

Γιάννης Σ. Παπαδάτος

τ. ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΕΠΑΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΕΝΑ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΒΙΒΛΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΟΣ ΤΟΥ 1940 ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΟΧΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με αφορμή ένα εικονογραφημένο βιβλίο για το έπος του 1940 και την Κατοχή, γίνεται συνοπτική αναφορά στις έννοιες της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής γραφής, καθώς και σε ορισμένες τεχνικές γραφής και τρόπους αφήγησης. Στη συνέχεια, αναδεικνύονται αντιπροσωπευτικά σημεία του τα οποία, παράλληλα με τη βαθύτερη κατανόηση της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, ωθούν τα παιδιά να προβούν –και με την πιθανή βοήθεια των εκπαιδευτικών ή των γονιών– σε φιλαναγνωστικού και συγγραφικού τύπου δράσεις.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΣΤΟΧΟΙ

Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή αποτελούν δραστηριότητες οι οποίες στο σύγχρονο σχολείο εκκινούν από τα διάφορα μαθήματα και τις διαθεματικού τύπου μεθόδους τους (Παπαδάτος 2015: 594). Πρακτικές της μιας έννοιας είναι δυνατόν, με κατάλληλες ενέργειες, να οδηγήσουν στην άλλη. Ειδικότερα, αυτές οι δραστηριότητες με τις ποικίλες τεχνικές που εμπνέουν, ανάμεσα σ' άλλα, αποτελούν και τους κύριους πυλώνες της διδασκαλίας της λογοτεχνίας (Κωτόπουλος 2013: 117). Έχει αποδειχτεί ότι η δημιουργική αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη προκαλεί μια ιδιότυπη επικοινωνία, της οποίας στοιχεία βαθμιαία, εισχωρώντας στη ζωή του αναγνώστη, δρουν διαπαιδαγωγικά και, μέσα από αφομοιωτικές διεργασίες, μετασχηματίζουν ένα μέρος της προσωπικότητάς του (Τζιόβας 1987: 242).

Το βιβλίο της Γιώτας Κ. Αλεξάνδρου *Όταν παίζαμε για τη νίκη, Καραγκιόζη μου* αναφέρεται στο αλβανικό έπος και σε γεγονότα της Κατοχής και της απελευθέρωσης. Περιέχει μια λογοτεχνική ιστορία και, επίσης, κείμενα γνωστικού περιεχομένου, που είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για ενίσχυση ποικίλων δραστηριοτήτων και για μεγαλύτερα παιδιά αλλά και ως ανάγνωση μνήμης από τους ενήλικες. Ας σημειωθεί ότι για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο η εκδοτική παραγωγή, που αφορά τα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά, είναι ελάχιστη.

Με αφορμή το προαναφερόμενο βιβλίο, εστιάζοντας στα νοηματικά κενά του κεντρικού λογοτεχνικού του κειμένου, στη διακειμενική του δυναμική και στη μεταμυθοπλαστική του υφή, θα προβούμε σε προτάσεις φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής.

ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Η *φιλαναγνωσία* συνδέεται, βιωματικά και δημιουργικά, με τα μαθήματα και τις δράσεις του σχολείου μέσα από ποικίλες δραστηριότητες π.χ. οικολογικού, διαπολιτισμικού ή άλλου περιεχομένου (Παπαδάτος 2016: 83-180). Ειδικά το βιβλίο στο οποίο θα αναφερθούμε, σε συνδυασμό και με το μάθημα της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, μπορεί να αποτελέσει το εφελτήριο για περαιτέρω αναγνωστικές ενασχολήσεις με βιβλία παρόμοιας θεματικής.

Ο κόσμος του βιβλίου από τη μια πλευρά έχει εκείνη τη δυναμική που χρειάζεται η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, δηλαδή το βίωμα, την ελευθερία, τη μοναχικότητα ή και το ομαδικό πνεύμα, την έμπνευση, τη δημιουργικότητα. Από την άλλη πλευρά, προσφέρει εκείνες τις δυνατότητες που απαιτούνται ώστε ο κάθε αναγνώστης, ανάλογα με την αναγνωστική του ιστορία, μόνος ή με καθοδήγηση, «να περάσει από την ανάγνωση στη φιλαναγνωσία [...], καθώς η δεύτερη προϋποθέτει την πρώτη» (Κατοίκη-Γκίβαλου 2013: 35-36), εμπλεκόμενος με φιλαναγνωστικές δράσεις αλλά και γράφοντας πολύμορφα κείμενα, τα οποία με τη σειρά τους τον ωθούν αλυσιδωτά σε νέα φιλαναγνωστική ασχολία με προοδευτικά εξελισσόμενες διαστάσεις.

Η δημιουργική γραφή είναι «μία κατεχοχήν δημιουργική διαδικασία» (Γρόσδος 2014: 13). Αν και συνδέεται με τα λογοτεχνικά είδη και γένη, στην ευρεία της έννοια εστιάζει στις τεχνικές οι οποίες καλλιεργούν περαιτέρω συγγραφικές δεξιότητες που έχουν σχέση με τη λογοτεχνική γραφή, τις μεθόδους διδασκαλίας της λογοτεχνίας και της γλώσσας ή συνδέεται και με την ψυχολογία ως θεραπευτική μέθοδο (Βακάλη, Ζωγράφου, Τσαντάκη & Κωτόπουλος 2013: 14). Στην έννοιά της εμπίπτουν και άλλες συγγραφικές δεξιότητες της σχολικής πραγματικότητας που δεν συνδέονται με την παραγωγή κάποιου λογοτεχνικού κειμένου (Παπαντωνάκης-Κωτόπουλος 2011: 31) ή ακόμη μπορεί να συνδέονται με μικρά κείμενα, εκθέσεις ιδεών, ημερολόγια, επιστολές, μηνύματα, περίληψη, δοκίμια, σενάρια, λεζάντες κ.ά. (Καρακίτσιος 2013: 14). Σε κάθε περίπτωση, αν και παρατηρείται σύγχυση σχετικά με τον όρο και, κυρίως, με τον καθορισμό των ορίων

του (Κωτόπουλος 2013: 114), δεν είναι ο στόχος της δημιουργικής γραφής να προετοιμάσει συγγραφικά ταλέντα, «άσχετα αν κάτι τέτοιο προκύψει» (Κωτόπουλος 2013: 121).

