντας έτσι την ιστορία «δική τους», παρόλο που η γλώσσα τους τείνει να έχει στοιχεία λογοτεχνικότητας και γραπτού λόγου⁹. Η αναδιήγηση είναι μια αναπτυξιακή δεξιότητα. Τα παιδιά

reading: differences according to various types of books. *Early Childhood Research and Practice*, 1, 1-16.

6 Vretudaki, E. & Tafa, E. (2017 July). *Strategies for developing kindergarten children's narrative skills*. Paper presented at the 20th European Conference on Literacy. Madrid, Spain.

7 Dunst, C., Simkus, A. & Hamby, D. (2012). Children's story retelling as a literacy and language enhancement strategy. *Center for Early Literacy Learning*, 5, 1-14.

8 Sa, A. (2012). *Fostering preschoolers' narrative comprehension through inference making and story reenactment training*. Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3542680).

9 Fox, C. (1993). Tellings and Retellings: Educational implications of children's oral stories. *Literacy*, 27, 14-20.

ξεκινούν από την ηλικία των 3-4 ετών παράγοντας κυρίως περιορισμένες, περιγραφικές με πολλές επαναλήψεις, αναδιηγήσεις, για να φτάσουν στην ηλικία των 8 ετών και άνω για να παραγάγουν αναδιηγήσεις πιο οργανωμένες δομικά και γραμματικοσυντακτικά¹⁰.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την αναδιήγησή τους. Η Γνωστική ψυχολόγος Brown¹¹ μέσα από πολλαπλούς πειραματισμούς επισημαίνει ότι για να σχηματίσουν τα παιδιά μια εσωτερική αναπαράσταση των γεγονότων της ιστορίας σε διάταξη προϋποθέτει αντιστρεψιμότητα της σκέψης, δηλαδή προϋποθέτει λειτουργίες με τις οποίες τα γεγονότα μπορούν να «προβληθούν» προς τα πίσω κι αντίστροφα, νοητικές διεργασίες οι οποίες είναι ακόμα σε εξέλιξη και δεν έχουν ολοκληρωθεί σε αυτή την ηλικία¹². Μια άλλη σημαντική δυσκολία πηγάζει από την αδυναμία της εργαζόμενης μνήμης τους να αποθηκεύει και να διαχειρίζεται μεγάλο όγκο πληροφοριών¹³. Ακόμα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν περιορισμένη «αποθήκη» εμπειριών και γνώσεων με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν ικανοποιητικά σημαντικές πληροφορίες του κειμένου άρα και να καλύψουν με εναλλακτικά σενάρια πιθανά κενά κατά τη διαδικασία της ανάκλησης.

Η σημαντικότητα της ανάπτυξης και ενίσχυσης των αφηγηματικών δεξιοτήτων φαίνεται από τη σχέση τους με τον μετέπειτα σχολικό γραμματισμό των παιδιών¹⁴. Οι αφηγηματικές δεξιότητες φαίνεται να διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση και στην ικανότητα γραφής αφηγηματικών κειμένων¹⁵. Η σχέση αυτή δεν φαίνεται στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου διότι τα παιδιά πασχίζουν με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (γραφή, ανάγνωση) όμως στη συνέχεια η σχέση αυτή σταθεροποιείται με εμφανή τρόπο¹⁶.

2.1.2. Η αξιοποίηση της ανάγνωσης ιστοριών για την ενίσχυση των αναδιηγητικών δεξιοτήτων

Μια βασική γνώση την οποία χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν είναι ότι οι αναδιηγήσεις των παιδιών όπως και οι αφηγήσεις τους, πρέπει να εμπεριέχουν

10 Price, J., Roberts, J. & Jackson, S. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 178-190.

11 Brown, A. (1975). Recognition, reconstruction, and recall of narrative sequences by preoperational children. *Child Development*, 46, 156-166.

12 Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

13 Gathercole, S. & Alloway, T. (2007). *Understanding working memory: A classroom guide*. London: Harcourt Assessment Procter House.

14 Curenton, S. (2006). Oral storytelling: A cultural art that promotes school readiness. *Young Children*, 61, 78-89.

15 Ketelaars, M., Jansonius, K., Cuperus, J. & Verhoeven, L. (2012). Narrative competence and underlying mechanisms in children with PLI. *Applied Psycholinguistics*, 33, 281-303.

16 Nation, K. & Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356.

με βάση τη *Γραμματική των ιστοριών*, τα εξής δομικά στοιχεία: τοπικούς και χρονικούς προσδιορισμούς, ένα αρχικό γεγονός, τις δράσεις των χαρακτήρων, τις συνέπειες και την κατάληξη-τέλος της ιστορίας¹⁷. Βασικές διδακτικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν σε αυτήν την κατεύθυνση κατά την ανάγνωση και αναδιήγηση ιστοριών είναι η χρήση «διαμεσολαβητών» όπως η κούκλα, οι τσόχινες φιγούρες, οι μινιατούρες κ.ά.^{18, 19}. Μέσω της κούκλας/ων τα παιδιά απελευθερώνονται και ταυτίζονται με τους ήρωες της ιστορίας, διαδικασία που κρατά την προσοχή τους ενεργή για περισσότερη ώρα²⁰. Η οπτικοποίηση της πληροφορίας μπορεί να γίνει εναλλακτικά και με την εικονογράφηση της ιστορίας (οι εικόνες της ιστορίας στη σειρά έτσι όπως διαβάζεται), όταν αυτή είναι αναπαραστατική αλλά και με τη χρήση βιβλίων χωρίς κείμενο (wordless book) όπου ο εκπ/κός αφηγείται μια ιστορία με βάση τις εικόνες και το παιδί στη συνέχεια επαναλαμβάνει τη διαδικασία²¹. Μια άλλη οπτική διευκόλυνση η οποία βοηθά τα παιδιά να θυμούνται τα δομικά στοιχεία τα οποία πρέπει να εμπεριέχει μια ολοκληρωμένη και κατανοητή αναδιήγηση είναι οι κάρτες που αναπαριστούν με σύμβολα: α) την εισαγωγή π.χ. με ένα βιβλίο που ανοίγει, β) τους χαρακτήρες π.χ. με πρόσωπα ή φιγούρες που αναπληρούν από τις σελίδες του βιβλίου, γ) το πρόβλημα π.χ. με ένα παιδί ή πρόσωπο που σκέφτεται ή μια κάρτα με κόκκινο χρώμα που συμβολίζει το πρόβλημα, κ.ά.²².

Ο τύπος της ανάγνωσης ο οποίος αξιοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό είναι μια άλλη σημαντική παράμετρος. Είτε εμπεριέχει παύσεις (διαλογική-αλληλεπιδραστική ανάγνωση) είτε όχι (ανάγνωση παράσταση) όταν επικεντρώνεται στην ανάδειξη των δομικών στοιχείων της ιστορίας και στις βασικές πληροφορίες του κειμένου, υποβοηθά σημαντικά στην απομνημόνευση των βασικών πληροφοριών και στην ευχερή ανάκλησή τους²³. Επιπλέον, η συζήτηση σαν μια μετα-αναγνωστική διαδικασία η οποία επικεντρώνεται στα δομικά στοιχεία της ιστορίας, διευκολύνει σημαντικά την επεξεργασία, κατανόηση, απομνημόνευση και ανάκληση περισσότερων πληροφοριών²⁴.

17 Mandler, J. & Johnson, N. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.

18 Biegler, L. (1998). *Implementing dramatization as an effective storytelling method to increase comprehension*. Kean University. (ERIC Document Reproduction Service No ED 417 377).

19 Morrow, L. & Gambrell, L. (2004) *Using children's literature in preschool. Comprehending and enjoying books*. USA: International Reading Association.

20 Zarra, J. (1999). *Using manipulatives to retell a story within a preschool disabilities setting*. (ERIC Educational Resources Information Center ED 427 382).

21 Kaderavek, J. & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 34-49.

22 Hansen, J. (2004). *"Tell me a story" Developmentally appropriate retelling strategies*. New Jersey: International Reading Association.

23 Zevenbergen, A., Whitehurst, G. & Zevenbergen, J. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology*, 24, 1-15.

24 Lever, R. & Sunchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves

Ερευνητές στην μελέτη τους²⁵ αξιοποίησαν την αναδιήγηση ως διδακτικό μέσο για να ενισχύσουν την κατανόηση παιδιών που βρισκόταν στην ομάδα παιδιών υψηλού κινδύνου για μαθησιακές δυσκολίες. Χρησιμοποίησαν μια σειρά τεχνικών και μεθόδων για να παρωθήσουν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών όπως: α) δημιούργησαν 5 ασπρόμαυρες εικόνες οι οποίες αναπαριστούσαν τα 5 βασικά δομικά στοιχεία της ιστορίας, β) δημιούργησαν οπτικά βοηθήματα (κύβος, μπίγκο, στικς, γκριμάτσες) τα οποία αναπαριστούσαν τα δομικά στοιχεία έτσι ώστε, όσο το δυνατόν, περισσότερα παιδιά να εμπλέκονται στις διαδικασίες της αναδιήγησης ιστοριών (την ώρα που αναδιηγούνταν το παιδί ένα τμήμα της ιστορίας τα άλλα παρουσίαζαν την εικόνα-σύμβολο του μπίγκο ή του κύβου... που συμβόλιζε το ανάλογο δομικό στοιχείο). Η πολλαπλή ενεργοποίηση των παιδιών και η μικρή ομάδα συμμετοχής βοήθησε όλα τα παιδιά να βελτιώσουν σημαντικά τις αναδιηγητικές τους ικανότητες²⁶.

Βασική αδυναμία της παραπάνω μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι διαμορφώθηκαν ειδικές πειραματικές συνθήκες για την υποβοήθηση των παιδιών, συνθήκες οι οποίες δεν είναι εύκολο ίσως και δεν κρίνεται σκόπιμο να διαμορφωθούν σε φυσικές συνθήκες τάξης. Επίσης, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων παιδιών (5) δεν αφήνουν κανένα περιθώριο γενίκευσης των αποτελεσμάτων της. Η ιδιομορφία του δείγματος, επίσης, αποτελεί έναν ακόμα περιορισμό της συγκεκριμένης μελέτης. Επιπλέον, οι περισσότερες μελέτες που αναφέρθηκαν είχαν σημαντικά μεθοδολογικά ελλείμματα και ασάφειες^{19, 21}. Ένα βασικό ερώτημα επίσης δίσταται σε αυτές τις μελέτες: αν και κατά πόσο τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν και σε ποιο βαθμό ενεπλάκησαν στις αναφερόμενες μαθησιακές διαδικασίες ή αν παρέμειναν παθητικοί δέκτες της παρουσίασης της κάθε ιστορίας. Γενικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, η διαφοροποίηση του τρόπου ανάγνωσης ή η παρουσία διαμεσολαβητών μπορεί να είναι στοιχεία που επιδρούν ενισχυτικά στην κατανόηση και την απομνημόνευση, αλλά δε λειτουργούν ανεξάρτητα και μεμονωμένα.

2.2. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει εάν η εξάσκηση στην αναδιήγηση ιστοριών βοηθά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν τη δομή και το περιεχόμενο των ιστοριών που τους διαβάζονται.

Οι υποθέσεις της έρευνας στα πλαίσια του ποσοτικού ερευνητικού

kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1–24.

25 Spencer, T. & Slocum, T. (2010). The Effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, 32, 178-199.

26 Hayward, D. & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 255-284.

σχεδιασμού είναι οι εξής:

1^η Γενική υπόθεση:

Τα παιδιά τα οποία θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση ιστοριών θα κατανοήσουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τη δομή των ιστοριών που τους διαβάζονται από τα παιδιά που δεν εξασκήθηκαν;

Επιμέρους υποθέσεις:

Τα παιδιά τα οποία θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση ιστοριών θα αναφέρουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τα επιμέρους δομικά στοιχεία των ιστοριών από τα παιδιά που δεν εξασκήθηκαν;

Τα παιδιά τα οποία θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση ιστοριών θα αναφέρουν τα δομικά στοιχεία των ιστοριών με λογική σειρά/ακολουθία σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό από τα παιδιά τα οποία δεν εξασκήθηκαν;

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα και ερευνητικός σχεδιασμός

Με στόχο την ενίσχυση της αναδιηγητικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας πραγματοποιήθηκε μία μελέτη στην οποία συμμετείχαν 112 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών). Στην έρευνα συμμετείχαν 8 τμήματα από νηπιαγωγεία της πόλης των Χανίων της Κρήτης. Οργανωμένες πολυεπίπεδες δραστηριότητες στο πνεύμα της μεθόδου της *Σκαλωσιάς* και της φθίνουσας καθοδήγησης²⁷ πραγματοποιήθηκαν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το άκουσμα της ιστορίας για να καταστούν ικανά τα παιδιά να αναδιηγούνται τα γεγονότα της ιστορίας με λογική σειρά. Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκεσε για 8 εβδομάδες (δύο μήνες) και πραγματοποιούνταν μια φορά την κάθε εβδομάδα. Τα παιδιά της μελέτης χωρίστηκαν σε δύο ομάδες πειραματική και ελέγχου. Από το σύνολο των 112 παιδιών, τα 57 παιδιά (27 αγόρια και 30 κορίτσια) αποτέλεσαν το δείγμα της ομάδας ελέγχου ενώ τα 55 παιδιά (27 αγόρια και 28 κορίτσια) αποτέλεσαν το δείγμα της πειραματικής ομάδας. Στα παιδιά της πειραματικής ομάδας εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης ενώ στα παιδιά της ομάδας ελέγχου διαβάστηκαν ακριβώς τα ίδια βιβλία, πραγματοποιήθηκαν εισαγωγικές και καταληκτικές δραστηριότητες (τίτλος, υποθέσεις των παιδιών για το θέμα της ιστορίας, ερωτήσεις μετά την ανάγνωση του τύπου τι σας άρεσε περισσότερο κ.λπ.) όμως τα παιδιά αυτά δεν έλαβαν καμία εξάσκηση σε σχέση με την αναδιήγηση.

3.2. Υλικά

Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν 10 βιβλία. Ένα βιβλίο διαβάστηκε κατά την προπειραματική διαδικασία, όπου μετρήθηκαν τα αρχικά επίπεδα

27 Vygotsky, L. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton: St. Lucie Press.

των παιδιών στην δεξιότητα της αναδιήγησης. Οχτώ βιβλία διαβάστηκαν κατά την διάρκεια της παρέμβασης και ένα βιβλίο διαβάστηκε κατά την διάρκεια της μεταπειραματικής φάσης για να επανεκτιμηθεί η επίδοση των παιδιών στην αναδιήγηση ιστοριών. Για τις ανάγκες του προγράμματος παρέμβασης αξιοποιήθηκαν 7 κάρτες όπου στην κάθε μια αναγραφόταν από μια λέξη-κλειδί η οποία αντιπροσώπευε και ένα δομικό στοιχείο των ιστοριών. Στην πρώτη και δεύτερη κάρτα, αναγραφόταν οι λέξεις *ΠΟΥ* και *ΠΟΤΕ* και αναφερόταν στο τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της ιστορίας, στην τρίτη κάρτα, αναγραφόταν η λέξη *ΠΟΙΟΣ* και αναφερόταν στον πρωταγωνιστή της, στην τέταρτη, η λέξη *ΠΟΙΟ* και αναφερόταν στο βασικό πρόβλημα της ιστορίας, στην πέμπτη, η λέξη *ΤΙ* και αναφερόταν στα γεγονότα της, στην έκτη, η λέξη *ΠΩΣ* και αναφερόταν στην κατάληξη και στην έβδομη, η λέξη *ΤΕΛΟΣ* και αναφερόταν στο τέλος της ιστορίας. Επίσης για τις ανάγκες της παρέμβασης κατασκευάστηκε ένας διάδρομος (0,40 X 3,50) χρώματος καφέ, ο οποίος «χωρίστηκε» σε επτά τμήματα με ειδικό αφρώδες υλικό και σε κάθε τμήμα κολλήθηκε μια από τις επτά λέξεις-κλειδιά. Ο διάδρομος ονομάστηκε «το μονοπάτι της ιστορίας» και αποτελούσε μαζί με τις κάρτες το βασικό εργαλείο εξάσκησης των παιδιών στην αναδιήγηση.

3.3. Εργαλεία μέτρησης

Μη λεκτική ικανότητα: Η νοητική ικανότητα των παιδιών αξιολογήθηκε με τις *Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες PABEN* (Coloured Progressive Matrices, Raven), πρόσφατα σταθμισμένο στη χώρα μας²⁸. Πρόκειται για ένα τεστ αξιολόγησης της μη λεκτικής ικανότητας παιδιών ηλικίας 5-12 ετών. Το τεστ έχει σχετικά υψηλή αξιοπιστία (0,87) και υψηλή συντρέχουσα εγκυρότητα (0,97).

Γλωσσική ικανότητα: Η γλωσσική ικανότητα των παιδιών αξιολογήθηκε με το *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*²⁹ και συγκεκριμένα με τις κλίμακες των *Γλωσσικών Αναλογιών* και του *Λεξιλογίου*. Οι συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Kuder – Richardson & Cronbach α , για τις επιμέρους κλίμακες και τις ηλικιακές ομάδες είναι 0,80 στις μικρές και μεγάλες ηλικίες και 0,90 στις ενδιάμεσες ηλικίες.

Αναδιηγητική ικανότητα: Η αξιολόγηση της αναδιηγητικής ικανότητας των παιδιών πραγματοποιήθηκε με μια 10/βαθμη Κλίμακα: *Η Δομή της Ιστορίας* (Sense of story structure)³⁰. Η συγκεκριμένη κλίμακα μετράει τον αριθμό των δομικών στοιχείων που αναφέρει το παιδί στην αναδιήγησή του, καθώς και τον βαθμό ακολουθίας των δομικών αυτών στοιχείων της ιστορίας.

28 Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α., & Σίμος, Π. (2015). *RAVEN'S: Έγχρωμες προοδευτικές μήτρες*. Αθήνα: Μοτίβο.

29 Παρασκευόπουλος, Ι., Γιαννιτσάς, Ν. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1999α). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, Δομή και Χρησιμότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

30 Morrow, L. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. In M. Morrow & J. Smith (Eds.). *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 110-134). MJ: Prentice-Hall.

3.4. Πρόγραμμα παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης αποτελούνταν από πέντε επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, η ερευνήτρια αλληλοεπιδρώντας με τα παιδιά δημιούργησε μια βάση σχετικών προγενέστερων γνώσεων που αφορούσαν στον τρόπο δομής και οργάνωσης των ιστοριών. Τους εξήγησε, δηλαδή, με ποιον τρόπο οργανώνονται οι σημαντικές πληροφορίες σε μια ιστορία. Στη φάση αυτή αναρτούσε τις κάρτες των δομικών στοιχείων (ΠΟΥ; ΠΟΤΕ; ΠΟΙΟΣ; ΠΟΙΟ; ΤΙ; ΠΩΣ; ΤΕΛΟΣ), επεξηγούσε τη σημασία τους και ανέφερε παραδείγματα από γνωστές ιστορίες για να επιβεβαιώσουν τα παιδιά την ύπαρξη των στοιχείων αυτών στο σύνολο σχεδόν των ιστοριών που τους διαβάζονται.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο επίπεδο διάβαζε μια καλοδομημένη ιστορία και κάθε φορά που ολοκλήρωνε την ανάγνωση του κάθε τμήματός της, τοποθετούσε μια φωτοτυπημένη εικόνα από την ιστορία κάτω από την αντίστοιχη κάρτα δομικού στοιχείου π.χ. όταν ανέφερε το βασικό πρόβλημα του πρωταγωνιστή της ιστορίας τοποθετούσε κάτω από την κάρτα με τη λέξη- κλειδί: *ΠΟΙΟ*; μια εικόνα από την ιστορία η οποία απεικόνιζε το πρόβλημα της ιστορίας. Με το πέρας της ανάγνωσης είχαν τοποθετηθεί όλες οι χαρακτηριστικές εικόνες της ιστορίας κάτω από τις αντίστοιχες κάρτες των δομικών στοιχείων. Έτσι το παιδί επιβεβαίωνε την απόλυτη σχέση του κειμένου με τα δομικά στοιχεία των ιστοριών.

Στο τρίτο επίπεδο, τα παιδιά με τη βοήθεια των καρτών και των εικόνων αναδιηγούνταν την ιστορία που μόλις είχαν ακούσει. Στη συνέχεια, στο τέταρτο επίπεδο, αφαιρούνταν οι εικόνες και τα παιδιά αναδιηγούνταν την ιστορία με τη βοήθεια μόνο των καρτών. Στο τελευταίο και πέμπτο επίπεδο εξάσκησης τους, τα παιδιά χωρισμένα σε μικρές ομάδες 3-4 παιδιών, σε ένα χώρο έξω από την τάξη, αναδιηγούνταν την ιστορία με τη βοήθεια ενός χαλιού (*μονοπάτι της ιστορίας*) το οποίο ήταν χωρισμένο σε 7 τμήματα και σε κάθε τμήμα αναγραφόταν μια λέξη – κλειδί η οποία αναπαριστούσε ένα-ένα τα δομικά στοιχεία της ιστορίας. Το παιδί πατώντας στο κάθε τμήμα του χαλιού αναδιηγούνταν ελεύθερα το αντίστοιχο τμήμα της ιστορίας.

4. Αποτελέσματα

Βασικός στόχος της μελέτης ήταν να διερευνηθεί αν η εξάσκηση στην αναδιήγηση, θα βοηθήσει τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας που άκουσαν. Η ισοδυναμία των ομάδων ελέγχθηκε με το κριτήριο σύγκρισης ανεξάρτητων δειγμάτων *t test* με επίπεδο σημαντικότητας ($\alpha=0,05$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου ήταν ισοδύναμες ως προς την ηλικία των παιδιών καθώς και ως προς τις επιδόσεις τους στο κριτήριο της μη λεκτικής τους ικανότητας (RAVEN). Επίσης, δεν

παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις επιδόσεις των παιδιών στο κριτήριο γλωσσικής ικανότητας και συγκεκριμένα στο τεστ *Λεξιλόγιο* και *Γλωσσικές Αναλογίες του Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης* καθώς και στο κριτήριο της αναδιηγητικής τους ικανότητας.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (M) τυπικές αποκλίσεις (SD) και αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA της ηλικίας των παιδιών, της λεκτικής και μη λεκτικής ικανότητας και της αναδιήγησης ανά ομάδα, πριν την παρέμβαση.

