

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ • UNIVERSITY OF PIRAEUS



**ΜΕΛΕΤΕΣ
ΠΡΟΣ ΤΙΜΗΝ**

του αείμνηστου Καθηγητή

ΙΩΑΝΝΟΥ Γ. ΒΑΡΘΟΛΟΜΑΙΟΥ

ΤΟΜΟΣ Β΄

ESSAYS IN HONOUR OF LATE PROFESSOR

J. VARTHOLOMEOS

VOL. B΄

ΠΕΙΡΑΙΑΣ 2010 • PIRAEUS 2010

Raghu Bista

Good Practices on Integrated Quality Management
and Alternative Tourism in Greece 129

Aristidis Bitzenis

Prospects of the European Union (EU) member countries
for their entrance into the Economic and Monetary Union (EMU) 147

Πρόδρομος Βλάμης, Ευάγγελος-Ανδρέας Καρούσος

Εξαγορές & συγχωνεύσεις στο ελληνικό τραπεζικό σύστημα:
Η πρόσφατη εμπειρία..... 159

Αθανάσιος Βοζίκης

Η δικαιοσύνη στην πρόσβαση και τη χρηματοδότηση της φροντίδας
υγείας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Προτάσεις Πολιτικής 183

Αλέξανδρος Γκανάς, Νικόλαος Δριτσάκης

Ανεργία και εισοδηματική ανισότητα οι κυριότερες αιτίες
της εγκληματικότητας: Μια θεωρητική προσέγγιση..... 193

Alexandros M. Goulielmos, Androniki Gatzoli,**Markos A. Goulielmos**

The accident of Passenger-Car Vessel "Samina Express" (2000),
when 80 persons died: An analysis by the principles of Nonlinear
Management..... 209

B. Dalamagas

An Evaluation of the Greek tax-system efficiency 237

Taxiarchis Delis, Dimitrios Kyrkilis, Pantelis Pantelidis

Foreing direct investment and the tourism industry.
The case of China 247

Μαρία Δημάση

Η αξιοποίηση του διηγήματος «Ο Μοσκόβ Σελήμ» του Γ. Βιζυηνού
στη διδακτική πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..... 263

Άννα Δονάτου

Η Διασφάλιση της Ποιότητας του Ελέγχου των Χρηματοοικονομικών
Καταστάσεων των Επιχειρήσεων..... 277

Achilleas Zapranis, Prodromos Tsinaslanidis

A Comprehensive Review of Hedge Fund Investment
and Trading Strategies 289

Μαρία Δημάση*

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΗΓΗΜΑΤΟΣ
«Ο ΜΟΣΚΩΒ ΣΕΛΗΜ» ΤΟΥ Γ. ΒΙΖΥΗΝΟΥ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ
ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η κατάθεση προτάσεων για τη διδακτική αξιοποίηση του διηγήματος «Ο Μοσκώβ Σελήμ», στο πλαίσιο της ευρύτερης στοχοθεσίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θέτει επιτακτικά ως προαπαιτούμενη τη συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου των συνιστωσών εννοιών του τίτλου της εισήγησης: *αξιοποίηση στη διδακτική πράξη*, με άλλα λόγια τους στόχους στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και *διαπολιτισμική εκπαίδευση*, η οποία και θα οροθετήσει διδακτικές επιλογές και προτάσεις.

Το χωροχρονικό πλαίσιο της διδακτικής μας πρότασης δεν επιτρέπει την ενασχόληση με τις διατυπωμένες απόψεις σχετικά με τη δυνατότητα ή τη σκοπιμότητα της διδασκαλίας για τη λογοτεχνία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Alter, 1985, Μπαλάσκας, 1990, 49 κ.ε.) Η άποψη για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Σπουδών, στην οποία και βασίζεται η πρόταση που θα κατατεθεί στη συνέχεια, είναι η εξής: «Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι επικοινωνία με την έννοια της ανταλλαγής των οπτικών με τις οποίες προσλαμβάνεται, κατανοείται και ερμηνεύεται η πραγματικότητα σε διαφορετικές εποχές ή σε διαφορετικά κείμενα της ίδιας ή άλλης κουλτούρας. Ό,τι οικειοποιείται ο αποδέκτης του λογοτεχνικού έργου είναι μια πρόταση του κόσμου, την οποία το κείμενο αποκαλύπτει μετασηματίζοντας την προσωπικότητα του αναγνώστη». (ΥΠΕΠΘ, 1999, 162) Θα παραθέσουμε και το πλαίσιο των στόχων και των επιδιώξεων για την αξιοποίησή της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μάλιστα όχι όσον αφορά στόχους γλωσσικής καλλιέργειας αλλά με γνώμονα το

* Λέκτορας στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δ.Π.Θ.

περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως κατατίθεται στο προαναφερόμενο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών. Έτσι, ως κύριος στόχος του μαθήματος της λογοτεχνίας καταγράφεται «...η ουσιαστική, κατά το δυνατόν επαφή των μαθητών με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, καθώς και έργα σύγχρονα που δίνουν εγγυήσεις ποιότητας και τροφοδοτούν τη συζήτηση γύρω από σύγχρονα προβλήματα και νέες αισθητικές τάσεις». για να καταστεί ο μαθητής ικανός «...να διαμορφώνει τις προσωπικές του στάσεις και πεποιθήσεις απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και υποβοηθείται στη συγκρότηση του δικού του αξιακού συστήματος». (ΥΠΕΠΘ, 2000, 59 κ.ε.) Επίσης: «Να γνωρίσουν (οι μαθητές) μορφές και αξίες πολιτισμού που συνδέονται τόσο με τη ζωή, την παράδοση και τη φυσιογνωμία του έθνους όσο και με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον στην ευρωπαϊκή ή την οικουμενική του διάσταση». (ό.π.) Είναι προφανής η δυνατότητα που προκύπτει από τη στοχοθεσία, που αναφέρθηκε, προς την κατεύθυνση της θέσης και της ικανοποίησης στόχων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στόχων οι οποίοι εγκεντρίζονται σ' αυτό το θεματικό πεδίο, εκφράζοντας την πρόθεση σε επίπεδο πολιτικής βούλησης σε σχέση με την αξιοποίηση της λογοτεχνίας για τη διδασκαλία των αξιών. Είναι πλέον δεδομένο το αστήριχτο του μύθου για κείμενα χωρίς ιδεολογικό περιεχόμενο και κοινά αποδεκτό ότι αξίες εμφανίζονται με τρόπους περίπλοκους στα λογοτεχνικά κείμενα και επομένως: «...είμαστε υποχρεωμένοι να βρούμε έναν τρόπο αξιοποίησης του πλούτου των ιδεών της λογοτεχνίας, ο οποίος να ελαχιστοποιεί κατά το δυνατόν τη δύναμη επιβολής του κειμένου πάνω στον αναγνώστη και να επιτρέπει την ελεύθερη διαπραγμάτευση της υποκειμενικότητάς του». (Wolff, 1981, 85 και Αποστολίδου, 1999, 338) Στο κείμενο του πιο πρόσφατου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο οι αναφορές οροθετούν πολύ πιο συγκεκριμένα τα παραπάνω. «Τα λογοτεχνικά κείμενα είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών....Με αυτή την προοπτική αναδεικνύεται η αξία της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας και της δημοκρατικής εκπαίδευσης, καθώς και η συμβολή της στην ισοτιμία των ανθρώπων και των πολιτισμών και στην προβολή της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του ελληνικού λόγου και πολιτισμού». (Φ.Ε.Κ. τ. Β', 303/13-03-03)

Κλείνουμε την αναφορά-σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με την επισήμανση της μετάθεσης του κέντρου βάρους στόχων, μεθόδων, αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας «...από το γνωστικό στο αισθητικό και αξιακό επίπεδο. (Η λογοτεχνία) Επικαιροποιεί δηλαδή ζητήματα ιστορικών, ατομικών και

κοινωνικών αξιών, αρχών και κανόνων που διέπουν τη συμβίωση και συνεργασία των ανθρώπων μέσα σ' έναν κόσμο, όπου η ποικιλία και η διαφορετικότητα δεν αποτελούν πλέον την εξαίρεση αλλά τον κανόνα». (ό.π.) Στην τελευταία αναφορά, αδρομερώς, κατατίθεται ένας σαφής «ορισμός» -προσδιορισμός του περιεχομένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο οποίος χαρτογραφείται σε τρεις βασικές επιδιώξεις μέσα από τη λειτουργία της λογοτεχνίας και τη δράση του παιδιού-αναγνώστη, μέλους μιας ευρύτερης κοινότητας αναγνωστών: σεβασμός στο αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου και της παροχής ίσων ευκαιριών. (Δαμανάκης, 1997, 103) Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας των τελευταίων δύο δεκαετιών αντανακλάται απολύτως και στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Γνώση, σεβασμός και αποδοχή του διαφορετικού σε επίπεδο καταγωγής, γλώσσας και πολιτισμού ως διαλεκτική σχέση αλληλεπίδρασης στόχων και διδακτικών ενεργειών αφορά **και** την Ελλάδα-χώρα υποδοχής **και** τις χώρες προέλευσης των μαθητών. Η λογοτεχνία με την ποικιλία των κειμένων, ποικιλία ιστορική, ειδολογική, θεματική κρίνεται ικανή να συμβάλλει ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση (Ακριτόπουλος, 2004, 221), υπηρετώντας τη σύγχρονη κοινωνική δυναμική και υποχρεώνοντας την εκπαιδευόσα κοινωνία να διαμορφώσει διαφορετική αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού καθώς και των γνωστικών αντικειμένων.

Έχει διατυπωθεί η άποψη, η οποία και μας βρίσκει σύμφωνους, ότι η λογοτεχνία ως φορέας διαπολιτισμικότητας υπερβαίνει τη γλώσσα (Ακριτόπουλος, ό.π.), υπέρβαση η οποία προκύπτει από τη μορφοποίηση της γλώσσας στη λογοτεχνική της χρήση και τη δυνατότητα κτήσης του συμβολικού νοήματος. Η συνύπαρξη των τριών συνιστωσών της λογοτεχνικής ανάγνωσης-γνωστικής, συγκινησιακής και παρωθητικής-συνεπικουρούμενη από την αυτόνομη λειτουργία του μαθητή αναγνώστη απέναντι στο κείμενο, οδηγεί στη διαμόρφωση θετικών στάσεων για άλλους πολιτισμούς, όπως βιώνονται μέσα από τις δράσεις των ηρώων και τις κειμενικές δομές. Εξ άλλου η διαπιστωμένη καθολικότητα της λογοτεχνίας, όπως πιστοποιείται στις έρευνες σημαντικών μελετητών (Ακριτόπουλος, ό.π.) και όπως τη γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή αναγνωστική και διδακτική τους πρακτική με την εφαρμογή των αρχών της διακειμενικότητας (Worton, Still, 1990 και Βασιλαράκης, 1992, 30) και τις μαγικές συνταγές ανάπλασης μύθων και παραμυθιών και δημιουργικής αναχώνευσης του εθνικού στοιχείου με εξωεθνικά που καταθέτει η διδακτική της παιδικής λογοτεχνίας (Οικονομίδου, 2000, Δημάση, 2001), την κατατάσσει ανάμεσα στους πιο αποτελεσματικούς αρωγούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το διήγημα «Ο Μοσκόβ Σελήμ του Γ. Βιζυηνού επιλέχτηκε στην παρούσα εργασία κατ' αρχήν γιατί ικανοποιεί τα περισσότερα από τα κριτήρια επιλογής κειμένων για διδασκαλία. Ανάμεσα σ' αυτά τα κριτήρια σημειώσαμε τα εξής:

- το θέμα
- την οπτική του γωνία
- τη θέση του στην εθνική λογοτεχνική παράδοση
- τους ανθρώπινους χαρακτήρες
- τη συνάφεια με κάποιο άλλο μάθημα-γνωστικό αντικείμενο
- τη γλωσσική ιδιομορφία
- το συγγραφέας
- τη δυσκολία που παρουσιάζει για τους μαθητές. (Αποστολίδου, 1997)

Ο «Μοσκόβ Σελήμ» είναι ένα εξαιρετικό διήγημα του Γ. Βιζυηνού (Μουλ-lάς, 2003). Με την κατάθεση μιας παρατήρησης όσον αφορά την μεγάλη έκταση του πεζογραφήματος, η οποία αποτελεί πεδίο προβληματισμού για το χαρακτηρισμό του ως διηγήματος παρά την αποκλίνουσα ως προς το στοιχείο «συμπεριφορά» του κειμένου, θα χαρτογραφήσουμε το κείμενο με σημείο αναφοράς τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν.

