

Η διαπολιτισμική πρόθεση της Εκπαίδευσης και η συνηγορία της Λογοτεχνίας. Η περίπτωση των *Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων* του Δημοτικού Σχολείου

Μανιάτης Παν., *Διδάσκων Π.Δ. 407/80*, Παν. Αθηνών
Πολίτης Δημ., *Λέκτορας*, Παν. Πατρών

Περίληψη

Η ανάγκη για διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθίσταται ολοένα και περισσότερο επιτακτικό, εξαιτίας των σύγχρονων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων. Οι πληθυσμιακές μετακινήσεις, που ακολούθησαν τις πολιτικές εξελίξεις στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλίας και στην ελληνική κοινωνία, η οποία μετεξελίσσεται σταδιακά αλλά σταθερά σε πολυπολιτισμική. Παρά το γεγονός ότι «διαπολιτισμική εκπαίδευση», ως όρος, υπονοεί διαφορετικούς ή διαφοροποιημένους τρόπους αντιμετώπισης γνωστικών αντικειμένων, χειρισμού δεδομένων αλλά και θεραπείας πραγματικών αναγκών, είναι βέβαιο πως η πραγμάτωση της φιλοσοφίας και των πρακτικών προθέσεων της απαιτεί εκτεταμένες αλλαγές στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές και στη λειτουργία τους. Αυτές οι αλλαγές αναφέρονται τόσο στο μακροεπίπεδο των δομικών στοιχείων της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, όσο και στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης, όπως είναι η σχολική κουλτούρα ή το σχολικό κλίμα. Σε μια τέτοια προοπτική διαπολιτισμικής αντιμετώπισης των στοιχείων που συγκροτούν τη σύγχρονη πραγματικότητα ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η Λογοτεχνία, ως σώμα κειμένων, και η διδακτική της αξιοποίηση στο Δημοτικό Σχολείο. Η Λογοτεχνία, λόγος προθετικά αναπαραστατικός και δυναμικά βιωματικός, μπορεί να αποτελέσει τη βάση αναπαραγωγής ή αποδόμησης των κυρίαρχων στερεοτύπων· προσφέρει στα παιδιά-αναγνώστες-μαθητές μια πολιτισμική εμπειρία ικανή να διευρύνει τα όρια της ζωής τους, βοηθώντας τα να συνειδητοποιήσουν τη δική τους κουλτούρα και να γνωρίσουν την κουλτούρα των άλλων, δηλαδή να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι πολιτισμικές παραγωγές και μορφοποιούνται οι πολιτισμικές ταυτότητες. Το θεωρητικό πλαίσιο μιας τέτοιας οπτικής αντλείται από το χώρο των Πολιτισμικών Σπουδών, όπου το λογοτεχνικό κείμενο αντιμετωπίζεται ως επιμέρους πολιτισμική

πρακτική, ως πεδίο συνάντησης πολλών και διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών και αξιών. Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της διαπολιτισμικότητας των *Ανθολογίων* του Δημοτικού Σχολείου και της συμβολής τους στη διαπολιτισμική προοπτική του σύγχρονου Δημοτικού Σχολείου. Με βάση τις μεθοδολογικές αρχές της Ανάλυσης Περιεχομένου αλλά και τις κύριες θεωρητικές απόψεις των Πολιτισμικών Σπουδών, που απαγκιστρώνουν τα λογοτεχνικά κείμενα από τη μονόπλευρη αισθητική αντιμετώπισή τους και υπαγορεύουν μια διαφορετική θεώρησή τους, εντοπίζονται και αξιολογούνται οι αναπαραστάσεις του εθνικού και πολιτισμικού «άλλου», καθώς και του «εθνικού εαυτού», στα κείμενα, στις δραστηριότητες και στην εικονογράφηση των *Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων*, που έχουν ενταχθεί στο σημερινό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου.

Η επισήμανση ότι ζούμε στην εποχή των ραγδαίων κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης της αγοράς και της οικονομίας, καθώς και της ταχείας ανταλλαγής πληροφοριών, αποτελεί μια από τις πολλές κοινότοπες παραδοχές με τις οποίες ο σύγχρονος άνθρωπος πραγματεύεται τη ζωή του. Η βασική ορίζουσα, ωστόσο, των σύγχρονων κοινωνιών που προσδιορίζεται κυρίως από τον υψηλό βαθμό εθνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης, ως συνέπεια των μεταναστευτικών κινήσεων διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων συνιστά μια ενδιαφέρουσα όσο και προκλητική προοπτική θεώρησης των σύγχρονων δεδομένων. Πρόκειται για την πολυπολιτισμικότητα που θέτει υπό αμφισβήτηση την ομοιογένεια, πραγματική ή φαντασιακή, των εθνικών κρατών, επιφέρει αλλαγές στη διαδικασία συγκρότησης των ταυτοτήτων σε ατομικό επίπεδο και προβάλλει νέα σχήματα πολιτικής οργάνωσης στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό η παρουσία πολλαπλών προτύπων και τρόπων αυτοπροσδιορισμού καθιστά δυσχερή την ύπαρξη ενός αυθεντικού «εαυτού» που χαρακτηρίζεται από σταθερά διακριτά χαρακτηριστικά.