Η δημιουργική γραφή μπορεί να καλλιεργηθεί και μέσω των «λεσχών ανάγνωσης», που εμπνέουν ποικίλες δράσεις ανάγνωσης και συγγραφής (Παπαδάτος 2014: 311-326 & 2015), των «κύκλων λογοτεχνίας», στους οποίους το κάθε παιδί υποδύεται ρόλους συντονιστή, σχολιαστή, ζωγράφου σκηνών, αυτού που θα συνδέσει το κείμενο με τη ζωή κ.ά. (Daniels 2002) ή, μέσω της «κοινότητας αναγνωστών», με την ανάγνωση βιβλίου ή βιβλίων, τη συγγραφή, τη συζήτηση, την έκφραση κριτικής σκέψης (Alexander & Lombardi 2007: 314 κ.ε.).

Στον χώρο του σχολείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδής (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), πέρα από τις αναγκαίες αναφορές στις τεχνικές συγγραφής από τα παιδιά και την παραγωγή γραπτού λόγου για όλες τις τάξεις, υπογραμμίζει και την αναγκαιότητα της φιλαναγνωσίας και της διαθεματικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων με δράσεις δημιουργικής γραφής, παρά το ότι τις συνδέει πρωτίστως με το αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002: 21-60).

ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Τα νοηματικά κενά αποτελούν μια σημαντική συμβολή της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Παπαντωνάκης 2009: 305). Έχουν σχέση είτε με τις υπαινικτικές αναφορές του συγγραφέα, τις οποίες αποκαλύπτει με το ύφος, είτε με την προσπάθεια του αναγνώστη να συμμετάσχει στη δημιουργία του νοήματος (Champers 1977: 64-87). Επίσης, συμπληρώνονται από τον αναγνώστη είτε με βάση τις εμπειρίες του και τις νοητικές του ικανότητες (σκοπιμότητα συγγραφέα) είτε με βάση τη δημιουργική φαντασία του (Nikolajeva 2005: 258-259). Σε πολλές αναφορές των εν λόγω κειμένων, προπάντων στις υπαινικτικές, «απαιτείται» απόθεμα γνώσεων από τα παιδιά, γεγονός που προϋποθέτει τη βοήθεια του ενήλικου (Οικονομίδου 2017: 135-150). Επομένως, στην περίπτωση του βιβλίου που εξετάζουμε, μπορούμε να μιλήσουμε καλύτερα για τον υπονοούμενο αναγνώστη του J. Stephens (1992: 67), ο οποίος, ως ιδεολογική κατασκευή, καθοδηγείται από τον συγγραφέα να ανακαλύψει ένα εν πολλοίς προκαθορισμένο νόημα.

Στο κείμενο χρησιμοποιούνται και στοιχεία νεωτερικότητας, όπως πλήθος διακειμένων και μεταμυθοπλαστικών στοιχείων. Η *διακειμενικότητα*, αναφέρει ο Riffaterre, αποτελεί το δίκτυο εκείνο των λειτουργιών που καθορίζουν τις σχέσεις κειμένου-διακειμένου (Riffaterre 1990: 57). Κάθε κείμενο έχει το νόημά του σε σχέση με άλλα κείμενα (Allen 2011: 2, 5-6) και η αναγνώριση αυτή από τον αναγνώστη, στην ουσία, διασώζει την ιδιαιτερότητα του κειμένου (Riffaterre ό.π.). Οι εκφάνσεις της διακειμενικότητας αναπτύσσονται στην εγγραφή ενός κειμένου σε ένα άλλο, στη διασκευή του από τη λογοτεχνία των ενηλίκων στη Λογοτεχνία των Παιδιών, στη μεταγραφή του (έννοια της αντιστροφής) από τη Λογοτεχνία των Παιδιών στη λογοτεχνία των ενηλίκων και στη μετουσίωσή του, δηλαδή, στη μεταμόρφωσή του από τη Λογοτεχνία των Παιδιών σε εκείνη των ενηλίκων (Ζερβού: 172-173). Επίσης, διακειμενικότητα υπάρχει και στη σύγκριση κειμένων του ίδιου συγγραφέα, ή του ίδιου λογοτεχνικού γένους, ή ομοθεματικών κειμένων της ίδιας εποχής (Παπαντωνάκης 2009: 244-245).

Ο Stephens (1992: 84-119), προβαίνοντας σε διαφορετική κατηγοριοποίηση της διακειμενικότητας, σημειώνει ανάμεσα στα άλλα τους υπαινιγμούς έμμεσων παραθεμάτων, τις αρχετυπικές εικόνες (π.χ. του ερημίτη, του περιπλανώμενου), τις κοινωνικές, ιστορικές και άλλες αφηγήσεις (τηλεόραση, κινηματογράφος, διαφήμιση), κ.ά.

Η *μεταμυθοπλασία* αναφέρεται ως μια μεταμοντέρνα στρατηγική οργάνωση μιας μυθοπλασίας (Οικονομίδου 2000: 78), θέτοντας ερωτήματα σχετικά με την απόλαυση της ανάγνωσης (Τζιόβας 1987: 295) και με τη σχέση ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα, «εξετάζοντας όχι μόνο τις θεμελιώδεις δομές της μυθοπλασίας αλλά και διερευνώντας την πιθανή φαντασία εκτός του λογοτεχνικού κειμένου» (Waugh, 2003: 2-5). Ο κύριος στόχος της είναι η ενεργοποίηση του αναγνώστη σχετικά με την κατασκευή του νοήματος. Σε πολλά κείμενα υπάρχει ανατροπή των συγγραφικών συμβάσεων με την αυτοαναφορικότητα του συγγραφέα, τον σχολιασμό του, τη διάρρηξη του αφηγηματικού πλαισίου (προβολή επιπέδων αφήγησης), την παρωδία και την παιγνιώδη, απροσδιόριστου ύφους διάσταση (π.χ. κατασκευή ή επιλογή τέλους) (Τζιόβας 1987: 290-293, Οικονομίδου 2000: 78-82). Σε κάθε περίπτωση, «η μεταμυθοπλασία δεν μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη φθοράς ή εξάντλησης του μυθιστορηματικού είδους αλλά μία από τις εκφάνσεις του (επ)ανερχόμενου ενδιαφέροντος για την κειμενικότητα και τη σύνθεση της λογοτεχνίας» (Τζιόβας 1987: 297).