-Το θέμα: Η αυτοβιογραφική κατάθεση στοιχείων μιας εποχής (τέλη του 19ου αιώνα), η διάσταση του χώρου εγκεντρισμένη στα πολύπαθα Βαλκάνια και με επέκταση ως τη Ρωσία, η βιωματική, προσωπική καταγραφή ιστορικών γεγονότων και πολεμικών συγκρούσεων, και μάλιστα με το βλέμμα ενός «παραδοσιακού» εθνικού εχθρού των Ελλήνων μαθητών-αναγνωστών, αποτελούν στοιχεία της υπόθεσης που ενδιαφέρουν την ικανοποίηση στόχων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η προσωπική περιπέτεια του πρωταγωνιστή εκτυλίσσεται ανάμεσα στα επιβαλλόμενα μιας εθνικής κουλτούρας όσον αφορά την ποιότητα και το πλαίσιο των προδιαγεγραμμένων σχέσεων μεταξύ των *εκ προοιμίου* εχθρών. Εχθρών οι οποίοι γίνονται αυτομάτως αναγνωρίσιμοι αφ' ενός ως κάτοχοι *εθνικών δελτίων ταυτότητας* που τους διαφοροποιούν από τους ομοεθνείς τους και αφ' ετέρου από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και την ηθική-κοινωνική συμπεριφορά που παράγεται. Παράμετροι που συνολικά δημιουργούν μια ποικιλία θεματικών προεκτάσεων ικανών να προσελκύσουν το ενδιαφέρον. Η λειτουργία των διαστάσεων του χωροχρόνου και τα πρόσωπα με τη δράση τους κεντούν στον καμβά της πλοκής τον πόλεμο και την ειρήνη, τον ρατσισμό, τον φανατισμό και τις προκαταλήψεις, αλλά και την αλληλεγγύη, την ανθρωπιά και την αλλαγή στάσεων ζωής. Η αναφορά μας στην υπόθεση του διηγήματος είναι εκούσια αφαιρετική σε σχέση με τα συγκεκριμένα στοιχεία των παραγόντων που προαναφέρθηκαν, ακριβώς για να διαφανεί η διαχρονικότητα και η συγχρονικότητα με το κοινωνικό πλαίσιο των παιδιών-αναγνωστών.

-Η οπτική του γωνία: Επιχειρώντας κάποιος την αξιολόγηση του κειμένου, με βάση όχι τα κειμενικά του χαρακτηριστικά αλλά με σημείο αναφοράς τις αξίες που διδάσκει, δεν μπορεί παρά να διατυπώσει θετική άποψη, η οποία συνηγορεί και υποστηρίζει την επιλογή του. Από την εισαγωγική ενότητα-περίληψη και προσωπική κατάθεση του συγγραφέα - αφηγητή ως το δραματικό τέλος το **τι** και το **πώς** των συγγραφικών επιλογών συνθέτουν μια εικόνα αγάπης, αποδοχής, σεβασμού, ανθρωπιάς αλλά και απόρριψης, αδιαφορίας, απογοήτευσης και φθόνου, συναισθήματα και μορφές συμπεριφοράς που χαρτογραφούνται εύκολα με τη σχηματοποίηση των σχέσεων των ηρώων με τον ήρωα-πρωταγωνιστή και μέσα από τις ηθογραφίες οδηγούν στην κατάρριψη του μύθου του ομοεθνούς φίλου και του αλλοεθνούς εχθρού.

-Η θέση του στην εθνική λογοτεχνική παράδοση: Το όνομα του συγγραφέα, ο οποίος χαρακτηρίζεται εισηγητής του ηθογραφικού διηγήματος καθιστά αυταπόδεικτη την αξία του πεζογραφήματος. «Η εμφάνιση των διηγημάτων του Βιζυηνού το 1883 ήταν σαν να έδωσε το σύνθημα και στα επόμενα πέντε χρόνια δημοσιεύονται τα πρώτα διηγήματα των περισσότερων γνωστών διηγηματογράφων». (Πολίτης, 1989, 203)

-Οι ανθρώπινοι χαρακτήρες του: Η επιλογή των προσώπων, πρωταγωνιστικών και δευτεραγωνιστικών και η παρουσίαση των χαρακτήρων τους μέσα από δράσεις σε επίπεδο καθημερινότητας, οικογενειακής και κοινωνικής και μορφές συμπεριφοράς που κινούνται ανάμεσα στο ρεαλιστικό επίπεδο της απλότητας των ανωνύμων και φτάνει ως την αξιοθαύμαστη ηρωική ή την αξιοκατάκριτη υπερβολή με τη διαχείριση διαφόρων επιπέδων εξουσίας, προσφέρουν ευκαιρίες «αναγνώρισης» και προσέγγισης του «οικείου» προς τον αναγνώστη στοιχείου. Ταυτόχρονα στοιχειοθετούν και προσκλήσεις-προκλήσεις για την αναζήτηση των αιτιών σε άλλες καταστάσεις και τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων, οι οποίες δεν ενεργοποιούνται μέσα από διαδικασίες ταυτοποίησης με τα πρόσωπα του πεζογραφήματος (διδακτικές πρακτικές που υποστηρίζονται για την ανάγνωση αφηγηματικών έργων σε μικρότερες ηλικίες (Denhiere- Baudet, 1987, Μιχαλοπούλου, 1999, 197)), αλλά με την ενεργοποίηση διαλεκτικών σχέσεων μεταξύ βιωμάτων και εμπειριών του αναγνώστη αφ' ενός και των κειμενικών δομών αφ' ετέρου.