Παράγοντες	Ομάδα Πειραματική		Ομάδα Ελέγχου		t test
	M	SD	M	SD	
Ηλικία	65,06	3,36	65,74	3,11	$t=-0,79, p>0,05$
Μη λεκτική ικανότητα	18,59	4,92	18,75	2,50	$t=0,64, p>0,05$
Λεξιλόγιο	10,83	3,61	10,04	1,52	$t=-1,12, p>0,05$
Γλωσσικές Αναλογίες	13,03	3,15	13,14	2,18	$t=0,72, p>0,05$
Αναδιήγηση	4,10	2,31	4,50	1,46	$t=-1,02, p>0,05$

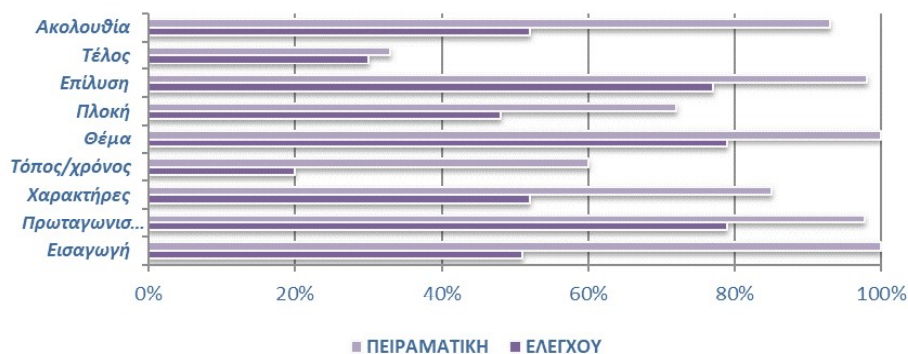
Σύμφωνα με τον Πίνακα 2 η διαφορά της συνολικής μέσης επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου στην αναδιήγηση, στην προπείραματική και μεταπείραματική φάση της μελέτης δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική ($t= -1,89$), ($p= 0,23>0,05$). Ενώ για την πειραματική ομάδα η μεταβολή του συνολικού μέσου όρου των επιδόσεων των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας στην αναδιήγηση ιστοριών, από την προπείραματική στη μεταπείραματική φάση, είναι στατιστικά σημαντική ($t = -9,91$), ($p= 0,00$), εφόσον το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας ακόμα και από $\alpha= 0,001$. Πιο αναλυτικά, πριν το πρόγραμμα παρέμβασης ο μέσος όρος των επιδόσεων των παιδιών ήταν $M=4,10$, $SD=2,31$ και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν $M=8,55$, $SD=1,57$. Κατά συνέπεια η σύγκριση των μέσων όρων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των επιδόσεων των παιδιών των ομάδων πειραματικής και ελέγχου στο κριτήριο της αναδιήγησης πριν και μετά την παρέμβαση

	Πριν την Παρέμβαση		Μετά την Παρέμβαση		t-test
	M	SD	M	SD	
ΟΜΑΔΕΣ					
ΕΛΕΓΧΟΥ	4,50	1,46	5,01	1,66	-1,89
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	4,10	2,31	8,55	1,57	-9,91

Διενεργήθηκε ένας επιπρόσθετος έλεγχος μονοπαραγοντικής ανάλυσης ANCOVA όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι διερευνήθηκαν πραγματικά σημαντικές διαφορές κατά την σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων των παιδιών κατά τη μεταπειραματική φάση της μελέτης στο κριτήριο της αναδιήγησης $F(1,112)=67,52, p=0,000$ και partial $\eta^2=0,42$. Επίσης, ο δείκτης η^2 δείχνει ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της μεταβλητότητας των τιμών των επιδόσεων των παιδιών (42%) στην αναδιήγηση οφείλεται στην ομάδα συμμετοχής των παιδιών άρα στο πρόγραμμα παρέμβασης. Στο συγκεκριμένο μοντέλο κρατήθηκαν σταθερές η ηλικία των παιδιών και οι προπειραματικές επιδόσεις τους στο κριτήριο της αναδιήγησης.

Σχήμα 1. Συγκριτικές επιδόσεις, σε ποσοστιαίες αναλογίες (%) των επιδόσεων των παιδιών των δύο ομάδων στα επιμέρους δομικά στοιχεία των ιστοριών, μετά το πρόγραμμα παρέμβασης.



Αναλυτικότερα, παρατηρώντας τα ποσοστά αναφορών των επιμέρους δομικών στοιχείων στις αναδιηγήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου (Σχήμα 1) με ευχέρεια επισημαίνονται οι σημαντικές διαφορές των επιδόσεων σε όλα τα δομικά στοιχεία όπως και οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών και των δύο ομάδων στα δομικά στοιχεία του τόπου και του χρόνου διεξαγωγής της ιστορίας καθώς και του τέλους της. Σημαντικές δυσκολίες, επίσης, αντιμετώπισαν τα παιδιά της ομάδας ελέγχου στην ολοκληρωμένη ανάκληση των χαρακτήρων της ιστορίας καθώς και των γεγονότων της πλοκής της. Ανάλογες δυσκολίες αντιμετώπισαν και στην αναφορά των δομικών στοιχείων της ιστορίας με χρονική-λογική αλληλουχία όπως και στην αναφορά μιας μικρής εισαγωγής πριν την έναρξη της αναδιήγησης. Τα ποσοστά παρουσίας των δομικών στοιχείων της ακολουθίας και της εισαγωγής κυμάνθηκαν κάτω από το 50%.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν πολύ ενθαρρυντικά καθώς η εξάσκηση στην αναδίγηση των ιστοριών επέδρασε θετικά στην εκμάθηση του δομικού πλαισίου των ιστοριών και επηρέασε ενισχυτικά την ανακλητική ικανότητα των παιδιών, με αποτέλεσμα να αναδιηγούνται ολοκληρωμένα τα γεγονότα των ιστοριών που άκουσαν. Σε αυτή τη διαδρομή οπτικοί, ακουστικοί και γλωσσικοί διαμεσολαβητές επέδρασαν σημαντικά στη διαδικασία απομνημόνευσης και ανάσυρσης των σημαντικών στοιχείων των ιστοριών³¹. Η αναπαραστατική εικονογράφηση, επίσης, υποβοήθησε στη σύνδεση των επιμέρους τμημάτων της ιστορίας με τα δομικά της στοιχεία. Έτσι, το παιδί είχε οπτικοποιημένη τη σύνδεση του κάθε δομικού στοιχείου και της αντίστοιχης παραγράφου (σε μορφή εικόνας) από το κείμενο, διαδικασία που ενίσχυσε τις γνωστικές διεργασίες της αντίληψης, της απομνημόνευσης και, βεβαίως, της ανάκλησης³². Οι κάρτες γραπτού λόγου θεωρήθηκαν καινοτομικές τόσο για την λειτουργία τους όσο και για το περιεχόμενό τους καθώς φαίνεται ότι λειτούργησαν άμεσα και επιβεβαίωσαν τον διαμεσολαβητικό τους χαρακτήρα, εφόσον τα παιδιά εξοικειώθηκαν γρήγορα, αποκωδικοποίησαν το περιεχόμενό τους και αντιλήφθηκαν τη συμβολική τους σχέση με το δομικό πλαίσιο των ιστοριών³³. Τέλος, το μονοπάτι της ιστορίας στο τελευταίο στάδιο εξάσκησης των παιδιών στην αναδίγηση ιστοριών ήταν μία τροποποιητική τεχνική γνωστικής, γλωσσικής και φυσικής ενεργοποίησης των παιδιών η οποία συνέβαλλε στην εμπέδωση τόσο του περιεχομένου των ιστοριών όσο και των δομικών τους στοιχείων. Μόνο σε μία μελέτη έχουν εντοπιστεί διαδικασίες ελεύθερης αναδίγησης στο τελευταίο στάδιο της εκπαίδευσης των παιδιών στην αναδίγηση ιστοριών³⁴, ενώ σε καμία μελέτη δεν έχει διερευνηθεί παρόμοιος τρόπος ενεργοποίησης των παιδιών.

Παρά τις υψηλές επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν μπορεί να μείνει ασχολίαστη η αδυναμία τους να ανακαλέσουν ολοκληρωμένα τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της ιστορίας καθώς και το τέλος της. Τα δεδομένα αυτά πρέπει να ιδωθούν συνδυαστικά με το γεγονός της αξιοποίησης μιας εμπλουτισμένης σειράς καρτών (επτά ενώ συνήθως αξιοποιούνται πέντε) κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, οι οποίες ανέγραφαν όλα τα δομικά στοιχεία των ιστοριών, με βασικό στόχο την εξάσκηση των παιδιών στην

31 Bodrova, E. & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: A Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). NJ: Pearson Prentice Hall.

32 Serafini, F. (2012). Taking full advantage of children's literature. *The Reading Teacher*, 65, 457-459.

33 Little, A., Lane, K., Harris, K., Graham, S., Story, M. & Sandmel, K. (2010). Self-Regulated Strategies Development for persuasive writing in tandem with school wide positive behavioral support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders*, 35, 157-179.

34 Spencer, T. & Slocum, T. (2010). The Effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, 32, 178-199.

αναφορά όλων ανεξαιρέτως των δομικών στοιχείων καθότι το καθένα από αυτά διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου και καλά οργανωμένου αφηγηματικού προφορικού κειμένου.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα συνηγορούν με τα ευρήματα άλλης σχετικής μελέτης³⁵ στην οποία υπογραμμίζεται η δυσκολία των παιδιών να ανταπεξέλθουν επαρκώς σε αυτήν την άσκηση (αναδιήγηση) και την ανάγκη της καθοδηγούμενης εξάσκησης των παιδιών σε αυτήν τη δεξιότητα. Επιπλέον, όπως επισημαίνει η ίδια ερευνήτρια, τα μικρά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ολοκληρωμένη ανάκληση όλων των γεγονότων της πλοκής μιας ιστορίας καθώς και στη λογική διάταξη των δομικών της στοιχείων. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι συμβατό με την ηλικία των παιδιών και τα σχετικά δεδομένα που μας παραθέτουν σημαντικοί Γνωστικοί ψυχολόγοι οι οποίοι υπογραμμίζουν τους κοινωνιο-γνωστικούς περιορισμούς που υπόκεινται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας³⁶ τόσο σε επίπεδο λειτουργίας της εργαζόμενης μνήμης τους με έμφαση στην «αδυναμία» της να διαχειριστεί μεγάλο όγκο πληροφοριών όσο και την «αδυναμία» της αντιστρεψιμότητας της σκέψης^{37, 38}, λειτουργίες οι οποίες διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στις διαδικασίες της ανάκλησης πολλαπλών επεισοδίων. Οι περιορισμένες κοινωνικές και προσωπικές εμπειρίες που διαθέτουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, επίσης, δυσκολεύουν την αιτιακή σύνδεση των δράσεων των χαρακτήρων με αποτέλεσμα να μην ανακαλούνται καθαρά και ολοκληρωμένα τα γεγονότα μιας ιστορίας κατά τις διεργασίες της ανάκλησης της³⁹.

Παιδαγωγικές προτάσεις

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί πολύτιμο «εργαλείο» στα χέρια των εκπαιδευτικών της προσχολικής βαθμίδας και όχι μόνο. Συγκεκριμένα, ο τύπος της ανάγνωσης (ανάγνωση παράσταση ή διαλογική), ο τρόπος της καθοδήγησης των παιδιών (φθίνουσα), η μορφή του υποστηρικτικού πλαισίου (επεξηγήσεις, ερωτήσεις, παραδείγματα, νύξεις), ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή, διαμεσολαβητή και ανατροφοδότη, η πολυδιάστατη και πολύπλευρη ενεργοποίηση των παιδιών (γνωστική, γλωσσική και φυσική), η ρύθμιση των μορφών συμπεριφοράς τους, όταν είναι δραστήρια και παραγωγικά, διαμορφώνουν ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης και κατάκτησης δεξιοτήτων «υψηλών απαιτήσεων» όπως η αναδιήγηση ιστοριών. Μια δεξιότητα, η οποία

35 Morrow, L. (2005). *Literacy Development in the Early Years: Helping children read and write* (5th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

36 Gathercole, S. & Alloway, T. (2007). *Understanding working memory: A classroom guide*. London: Harcourt Assessment Procter House.

37 Eysenck, M. & Keane, M. (2010). *Cognitive Psychology. A student's handbook* (6th ed.). Psychology Press.

38 Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books

39 van den Broek, P., Linzie, B., Fletcher, C. & Marsolek, C. (2000). The role of causal discourse structure in narrative writing. *Memory & Cognition*, 28, 711-721.

αποδεδειγμένα βοηθά στην κατανόηση της δομής των ιστοριών, την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας, την ενίσχυση των γνωστικών μηχανισμών (λογική, κρίση, αντίληψη) και τον εμπλουτισμό της πολυπλοκότητας του προφορικού λόγου των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Παρασκευόπουλος, Ι., Γιαννιτσάς, Ν. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1999α). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, Δομή και Χρησιμότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση* (2^η Έκδ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α., & Σίμος, Π. (2015). *RAVEN'S: Έγχρωμες προοδευτικές μήτρες*. Αθήνα: Μοτίβο.

Ξενόγλωσση

- Bartlett, F. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Biegler, L. (1998). *Implementing dramatization as an effective storytelling method to increase comprehension*. Kean University. (ERIC Document Reproduction Service No ED 417 377).
- Bodrova, E. & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: A Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). NJ: Pearson Prentice Hall.
- Chomsky, C. (1972). Stage on language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- Curenton, S. (2006). Oral storytelling: A cultural art that promotes school readiness. *Young Children*, 61, 78–89.
- Dickinson, D. & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Dunst, C., Simkus, A. & Hamby, D. (2012). Children's story retelling as a literacy and language enhancement strategy. *Center for Early Literacy Learning*, 5, 1-14.
- Eysenck, M. & Keane, M. (2010). *Cognitive Psychology. A student's handbook* (6th ed.). Psychology Press.
- Fox, C. (1993). Tellings and Retellings: Educational implications of children's oral stories. *Literacy*, 27, 14-20.
- Gathercole, S. & Alloway, T. (2007). *Understanding working memory: A classroom guide*. London: Harcourt Assessment Procter House.

- Hayward, D. & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 255-284.
- Kaderavek, J. & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 34-49.
- Ketelaars, M., Jansonius, K., Cuperus, J. & Verhoeven, L. (2012). Narrative competence and underlying mechanisms in children with PLI. *Applied Psycholinguistics*, 33, 281-303.
- Lever, R. & Sutchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Little, A., Lane, K., Harris, K., Graham, S., Story, M. & Sandmel, K. (2010). Self-Regulated Strategies Development for persuasive writing in tandem with school wide positive behavioral support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders*. 35, 157-179.
- Mandler, J. & Johnson, N. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Morrow, L. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. In M. Morrow & J. Smith (Eds.). *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 110-134). MJ: Prentice-Hall.
- Morrow, L. (2005). *Literacy Development in the Early Years: Helping children read and write* (5th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Morrow, L. & Gambrell, L. (2004) *Using children's literature in preschool. Comprehending and enjoying books*. USA: International Reading Association.
- Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005). Young children's cognitive engagement during classroom book reading: differences according to various types of books. *Early Childhood Research and Practice*, 1, 1-16.
- Nation, K. & Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Price, J., Roberts, J. & Jackson, S. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 178-190.
- Sa, A. (2012). *Fostering preschoolers' narrative comprehension through inference making and story reenactment training*. Doctoral dissertation.

- Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3542680).
- Serafini, F. (2012). Taking full advantage of children's literature. *The Reading Teacher*, 65, 457-459.
- Silvern, S. (1985). Parent involvement and reading achievement: A review of research and implications for practice. *Childhood Education*, 62, 44-50.
- Spencer, T. & Slocum, T. (2010). The Effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, 32, 178-199.
- van den Broek, P., Linzie, B., Fletcher, C. & Marsolek, C. (2000). The role of causal discourse structure in narrative writing. *Memory & Cognition*, 28, 711-721.
- Vretudaki, E. & Tafa, E. (2017 July). *Strategies for developing kindergarten children's narrative skills*. Paper presented at the 20th European Conference on Literacy. Madrid, Spain.
- Vygotsky, L. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton: St. Lucie Press.
- Westerveld, M., Gillon, G. & Boynd, L. (2012). Evaluating the clinical utility of the profile of oral narrative ability for 4-year-old children. *International Journal of Speech and Language Pathology*, 14, 130-140.
- Zarra, J. (1999). *Using manipulatives to retell a story within a preschool disabilities setting*. (ERIC Educational Resources Information Center ED 427 382).
- Zevenbergen, A., Whitehurst, G. & Zevenbergen, J. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Development Psychology*, 24, 1-15.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Βρετουδάκη Ελένη** έως το 2018 υπήρξε νηπιαγωγός και υπηρετούσε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Χανίων. Από το 2018 και μετά εργάζεται ως Συντονίστρια Εκπαιδευτικού έργου στο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης με έδρα το Ηράκλειο ενώ παράλληλα διδάσκει στο Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού και Διδακτορικού διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής.

Τσιάκα Δήμητρα

Η δραματοποίηση της δημιουργικής γραφής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μια διαχρονική έρευνα της πορείας της από το δράμα ως το μεταμοντέρνο θέατρο και η προσφορά της μέσα στο σχολείο.

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία αφορά στην αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο της δραματοποίησης και της διασκευής θεατρικών έργων. Η συγκεκριμένη γραφή αποτελεί τεχνική έμπνευσης για την παραγωγή δημιουργικού λόγου. Ήταν γνωστή από την αρχαιότητα ως δυνατότητα συγγραφής ενός κειμένου, όμως σήμερα εφαρμόζεται περισσότερο στην εκπαίδευση και έχει στόχο να αναπτύξει βασικές δεξιότητες πάνω στον γλωσσικό γραμματισμό. Το θέατρο αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο καλλιεργεί τη σκέψη, την έκφραση και τη δημιουργικότητα, υπηρετώντας ταυτόχρονα την καλλιέργεια της γλώσσας και κατά συνέπεια της δημιουργικής γραφής.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική γραφή, εκπαιδευτικό πλαίσιο, δράμα, μεταμοντέρνο θέατρο

The dramatization of creative writing in the educational context. A timeless exploration of her journey from drama to postmodern theater and her contribution to school.

Παραπομπή: Τσιάκα, Δ. (2020), Η δραματοποίηση της δημιουργικής γραφής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μια διαχρονική έρευνα της πορείας της από το δράμα ως το μεταμοντέρνο θέατρο και η προσφορά της μέσα στο σχολείο., *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 57/2020, σ.σ. 23-45. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Abstract

The present research focuses on the exploitation of creative writing in the dramatization and adaptation of theatrical works. This writing is an inspiration for creative speech production. It has been known since ancient times for writing a text, but today it is more applicable to education and aims to develop basic skills in linguistic literacy. The theater is an educational tool that cultivates thought, expression and creativity, while serving the cultivation of language and consequently creative writing.

Keywords: Creative writing, educational context, drama, postmodern theater

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των τεχνολογικών εξελίξεων όπως διαμορφώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, υπάρχει ανάγκη αναστοχασμού της εκπαιδευτικής και διαδικασίας στη σχολική τάξη. Σε ότι αφορά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, η οποία εισήχθη τα τελευταία χρόνια στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να εισηγηθεί νέες διδακτικές πρακτικές και πρωτότυπες διεργασίες, επιστρατεύοντας όλη τη συγγραφική ικανότητα των μαθητών, την έμπνευση, αλλά και την πρωτοτυπία σε κάθε μορφή τέχνης.

Μία από αυτές τις τέχνες, η θεατρική, εκδηλώνεται ως δημιουργική πρωτοτυπία μέσω της συγγραφής¹. Σε ένα δεύτερο στάδιο το οποίο αποτελεί προέκταση του προηγούμενου, μπορούμε να πούμε ότι και η δημιουργική γραφή θα ήταν άγνωστη χωρίς τη λειτουργία της θεατρικής σύμβασης². Εδώ ακριβώς έγκειται και το πρόβλημα, στο ότι οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εντάξουν και να υλοποιήσουν τη βιωματική παρουσίαση της δημιουργικής γραφής μέσα στην τάξη. Στη συγκεκριμένη περίπτωση με βάση τα νέα δεδομένα που προκύπτουν μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διαδικασία σύνταξης ενός έργου πρέπει να πάρει καινούριες διαστάσεις επεκτεινόμενη σε γεγονότα και καταστάσεις που καταγράφονται με τη δημιουργική γραφή αλλά μόνο μέσω της δραματοποίησης μπορεί να δουν το φως και να γίνουν γνωστά στη μαθητική κοινότητα.

Με την παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρείται η συστηματική διερεύνηση και η ερμηνεία των παραγόντων που δυσκολεύουν τη συγγραφή έργων ολοκληρωμένων μέσα στο εργαστήριο γραφής, ενώ παράλληλα διερευνά και τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνει κτήμα των μαθητών η δημιουργία πρωτότυπων έργων.

1 Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). *Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής*. Προσπελάστηκε στις 06/10/2019 στη διεύθυνση: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>

2 Πούγγερ Β. (2010). *Θεωρητικά Θεάτρου*. Αθήνα: Παπαζήση.

Το ερέθισμα για την εκπόνηση αυτής της εργασίας ήταν η προσωπική μου για χρόνια επαγγελματική ενασχόληση, ως εκπαιδευτικός, επιτελώντας διοικητικό έργο σε σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας και συγκεκριμένα η προσπάθειά μου να διδάξω στα παιδιά των Γυμνασίων και των Λυκείων βασικές δεξιότητες πάνω στον γλωσσικό γραμματισμό. Η αφορμή ήταν η παρατήρησή μου ότι οι μαθητές εξοικειώνονται καλύτερα στο γράψιμο και στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από τη βιωματική μάθηση και τη θεατρική αγωγή.

Αφού λοιπόν αποσαφηνίσουμε τους βασικούς όρους, στη συνέχεια θα προτείνουμε τρόπους με τους οποίους ο μαθητής μπορεί να εξοικειωθεί καλύτερα με το μάθημα της δημιουργικής γραφής και οι οποίοι έχουν δοκιμαστεί μέσα σε εργαστήρια και σε σχολικά προγράμματα.

1.1. Σκοπός της εργασίας

Στα πλαίσια της ανάπτυξης και διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής τα τελευταία χρόνια ακόμη και ως μάθημα διδασκόμενο μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιχειρείται μια γενική επισκόπηση της αναγκαιότητας της δημιουργικής γραφής και σε ποιο βαθμό έχει δυνατότητα να επιδράσει στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο³. Στη συνέχεια αφού ορίσουμε την αξία της ως επιστήμη και προβούμε σε μια σύντομη αναδρομή της ιστορικής της εξέλιξης θα εξετάσουμε πόσο μπορεί να πάρει αξία μέσα από το θέατρο, τη ζωντανή επικοινωνία της με τον άνθρωπο και με ποιους τρόπους μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα στη σχολική τάξη.

2. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1. Δραματοποίηση

Ως *Δραματοποίηση* θεωρείται η μεταφορά ενός υπάρχοντος αφηγηματικού κειμένου στη σκηνή (πεζό, ποίημα, μύθος, παραμύθι, έθιμο, δημοτικό τραγούδι, κ.α.) και η διασκευή του για να αποδοθεί θεατρικά, δηλαδή η θεατροποίησή του⁴. Είναι η διαδικασία μεταγραφής του αφηγηματικού κώδικα σε δραματικό. Οι μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού δημιουργούν συνθέσεις γραπτού λόγου που στηρίζονται στα στοιχεία και τις τεχνικές του δράματος ενώ αντλούν τα θέματά τους από την καθημερινή πραγματικότητα, ή κυρίως από παραδοσιακά κείμενα (ιστορία, λογοτεχνία)⁵. Έτσι, ως πηγές δραματοποίησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ειδήσεις, ιστορικά ή κοινωνικά γεγονότα, σχολικά

3 Κουτσοβάνου, Ε. (2003). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η διαθεματική προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας

4 Σέξτου, Π. (2007): *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του θέατρο-παιδαγωγού. (Μέθοδος- Εφαρμογές- Ιδέες)*. Αθήνα: Καστανιώτη

5 Γραμματάς, Θ. (2004): *Το θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα: Ατραπός. 47-48.

συμβάντα και λογοτεχνικά κείμενα (νουβέλες, μύθοι, ποιήματα, ιστορίες κ.λπ.)⁶. Στη συνέχεια μέσα από σκηνικά εργαστήρια αποδίδουν το μεταγγραμμένο πλέον θεατρικό κείμενο στη σκηνή.