ΟΤΑΝ ΠΑΙΖΑΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΝΙΚΗ, ΚΑΡΑΓΚΙΟΖΗ ΜΟΥ –
ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Στη συνέχεια, διατρέχοντας το βιβλίο με όχημα τις προαναφερόμενες τεχνικές συγγραφής και τρόπους αφήγησης, παράλληλα, θα αναδείξουμε ορισμένα κειμενικά στοιχεία που συνδέονται είτε με την ιστορική είτε με την κοινωνική πλευρά της ζωής, τα οποία κινούν διαδικασίες φιλιαναγνώσιας και δημιουργικής γραφής.

Ο Δευτέρης -συμβολικό το όνομά του- είναι ένας ενήλικος που αφηγείται την ιστορία ταξιδεύοντας στην παιδική ηλικία του. Μαζί με τον πατέρα του, ως βοηθός αυτός, αναπαριστούν σκηνές ιστοριών του Καραγκιόζη. Πρόκειται για ένα ουσιαστικό διακείμενο που είναι κοντά στα βιώματα των περισσότερων παιδιών. Μέσα από μια ώσμωση φαντασίας και ρεαλισμού, διαπλέκονται σκηνές του θεάτρου σκιών με την καθημερινότητα. Η συγκεκριμένη ατμόσφαιρα, με τον ίδιο τον πρωταγωνιστή-αφηγητή να είναι μετωνυμικά στο κείμενο και ως Σβούρας, δηλαδή, ως ήρωας του θεάτρου σκιών, διαχέεται και σε ρήσεις στη ζωή του και στην επικοινωνία με τον πατέρα του καθημερινά, αλλά και όταν εκείνος επιστρατεύεται στον πόλεμο, καθώς ο μικρός χρησιμοποιεί τον Καραγκιόζη παίζοντας με τα παιδιά. Τα αυτοσχέδια τραγούδια τους (Αλεξάνδρου 2019: 28-29)¹ όπως και η χρησιμοποίηση διάφορων αντικειμένων του σπιτιού αποτελούν έμπνευση για ανάλογες συγγραφικού και μουσικού τύπου δράσεις (π.χ. χρησιμοποίηση πρόχειρων αντικειμένων ή εκπαιδευτικών κρουστών Orff) (Τσαφταρίδης 1997). Ένα τέτοιο πλαίσιο ενεργοποιεί το παιδί-αναγνώστη, ώστε να κατανοήσει το γεγονός μέσα από δικά του πιθανά βιώματα παρακολούθησης παραστάσεων Καραγκιόζη, έμμεσα υπογορεύοντάς του τρόπους φιλιαναγνώσιας και δημιουργικής γραφής: π.χ. ανάγνωση περιπετειών του Καραγκιόζη, δημιουργία σεναρίου και πολλαπλή χρησιμοποίηση του θεάτρου σκιών.

Και, βέβαια, γιος και πατέρας συνέχισαν τις «παραστάσεις» με φαντασιακά επικοινωνιακό τρόπο μέσω της ανταλλαγής αλληλογραφίας, όπως επίσης και μετά την επιστροφή του δεύτερου από το μέτωπο:

Τώρα που σας γράφω, η πολεμική «παρασταση» έχει... διάλειμμα. Πριν λίγο ο Καραγκιόζης φώναζε πάνω στο γόνατό μου «Ελάτε, μωρέ μακαρονάδες, βαράτε τα πολυβόλα να χορέψω, γιατί σκούριασα. Η κοιλιά μου παίζει ταμπούρλο» (31) .

1. Στο εξής οι αριθμοί στις παρενθέσεις υποδηλώνουν τις σελίδες του βιβλίου της Γιώτας Αλεξάνδρου, το οποίο μελετούμε εδώ.

Αλλά κι ο μικρός ανταποκρίνεται ανάλογα:

Πατέρα, σου στέλνω αυτή την κάρτα να γελάσεις. Ο Μουσσολίνι τρέχει να σωθεί απ' το τσαρούχι του Μπαρμπαγιώργου, ενώ ο Νιόνιος παίζει κιθάρα, με τον Καραγκιόζη μαέστρο. «Ξύλο μετά μουσικής», που λέει κι ο Σβούρας. Είμαστε όλοι καλά. Πολεμάμε κι εμείς μαζί σας. Σε περιμένουμε. Φιλιά από μένα και τον Σβούρα σε σένα και τον Καραγκιόζη (32).



Είναι εμφανές ότι το κείμενο εμπλέκει διακειμενικά την καθημερινότητα του παιδιού ήρωα με την πολεμική καθημερινότητα του πατέρα του. Με αυτό τον τρόπο ο αναγνώστης συμμετέχει σε ένα διπλό

μεταμυθοπλαστικό επίπεδο, κατανοώντας έτσι, μαζί με τον ήρωα, τα ιστορικά γεγονότα. Επίσης, ορισμένες φορές ορθώνεται ένα αφηγηματικό επίπεδο με διπλή πρωτοπρόσωπη φωνή, μια ρεαλιστική και μια φανταστική, που εξάγεται από την ταύτιση γιου και πατέρα με τους ήρωες του θεάτρου σκιών, τους οποίους έχουν υποδυθεί. Για παράδειγμα, φεύγοντας ο πατέρας-Καραγκιόζης για τον πόλεμο, προκειμένου να ενεργοποιήσει τον γιο του μέσα από την τέχνη, δηλαδή του αξιακού πλαισίου των συνεργατικών παραστάσεων, του αναθέτει κατά κάποιον τρόπο την ευθύνη της οικογένειας:

-Σβούρα, να προσέχεις τη μάνα σου την Αγλαΐα και τα αδέρφια σου.
-Δευτέρη, να προσέχεις τη μάνα σου και τον αδερφό σου. Εσύ είσαι ο άντρας του σπιτιού τώρα (18).