-Η συνάφεια με κάποιο άλλο μάθημα-γνωστικό αντικείμενο: Ο Μοσκώβ Σελήμ αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα λογοτεχνικού κειμένου το οποίο προσφέρεται για διδακτική αξιοποίηση και προς την κατεύθυν-

ση της διαθεματικής-διεπιστημονικής στοχοθεσίας. Ιστορία, γεωγραφία, τοπική ιστορία, ιστορία των πολιτικών θεσμών και κοινωνική και πολιτική αγωγή μπορούν να εμπλουτίσουν το πλαίσιο των διδακτικών στόχων. Το διήγημα και η λογοτεχνία γενικότερα, με την προϋπόθεση της επιλογής κατάλληλων κειμένων, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος και δημιουργούν τις δυνατότητες σχεδιασμού διδακτικών δραστηριοτήτων-προσεγγίσεων με σημείο αναφοράς στοιχεία πολιτισμικά της χώρας ή των χωρών προέλευσης των μαθητών μιας τάξης και της χώρας υποδοχής. (Παμουκτσόγλου, 2004, 37) Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσονται και δραστηριότητες που αφορούν την ικανοποίηση στόχων διαθεματικών και διεπιστημονικών με προφανή τα οφέλη σε επίπεδο γνωστικής στοχοθεσίας τουλάχιστον. (Για τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία βλ.: CIDREE, 1999, Σφυρόερα, 2002).

-Η γλωσσική ιδιομορφία: Η σπουδή της ελληνικής γλώσσας στην εξελικτική της πορεία αποτελεί βασικό στόχο του γλωσσικού μαθήματος και επομένως της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και το διήγημα που παρουσιάζουμε προσφέρεται ιδιαίτερα. Η καθαρεύουσα, ρέουσα και απλή στη χρήση της από τον πρωταγωνιστή Μοσκώβ Σελήμ και πιο επίσημη ως εργαλείο έκφρασης του αφηγητή, συμπρωταγωνιστή και συγγραφέα αποτελεί μια καλή ευκαιρία επαφής των μαθητών με αυτή τη μορφή της ελληνικής γλώσσας. Εξάλλου, στο σημείο αυτό ακριβώς εντοπίζεται και ο σημαντικότερος βαθμός δυσκολίας στο διδακτικό σχεδιασμό και η πρόκληση για δημιουργική αντιμετώπιση. Η χρήση της καθαρεύουσας και της δημοτικής από τον Βιζυηνό χαρακτηρίζεται ως αριστοτεχνική. Και λειτουργεί όχι μόνο με την ιδιότητα των ρεαλιστικών σημάτων, αλλά κυρίως ως δείκτης πολιτισμικών και κοινωνικών διαφορών. (Μουλλάς, ό.π.) «Μιλούσε μian άλλη γλώσσα, την ιδιάζουσα διάλεκτο μιας λησμονημένης, τώρα πλέον, πόλεως, της οποίας και ήτανε, άλλωστε, ο μόνος νοσταλγός», αναφέρει ο Ν. Εγγονόπουλος. (ΥΠΕΠΘ, 1998).

-Ο συγγραφέας: Ο Γ. Βιζυητός χαρακτηρίζεται από το σύνολο των μελετητών της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως «ο πραγματικός εισηγητής του ηθογραφικού διηγήματος». (Πολίτης, ό.π. και Κανατσούλη, 1995). Πεζογράφος και ποιητής είναι αξεπέραστος στην επιλογή των ηρώων και στη δημιουργία-κατάθεση-παρουσίαση ιστοριών όπου άνθρωποι καθημερινοί -από μια καθημερινότητα που με διαδικασίες προσομοίωσης παραπέμπει στην εποχή των σημερινών παιδιών αναγνώστων- ξετυλίγουν τη δράση τους και συν-κινούν- συγκινούν το σύγχρονο αναγνώστη. Και αν η γλώσσα πράγματι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα όσον αφορά την εκούσια

επιλογή των έργων του από τους εφήβους μαθητές, η ζωή του, ζωή με πολυπολιτισμικά ακούσματα και κοσμοπολίτικο πλαίσιο, δεν μπορεί παρά να εγείρει το ενδιαφέρον του προσδοκώμενου μαθητή-γευσιγνώστη των περιπετειών που δεν ορίζονται από τις εποχές. Οι εξαιρετικές του σπουδές στη φιλοσοφία, την ψυχολογία και το πρωτοποριακό διδακτορικό του είναι εκείνες που προσδίδουν στις δικές του ηθογραφίες, τις ενταγμένες στα κείμενα από τον αφηγητή, σοβαρές προεκτάσεις της δράσης και φωτίζουν τα υποδηλούμενα και τα συνυποδηλούμενα της πλοκής, διαφωτίζοντας τον αναγνώστη. Αλλά και η σύντομη και τόσο γεμάτη ζωή του με το τραγικό της τέλος δεν μπορεί παρά να αποτελέσει το ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ κατά το δραστικό τρίγωνο της πλοκής, στο προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας. (Γαργαλιάνος, Δημάση, 2004)

-Η δυσκολία που παρουσιάζει για τους μαθητές: Πρόκειται για το αντίθετο κριτήριο από την άποψη των στόχων και των κινήτρων από αυτό που δηλώνεται ως εξής: *Ένα έργο επιλέγεται για την ευκολία που παρουσιάζει για τους μαθητές.* Για λόγους που ήδη αναφέρθηκαν και αφορούν τη γλώσσα του παρουσιαζόμενου διηγήματος, το πεζογράφημα θεωρείται αρκετά δύσκολο. Έχει επιλεγεί για την Γ' Λυκείου (ο Βιζυηνός κρίνεται κατάλληλος στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Τρίτη Γυμνασίου και πάνω) με τη μορφή των αποσπασματικών αναφορών, κυρίως ως έργο αντιπροσωπευτικό μιας εποχής, ενός σημαντικού νεοέλληνα πεζογράφου και με μια γλώσσα που συνιστά κατάθεση στην εξελικτική πορεία της ελληνικής από την καθαρεύουσα στην απλή καθαρεύουσα και ως το κατώφλι της σημερινής διδασκόμενης δημοτικής. Η πρόκληση για τη διδακτική αξιοποίηση δεν αφορά, κυρίως, τις εγγενείς δυσκολίες αλλά τη σχεδίαση στόχων και την επιλογή κατάλληλων διδακτικών προτάσεων για την ικανοποίησή τους, έτσι που η προσέγγιση να καταλήξει σε μια διαδικασία συμμετοχής και προσωπικής έκφρασης των μαθητών.