Πέρα από τις πολιτικές και οικονομικές συνέπειες, η εθνική και πολιτισμική ανομοιογένεια έχει την αντανάκλασή της στο εκπαιδευτικό πεδίο και θέτει επιτακτικά το ζήτημα της επαναθεώρησης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού. Επιπλέον προτάσσει ως αναγκαιότητα τον επαναπροσδιορισμό των σκοπών του, αφού ο παραδοσιακός κοινωνικοποιητικός του ρόλος σε ένα κυρίαρχο πολιτισμικό παράδειγμα κρίνεται πλέον ανεπαρκής και μονοδιάστατος. Το γεγονός αυτό κατέστησε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κυρίαρχη στο σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο και, συνακόλουθα, δημιούργησε την ανάγκη της οριοθέτησής της και του εννοιολογικού της προσδιορισμού.

Η διαπολιτισμική προοπτική συναρτάται με τη διαδικασία συνάντησης και (αμοιβαίας) αλληλεπίδρασης των πολιτισμών. Ως έννοια προκύπτει από την ανάγκη διαχείρισης της πολλαπλότητας των πολιτισμικών παραδόσεων, των αξιακών συστημάτων, των συμβόλων, κ.λπ., που συναντάται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Δεν είναι εφικτό να διατυπωθεί μια γενική θεωρία για την διαπολιτισμικότητα, παρά τα διατοπικά και διαχρονικά χαρακτηριστικά που μπορεί να παρουσιάζει, αφού, οι θεωρητικές αναζητήσεις επηρεάζονται από τις συνθήκες που επικρατούν στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο που διατυπώνονται. Παρ' όλα αυτά, θα μπορούσε να συνδεθεί με την κριτική θεώρηση των συλλογικών ταυτοτήτων και των πολιτισμικών παραδόσεων, τόσο της οικείας όσο και των άλλων, μέσω μιας αναστοχαστικής διαδικασίας κριτικής και αμφισβήτησης των δεδομένων, αυτονόητων και παγιωμένων αντιλήψεων. Στην ουσία η διαπολιτισμική παιδαγωγική «αμφισβητεί την καθολικότητα των ορισμών του εθνικού κράτους ως προς τα μορφωτικά αγαθά ...» (Γκότοβος 2002**) και προβάλλει το αίτημα της αναγνώρισης και της ισότιμης παρουσίας των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων, στο εκπαιδευτικό πεδίο.

Σε μια ευρύτερη προσέγγιση το διαπολιτισμικό πρόταγμα στην εκπαίδευση αποτελεί αφενός αμφισβήτηση κάθε παραδοσιακής θεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδακτικής πράξης, αφετέρου δε στη διεύρυνση των στόχων της. Υπό αυτή την οπτική η διαπολιτισμική προσέγγιση δε συνιστά μια «εκπαιδευτική πρακτική», με το πεπερασμένο εννοιολογικό φορτίο που κομίζει ο όρος «πρακτική» που εξαντλείται σε απλές προτάσεις οργάνωσης και σχεδιασμού της διδακτικής πράξης. Συνιστά περισσότερο μια συνολική πρόταση η οποία επεκτείνεται στην κριτική και αμφισβήτηση των βασικών ηθικο-φιλοσοφικών παραδοχών της εκπαίδευσης. Αυτό που αναφέρουμε ως διαπολιτισμική πρόθεση αφορά ένα φάσμα αλλαγών που εκτείνονται από τις εκπαιδευτικές δομές και τα

θεμελιακά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος ως το επίπεδο της διδακτικής πράξης και της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στη Λογοτεχνία και στη διδακτική της αξιοποίηση στο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου, εγείρεται το ερώτημα της συμβολής της στη διαπολιτισμική αυτή προοπτική του εκπαιδευτικού θεσμού που, σε γενικές γραμμές, αναλύθηκε πιο πάνω. Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής διάστασης της λογοτεχνίας μας οδηγεί, μέσα από την υπέρβαση των κριτηρίων λογοτεχνικότητας στην ανάδειξη του κειμένου ως συνόλου πολιτισμικών εμπειριών, ιδεολογικών αντεγκλήσεων και κοινωνικών αναφορών, γεγονός που του προσδίδει μια άλλη δυναμική στην κατανόηση της διαδικασίας συγκρότησης ατομικών και κοινωνικών ταυτοτήτων. Μια τέτοια προσέγγιση της λογοτεχνίας αντλεί θεωρητική νομιμοποίηση από το πεδίο των πολιτισμικών σπουδών, ενώ η διδακτική της διάσταση θεμελιώνεται στις βασικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής. Το γεγονός ότι οι πολιτισμικές σπουδές, και συνεκδοχικά η πολιτισμική θεωρία, συνάπτονται με τις σπουδές της Λογοτεχνίας, και κυρίως με τη Θεωρία της Λογοτεχνίας, στην προοπτική της κατανόησης των πολιτισμικών παραγώγων αλλά και της περιγραφής των «σημασιοδοτικών πρακτικών» που αυτά ενεργοποιούν ιδιαίτερα μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο, πιστοποιεί τη θεωρητική συμπόρευση και την πρακτικά προσδιορισμένη πρόθεσή τους. Παράλληλα, υποκρύπτει και μια σχέση εξάρτησης που, αν και εξηγεί την κατοπινή πορεία τους, δεν προσδιορίζει άμεσα τη χρονική ακολουθία τους.