2.2. Δημιουργική γραφή

Η «Δημιουργική Γραφή» ως όρος αποτελεί στην ουσία μια τυπική μετάφραση ξενόγλωσσων όρων «creativewriting», «écriture creative»⁷. Ο όρος υπονοεί στην ευρεία του σημασία το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων. Ειδικότερα, η «Δημιουργική Γραφή» επικεντρώνει το ενδιαφέρον της κυρίως στην εκμάθηση της λογοτεχνικής γραφής και δευτερευόντως ασχολείται και με άλλου τύπου συγγραφικές δεξιότητες που συνδέονται με διάφορα χρηστικά ή δημοσιογραφικά είδη του λόγου που έχουν περισσότερο πληροφοριακό ή δοκιμακό χαρακτήρα⁸. Και για να μιλήσουμε με όρους του Γιάκομπσον η δημιουργική γραφή αναφέρεται περισσότερο σε κείμενα που συνδέονται με την ποιητική λειτουργία της γλώσσας. Το περιεχόμενο και η εστίαση των περισσότερων δράσεων των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής είναι προς τα κλασικά είδη της λογοτεχνίας, το μυθιστόρημα, το αφήγημα, το διήγημα, την ποίηση και παρεμπιπτόντως προς την κινηματογραφική γραφή (σενάριο). Υπάρχουν όμως και Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής που συμπεριλαμβάνουν στις εκπαιδευτικές τους δράσεις και άλλου είδους χρηστικά κείμενα, όπως το δοκίμιο και διάφορα δημοσιογραφικά είδη λόγου (Περίληψη, άρθρα)⁹.

2.3. Εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η οργανωμένη αγωγή και μάθηση ονομάζεται «εκπαίδευση» και ο τρόπος με τον οποίο έχει οργανωθεί «εκπαιδευτικό σύστημα»¹⁰. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν δημιουργείται αυθαίρετα, ούτε προκύπτει τυχαία. Είναι απόρροια των κοινωνικο-πολιτισμικών και πολιτικο-οικονομικών συνθηκών, τη συνισταμένη των οποίων και καλείται να εκφράσει. Όλα όμως τα εκπαιδευτικά συστήματα συγκλίνουν σε μια βασική δομή. Στη δομή αυτή διακρίνονται τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες: Η Πρωτοβάθμια, η Δευτεροβάθμια, και η Τριτοβάθμια εκπαίδευση¹¹.

6 Δημητριάδου, Κ. (2001): «Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή βιωματικών προσεγγίσεων στο μάθημα της Ιστορίας», *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*. Θεσσαλονίκη, 30.03-01.04.2001, 438-446.

7 Καρακίτσος, Α., *Δημιουργική γραφή: Μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής*; Στο <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf> (Προσπελάστηκε στις 04/10/2019)

8 Καρακίτσος, Α., Πρώτη δημοσίευση: περιοδικό Κείμενα, τεύχος 15, Ιούνιος 2012. Στο <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf> (Προσπελάστηκε 04/10/2019).

9 Καρακίτσος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική γραφή*. Αθήνα: Ζυγός. 34-56.

10 Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο

11 Hubert, R. (1959). *Γενική Παιδαγωγική*, Τόμος Α και Β, μεταφρ. Κων. Ι. Κίτσιου – Βας. Ι. Σκουλάκου. Αθήνα: Κένταυρος, 114.

2.4. Δράμα

Το δράμα είναι μια σύνθετη ποιητική δημιουργία που αποτέλεσε την ύψιστη πνευματική έκφραση των κλασικών χρόνων. Δεν ήταν μια απλή απαγγελία αλλά μια παράσταση ενός συγκλονιστικού γεγονότος, που εξελισσόταν σαν ζωντανή πραγματικότητα μπροστά στους θεατές. Προήλθε από τα θρησκευτικά δρώμενα και συνδέθηκε εξαρχής με τη λαμπρότερη εορτή του Διονύσου¹². Το δράμα λοιπόν ξεκίνησε από τις εορταστικές τελετουργίες ως θρησκευτικό δρώμενο και με τα χρόνια πήρε τη διάσταση ενός γραπτού κειμένου¹³, που είναι προϊόν συνειδησιακής διεργασίας του δημιουργού και εκτείνεται στη συλλογική δημιουργία, που αποτελεί η θεατρική¹⁴. Στη συνέχεια αυτόν τον κειμενικά εγγεγραμμένο λόγο του συγγραφέα τον αναλαμβάνει ο σκηνοθέτης και τον προβάλλει στο κοινωνικό γίνεσθαι μιας δεδομένης εποχής¹⁵.

2.5. Μεταμοντέρνο θέατρο

Το μεταμοντέρνο θέατρο δεν επικεντρώνεται γύρω από μια αρχή, μια παράδοση, μια κληρονομία, ένα ύφος ή έναν ερμηνευτή αλλά ακολουθεί ποικίλες αντιφατικές αρχές, δεν διστάζει να συνδυάσει αταίριαστα στυλ και να συγκολλήσει ετερογενείς υποκριτικούς τρόπους¹⁶. Το θέατρο αυτό χρονολογικά εμφανίζεται κατά τη δεκαετία του 60 και αποτελεί συνέχεια του μοντέρνου. Δανείζεται πολλά στοιχεία από τον Φουτουρισμό και τον Σουρεαλισμό. Έχει ως κύριο μέλημα του να εισαγάγει σύγχρονα στοιχεία στην τέχνη, αντανακλώντας ιδίως στο δυναμισμό της τεχνολογίας¹⁷. Προσπάθησε να ενσωματώσει την ενέργεια και την ταχύτητα που προσφέρει η μηχανή, πάνω στις καλλιτεχνικές φόρμες. Θεωρούσε ότι το παρελθόν αποτελεί εμπόδιο στην πρόοδο. Επιθυμία αυτών που το αντιπροσωπεύουν είναι να εκπλήσσουν και να ενθουσιάζουν το κοινό. Επιπλέον, η βαριά χρήση των μηχανημάτων, ήταν αγαπητή στο μεταμοντέρνο θέατρο με αποτέλεσμα να «καταστρέψουν» τα αριστουργήματα του παρελθόντος¹⁸. Το συγκεκριμένο θέατρο αξιοποιεί την παράλογη σκέψη και τη δύναμη του υποσυνείδητου.

Χαρακτηριστικά:

- Στρέφεται ενάντια σε κάθε μορφή λογικής, ηθικής ή κοινωνικής τάξης.
- Χρησιμοποιεί την αυτόματη, συνειρμική γραφή¹⁹.

12 Συκουτρής, Ι., (1960). «Αριστοτέλους, Περί ποιητικής» Εστία. Αθήνα.

13 Μποζιζίο, Π. (2006).. «Ιστορία του Θεάτρου» Αθήνα: Αιγόκερως.

14 Γραμματάς, Θ. (1992) *Ιστορία και θεωρία στη θεατρική έρευνα*. Αθήνα, Τολίδης.

15 Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση. σ. 329.

16 Pavis, P. (2006). *Λεξικό του θεάτρου*. Μεταφρ. Αγνή Στρουμπούλη. Αθήνα: Gutenberg. 308.

17 Hartnoll Ph.-FoundP. (2000). *Λεξικό του Θεάτρου*, μτφρ. Χατζόπουλος Νίκος, Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης, Νεφέλη, Αθήνα. 711.

18 Clough, R. T. (1961). *Futurism: The Story of a Modern Art Movement*, Greenwood Press, New York 22-23.

19 Νίκολ, Α. *χ.χ. Παγκόσμια ιστορία του θεάτρου*, μτφρ. Οικονόμου, Μ., 6 τόμ., Τομ.Ε'. σ. 32

3. Διαχρονική συγγραφή και θέατρο

3.1. Διαχρονική παρουσίαση της δημιουργικής γραφής

Η πρώτη άσκηση *Δημιουργικής γραφής* είναι η αποτύπωση στο χαρτί ή σε οποιοδήποτε άλλο είδος γραφικής ύλης των σκέψεων των μεγάλων ποιητών και συγγραφέων. Εξάλλου, η συγγραφή είναι ένας από τους βασικότερους τρόπους έκφρασης της φαντασίας και συνεπώς της δημιουργικότητας. Για το πλατύ κοινό κυριαρχεί η άποψη ότι η Δημιουργική γραφή έχει πρωτοεμφανιστεί στα προγράμματα σπουδών Αγγλοσαξονικών Πανεπιστημίων στα τέλη του περασμένου αιώνα κι από εκεί έχει μεταφερθεί και στην Ευρώπη²⁰. Στην ουσία όμως τα πράγματα είναι τελείως διαφορετικά. Η *Δημιουργική γραφή* έχει ιστορία και παρελθόν και δεν ξεπηδά μόνη της χωρίς αιτία²¹. Τα πρώτα σπέρματα δημιουργικής παραγωγής αποτυπώθηκαν στα Ομηρικά κείμενα και κάτι τέτοιο τεκμηριώνεται μέσα από παραδείγματα όπως στη ραψωδία I της Ιλιάδας και μέσα από τους λόγους των Οδυσσέα, Αίαντα, προς τον θυμωμένο Αχιλλέα και ο τρόπος απάντησης του ίδιου του Αχιλλέα. Το ομηρικό ιδεώδες είναι «μύθων ρητήρ και έργων πρηκτήρ»²².

Σκοπός των Ομηρικών επών τα οποία ήδη ο Πεισίστρατος είχε φροντίσει να καταγραφούν, για να υπάρχει σταθερό κείμενο αναφοράς ήταν η ηθική και παιδαγωγική τους διάσταση²³. Πολιτική και ηθική είναι συνυφασμένα στην αρχαία παιδαγωγική με την ηθική σκέψη, αλλά και το μέτρο, συγκεκριμένα το δακτυλικό εξάμετρο, ήταν βασικό γνώρισμα του ηρωικού έπους και αποτελούσε γνώρισμα της μορφής²⁴. Στην αρχαία Ελλάδα επίσης εμφανίζεται η ρητορική, η οποία είναι αποτύπωση του προφορικού λόγου ως πειθούς δημιουργός και σε κάθε περίπτωση για τον αρχαίο Έλληνα ασκείται και έχει αξία ως προφορικός λόγος²⁵. Δημιουργική αποτύπωση των αριστουργηματικών έργων στην αρχαιότητα ήταν οι Τραγωδίες οι τραγωδίες επηρεασμένες από τη σοφιστική κίνηση περιέχουν και ρητορικές επιδράσεις, αλλά δεν είναι ρητορική.

Ο Αριστοτέλης αποτελεί μια από τις πρώτες πηγές όπου εντοπίζουμε υποδείξεις στους μαθητές του σχετικά με το γραπτό τους λόγο. Η κλασική μέθοδος διδασκαλίας της γραφής και της τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο ακόμη και της διδασκαλίας των υφολογικών χαρακτηριστικών αποτέλεσε τον πρωτότυπο τρόπο προσέγγισης της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας μέχρι και τα μέσα του 19^{ου} αιώνα²⁶.

20 Brown, D. (1997). *Principles of art Therapies*, Thorntons

21 Genette, G. (1969). «Rhetorique et Enseignement», *Figures II*, p.p. 23-68, Paris, Seuil

22 Άπαντα Αρχαίων Ελλήνων Συγγραφέων, (1975) *Ομήρου Ιλιάδα I*. Αθήνα: Πάπυρος.

23 Άπαντα Αρχαίων Ελλήνων Συγγραφέων, (1975) *Πλάτωνος Πολιτεία* Γ'IV. 602. Αθήνα: Πάπυρος

24 Jaeger, W. (2012). *Παιδεία. Η μόρφωση του Έλληνα ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης

25 Kennedy, G.A. (2004). *Ιστορία της κλασικής ρητορικής*. Αθήνα: Παπαδήμας.

26 Κωτόπουλος, Τ. (2014). Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική

Θεία επιφοίτηση και δημιουργική συγγραφή είναι η Παλαιά και η Καινή Διαθήκη, οι προφητείες, οι αριστουργηματικά συλληφθέντες ψαλμοί του Δαβίδ, η ιστορία της επί γης στρατευόμενης εκκλησίας που φαίνεται να είναι μια πιο βαθιά, εν πολλοίς βιωματική και ταυτόχρονα υποψιασμένη και λεπταίσθητη, πρόσληψη μεταφυσικής έμπνευσης²⁷.

Η ακμή της Κρητικής λογοτεχνίας αποτελεί την «κορύφωση της λογοτεχνίας της Αναγέννησης στην Ελλάδα». Σπουδαίοι ποιητές που χρησιμοποιούν την ομιλούμενη κρητική διάλεκτο καλλιεργούν την ποιμενική ποίηση και το δράμα, γράφουν δηλαδή, θεατρικά έργα, τραγωδίες και κωμωδίες²⁸. Παράλληλα, στην Αγγλία του 16 αι. διαπρέπει ο περίφημος ποιητής Ουίλιαμ Σαίξπηρ (1564-1616) με τα σονέτα και τα θεατρικά του έργα. Προς το τέλος του 17 αιώνα στη Γαλλία παρατηρείται άνοδος του μυθιστορήματος²⁹ ενώ στην τουρκοκρατούμενη πια Ελλάδα αναπτύσσεται ένα άλλο είδος λόγου, η έντεχνη πεζογραφία, που γράφεται στη λαϊκή γλώσσα. Μετά το πνευματικό κίνημα του νεοελληνικού διαφωτισμού ανθεί επίσης, η εκκλησιαστική ρητορική με τους διδασκάλους του Γένους³⁰. Στο τέλος επίσης αυτού του αιώνα ανθεί η επτανησιακή σχολή, η οποία όμως συγχωνεύεται από την Αθηναϊκή μετά την προσάρτηση της Επτανήσου από το Ελληνικό κράτος και της πολιτικής και διοικητικής ενοποίησης της με επίκεντρο την Αθήνα³¹. Ακολουθεί η γενιά του μεσοπολέμου με την καταγραφή απομνημονευμάτων και γύρω στο 1880, παράλληλα με την άνθηση της ποίησης παρατηρείται στα ελληνικά γράμματα και ακμή της πεζογραφίας με μετατόπιση από το είδος του μυθιστορήματος στο διήγημα³². Οι τάσεις του μοντερνισμού που εμφανίζονται στην ευρωπαϊκή λογοτεχνία επηρεάζουν και τον ελληνικό χώρο ούτως ώστε εμφανίζεται η γενιά του '30. Ο λόγος την περίοδο αυτή είναι, πυκνός, βαθυστόχαστος, σοφά δομημένος, ο στίχος ελεύθερος, ο τόνος ρυθμικός, σοβαρός και επίσημος. Όλη αυτή η άνθηση της λογοτεχνίας δεν είναι τίποτα άλλο από μια δημιουργική αποτύπωση της φαντασίας του κάθε συγγραφέα στο χαρτί³³. Παράλληλα όμως εμφανίζεται και το δοκίμιο, η πραγματεία και το βιογραφικό κείμενο³⁴. Κάποιοι αναφέρουν ότι η δημιουργική γραφή είναι συνέχεια της έκθεσης και τους βοηθάει

πραγματικότητα, Πρακτικά 5^ο Επιστημονικού Συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (12-4-14): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία», Θεσσαλονίκη 2-5 Lesky Οκτωβρίου 2014, τομ. Α', 801-802. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών σπουδών.

27 https://www.orthodoxianewsagency.gr/mitropolitiko_ergo/i-synaksi-tis-panagias-vourliotissas-sti-n-filadelfeia/ (Προσπελάστηκε στις 09/10/2019).

28 Holton D. (2010). Λογοτεχνία και Κοινωνία στην Κρήτη της Αναγέννησης. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. 253-291.

29 Πολίτης, Α. (2009). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής τραπέζης. 65.

30 Δημαράς Κ.Θ. (1985). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος.

31 Vittì, M. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσεάς. 237.

32 Πολίτου-Μαρμαρινού, Ε. (2015). *Συγκριτική Φιλολογία. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

33 Vittì, M. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσεάς. 393.

34 Τσολάκης, Χ. (2013). *Έκφραση-Έκθεση. Τεύχος Β'*. Αθήνα: Διόφαντος. 127-152

«να δημιουργούν φαντασία για αφηγηματικό κείμενο»³⁵. Τονίζεται μάλιστα και η περίπτωση να αντικαταστήσει το μάθημα αυτό καθώς είναι ένας ξεχωριστός τρόπος γραφής, που ξεφεύγει από τη μονοτονία της έκθεσης³⁶.

Η *Δημιουργική γραφή* εισέρχεται πιο επίσημα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας και συγκεκριμένα στη φάση της γραπτής αξιολόγησης, καθώς στο τρίτο θέμα του γραπτού εξεταζομένου δοκιμίου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε δύο ερωτήσεις αναγνωστικής ανταπόκρισης και δημιουργικής γραφής, σύμφωνα με το νέο προεδρικό διάταγμα (126/2016-ΦΕΚ 211/β/11-11-2016) για τις αλλαγές στο Γυμνάσιο. Βέβαια στο σχολικό βιβλίο της Λογοτεχνίας είναι σπάνιες οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής και μέσα στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο το μάθημα εξετάζεται με τον παραδοσιακό τρόπο των εξετάσεων³⁷.

3.2. Ιστορική προσέγγιση της πορείας του θεάτρου.

Τα πρώτα σπέρματα της δημιουργίας του *θεατρικού γίνεσθαι* σε μια πρώιμη προϊστορική φάση που εντοπίζεται στα δρώμενα, δηλαδή στις προ-θεατρικές εκδηλώσεις των μαγικο-θρησκευτικών τελετών και τελετουργιών του πρωτόγονου ανθρώπου, αλλά κατά τα άλλα πολύ φιλοσοφημένου όντος, που ζει σε μια α-χρονική περίοδο και συνειδητοποιεί δύο βασικές στιγμές: την καθημερινότητα στην οποία μένει δέσμιος και τον ιερό αρχικό χρόνο της κοσμικής δημιουργίας «*illo tempore*» από τον οποίο έχει ανεπίστρεπτα απομακρυνθεί, αλλά προς τον οποίο έχει στραμμένη την προσοχή του³⁸. Η μαγεία πολύ πριν από τη θρησκεία του προσφέρει μια προσωρινή δυνατότητα διαφυγής από το πραγματικό και τον κάνει να ταυτίζεται με απρόσωπες κοσμικές δυνάμεις και στοιχεία της φύσης, τα οποία προσπαθεί να τα μεταφέρει στο επίπεδο του μύθου και να τα παραστήσει μπροστά στα μάτια του έκθαμβου κοινού, που επικαλείται όλες αυτές τις οντότητες ως θεατής που παρακολουθεί τα διαδραματιζόμενα³⁹.

Πάνω σε αυτή τη βάση βρίσκει την αρχή της και η Αριστοτελική θεωρία για τη μίμηση⁴⁰. Σύμφωνα με αυτή, η θεατρική παράσταση δεν αποτελεί ένα ολοκληρωμένο αυτόνομο γεγονός αλλά μια αναπαράσταση πράξης, κατάστασης

35 Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μια ανατροπές, η νεότερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

36 Αγγελάκος, Κ. (2016). *Δημιουργική γραφή και λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Νέα παιδεία 160, 147-150.

37 Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής γραφής στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την ψηφιακή εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. Κείμενα, τεύχος 15 1-18. Προσπελάστηκε 11-10-2019 από <https://goo.gl/uu2BZb>

38 Κακούρη, Κ. (1974). *Προϊστορία του θεάτρου*. Αθήνα: Εκδ. Υ.Π.Π.Ε. σ.σ. 41-65.

39 Bruhl, L. (1963). *La mythologie primitive*. Paris. PUF 3-12.

40 Αρχαία Ελληνική Γραμματεία: *Περί ποιητικής*. Αριστοτέλης, Εισαγωγή Συκουτή Ιωάννη. Οδυσσέας Χαντζόπουλος.

ή περιστατικού που στην πρωταρχική εκδοχή του συμβαίνει ή συνέβη μέσα στην ίδια την ιστορική ή μυθολογική πραγματικότητα. Ο Αριστοτέλης αντιλαμβάνεται τη μίμηση ως αναγκαία προϋπόθεση για την Τέχνη και ιδιαίτερα έχει σχέση με την πρόσληψη αλλά και με τη διαλεκτική προσέγγιση προς το Αγαθόν⁴¹.

Από τη στιγμή που ο ιδανικός ή ο μέσος τύπος του αναγνώστη μετατρέπεται σε ιδανικό ή μέσο τύπο του θεατή, ο κύριος στόχος κάθε έργου είναι η διδασχία. Καθώς απομακρύνονταν από τη θεολογία, οι θεατρικοί συγγραφείς υπερτόνιζαν τις διδακτικές αντί για τις ψυχαγωγικές δυνατότητες της λογοτεχνίας⁴². Η κωμωδία θεωρούνταν ότι διδάσκει μέσω της γελοιοποίησης πράξεων και συμπεριφορών προς αποφυγήν, και η τραγωδία μέσω της απεικόνισης των τρομερών συνεπειών του λάθους και της φαυλότητας. Οι ιδέες αυτές κυριάρχησαν στην κριτική σκέψη ως το τέλος του 18ου αι. αντίθετα οι νεοκλασικοί κανόνες ήταν ελάχιστα γνωστοί έξω από ορισμένους λόγιους κύκλους, και τα έργα που γράφτηκαν σύμφωνα με αυτούς, δεν έφτασαν σε ευρύτερο κοινό. Η τραγωδία είχε αμφιλεγόμενη αποδοχή, ακόμα και ανάμεσα στους μορφωμένους. Η κωμωδία, η οποία παιζόταν κυρίως στις αυλές, ήταν δημοφιλής εν μέρει εξ αιτίας των ιντερμεδίων ανάμεσα στις πράξεις⁴³.

Κατά τη διάρκεια της Αναγέννησης στην Ιταλία γεννήθηκε η Όπερα. Είχε σχέση με το θέατρο και την αρχαία ελληνική μουσική και όσοι ασχολήθηκαν με αυτό το είδος προσπάθησαν να δημιουργήσουν έργα παρόμοια με τις ελληνικές τραγωδίες. Η Όπερα διαδόθηκε από την Ιταλία στην υπόλοιπη Ευρώπη. Ως λαϊκή πια ψυχαγωγία υπέστη αλλαγές. Τα μελωδικά τραγούδια (άριες) αυξήθηκαν σε αριθμό, ενώ ελαττώθηκαν τα χορωδιακά μέρη και τα ρετσιτατίβια. Συνηθιζόταν το ευτυχισμένο τέλος, ενώ ενσωματώθηκαν και εξελίχθηκαν περισσότερο όλα τα σκηνικά θαύματα των αυλικών ιντερμεδίων. Κατά συνέπεια, μαζί με την Όπερα, εισάγονταν και οι ανάλογες σκηνικές πρακτικές στις άλλες χώρες⁴⁴.

Στη συνέχεια φτάνουμε στο νεοελληνικό θέατρο το οποίο έχει αξιοποιήσει ικανοποιητικά την παράδοση του αρχαίου δράματος. Η θεατρική παραγωγή ήταν εξαιρετικά πλούσια αυτή την εποχή και η ανάδειξη του μύθου βρίσκονταν περισσότερο ή λιγότερο μέσα στα παραδοσιακά πλαίσια της δραματολογίας. Ο θεατρικός μύθος αναδείκνυε τη διακειμενικότητα και μέσα από το διάλογο επιτυγχάνονταν μια ισόρροπη σύζευξη του παλιού με το καινούριο, δημιουργώντας νέες προοπτικές ανάπτυξης για τη νεοελληνική δραματική παραγωγή⁴⁵.

41 Αριστοτέλης: 1937, 1447^a, 1448^a, 1449b.η παραπομπή πρέπει να αναφέρει στερεότυπη έκδοση του Αριστοτελικού κειμένου Loeb/ Oxford/ Les Belles Lettres, /Lipsiae

42 Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση. 243-257

43 Sarrazac, J.P. (1984) "Le drame comme un roman, Le spectacle comme un livre" Entienne I, *The arte-Roman, Les 2 scenes de l'écriture*, Paris, ed. The atrales, s.s.43-46.