-Σκέψεις για τη διδακτική αξιοποίηση του διηγήματος.

Αξιοποιώντας τα προηγούμενα, με σημείο αναφοράς τη στοχοθεσία της αξιολόγησης του κειμένου, το πρώτο ζήτημα το οποίο θα πρέπει να αντιμετωπιστεί είναι η ηλικία για την οποία το προτείνουμε και φυσικά η μορφή: απόσπασμα, αποσπάσματα ή ολόκληρο το έργο. Όπως ήδη αναφέραμε, απόσπασμα του έργου περιλαμβάνεται στη διδακτέα ύλη της Γ' Λυκείου. Οι απόψεις για την αποσπασματική παρουσίαση έργων συγκλίνουν προς τη διαπίστωση ότι δεν αποτελούν την καλύτερη διδακτική επιλογή. Κατ' αρχήν ελέγχεται η υποκειμενικότητα στην επιλογή των «καταλληλότερων» σημείων του έργου. Καταλληλότερων με βάση ποια κριτήρια,

που τα διατυπώνει ποιος; Σε ποιο βαθμό περιορίζουν τη συνολική άποψη για το έργο; Σε ποιο βαθμό οροθετούν τη σκέψη και αλλοιώνουν την εικόνα για τους χαρακτήρες του έργου, παραποιώντας στην ουσία το κανάλι επικοινωνίας που ο συγγραφέας, εκτιθέμενος, επιδίωξε να δημιουργήσει με τους αναγνώστες του; (βλ. και Παπαγεωργιάκης, 1999, 74) Η δυσκολία της γλώσσας αφενός και -κυρίως- ο περιορισμένος χρόνος που διατίθεται στο πλαίσιο ωρολογίου και Αναλυτικού Προγράμματος συνθέτουν μια ισχυρή είναι αλήθεια αντι-επιχειρηματολογία. Και όσον αφορά το θέμα της γλώσσας, η παράθεση δεκάδων ερμηνευμένων λέξεων ως βασικό βήμα της διδασκαλίας αποπροσανατολίζει τον αναγνώστη από το βασικό σκοπό, την ανάγνωση του έργου. Άλλωστε, στη διδακτική πράξη η λεξιλογική και νοηματική, πολλές φορές επιφανειακή, επεξεργασία καθιστούν τη διδακτική προσέγγιση μια επιβεβλημένη και χωρίς φαντασία ενέργεια. Όσον αφορά τη διδασκαλία ολόκληρου του έργου, στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ διασφαλίζεται η δυνατότητα χρήσης του 10% του χρόνου του μαθήματος σε επίπεδο μακροπρόθεσμου σχεδιασμού για την υλοποίηση ενός «σχεδίου εργασίας». Τουλάχιστον για την περιοχή της Θράκης ο Βιζυηνός και το έργο του μπορούν να υπηρετήσουν αποτελεσματικά στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού η διάσταση του χώρου και το πολιτισμικό περιβάλλον των έργων του είναι διαχρονικά και σύγχρονα προς το περιβάλλον εμπειριών και βιωμάτων των αναγνωστών. Και η οπτική της τοπικής ιστορία εξυπηρετείται αποτελεσματικά με τον ίδιο τρόπο και φυσικά δε θα ήταν καθόλου υπερβολική μια πρόταση η οποία θα ήθελε μια ιδιότυπη εφαρμογή του πολλαπλού βιβλίου στο χώρο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Κατά ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές οι μαθητές θα μπορούσαν να έχουν την ευκαιρία να γνωρίζουν τη λογοτεχνία της χώρας τους από ένα κεντρικό εθνικό εγχειρίδιο και παράλληλα να έχουν στη διάθεσή τους ένα εγχειρίδιο με σημαντικά έργα εκπροσώπων της περιοχής τους ή και λογοτεχνών άλλων περιοχών ή και άλλων χωρών που γράφουν για τη δική τους.

Όσον αφορά το θέμα της κατάλληλης ηλικίας με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών δεν υπάρχει ζήτημα για συζήτηση. Κι όμως. Αν η δημιουργία συνειδητών αναγνωστών και η γνώση της λογοτεχνικής παραγωγής της χώρας μας σε συνδυασμό με την εξυπηρέτηση στόχων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται πολύ σημαντική, τότε απαιτείται και μια πιο γενναία στάση σε επίπεδο σχεδιασμού και διδακτικών επιλογών ακόμα και με σημείο αναφοράς την καταλληλότητα της ηλικίας. Το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου του Υπουργείου Πολιτισμού σε ένα εξαιρετικά υψηλής αισθητικής εικονογραφημένο βιβλίο με τίτλο:

Γ. Μ. ΒΙΖΥΗΝΟΣ

Τα ταξίδια του (Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Υπουργείο Πολιτισμού, 1998).

Στην ουσία καταθέτει μια γοητευτική άποψη για τη διδασκαλία έργων που γλωσσικά δεν είναι αυτονόητα προσεγγίσιμα για παιδιά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Με κριτήριο επιλογής το πρωταγωνιστικό πρόσωπο του έργου, τον μικρό Γιωργή, που είναι συνομήλικος των αναγνωστών, παρουσιάζει συνολικά το πεζογράφημα ως μια δημιουργική εικονογραφημένη περίληψη, η οποία επικεντρώνεται στα στοιχεία της πλοκής που συγκινούν το παιδί του σήμερα χωρίς να αλλοιώνουν το χαρακτήρα του διηγήματος: *Το μόνον της ζωής μου ταξίδιον.*

Εικόνες και φωτογραφίες αισθητοποιούν τον χώρο και κάνουν οικεία τα πρόσωπα. Η δυσκολία της γλώσσας ξεπερνιέται με ευρηματικότητα. Εκεί όπου η φωτογραφία ή η εικόνα αποτελούν ενεργό υλικό υποστηρίζοντας το κείμενο, αυτό παρατίθεται στην πρωτόλεια γλωσσική του μορφή. Εκεί που δεν είναι εφικτό, το κείμενο δίνεται σε μια προσεγγισμένη διασκευή στη δημοτική γλώσσα. Δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα, όπως γλυκά που άρεσαν στο Γιωργή και είναι τούρκικα κ.ά., ολοκληρώνουν την προσπάθεια.