Αναφορικά με τη συμπόρευσή τους αυτή σε επίπεδο θεωρητικής αναζήτησης χρειάζεται να εκτιμήσουμε τη διαπίστωση που θέλει τις πολιτισμικές σπουδές αρχικά να υποστασιοποιούνται στο πεδίο της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και στη συνέχεια να αυτονομούνται από αυτό προς την κατεύθυνση της πράξης. Σύμφωνα με το Jonathan Culler (2000), δύο είναι οι κύριες πηγές προέλευσής τους: ο γαλλικός δομισμός και η βρετανική εκδοχή της μαρξιστικής θεώρησης της Λογοτεχνίας. Οι Γάλλοι δομιστές επιχειρούν «αναγνώσεις» των διάφορων πολιτισμικών εκφράσεων, αποβλέποντας στην περιγραφή των κανόνων ή των συμβάσεων που διέπουν τη λειτουργία τους αλλά και στην κατανόηση των κοινωνικών τους προεκτάσεων, ενώ οι Βρετανοί μαρξιστές-θεωρητικοί της Λογοτεχνίας, στην προσπάθειά τους να αναδείξουν τα στοιχεία του «λαϊκού», εργατικού πολιτισμού, θεωρητικοποιούν τελικά τη σχέση του με το «μαζικό» πολιτισμό και τη φορτίζουν ιδεολογικά.

Οι παραπάνω θεωρήσεις, που συμπίπτουν μάλιστα χρονικά (δεκαετία του 1960), συμβάλλουν αποδεδειγμένα στη διεύρυνση των πολιτισμικών σπουδών αλλά και στην αυτονόμησή τους ως θεωρίας, που στο εξής θα εμπερικλείει στο αντικείμενό της και τη λογοτεχνική έκφραση ως μια ιδιαίτερη πολιτισμική συνδήλωση και ως μια επιμέρους πολιτισμική πρακτική. Με τον τρόπο αυτό, και παρά τους προβληματισμούς που διατυπώνονται για την υπαγωγή των θεωρητικών αρχών της Λογοτεχνίας στις πολιτισμικές πρακτικές, καθώς και για τα όρια εξάρτησής/εξάρτησής τους, φαίνεται τελικά ότι ο λογοτεχνικός κανόνας διευρύνεται από ποικίλες λογοτεχνικές εκφράσεις και εμπλουτίζεται από τη δυναμική των νέων αναγνωστικών τρόπων που ενθαρρύνει. Επιπλέον, τα λογοτεχνικά κείμενα απαγκιστρώνονται από τη μονόπλευρη αισθητική αντιμετώπισή τους και εντάσσονται σε μια προοπτική διαπολιτισμικής αντιμετώπισης των στοιχείων που συγκροτούν τη μυθοπλαστική πραγματικότητά τους αλλά και την πραγματικότητα των μαθητών. Η Λογοτεχνία, ως προθετικά αναπαραστατικός και δυναμικά βιωματικός λόγος, μπορεί να αποτελέσει τη βάση αναπαραγωγής ή αποδόμησης των κυρίαρχων στερεοτύπων για τον εθνικό «εαυτό» και τον εθνικό «άλλο» και να προσφέρει στα παιδιά-αναγνώστες-μαθητές μια πολιτισμική εμπειρία. Η δυναμική αυτή είναι εμφανέστερη στη περίπτωση της Παιδικής Λογοτεχνίας, επειδή ακριβώς η πράξη της αφήγησης διενεργείται μέσα από διπολικές κατηγοριοποιήσεις των προσώπων σε ήρωες και αντιήρωες, φίλους και εχθρούς, καλούς και κακούς.

Η τελική έκβαση αυτής της διαπραγμάτευσης, της πρόσληψης ή της απόρριψης των συλλογικών αναπαραστάσεων είναι αποτέλεσμα της διαλεκτικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη, γεγονός που υποδηλώνει πως η λειτουργία του κειμένου, ως φορέας ιδεολογίας, δεν έχει έναν ντετερμινιστικό χαρακτήρα. Έτσι, από τη μια πλευρά η εικόνα για τον Άλλον ενυπάρχει στο κείμενο, ως αποτέλεσμα της πρόθεσης του