Παρόμοια, το πραγματικό επίπεδο αφήγησης ενίοτε αντικαθίσταται με παιγνιώδη και θεατρικό τρόπο από το φανταστικό, με την προαναφερόμενη μείξη φωνών, πλέον με μια ιδιότυπη συμπλοκή ρόλων:

Βγάζει από την τσέπη του το ρολόι του παππού. Δεν το αποχωρίζεται ποτέ. -Να μου το προσέχεις, παλικάρι μου, μέχρι να γυρίσω. -Πατέρα, λέει ο Σβούρας, πάρε την καραμούζα μου να κουφάνεις τους Ιταλούς.

Πάρε και τη βρωμούσα μου, να είναι διπλή η επίθεση! –Τι σαΐνι έχω εγώ, λέει ο Καραγκιόζης και του δίνει μια φάπα συγκινημένος (19).

Ο βιωμένος Καραγκιόζης, δηλαδή, με το χιούμορ του εν μέσω τραγικών γεγονότων, βοηθάει στην αφηγηματικά λιτή αλλά μεστή θέαση της ιστορίας που ενδεχομένως να απουσίαζε, π.χ. από τους παράγοντες του χρόνου και της ηλικίας των μικρών αναγνωστών. Ωστόσο, επειδή το κείμενο έλκει και τον ενήλικο, ως μια αναγνωστική απόλαυση μνήμης και ενδεχομένως συγκινησιακής βιωμένης εμπειρίας, για έναν λόγο παραπάνω, μπορεί ο ίδιος να το μεταδώσει ανάλογα στον μικρό αναγνώστη, ώστε να επικοινωνήσει ή καλύτερα να συναλλαχτεί μαζί του με αναζωογονητικό και προσομοιωτικό τρόπο (Rosenblatt 1938: vi). Κατ' αυτόν τον τρόπο το παιδί-αναγνώστης της εποχής μας διασώζεται λειτουργικά μέσω των διακειμένων και της μεταμυθοπλασίας εξαιτίας και των προαναφερόμενων προσόντων του κειμένου, δηλαδή του χιούμορ, της εμπλοκής του θεάτρου σκιών και βασικών ηρώων του, εν πολλοίς οικείων στο παιδί. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει και το βιβλίο της Ιστορίας που ενδέχεται να διδάσκεται στο σχολείο. Η προαναφερόμενη «βοήθεια» θα γίνει η αφορμή, ώστε η ανάγνωση να μην είναι μια παθητική διαδικασία αλλά μια μορφή έντονης προσωπικής δραστηριότητας, μια εξερεύνηση, ώστε το παιδί να αποκτήσει την εμπειρία της λογοτεχνίας (Rosenblatt, ό.π.) και να προχωρήσει σε πιθανές φιλαναγνωστικές και συγγραφικές εμπλοκές. Το όποιο γνωστικό υλικό ενσωματώνεται στα εκφραστικά μέσα του κειμένου, χωρίς το κείμενο να αποτελεί ένα κείμενο γνώσεων. Εξάλλου, οι απαιτούμενες γνώσεις για την εποχή και για τα γεγονότα αποτελούν, όπως προαναφέραμε, περικειμενικό στοιχείο. Πολλές διακειμενικές εκφράσεις, όπως στίχοι από τραγούδια (π.χ. της Σοφίας Βέμπο) δημιουργούν μια ευχάριστη, δοξαστική, από τις νίκες του ελληνικού στρατού, όσο και συγκινητική ατμόσφαιρα, η οποία προοδευτικά προετοιμάζει τα παιδιά-αναγνώστες να δεχτούν τις επόμενες σελίδες στις οποίες περιγράφονται οι ακολουθούμενες, στο κείμενο, δύσκολες στιγμές της κατοχής (24).

Η συγγραφέας αποτυπώνει το δράμα του πολέμου και της Κατοχής μέσα από εναλλασσόμενες εικόνες χαράς κι αισιοδοξίας, φόβου και λύπης με φόντο τη νίκη της ζωής πάνω στον θάνατο. Κορυφαία είναι η σκηνή του στρατιώτη που έπεσε, όταν οι σύντροφοί του, για να τον χαιρετίσουν, χορεύουν και τραγουδάνε γύρω από ένα πυροβόλο: «Στο καλό φίλε. Καλή αντάμωση» (29). Για παράλληλη φιλαναγνωστική δραστηριότητα προσφέρονται αποσπάσματα από το ποίημα του

Οδυσσέα Ελύτη «Άσμα ηρωικό και πένθιμο για τον χαμένο ανθυπολοχαγό της Αλβανίας» (Ελύτης 1976). Γενικά, στο κείμενο ο φόβος, η ένταση και η τραγικότητα της εποχής, δηλαδή τα αληθινά γεγονότα του πολέμου και των δεινών που επιφέρει, εισχωρούν σαν σκοτεινές περιοχές, που όμως συντρίβονται από την αισιοδοξία που αναδύεται με στιγμές ελπίδας και χαράς και, βέβαια, στο τέλος, από το γεγονός της απελευθέρωσης.

Μια ακόμη διακειμενική στιγμή προκύπτει από την περιγραφή του θεάτρου του πολέμου με τα παρακάτω λόγια του πατέρα σε γράμμα του, το οποίο «συνομιλεί» με την «Πορεία προς το μέτωπο» από το *Άξιον Εστί* του Ελύτη (Ελύτης 1978: 30-32):

Εδώ πάνω τη μεγαλύτερη μάχη τη δίνουμε με τον χειμώνα και την παρέα του. Ο άνεμος κι η βροχή μάς δέρνουν αλύπητα. Η λάσπη και το χιόνι πασχίζουν να μας καταπιούν. Δεν ξέρω ποιο από τα δύο είναι χειρότερο. Η λάσπη ή το χιόνι; Το κρύο μουδιάζει χέρια και πόδια κι ύστερα πρήζονται (30).