44 Dalla Valle, D. (1982). *Themes et forms de la pastorle baroque. Du "Pastor Fido" a la pastoredramatiquefransaise*, Doctoratde 3e cycle, Paris, Sorbonne.

45 Brunel, P. (1992). *Ο μύθος της Ηλέκτρας*, ελ. μετ. Κλ. Μιτσotάκη, Αθήνα: Έκδοση Μεγάρου Μουσικής Αθηνών.

Στη συνέχεια το μοντέρνο θέατρο απομακρύνεται περισσότερο από τα παραδοσιακά πλαίσια της δραματικής γραφής, ενώ στηρίζεται στη βιοματική έκφραση των αναζητήσεων του σύγχρονου ελληνισμού. Είναι μια σταδιακή μεν απομάκρυνση από τις προγενέστερες ρεαλιστικές προδιαγραφές του, όχι όμως τέτοια ώστε να ισχυριστεί κάποιος ότι έχει παρατηρηθεί πλήρης διάσπαση. Το μοντέρνο θέατρο λειτουργεί σαν ένας καθρέφτης των κοινωνικών τεκταινομένων, με καλά τοποθετημένα πλαίσια στο οικείο, το αναγνωρίσιμο και καθημερινό. Οι συγγραφείς δημιουργούν έργα με άλλα υφολογικά στοιχεία, άλλες προσμίξεις, άλλες ευαισθησίες, ενώ προσπαθούν να αντιμετωπίσουν πιο αντικειμενικά τη νέα και ιδιαίτερα ρευστή πραγματικότητα της Ελλάδας της Ενωμένης Ευρώπης. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις και πέρα από κάθε παραδοσιακή έννοια της συγγραφής ενός θεατρικού έργου, οι επιδράσεις έρχονται κυρίως από ξένα πρότυπα, που μετασχηματίζονται μέσα στην ελληνική δραματουργία. Ο λογοτέχνης ή συγγραφέας αποτελεί προϊόν μιας συνειδητής ή μη διαδικασίας, με την οποία αυτός επιλέγει, απορρίπτει, μετασχηματίζει ή ανασυνθέτει κάποια από τα δεδομένα μιας προγενέστερης από τον ίδιο δημιουργίας⁴⁶.

Τέλος το μεταμοντέρνο θέατρο είναι εκείνο στο οποίο ο συγγραφέας μετασχηματίζει το «σημαίνον» ή και το «σημαινόμενο» της μυθικής αφήγησης επενδύοντας δι' αυτού ζητούμενα της δικής του κοινωνίας και εποχής με έναν φανταστικό-υπερρεαλιστικό τρόπο. Ο δραματουργός ενισχύει τη σπουδαιότητα του παράγοντα «παράσταση» δημιουργεί νέα επιστημολογικά κριτήρια που μεταθέτουν το κέντρο βάρους από το δραματικό έργο, στην τελικά από το κοινό προσλαμβανόμενη σκηνική εικονοποιία του. Η έννοια της έμπνευσης ενός δημιουργού τείνει να χάσει τη μοναδική βαρύτητα της και να ενταχθεί περισσότερο σε ένα ευρύτερο ομοιογενές σύστημα σημασιών που αναπροσαρμόζεται κατά περίπτωση από τη συνείδηση του συγκεκριμένου δημιουργού ενταγμένη σε μια διαφορετική σχέση προς την πραγματικότητα. Μέσα από όσα γράφει ο συγγραφέας ο θεατής προσλαμβάνει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα παράλογου «μεταθεάτρου»⁴⁷.

4. Μορφές πρόσληψης της δημιουργικής γραφής από τους μαθητές

4.1. Μίμηση της συγγραφής

Η πρώτη άσκηση δημιουργικής γραφής είναι συνήθως η μίμηση κλασικών έργων λογοτεχνίας, τόσο των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας, όσο και της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας. Μέσα από τη μίμηση των κειμένων αυτών έρχεται πρώτα από όλα η έμπνευση, έπειτα η διόρθωση και στη συνέχεια η

46 Schoenmakers, H. (1992). «The tacit Majority in the Theatre», in Hess-Luttich E., *Muultimedical Communication* vol. II, Tubingen, G. Narr, p.p. 108-155.

47 Marino, a. (1988) *Comparatisme et theorie de la literature*. Paris, PUF, collecriture. p.p. 133-267.

βελτίωση. Διότι κάθε δημιουργική συγγραφή έχει το δικό της σύνολο κανόνων, ύφους και προαπαιτούμενων τα οποία ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει και να τα εξελίσει συνεχώς⁴⁸. Η συνεχής μελέτη οξύνει τον νου του μαθητή και τον κάνει να πιστέψει ως αληθινό αυτό που βλέπει μπροστά του. Μάλιστα ξεπερνά τη μίμηση και λειτουργεί η ταύτιση με το ρόλο που μελετά. Αυτό του δίνει τη δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα, να εκτονωθεί ψυχικά, να ελευθερώσει τα συναισθήματα του και να βιώσει γεγονότα πιο έντονα από μια άλλη εποχή.

Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για τη δημιουργία αυτού του επικοινωνιακού σχήματος και της μελέτης των κειμένων είναι η αναπαριστώμενη δράση να μην εκλαμβάνεται ως ψευδής αλλά πραγματική και αυτό γίνεται με τη μετατροπή του χρόνου και του χώρου της ιστορικής μελέτης σε χρόνο και χώρο της καθημερινότητας. Κατ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές παρακολουθούν τη δράση όχι σαν αναπαράσταση πράξεων και παραστατικών που συντελέστηκαν στο παρελθόν, αλλά σαν επανεμφάνιση και αναβίωση συμβάντων που πραγματοποιήθηκαν σε κάποιο ανεπίστρεπτα ξεπερασμένο χρόνο μιμητικά επαναλαμβανόμενο από άτομα μιας άλλης εποχής τα οποία ενσαρκώνουν οντότητες διαχρονικά αναγνωρισμένες από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας που με οποιοδήποτε τρόπο μετέχουν στα δρώμενα⁴⁹. Δηλαδή με πιο απλά λόγια να ζουν το ιστορικό συμβάν σε έναν τόπο που θα είναι ιδεατά όμοιος με τον χωροχρόνο του πραγματικού γεγονότος και στη συνέχεια θα το αναπαράγουν με τον γραπτό λόγο τους στο εργαστήρι *Δημιουργικής γραφής*. Με τη δημιουργία του εξαιρετικού χώρου και χρόνου ο μαθητής υποβοηθούμενος από τα επιμέρους οπτικο-ακουστικά στοιχεία, αλλά και από την ιδιαιτερότητα της θέσης του (αρχιτεκτονική διάταξη του χώρου, αίθουσα θεατρική, οπτική γωνία) φεύγει από την πραγματικότητα του δικού του ωρολογιακού χρόνου και στατικού χώρου και μεταφέρεται σε μια πλήρη αντιστοιχία δύο παραμέτρων ποιοτικά και ουσιαστικά ομοειδών, που τον βοηθούν καλύτερα στη μάθηση. Η διδασκαλία και η συγγραφή γίνεται βιωματική⁵⁰.

Η εφαρμογή της δημιουργικής συγγραφής με αυτό τον τρόπο έγινε στο 5^ο Γυμνάσιο Λαμίας στο Γ3 τμήμα το 2016 και πάνω στο πρωτότυπο κείμενο της «Ελένης» του Ευριπίδη για να αντιληφτούν οι μαθητές το διττό ρόλο της Ελένης. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά έμαθαν πέρα από τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης της ιστορίας να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και να πλάθουν ιστορίες από το μηδέν. Έτσι αντιλήφθηκαν οι μαθητές ότι άλλη είναι η πραγματική Ελένη κι άλλο το φάντασμά της.

48 Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο*. <http://www.scribd.com/doc> (Προσπελάστηκε 04/10/2019)

49 Γραμματάς, Θ. (2010). «Από τη θεατρικότητα στη θεαματικότητα. Δραματικό κείμενο-Τηλεοπτική εικόνα» *Πολιτιστική*, 32. Σ.σ. 43-51.

50 Μουρέλος, Γ. (XX). «Το θεατρικό βίωμα του χρόνου», στο: *Μεταμορφώσεις του χρόνου*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κωνσταντινίδη, σειρά Δοκίμιο, αρ. 2, χ.χ

4.2. Αντανάκλαση ιδεών από την κοινωνική πραγματικότητα

Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές προσπαθούν όχι να μιμηθούν τον τρόπο γραφής, αλλά να μορφοποιήσουν σκηνικά με το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό πιστότητας το πραγματικά υπαρκτό. Παίρνουν τις αρχές τους από τον νατουραλισμό και επιχειρούν να αποδώσουν περισσότερο μέσα στο κείμενο την κοινωνία της εποχής στην οποία συνυπάρχουν, παρουσιάζοντας μια αντικειμενική, χωρίς ιδεαλιστικές εξάρσεις ή ρομαντικές ωραιοποιήσεις εικόνα για την κοινωνική πραγματικότητα από την οποία εμπνέονται. Πρόθεση τους είναι να αντλήσουν από την ίδια την καθημερινότητα στοιχεία και μάλιστα από κοινωνικά στρώματα που παρατηρούν γύρω τους και να στείλουν μηνύματα προβληματισμού με επίκαιρη θεματική. Στη συνέχεια μπορούν να τα παρουσιάσουν στο γραπτό λόγο με έναν ιδιαίτερα πρωτοποριακό για την εποχή τους χαρακτήρα που θα ανταποκρίνονται στη σύγχρονη ιστορικο-κοινωνική πραγματικότητα αλλά ταυτόχρονα θα προάγουν και την επιστήμη⁵¹. Οι ήρωες δεν είναι πια ευγενείς ή βασιλιάδες, δεν αγωνίζονται για υπαρξιακές ή μεταφυσικές αξίες. Είναι άτομα της καθημερινής ζωής με ψυχοβιολογικά και πνευματικά γνωρίσματα, διαμορφωμένα κάτω από την επίδραση συγκεκριμένων, κοινωνικών κυρίως συνθηκών και παραγόντων, που μακριά από κάθε αίσθηση τραγικότητας βιώνουν το δράμα της καθημερινής ζωής. Τέτοιες συνθήκες που μαστίζουν κάποιες τάξεις είναι η μετανάστευση, η ανεργία, ο αλκοολισμός, η οικονομική ανέχεια, οι κληρονομικές αρρώστιες, που ξυπνούν το αίσθημα της λύπης και της αλληλεγγύης⁵². Για τους μαθητές η συγγραφή δημιουργικού κειμένου με αυτόν τον τρόπο είναι ίσως πιο εύκολη, διότι η γλώσσα ρέει, καθ' ότι τα πρότυπα λαμβάνονται από τον καθημερινό περίγυρο και τα γεγονότα παρουσιάζονται το ίδιο πεζά και κάποτε σκόπιμα υποβαθμισμένα όσο είναι η πραγματικότητα στην οποία αναφέρονται. Κατά συνέπεια το κείμενο αποτελεί όχι μόνο μια πιστή, φωτογραφική απεικόνιση της πραγματικότητας, αλλά είναι η ίδια η πραγματικότητα αποσπασματικά εμφανιζόμενη, σαν μια φέτα ζωής παρμένη από τον περίγυρο⁵³. Η γραφή αυτή είναι πολύ πιο εύκολο να συνδεθεί με τη θεατρική πράξη και κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται πολύ πιο ευχάριστος ο τρόπος μάθησης στους μαθητές από τον συνηθισμένο. Δίνει τη δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης, αναπτύσσει όλες τις μορφές νοημοσύνης, προβληματίζει και ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευόμενους. Η διδασκαλία γίνεται πιο χαλαρή και κάποιιοι εκπαιδευόμενοι, που διαφορετικά δεν θα τολμούσαν να λάβουν μέρος, έτσι το αποτολμούν.

Μια τέτοια προσπάθεια έγινε από το τη θεατρική ομάδα του 5^{ου} Γυμνασίου Λαμίας, μέσα από το πρόγραμμα του ΥΠΑΙΘ, «Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο»⁵⁴ και απέσπασαν το Α΄ Βραβείο ανάπτυξης κοινωνικών θεμάτων.

51 Weno, J. (1910). *Der Theaterstil des Naturalismus*. Diss/Berlin. 55-79.

52 Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα. Αυτοέκδοση 23.

53 Zola, E. (1881). *Le naturalisme en l'art*. Paris. 86-98.

54 https://www.youtube.com/watch?v=cauG_4BuoEo (Προσπελάστηκε στις 22 /11/2019).

4.3. Αρχή της αποστασιοποίησης

Είναι ένας τρόπος αποσύνδεσης από την πραγματικότητα σε αντίθεση με την προηγούμενη μέθοδο. Οι μαθητές μέσα στο εργαστήρι της δημιουργικής γραφής προσπαθούν να ξεφύγουν από τα λάθη που παρουσιάζονται καθημερινά και να γράψουν με έναν τρόπο ηθικά τέλειο, διδακτικό, αντίθετα από τον πραγματικά υπαρκτό. Ο τρόπος γραφής είναι πράγματι πολύ προσεγμένος με άνογη και πολύ ενδιαφέρουσα παρουσίαση του λόγου. Παρουσιάζουν τον κόσμο όπως θα έπρεπε να ήταν, δείχνοντας τις ανθρώπινες σχέσεις όπως όφειλαν να είναι⁵⁵. Με τη βοήθεια της μεθόδου αυτής αναδειχεται ο αντιφατικός χαρακτήρας των κοινωνικών και ατομικών συμπεριφορών και της ιδεατής πραγματικότητας όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τους κανόνες της σωστής χρήσης της γλώσσας αλλά και της ηθικής τελείωσης. Είναι ένα είδος το οποίο έχει έντονο δοκιμακό χαρακτήρα που μεταδίδει γνώσεις σε όποιον το μελετά ενώ τον εξωθεί σε διαρκή μελέτη με απώτερο στόχο τη γνώση. Αυτό το είδος γραφής είναι αρκετά δύσκολο και να γραφεί αλλά και να παρασταθεί βιωματικά, διότι ακολουθεί μια αποστασιοποιητική τεχνική που οφείλει να συνυπάρχει ταυτόχρονα σε περισσότερα επίπεδα. Κατ' αρχήν στο ίδιο το κείμενο ο μύθος λειτουργεί όχι ως συγκεκριμένη ιστορία αλλά ως παραβολή και στη συνέχεια το σκηνικό διάκοσμο παριστάνει έναν δραματικό χώρο με συνυποδηλωτικό τρόπο για τα πρόσωπα και τα γεγονότα που είναι γραμμένα στο κείμενο. Για το λόγο αυτό το είδος της δημιουργικής γραφής είναι συνδεδεμένο με το μεταμοντέρνο θέατρο στο οποίο όλα παριστάνονται υπερφυσικά⁵⁶. Όλα αποτελούν μια θεατρική ψευδαίσθηση και είναι δύσκολη η ταύτιση των μαθητών με τα δρώντα πρόσωπα μέσα στο γραπτό κείμενο. Η εκφορά του λόγου αλλά και η εξέλιξη του μύθου βρίσκονται μακριά από τη καθημερινή δράση δύναμη, αλλά και τα ιστορικά γεγονότα παίρνουν τέτοια απόσταση από τα πραγματικά, ούτως ώστε οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα πράγματα και τα πρόσωπα τόσο διαφορετικά από ότι συνήθισαν να τα βλέπουν ως οικεία εξ αιτίας της άμεσης και καθημερινής σχέσης μαζί τους⁵⁷. Ο τρόπος αυτός θυμίζει τη διαλεκτική μέθοδο του Σωκράτη που είναι μια λογική μέθοδος ανάλυσης και οδηγεί στην υπέρβαση των αντιθέτων και στη φιλοσοφική σύνθεση με σκοπό την αλήθεια, αξιοποιώντας αρχαία ελληνικά μαθηματικά, δεν είναι διάλογος με τη συνήθη έννοια του όρου⁵⁸, ο οποίος προσπαθεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του να συνειδητοποιήσουν το κοινωνικό γίνεσθαι και να διαμορφώσουν μια αντικειμενική γνώμη για τον κόσμο. Επιπλέον η δημιουργική συγγραφή αλλά και η ανάγνωση των ποιημάτων ή αφηγημάτων ανάμεσα στους μαθητές ενέχει και στοιχεία λυτρωτικής επικοινωνίας, ένταξης και αποδοχής από και προς την

55 Μπένετ, Τ. (1983). *Φορμαλισμός και μαρξισμός*, ελλ. Μεταφρ. Σπ. Τσακνιάς, Αθήνα. Νεφέλη, 26-34.

56 Πεφάνης Γ. 2012. *Το θέατρο και τα σύμβολα*. Αθήνα: Παπαζήση, 218-224.

57 Ντόρτ, Μ. (1912). *Ανάγνωση του Μπρέχτ*. Ελλ. Μεταφρ. Α. Φραγγουδάκη, Αθήνα. Κέδρος, 164 υποσημ. 17.

58 Αποστολίδης, Π. (2015). *Σωκράτης: Βίος και Πολιτεία*. Αθήνα: Gutenberg.

ομάδα. Η διαδικασία εμπεριέχει την παράμετρο της πνευματικής κάθαρσης και της λύτρωσης αλλά και της αυτοεπιβεβαίωσης⁵⁹. Μια τέτοια προσπάθεια έγινε από το 5^ο Γυμνάσιο Λαμίας, όταν διασκεύασαν και παρουσίασαν στο Δημοτικό θέατρο Λαμίας τον Κύκλο με την κιμωλία του Μπρέχτ.

4.4. Θεατρική σημείωση-αναζήτηση

Ένας δημιουργικός άνθρωπος συνήθως έχει μεγάλη φαντασία. Έτσι και μέσα στο εργαστήρι της δημιουργικής γραφής οι μαθητές βρίσκουν χίλιους δυο τρόπους για να αντιμετωπίσουν μία κατάσταση. Συνεπώς η δημιουργικότητα ως χαρακτηριστικό παρέχει τη δυνατότητα στον κάθε μαθητή να ανακαλύπτει πρωτότυπες ιδέες και λύσεις και να συνδυάζει την εφευρετικότητα και την καινοτομία στο γραπτό κείμενο. Ως εκ τούτου αυτό το είδος της γραφής αποτελεί ένα σύνολο σχέσεων αμοιβαιότητας που λειτουργούν ως εξελισσόμενος διάλογος και μία συνεχή ροή φαντασίας για να συνταχθεί ένα πρωτότυπο έργο. Η αλληλεπίδραση αυτή αναδείχνει το δημιουργήμα σε μοναδικό και ανεπανάληπτο γεγονός, αφού ο μαθητής αποτελεί τον πρωταρχικό παράγοντα που στοιχειοθετεί το διαλογικό κείμενο, το οποίο αποτελεί αν μη τι άλλο, ένα καθαρά θεατρικό έργο⁶⁰. Διότι το θεατρικό έργο είναι ένα κείμενο με στιχομυθία και περιεχόμενο με τελικό κριτήριο τη δυνατότητα πρόσληψής του από το κοινό στη θεατρική αίθουσα και κατ' επέκταση την αποκατάσταση του επικοινωνιακού κυκλώματος ανάμεσα στο δραματικό μύθο του θεατρικού έργου και την κοινωνική πραγματικότητα του θεατή στην πλατεία⁶¹. Οι μαθητές γράφουν εναλλάσσοντας τις ιδέες τους διαδοχικά και με σειρά, χωρίς να απουσιάζει κανείς από την ενεργό δράση και δημιουργούν ένα κλειστό επικοινωνιακό σύστημα, που λειτουργεί καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής ανάμεσα τους, διευρυνόμενο σε ένα «σημειωτικό δρώμενο», που στη συνέχεια θα παίξει τον κύριο ρόλο στη θεατρική παράσταση⁶². Από τη στιγμή που η θεατρική παράσταση αποτελεί ένα πολυδιάστατο σημειολογικό σύστημα, το οποίο απαρτίζεται από ομαδοποιημένα οπτικο-ακουστικά σημεία, τα οποία λειτουργούν είτε αυτόνομα είτε σε αναφορά με τα αντίστοιχα κείμενα και μετατρέπονται σε «φωνητικά» και «κινησιακά», έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά να τα παραστήσουν με έναν καλλιτεχνικά πρωτότυπο τρόπο μέσα στο θεατρικό εργαστήρι, αφού δραματοποιήσουν το δημιουργικά αποτυπωμένο κείμενο που προηγουμένως είχαν γράψει όλα μαζί⁶³. Τα αποτελέσματα όλης αυτής της διαδικασίας είναι θεαματικά. Τα παιδιά έχουν την τάση να σκέφτονται πιο εναλλακτικά και έξω από τα πλαίσια της λογικής κι έτσι είναι πιο εύκολο να θαυματουργήσουν αλλά και η προσπάθειά τους αυτή γίνεται βάση πάνω στην

59 Brown, D. (1997). *Principles of art Therapies*, Thorntons. 112-132.

60 Bohm, D. (1998). On creativity. *Leonardo*, Vol. 1, No 2(April). 137-149.

61 Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα. Αυτοέκδοση. 112.

62 Helbo, A. (1984). "Le code theatral" *Semiotique de la representation*, Bruxelles, ed. Complexe, p.p. 12-27.

63 Constadinidis, Str. (1984). "Feedback in play Production", *Kodikas/ Code7:1/2*. 63-88.

οποία κτίζουν την επιστήμη της γραφής και οξύνουν το νου τους με τη συνεχή άσκηση. Το να γράφει κανείς και μάλιστα ομαδικά χρειάζεται προσήλωση, πειραματισμό, εφευρετικότητα αλλά και κριτική, φαντασία και πρωτοπορία. Επιπλέον οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν να χειρίζονται καλά το λόγο, τις λέξεις, τη γλώσσα και τα συντακτικά στοιχεία που τη συνιστούν αλλά και την ποιοτική χρήση της. Για το λόγο αυτό η δημιουργική γραφή όταν δραματοποιείται κατακτιέται καλύτερα και μετατρέπεται σε ουσιαστική γνώση⁶⁴. Μια τέτοια προσπάθεια έγινε από το 5^ο Γυμνάσιο Λαμίας, όταν μέσα στο εργαστήρι της δημιουργικής γραφής διασκεύασαν την Οδύσσεια του Μιχάλη Γκανά⁶⁵.