Ο Μοσκώβ Σελήμ θα άξιζε τον κόπο και θα μπορούσε να παρουσιαστεί με έναν τέτοιο τρόπο σε παιδιά της τελευταίας τάξης. Η θεωρία του σχήματος (Μιχαλοπούλου, ό.π., Γαργαλιάνος-Δημάση, ό.π.) αποτελεί ένα καλό όχημα για την προσέγγιση του έργου και ταυτόχρονα για την ικανοποίηση στόχων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η επικέντρωση της παρουσίασης στα πρόσωπα και τις σχέσεις τους με τον πρωταγωνιστή, μέσα από τη σχηματοποίησή τους, θα οδηγήσει σε σημαντικά συμπεράσματα, αφού για παράδειγμα ο Σελήμ εισέπραξε αγάπη από τη μητέρα και άλλα πρόσωπα της οικογένειας, στοιχείο κοινό των δύο πολιτισμών, όλων των πολιτισμών, αλλά και από πρόσωπα παραδοσιακά εχθρικά: η Κιρκάσια υπηρέτρια μετέπειτα σύζυγος, οι Ρώσοι, ο Ρώσος γέροντας και η κόρη του που τον φιλοξένησαν και κυρίως, ο Έλληνας αφηγητής-συγγραφέας συνθέτουν το παζλ της κατάρριψης των προκαταλήψεων του ρατσισμού και του φανατισμού. Η εικονογραφική υποστήριξη δε θα μπορούσε παρά να συμβάλει θετικά. Το οικογενειακό περιβάλλον του Σελήμ θα καταδείξει διαφορές -χαρέμι- που όμως μέσα από τη γνώση οδηγούν στην αποδοχή, οι περιπέτειές του θα αναδείξουν την αξία της ειρήνης και της τιμιότητας και η ζωή του προς το τέλος θα δώσει το μήνυμα για το δικαίωμα της αυτοδηλώσης και της διατήρησης της εθνικής ταυτότητας. Σε μια τέτοια προσπάθεια τα παιδιά θα μπορούσαν να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και να εκφραστούν με δραστηριότητες σαν αυτές:

- Σχηματοποίηση χαρτογράφηση των σχέσεων πρωταγωνιστών δευτεραγωνιστών με κριτήριο τις φιλικές, αδιάφορες και εχθρικές σχέσεις με το κεντρικό πρόσωπο, το Μοσκώβ Σελήμ.
- Αναζήτηση του χώρου στο διήγημα.
- Αναζήτηση κοινών εμπειριών.
- Δημιουργική έκφραση με βασικό εργαλείο την αλλαγή του χρονικού πλαισίου δράσης, τεχνική «παραμύθι σε υποχρεωτικό κλειδί»: Τι θα συνέβαινε αν ο Μοσκώβ Σελήμ περνούσε από την πόλη σας; Τι θα του άρεσε; Τι θα τον στεναχωρούσε; Τι θα του ζητούσατε να σας διηγηθεί από τη ζωή του; Τι θα του δίνετε για να τον παρηγορήσετε; (Δημάση, 2001)
- Τι θα συνέβαινε αν ο Μοσκώβ Σελήμ συναντούσε το παράξενο πραγματευτή; (Παραμύθι από το βιβλίο *Ήλιος ήλιος και βροχή* της Ζ. Βαλάση)
- Χρήση της ακροστιχίδας για τη δημιουργία περιλήψης με το όνομα του πρωταγωνιστή ή μιας λέξης κλειδιού, την οποία επιλέγουν τα παιδιά και που μπορεί να αφορά δευτεραγωνιστικό πρόσωπο, τον χώρο ή κάποιο γεγονός ή και αξία, όπως προκύπτει από το κείμενο. (Rivais, 1992))

Στο Γυμνάσιο, με τους στόχους που προαναφέρθηκαν, θα μπορούσαν τα παιδιά να γνωρίσουν συνολικά το έργο σε μια προσεγμένη απόδοση στη δημοτική γλώσσα με ιεράρχηση των στόχων που αφορούν τη διδασκαλία του διηγήματος ως προς την υπόθεση, την πλοκή, τη λειτουργία του χρόνου και του χώρου και τη δράση των προσώπων.

Για το Λύκειο θεωρούμε ως καταλληλότερη τη διδασκαλία συνολικά του έργου στην πρωτόλεια μορφή του και εφ' όσον -που είναι και το πιθανότερο- δεν έχουν προηγηθεί όσα προαναφέρθηκαν, θα μπορούσαν να παρατίθενται σε δισέλιδα το πρωτότυπο κείμενο και το κείμενο σε απόδοση στη δημοτική γλώσσα για να επιτευχθούν οι στόχοι που αφορούν τη γλωσσική ιδιομορφία και ταυτόχρονα να βιώσουν οι μαθητές την ιστορία του Μοσκώβ Σελήμ και να τοποθετηθούν σε σχέση μ' αυτήν.

Τα βασικά σημεία στα οποία προτείνεται να επικεντρωθεί η διδακτική προσέγγιση του πεζογραφήματος είναι τα εξής:

- Μελέτη πραγματολογικών στοιχείων όσον αφορά το χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσονται οι δράσεις στο διήγημα. Στοιχεία της βιογραφίας του συγγραφέα μπορούν να ενταχτούν σ' αυτή την προοργανωτική φάση.
- Ανάγνωση του έργου συνολικά από τον/ τη διδάσκοντα/ σα με έμφαση στο περιεχόμενο της έκφρασης και όχι στην έκφραση του περιεχομένου. Η επιτόνιση και η έκφραση μπορούν σε ένα πρώτο επίπεδο επαφής με το κείμενο να αμβλύνουν τις δυσκολίες της γλώσσας.