Το βιβλίο συμβάλλει στην αποτελεσματική και ουσιώδη γνώση της ιστορίας πλάι στα περισσότερα βιβλία του σχολείου, όλων των βαθμίδων, αφού η διαθεματικότητα αποτελεί πρακτική στο σύγχρονο σχολείο, η οποία μάλιστα προωθεί τη φιλιαναγνωσία και τη δημιουργική γραφή. Το ιστορικό στοιχείο, ως γεγονός αλλά και ως βίωμα, παρουσιάζεται από γεγονότα που καλλιεργούν την ιστορική γνώση, αλλά και δείχνουν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και την καλλιέργεια της εθνικής και ιστορικής συνείδησης μέσα από το κοινωνικό πλαίσιο που συνίσταται στον αγώνα του λαού για επιβίωση και σε συγκεκριμένες καταστάσεις, οι οποίες οδηγούν στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών. Θα λέγαμε, δίχως αυτό να είναι το πρωτεύον, γιατί το κύριο κείμενο προσφέρει καταρχήν την αναγνωστική απόλαυση, ότι με έμμεσο τρόπο και χωρίς διδακτισμό, καλλιεργούνται τα προαναφερόμενα στοιχεία που είναι και τα ζητούμενα από τα σχολικά ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002: 225, 230).

Με όχημα τον λογοτεχνικό τρόπο παρουσίασης αναφέρονται σημαίνοντα ιστορικά γεγονότα της εποχής, ως βιωμένη πραγματικότητα του αφηγητή, με τη σειρά: η αναχώρηση για το μέτωπο και ο αγώνας, οι κακουχίες, η βοήθεια από τους απλούς ανθρώπους, η αναφορά σ' εκείνους που δεν γύρισαν, η εισβολή των Γερμανών, η ηρωική πράξη δύο νέων να κατεβάσουν τη σβάστικα από την Ακρόπολη, των οποίων το όνομα σκόπιμα δεν αναφέρεται, η κηδεία του Παλαμά και η γνω-

στή απαγγελία του Σικελιανού υπό το βλέμμα των ναζιστών, στίχοι από τραγούδια της Σοφίας Βέμπο, η πείνα και ο απόλυτος φόβος μέσα από τα ασφαλισμένα παράθυρα και κάτω από τις σκιές και τις μπότες, οι συλλήψεις και ο αγώνας των παιδιών που συμμετείχαν σε οργανωμένα σχήματα. Τα παραπάνω ιστορικά γεγονότα εμπνέουν δράσεις φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής. Τα νοηματικά κενά για τον Μανόλη Γλέζο και τον Λάκη Σάντα² παρωθούν τα παιδιά να ερευνήσουν σε βιβλία ή στο διαδίκτυο:

Ένα βράδυ ξεχνιέμαι παίζοντας κοντά στο βόρειο τμήμα του Ιερού Βράχου. Ξάφνου το βλέμμα μου πέφτει σε δυο νέους που γλιστρούν αθόρυβα μες στο σκοτάδι... Το επόμενο πρωί ξυπνώ και βλέπω στην Ακρόπολη την εχθρική σημαία να λείπει. Σηκώνω όλη τη γειτονιά στο πόδι. Σύντομα το ψιθυρίζει όλη η Αθήνα... Αυτοί θα είναι σκέφτομαι... (41).

Εδώ, η συγγραφέας «αναθέτει» στον μικρό ήρωα και τον ρόλο του συνδημιουργού της ιστορίας – ρόλος ο οποίος ενθαρρύνει δράσεις δημιουργικής γραφής, μέσα από έρευνα στο διαδίκτυο και στη βιβλιοθήκη του σχολείου για τα συμβάντα της εποχής.

Επίσης, η ανάγνωση του γνωστού ποιήματος «Παλαμάς» του Άγγελου Σικελιανού (1978: 21-22) στην κηδεία του ποιητή –αναγράφονται διακειμενικά στίχοι του (46)– προσφέρεται ανάλογα για φιλαναγνωστική δράση, όπως επίσης και κείμενα για τους αγώνες των παιδιών στα χρόνια της Κατοχής. Κατάλληλα κείμενα για ανάγνωση αποσπασμάτων σε μια τάξη ή για να ενταχθούν σε εκδηλώσεις, π.χ. της 28ης Οκτωβρίου 1940, που δείχνουν τη συμβολή των παιδιών στον αγώνα κατά του ναζισμού, είναι της Άλκης Ζέη *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* (2011), της Ειρήνης Μάρρα *Το άδειο μπουκάλι* (1997), της Αλεξάνδρας Μητσιάλη *Ξυπόλυτοι ήρωες* (2016), του Χάρη Σακελλαρίου *Αντιστασιακά διηγήματα* (1997), του Δημήτρη Ραβάνη-Ρεντή *Παιδιά της Αθήνας* (2012), καθώς και τα ποιήματα του Νικηφόρου Βρεττάκου «Ελεγείο πάνω στον τάφο ενός μικρού αγωνιστή» και «Το παιδί με τη φυσαρμόνικα» (Βρεττάκος 1981: 21-23) κ.ά.

Υπάρχουν στο κείμενο και άλλα νοηματικά κενά, που ενεργοποιούν το παιδί-αναγνώστη, με την παρώθηση από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς, ώστε να αναζητήσει περαιτέρω πληροφορίες σε άλλα βιβλία ή σε εγκυκλοπαίδειες. Σημειώνουμε, ενδεικτικά, τη στιγμή που ο αφηγητής χαρούμενος περιγράφει την αναχώρηση των

2. Σχετικές πληροφορίες δίνονται στο «Χρονολόγιο» (57).

Γερμανών καταλήγοντας: «Μετά όμως... Δεν θέλω να θυμάμαι» (49),³ όπου, προφανώς, υπονοούνται τα Δεκεμβριανά και ο Εμφύλιος.⁴ Έναυσμα για έρευνα από την οποία είναι βέβαιο ότι θα προκύψουν δράσεις φιλιαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής αποτελούν, επίσης, δραματικά φορτισμένες φράσεις, όπως «Εσύ τουλάχιστον γύρισες [...] Ο κύριος Φώτης όχι» (39).