4.5. Πρόσληψη μέσα από τις τέχνες

Η συγκεκριμένη διάρθρωση του συγγραφικού χώρου και η θέση του μαθητή μέσα σε αυτόν χαρακτηρίζεται από ένα καλλιτεχνικό περίγραμμα μέσα στο οποίο τοποθετείται ανάλογα με την κλίση και την τάση στην οποία έχει ταλέντο. Πρόκειται δηλαδή για έναν συγκεκριισμό της καλλιτεχνικής έμπνευσης και του κανόνα ο οποίος καθιστά τον μαθητή ταυτόχρονα δημιουργό αλλά και καλλιτεχνικό εμπνευστή του δημιουργήματος, καθώς του παρέχεται η δυνατότητα να παρατηρήσει όλα τα στάδια της διαδικασίας συγγραφής ενός έργου μέσα από την ακαδημαϊκή μαθητεία και καθοδήγηση. Με πιο απλά λόγια ο μαθητής μέσα στην ομάδα, που αποτελεί το συγγραφικό εργαστήρι, συμμετέχει με μία μορφή τέχνης την οποία γνωρίζει καλύτερα και μπορεί να ανταποκριθεί μέσα από αυτή. Η μουσική, η ζωγραφική, η αρχιτεκτονική, η γλυπτική, η ραπτική, η ξυλογλυπτική και η υποκριτική γίνονται το δοχείο μέσα στο οποίο «βάπτεται ο κάλαμος»⁶⁶ των μαθητών για να δημιουργήσουν το έργο τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο δημιουργός-μαθητής αναμετριέται με το δημιούργημά του στο εργαστήριο με μια αδιάκοπη αλληλεπίδραση. Αλλά και το δημιούργημα αναμετριέται με το δημιουργό του⁶⁷. Η αλληλεπίδραση αυτή δημιουργεί εντέλει ένα εικαστικό κείμενο γεμάτο εκπλήξεις και γεμάτο έμπνευση. Οι καλές τέχνες γονιμοποιούν τη γραφή οδηγώντας την στον μύθο και στην ιστορία, ως ύφος, δομή και περιεχόμενο, στην πιο απαιτητική και τέλεια, κατά το δυνατόν, έκφρασή της. Όσο εξελίσσεται η διαδικασία της ομαδικής συγγραφής, οι μαθητές που συγγράφουν ένα κείμενο, χάρη στη συστηματική δημιουργική προσπάθεια τους και την καθοδήγηση του επόπτη καθηγητή, συνειδητοποιούν ότι πέρα από το ταλέντο τους, η γραφή τους δεν είναι παρά η αποκρυστάλλωση της σκέψης τους

64 Καρακίτσος, Α. (2012). Δημιουργική γραφή μια άλλη προσέγγιση της Λογοτεχνίας ή η επιστροφή της ρητορικής; Κείμενα: Ηλεκτρονικό περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας, 15. Προσπελάστηκε στις 20 Νοεμβρίου 2019. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>

65 <https://www.youtube.com/watch?v=Rx0ECFosLtk> (Προσπελάστηκε στις 04/10/2019)

66 Δαμασκηνού, Ι. Ήχος πλάγιος δ'. Τροπάριο της Μ. Πέμπτης.

67 Παναγιωτίδης, Γ. (2017). Δημιουργική Γραφή και Λογοτεχνία. *Επίμετρο στο «Ισος Ιησούς»*. Αθήνα. Γαβριηλίδης. Προσπελάστηκε στις 21 Νοεμβρίου 2019. Από: <http://www.gavrieldesbooks.gr>

που εμπεριέχει όλη την προηγούμενη γνώση που έχουν κατακτήσει, είτε αυτή είναι γραμματική είτε σύνταξη είτε ιστορία ή φυσική.

Το τελικό προϊόν αυτής της διαδικασίας είναι το «θέαμα», διότι είναι από μόνο του ένα καλλιτεχνικό-πολιτιστικό γεγονός. Συνδέεται με συγκεκριμένα χωρο-χρονικά δεδομένα που του αποδίδουν ένα ορισμένο περιεχόμενο, όπως εκείνο στο θέατρο που επιφέρει την άμεση ικανοποίηση και την εκπλήρωση που έχουν θέσει ως στόχο οι μαθητές, αλλά και την πιστή πραγμάτωση των ρόλων που έχουν αναλάβει. Γιατί στο θέαμα αυτό που έχει αξία δεν είναι τόσο το περιεχόμενο, όσο το ίδιο το οπτικό γεγονός, το οποίο ανταποκρίνεται σε μία άμεση ανάγνωση καταληπτή σε όσους το παρακολουθούν⁶⁸.

Ο θεαματικός λόγος που δεσπάζει σε κάθε μορφής θέαμα, όπου διαπιστώνεται η ανθρώπινη παρουσία και αναπτύσσεται κάποια υπόθεση, ξεπερνά την αριθμητική υπερβολή της παρουσίας ενός κατάμεστου θεάτρου και κωδικοποιεί μια καθημερινή πρακτική, που πραγματοποιείται σε ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό το ίδιο καλά στο θέατρο όσο και μέσα στο εργαστήριο δημιουργικής γραφής. Αυτό που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει θέαμα είναι η παρουσία θεατή, είτε δηλαδή διαπιστώνεται η φυσική παρουσία έστω και ενός ατόμου που παρακολουθεί το θέαμα, είτε εκτυλίσσεται μέσα σε ένα απλό εργαστήριο και λειτουργεί μια παρόμοια διαδικασία, όπως αυτή της γεμάτης αίθουσας θεάτρου από τους ίδιους τους μαθητές-δημιουργούς⁶⁹.

Αυτό έγινε στο θέατρο της Λαμίας από την θεατρική ομάδα του 5^{ου} Γυμνασίου, όταν παρουσίασε το έργο «Ορφείας και Ευρυδίκη» που ήταν γραμμένο από την ομάδα της δημιουργικής γραφής⁷⁰.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε αποτέλεσε συνθετική διαδικασία. Ενεπλάκησαν περισσότεροι από έναν εκπαιδευτικοί και φυσικά ένας μεγάλος αριθμός μαθητών από διάφορες τάξεις. Το κείμενο παρουσιάστηκε αυτούσιο, όπως είχε γραφτεί στο εργαστήριο γραφής, στο οποίο ο εκπαιδευτικός δεν ήταν παντογνώστης αλλά διευκολυντής τους⁷¹. Η συλλογική οργάνωση του θεάματος εστιαζόταν κυρίως στη μουσική και στο χορό, για να αναδειχθεί ο ρόλος της χορωδίας, αλλά και κάποιων καλλίφωνων μαθητών που γνώριζαν ταυτόχρονα μουσικά όργανα (μουζούκι, αρμόνιο, κιθάρα, βιολί και λύρα). Δεν έλειπαν βέβαια και τα επεισόδια δράσης, για να παραχθεί το μήνυμα και παράλληλα υπήρχε η εικαστική παρέμβαση των σκηνικών που είχε φιλοτεχνηθεί από τους νεαρούς μαθητές για να αναδείξουν το ταλέντο τους⁷².

68 Hotier, H. (1994). "La transgression du cirque" Kodikas/Code, 7:1/2.9-16.

69 Kowzan, T. (1985). *Litterature et spectacle*, La Haye/Paris, Mouton.36-47.

70 <https://www.youtube.com/watch?v=JXGP7citN7A> (Προσπελάστηκε στις 04/10/2019)

71 O' Neil, C.& Lambert, A. (1982) *Drama structures*. London: Hutchinson.21-22.

72 Μασσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης. 118-125.

5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η *Δημιουργική γραφή* είναι ένα είδος «σύναψης συμβολαίου» συγγραφικής μάθησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές, τους όρους του συμβολαίου που είναι: να εξασκηθούν στην ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων, να γνωρίσουν καλύτερα τη λογοτεχνία, να «συνδεθούν» μαζί της, να μάθουν τα γνωρίσματά της, να οικειοποιηθούν με τα χαρακτηριστικά κάθε λογοτεχνικού είδους και να προσπαθήσουν να συντάξουν οι ίδιοι το δικό τους έργο. Επιπλέον να μάθουν την επίλυση δύσκολων γραμματικών ασκήσεων, να αποκτήσουν ευχέρεια στην εύστοχη απάντηση των θεωρητικών ζητημάτων και να αποφεύγουν τα λάθη ή να αυτοβελτιώνονται. Με λίγα λόγια να γνωρίζουν τους κανόνες του συμβολαίου. Επίσης με την τεχνική αυτή οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν μόνοι τους τον εαυτό τους γράφοντας με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Εντοπίζουν τα σφάλματά τους, τις ελλείψεις τους, προβαίνουν σε συμπληρωματικές διαδικασίες μάθησης, για να μην υστερούν έναντι των άλλων συμμαθητών τους, που είναι για τον κάθε έναν μέτρο σύγκρισης. Επιπρόσθετα με την δημιουργική συγγραφή αυξάνει η αυτοπεποίθηση τους και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

Οι παρατηρήσεις αυτές προτείνονται μετά από ποιοτική έρευνα και εφαρμογή όλων των πιο πάνω τρόπων δημιουργικής συγγραφής μέσα σε σχολεία της Φθιώτιδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρξαν ελπιδοφόρα και έδειξαν ότι η άσκηση πάνω σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής είναι ικανή να βελτιώσει τη σκέψη των παιδιών και τη φαντασία τους.

Δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια και την επίγνωση των χαρακτηριστικών του πεζού λόγου, χρειάζονται οι έφηβοι αναγνώστες για να αγαπήσουν το διάβασμα και να ενισχύσουν την επινοητική τους ικανότητα. Τα όρια της φαντασίας τους θα διευρύνονται όλο και περισσότερο, ενώ παράλληλα θα μαθαίνουν κανόνες συγγραφής και συνεργαζόμενοι θα διασκεδάζουν⁷³.

Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά παίρνουν αφορμή από ένα αρχαίο κείμενο και πάνω σε αυτό προσπαθούν να στοιχειοθετήσουν το δικό τους σύγγραμμα ή να διασκευάσουν το αρχικό. Μέσα από τη μελέτη του πρωτότυπου κειμένου τα παιδιά διαταράσσουν την ηρεμία τους κι έτσι μια λέξη είναι ικανή να δημιουργήσει μια σειρά ιδεών και σκέψεων, που μπορούν να σταθούν ως αφορμή για να ξεκινήσει το δημιουργικό γράψιμο. Αν μια λέξη μπορεί να προκαλέσει στα παιδιά μια σειρά συνειρμών και σκέψεων, η χρήση ενός κειμένου μπορεί να τα οδηγήσει σε μια ολόκληρη πλοκή, να διαφοροποιήσουν το υπάρχον θέμα και να το ενώσουν από την αρχή με τρόπους που μόνο τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν, ανατρέποντας τους κανόνες της λογικής. Στη συνέχεια το γράψιμο αυτό γίνεται βιωματική μάθηση

73 Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: Όψεις μιας παιδαγωγικής εμπειρίας*. Στο: <https://www.scribd.com/doc> (Προσπελάστηκε στις 21/11/2019)

μέσα από την παράσταση που θα αξιοποιηθεί πάνω στην αυτόματη γραφή.

Στη δεύτερη περίπτωση αντλούν τις ιστορίες τους από τον άμεσο περίγυρο ή από τα νέα που ακούνε καθημερινά. Παίρνουν αφορμή από ένα τηλεοπτικό γεγονός ή μια γραπτή είδηση πάνω σε μια εφημερίδα και μπαίνουν στη διαδικασία να δημιουργήσουν το δικό τους φανταστικό κείμενο, ορμώμενοι από ήδη υπάρχουσες λέξεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν τις πρωτοβουλίες τους απέναντι στο κοινωνικό χρέος, να αφυπνίσουν και να ευαισθητοποιήσουν τους πολίτες σε θέματα καθημερινά, να διεκδικήσουν αιτήματα ανθρωπιστικά, να διοχετεύσουν στους αποδέκτες μηνύματα ειρηνικά και να αντιμετωπίσουν με θετική διάθεση τη νέα πραγματικότητα. Οι ιστορίες τους προκύπτουν αβίαστα, ενώ μια φράση μπορεί να επιφέρει άπειρους συνδυασμούς και να δώσουν όλοι τις ιδέες τους, οικοδομώντας εν τέλει ένα σπουδαίο, δημιουργικό κείμενο⁷⁴.

Στην τρίτη περίπτωση εμπίπτουμε στο μεταμοντέρνο θέατρο και την υπερρεαλιστική γραφή. Η ομάδα της δημιουργικής γραφής γράφει πιο ελεύθερα και δημιουργεί κάτι πρωτότυπο μέσα στο χωροχρόνο. Οι ιστορίες αυτές μπορούν να γίνουν ευφάνταστες, με έντονες περιγραφές και να φέρουν στο προσκήνιο διαφορετικές προσεγγίσεις και ανατροπές⁷⁵. Στο θέατρο μέσα από τη θεατρική αγωγή προβάλλονται οι έννοιες και τα σκηνικά με δυσανάλογο μέγεθος, γνωστό στοιχείο του υπερρεαλισμού της ζωγραφικής⁷⁶ και του θεάτρου. Η αντιστροφή των μεγεθών παρατηρείται στο θέατρο του παραλόγου. Τα αντικείμενα είναι με ένα φοβικό τρόπο μεγάλα. Η δυσαναλογία των αντικειμένων σε σχέση με το μέγεθος του ανθρωπίνου σώματος (πχ σπίτι, ξυράφι) δημιουργεί μια αίσθηση *djũ nu* παρόμοια με αυτήν που βιώνουν άτομα με λειτουργική παραλλαγή της οπτικοχωρικής αντίληψης⁷⁷ (π.χ. λιλιπούτειες μικροψίες -Vladimir Kush⁷⁸).

Στην τέταρτη περίπτωση ενεργοποιείται η φαντασία των μαθητών από τον ίδιο τον διδάσκοντα-εμπυχωτή, ο οποίος τους δίνει το έναυσμα για να σκεφτούν τι θα μπορούσαν να γράψουν. Η κατασκευή ενός λογοτεχνήματος-θεατρικού έργου δεν είναι και τόσο εύκολη υπόθεση. Ο δάσκαλος θα δημιουργήσει ιδανικό κλίμα για να ξεδιπλώσουν τα παιδιά την ικανότητά τους μέσα από το διάλογο. Για την καλύτερη οργάνωση οι μαθητές θα πάρουν ρόλους από την αρχή και θα γίνουν ηθοποιοί. Όλα τα παιδιά θα συμμετέχουν και κανένα δεν θα είναι ανενεργό. Ο εκπαιδευτικός θα εμπυχώνει όλη αυτή τη σχέση που σιγά-σιγά θα αναπτύσσουν

74 Μαλαφάντης, Κ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση. Εκδόσεις Διάδραση 18-35.

75 Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Εκδόσεις Κριτική. 35-56.

76 Στην Ζωγραφική κλασικοί εκπρόσωποι της δυσαναλογίας μεγεθών είναι οι υπερρεαλιστές ζωγράφοι. Μεταξύ αυτών οι πιο χαρακτηριστικοί είναι ο Salvador Dalí και οι όψιμοι υπερρεαλιστές ζωγράφοι όπως ο Aaron Rutten, ο Daniel Chiriac και κυρίως ο Ρώσος Vladimir Kush

77 Kandel, Eric R.; Schwartz, James Harris Jessell, Thomas M. 'Νευροεπιστήμη και συμπεριφορά' Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Τρίτη ανατύπωση, Ηράκλειο 2005, Κεφ.18 'Από τα νευρικά κύτταρα στη γνωστική λειτουργία'. 342, 347, 354, 358.

78 Kush, V:Στο: <https://www.wikiart.org/en/vladimir-kush/> (Προσπελάστηκε 04/10/2019)

τα παιδιά, αλλά πρέπει να αποφεύγει τις μηχανιστικές συνδέσεις, που οδηγούν σε βεβιασμένες κινήσεις εκ μέρους των μαθητών. Τα βήματα της εξέλιξης του μύθου θα είναι: 1) Ανεύρεση του θέματος 2) Καταιγισμός ιδεών 3) Οργάνωση της υπόθεσης 4) Παρουσίαση ως ολοκληρωμένο θεατρικό έργο⁷⁹.

Ο τελευταίος τρόπος συγγραφής από την ομάδα δημιουργικής γραφής είναι συνταγμένος από νεαρούς καλλιτέχνες. Οι μαθητές που γνωρίζουν να παίζουν ένα όργανο ή να τραγουδούν, εκείνοι που ζωγραφίζουν, άλλοι που χορεύουν, εκείνοι που γράφουν ποίηση ενώνουν τις δυνάμεις τους και δημιουργούν ένα πολυθέαμα. Με τη μορφή του πολυθέαματος, όλες οι αποσπασματικές δράσεις χάνουν τον αυτοτελή χαρακτήρα τους και μετατρέπονται σε ψηφίδες ενός μεγαλύτερου θεάματος, που αγκαλιάζει το σύνολο της μαθητικής κοινότητας, ενεργοποιεί περισσότερους εθελοντές και αποτελεί αφορμή για σκέψη και προβληματισμό⁸⁰.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκος, Κ. (2016). *Δημιουργική γραφή και λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Νέα παιδεία 160,
- Άπαντα Αρχαίων Ελλήνων Συγγραφέων, (1975). *Ομήρου Ιλιάδα Ι*. Αθήνα: Πάπυρος.
- Άπαντα Αρχαίων Ελλήνων Συγγραφέων, (1975). *Πλάτωνος Πολιτεία* Γ'ΙV. 602. Αθήνα: Πάπυρος
- Αριστοτέλης: 1937, 1447^a, 1448^a, 1449b.η παραπομπή πρέπει να αναφέρει στερεότυπη έκδοση του Αριστοτελικού κειμένου Loeb/ Oxford/ Les Belles Lettres, /Lipsiae
- Αρχαία Ελληνική Γραμματεία: *Περί ποιητικής*. Αριστοτέλης, Εισαγωγή Συκουτρή Ιωάννη. Οδυσσεάς Χαντζόπουλος
- Αποστολίδης, Π. (2015). *Σωκράτης: Βίος και Πολιτεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Brown, D. (1997). *Principles of art Therapies*, Thorntons.
- Γραμματάς, Θ. (1992). *Ιστορία και θεωρία στη θεατρική έρευνα*. Αθήνα, Τολίδης
- Γραμματάς Θ. - Τζαμαργιάς Π. (2004): *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γραμματάς, Θ. (2010). «Από τη θεατρικότητα στη θεαματικότητα. Δραματικό κείμενο-Τηλεοπτική εικόνα» *Πολιτιστική*, 32.

79 Καλογήρου, Τ. (2009). *Τέχνες και ημέρες ανάγνωσης*. Τόμος Α'. εκδόσεις Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

80 Γραμματάς Θ. - Τζαμαργιάς Π. (2004): *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

- Δαμασκηνου, Ι. Ηχος πλάγιος δ'. Τροπάριο της Μ. Πέμπτης
Δημαράς, Κ.Θ. (1985). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος
- Δημητριάδου, Κ. (2001): «Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή βιοματικών προσεγγίσεων στο μάθημα της Ιστορίας», *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*. Θεσσαλονίκη.
- Κακούρη, Κ. (1974). *Προϊστορία του θεάτρου*. Αθήνα: Εκδ. Υ.Π.Π.Ε.
- Καλογήρου, Τ. (2009). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Τόμος Α'. εκδόσεις Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική γραφή*. Αθήνα: Ζυγός.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2003). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η διαθεματική προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Κωτόπουλος, Τ. (2014). Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, *Πρακτικά 5^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (12-4-14): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»*, Θεσσαλονίκη 2-5 Οκτωβρίου 2014, τομ. Α', 801-802. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών σπουδών.
- Μαλαφάντης, Κ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση. Εκδόσεις Διάδραση.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002): *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουρέλος, Γ. (XX). «Το θεατρικό βίωμα του χρόνου», στο: *Μεταμορφώσεις του χρόνου*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κωνσταντινίδη, σειρά Δοκίμιο, αρ. 2, χ.χ.
- Μπένετ, Τ. (1983). *Φορμαλισμός και μαρξισμός*, ελλ. Μεταφρ. Σπ. Τσακνιάς. Αθήνα. Νεφέλη.
- Μποζιζίο, Π. (2006). «*Ιστορία του Θεάτρου*» Αθήνα: Αιγόκερως.
- Νίκολ, Α. χ.χ. *Παγκόσμια ιστορία του θεάτρου*, μτφρ. Οικονόμου, Μ., 6 τόμ., Τομ. Ε'.
- Ντόρτ, Μ. (1912). *Ανάγνωση του Μπρέχτ*. Ελλ. Μεταφρ. Α. Φραγγουδάκη. Αθήνα. Κέδρος. σ.164 υποσημ. 17.
- Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μια ανατροπές, η νεωτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πεφάνης, Γ. (2012). *Το θέατρο και τα σύμβολα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πολίτης, Λ. (2009). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής τραπέζης.
- Πολίτου-Μαρμαρινού, Ε. (2015). *Συγκριτική Φιλολογία. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Πούχγερ, Β. (2010). *Θεωρητικά Θεάτρου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο

- Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του θέατρο-παιδαγωγού. (Μέθοδος-Εφαρμογές- Ιδέες)*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Συκουτρής, Ι. (1960). «*Αριστοτέλους, Περί ποιητικής*» Εστία. Αθήνα.
- Τσολάκης, Χ. (2013). *Εκφραση-Εκθεση. Τεύχος Β΄*. Αθήνα: Διόφαντος.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Εκδόσεις Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Bohm, D. (1998). On creativity. *Leonardo*, Vol. 1, No 2 (April 1998).
- Brown, D. (1997). *Principles of art Therapies*, Thorntons
- Bruhl, L. (1963). *La mythologie primitive*. Paris. PUF
- Brunel, P. (1992). *Ο μύθος της Ηλέκτρας*, ελ. μετ. Κλ. Μιτσοτάκη, Αθήνα: Έκδοση Μεγάλου Μουσικής Αθηνών.
- Genette, G. (1969). «Rhetorique et Enseignement», *Figures II*, Paris, Seuil
- Clough, R. T. (1961). *Futurism: The Story of a Modern Art Movement*, Greenwood Press, New York.
- Constadinidis, Str. (1984). “Feedback in play Production”, *Kodikas/ Code7:1/2*.
- Dalla Valle, D. (1982). Themes et forms de la pastorle baroque. Du “Pastor Fido” a la pastroledramatiquefransaise, Doctoratde 3e cycle, Paris, Sorbonne.
- Entienne I, *The arte-Roman, Les 2 scenes de l’ ecriture*, Paris, ed. The atrales,
- HartnollPh.-FoundP. (2000). *Λεξικό του Θεάτρου*, μτφρ. Χατζόπουλος Νίκος, Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης, Νεφέλη, Αθήνα.
- Helbo, A. (1984). “Le code theatral” *Semiologie de la representation*, Bruxelles, ed. Complexe.
- Hubert, R. (1959). *Γενική Παιδαγωγική*, Τόμος Α και Β, μεταφρ. Κων. Ι. Κίτσιου – Βας. Ι. Σκουλάκου. Αθήνα: Κένταύρος.
- Jaeger, W. (2012). *Παιδεία. Η μόρφωση του Έλληνα ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης
- Kandel, Eric R.; Schwartz, James Harris Jessell, Thomas M. ‘Νευροεπιστήμη και συμπεριφορά’ Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Τρίτη ανατύπωση, Ηράκλειο 2005, Κεφ.18 ‘Από τα νευρικά κύτταρα στη γνωστική λειτουργία’
- Kennedy, G.A. (2004). *Ιστορία της κλασικής ρητορικής*. Αθήνα: Παπαδήμας
- Kowzan, T. (1985). *Litterature et spectacle*, La Haye/Paris, Mouton,
- Marino, A. (1988). *Comparatisme et theorie de la litterature*. Paris, PUF, col-lecture.
- O’ Neil, C. & Lambert, A. (1982), *Drama structures*. London: Hutchinson.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του θεάτρου*. Μεταφρ. Αγνή Στρουμπούλη. Αθήνα: Guttenberg.
- Sarrazac, J.P. (1984), “Le dramecomme un roman, Le spectacle comme un livre”

- Schoenmakers, H. (1992). «The tacit Majority in the Theatre», in: Hess-Luttich E., Muultimedical Communication vol. II, Tübingen, G. Narr, p.p.
Vitti, M. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας. 237.
Weno, J. (1910). *Der Theaterstil des Naturalismus*. Diss/Berlin. p.p.55-79.
Zola, E. (1881). *Le naturalismeauthe arte*. Paris.