συγγραφέα, και από την άλλη αυτή προσλαμβάνεται στη βάση ενός ήδη διαμορφωμένου πλαισίου στερεοτυπικών εικόνων, υποκειμενικών αντιλήψεων κ.λπ. του αναγνώστη, αποτέλεσμα της κοινωνικοποιητικής του διαδικασίας.⁵⁹⁷ Τελικά, η εικόνα που διαμορφώνεται για τον «Άλλο» καθορίζεται τόσο από την κειμενική κατασκευή του όσο και από εξωκειμενικά στοιχεία που μεταφέρει ο αναγνώστης (Αναγνωστοπούλου 2004)

Οι παραπάνω επισημάνσεις εκκινούν από τη βασική παραδοχή ότι το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί πεδίο αντανάκλασης των κοινωνικο - πολιτισμικών και ιδεολογικών αναπαραστάσεων. Πρόκειται για το ζήτημα της ιδεολογικής διάστασης των λογοτεχνικών κειμένων, το οποίο έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές (Hollindale 1992, Κανατσούλη 2000). Η υπαγωγή της Λογοτεχνίας στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών επιτείνει την ιδεολογική αξιοποίησή της, αφού η μετατροπή της σε «γνωστικό αντικείμενο» την επιφορτίζει αυτόματα με τις επιδιώξεις που καθορίζονται από το συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, η προσφορά της Λογοτεχνίας στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στους πολιτισμούς, όχι μόνο τους άλλους αλλά και τον οικείο, την καλλιέργεια στάσεων ανεκτικότητας απέναντι στις ποικίλες πολιτισμικές παραδόσεις, καθώς και τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για τη συγκρότηση των συλλογικών ταυτοτήτων όχι στη βάση αποκλεισμών αλλά αλληλεπίδρασης. Μπορεί, συνεπώς, να αποτελέσει το μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών απέναντι σε θέματα ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού, αφού συχνά πραγματεύεται θέματα πολυπολιτισμικά και οικουμενικά, συνιστώντας έτσι έναν «τόπο» πολιτισμικών ανταλλαγών, αποδοχής της διαφορετικότητας και προσφοράς προτύπων συμπεριφοράς στους μικρούς αναγνώστες (Λαλαγιάννη 2003).

Προς την κατεύθυνση αυτή έχουν διατυπωθεί διδακτικές προτάσεις για την αξιοποίηση της Λογοτεχνίας, οι οποίες μάλιστα συγκροτούν ολοκληρωμένα προγράμματα. Χαρακτηριστική περίπτωση είναι η διαμόρφωση ενός νέου, αναγνωστικού προγράμματος, οργανωμένου σε διδακτικές ενότητες, για τη «διδασκαλία της Λογοτεχνίας» στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από την «Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Η ομάδα αυτή, ερμηνεύοντας τις υπαρκτές ανάγκες της διδασκαλίας, έχει αναδυθεί σε μια σοβαρή προσπάθεια επαναδιαπραγμάτευσης της σχέσης Λογοτεχνίας και Εκπαίδευσης αλλά και ανάδειξης της Διδακτικής της Λογοτεχνίας ως επιστημονικού αντικειμένου (Αποστολίδου 1999: 11). Οι θεωρητικές αρχές και η φιλοσοφία αυτού του προγράμματος ελέγχουν ως ανεπαρκείς άλλες εκδοχές, κειμενοκεντρικές κυρίως, της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και εντάσσονται μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου ενδιαφέροντος για τις «Πολιτισμικές Σπουδές». Σηματοδοτούν με τον τρόπο αυτό νέες, εναλλακτικές προοπτικές, σύμφωνα με τις οποίες η Λογοτεχνία, η οποία αξιοποιείται ως ένα προνομιακό μέσο για τη συνειδητοποίηση και την κριτική κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών δεδομένων, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της δικής μας εμπειρίας, κατανόηση του εαυτού και του κόσμου, αλλά κυρίως στη συγκρότηση μιας νέας αναγνωστικής υποκειμενικότητας. Η Λογοτεχνία δεν προβάλλεται πια για τη Λογοτεχνία την ίδια αλλά για τους αναγνώστες-μαθητές που αντιλαμβάνονται τη σημασία της για τους εαυτούς τους και μπορούν να προχωρήσουν μακριά από κυρίαρχα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα στη διαμόρφωση μιας νέας υποκειμενικότητας, διευρυμένης και βασισμένης σε μια συνείδηση διαπολιτισμική (Πασχαλίδης 1999: 320-22). Μέσα από τέτοιες προτάσεις η Λογοτεχνία φαίνεται ότι διεκδικεί τη θέση που της αναλογεί σε ένα αναμορφωμένο σχολικό πρόγραμμα. Ένα πρόγραμμα που θα έχει την πρόθεση να θεραπεύσει την “κακοδαιμονία” της αντιμετώπισης των λογοτεχνικών κειμένων και θα προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα να αισθητοποιήσει την αντίδρασή του και να αξιοποιήσει τη δυναμική της, κατανοώντας και βιώνοντας την πράξη του ως προσωπική σχέση του με το λογοτεχνικό κείμενο.

⁵⁹⁷ Άλλωστε, αποτελεί χαρακτηριστικό της εξέλιξης της θεωρίας της λογοτεχνίας, η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το συγγραφέα και το κείμενο, στον αναγνώστη, όπως αυτή εκφράζεται από τις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης.