- Χωρισμός του διηγήματος σε ενότητες. Είναι ενέργεια η οποία προκύπτει ως πολύ ουσιαστική διαδικασία στη διδασκαλία λόγω της μεγάλης έκτασής του, η οποία και προβλημάτισε τους θεωρητικούς και τους κριτικούς της λογοτεχνίας στην ειδολογική του κατάταξη. Η τάξη σε επίπεδο ομάδων, η επιλογή των οποίων ως μορφή κοινωνικής οργάνωσης και ως μεθοδολογικό εργαλείο υπαγορεύεται πλέον και από την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προχωράει στην ανάγνωση κάθε ενότητας. Προτείνεται η συμπλήρωση «Φυλλαδίου εργασίας»-καρτέλας ανάγνωσης η οποία περιλαμβάνει ερωτήσεις που χαρτογραφούν το κείμενο και οδηγούν στην ανάδυση-ανάδειξη των στοιχείων που θα επιτρέψουν την επίτευξη των διδακτικών στόχων. (Verrier, 1985, 178 κ.ε.)

α. Ποια είναι τα δρώντα πρόσωπα;

β. Ποιες είναι οι μεταξύ τους σχέσεις;

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η δράση των προσώπων στο κείμενο είναι κατ' αρχήν η ανάπτυξη-έκρηξη μιας συντακτικής δομής. Ένα πρόσωπο της δράσης αντιστοιχεί σε ένα στοιχείο που αναλαμβάνει στη βασική δομή της διήγησης μια σημαντική συντακτική λειτουργία. Σύμφωνα με το «δραστικό μοντέλο» του Greimas Υποκείμενο, Αντικείμενο, Αποστολέας, Αποδέκτης, Εχθρός και Βοηθός συνθέτουν την πλοκή. Η μετατροπή του μοντέλου στο «δραστικό τρίγωνο» και με μετάθεση της βαρύτητας από την ύπαρξη των δρώντων προς στην κατεύθυνση της επιθυμίας ως προς τα βέλη μεταξύ των προσώπων οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τις μορφές συμπεριφοράς που καταγράφονται και τη σύνταξη «Δελτίων Ταυτότητας» στα οποία εθνική καταγωγή, θρησκεία και γλώσσα αποτελούν τα κύρια στοιχεία αναγνωρισιμότητας. (Γαργαλιάνος-Δημάση, 2004). Στο συγκεκριμένο διήγημα οι αναφορές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με τον άμεσο ή έμμεσο τρόπο δήλωσης των διαθέσεων. Στην εισαγωγική ενότητα, προδηλωτική της υπόθεσης του έργου και των προθέσεων του αφηγητή-συγγραφέα, αναφέρεται:

«...αγαθέ, παράδοξε Τούρκε...η αλγεινή, η κάτισχνος μορφή σου, με το βαθύ μελαγχολικόν εκείνο βλέμμα ταρατπει τον ύπνον μου... Δεν αμφιβάλω, ότι οι φανατικοί της φυλής σου θα βλασφημήσωσι την μήμην ενός «πιστού», διότι ήνοιξε τα άδυτα της καρδιάς αυτού προ των βεβήλων οφθαλμών ενός απίστου. Φοβούμαι μήπως οι φανατικοί της δικής μου φυλής ονειδίσωσιν έναν Έλληνα συγγραφέα, διότι δεν απέκρουσε την αρετήν σου, ή δεν υποκατέστησεν εν τη αφηγήσει σου έναν χριστιανικόν ήρωα».

Αναφορές οι οποίες σε όλο το έργο εμφανίζουν στάσεις ζωής και προκαταλήψεις για του Έλληνες, τους Εβραίους και του Ρώσους από τη μεριά

του έθνους του πρωταγωνιστή και που πολλές φορές υπολανθάνουν στο κείμενο:

«Όταν ενθυμούμαι, έλεγεν ο Σελήμ, ότι ύστερα από τόσους αγώνας και τόσα κατορθώματα, εμείς οι στρατιώται του Σουλτάνου καταδεχτήκαμε να παίρνωμεν ελεημοσύνην ως και από τους Εβραίους...».

Κι άλλες πάλι απροκάλυπτα εμφανίζονται:

«Εδώ θα το χορτάσω πλέον το μίσος, είπα, το αχόρταγο. Εδώ θα τους εκδικηθώ αλύπητα τους Ρούσσους τους εχθρούς μας, τους αγρίους, τους ασπλάχνους!»

Ο εντοπισμός αυτών των αναφορών και η ταξινόμησή τους σε κατηγορίες ανάλογα με τη θετική ή την αρνητική κατεύθυνση και τον άμεσο και έμμεσο χαρακτήρα θα οδηγήσει στην εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων.

γ. Χαρτογράφηση του χώρου όσον αφορά την ιστορική-γεωγραφική του διάσταση και όσον αφορά το ρόλο του στην εξέλιξη των γεγονότων.

δ. Δημιουργία μιας ιδιότυπης «ιστορικής γραμμής», προκειμένου να καταγραφεί η διάσταση του χρόνου και ο χειρισμός του από το συγγραφέα.

ε. Συλλογή εκφραστικών μέσων τα οποία καταγράφουν τη διάθεση του συγγραφέα να καταθέσει στο βωμό της ισότητας των πολιτισμών και των ανθρώπων. Η χρήση των επιθέτων για τη δημιουργία των ηθογραφικών του περιγραφών οδηγεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων μέσα από τις οποίες ικανοποιούνται οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως προαναφέρθηκε. Και στα περιγραφικά τμήματα του κειμένου (περιγραφή του χώρου της αφήγησης) όμως η χρήση της γλώσσας καταδεικνύει το σεβασμό του συγγραφέα προς τον «άλλο», τον διαφορετικό:

«Επί της υψηλής ακροπόλεως διεκρίνομεν ήδη τους μελανούς όγκους καταπειπνωκότων βυζαντινών πύργων, και ύπερθεν των ερυθροσκεπών οικοδομημάτων υψούντο ευθυτενείς οι δύο τρεις της πολίχνης μιναρέδες, περιλευκοι υπό του λαμπρού φωτός ηρέμα δύνοντος ηλίου».