Ιστοσελίδες

- Hotier, H. (1994). “La transgression du cirque” Kodikas/Code, 7:1/2, <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf> Πρώτη δημοσίευση: περιοδικό Κείμενα, τεύχος 15, Ιούνιος 2012. (Προσπελάστηκε 04/10/2019).
https://www.orthodoxianewsagency.gr/mitropolitiko_ergo/i-synaksi-tis-panagias-vourliotissas-sti-n-filadelfeia/ (προσπελάστηκε στις 09/10/2019)
https://www.youtube.com/watch?v=cauG_4BuoEo (προσπελάστηκε στις 22/11/2019).
- Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: Όψεις μιας παιδαγωγικής εμπειρίας*. Στο: <https://www.scribd.com/doc> (Προσπελάστηκε στις 21/11/2019).
- Καρακίτσιος, Α. (2012). *Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;* ηλ/κοπερ. KEIMENA, 15, <http://keimena.ece.uth.gr/> (Προσπελάστηκε στις 06/10/2019).
- Καρακίτσος, Α. (2012). Δημιουργική γραφή μια άλλη προσέγγιση της Λογοτεχνίαςή η επιστροφή της ρητορικής; Κείμενα: Ηλεκτρονικό περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας, 15. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf> (Προσπελάστηκε στις 20/11/2019).
- Kush, V.: Στο: <https://www.wikiart.org/en/vladimir-kush/> (Προσπελάστηκε 04/10/2019)
- Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής γραφής στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την ψηφιακή εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. Κείμενα, τεύχος 15 1-18. από <https://goo.gl/uu2BZb> (Προσπελάστηκε στις 11/10/2019)
- Παναγιωτίδης, Γ. (2017). Δημιουργική Γραφή και Λογοτεχνία. *Επίμετρο στο «Ισος Ιησούς»*. Αθήνα. Γαβριηλίδης. Από: <http://www.gavrielides-books.gr> (Προσπελάστηκε στις 21/11/2019).
<https://www.youtube.com/watch?v=Rx0ECFosLtk> (Προσπελάστηκε στις 04/10/2019)
<https://www.youtube.com/watch?v=JXGP7citN7A> (Προσπελάστηκε στις 04/10/2019)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Τσιάκα Δήμητρα** είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και καθηγήτρια Φιλολόγος στη Β/βάθμια Εκπαίδευση. Κάτοχος Μεταπτυχιακών στη Θεατρολογία, στα Πληροφοριακά Συστήματα και στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Υποψήφια Διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική σχολή – τμήμα Νηπιαγωγών, με αντικείμενο τις Τέχνες και το Θέατρο στην εκπαίδευση. Επί οκτώ συνεχόμενα χρόνια ασκεί καθήκοντα Διευθύντριας σε Λύκεια και Γυμνάσια του Νομού Φθιώτιδας. Είναι συγγραφέας δύο Λογοτεχνικών Βιβλίων: Το πρώτο με τίτλο «Θα σε κάνω βασίλισσα» και το δεύτερο «Ο μύθος μέσα στο θέατρο». Έχει διασκευάσει πολλά θεατρικά έργα. Στοιχεία Επικοινωνίας: dimtsiak@hotmail.gr

Χατζηλέλεκας Δημοσθένης

Σπάνιο Χειρόγραφο Κείμενο του Λόγιου- Παιδαγωγού Στέφανου Κομμητά: «Περί του Γλωσσικού Ζητήματος» - της περιόδου του Νεοελληνικού Διαφωτισμού

Περίληψη

Ο Θεσσαλός ιερομόναχος λόγιος-παιδαγωγός Στέφανος Κομμητάς υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι ο προβληματισμός των μελετητών του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, που τον χαρακτήρισαν και τον χαρακτηρίζουν περιφρονητικά, ως αντιφιλόσοφο και ακραίο αρχαϊστή.

Οι στόχοι/ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας είναι να δείξουμε, αν πράγματι, ο λόγιος-παιδαγωγός προσεγγίζει στείρα, την αττική διάλεκτο ή ως γλώσσα του πρωτοτύπου και ως ετυμολογικό λεξικό.

Στο κείμενο αυτό, ο Στέφανος Κομμητάς ασκεί γόνιμη κριτική στους υποστηρικτές των γλωσσικών θεωριών «της μέσης οδού» και στους θιασώτες της δημοτικής γλώσσας του λαού, εκείνης της χρονικής περιόδου.

Ο Θεσσαλός λόγιος θεωρεί την αττική διάλεκτο ως το απόλυτα αρμονικό γλωσσικό σύστημα, τον «αστραβή κανόνα», το αξίωμα και τη βάση, που έχει διαφυλαγμένη το αεί ένδοξο και το αώνιο αληθές. Σύμφωνα με αυτή τη θέση του καμία λέξη δεν είναι τυχαία, αντιθέτως, ενυπάρχει μία αυστηρή τελεολογία και απόλυτη σκοπιμότητα: το κάθε τι είναι βαλμένο με σοφία και αρμονία. Στην

αττική διάλεκτο δεν υπάρχει τίποτε αυθαίρετο και συμπτωματικό.

Λέξεις-κλειδιά: Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Γλωσσικό Ζήτημα, Αττική διάλεκτος

Rare Manuscript Text by scholar-educator Stefanos Kommitas: “On the Language Issue” – the period of Modern Greek Enlightenment

Abstract

The Thessalian hieromonk scholar-educator St. Kommitas was one of the most important representatives of Modern Greek Enlightenment.

The purpose of this paper is to challenge the scholars of the Modern Greek Enlightenment, who despised and despised him as an anti-philosopher and an extreme archaist.

The objectives/research questions of our work are to prove, if indeed, the scholar-pedagogue is sterilely approaching the Attic dialect or as the language of the original and as an etymological dictionary.

In this text, Stefanos Kommitas carries fruitful criticism of the supporters of the “middle road” and the devotees of the language of the people of that time.

The Thessalian scholar regards the Attic dialect as the perfectly harmonious linguistic system, the “rigid rule”, the axiom and the basis, which has preserved the eternal glorious and eternal truth. According to this position no word is accidental, on the contrary, there is a strict teleology and absolute purity; everything is laid out in wisdom and harmony. In the Attic dialect there is nothing arbitrary and symptomatic.

Keywords: Modern Greek Enlightenment, Language Issue, Attic dialect

1. Εισαγωγή

Ο Θεσσαλός ιερομόναχος λόγιος-παιδαγωγός Στ. Κομμητάς υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, του οποίου το πρωτοποριακό και, συγχρόνως, κλασικό παιδαγωγικό έργο λησμονήθηκε και έμεινε στην ιστορική αφάνεια.

Μεταξύ των αυτόγραφων χειρογράφων του Στ. Κομμητά, συμπεριλαμβάνεται και το «Κείμενο: περί του γλωσσικού ζητήματος (περί των γνωμών του Δημητρίου Καταρτζή, Δημητρίου Δαρβάρεως, Αδαμαντίου Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλιππίδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά)». Το κείμενο αποτελείται από δεκαπέντε ανέκδοτα χειρόγραφα φύλλα.

Το κείμενο αυτό, πραγματεύεται βασικές παραμέτρους του γλωσσικού

ζητήματος αυτής της περιόδου και κατακλύζεται από την έγνοια του Κομμητά για τον γλωσσικό «καθαρισμό» με απώτερο σκοπό τον φωτισμό του Γένους, στο πλαίσιο της προοπτικής της εθνικής αφύπνισης. Παραθέτει τις θέσεις για το γλωσσικό ζήτημα, πέντε λογίων, των οποίων οι απόψεις είναι αντιπροσωπευτικές των τάσεων που είχαν δημιουργηθεί τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Ο σκοπός της παρουσίασης του σπάνιου αυτόγραφου χειρογράφου του λόγιου-παιδαγωγού του Νεοελληνικού Διαφωτισμού Στέφανου Κομμητά για το Γλωσσικό Ζήτημα, είναι να προβληματίσουμε τους σημαντικούς μελετητές του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, που τον χαρακτήρισαν και τον χαρακτηρίζουν περιφρονητικά, ως αντιφιλόσοφο και ως ακραίο αρχαϊστή.

Οι στόχοι/ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας είναι να δείξουμε, αν πράγματι, ο λόγιος-παιδαγωγός, στα πλαίσια των προτεραιοτήτων του οικείου πολιτισμικού του πλαισίου, είναι ακραίος αρχαϊστής ή αντιλαμβάνεται την αττική διάλεκτο ως γλώσσα του πρωτοτύπου, ως το ετυμολογικό λεξικό, ως το πρότυπο επαλήθευσης της ορθότητας του ελληνικού λόγου, ως πηγή δημιουργικής ανανέωσης της γλώσσας και ως αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητας των Ελλήνων.

2. Αποσαφήνιση των όρων

2.1. Νεοελληνικός Διαφωτισμός

Η περίοδος διαμόρφωσης του Νεοελληνικού Διαφωτισμού εκτείνεται από το 1750 έως το 1800. Προς επίρρωση τούτου, παραθέτουμε τη μαρτυρία του Κοραή στο περίφημο γαλλικό «Υπόμνημα περί της παρούσης καταστάσεως του πολιτισμού εν Ελλάδι του 1803» όπου σαφώς προσδιορίζεται ότι «η αναγέννηση του Ελληνισμού άρχισε πριν καμιά πενήνταριά χρόνια, δηλαδή ακριβώς στα μέσα του 18^{ου} αιώνα»¹.

Η χρήση του όρου «Νεοελληνικός Διαφωτισμός» «πρωτοενοπιζείται στην ομιλία του Δημητρίου Ν. Βερναρδάκη «Λόγος εισιτήριος εις το μάθημα της γενικής ιστορίας» που εκφωνήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 1862»², αλλά απαντάται ακόμη και «στα γραπτά του γερμανοτραφούς Νεοκλή Καζάζη, διακεκριμένου νομομαθούς και καθηγητή της Φιλοσοφίας του Δικαίου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών»³.

Όμως, θεμελιωτής της ευρείας χρήσης του όρου υπήρξε ο Κ. Θ. Δημαράς. Σύμφωνα με τον ίδιο, «ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός αποτελεί κλάδο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού. Ο όρος «Διαφωτισμός» είναι προϊόν νεολογίας και

1 Δημαράς, Κ. Θ. (1998), *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, έβδομη έκδοση, Νεοελληνικά Μελετήματα, Αθήνα: Εκδόσεις Ερμής, σ. 305.

2 Δημαράς, Κ. Θ. (1998), *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, έβδομη έκδοση, Νεοελληνικά Μελετήματα, Αθήνα: Εκδόσεις Ερμής, σ. 463.

3 Αργυροπούλου, Ρωζάνη, Ταμπάκη, Άννα (2011), «*Νεοελληνικός Διαφωτισμός-Γεωγραφική και πολιτισμική πολυμέρεια*», σ. 4, <https://www.academia.edu>, (προσπελάστηκε στις 7 Οκτωβρίου 2015).

καθιερώθηκε στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, παίρνοντας ως πρότυπο τους ομόλογους αγγλικό, γερμανικό, ιταλικό (Enlightenment, Aufklärung, Illuminismo)»⁴.

Όσον αφορά στον χώρο εκδήλωσής του, «ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός αναπτύχθηκε σε επιμέρους «τοπικότητες» εντός και εκτός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας»⁵.

2.2. Γλωσσικό Ζήτημα

«Η σχηματοποίηση του γλωσσικού ζητήματος, ως συνειδητοποιημένη γλωσσική και ιδεολογική αντιπαράθεση μεταξύ των λογίων για τη μορφή της γλώσσας που θα έπρεπε να επικρατήσει (λόγια ή δημώδης), έγινε τον 18^ο αιώνα»⁶, όταν η έκδοση κειμένων σε απλή γλώσσα προσλαμβάνει ευρύτερες διαστάσεις. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία του Villoison, Γάλλου περιηγητή της εποχής για τη γλωσσική κατάσταση που επικρατούσε το 1786, ο οποίος επισημαίνει ότι «στην Ελλάδα ήταν σε χρήση τρεις γλώσσες: η λαϊκή που μιλούσε ο λαός, η γλώσσα των εκκλησιαστικών εγγράφων του Πατριαρχείου και η αρχαϊζουσα που έγραφαν οι λόγιοι»⁷.

Στον γραπτό λόγο λοιπόν, διαγράφονται τρεις διακριτές τάσεις, οι οποίες λαμβάνουν τη μορφή ενός σφοδρού αγώνα επικράτησης, των οποίων ενσαρκωτές είναι: οι αρχαϊστές, υποστηρικτές της αττικής διαλέκτου, οι δημοτικιστές και οι υποστηρικτές της «μέσης» οδού ή κοραϊστές.

3. Κριτική των γλωσσικών θέσεων του Δημητρίου Δάρβαρη

Ο Δημήτριος Δάρβαρης, κατά τον Κομμητά, θεωρείται ουδέτερος και παρουσιάζεται αρκετά διακριτικός στις γλωσσικές του τοποθετήσεις. Σύμφωνα με τον Κωφιώτη λόγιο, στη «Γραμματική της ομιλούμενης διαλέκτου που εξέδωσε ο Δάρβαρης, πριν μερικά χρόνια, αναζητείται μία διάλεκτος που δεν θα είναι όμοια του όχλου, αλλά υψηλότερα, ως προπαίδια της αττικής»⁸. Εκτός αυτού, η γνώμη του Δάρβαρη κρίνεται θετική, διότι «δεν προκάλεσε καμία σύγχυση στο Ελληνικό γένος, εκφράστηκε ήσυχα κατά το προσωπικό του ήθος, χωρίς να

4 Δημαράς, Κ. Θ. (1998), *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, έβδομη έκδοση, Νεοελληνικά Μελετήματα, Αθήνα: Εκδόσεις Ερμής, σ. 1.

5 Νούτσος, Παναγιώτης (2005), *Νεοελληνικός Διαφωτισμός - Τα Όρια της Διακινδύνευσης*, Αθήνα: Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, σ. 41.

6 Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), *Συνοπτική Ιστορία της ελληνικής γλώσσας με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία*, 5^η έκδοση, Αθήνα, σ. 169.

7 Villoison, Jean-Baptiste-Gaspard (1772), *Histoire de l'Academie Royale des Inscriptions et belles lettres*, Dictionnaire Encyclopedique de la France, L'Univers, Tome Premier, Histoire et Descriptions de tous le peuples, par M. Ph. Le Bas, Paris: Firmin Didot Frères Editeurs, p.p. 64-65.

8 Κομμητάς, Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλίππιδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φ. 1.

επιφέρει καμία καταφρόνηση στις θέσεις των άλλων λογίων και τα λόγια του δεν εμπεριείχαν βία»⁹.

Ο Κομμητάς σχολιάζοντας, τους προβληματισμούς του Δάρβαρη αποφαίνεται, λέγοντας, ότι, «αν θελήσουμε να διευκολύνουμε τη μάθηση της Ελληνικής, διά της μαθήσεως της φωνής της ομιλούμενης, στοχεύοντας σε υψηλότερο ύψος, πρέπει να στοχασθούμε, μήπως δεν επιτύχουμε το επιθυμούμενο και αντί ωφελείας γίνει βλάβη»¹⁰. Ο Θεσσαλός λόγιος θεωρούσε ότι η κοινή, λαϊκή γλώσσα όπως μιλιόταν τότε, δεν μπορούσε να διακονήσει τις λεπτές και υψηλές έννοιες των επιστημών, του πνευματικού στοχασμού και της φιλοσοφίας. Στον πρόλογο του έργου του «*Παιδαγωγός ή Πρακτική Γραμματική*», που εξέδωσε το 1800 στη Βιέννη, τη λαϊκή γλώσσα, την χαρακτήριζε: «βάρβαρον και ακαλλιέργητον και ακανόνιστον»¹¹.

Βέβαια, ο Κομμητάς ισχυρίζεται ότι «η ομιλούμενη γλώσσα απαιτεί ως προς το ετυμολογικό μέρος της, τους ίδιους κανόνες, όσους σχεδόν και η παλαιά, η Αττική, αλλά και άλλους ακόμη, κανόνες, ως προς την ορθογραφία και τη γραμματική. Η διαφορά βρίσκεται, στο ότι ο χρήστης της καθομιλουμένης θα χρησιμοποιήσει επιπλέον, τον παρατατικό, που διαφέρει από την αττική και τον σύνθετο μέλλοντα, που εκφράζεται με τρεις τρόπους ή και πλάνους· και τον παρακείμενο και τον υπερσυντέλικο, που είναι αλλόκοτοι και αλλοεθνείς, το ίδιο και με τον προστακτικό και τον ευκτικό κ.λπ. και στα ονόματα θα μάθει να λείει η τρυγόνα και η τρυγών, ο Αίαντας και ο Αίας· και στα θηλυκά, θα χρησιμοποιεί την αιτιατική ταις μούσαις και τας μούσας· [...] και όσα άλλα διαφέρει η τωρινή γλώσσα από την παλαιά Ελληνική»¹².

Είναι ευνόητο ότι ο λόγιος, στην παραπάνω θέση του, θίγει το θέμα της ιστορικής συνέχειας της ελληνικής γλώσσας. Τονίζει εμμέσως, ότι η ελληνική γλώσσα είναι ενιαία. Η αντίθεση που προβάλλει είναι στα παράγωγα της αρχαίας Ελληνικής, που έχουν μεταβληθεί. Τον συνεπαίρνει η εκπληκτική τελειότητα της αττικής διαλέκτου. Ως πνευματικός εργάτης, εξαντλητικά σκληρά εργαζόμενος στο χώρο του αρχαιοελληνικού θησαυρού της επιστήμης, της φιλοσοφίας και του θεολογικού λόγου των Πατέρων της Ορθόδοξης Ανατολικής Εκκλησίας εμμένει στη συγχρονική διάσταση του αττικού λόγου, διότι γνωρίζει ότι οι Έλληνες κλασικοί εξερεύνησαν, κατέγραψαν και εντρύφησαν διεξοδικά τις ενδότατες

9 Κομμητάς, Στέφανος, «*Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλιππίδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά*», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φφ. 1-2.

10 Κομμητάς, Στέφανος, «*Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλιππίδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά*», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φ. 8.

11 Βλ. Κομμητάς, Στέφανος (1800), *Παιδαγωγός ή Πρακτική Γραμματική*, Πρόλογος, Εν Βιέννη, παρά το Φράντζ Αντωνίω Σχραϊμβλ.

12 Κομμητάς, Στέφανος, «*Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλιππίδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά*», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φφ. 8-9.

διαδικασίες της γλώσσας και της ομιλίας. Βλέπει την ομοιογένεια, τη σαφήνεια, την ακριβολογία, την ευλυγισία και την αρμονία του αρχαίου ελληνικού λόγου ότι είναι γεωργίο υψηλής πολιτισμικής καλλιέργειας. Τη θεωρεί, πρωτόλεια γλώσσα, που πρωτοεξερεύνησε τις ιδέες του θείου, του δικαίου, της δημοκρατίας, τη βαθύτερη διείσδυση των θετικών επιστημών που έφερε κοσμογονικές αλλαγές. Τον αρχαιοελληνικό λόγο, τον θεωρεί ως γλώσσα-μήτρα, κοσμογονία, απαρχή του πολιτισμού, που ενέχει τις πνευματικές δυνάμεις της υψηλής δημιουργικής μεγαλοφυΐας, εισχώρηση στον πολιτισμό, γονιμοποιό του παγκόσμιου λόγου. Θέλει να διατηρήσει τις λέξεις του αττικού λόγου όχι ως απλά ηχητικά μορφώματα, αλλά ως σημασίες που δηλώνουν έννοιες, ως σύνθεση νοημάτων, που θα συνιστούν τη λειτουργία της νόησης.

Επομένως, η υιοθέτηση του αττικού λόγου είναι η οδός άμεσης πρόσβασης σε έναν πολιτισμό που θα καλλιεργήσει στον αναδυόμενο Νεοέλληνα ένα υψηλό σύστημα αξιών και αρετών. Ο λόγιος δε βλέπει τον αττικό λόγο ως απλό εργαλείο επικοινωνίας, αλλά ως αξία καθ' εαυτήν, ως φορέα παιδείας και ταυτότητα του ελληνικού λαού. Με την παρότρυνση της μελέτης των πολιτισμικών αναφορών μέσα από κείμενα υψηλής σκέψης, αποσκοπεί στην έλκυση του ενδιαφέροντος για την ταύτιση μ' αυτή. Αυτός είναι ο λόγος που «αιχμαλωτίζεται» στη «στατικότητα» της γλώσσας και παραβλέπει τον δυναμικό χαρακτήρα και τη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας. Ο Κομμητάς επηρεάζεται από την παγκόσμια αναγνώριση της ελληνικής γλώσσας, από το υψηλό επικοινωνιακό γόητρο και κύρος της, από την οικουμενικότητά της, ως γλώσσα των αρχαίων Ελλήνων κλασικών, ως γλώσσα της Καινής Διαθήκης, ως γλώσσα της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας.

Πιστεύουμε, ότι ο Κομμητάς παρατηρεί ότι οι αλλαγές στη γλώσσα των αρχαίων Ελλήνων κλασικών δεν είναι φωνολογικά, γραμματικά και λεξιλογικά τόσο σημαντικές, σε σύγκριση με τη γλώσσα των πεπαιδευμένων και της καθομιλουμένης της εποχής του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Ακόμη και οι πολλές μεταβολές στην προφορά, στη γραμματικοσυντακτική δομή και στο λεξιλόγιο της ελληνικής που πραγματοποιήθηκαν, δεν αλλοίωσαν τόσο πολύ τη δομική φυσιογνωμία ούτε το λεξιλόγιό της.

Εξάλλου, «ο δομικός σκελετός της ελληνικής, τα κύρια χαρακτηριστικά της δομής της αρχαίας γλώσσας εξακολουθούν να προσδιορίζουν τη φυσιογνωμία και της σύγχρονης, γιατί οι αλλαγές που έγιναν, αφορούν, κυρίως, στη δήλωση των δομικών κατηγοριών (σε καταλήξεις, σε φθόγγους κ.λπ.) και όχι στις ίδιες τις δομικές κατηγορίες»¹³. Ο καθηγητής Ρόμπερτ Μπράουνινγκ γράφει σχετικά: «Από τότε [7^{ος} π.Χ. αιώνας] η ελληνική γλώσσα αποκτά μια συνεχή παράδοση που φθάνει ως την εποχή μας. Η συνέχεια του λεξιλογικού της αποθέματος [της ελληνικής] είναι εντυπωσιακή [...]. Και παρά το γεγονός ότι υπήρξαν πολλές

13 Μπαμπινιώτης, Γ., *Η Ελληνική Γλώσσα*, <http://www.babiniotis.gr/glossa-d-ekdosh-istoria.pdf>, (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).

ανακατατάξεις των μορφολογικών σχημάτων, υπήρξε και μεγάλη συνοχή ...»¹⁴.

Ο Κομμητάς θα επισημάνει ότι «συντάσσεται με τη γλώσσα των πλειστών, οι οποίοι, διαδοχικά, δεν έπαψαν διδάσκοντες και διδασκόμενοι, να μαθαίνουν την αττική ως δική τους και μητρική και έτσι, ξέρουν κάλλιστα και τη δική τους διάλεκτο και τη διορθώνουν καλλύνοντες, λαμβάνοντας από τα κάλλη της αττικής και τα προσθέτουν ως ήδυσμα και ούτε στο εξής θα παύσουν να το κάνουν. Δεν θα σταματήσουν να κοπιάζουν για τη μάθησή της, όσος κόπος κι αν χρειαστεί και δεν θα χάνουν μάταια τον χρόνο τους, πασχίζοντας να βρίσκουν επιβοηθήματα και μεθόδους για την όσο το δυνατόν λιγότερη μάθησή της. Αυτό θα είναι το ωφελιμότερο και το ενδοξότερο για το Γένος. Ωφελιμότερο, γιατί με έναν πόνο θα μαθαίνουν όλη την Ελληνική γλώσσα και θα ξέρουν και την ομιλούμενη και ενδοξότερο, διότι η αττική είναι γλώσσα, την οποία μαθαίνουν με πολύ πόνο τα έθνη. Οι προαναφερόμενοι και οι πεπαιδευμένοι, που εναντιώθηκαν θαυμάσια, σ' αυτή τη γνώμη είναι σχεδόν όλοι οι αληθείς Έλληνες και φίλοι του Γένους και όλα τα σχολεία της Ελλάδας, εκτός από το Λύκειο του Βουκουρεστίου, αυτόν τον τρόπο θα εξακολουθούν και συν Θεώ, ουδέποτε θα παύσουν, εκτός μόνο, αν το επιθυμότετό τους είναι να ευκολύνουν τη μέθοδο και να ισάξουν τη γλώσσα τους με τη γλώσσα εκείνη»¹⁵.