Αν όλα όσα διατυπώθηκαν έως τώρα διαμορφώνουν ένα πλαίσιο αναστοχασμού για το σημερινό ρόλο των πολιτισμικών παραγώνων, και ιδιαίτερα της Λογοτεχνίας, σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που αντιμετωπίζει συνεχώς νέα δεδομένα και προσπαθεί να ανταποκρίνεται στα σύγχρονα αιτήματα των καιρών, οι προοπτικές που ενεργοποιούνται μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να συμβάλουν καταλυτικά στη διαπολιτισμική προοπτική του σύγχρονου Δημοτικού Σχολείου. Από τη διαπίστωση αυτής της διαπολιτισμικής προοπτικής της Λογοτεχνίας προκύπτει το ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων, δηλαδή της διαπολιτισμικής διάστασης των *Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων*. Επιχειρώντας μια λειτουργική διατύπωση αυτής της διαπολιτισμικής διάστασης μπορούμε να την προσδιορίσουμε σε εκείνα τα στοιχεία, τα οποία ενυπάρχουν στα κείμενα και στις δραστηριότητες των *Ανθολογίων*, και προωθούν:

- την ανάπτυξη στάσεων αποδοχής και ανεκτικότητας απέναντι στον εθνικό και πολιτισμικό «άλλο»
- τη συνεργασία και τη αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών παραδειγμάτων
- τον πολιτισμικό πλουραλισμό ως θετική αξία, παρά ως αποδιοργανωτικό παράγοντα
- την κριτική θεώρηση όλων των αυτονόητων παραδοχών που αφορούν τις συλλογικές ταυτότητες, οικείες και ξένες.

Κατά τη μελέτη της διαπολιτισμικής διάστασης των *Ανθολογίων* δεν πρέπει να παραβλέψει κανείς το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται τα θέματα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και τα χαρακτηριστικά αυτού του πλαισίου. Πρόκειται για το *Πρόγραμμα Σπουδών*, για τις προδιαγραφές που θέτει για τα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων*, καθώς και για τη θέση που προβλέπει για τη λογοτεχνία εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αυτονομίας που της διασφαλίζει. Τα στοιχεία αυτά καθορίζουν, εν πολλοίς, τα όρια και τις δυνατότητες τόσο των σχολικών εγχειριδίων όσο και της διδακτικής τους αξιοποίησης.

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας εντάσσεται στα νέα *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2000), αρχικά, και στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2002), στη συνέχεια. Τα *Προγράμματα* αυτά, που έχουν εκπονηθεί για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, έρχονται να αναμορφώσουν το περιεχόμενο των σπουδών και το ύφος των διδακτικών προσεγγίσεων. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, στις γενικές του αρχές, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα διαμόρφωσης συνθηκών αρμονικής συμβίωσης των πολιτισμών στη βάση των αρχών του σεβασμού και της ανεκτικότητας. Η αναγνώριση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας και των νέων συνθηκών που προκύπτουν για το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια θετική εξέλιξη, ακόμα και αν αυτή παραμένει στο επίπεδο της διατύπωσης στόχων.

Οι οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τις προδιαγραφές «για τη συγγραφή του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού» των *Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων* για τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, χαρακτηρίζονται από μια διπλή προοπτική καλλιέργειας στοιχείων της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, όπως είναι η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των παιδιών, από τη μια, και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας από την άλλη, με την πρόταση για συμπερίληψη θεμάτων που «προωθούν τη συμβίωση και τη συνεργασία Ελλήνων - αλλοδαπών».

Αν και η Λογοτεχνία εντάσσεται και πάλι στα «Προγράμματα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο», η Γλώσσα «γίνεται» με τη βοήθεια της Λογοτεχνίας «όχημα και αποτέλεσμα αισθητικής καλλιέργειας» (2002:3), ενώ η Λογοτεχνία έχει ως βασικό της στόχο την εξοικείωση των μαθητών με το βιωματικό λόγο και με τα γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων (2002: 24). Ωστόσο, για πρώτη φορά δηλώνεται ρητά ότι «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος» και προτείνεται η σύνδεση της Λογοτεχνίας

με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, με την καλλιέργεια του συναισθήματος, με το διάλογο (2002: 57-58). Κάτι τέτοιο ξεφεύγει από τα στενά όρια μιας γλωσσικής διδασκαλίας ή των πρακτικών εγγραμματοτισμού, που κυριαρχούν στα νέα εγχειρίδια της γλώσσας, και φτάνει να γίνεται «πολιτισμική εγγραμματοσύνη», από τη στιγμή που απαιτεί από τους αναγνώστες να ανακαλύψουν το κοινωνικά προσδιορισμένο «αξιακό υπόστρωμα», το «πολιτικό ασυνείδητο» των λογοτεχνικών κειμένων, και, αφού απομακρυνθούν από τη λογική του επιβεβλημένου λογοτεχνικού κανόνα, να φτάσουν σε διακειμενικές διεργασίες μέσα από ένα διευρυμένο σώμα κειμένων, να αντιληφθούν ουσιαστικά με το δικό τους τρόπο την έννοια, την πολυφωνία και τις λειτουργίες της Λογοτεχνίας και, τελικά, «να ερμηνεύσουν την ερμηνεία τους» (Πασχαλίδης, 1999: 324-27).