Ακόμη, μια δράση που συνδέει τη φιλιαναγνωσία και τη δημιουργική γραφή μπορεί να είναι η σχετική με ένα διακειμενικού ύφους παιχνίδι που έπαιξε ο πρωταγωνιστής στο θέατρο σκιών με πατέρα του, όταν εκείνος γύρισε από την Αλβανία. Ο/Η εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο στοιχείο της διακειμενικής συγκριτικής παρεμβολής και ευνόητης ταύτισης Τούρκων και Γερμανών μέσα από το τραγικό γεγονός του θανάτου του Διάκου, μπορεί να εμπλέξει δημιουργικά τα παιδιά, ως εξής: με αφορμή το απόσπασμα και παραλληλίζοντάς το με το οικείο κεφάλαιο του εγχειριδίου της Ιστορίας, μπορούν να διαβάσουν αποσπάσματα ή ολόκληρο το μυθιστόρημα του Τάκη Λάππα (1999) για τον ήρωα της Αλαμάνας, να γράψουν διάφορα κείμενα, να συζητήσουν και να σκεφτούν κριτικά, παραλληλίζοντας τα γεγονότα γενικά και ειδικά π.χ. με τον θάνατο του πρώτου πεσόντος του αλβανικού έπους, του Κωνσταντίνου Δαβάκη. Παρατίθεται το σχετικό απόσπασμα:

Ο Καραγκιόζης πολεμά τους Τούρκους στο πλευρό του Αθανάσιου Διάκου. –Καντηλανάφτη, Τούρκος δεν πρέπει να διαβεί τη γέφυρα της Αλαμάνας. Θα φυλάξεις καραούλι. Το 'να σου μάτι θα κοιτάζει στην Ανατολή, τ' άλλο στη Δύση! λέει ο Διάκος. –Ναι, Θανάση μου, θα το φυλάω το σακούλι. Κανείς δε θα το πειράξει. Απάνω τους εσύ! φωνάζει ο Καραγκιόζης κι όλοι χειροκροτούν με ενθουσιασμό. Στο τέλος της παράστασης, κοιταζόμαστε στα μάτια σαν να λέμε «Θα τους διώξουμε και τούτους. Βαστάτε!» (40).

Η γλώσσα στο κείμενο παίζει σημαντικό ρόλο. Με λυρισμό και συναισθηματικό ρεαλισμό, προσφέρει την πάσα αλήθεια, παράλληλα με ποίηση, διάφορους συμβολισμούς και αποφθεγματικού τύπου σημασιοδοτήσεις. Οι στιγμές θλίψης αλλά και αισιοδοξίας που αναδύονται δίνουν στο κείμενο και μια ατμόσφαιρα ποιητικότητας. Καθίστούν έτσι τμήματά του ως ατομικά και μοναδικά γεγονότα που

3. Στο «Χρονολόγιο» (55-60) αναφέρονται όλα τα ιστορικά στοιχεία μέχρι και το 1949.

4. Ένα από τα ελάχιστα βιβλία για μεγάλα παιδιά με θέμα τον Εμφύλιο είναι *Ο πόλεμος της Αντιγόνης*, της Μπίλλι Οικονόμου-Ρόζεν (1991).

περιλαμβάνουν το μυαλό και τα συναισθήματα κάθε αναγνώστη (Rosenblatt 1938: 32). Πρόκειται για εικόνες, οι οποίες είναι δυνατό να εμπλέξουν τα παιδιά σε ενασχολήσεις δημιουργικής-ποιητικής γραφής. Ποιήματα Ελλήνων ποιητών, όπως του Βρεττάκου «Μάνα και Γιός», «Ένας στρατιώτης μουρμουρίζει στο αλβανικό μέτωπο» (Βρεττάκος 1981: 15-17), του Γιάννη Ρίτσου αποσπάσματα από το ποίημα «Οχτώβρης 1940» (Ρίτσος 1981: 43-45) και του Οδυσσέα Ελύτη αποσπάσματα από το *Άξιον Εστί* (Ελύτης 1978) βοηθούν τα παιδιά να ανταποκριθούν δημιουργικά στις ποιητικές εξάρσεις του μικρού, αλλά και ενήλικου πια, Δευτέρη:

Ο πατέρας είχε πάντα έναν κόκκινο ήλιο στο στόμα κι ένα ασημένιο φεγγάρι στα μαλλιά. Τώρα το φεγγάρι φορά ένα δίκοχο χακί [...] Στο πρόσωπό του βλέπω τις χαράδρες της Πίνδου. Στα μάτια του τη φωτιά και τον κάματο... Τώρα έχω εγώ ένα ασημένιο φεγγάρι στα μαλλιά... (18, 39).

Γενικά, το λογοτεχνικό μέρος του βιβλίου εμπνέει και άλλες δράσεις διακειμενικού και διαθεματικού περιεχομένου, π.χ.: στο πλαίσιο της κατανόησης του κειμένου, της εικαστικής αποτύπωσής του με λόγο, της δραματοποίησης και θεατρικής αναπαράστασής του, των μουσικών και ποιητικών διαδρομών του, της κρίσης και της σύγκρισης με άλλα κείμενα, του ύφους του και της περαιτέρω εμβάθυνσής του (Παπαδάτος 2014: 166-174, 2017: 151-161).

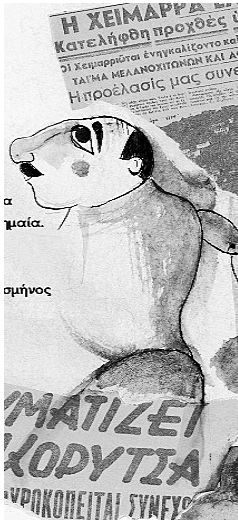
Ένα από τα σύμβολα της συγκεκριμένης ιστορίας, το οποίο παρωθεί για ασχολίες συγγραφικού περιεχομένου, είναι το ρολόι του πατέρα, που το δίνει στον γιο του φεύγοντας για τον πόλεμο. Με παραστατικό τρόπο αναδύεται η αίσθηση για την αφθαρσία του χρόνου με ένα σύμβολο της διαδρομής στη ζωή. Λέει ο γιος, τώρα ενήλικος αφηγητής: «Κοιτάζω το κουρδιστό ρολόι του πατέρα που έχω πάντα στην τσέπη. Έχει από καιρό σταματήσει να χτυπά η καρδιά του» (48). Το ρολόι συμβολίζει την εγκαθιδρυμένη μνήμη και τη διαιώνισή της. Αλλά και το σεντόνι του θεάτρου σκιών συμβολίζει την εικονοποιητική συνέχεια της ζωής, όπως οι ιστορίες του Καραγκιόζη έχουν καταγραφεί διαχρονικά ακολουθώντας την κυκλική, θετικά ή αρνητικά, ανοδική κίνηση της ιστορίας και του ατόμου. Επαλήθευση μιας τέτοιας κίνησης αποτελεί η, με αφηγηματικό τρόπο, κυκλική τροχιά στην αρχική και στην ακροτελεύτια ρήση: «Διαβατάρικες σκιές στο σεντόνι της ζωής είμαστε έλεγε συχνά ο πατέρας [...] Διαβατάρικες σκιές είμαστε στο παιχνίδι της ζωής» (14, 51). Επίσης, η φιλοσοφικά παραινετική επωδός του πατέρα του πρωταγωνιστή προς εκείνον,