στ. Εντοπισμός των μη χρησιμοποιούμενων πλέον λέξεων και αναζήτηση της ετυμολογίας τους. Σύνδεση με την αρχαία ελληνική, γνώση του ελληνικού πολιτισμού, συμβολή στη γνώση της κουλτούρας της χώρας υποδοχής για αλλοδαπούς, παλινοστούντες και νεοπρόσφυγες μαθητές-αναγνώστες. Εντοπισμός και καταγραφή τουρκικών λέξεων στο κείμενο. Αναζήτηση λέξεων κοινών στις δύο γλώσσες. (βλ. Δημάση-Νιζάμ, 2004)

ζ. Καταγραφή και σχολιασμός στοιχείων της κοινωνικής ζωής του πρωταγωνιστή και λαογραφικών στοιχείων. Με αυτή την αναζήτηση θα αποκαλυφτούν στοιχεία κοινά για τους ήρωες του έργου αλλά και με σημείο αναφοράς τη ζωή των μαθητών-αναγνωστών. Εξάλλου και σε επίπεδο έρευνας, στο κοινό λεξιλόγιο τουρκικής και ελληνικής γλώσσας, τα τουρ-

κικά δάνεια στην ελληνική καταγράφονται στο χώρο του καθημερινού, βιωματικού λόγου. (Δημάση-Νιζάμ, ό.π.)

η. Σύνδεση- μεταφορά στο σήμερα των μαθητών. Συν-κίνηση και έκφραση.

Η σύνταξη περιλήψης, οι ηθογραφίες των προσώπων, το διαφορετικό τέλος, η θεατρική παρουσίαση του διηγήματος και πολλές άλλες δραστηριότητες έκφρασης μπορούν να σχεδιαστούν από διδάσκοντες και μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ακριτόπουλος Α.: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και λογοτεχνία*, ΜΑΚΕΔΟΝΟΝ, Χειμώνας 2004.
- Alter J.: «Προς τι η διδασκαλία της λογοτεχνίας;» στο: *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, Συνέδριο του Σεριζί*, μτφρ. Βασιλαράκης Ι., Επικαιρότητα, 1985.
- Αποστολίδου Β.: *Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική χρήση*, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 1997.
- Αποστολίδου Β.: «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο: *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμέλεια Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε., τυπωθήτω, 1999.
- Βασιλαράκης, Ι.: *Γλώσσα και Πράξη της Παιδικής Λογοτεχνίας*, GUTENBERG, 1992.
- Γαργαλιάνος Στ.-Δημάση Μ.: «Η θεωρία του σχήματος σε συσχέτιση με το μοντέλο του Greimas. Αλληλεπιδράσεις για μια ευρύτερη κατανόηση του παραμυθιού» στο: Πρακτικά Συνεδρίου: «*Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*», ΚΕΔΕΚ, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών 2004.
- CIDREE (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων Ευρώπης), Υ.Π.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 1999.
- Δαμανάκης Μ.: *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, 1997.
- Denhiere G. et Baudet S.: «*Traitement du text*», Rondal J.A. et Tribaut J.P., *Problemes de psycholinguistique*, Bruxelles, Mardaga, 1987.
- Δημάση Μ.: *Η διδασκαλία των πεζών και των ποιητικών κειμένων στο Δημοτικό Σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- Δημάση Μ.- Νιζάμ Α.: *Το Κοινό Λεξιλόγιο της ελληνικής και της τουρκικής γλώσσας*, Κυριακίδης, 2004.
- Κανατσούλη Μ.: «Ο «Τρομάρας» του Γ. Βιζυηνού: Από το παραμύθι στο διήγημα» στο *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Το Διήγημα για παιδιά και νέους*, ΠΑΤΑΚΗΣ, 1995.
- Μπαλάσκας Κ.: *Ταξίδι με το κείμενο*, Επικαιρότητα, 1990.
- Μιχαλοπούλου Κ.: «Ο ρόλος των ηρώων της Παιδικής Λογοτεχνίας», στο: *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμέλεια Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε., τυπωθήτω, 1999.
- Μουλλάς Π. (επιμέλεια): *Νεοελληνικά Διηγήματα*, ΕΣΤΙΑ, 2003.
- Μπέλλα Ζ.: «Το διήγημα στη Μέση Εκπαίδευση, Ανάγνωση ενός δείγματος», στο *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Το Διήγημα για παιδιά και νέους*, ΠΑΤΑΚΗΣ, 1995.
- Οικονομίδου Σ.: *Χίλιες και μια ανατροπές*, Ελληνικά Γράμματα, 2000.

- Παμουκτσόγλου Α.: «Εμείς και οι άλλοι», Διαθεματικότητα και Λογοτεχνία για το σχολείο στον 21 αιώνα, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Απρίλιος 2004.
- Παπαγεωργιάκης Δ.: «Παρουσίαση μυθιστορήματος στο Λύκειο», στο: *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμέλεια Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε., τυπωθήτω, 1999.
- Πολίτης Λ.: *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1989.
- ΥΠΕΠΘ, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Υπουργείο Πολιτισμού: *Γ. Μ. ΒΙΖΥΗΝΟΣ. Τα ταξίδια του*, σχεδιασμός-κείμενα-επιμέλεια: Ειρήνη Βοκοτοπούλου, 1998.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ: Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 1999.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, Παράρτημα-Τ.Α': ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, 2003.
- Rivais Y.: *Jeux de langage et d'écriture*, PEDAGOGIE PRATIQUE, 1992.
- Σφυρόερα Μ.: *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*, Υ.Π.Ε.Π.Θ., Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2002.
- Verrier J.: «Ανάγνωση μυθιστορημάτων», στο: *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*, *Συνέδριο του Σεριζί*, μτφρ. Βασιλαράκης Ι., Επικαιρότητα, 1985.
- Wolff J., *The Social Production of Art*, Macmillan, 1981.
- Worton M., Still J. *Intertextuality theories and practices*, Manchester University Press, 1991.