Τα νέα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων* του Δημοτικού Σχολείου, που περιλαμβάνουν κείμενα Ελλήνων και ξένων συγγραφέων, προσφέρουν στους μαθητές-αναγνώστες τη δυνατότητα διεύρυνσης των ορίων της ζωής τους, βοηθώντας τους να συνειδητοποιήσουν τη δική τους κουλτούρα και να γνωρίσουν την κουλτούρα των άλλων, δηλαδή να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι πολιτισμικές παραγωγές και μορφοποιούνται οι πολιτισμικές ταυτότητες. Με τέτοια κείμενα που προωθούν ή διασώζουν τη διαπολιτισμική συλλογιστική, με δραστηριότητες παιγνιώδεις και βιωματικού χαρακτήρα, με προτάσεις για διάβασμα άλλων βιβλίων που εμβαθύνουν στο πολιτισμικό ή ιστορικό πλαίσιο των ανθολογούμενων κειμένων και με μια εικονογράφηση που υποστηρίζει το ήδη διευρυμένο περιεχόμενό τους, τα *Ανθολόγια* αυτά, ανάμεσα στις άλλες προθέσεις τους (π.χ. σαφής οριοθέτηση του ρόλου του δασκάλου, ανάδειξη του ρόλου του μαθητή ως αναγνώστη), υπαγορεύουν την αποσύνδεση της Λογοτεχνίας από το γλωσσικό μάθημα και το συσχετισμό της με την ευρύτερη πολιτισμική δημιουργία και λειτουργία του ανθρώπου. Όλα αυτά μπορούν να εντοπιστούν εύκολα ακόμη και με μια γρήγορη ματιά στα κείμενα που ανθολογούνται κατά τάξεις στα *Ανθολόγια*.

Στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού: Το Δελφίνι* (2006) μια διαπολιτισμική προοπτική προωθούν εμφανώς κείμενα, όπως: *Δώσε την αγάπη*, της Αγγελικής Βαρελλά (2006), ή η «Προσευχή», της Θέτης Χορτιάτη (1979). Προς την ίδια κατεύθυνση, αν και έμμεσα, κινούνται και άλλα κείμενα: «Ξ...όπως ξιφίας», της Μαρίας Φραγκιά (2000), «Ο τελευταίος ιπτόκαμπος», του Βαγγέλη Ηλιόπουλου (1998), *Ο μικρός κάστορας και η ηχώ*, της Α. MacDonald (1990), κ.ά. Επίσης, στη Μικρή Βιβλιοθήκη στο τέλος του *Ανθολογίου* προτείνονται βιβλία στους μικρούς μαθητές τα οποία θίγουν το θέμα της ετερότητας: *Ο μαύρος κότσυφας κι ο άσπρος γλάρος*, *Ο Ρίκο Κοκορίκο*, *Το σκαντζοχοιράκι με τα κατσαρά μαλλιά*.

Την ίδια αίσθηση αποκομίζει κανείς από τη μελέτη των δραστηριοτήτων οι οποίες απευθύνονται στον μαθητή. Σε όλα τα *Ανθολόγια* οι ανθολόγοι προσκαλούν τον αναγνώστη να συμμετέχει σε «ελεύθερες» δραστηριότητες που υπάρχουν στο τέλος κάθε κειμένου. Οι δραστηριότητες αυτές, οι οποίες δεν είναι άσχετες με την εμπειρία που έχει ο αναγνώστης με το κάθε κείμενο αλλά μάλλον προεκτάσεις της, του εξασφαλίζουν μια προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας και την ταυτίζουν με την αναγνωστική. Κατά συνέπεια, ο αναγνώστης-μαθητής είναι σε θέση να «τιμήσει» τη σχέση του με το κείμενο, αντιλαμβανόμενος χωρίς εξαναγκασμούς τις βαθύτερες ουσίες του και βιώνοντας ολοκληρωμένα τη διαδικασία που του προτείνεται (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999: 36). Ενδεικτικά αναφέρονται η δραστηριότητα στη σ. 32, όπου αναζητώνται διαφορές μεταξύ της σχολικής τάξης του παιδιού και μιας σχολικής τάξης μιας ασιατικής χώρας, καθώς και η δραστηριότητα στη σ. 64 όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναζητήσουν παραμύθια από άλλες χώρες και να φτιάξουν το βιβλίο με «Τα παραμύθια απ' όλο τον κόσμο».