Γράφει λοιπόν ο λόγιος: «αν υποθέσουμε ότι ο μαθητής ξέρει και τις λέξεις της ομιλούμενης και σ' αυτό σφάλουμε, επειδή είναι πολύ λίγες οι λέξεις και περιορισμένες οι έννοιες των μαθητών, επομένως, είναι ανάγκη να μάθει πολλές, όποιος θέλει να μάθει τη γλώσσα. Αυτές λοιπόν, θα βιασθεί ο μαθητής, να τις μάθει, πρώτον κατά τους κανόνες της ομιλούμενης γλώσσας και χαλασμένης και έπειτα όταν αρχίσει την παλαιά, να τις μάθει και σύμφωνα μ' εκείνη. Ποιο λοιπόν είναι το όφελος και ποια η προοδοποίηση»¹⁶; Για τον Κομμητά «προοδοποίηση σημαίνει, να δείχνουμε με τη γραφίδα ότι είμαστε πραγματικοί απόγονοι των Ελλήνων και στη φωνή και στο φρόνημα. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα του ελληνικού έθνους που το διακρίνει από τα άλλα έθνη, ας είναι η αττική φωνή, την οποία όλα τα έθνη θα επιθυμούσαν να έχουν για δική τους, αλλά δεν την έχουν και ζηλεύουν και μακαρίζουν την Ελλάδα γι' αυτή. Το δεικνύουν το νοούμενο, μέσω της πολλής σπουδής τους γι' αυτή. Οι πεπαιδευμένοι Έλληνες να ωθούν τον κάλαμό τους επί τα πρόσω της γλώσσας και πάντοτε να αποσκοπούν προς το βέλτιον και ενδοξότερο. Αν κάποιος είναι αδύνατος να μάθει την πατροπαράδοτη γλώσσα και δεν μπορεί να φτάσει στο ποθούμενο, να μην τον μέμφονται, αλλά

14 Browning, Robert (1991), *Η Μεσαιωνική και Νέα Ελληνική Γλώσσα*, Δεύτερη έκδοση συμπληρωμένη με την προσθήκη δύο άρθρων του συγγραφέα, (μτφρ.) Μαρία Ν. Κονόμη, Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα, σσ. 9 και 13.

15 Κομμητάς, Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλιππίδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φφ. 6-7.

16 Κομμητάς, Στέφανος Στέφανος Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλιππίδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φφ. 9-10.

και αυτόν να τον ωθούν σε μίμηση, γιατί το «χρήμα: το αγαθό, η περιουσία» είναι ωφέλιμο και ένδοξο»¹⁷.

Ο Κομμητάς θα θεωρήσει ως «αίτια της διαφωνίας και διχόνοιας των πεπαιδευμένων ότι είναι η διόρθωση της λαλούμενης Ελληνικής φωνής και οι μεν πατριώτες ζητούν να ισάξουν και φράση παράλογο και λέξεις ξένες, που νομίζουν κακώς, ότι παράγονται από Ελληνικές και θέλουν να μαθαίνουμε την προπατορική Ελληνική φωνή ως ξένη και νεκρή»¹⁸.

Αλλού θα επισημάνει: «Εγώ δεν την βλέπω τούτο μόνο ορώ, ότι ο κόπος θα διπλασιαστεί με αυτό τον τρόπο και το όφελος ίσως, θα ελαττωθεί και ο χρόνος ματαίως, θα χαθεί, επειδή όχι μόνο στο ετυμολογικό μέρος θα προκύψουν άπειρες δυσκολίες, αλλά και στο συντακτικό ομοίως, επειδή είναι ανάγκη [ο μαθητής] πρώτα, να μάθει πώς συντάσσεται το καθένα, κατά την ομιλούμενη γλώσσα και έπειτα να τα απομάθει και να τα μάθει πάλι και στην παλαιά και αφού κάνουμε δεύτερο κόπο να ξαναμάθουμε την αττική γλώσσα και θα λυπούμαστε υπέρμετρα για τον καιρό που χάσαμε στο να μάθουμε εκείνο, το οποίο δεν έπρεπε να μάθουμε και το οποίο αντί να μας προοδοποιήσει, μας κάνει να σκοντάφτουμε και να μπερδευόμαστε. Αν υποθέσει κανείς, ότι οι μαθητές ξέρουν πολλές λέξεις και φράσεις από την ομιλούμενη κι έτσι μπορούν να βοηθηθούν, ενώ από την αττική διάλεκτο δεν ξέρουν καμία, είναι λάθος, γιατί και από την Αττική ξέρουν πολλές και λέξεις και φράσεις και μπορεί κανείς, να απαριθμήσει πάμπολλες»¹⁹.

Παράλληλα, ο Κομμητάς καλεί τους πεπαιδευμένους να ανανήψουν, να αφυπνιστεί η συνείδησή τους και να συναντήσουν τον ανώτερο εαυτό τους, «να σταματήσουν τις λογομαχίες για τις καινές φράσεις και τα παράδοξα λεξίδια, οι ενέργειές τους να είναι φιλοσοφημένες και γνώμονάς τους να είναι τα συμφερότερα και ενδοξότερα για το Γένος»²⁰. Ο Θεσσαλός λόγιος αναρωτιέται: «Τι θα μας ωφελήσουν οι παράδοξες φράσεις, τα καινά ονόματα και οι παραδοξολογίες»²¹; Θεωρεί άσκοπη τη διπλή διδασκαλία, της αττικής και της καθομιλουμένης. Η αττική ή η αρχέγονη πρωτογλώσσα ενέχει το φυσικό υπόστρωμα, τους ιστορικούς δεσμούς, τον άρρηκτο δεσμό σημαίνοντος και σημαινομένου, την ομοίωση του δηλώματος με το δηλούμενο. Θεωρεί την προπατορική φωνή ως ενοποιητικό στοιχείο όλων των Ελλήνων. Θα γράψει χαρακτηριστικά: «δεν ταπεινούμεν ποτέ το αξίωμα και του έθνους και της φωνής αυτού, είμεθα Αριστεΐδαι είμεθα

17 Κομμητάς, Στέφανος, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίσις, σ. 165.

18 Κομμητάς, Στέφανος, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίσις, σσ. 160-161.

19 Κομμητάς, Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρους, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλιππίδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητάς», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φφ. 10-11.

20 Κομμητάς, Στέφανος, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίσις, σ. 164.

21 Κομμητάς, Στέφανος, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίσις, σ. 167.

Θεμιστοκλείς, με την ένωσίν μας σώζομεν την Ελλάδα από την βαρβαρότητα της φωνής»²². Καλεί τους πεπαιδευμένους «να συστήσουν σχολεία προς διάδοση του όντος καλού, της γλώσσας των θεών. Τους καλεί να γίνουν συγκοινωνοί του αγαθού λόγου της προπατορικής φωνής, για να έλθει ως φυσικό επακόλουθο η επιδίωξη της γραφής και της ομιλίας αυτής της φωνής»²³. Γιατί για τον Κομμητά: «η γλώσσα των θεών εκπλήσσει τα έθνη, τα αθάνατα συγγράμματα των προγόνων φέρουν εις θαύμα τους πεπαιδευμένους Ευρωπαίους. Είναι τα προπατορικά μας κτήματα. Τα Ελληνικά είναι το διακριτικό κάθε γνήσιου Έλληνα, είναι η γλώσσα καύχημα για όλο το Γένος»²⁴. Ενώ «η καθομιλουμένη για τον λόγο είναι «χαλασμένη», διότι είναι εκτροπή από το ορθό της γλώσσας»²⁵.

Ο Κομμητάς υποστηρίζει ότι τέτοιες φράσεις της αττικής διαλέκτου χρησιμοποιούνται τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο των σημερινών Ελλήνων και κάποιες από αυτές είναι «ευσυντακτότερες και ασυνήθεις»²⁶, οι οποίες παραλαμβάνονται και από την καθημερινή προσευχή που επιτελείται στους ιερούς οίκους. Θα γράψει ο λόγιος: «Και αν τα εξετάσεις, θα βρεις φίλε τέτοια αναρίθμητα και το επιστολάριό σου, το εκδοθέν περιέχει τέτοια αναρίθμητα και μπορεί να δώσει πολλά τέτοια παραδείγματα. Στη σημερινή γλώσσα πολλά παρόμοια εκφέρονται από πολλούς και ακόμη περισσότερα, όσα διαφέρουν, επί το ορθότερο σχηματιζόμενα, όμως, είναι καταλιπτότατα δυο φορές τώρα στους απαίδευτους, ώστε και σ' αυτό δεν μπορεί κάποιος, μετά λόγου σκεπτόμενος, να βρει ως αίτιο, την ακαταληψία της γλώσσας, διότι πρέπει να διδαχθούμε πρώτα, τη γλώσσα την «εν στόμασι», την ομιλούμενη, και έπειτα την παλαιά Ελληνική, διότι στη διδασκαλία της δεν έχουμε να μάθουμε κάτι άλλο, παρά τις διαφθορές και συμφορές της γλώσσας, από τις οποίες εύχεται κάθε νουνεχής να ελευθερωθούμε περισσότερο παρά να τις αναφέρουμε, πολύ δε περισσότερο, να τις μάθουμε. Έτσι, λοιπόν, φίλε, είναι μηδενική η απόλαυση και ζημία πολλή προξενείται και μη σε αποπλανούν οι έπαινοι της γραμματικής κάποιων, επειδή κάποιοι από αυτούς είναι τελειώς αμαθείς της γλώσσας, μερικοί δε ως αλλοεθνείς και βάρβαροι και επιθυμητές του εξολοθρευμού της, στους οποίους φίλε δεν πρέπει ούτε να δίνεις προσοχή, μάλιστα δε, σ' αυτό να προσέξεις πολύ και θα βρεις ακραιφνή και ειλικρινή την αλήθεια, στο πού θα απευθυνθείς. Η Γαλλική γλώσσα, η Ιταλική, η Ισπανική, έχουν παρεκκλίνει από τη λατινική και απομακρύνθηκαν τόσο πολύ, ώστε δεν βρίσκεται φράση ή τρόπος έκφρασης

22 Κομμητάς, Στέφανος, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 166.

23 Κομμητάς, Στέφανος, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 166.

24 Κομμητάς, Στέφανος, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 167.

25 Κομμητάς, Στέφανος, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 165.

26 Κομμητάς, Στέφανος, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σ. 165.

ή σχηματισμός όμοιος με τη λατινική, παρά μόνο στην Ιταλική και αυτές ελαχιστότατες. Όμως στη δική μας, σχεδόν τα δύο τρίτα είναι Ελληνικά παλαιά, ο ίδιος σχηματισμός, οι ίδιες αντωνυμίες, εκτός από το σεις και εάν παρατηρήσεις το λεξικό, θα το βρεις όλο το ίδιο, εκτός από εκατό ή διακόσιες λέξεις, όσες δεν χρησιμοποιούνται συχνά. Ποιο είναι το αίτιο; Κανένα άλλο εγώ δεν στοχάζομαι, παρά ότι συμβαίνει στις ιερές εκκλησίες κάθε μέρα και οι άνθρωποι ακούν αυτά και οι διδάσκαλοι στην εσχρατώτη της πτώση, για ποιο λόγο να τη διαιρέσουν, και το έθνος δεν έχει άλλες λέξεις σε χρήση, παρά αυτές, επομένως, φίλε, για να μη συμβεί και γίνει υποβίβαση από της Ελληνικής, όπως στις προαναφερόμενες Ευρωπαϊκές από τη λατινική, ας αφήσουμε και το άλλο, το οποίο εδείχθη ότι όχι μόνον δεν προοδοποιεί, αλλά φέρει και πολλή ζημιά και ας πασχίσουμε ο καθένας όσο είναι δυνατόν να συνεισφέρουμε, ώστε να βρούμε την ευκολότερη μέθοδο παράδοσης, δηλαδή να προμηθεύσουμε στον διδάσκαλο τα κατάλληλα μέσα, τα υπόλοιπα θα τα βρει η επινοητικότητα του. Για τη γνώμη του Δημητρίου του Δάρβαρη, σαν άνθρωπος επιεικής που είναι εκ φύσεως και επιθυμεί το αγαθό, τα όσα έχει πει είναι ικανά να ανασκευαστούν και με την πειθώ μπορεί να οδηγηθεί προς το κρείττον»²⁷.

4. Κριτική των γλωσσικών θέσεων του Κοραή και του Ιγνατίου, Μητροπολίτη Ουγγροβλαχίας

Ακολουθεί η κριτική του Κομμητά προς τον Κοραή και τον Ιγνάτιο, Μητροπολίτη Ουγγροβλαχίας, τους εκπροσώπους της αποκαλούμενης «μέσης οδού».

Η στάση του Κοραή για τη γλώσσα κρίνεται από τον Κομμητά αρνητική, διότι θεωρεί κατ' αρχάς, ότι «οι αντιλήψεις του για το γλωσσικό ζήτημα είναι δανεισμένες από τον Δημήτριο Καταρτζή, τον Γρηγόριο Κωνσταντά και τον Δημήτριο Δάρβαρη. Αυτό μπορεί να το συμπεράνει κανείς, αν αντιπαραθέσει τα όσα αναφέρονται στη «Γραμματική» του Δάρβαρη και στους «Στοχασμούς» του Κοραή. Πρόσθεσε κι αυτός κάποια δικά του, σχετικά με τη φράση, τον τρόπο γραφής και το ύφος και δεν αρκέστηκε στο να πει την προσωπική του γνώμη, αλλά κατακρίνει όλους τους πεπαιδευμένους του Γένους, όλης της ελληνικής γλώσσας και μάλιστα τους γραμματικούς, οι οποίοι μεταχειρίζονταν την αττική διάλεκτο ως βάση. Ο Κοραής αγωνίζεται με εμπάθεια, με κάθε τρόπο, να «εξορίσει» την αττική διάλεκτο από την Ελλάδα, θεωρώντας την ως αποθαμένη, χωρίς να έχει καμιά ελπίδα ανάστασης και συνιστά τη δική του διάλεκτο, ενώ την παλαιά, να την μαθαίνουμε ως κάποια ξένη και ανήκουστη στους τωρινούς Έλληνες. Για να κατορθώσει αυτόν τον σκοπό, ερευνώντας διεξοδικά αυτή την υπόθεση, εναντιώθηκε στα «καλά γραμματικά» και συμβουλεύει και την κοινή

27 Κομμητάς, Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλιππίδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φφ. 12-14.

μας μητέρα, την αγία και ιερή μεγάλη Εκκλησία, να αλλάξει το πατροπαράδοτο ύφος της και να το μεταβάλλει στη δική του διάλεκτο, που είναι φιλοσοφική και ακίβδηλη. Την διαφορετική άποψη, τη θεωρεί αφιλόσοφη και μακαρονική. Επειδή η γνώμη του έχει διαδοθεί αρκετά, με τρόπο δεσποτικό και προστακτικό, σύγχυσε τους πεπαιδευμένους του Ελληνικού Γένους και οι μεν συγγράφουν, για να αναιρέσουν τις γνώμες τους, οι δε, με εμπαθή τρόπο τις υπερασπίζονται, σαν να θέλουν να αποκτήσουν δόξα και κλέος αθάνατο»²⁸. Ο Κοραής κατηγορείται για τον αυταρχικό τρόπο επιβολής της γνώμης του και για την πρόκληση σύγχυσης στους πεπαιδευμένους του Γένους.

Ο Κομμητάς κατηγορεί την πολυγλωμία, την απομάκρυνση από την ενότητα, τη συνεκτική σοφία και την ιερή παράδοση. Το κεντρικό σημείο της κριτικής του προς τις θέσεις του Κοραή εντοπίζεται στην έκφραση αποδοκιμασίας απέναντί του, με έντονο τρόπο για την εγωκεντρική θέση που παίρνει, κατά την εκτίμησή του, στο γλωσσικό ζήτημα και την περιφρονητική στάση του έναντι μιας μερίδας πεπαιδευμένων του Γένους.

Για τη γνώμη του Κοραή, γράφει ο Κομμητάς «επειδή αυτή εκτείνεται σε πολλά, είναι εύληπτο και ευσυνοπτότερο, να τα διαχωρίσουμε και να ασχοληθούμε με το καθένα ενδελεχώς και να εκφέρουμε τεκμηριωμένα συμπεράσματα. Και η γενικότερη διαίρεση είναι αυτή: Πρώτα ο Κοραής μιλάει περί γραμματικής, δεύτερον περί γλώσσας τρίτον περί λεξικού της σημερινής ομιλούμενης γλώσσας και επειδή καθένα από αυτά αφορά στη διόρθωση της Ελληνικής γλώσσας είναι ανάγκη και σε μας, επειδή αποφασίσαμε να ομιλήσουμε επάνω σ' αυτό το κεφάλαιο, να αναφέρουμε διά όλα αυτά, τα εξής: Πρώτον λοιπόν, λέμε περί γραμματικής. Για το κεφάλαιο αυτό είναι αρκετά, όσα είπε ο Νεόφυτος ο Δούκας στο έργο του: «Τερψιθέα», στον πρόλογο της δεύτερης έκδοσης και τα λοιπά αυτού λογοτριβικά φυλλάδια, όμως είναι ανάγκη και εμείς να πούμε για το καθένα, όσα είναι σύμφορα και στην υπόθεση, και ωφέλιμα στο Γένος, τα οποία βέβαια, θα δεχθεί ειλικρινά και ο ίδιος και θα χαίρεται, λέγοντας σ' αυτούς που τον θέλουν να εξουσιάζει αμαθώς και για να ειπωθούν όλα κατ' ευχή, ας αρχίσουμε έτσι»²⁹.

Με την κριτική του αυτή έναντι του Κοραή, ο Κομμητάς εγείρει το πάντα επίκαιρο ερώτημα, αν η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι «νεκρή» ή ενεργή και κλασική, αν πρέπει δηλαδή ο αρχαιοελληνικός λόγος, να αποτελεί τη βάση και τη γέφυρα πρόσβασης στα αριστουργήματα της παγκόσμιας πνευματικής κληρονομιάς, στη διασύνδεση με την πολιτισμική μας παράδοση. Η μεγάλη φροντίδα του Κωφιώτη λόγιου είναι η επαφή με τον αττικό αρχαιοελληνικό λόγο,

28 Κομμητάς, Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλίππιδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φφ. 2-3.

29 Κομμητάς, Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλίππιδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φφ. 14-15.

με το πρωτότυπο και το πρωτογενές, την πηγή αναβάπτισης. Η μέριμνά του είναι η διαφύλαξη του κλασικού και η αποστροφή του σχετικισμού. Ανησυχεί για τον περιορισμό των ωφελειών που θα απέρρεαν από την πληρέστερη εξοικείωση με το πολιτισμικό, φιλοσοφικό, ηθικό και καλλιτεχνικό περιεχόμενο της αρχαίας αττικής ελληνικής γραμματείας, για την αποδυνάμωση της πνευματικής συγκρότησης. Θεωρεί μεγάλο ατόπημα τον χαρακτηρισμό της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας ως «νεκρή», μιας και τη θεωρεί μητρική, τον ομφάλιο λώρο, που μας ενώνει με τις πολιτισμικές μας ρίζες. Η τοποθέτησή του είναι επίκαιρη, υποδεικνύοντας την καταβολή του ελάχιστου μόχθου, που είναι απαραίτητος για την όσο το δυνατόν, κατάκτησή της, σε σχέση με τη δυνατότητα, που θα μας δίνει στην αδιαμεσολάβητη προσέγγιση των σπουδαιότερων γραπτών μνημείων της ανθρωπότητας και τη δυνατότητα κατανόησης του συνόλου σχεδόν των επιστημών.

Έπειτα, ακολουθεί η κριτική του Κομμητά για τον Ιγνάτιο, τον πρώην αρχιεπίσκοπο Άρτης, που έγινε αρχιεπίσκοπος Ουγγροβλαχίας. Αναφέρει σχετικά: «Μόλις ανέλαβε τον θρόνο της Ουγγροβλαχίας, άλλαξε και την τάξη του Σχολείου, το μετονόμασε σε Λύκειο, διατάσσοντας να διδάσκεται στο Σχολείο αυτό κάθε είδος μάθησης και πολλές γλώσσες, από τις οποίες, η μία να είναι η Ελληνική. Ο άνδρας αυτός, έδειξε το έμπρακτό του ενδιαφέρον για τη γλώσσα, και τη δημιουργία φιλολογικής εφημερίδας, για να γράφονται σ' αυτή όλες οι συνελεύσεις και τα φρονήματα των μελών, αλλά και για άλλα»³⁰. Για τη γλώσσα δε, από τα γραφόμενα φαίνεται «η άκρα ευφροσύνη των διδασκάλων' ότι ελευθερώθησαν από της τυραννίδος της Αττικής φωνής' και ότι εν μικρώ η πάσα Ελλάς καταλάμπει από του της φιλοσοφίας φωτός. Αυτή η εταιρεία' και το Λύκειον άπαν έπεται τοις του Κοραή δόγμασι' και διαφέρουσι προς αλλήλους κατά τούτο, ότι εκείνος μεν λόγω χρήται μόνω, με τόνον όμως και όσον ένεστι προστακτικώτερον' ούτοι δε πρακτικώς πάσχουσιν ίνα την Ελλάδα φωτός μεν φιλοσόφου εμελήσωσιν, από δε της τυραννίας της μητρικής φωνής ελευθερώσωσιν. Εις το Λύκειον τούτο ουδείς μέχρι τούδε ηναντιώθη, ούδ' είπε τι άξιον' ει μη τις επιστολήν τινά ημετέραν περί γλώσσης τα δοκούντα περιεχούσαν είψη εναντίωσιν, προς ην γέλωσ ωρ (...) το άσβεστος τοις μέλεσι πάσιν εφ' ημίν τε και τοις ημετέροις φρονήμασι, και μάάλιστα ότι ετολήμαμεν, ίνα συμβουλευώω μεν θεσπεσίους εκείνους άνδρας»³¹.

Ο Ιγνάτιος, που ήταν και ιδρυτής της Φιλολογικής Εταιρείας του Βουκουρεστίου από το 1810 που έγινε μητροπολίτης έως το 1812, στράφηκε υπέρ της νεοελληνικής γλώσσας και είχε διατυπώσει το εξής ερώτημα: «Διατί, τα φώτα να είναι περιορισμένα εις πολλά ολίγα υποκειμένα, όσα δηλονότι,

30 Κομμητάς, Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλίπτιδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φφ. 3-4.

31 Κομμητάς, Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλίπτιδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φφ. 3-4.