αλλά και συνάμα του πρωταγωνιστή προς τον αναγνώστη, είναι ρήσεις οι οποίες εμπνέουν για διαδρομές ανάγνωσης και γραφής: «Η πορεία που χαράζει ο καθένας, με τους άλλους και μόνος, κάνει τη διαφορά, γιε μου» (51).

Το βιβλίο δεν περιλαμβάνει μόνο την αφήγηση του Λευτέρη. Γιατί, εκτός από τους προλόγους της συγγραφέα Αγγελικής Βαρελλά και του καραγκιοζοπαίκτη Άθω Δανέλη, που προσδίδουν ένα κλίμα γνώσης, μνήμης και ιστορικής ασφάλειας, το απόσπασμα του Ελύτη από το *Άξιον Εστί* (11) και το κωδικοποιημένο σήμα ηλεκτρονικής αφήγησης (5), στο τέλος, μετά τη λογοτεχνική αφήγηση, περιέχει τις παραπομπές διαφόρων κειμένων, στίχων, τραγουδιών κ.ά. που εμφιλοχωρούν στην αφήγηση και εμπνέουν φιλιαναγνωστικές εξερευνησεις. Επίσης, ένα γλωσσάρι με πληροφορίες που συναντούμε σε αυτό και τη Σοφία Βέμπο και λέξεις, όπως «γκαζοζέν», «αντίσταση», «χλαίνη», «πλιγούρι», που σηματοδοτούν εκείνη την εποχή, ένα περιεκτικό χρονολόγιο που ταξιδεύει τον αναγνώστη στα ιστορικά, κοινωνικά, λογοτεχνικά, πολιτικά και πολιτιστικά γεγονότα εκείνης της εποχής, ενθαρρύνουν δράσεις φιλιαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής με πλαίσιο κυρίως τα εγχειρίδια ιστορίας και τις εγκυκλοπαίδειες. Την ίδια λειτουργία επιτελεί και ένα ευσύνοπτο κείμενο που παρατίθεται για την τότε συνεισφορά των τεχνών, και, μάλιστα, αν προηγουμένως το διαβάσουν ιδίως τα μεγαλύτερα παιδιά, θα αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά με την υπόθεση του βιβλίου και θα ανακαλύψουν εκτενέστερα

και συνάμα βαθύτερα την εποχή. Τέλος, παρατίθεται βιβλιογραφία που πιστοποιεί την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του βιβλίου και που, παράλληλα, βοηθάει, όπως και τα παραπάνω περικειμενικά στοιχεία, στην περαιτέρω ουσιαστική αναζήτηση της γνώσης.

Το λογοτεχνικό κείμενο κοσμείται από την εικονογράφηση του Αχιλλέα Ραζή, η οποία είναι παραστατική και ακολουθεί την κειμενική αφήγηση. Ωστόσο, σε αρκετά σημεία είναι συμβολική. Τα χρώματά της αναπαριστούν την ατμόσφαιρα της εποχής. Τα θραύσματα από εφημερίδες και οι χρωματικές αντιθέσεις, ανάμεσα στην πραγματικότητα και στο ασπρόμαυρο του θεάτρου σκιών (26, 27, 40), βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου μέσα από ένα δημιουργικά συγκινητικό για τα παιδιά αλλά



και για τους μεγάλους ταξίδι στο παρελθόν. Μελετώντας δε τα παιδιά ορισμένα πληροφοριακά κείμενα του βιβλίου, είναι δυνατό να ανατρέξουν σε εφημερίδες της εποχής, να φωτοτυπήσουν εικόνες ή και να ζωγραφίσουν, δημιουργώντας ανάλογες με την εικονογράφηση συνεικόνες (κολάζ).

Δύο εμβληματικές εικονοποιημένες στιγμές με τον Γερμανό στρατιώτη να φεύγει με την ταπεινωμένη σημαία του στην Ακρόπολη και τον Καραγκιόζη συμβολικά να του γυρίζει την πλάτη (48-49) την ημέρα που απελευθερώθηκε η Αθήνα παρακινούν τα παιδιά να προβούν σε έκφραση ιδεών, συναισθημάτων και μικρών σεναρίων για πιθανές δραματοποιήσεις.



Σε αυτό συνδράμουν και οι επόμενες λίγες αράδες με τα μηνύματα συναδέλφωσης και άφατης χαράς που εγκλείουν:

Επιτέλους ελεύθεροι! φωνάζω [...] – Ε, ρε γλέντια! αναφωνεί κι ο Καραγκιόζης κι επαναλαμβάνει ο Σβούρας. Μία μία οι πόρτες ανοίγουν διάπλατα κι ορμάμε όλοι στους δρόμους φωνάζοντας «Ζήτω η Ελλάς!» Φιλάμε κι αγκαλιάζουμε όποιον βλέπουμε μπροστά μας. Γνωστό, άγνωστο. Είμαστε όλοι αδέρφια (46-47).