Είναι προφανές ότι για την ηλικιακή φάση των μαθητών, στους οποίους απευθύνονται τα κείμενα του συγκεκριμένου *Ανθολογίου*, προτάσσεται η αρτιότερη γνώση της δικής τους κουλτούρας, καθώς και η μορφοποίηση της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας, προκειμένου να κατανοήσουν την κουλτούρα και την ταυτότητα των άλλων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης και ευαισθησίας αποτελεί η «διαλεύκανση της πολιτισμικής ταυτότητας» του υποκειμένου, η οποία επιτυγχάνεται μέσω μιας κριτικής προσέγγισης του οικείου πολιτισμού και μιας διαλεκτικής στάσης απέναντι στους άλλους πολιτισμούς (Μάρκου 1996, σ. 54). Αυτό σημαίνει ότι η

εικόνα που έχουμε για τον εθνικό και πολιτισμικό «άλλο» σχετίζεται άμεσα με την εικόνα που έχουμε για τον εθνικό «εαυτό», γεγονός που καθιστά απαραίτητη μια ταυτότητα η οποία θα βιώνεται χωρίς αδιέξοδα και εσωτερικές συγκρούσεις.

Στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού: Στο σχολείο του κόσμου* (2006), η διαπολιτισμική προοπτική των κειμένων είναι εμφανέστερη και τα κείμενα σαφώς περισσότερα. Αν και πάλι δε συγκροτούν ξεχωριστή «κατηγορία», αφού είναι διάσπαρτα στις διάφορες «θεματικές κατηγορίες» που είναι επιβεβλημένες από τις προδιαγραφές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τα κείμενα αυτά χειρίζονται πιο άμεσα τη διαπολιτισμική συνύπαρξη. Κείμενα, όπως: «Ο Νορντίν στην εκκλησία», της Έλσας Χίου (1993), «Το περιβόλι του Σαμίχ», της Λίτσας Ψαραύτη (1997), ή το απόσπασμα «Παππούς και εγγονή», της Φωτεινής Φραγκούλη (2000), υπερβαίνουν την ανάγκη για μονόπλευρη αισθητική αντιμετώπισή τους και προβάλλουν, ουσιαστικά αξιολογούν, τις αναπαραστάσεις του εθνικού και πολιτισμικού «άλλου». Κοντά σε αυτά κείμενα, όπως: «Ο Τζοβάνι», της Λιλίκας Νάκου (χ.χ.), οι *Χαρούμενοι χαρταετοί*, της Μαρίας Πυλιώτου (1976), η «Συνάντηση στο διάστημα», της Κίρας Σίνου (1999), ή το ποιητικό κείμενο-προτροπή «Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά», του Ναζίμ Χικμέτ (1987), διευρύνουν τα όρια της απτής πραγματικότητας των παιδιών, για να τα οδηγήσουν στην αποδόμηση των στερεοτύπων αλλά και στην αναμόρφωση, ακόμη και στην υπέρβαση, δεδομένων ή καθιερωμένων πολιτισμικών πρακτικών. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ενεργοποιούνται αναγνωστικά, αφού αναθεωρούν την αίσθηση της παλιάς εμπειρίας που υπάρχει στα αναγνωστικά αποθέματά τους (Rosenblatt, 1978), ενώ την ίδια στιγμή γίνονται «πολιτισμικοί» παραγωγοί, κατανοώντας τη λειτουργία των πολιτισμικών παραγώγων.

Στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Τάξη Δημοτικού: Με λογισμό και μ' όνειρο* (2001), που προηγείται χρονολογικά των άλλων δύο, διαμορφώνεται με σαφήνεια και για πρώτη φορά μια καινούργια φιλοσοφική βάση για τη θεώρηση της «διδασκαλίας» της Λογοτεχνίας, ενώ διευρύνεται, σε σύγκριση με τα παλαιότερα *Ανθολόγια*, ο λογοτεχνικός κανόνας για τον αναγνώστη (Πεσκετζή, 1995: 71-73). Στο ανθολόγιο περιέχονται ενενήντα τρία (93) κείμενα εκ των οποίων τα εβδομήντα οκτώ (78) είναι Ελλήνων συγγραφέων και τα δεκαπέντε (15) ξένων. Μέσα από αυτό το εμπλουτισμένο σώμα κειμένων και δραστηριοτήτων προτείνει το συσχετισμό της λογοτεχνικής έκφρασης με την ευρύτερη πολιτισμική δημιουργία και λειτουργία του ανθρώπου. Στο ανθολόγιο υπάρχουν κείμενα που θίγουν ζητήματα όπως της εθνικής και πολιτισμικής ετερότητας, της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, των οικουμενικών αξιών στη ζωή καθώς και της διαπολιτισμικής συνάντησης. Ενδεικτικά αναφέρεται το *Παιχνίδι της Μεταμπίεσης*, του Μ. Τουρνιέ (1996), όπου μέσα από τη φιλία δύο διαφορετικών ανθρώπων τίθεται το ζήτημα της διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας. «Οι πρόσφυγες», της Διδώς Σωτηρίου (1993), πραγματεύονται την πολιτισμική «μετάγχιση» και επιβίωση των ξεριζωμένων Ελλήνων στις νέες τους πατρίδες, αναδεικνύοντας την αποφασιστικότητα και την καρτερία τους ως εγγενή πολιτισμική λειτουργία. Με *Ένα σακί μαλλιά*, του Παντελή Καλιότσου (1997), ο «άλλος» προσδιορίζεται κοινωνικά και ηθικά, πέρα από στερεότυπα και σταθμισμένες συμπεριφορές. *Ο Θωμάς*, της Λίτσας Ψαραύτη (1991), καταξιώνει τη διαφορετικότητα και εμπλέκει τα παιδιά-αναγνώστες στη λειτουργία και στη διαδικασία αναθεώρησης των κοινωνικά προσδιορισμένων στερεοτύπων, όπως αυτά που αφορούν άτομα με ειδικές ανάγκες.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών συνθηκών οι οποίες διαμορφώνουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, η Λογοτεχνία, αν και συνιστά δυνητικά μια μόνο διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί να συνηγορήσει στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής προοπτικής του σύγχρονου σχολείου, μέσα από μια «πολιτισμική θεώρηση». Ωστόσο, παραμένει ζητούμενο το θέμα της αλλαγής δομικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και το θέμα της αυτόνομης παρουσίας της Λογοτεχνίας στο Αναλυτικό και στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενείς Πηγές