καταλαμβάνουσι την παλαιάν Ελληνικήν γλώσσαν, και το λοιπόν έθνος να περιφέρεται εις τα σκότη της αμαθείας;»³². «Για το ζήτημα της γλώσσας που θα χρησιμοποιούσαν τα μέλη της, η Φιλολογική Εταιρεία έδωσε την προσωρινή λύση, της ελευθερίας των λογίων, να είναι δηλαδή ελεύθεροι από τις δύο γλώσσες της αρχαίας και της νεοελληνικής και ο καθένας να γράφει εκείνη, στην οποία ευκολύνονταν»³³. Η απόφαση αυτή δικαιολογήθηκε από το γεγονός, ότι «οι λόγιοι δεν ήταν σύμφωνοι μεταξύ τους και ότι η νεοελληνική γλώσσα δεν ήταν ακόμη καθορισμένη»³⁴. Για το ζήτημα αυτό, ερωτώμενος ο Άνθιμος Γαζής, ως ένα από τα αντεπιστέλλοντα μέλη της Εταιρείας, θα επισημάνει στον «Λόγιο Ερμή»: «Η εμή γνώμη είναι να ακολουθήσωμεν, εκείνο το ύφος του λόγου, το οποίον μετεχειρίσθη ο μακαριστός αρχιεπίσκοπος Νικηφόρος Θεοτόκης εις το Κυριακοδρόμιον αυτού, το οποίον είναι και εύληπτον διά τους κοινούς και αττικόν»³⁵.

Ο Κομμητάς αντιτίθονταν στους διδασκάλους του Λυκείου «που χάρηκαν από τη στάση της Εταιρείας στο θέμα της γλώσσας και θεωρούσαν ως ωφέλειά τους ότι ελευθερώθηκαν από την τυραννία της αττικής φωνής και ότι σε μικρό χρονικό διάστημα όλη η Ελλάδα θα καταλάμψει από το φως της Φιλοσοφίας. Έκρινε εξωπραγματική την ευθυμία μιας μερίδας διδασκάλων, που χαίρονταν με την επικείμενη γλωσσική πενία, στην οποία θα περιέλθει η Ελλάδα, αν εγκαταλείψει την αττική μητρική γλώσσα»³⁶.

Δεν μπορεί ο Κομμητάς να διανοηθεί ότι το νέο ελληνικό κράτος θα προχωρήσει χωρίς τη γνώση της αρχαίας αττικής γλώσσας ως βάση, ως γλώσσα του πρωτοτύπου. Φοβάται την απορρύθμιση και τη γλωσσική κατάρπτωση, τον λανθασμένο τρόπο εκμάθησης των ελληνικών, αλλά και τον επακόλουθο εσφαλμένο τρόπο στοχασμού στα ελληνικά.

Επομένως, για τον Κομμητά: «Τα βέλτιστα υπέρ του κοινού συμφέροντος και η ανάδειξη της ένδοξης Ελλάδας θα προκύψουν, όταν στα σχολεία, ο κάλαμος όλων από τη λαλούμενη φωνή θα κινείται προς τη στάθμη της Αττικής και λείψουν οι παραδοξολογίες»³⁷. Όσοι θεωρούν την Αττική φωνή ως τυραννία δεν είναι Έλληνες διδάσκαλοι, που φρονούν Ελληνικά. Αυτοί οι διδάσκαλοι, που στο άρθρο του, της 13^{ης} Ιουλίου 1820, αποκαλούνται: «οι ελευθερώσαντες εαυτούς από της τυραννίδος της Ελληνικής φωνής έρχονται αυτοθελήτως και υποβάλλουν τους εαυτούς τους υπό τον ζυγόν της φωνής των θεών και όσοι άλλοι έπαθαν

32 Περιοδικό *Λόγιος Ερμής*, σ. 87.

33 Περιοδικό *Λόγιος Ερμής*, σ. 87.

34 Περιοδικό *Λόγιος Ερμής*, σ. 87.

35 Περιοδικό *Λόγιος Ερμής*, σ. 87, σημ. γ'.

36 Κομμητάς, Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλιππίδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φ. 5.

37 Κομμητάς, Στέφανος, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίαις, σσ. 167-168.

άλλα, εκ συμφρονήσεως επιστρέφουν στον ορθό λόγο και όλο το Ελληνικό κινείται υπέρ του κοινού καλού, υπέρ του όντως αγαθού πράγματος»³⁸.

Έτσι, ο Κομμητάς, οκτώ μήνες πριν την ελληνική Επανάσταση, βλέποντας όλους τους διδασκάλους και τα σχολεία να κλίνουν προς τη διδασκαλία της αττικής, του «όντως αγαθού πράγματος», θα κλείσει το άρθρο του γράφοντας: «Ω φαντασία! Όταν κινείς όλες τις ίνες του εγκεφάλου σε έννοιες που σε ευαρεστούν τότε γίνεσαι αχαλίνωτη και ακράτητη στην ορμή σου. Ω Θεμιστόκλεις! Το ενεργητικό σου σε οξύτητα διανοίας, σε σταθερότητα φρονήματος μιμούνται οι Έλληνες! Ω Αριστείδη! Με σωφροσύνη και διάνοια εμπέδωσαν τη δικαιοσύνη σου και με πολλή προθυμία και ζήλο στρέφονται προς αυτή οι απόγονοί σου. Τα φρονήματα και των δυο σας ενώθηκαν και έσωσαν την Ελλάδα»³⁹.

Ο λόγιος αναρωτιέται έμμεσα, πώς μπορεί να χαιρέται κάποιος με τη γλωσσική συμφορά που τον περιμένει, αν ανοίξουν οι ασκοί του Αιόλου που θα φέρουν την κατάπτωση και την εγκατάλειψη. Φοβάται την επέλαση των πολλών ξένων λέξεων. Υποψιάζεται την «αφυδάτωση και νέκρωση» του λεξιλογικού θησαυρού. Τον βασανίζει η σκέψη ότι δεν πρέπει να χαθεί το εμπειρικό βίωμα του υψηλού λόγου και η πραγματική σημασία των λέξεων.

Συμπερασματικά, ο Κομμητάς ασκεί κριτική στους ιθύνοντες και στους διδασκάλους της Σχολής του Βουκουρεστίου, οι οποίοι ευφραίνονταν με το «κατόρθωμά» τους, να απελευθερωθούν από τον αττικό λόγο, τον οποίο θεωρούσαν «τυραννικό» και συγχρόνως, τέρπονταν με την επιζήτηση της ακτινοβολίας της Φιλοσοφίας, χωρίς τη χρήση του αττικού λόγου, στόχοι ασυμβίβαστοι και ασύμβατοι, για τον Θεσσαλό λόγο.

5. Κριτική των γλωσσικών θέσεων του Δανιήλ Φιλιππίδη

Έπεται η κριτική του Κομμητά προς τους εκπροσώπους του δημοτικισμού. Για τον Δανιήλ Φιλιππίδη, τον Δημητριάδα θα γράψει: «Ο Δανιήλ Φιλιππίδης, ο Δημητριάδας, άνδρας παιδευμένος και φιλόπατρης, δεν έγινε μόνο οπαδός του Καταρτζή, αλλά προχώρησε ακόμα περισσότερο και θέλησε να αφαιρέσει και την ορθογραφία από τη γλώσσα, θεωρώντας την ως ματαιοπονία και του καιρού χαμό μάταιο· τα δε: η, ι, υ, ει, οι, υι, τα θεωρεί ως ζωγραφιά»⁴⁰. Συνεχίζοντας, γράφει ότι: «στον προφορικό λόγο δεν διαφέρουν, όπως συμβαίνει και με τα: ο και ω· και ε, αι· και αυ, αβ· και ευ και εβ ή έφ και τα απορρίπτει, θεωρώντας τα, ως μάταια και γράφει στους φίλους του, χρησιμοποιώντας τα: α, ε, ι, ο και ου. Ως τόνο για

38 Κομμητάς, Στέφανος, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους παιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίος, σ. 168.

39 Κομμητάς, Στέφανος, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους παιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίος, σ. 168.

40 Κομμητάς, Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλιππίδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φ. 5.

την κατανόηση της γλώσσας θεωρεί αναγκαία, μόνο την οξεία. Την προσωπική του αυτή θέση, ο Δ. Φιλιππίδης θεωρεί, ότι πρέπει να την υιοθετήσει και το έθνος, διότι μόνο έτσι, θα επιτευχθεί η «ευκολοτάτη ευκολία», αναζητώντας μια γλώσσα σοφή, που να υπόκειται σε λίγους κανόνες, να αποφεύγει τις διάφορες αλλόκοτες ιδιότητες και φράσεις και την οποία θα μαθαίνουν όλοι οι σοφοί των εθνών και θα συγγράφουν σ' αυτή, για να μην είναι ο καθένας αναγκασμένος να μαθαίνει τόσες γλώσσες και με τον καιρό θα αποβεί κοινή όλων των εθνών»⁴¹.

Η έγνοια του Κομμητά για τις θέσεις του Φιλιππίδη και ιδιαίτερα για την ορθογραφία είναι διαχρονική και είναι μια προβληματική, που στις μέρες μας αναπτύσσεται ιδιαίτερα. Θίγεται έμμεσα, το θέμα της ιστορικής ορθογραφίας των λέξεων της ελληνικής γλώσσας, η οποία είναι μέρος της πολιτισμικής κληρονομιάς του ελληνικού λαού, μιας και η μορφή των λέξεων μαζί με τη σημασία τους συναποτελούν τον γραπτό λόγο μιας γλώσσας. Έμμεσα, δηλώνεται από τον Κωφιώτη λόγιο ότι η εξοικείωση με την ιστορική γραφή των λέξεων, αποτελεί ύψιστη και λεπτή πνευματική άσκηση, μιας και συνδέεται με την προσπάθεια να γνωρίσει κανείς την αρχική, βασική σημασία μιας λέξης και την οικογένεια των λέξεων, που συνδέονται ετυμολογικά-σημασιακά μαζί της και αποτελεί διασύνδεση στις διαδικασίες της έκφρασης, της σκέψης, του πνεύματος και κατ' επέκταση, του πολιτισμού του Ελληνικού λαού. Ο ίδιος θέλει να τηρήσει την ετυμολογία (έτυμον = αλήθεια) της λέξης. Έτσι «η ιστορική ορθογραφία συνδέει και ομαδοποιεί τις λέξεις, μορφικά, σε οικογένειες, που έχουν την ίδια βασική σημασία και προέλευση, οικειώνει με την ιστορία, συνδέει με την προέλευση, τη φυσιγνωμία της λέξης. Η ορθογραφία είναι απεικόνιση σημασίας, έννοιας, πολιτισμού, ιστορίας»⁴². Ο Κομμητάς δεν δέχεται απλοϊκές σκέψεις στο θέμα αυτό. Μια φωνητική και ορθογραφική ισοπέδωση θα σήμαινε αλλοίωση της φυσιγνωμίας της λέξης. Για τον λόγιο, η αρχαία αττική διάλεκτος είναι ένα πλούσιο, καλλιεργημένο σύστημα, ένας πανανθρώπινος θησαυρός σοφίας και πολιτισμού. Το πρόβλημα είναι οι χρήστες της, που πρέπει να εξοικειωθούν μαζί της. Το μέλημά του είναι η καλύτερη αξιοποίηση αυτού του θησαυρού - της αττικής διαλέκτου - από τους Έλληνες, που θα διανοίξει τον πνευματικό ορίζοντά τους, για να λειτουργήσουν οι άπειρες δυνατότητές της, οι διαφοροποιήσεις των συνωνύμων και οι λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις.

Σ' αυτή τη διαδικασία, ο ρόλος του διδασκάλου είναι πολύ σημαντικός για την ευαισθητοποίηση των χρηστών⁴³. Ο λόγιος δε δέχεται ότι μπορούμε να

41 Κομμητάς, Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλιππίδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φ. 5.

42 Μπαμπινιώτης, Γ. (1994 β), *Ελληνική Γλώσσα: Παρελθόν, παρόν, μέλλον*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 55-75.

43 Κομμητάς, Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλιππίδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φ. 5.

περάσουμε σε έναν απλουστευτικό και απλοποιητικό λόγο, γιατί αυτός δεν θα λειτουργήσει υπέρ της γλωσσικής ποιότητας. Δεν θέλει να παράγει λόγο χαμηλής ποιότητας, γιατί το στένεμα και η συρρίκνωση του λεξιλογίου δεν θα δώσουν τις δυνατότητες της υψηλής επικοινωνίας, τη βίωση της οξύτητας του υψηλού αρχαιοελληνικού λογοτεχνικού λόγου.

Κι αυτό γιατί, για τον Κομμητά, υπάρχει η ορθή γραφή, η ορθογραφική δομή. Αντικρούει τους λόγιους που θέλουν να αντικαταστήσουν την ιστορική με τη φωνητική ορθογραφία, που θα αντιστοιχεί στο ακουστικό ομοίωμα. Πιστεύει στην άρρηκτη αρχική σύνδεση της οπτικής εικόνας και του ονόματος του πράγματος. Η γραφική εικόνα συνδέεται με την εικόνα των φθόγγων και των αρχέγονων ονομάτων ή μορφημάτων και των ονομάτων ή σημείων (λέξεων). Υπάρχει ισχυρός δεσμός γραφής και οπτικής εικόνας. Υπερτονίζει τη μεγάλη αρετή της ιστορικής ορθογραφίας, η οποία είναι αρκετά χρήσιμη και στις μέρες μας, για να οργανώνουμε το λεξιλόγιο σε οικογένειες λέξεων, να συνδέουμε μεταξύ τους συγγενείς τύπους που αποκλίνουν ως προς την προφορά, να διακρίνουμε λέξεις ή καταλήξεις που είναι ομώνυμες. Ο Κομμητάς ίσως, να ήθελε να προλάβει την ορθογραφική αναρχία που θα εκδηλωνόταν. Αμφισβητεί την επιστημονική βάση του συγκεκριμένου κριτηρίου ορθογραφικής απλούστευσης.

Εξάλλου, «η ιστορική ορθογραφία αποτελεί στοιχείο πολιτισμού και, ως εκ τούτου, συνιστά τμήμα της ταυτότητας του νεοελληνικού έθνους που μόνο με τη συνειδητοποίησή της θα μπορέσει το Γένος να αφυπνιστεί και να διεκδικήσει τη θέση που του αρμόζει στο ευρύτερο πολιτισμικό στερέωμα της δυτικής Ευρώπης»⁴⁴.

6. Κριτική των γλωσσικών θέσεων του Δημητρίου Καταρτζή

Για τη γνώμη του Δημητρίου Καταρτζή, για το γλωσσικό ζήτημα, ο Κομμητάς αναφέρει ότι τη θεωρεί «ασύστατη». «Το να προσπαθήσουμε να έχουμε ως γλώσσα υπόδειγμα, αυτή του όχλου, διότι η ταχύτης του λέγειν, πολύ κολοβώνει τους τύπους και τους σχηματισμούς των λέξεων και αντί να πούμε λέγω, λέγεις, λέγει· λέγομεν λέω, λες, λέει· και πληθυντικώς αντί λέγωμεν, λέγετε, λέγουσιν· λέμε, λέτε, λεν· και το ακούω, ακούεις, ακούει, λέγομεν ακούγω, ακούς, ακούγει· και πληθυντικώς ακούμεν, ακούτε, ακούν· και πάλιν αντί να πούμε τι είναι αυτό, λέμε τιν' αυτό· επομένως, η γλώσσα, η οποία κανονίζεται, διαφέρει πολύ από εκείνη την ομιλουμένη· και αυτό το βλέπουμε εις όλας τας γλώσσας τας ευρωπαϊκάς· επομένως, το να πει κάποιος ότι πρέπει να κανονίσωμεν την γλώσσαν, καθώς ομιλείται από τον λαόν τούτο είναι ασύστατον. Εγώ στοχάζομαι

44 Χατζηδάκης, Γ. (1905-1907), *Μεσαιωνικά και Νέα Ελληνικά*, Τόμος Α', Αθήνα, σσ. 562-563, 610-619· Τριανταφυλλίδης, Μ. (1965), *Γλωσσικό Ζήτημα και Γλωσσολογικά. Ορθογραφικά – Παιδαγωγικά* (7^{ος} τόμος των *Απάντων* του), Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, σσ. 10-15, 182-183· Μπαμπινιώτης, Γ. (1994 β), *Ελληνική Γλώσσα: Παρελθόν, παρόν, μέλλον*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 55-75.

ότι περαιτέρω δεν πρέπει να εκτανθώ εις τούτο, αρκεί μόνον να εκθέσω ενταύθα την προς τον αοίδιμον εκείνον Λάμπρον⁴⁵ τούτου του ανδρός, και του Λάμπρου προς αυτόν επιστολήν, ένθα κείσθαι και η γνώμη αυτού, και η απ' εκείνον τον άνδραν αναίρεσις. Κείσθωσαν ουν ώδε»⁴⁶.

7. Συμπέρασμα

Από τη μελέτη των δεκαπέντε χειρογράφων του Στεφάνου Κομμητά, συμπεραίνεται ότι ο Θεσσαλός λόγιος αγγίζει τον πυρήνα και τις σημαντικές παραμέτρους του Γλωσσικού Ζητήματος της εποχής του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, που παραμένουν υπαρκτές και στη σημερινή εποχή. Θίγονται τα επίμαχα θέματα της ιστορικής συνέχειας της ελληνικής γλώσσας και τονίζεται ότι η ελληνική γλώσσα είναι ενιαία και ομοιογενής. Επισημαίνεται ότι η υιοθέτηση του αττικού λόγου θα καλλιεργήσει στον αναδυόμενο Νεοέλληνα, ένα υψηλό σύστημα αξιών και αρετών. Ο λόγιος δε βλέπει τον αττικό λόγο ως απλό εργαλείο επικοινωνίας, αλλά ως αξία καθ' εαυτή, ως φορέα παιδείας και ταυτότητας του ελληνικού λαού.

Με την κριτική του αυτή, ο Κομμητάς εγείρει το πάντα επίκαιρο ερώτημα, αν η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι «νεκρή» ή ενεργή και κλασική, αν πρέπει δηλαδή ο αρχαιοελληνικός λόγος να αποτελεί τη βάση και τη γέφυρα πρόσβασης στα αριστουργήματα της παγκόσμιας πνευματικής κληρονομιάς, στη διασύνδεση με την πολιτισμική μας παράδοση.

Ο Κομμητάς φοβάται την απορρύθμιση και τη γλωσσική κατάπτωση, τον λανθασμένο τρόπο εκμάθησης των ελληνικών, αλλά και τον επακόλουθο εσφαλμένο τρόπο στοχασμού στα ελληνικά. Θεωρεί ασυμβίβαστη την καλλιέργεια του φιλοσοφικού λόγου χωρίς τη χρήση της αττικής διαλέκτου.

Υπογραμμίζει το θέμα της ιστορικής ορθογραφίας, την οποία θεωρεί ως στοιχείο πολιτισμού και, ως εκ τούτου, συνιστά τμήμα της ταυτότητας του νεοελληνικού έθνους που μόνο με τη συνειδητοποίησή της θα μπορέσει το Γένος να αφυπνιστεί και να διεκδικήσει τη θέση που του αρμόζει στο ευρύτερο πολιτισμικό στερέωμα της Δυτικής Ευρώπης.

Τέλος, πιστεύει ότι είναι αδύνατον να συστήσει γλώσσα η καθομιλουμένη, αν δεν αρδεύει από τα νάματα της αττικής διαλέκτου, αν δεν είναι σε συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση, αν ο αττικός λόγος δεν αποτελεί τη γλώσσα του πρωτοτύπου, το ετυμολογικό λεξικό, το σημείο αναφοράς και επαλήθευσης της ορθότητας του ελληνικού λόγου.

45 Εδώ, ο λόγιος με το όνομα Λάμπρος, εννοεί τον λόγιο Λάμπρο Φωτιάδη (1752-1805), που διατέλεσε σχολάρχης στην Ακαδημία του Βουκουρεστίου επί 13 χρόνια.

46 Κομμητάς, Στέφανος, «Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλίππιδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά», Αθήνα: Ε. Β. Ε., φφ. 7-8.

Ο λόγιος-παιδαγωγός Στέφανος Κομμητάς δεν είναι ακραίος αρχαϊστής, αλλά αντιλαμβάνεται την αττική διάλεκτο ως πηγή δημιουργικής ανανέωσης της γλώσσας και ως αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητας των Ελλήνων.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Browning, Robert (1991), *Η Μεσαιωνική και Νέα Ελληνική Γλώσσα*, Δεύτερη έκδοση συμπληρωμένη με την προσθήκη δύο άρθρων του συγγραφέα, (μτφρ.) Μαρία Ν. Κονόμη, Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα.
- Δημαράς, Κ. Θ. (2002), *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Αθήνα: Ερμής.
- Δημαράς, Κ. Θ. (1998), *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, έβδομη έκδοση, Νεοελληνικά Μελετήματα, Αθήνα: Εκδόσεις Ερμής.
- Κομμητάς, Στέφανος, «*Κείμενο περί του γλωσσικού ζητήματος περί των γνωμών του Δημ. Καταρτζή, Δ. Δαρβάρεως, Α. Κοραή, Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας και πιθανώς Δανιήλ Φιλιππίδη και ανασκευή αυτών από τον Κομμητά*», Αθήνα: Ε. Β. Ε.
- Κομμητάς, Στέφανος (1800), *Παιδαγωγός ή Πρακτική Γραμματική*, Πρόλογος, Εν Βιέννη, παρά τω Φράντζ Αντωνίω Σχραίμβλ.
- Κομμητάς, Στέφανος, Λόγος Προτρεπτικός εις Ομόνοια, προς τους πεπαιδευμένους Έλληνες, *Καλλιόπη Φιλολογικών Αγγελιών*, Πέμπτη, 13 Ιουλίου 1820, Εν Βουκουρεστίοις.
- Περιοδικό: «Ερμής ο Λόγιος».
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), *Συνοπτική Ιστορία της ελληνικής γλώσσας με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία*, 5^η έκδοση, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994 β), *Ελληνική Γλώσσα: Παρελθόν, παρόν, μέλλον*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Νούτσος, Παναγιώτης (2005), *Νεοελληνικός Διαφωτισμός - Τα Όρια της Διακινδύνευσης*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηδάκης, Γ. (1905-1907), *Μεσαιωνικά και Νέα Ελληνικά*, Τόμος Α', Αθήνα.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1965), *Γλωσσικό Ζήτημα και Γλωσσοεκπαιδευτικά. Ορθογραφικά-Παιδαγωγικά* (7^{ος} τόμος των Απάντων του), Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών-Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Viloisson, Jean-Baptiste-Gaspard (1772), *Histoire de l'Academie Royale des Inscriptions et belles lettres*, Dictionnaire Encyclopedique de la France, L'Univers, Tome Premier, Histoire et Descriptions de tous le peuples, par M. Ph. Le Bas, Paris: Firmin Didot Frères Editeurs.

Ιστοσελίδες

Αργυροπούλου, Ρωξάνη, Ταμπάκη, Άννα (2011), «Νεοελληνικός Διαφωτισμός-Γεωγραφική και πολιτισμική πολυμέρεια», σ. 4, <https://www.academia.edu>, (προσπελάστηκε στις 5-10-2015).

Μπαμπινιώτης, Γ., *Η Ελληνική Γλώσσα*, στο: <http://www.babiniotis.gr/glossa-d-ekdosh-istoria.pdf>, (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Χατζηλέεκας Δημοσθένης Α.** είναι Κοινωνικός Ανθρωπολόγος και Ιστορικός της Εκπαίδευσης. Είναι Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και Μεταδιδάκτορας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Είναι απόφοιτος μεταπτυχιακού διπλώματος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Τα επιστημονικά και ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται σε ιστορικές μελέτες στον χώρο της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Στοιχεία επικοινωνίας: **dichatzi@sch.gr**



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάιος 2020 / Τεύχος 57 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>