Τέλος, το εξώφυλλο αποτυπώνει μια πολυσύνθετα συμβολική εικόνα, η οποία παρακινεί για δράσεις δημιουργικής γραφής: ο μικρός Δευτέρης είναι σαν να επικοινωνεί με τον Καραγκιόζη, που εμφανίζεται να επιτίθεται με τον τρόπο του ενάντια στα εχθρικά αεροπλάνα, τα οποία ίπτανται πάνω από την Ακρόπολη, με το φως της διαχεόμενο στον ορίζοντα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η συγγραφέας, σε συνεργασία με τον εικονογράφο, στο κεντρικό λογοτεχνικό κείμενο, ενέταξε δημιουργικά στη λογοτεχνική χοάνη την ιστορία και το θέαμα με πλαίσιο το θέατρο σκιών –που αποτέλεσε και ένα από τα φανερά ή και κρυφά θεάματα κατά την περίοδο της Κατοχής για τον λαό–, το οποίο είναι κοντά στις εμπειρίες των παιδιών και ιδιαίτερα των ενηλίκων. Σε κάθε περίπτωση, ενεργοποιώντας τον αναγνώστη μέσα από τη διαλεκτική σύνδεσή του και με τα υπόλοιπα κείμενα του βιβλίου, μετέφερε εκείνη την εποχή στο σήμερα, με έναν πολυσημικό τρόπο που εμπνέει δράσεις φιλιανγνωσίας και δημιουργικής γραφής, με όχημα το παιχνίδι και το χιούμορ. Η καλαίσθητη αυτή έκδοση είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί στο σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρώτιστα για λογοτεχνική απόλαυση και έμμεσο προβληματισμό, αλλά και για διεύρυνση των γνώσεων των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλεξάνδρου, Γ. (2019). *Όταν παίζαμε για τη νίκη, Καραγκιόζη μου*. Εικονογρ. Α. Ραζής. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Alexander R. & Lombardi J. (2007). *Community of readers: a thematic approach to readers*. Boston USA: Houghton Mifflin.
- Allen, G. (2011). *Intertextuality*. USA-Canada: Routledge.
- Βακάλη Ά., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ. & Κωτόπουλος Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βρεττάκος, Ν. (1981). *Εις Μνήμην 1940-44*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Champers, A. (1986). *Booktalk: Occasional Writing on Literature and Children*. New York: Harpercollins Children's Books.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Ελύτης, Ο. (1976). *Άσμα ηρωικό και πένθιμο για τον χαμένο ανθυπολοχαγό της Αλβανίας*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ελύτης, Ο. (1978). *Το Άξιον εστί*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ζέη, Ά. (2011). *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζερβού, Α. (1997). *Στη χώρα των θαυμάτων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

- Κατοίκη-Γκίβαλου, Ά. (2013). «Η φιλαναγνωσία και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς της». Στο: Κατοίκη-Γκίβαλου Ά. & Πολίτης Δ. (επιμ.). *Καλλιερώντας τη Φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 35-47.
- Κωτόπουλος, Τ. (2013). «Φιλαναγνωσία και Δημιουργική γραφή». Στο: Κατοίκη-Γκίβαλου Ά. & Πολίτης Δ. (επιμ.). *Καλλιερώντας τη Φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 113-125.
- Λάμπας, Τ. (1999). *Ο ήρωας της Αλαμάνας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μάρρα, Ε. (1997). *Το άδειο μπουκάλι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μητσιάλη, Α. (2016). *Ξυπόλυτοι ήρωες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Lanham, Toronto & Oxford: The Scarecrow Press, Inc.
- Οικονομίδου, Σ. (2017). «Τα βιβλία γνώσεων για παιδιά και οι εννοούμενοι αναγνώστες τους». Στο: Παπαδάτος Γ. Σ. & Παπαδόπουλος Γ. (επιμ.). *Το παιδικό βιβλίο γνώσεων*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, σσ. 135-150.
- Οικονόμου-Ρόζεν, Μ. (1991). *Ο πόλεμος της Αντιγόνης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδάτος, Γ. Σ. (2014). *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Παπαδάτος, Γ. Σ. (2015). «Από τη Δέσχη Ανάγνωσης στη Δέσχη Ανάγνωσης και Δημιουργικής Γραφής στο σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Στο: Κωτόπουλος Τ. & Νάνου Β. (επιμ.). *Δημιουργική Γραφή*. Τόμ. 1ος, σσ. 590-604. 2ο Διεθνές Συνέδριο, 1-4 Οκτωβρίου 2015, Κέρκυρα. Ανακτήθηκε στις 15/10/2019 από: http://cwconference.web.uowm.gr/archives/2nd_cw_conference_volume_1.pdf.
- Παπαδάτος, Γ. Σ. (*2016). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδάτος, Γ. Σ. (2017). «Διδακτική προσέγγιση μιας μικρής ιστορίας με θέμα το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον: Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και φιλαναγνωσίας». Στο: Ροδοσθένους-Μπαλάφα Μ. *Δημιουργική Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 151-163.
- Παπαντωνάκης Γ. & Κωτόπουλος Τ. (2011). *Ελληνικής λογοτεχνίας: Τα ετεροθαλή. Μελέτες για την παιδική, τη νεανική και τη λογοτεχνία για ενήλικες*. Αθήνα: Ίων.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2009). *Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και για νέους*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ραβάνης-Ρεντής, Δ. (2012). *Παιδιά της Αθήνας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Riffaterre, M. (1990). "Compulsory reader response: the intertextual drive". In: Worton M. & Still J. (eds). *Intertextuality: Theories and practices*. Manchester: Manchester University Press.
- Ρίτσος, Γ. (1981). *Συντροφικά τραγούδια*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as Exploration*. New York: Appleton-Century Company.
- Σακελλαρίου, Χ. (1997). *Αντιστασιακά παιδικά διηγήματα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σικελιανός, Ά. (1978). *Λυρικός βίος*. Τόμ. Ε΄. Αθήνα: Ίκαρος.

- Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. London: Longman.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την Αισθητική*. Αθήνα: Γνώση.
- Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική, Κίνηση, Λόγος. Η στοιχειοδομική μουσική στο παιδαγωγικό έργο Orff*. Αθήνα: Νήσος.
- [ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο]. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμ. Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Waugh, P. (2003). *Metafiction. The theory and practice of self-conscious fiction*. USA-Canada: Routledge.