- Βαρελλά, Α. (2004). *Δώσε την αγάπη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (1998). *Ο Τριγωνοψαρούλης, ο Μαυρολέπιος κι ο τελευταίος ιππόκαμπος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καλιότσος, Π. (1997). *Ένα σακί μαλλιά*. Αθήνα: Πατάκης.
- MacDonald, A. (1990). *Ο μικρός κάστορας και η ηχώ*. Μτφρ. Ρ. Ρώσση-Ζαΐρη. Αθήνα: Ρώσσης.
- Νάκου, Λ. (χ.χ.). *Η κόλαση των παιδιών*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Πέντε κύκλοι ζητούν χρώμα (Διηγήματα 1940-1990)*, Β' τόμος (Συλλογικός τόμος), Αθήνα: Άγκυρα, 1991.
- Πυλιώτου, Μ. (1976). *Χαρούμενοι χαρταετοί*. Λευκωσία.
- Σίνου, Κ. (1999). *Η Λι Σι και οι έξι πειρατές*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σωτηρίου, Δ. (1993). *Μέσα στις φλόγες*. Αθήνα: Κέδρος.
- Τουρνιέ, Μ. (1996) *Ο Παρασκευάς ή η πρωτόγονη ζωή*, μτφρ. Δ. Ραυτόπουλος, Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., και Καπλάνογλου, Μ. (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού: Το Δελφίνι*. Αθήνα: (Πατάκης) Ο.Ε.Δ.Β.
- Φραγκιά, Μ. (2000). *Το αλφαβητάρι της φύσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φραγκούλη, Φ. (2000). *Το μισό πιθάρι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χικμέτ, Ν. (1987). *Η στρατιά των πεινασμένων προχωρεί*. Μτφρ. Τάσος Ιορδάνογλου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πρόδρομος Κυρκόπουλος.
- Χίου, Έ. (1993). *Η Νενέ η Σμυρνια*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χορτιάτη, Θ. (1979). *Κούνια Μπέλα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ψαραύτη, Λ. (1997). *Το διπλό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης.

Δευτερογενείς Πηγές - Μελέτες

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2004). «Λογοτεχνία και Ετερότητα: Η έννοια και η εικόνα του ξένου και του διαφορετικού σε λογοτεχνικές αφηγήσεις για παιδιά» στο Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 350-355.
- Αποστολίδου, Β. (1999). «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το Ζήτημα των Αξιών κατά τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική Θεωρία: Μια Συνοπτική Εισαγωγή*. Μτφρ. Καίτη Διαμαντάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Hollindale P., (1992). «Ideology and the children's book». In Peter Hunt(ed.) *Literature for Children. Contemporary Criticism*. Routledge, London & New York, pp. 19-40.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (1999). «Η Αμφίδρομη Σχέση Λογοτεχνίας και Γνωστικών Αντικειμένων, στο Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 35-41.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ., και Πυλαρινός, Θ. (2001). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Δημοτικού: Με λογισμό και μ' όνειρο*. Αθήνα: (Πατάκης), Ο.Ε.Δ.Β.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., και Πυλαρινός, Θ. (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού: Στο σχολείο του κόσμου*. Αθήνα: (Ελληνικά Γράμματα), Ο.Ε.Δ.Β.
- Λαλαγιάννη, Β. (2003). «Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην Παιδική Λογοτεχνία», *Διαδρομές*, τχ. 9-10, 10-11
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση –*

- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Γ. Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). «Γενικές Αρχές ενός Νέου Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πεσκέτζη, Μ. (1995). *Η Διδασκαλία του Λογοτεχνικού Κειμένου σε Μαθητές Ηλικίας 15-18 Ετών στην Ελλάδα, στην Αγγλία και Γερμανία κατά τη Δεκαετία του '80: Σύγκριση Διδακτικών προσεγγίσεων*. (Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή). Αθήνα.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητικές Επιστήμες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμ. Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.